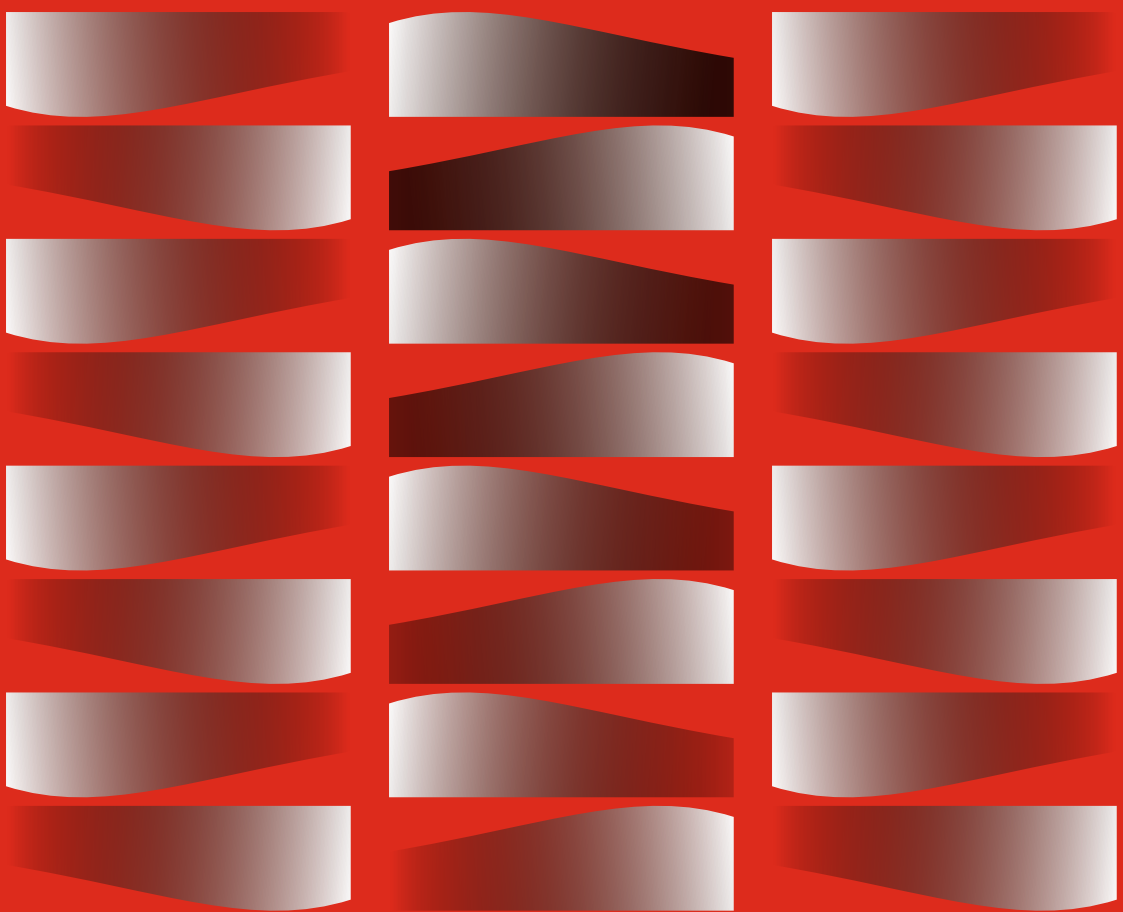
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/1/ 2019
ročník XVIII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

VERBUM

Ružomberok 2019

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK
Vedecký recenzovaný časopis
január 2019, ročník 18, číslo 1.
Vychádza 5-krát do roka

Šéfredaktor:
doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. – Catholic University Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:
Prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)
Prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)
Doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Doc. PhDr. **Ladislav Horňák**, PhD . – The University of Prešov (Slovakia)
Prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)
Prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. Dr hab. **Stanislaw Juszczyk**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Dr hab. **Piotr Mazur**, – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie (Poland)
Prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD., Chaudhary Charan Singh University (India)
Prof. **Bart McGettrick**, – Liverpool Hope University (United Kingdom)
Prof. Dr hab. **Marian Nowak**, – Catholic University of Lublin (Poland)
Prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. PhDr. **Mária Pisoňová**, PhD. – Constantine The Philosopher University in Nitra (Slovakia)
Prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
Prof. dr. **Gabriella Pusztai**, – University of Debrecen (Hungary)
Prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
Doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
Prof. **Juan Carlos Torre Puente**, – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)
Prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
Prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Sadzba: PaedDr. ThLic. Anna Baroková

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11

Katolícka univerzita v Ružomberku
© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok, http://uv.ku.sk,
verbum@ku.sk

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor
Erich Petlák ... 8
Taxonómie pre učenie, vyučovanie a meranie
Miron Zelina ... 11
Premeny školy a pedagogiky v 21. storočí – hľadanie novej paradigmy
Štefan Porubský ... 20
Inklúzia ako edukačná výzva súčasnosti a budúcnosti
Viera Šilonová, Vladimír Klein ... 27
Kvalitná materská škola – predpoklad úspešného štartu dieťaťa do školy
Tatiana Slezáková ... 48
Absencia výchovného ideálu ako problém súčasnej pedagogiky
Albín Škoviera ... 59
Emocionálne aspekty edukácie
Erich Petlák ... 65
Riadenie materských škôl v kontexte požiadaviek Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania
Mária Pisoňová ... 77
Portfólio pedagogickej praxe vysokoškolských študentov
Mariana Sirotová ... 90
Szkoła jako miejsce uczenia się życia z ludźmi i światem
Eugenia Rostańska ... 101
Digitálna generácia a výsledky testovania jej digitálnych zručností
Jana Burgerová, Vladimír Piskura ... 110
Učebnica ako základ kurikula pre štruktúrovanie učiva
Nina Kozárová, Gabriela Petrová ... 120
Vzťah študentov primárneho stupňa k technickému vzdelávaniu
Mária Kožuchová, Lilla Koreňová ... 129
Identifikace vzdělávacích potřeb akademických pracovníků na základě výzkumu relevance jejich profesních kompetencí
Josef Malach, Milan Chmura ... 142
Reforma školstva – nevyhnutné prepájanie domácich skúseností a zahraničných poznatkov
Ján Danek ... 151

Cíle a nástroje inovace profesních praxí v rámci pregraduální přípravy učitelů
Josef Malach, Dana Vicherková 162
Subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa: reflexia výskumných zistení
Katarína Kohútová 172
Rizikové správanie žiakov vo virtuálnom prostredí – – naliehavá výzva školskej praxe
Ingrid Emmerová 185

Contents

Preface
Erich Petlák 10
A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing
Miron Zelina 11
Transformation of School and Pedagogy in 21th Century – Finding the New Paradigm
Štefan Porubský 20
Inclusion as an Educational Challenge of Present and Future
Viera Šilonová, Vladimír Klein 27
High - Quality Kindergarten – a Prerequisite for a Successful School Startup
Tatiana Slezáková 48
Missing the Educational Ideal as a Problem of Contemporary Pedagogy
Albín Škoviera 59
Emotional Aspects of Education
Erich Petlák 65
Management of Kindergartens in the Context of the Requirements of the National Program for Development of Education and Training
Mária Pisoňová 77
Supervised Practice Teaching Portfolio of University Students
Mariana Sirotová 90
School as a Place of Learning the Way to Live with People and the World
Eugenia Rostańska 101
Digital Generation and the Results of its Digital Competences Testing
Jana Burgerová, Vladimír Piskura 110
A Textbook as a Basis for Structuring the Curriculum
Nina Kozárová, Gabriela Petrová 120
The Relationship of Primary School Students to Technical Education
Mária Kožuchová, Lilla Koreňová 129
Identifying the Educational Needs of Academic Staff Based on the Research of the Relevance of its Professional Competencies
Josef Malach, Milan Chmura 142

School Reform - Unevitable Connection of Home Experiences and Foreign Knowledge
Ján Danek 151
Objectives and Tools of Innovation in Professional Practice within Undergraduate Teacher Training
Josef Malach, Dana Vicherková 162
Teacher's Self-efficacy: Reflection of Research Findings
Katarína Kohútová 172
Risk Behaviour of Pupils in Cyberspace – Urgent Challenge of School Practice
Ingrid Emmerová 185

Predhovor

Stáva sa už tradíciou, že Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky každoročne publikuje odborné štúdie zamerané na aktuálne aspekty edukácie. Inak tomu nebolo ani v tomto roku. V nadväznosti na predchádzajúce roky a v snahe prispievať k riešeniu aktuálnych otázok nášho školstva v tomto časopise predkladáme štúdie pod názvom „Súčasnosť a perspektívy edukácie III“. Pri tomto zameraní vychádzame z úloh obsiahnutých v dokumente „Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania“. V štúdiách sú akcentované úlohy najbližších rokov tak ako ich vnímajú pracovníci katedry, ale aj kolegovia iných vysokých škôl podieľajúcich sa na príprave budúcich učiteľov. Samozrejme, úloh nie je málo a nie sú ani jednoduché a ľahké. To súvisí s rozvojom vedy a techniky, s rozvojom spoločnosti, s globalizačnými trendmi vo svete, na jednej strane, ale aj s problémami, s ktorými zápasí ľudstvo, napr. ekologické katastrofy, migrácia ľudstva a pod., na strane druhej. Uvedené aspekty nás vyzývajú, aby sme voči dianiu neostávali ľahostajní, ale aby sme im čelili, aby sme sa vedeli s nimi vyrovnávať. Samozrejme, to si vyžaduje vzdelaných rozhľadených ľudí.

Pozorné štúdium dokumentu „Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania“ nás nabáda, aby sme týmto a ďalším aspektom venovali pozornosť. Vypomôžeme si slovami dokumentu: „Strategickými cieľmi stratégie je zvýšenie kvality systému výchovy a vzdelávania, rozšírenie prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých a modernizácia systému výchovy a vzdelávania po obsahovej stránke, ako aj v oblasti riadenia, financovania a hodnotenia.“ Koncepčné zámery sú rozpracované v troch oblastiach: 1. Zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania 2. Zvýšenie dostupnosti kvalitnej výchovy a vzdelávania 3. Modernizácia výchovy a vzdelávania.

Samozrejme, ani ten najlepší dokument sám osebe nemôže nič zmôcť. Za realizáciu myšlienok a úloh sa musia postaviť ľudia, v našom prípade všetci tí, ktorí pracujú v oblasti školstva. V tejto súvislosti nás napadá myšlienka kanadského pedagóga a odborníka na školstvo M. Fullana, ktorý prízvukuje, že v školstve môžeme meniť čokoľvek - systém, obsah učiva a pod. – ale v konečnom dôsledku efekt a výsledok zmien vždy závisí od ľudí. Ostáva nám len veriť, a presviedčajú nás o tom výsledky našich mnohých škôl, že odhodlanie našim učiteľom nechýba. Čo chýba, a čo len skromnejšie, v dobrom a v nádeji na zlepšenie poznamenáme, je potreba skutočného a neformálneho záujmu našich vlád o vzdelávanie detí a o celkový progres školstva. Veríme, a dokument to potvrdzuje, že aj z tejto strany sa situácia zásadne zlepší.

V zmysle uvedeného v jednotlivých štúdiách rezonujú myšlienky o potrebe premeny pedagogiky tak, aby zodpovedala požiadavkám 21. storočia, pretože jej doterajší obsah je už prekonaný. Zmenu môžu a musia

urobiť samotní pedagógovia a musí sa prejaviť aj v príprave budúcich učiteľov. V tomto zmysle nemenej významné sú aj myšlienky týkajúce sa potreby všestrannej výchovy dorastajúcej generácie. Svet nepotrebuje len múdrych a vzdelaných ľudí, ale rovnako aj ľudí s morálnymi, etickými a ďalšími hodnotami. Zdá sa, že ľudstvo akoby pociťovalo deficit v týchto oblastiach, chýbajú nám výchovné ideály. Sumarizáciou týchto a ďalších, niekedy aj problémových oblastí, sa nie náhodou akcentuje potreba zodpovednej edukácie už v primárnom vzdelávaní.

Uvedené je len výber okruhov, ktoré považujeme za aktuálne. Príspevky v tomto časopise je možné zaradiť do troch oblastí: primárne vzdelávanie, jeho úlohy a možnosti modernizácie, pedagogicko-didaktické aspekty edukácie s akcentom na emocionalizáciu edukácie, manažovanie školstva a príprava budúcich učiteľov je treťou oblasťou príspevkov.

Želáme si, aby uvedené príspevky boli prínosom ku skvalitňovaniu edukácie v našich školách.

Erich Petlák

Preface

Dear readers, ladies and gentlemen!

It is a tradition that the Department of Pedagogy and Special Pedagogy organizes an annual scientific conference focused on the current aspects of education. Otherwise it was not even this year. The "Present and Perspectives of Education III" conference thematic focus is on the "National Education and Training Development Program" - aimed to accentuate everything that the Czech Republic expects us to imply in the next ten years. Of course, tasks are not very few and they are neither easy. This is related to the development of science and technology, to the development of society, to globalization trends in the world, on the one hand, but also to the problems faced by mankind, ecological catastrophes, human migration, etc. on the other. These aspects call for us not to be indifferent to the situation, but to face them in order to be able to cope with them. Of course, it requires educated and flexible people.

Attentive study of the document "The National Program for Development of Education and Training" encourages us to pay attention to these and other aspects. We will use the words of the document: "The strategic objectives of the strategy are to increase the quality of the education and training system, to increase access to quality education for all and to modernize the education and content system as well as management, funding and evaluation." three areas: 1. Improving the quality of education and training, 2. Increasing the availability of quality education and training, 3. Modernizing education and training.

Of course, even the best document itself cannot make any difference. People, in our case all those working in the field of education, must stand up for the realization of ideas and tasks. In this context, we are challenged by the idea of a Canadian pedagogue and M. Fulan's education expert, who accuses us that we can change anything in the school system, the content of the curriculum, and so on - but ultimately the effect and outcome of changes always depends on people. It remains to be trusted, and the results of our many schools have shown us that our teacher's determination is lacking. What is missing, and what is only modest, good and in the hope of improving, is the need for a true and informal interest of our governments in the education of children and the overall progress of education. We

believe, and the document confirms that the situation will also improve fundamentally.

In the sense of the conference resonating ideas are about the need to transform pedagogy to meet the requirements of the 21st century because its past content is already over. Changes can and must be made by the teachers themselves and must also be reflected in the preparation of future teachers. No less important thoughts concerned the need for a generous upbringing of the growing generation. The world needs not only wise and educated people, but also people with moral, ethical and other values. It seems that humanity is to have a deficit in these areas, we lack educational ideals. By summarizing these and other, sometimes even problematic areas, the need for responsible education is no longer accentuated in primary education.

This is just a selection of issues we consider to be current. Contributions in this journal can be divided into three areas: primary education, its role and possibilities of modernization, pedagogical-didactic aspects of education with emphasis on the emotionalisation of education, management of education and preparation of future teachers is the third area of contributions.

We would like to add that these contributions are our contribution to improving our education in our schools.

Erich Petlák

Taxonómie pre učenie, vyučovanie a meranie

A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing

Miron Zelina

Abstract

The purpose of this article is to present the cognitive taxonomy applied in the educational practice, its goals and programs. Implementation of the cognitive function development concept may be assumed as the basis of the school reform in Slovakia. The theory of cognitive enhancing learning of pupils is conected with teaching styles and its effectiveness should be monitored.

Key words: The cognitive procesess dimension, Strategy of education, Shool reforms, Teaching teachers

Úvod

Pri skúmaní príčin, prečo naši žiaci zlyhávajú v testoch PISA sa prišlo na celý komplex možných príčin. Naše analýzy ukazujú, že jednou z príčin je nerozvíjanie komplexu kognitívnych funkcií a myšlienkových procesov žiakov. Inak povedané tradičná aj naša súčasná škola rozvíjajú najmä nižšie poznávacie funkcie, akými sú: vnímanie, pamäť (memorovanie), porozumenie pojmom, textom a málo sa rozvíja celostné (holistické) myslenie, hodnotiace, kritické myslenie a tvorivé myslenie. Teória a prax rozvoja všetkých kognitívnych funkcií môže priniesť „tichú revolúciu“ do edukácie. Už J. Piaget v minulom storočí si položil otázku, čo sa deje v hlavách žiakov, keď sa učia určitú látku a vypracoval svoju hierarchiu myšlienkových operácií. Podobnú otázku si položil aj Vygotskij, od ktorého sa odvodzuje aj konštruktivistický koncept vzdelávania. V roku 1956 B. S. Bloom priniesol prvý ucelenejší koncept kognitívnej taxonómie. Rozlíšil šesť základných kategórií cieľov:

1. Vedomosti.
2. Porozumenie.
3. Aplikácia.
4. Analýza.
5. Syntéza.
6. Hodnotenie.

V roku 2001 bola Bloomova taxonómia prepracovaná L. W. Andersonom, D. R. Krathwohlom (Eds.) Na jej spracovaní spolupracovali v oblasti kognitívnej psychológie P. Pintrich, R.Mayer a iní, v oblasti kurikulárnych teoretikov L. Anderson, M. Connely a ďalší spoluautori a na časti o meraní a testovaní spolupracovali P. Airasian, L. Crocker a David Krathwohl. Autori rozdeľujú kognitívne taxonómie na jedno a multi dimenzionálne. Jednodimenzionálne si všímajú len oblasť kognitívnych

funkcií, procesov, multidimenzionálne systémy si všímajú súvislosti kognitívnych procesov s kognitívnymi vedomosťami, poznatkami. Existuje aj tretia možnosť širšieho konceptu, v intenciách ktorej pracujeme aj v našich výskumoch a úvahách a je to prepojenie kognitívnych dimenzíi procesov a vedomosti na zručnosti, postoje a hodnoty. K tomuto modelu projektovania dimenzií sa prikláňa Hannah a Michaelis (1977, s. 279), ktorí rozlišujú intelektové procesy, zručnosti, postoje a hodnoty:

Intellectual processes -------- skills-------- attitudes and values

Osobitne možno zdôrazniť úlohu zručností aj vzhľadom na poradu ministrov školstva v máji 2018 o vzraste významu zručností (skills, spôsobilostí, dovednosti). Nebudeme sa v tomto príspevku zaoberať multi a meta analýzou systémov vzťahov, i keď je to významný teoretický konštrukt, ktorý v konečnej aplikácii môže urobiť revolúciu v školstve... ba zrušiť školy). L. Anderson a kol., v citovanej knihe uvádza 11 koncepcií unidimenzionálnych kvalifikácií osem mlultidimenzionálnych klasifikačných systémov. Oproti Bloomovej kognitívnej taxonómii revidovaná taxonómia Andersona a kol. má tri zmeny:

1. Okrem dimenzie kognitívnych procesov sa zaviedol koncept kognitívnych poznatkov, vedomosti
2. Pôvodná Bloomova verzia mala taxonomických charakter; revidovaná verzia už neráta s kumulatívnou hierarchiou procesov ani poznatkov
3. V oblasti kognitívnych procesov došlo k významnej zmene a to zaradením tvorivosti do šiestej úrovne kognitívnych procesov.

Učenie

Základ učenia žiaka /ako je názov príspevku i knihy/ je v L. Andersonovej a kol. **taxonómii kognitívnych procesov** ktorá má túto podobu:

1. Zapamätanie (Remember),
2. Porozumenie (Understand),
3. Aplikácia (Apply),
4. Analýza (Analyze),
5. Hodnotenie (Evaluate),
6. Tvorivosť (Create).

Dimenzia poznatkov, vedomosti (knowledge) má úto podobu:

A. Faktické vedomosti (Factual Knowledge)
B. Koncepčné vedomosti, poznatky (Conceptual Knowledge)
C. Procedurálne poznatky (Procedural Knowledge)
D. Metakognitívne vedomosti, poznatky (Metacognitive Knowledge)

Poznámka: V našom Štátnom vzdelávacom programe sa uvádzajú obsahové a výkonové štandardy. Len vo výkonových štandardoch sa nachádza dimenzia vedomosti, bez bližšieho rozpracovania do aplikačnej oblasti.

L. Anderson a kol., vypracovali aj tabuľku prepojenia poznatkov s príkladmi kognitívnych cieľov, napr. v konceptuálnych poznatkoch na úrovní porozumenia učiteľ vysvetľuje žiakom rozlíšenie vhodného a nevhodného odpadu na recykláciu, alebo napr. na úrovni procedurálnych poznatkov v kreatívnych procesoch majú žiaci navrhnúť postup, ako zbierať a triediť odpad.

Vyučovanie:

Ťažisko učenia žiakov v súčasnej slovenskej škole väčšinou definuje tri výučbové ciele:

Výučbové ciele

Kognitívne	Afektívne	Psychomotorické
↓	↓	↓
ťažisko je vo vzdelávaní žiakov	ťažisko je vo výchove žiakov	ťažisko je vo výcviku žiakov

Takto koncipované ciele učenia a vyučovania sú u nás prezentované E. Petlákom v jeho Všeobecnej didaktike (1997, s. 46-47), I. Turekom v jeho Didaktike (2008, s. 47), v Pedagogickej psychológii J. Mareša (2013, s. 298) a u iných autorov. Menej už nachádzame v našej odbornej literatúre informácií o tom, ako sú exploatované a rozvíjané jednotlivé kognitívne procesy. Ide najmä o tvorbu a posilňovanie kognitívnych procesov na úrovni analýzy (syntézy), hodnotenia (kritického myslenia) a na úrovni tvorivosti. Úlohy, ktoré sa používajú v meraniach PISA sú často zamerané na najvyššie úrovne kognitívnych procesov – na hodnotiace a tvorivé myslenie.

V zahraničí napr. A. Bellack a kol. (1966) zistil, že na pamäť vnímanie bolo zameraných 34,9 % úloh, otázok; na logické, konvergentné myslenie (porozumenie, aplikácia) bolo sústredených 45,7 % otázok, podnetov zo strany učiteľa a iba 3 % na hodnotiace myslenie a len jedno percento na tvorivosť (1966)!

L. Horňák (2001) sledoval 73 vyučovacích hodín na prvom stupni základnej školy a zistil, že index motivácie smerom k prospechovo lepším žiakom bol 4,15 no k prospechovo slabším len 2,87. Pochvalných reakcií zo strany učiteľa smerom k žiakom bolo viac k prospechovo lepším žiakom a naopak, viac kritiky k slabším žiakom, čo môže byť logické, ale keby boli učitelia častejšie používali otázky, úlohy na hodnotiace a tvorivé myslenie, mohol sa rozdiel zmierniť alebo vyrovnať. Učitelia vyvolávali častejšie prospechovo lepších žiakov k tabuli, ako prospechovo slabších žiakov.

M. Zelinová (2004) analyzovala 79 vyučovacích hodín, z toho bolo 42 hodín v štandardných školách a 37 hodín v alternatívnych školách (Waldorfské školy, Montessori, Tvorivo-humanistické školy). Zistila, že

učitelia v štandardných školách použili viac podnetov, úloh na pamäť ako učitelia v alternatívnych školách (18,0 : 10,8). Štatisticky významné rozdiely zistila v otázkach na hodnotiace a tvorivé myslenie. Na hodnotiace myslenie to bolo 3,7 podnetov v štandardných školách a 10,7 v alternatívnych školách – teda skoro trojnásobok! Otázok, podnetov na tvorivé myslenie v štandardných školách bol priemer 5,3 v alternatívnych 18,8 !

L. Alberty (2002) nahral 25 vyučovacích hodín na základnej škole, 25 vyučovacích hodín v špeciálnych školách a 25 výchovných zamestnaní v družinách, školských kluboch. Zistil najmenej podnetov, úloh na hodnotiace a tvorivé myslenie (len okolo 1 – 2 %) v základných školách, trochu viac otázok a úloh na tvorivosť a kritické myslenie dali učitelia v špeciálnych školách (3-45 %) a najviac ich využívali v školských kluboch a výchovných zariadeniach (8-10 %)

M. Portík (2001) analyzoval 132 vyučovacích hodín, prepísal ich do protokolov a zaraďovanie interakcií do jednotlivých kategórií robili traja experti. Analyzoval hodina na 1. stupni ZŠ a to 69 hodín v štandardnej škole, 34 hodín v cvičnej škole, 20 hodín v alternatívnej škole a 9 v škole, ktorá používa Lego. Výsledky sú v nasledujúcej tabuľke:

Kognitívne funkcie:	Absolútny počet podnetov:	Relatívny počet:
1. Vnímanie a psychomotorika	1448	24,3
2. Pamäť	1617	26,4
3. Porozumenie, aplikácia	1813	29,5
4. Analýza, syntéza, generalizácia	271	4,4
5. Hodnotiace, kritické myslenie	698	11,4
6. Tvorivé myslenie, divergentné úlohy	249	4,1

Najnižší počet otázok, úloh na divergentné myslenie bol v štandardnej a cvičnej škole. Na rozvoj vyšších poznávacích funkcií (4-6) dali mladší učitelia významne viac podnetov ako učitelia s praxou nad desať rokov. Pomocou dotazníka zistil u 132 pedagógov na 1. stupni ZŠ, že:

- len 38,7 % učiteľov malo správnu odpoveď na otázku, čo je to tvorivosť
- 19,4 % učiteľov si myslí, že menej inteligentný žiak nemôže byť tvorivým
- 21 % učiteľov skúmaného súboru si myslí, že tvorivosť sa nedá zvyšovať
- 77 % odpovedajúcich učiteľov vyhlásilo o sebe, že sú tvorivými osobnosťami
- veľký význam tvorivosti pre prácu učiteľa uznáva 96,7 % skúmaných učiteľov
- učitelia medzi najčastejšie bariéry tvorivosti uvádzajú nedostatok času (25 %), lenivosť (19,4 %), únavu (16,1 %).

Tieto a ďalšie podobné výskumy analyzujúce využívanie komplexu kognitívnych procesov ukazujú, že sa používa málo úloh, cvičení na vyučovaní, výchovnom zamestnaní alebo odbornej praxi, na rozvíjanie analyticko-syntetického myslenia, ale najmä na zvyšovanie úrovne hodnotiaceho, kritického a tvorivého myslenia. Výskumy tiež ukázali, že pri faktorovej analýze nezohrávajú ani tak úlohu ročníky, predmety, druh, typ školy a iné premenné, ale najviac záleží na osobnosti učiteľa – jeho poznaní, múdrosti, motivácii. V generalizovanom pohľade sa zisťuje, že na hodnotiace myslenie nie je viac ako 2-4 % otázok a úloh a len okolo jedného percenta sú otázky, úlohy zacielené na divergentné, tvorivé myslenie.

Možno tu je základ neúspechov našich žiakov v medzinárodných meraniach ! Preto akékoľvek zmeny, programy, projekty inovácie edukácie (reformy) by si mali v prvom rade všímať, čo učíme (množstvo učebnej látky), ako učíme žiakov myslieť, poznávať, riešiť problémy, hodnotiť a tvoriť, ako rozvíjame celý komplex kognitívnych procesov, poznatkov. V ostatných rokoch sa kladie dôraz na metakognitívne schopností a zručností, na autoregulatívne učenie (Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. 2000).

Meranie

Assessment je skôr odhad alebo ohodnotenie, ocenenie určitých skutočností. V prípade hodnotenia úrovne kognitívnych vedomostí a procesov sa môže používať meranie v zmysle kvantifikácie údajov, alebo sa môže použiť zisťovanie stavu a dynamiky procesov na základe kazuistických sledovaní. Meraním sa zistia tzv. „tvrdé“ fakty (hard), subjektívnymi výpoveďami, rozhovormi skôr „mäkké“ dáta (soft). Diferencované učebné ciele si vyžadujú špecifické postupy odhadov, meraní účinnosti. Špecifikum hodnotenia, merania úrovne a procesuálnosti kognitívnych procesov aj kognitívnych vedomostí spočíva aj v tom, či sa hodnotitelia sústreďujú na proces alebo produkt alebo na oboje fenomény. Komplikovanosť problematiky zisťovania uplatnenia a zisťovania účinnosti pôsobenia na kognitívne procesy konštatujú aj autori koncepcie L. Anderson a D. R. Krathwohl (2001, s. 9).

Aké sú možnosti ?

Zistiť, ako pedagóg kultivuje kognitívne poznatky a procesy žiakov na vyučovaní či výchovnom alebo praktickom zamestnaní je možné niekoľkými spôsobmi:

a) opýtať sa učiteľov, ako to robia a akú to má účinnosť (rozhovor, dotazník)
b) opýtať sa žiakov, či sa od nich vyžaduje riešenie úloh na hodnotiace a tvorivé myslenie (rozhovor, dotazník)
c) analyzovať prípravy učiteľov na vyučovacie hodiny, vychovávateľov na výchovné stretnutia, majstrov odborného výcviku na zamestnanie žiakov (analýza dokumentov)

d) merať vzdelávacie výsledky na jednotlivých úrovniach kognitívnych procesov a vedomostí (výkonové testy)
e) hospitácie, vzájomné hospitácie pedagógov, inšpekcia, metodické audity...
f) mikrovyučovacie analýzy

Podľa našich skúseností metódy v bodoch a) a b) sú značne invalidné, limitované skreslením, nepoznaním vecí. Pedagógovia aj v našich výskumoch robených cez dotazníky alebo rozhovory často uvádzajú, že učia tvorivosti, kritickému mysleniu žiakov, ale pritom, nevedia presnejšie identifikovať metódy, ktorými to robia. Analýza príprav (c) neumožňuje vo väčšine prípadov ísť až na úroveň úloh, problémov, ktoré pedagóg dáva žiakom, čo znemožňuje kvantitatívne identifikovanie podnetov. Meranie vzdelávacích výsledkov a procesov (d) je už kvalitnejším prístupom, týmto postupom sa zisťuje produkt poznávacích procesov, ale nie spôsob, cesta ako sa žiak dopracoval k výsledku. Hospitácie, vzájomné návštevy pedagógov, návštevy metodikov na vyučovaní (e) môžu priniesť určitú správu aj o procesoch edukácie poznávacích procesov žiakov – sú však zriedkavé, často formálne a konfliktné. Tieto „návštevy“ sa neberú ako supervízia, ale skôr ako kolegiálne vyjadrenie. Napriek tomu, dobre, kolegiálne „hospitácie“, a následná konštruktívna diskusia môžu významne posunúť pedagóga v jeho práci. Rovnako učitelia považujú za prínosné metodické združenia a predmetové komisie.

Najčastejšie sa pri analýze kultivácie kognitívnych procesov používajú metódy mikrovyučovacích analýz, kde sa celá interakcia, najmä verbálna interakcia medzi učiteľom a žiakmi registruje a analyzuje. Uskutočňuje sa to pomocou priameho sledovania vyučovania pozorovateľom, pomocou nahrávania na audio záznam, ale najlepší je záznam na video, televízny záznam. Pozorovanie edukačného procesu môže byť urobené pozorovateľom, ktorý je na vyučovaní aj do pozorovacej schémy zapisuje interakcie a následne ich vyhodnocuje a interpretuje. Moderné prístupy umožňujú (po schválení rodičmi a účastníkmi) nahrávať vyučovací proces na videozáznam bez fyzickej účasti pozorovateľa a následne záznamy analyzovať. Videozáznamy „hodín“ sú aj významnou pomôckou pri výučbe študentov na pedagogických vysokých školách, ako aj pri metodických konferenciách, workshopov, seminárov. Vypracovali sa rozličné schémy na zachytenie interakčných sekvencií prebiehajúcimi medzi pedagógom a žiakom – žiakmi. Takou schémou je napr. schéma A. A. Bellacka, schéma N. A. Flandersa a iných. V našom prístupe sme vychádzali z koncepcie N. A. Flandersa (1970). Vypracovali sme Analytickú schému (AS9) s pokynmi pre kódovanie jednotlivých interakcií (Zelina, M.,2006), ktorú používajú autori pracujúci s koncepciou mikrovyučovacích analýz.

Flanders vypracoval svoju schému na zachytenie direktívnosti – nedirektívnosti učiteľa na vyučovaní. Bral do úvahy štyri základné kategórie:

otázky (Q); negatívne hodnotenie (R); hovorenie učiteľa (T) a akceptáciu, pochvaly, ocenenie žiaka učiteľom (A). Ide o záznam najmä verbálnych reakcií učiteľa smerom k žiakom. Podľa vzorca a dá vypočítať miera direktivity / nedirektivity učiteľa. Index direktivity sa ráta podľa vzorca:

$$Id = \frac{A + Q}{T + R}$$

Najdirektívnejší učitelia dosahujú indexy 0,0 až 0,49, stredne direktívny učitelia od 0,5 do 1,0 a nedirektívni nad 1,0. Flanders porovnával správanie direktívnych a menej direktívnych učiteľov na vyučovaní a zistil, že:

- menej direktívni učitelia používali 5 – 6 krát viac pochvál, odmien, akceptácie, povzbudenia žiakov
- používali 5 – 6 krát menej kritiky, príkazov, nariadení
- hovorili o 10 % menej
- u direktívneho učiteľa žiaci na 45 minutovej vyučovacej hodine hovoria len 7-10 minút - táto skutočnosť sa potvrdila nielen Flandersom, ale aj u nás a tiež vo Fínsku, Nemecku.

Výskumy našich autorov potvrdzujú platnosť týchto zistení aj na Slovensku. Oproti Flandersovi sme urobili modifikáciu v zázname interakcií najmä v oblasti Q, t. j. otázok, úloh, výziev, ktoré dáva učiteľ žiakom na myslenie, poznávanie, riešenie problémov. M. Bohonyová a P. Bohony (2002) rozpracovali podrobnejšie aj kategórie akceptácie, hovorenia učiteľa, kritiky žiakov. Pre meranie, identifikáciu a hodnotenie exploatovania kognitívnych procesov žiakov sme modifikovali vzorec výpočtu takto:

$$Ikf = \frac{Q4 + Q5 + Q6}{Q1 + Q2 + Q3}$$

Kde:

- Ikf = index kognitívnych funkcií
- Q1 Sú otázky, úlohy na vnímanie a senzomotorické oblasti
- Q2 sú otázky na pamäť
- Q3 otázky, úlohy na pochopenie, porozumenie učebnej látky, aplikáciu
- Q4 otázky na analýzu, syntézu, zovšeobecnenie
- Q5 otázky na hodnotiace, kritické myslenie
- Q6 otázky, úlohy, výzvy na tvorivosť

Niektorí autori si upravili rozdelenie kategórií, zúžili ich alebo rozšírili a to aj z dôvodu náročného začlenenia niektorých výrokov učiteľov do kategórií. Dá sa napr. pracovať len s úpravou: nižšie kognitívne procesy Q1 až Q3 a vyššie poznávacie funkcie Q4-Q6. Výroky posudzujú a zatrieďujú dvaja – traja experti. Menej problémov je pri zaraďovaní výrokov do kategórií Q1, Q5 a Q6, ako do kategórií Q2, Q3 a Q4.

Základný problém a paradox kultivovania komplexu kognitívnych procesov a vedomosti je v tom, že tradičná škola rozvíja najmä nižšie poznávacie funkcie (pamäť, pochopenie, aplikáciu), zatiaľ čo život v dospelosti odborný, rodinný, si vyžaduje najmä vyššie poznávacie procesy: rozhľad (holistické myslenie) – kritické myslenie – tvorivosť.

Záver

Kompetencie človeka budúcnosti podľa mnohých autorov (pozri Zelina, M, 2018) budú založené hlavne na schopnosti človeka komplexne riešiť problémy, na schopnostiach kritického a tvorivého myslenia, na emocionálnej inteligencii, autoregulácii, spolupráce s ostatnými, na etickej dimenzii správania. Učenie, vyučovanie a meranie kognitívnych vedomostí a procesov považujeme za kľúčovú oblasť zmien v školstve, popri nonkognitívnych aspektoch integrovania osobnosti.

Bibliografia

ALBERTY, L. 2002. *Edukačné štýly pedagóga.* Dizertačná práca, Pedagogická fakulta UK, Bratislava.

ANDERSON, L.W., D.R. KRATHWOHL, D.R. (Eds.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing.* Longman, New York, London, Sydney, Tokyo ai.; ISBN 0-321-08405-5.

BELLACK, A. A. a kol. 1966. *The Language of teh Classroom.* New York, Teachers College Press.

BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M., 2000. *Handbook of Self-regulation.*Academic Press San Diego, New York, London, Sydney, Tokyo.

BOHONYOVÁ, M., BOHONY, P. 2002. *Charakterizovanie štandardného a alternatívneho štýlu práce učiteľa hudobnej výchovy.* Technológia vzdelávania, roč. 10, č. 2.

FLANDERS,N. A. 1970. *Analyzing Teaching Behavior*. New York. Reading Addison Wesley.

HANNAH, L. S., MICHAELIS, J. U. 1977. *A comprehensive framework for insructional objectives: A guide to systematic planning and evaluation.* Reading, MA: Addison-Wesley

HORŇÁK, L. 2001. *Prospechovo slab.ší žiak v škole.* Pedagogická fakulta PU, Prešov.

MAREŚ, J. 2013. *Pedagogická psychologie.* Portál, Praha, ISBN 978-80-262-0174-8.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika.* IRIS. ISBN 80-88778-49-2.

PORTÍK, M. 2001. *Od vnímania k tvorivému mysleniu.*Pedagogická fakulta Prešovskej Univerzity.

TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Iura Edition; ISBN 978-80-8078-198-9.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové Milénium.* Rokus, Prešov

ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy.* OG – vydavateľstvo Poľana s.r.o. Bratislava.

ZELINA, M. 2018. *Psychoedukácia - aplikovaná pedagogická psychológia VŠ DTI Dubnica*.

Miron Zelina
Vysoká škola DTI
018 41 Dubnica nad Váhom

Premeny školy a pedagogiky v 21. storočí – hľadanie novej paradigmy

Transformation of School and Pedagogy in 21th Century – Finding the New Paradigm

Štefan Porubský

Abstract

The institution of school in digital age faces the historical challenges based on digital technologies and artificial intelligence. These challenges could bring many opportunities to school to change its paradigm, but they could also represent a possibility to make its institutional end. The question is: Are contemporary schools and pedagogy ready for these dramatical changes of the paradigm?

Key words: School Changes. Basic Innovation. Digital Age. Pedagogy as Transdisciplinary Science.

Vizionári 20. stročia I. Asimov a A. Clark očakávali, že v blízkej budúcnosti nastane nová epocha charakterizovaná prenikaním ľudstva do najvzdialenejších vesmírnych svetov. Nestalo sa tak, namiesto toho prenikáme do svetov úplne iných svetov, svetov virtuálnych. Ocitli sme sa na prahu digitálneho veku, kde sa prepája fyzický svet so svetom virtuálnym. Má to prevratný účinok, vedúci k zásadným civilizačným zmenám, možno aj k najväčším od neolitickej poľnohospodárskej revolúcie. Ukazuje sa, že to má signifikantné dôsledky aj pre inštitúciu školy, ktorá je takto vystavená asi najväčšej existenčnej výzve vo svojich inštitucionálnych dejinách.

M. Prensky (2001) vo svojej slávnej eseji o digitálnych domorodcoch a digitálnych imigrantov poukazuje, v súvislosti s výzvami digitálneho veku pre školu, na to, že žiaci súčasnej školy sú iní ako predchádzajúce generácie. Sú to „digitálni domorodci“, ktorí sa radikálne odlišujú od tých, dnes „digitálnych imigrantov“, pre ktorých bol súčasný vzdelávací systém pôvodne vytvorený. Podľa M. Prenského (2001) sú súčasní žiaci odlišní od predchádzajúcich generácií nielen vo vonkajších prejavoch, s iným generačným slangom, štýlom obliekania, svojimi idolmi, teda tým, čím sa generácie bežne od seba odlišovali aj v minulosti. Teraz dochádza ku skutočnej diskontinuite, ktorú by bolo možné dokonca nazvať „singularitou“, kedy sa veci menia tak zásadným spôsobom, že už vonkoncom niet cesty späť. Táto, tzv. singularita nastáva v dôsledku príchodu a dynamického šírenia digitálnych technológií v posledných dekádach 20. storočia. Rodí sa Homo Sapiens Digital (Prensky, 2009), ktorý disponuje „digitálnou múdrosťou“ založenou na spôsobilosti nachádzať praktické, tvorivé a kontextuálne primerané, emocionálne uspokojujúce riešenia na

komplikované problémy ľudstva (Prensky, 2009) práve prostredníctvom digitálnych technológií.

Nie všetci zdieľajú nadšenie M. Prenského pre tzv. digitálnu múdrosť. Ikonickou postavou sa v tomto smere stal M. Spitzer (2014), ktorý na rozdiel od M. Prenského hovorí o „digitálnej demencii". M. Spitzer upozorňuje, ba dokonca varuje z perspektívy odborníka psychiatra, že v dôsledku nadmerného používania digitálnych technológií, dochádza u mladej generácii k častému výskytu poruchy pamäti, pozornosti a sústredenia, ako i k emocionálnej sploštenosti a celkovej otupenosti. Kým v minulosti sa texty čítali, dnes sa „skimujú", v minulosti sa do látky prenikalo, dnes sa namiesto toho po sieti „surfuje". Používanie digitálnych médií vedie k bezstarostnosti voči vštepovaniu si vedomostí s odôvodnením, že všetko je možné nájsť na sieti. Tým sa dlhodobo vytrácajú odborné znalosti, ktoré sú však nevyhnutné k tomu, aby sa dalo s internetom zmysluplne pracovať. To sú priam generačné hrozby, ktoré sú dôsledkom vznikajúceho tzv. syndrómu digitálnej demencie (Spitzer, 2014) ako generačného príznaku.

Je prirodzené, že tento symptomatický spor sa nemôže nedotknúť inštitúcie školy, od ktorej sa na jednej strane očakáva, že v plnej miere a splním nasadením dokáže uplatniť svoju inovatívnu funkciu a poskytne mládeži plnohodnotnú digitálnu múdrosť. Na druhej strane je tu opačná, rovnako argumentačne dobre podložená požiadavka, aby škola v duchu tradičných hodnôt vzdelanosti, zabránila „epidémii" digitálnej demencie, ktorá hrozí novej generácii v dôsledku používania digitálnych technológií. Je tu teda otázka, na ktorú stranu sporu sa škola vlastne postaví?

Škola sa ako inštitúcia výchovy a vzdelávania nachádza v dôsledku zásadných spoločenských zmien, ktoré sa udiali od osemdesiatych rokov minulého storočia, v krízovom stave. Problém digitálnej múdrosti či demencie tento krízový režim školy ešte viac prehlbuje. Prestáva platiť durkheimovská paradigma (Durkheim, 1987), že škola je prostriedkom pôsobenia generácie dospelých na tých, ktorí ešte nie sú zrelí na sociálny život (viac Porubský, 2012). Ovládanie digitálnych technológií stavia totiž generáciu dospelých skôr do pozície učiacich sa, než učiacich. Škola v týchto podmienkach stráca historicky osvedčenú spôsobilosť uchovávať kultúru, ale zároveň sa nedokáže vyrovnať s výzvou vytvárať kultúru novú.

Inštitúcia školy historicky vznikla a fungovala na princípe uspokojovania kultúrnych, sociálnych i politických potrieb spoločnosti, ktorá ju vytvorila. Nikdy nebola a ani nie je producentom poznania, jej historickou funkciou je poznanie reprodukovať, aj keď nepochybne s cieľom vytvoriť tým podmienky na jeho ďalší rozvoj a prehlbovanie. Škola vždy, aj keď s určitým oneskorením, reagovala na spoločenské, technologické a politické zmeny tak, aby vyhovela novovznikajúcim požiadavkám. Rakúsky ekonóm J. A. Schumpeter skúmal vývoj z aspektu ekonomický cyklov kapitalizmu a dospel k názoru, že kľúčovú úlohu v ich striedaní zohrávajú tzv. bázické inovácie, ktoré sú základom pre vznik nových odborov (vedecko-technických

revolúcií). Tieto tvoria podľa neho endogénny faktor ekonomického i širšieho socio-ekonomického rozvoja Keď sa v určitej vývojovej fáze zhlukujú, dochádza k reťazovým reakciám, ktoré vedú k hospodárskemu a sociálnemu rozmachu (Schumpeter, 1939). V oblasti školstva, vzdelávania a pedagogiky spravidla ako reakcia na takéto zmeny vzniká jedna, prípadne súbor bázických pedagogických teoretických konštruktov, ktoré vytvárajú predpoklady pre transfer bázických inovácií do vzdelávacieho systému, čím vytvárajú podmienky pre také školské inovácie, ktoré vytvárajú legitimitu zotrvania inštitúcie školy ako jedného z agregátov spoločenského pokroku.

Prvý takýto cyklus súvisí s vekom úpadku feudalizmu v prvej polovici 18. storočia a s procesmi prvej priemyselnej revolúcie, kedy sa ako bázické inovácie objavujú využívanie vodnej energie, mechanizácia výroby textilu a technológia výroby železa. Odozvou boli pedagogické idey a pedagogická práca J. H. Pestalozziho. Ide predovšetkým o jeho koncept industriálnej výchovy. Bol síce založený na ideológii merkantilizmu viažucej sa na poľnohospodárstvo, ale už s výrazným pragmatickým prvkom spájania učenia sa s prácou a spájanie vzdelávacej inštitúcie s inštitúciou ekonomickou (Porubský, 2012). Tu už nejde o ideu psychagógie v jej predmodernej podobe, ale o vzdelávanie hlavy, srdca a ruky, kde síce srdce ako symbol mravnosti dominuje, ale to, čo potrebuje hlava a ruka je už založené na potrebe užitočnosti (Porubský, 2012).

Ďalší cyklus spadá do obdobia nástupu veku pary a ocele v druhej polovici 19. storočia. Bázické inovácie, ktoré sa uplatňujú hlavne v oblasti rozvoja železničnej a lodnej dopravy, jednak v podobe výkonnejších dopravných prostriedkov ako parný stroj, ale aj v podobe nových dopravných ciest, ktoré reprezentujú hlavne oceľové koľajnice. Je to obdobie, kedy sa výsledky vedy a výskumu začínajú bezprostredne premietať do hospodárskeho života, čo časovo koreluje aj novým nazeraním na svet. Nástup nových bázických inovácií sa prejavil aj v oblasti nového pedagogického myslenia a školských inovácií. Tieto sú spojené hlavne s pôsobením J. F. Herbarta, ktorý sa pokúsil vypracovať pedagogickú teóriu na vedeckom základe, opierajúc sa hlavne o súdobú matematiku a psychológiu. Jeho pedagogické myslenie sa už pohybovalo v intenciách masového vzdelávania a v tomto zmysle vypracoval jeho „technológiu“, založenú na triezvosti, vecnosti, prísnej logike a na zmysle pre empíriu a prax (Porubský, 2012).

Ďalší cyklus, ktorý prebehol v prvej polovici 20. storočia, je v znamení takých bázických inovácií, ktoré umožnili dominanciu elektrotechnického a chemického priemyslu a masové rozšírenie strojov a dopravných prostriedkov využívajúcich spaľovacie motory. Nové funkčné riešenia v oblasti pedagogiky prináša John Dewey svojou koncepciou pragmatickej pedagogiky. Slogan „learn by doing“ presne vyjadruje pragmaticko-inštrumentálne poňatie vzdelávania, ktoré J. Dewey presadzoval. Odmietol herbartovský koncept školy ako inštitúcie umŕtveného poznania.

Poznanie je v jeho ponímaní len prostriedok na riešenie problémov. Škola má byť v jeho predstavách úzko prepojená s reálnym životom. Jej úlohou je organizovať výcvik dieťaťa smerujúci k osvojeniu mentálnych návykov, ktoré sa vytvárajú v rámci spoločensky akceptovaných noriem. Učenie sa žiakov v škole nemá byť ničím iným, len rozširovaním ich individuálnych skúseností, prostredníctvom ktorých sa šíria staré významy a objavujú sa nové významy. Dieťa sa v škole má učiť, ako sa učiť (Porubský, 2012).

Koniec druhej svetovej vojny umožnil nástup mnohých bázických inovácií, ktoré rozhodujúcim spôsobom menili nielen ekonomickú sféru, ale zasiahli aj oblasť spoločenského života a myslenia ľudí. Dobu charakteristicky poznačilo jednak vojenské ale aj mierové využívanie jadrovej energetiky, rozmach priemyselného využívania plastických hmôt a elektroniky. Súperenie veľmocí v oblasti kozmického výskumu malo aj svoje výrazné vedľajšie efekty, ako boli napríklad reformné procesy v oblasti školského vzdelávania. Nové materiály a nové technológie umožňujú masovú výrobu spotrebného materiály a nárast jeho masovej spotreby, ktorá je spojená aj nárastom blahobytu a upevňovaním pozícií sociálneho štátu. Učiť a učiť sa efektívne tak, aby človek mal z učenia sa čo najväčší úžitok, porozumenie a ovplyvňovanie procesov učenia sa na individuálnej úrovni sa stali požiadavkou doby. Genetická epistemológia J. Piageta bola dobrým teoretickým východiskom umožňujúcim hľadať adekvátne odpovede v oblasti školského vzdelávania. Piagetov teoretický konštrukt sa následne odrazil aj v oblasti pedagogiky, ktorá ho aplikovala ako tzv. konštruktivistickú pedagogiku. V konečnom dôsledku išlo a o takú organizáciu procesu výučby v škole, v rámci ktorého by učebné úlohy zadávané žiakom rešpektovali osobitosti kognitívneho vývinu ako na vekovej, tak aj na individuálnej úrovni. Teda ak trend doby udávali bázické inovácie založené na vedeckom prenikaní do mikrosveta hmoty, tak v oblasti pedagogiky to boli didaktické inovácie založené na vedeckom prenikaní do mikrosveta ľudského vedomia a jeho mysle (Porubský, 2012).

Aktuálny cyklus je spájaný s bázickými inováciami, ktoré súvisia s rozvojom mikroelektroniky, robotiky, informačno-komunikačných a bio-technológií, ku ktorým sa pridáva oblasť genetiky a genetického inžinierstva. Ďalším z dobových rysov je vrcholiaci trend globalizácie a globálneho vplyvu človeka na zemský ekosystém. Keď D. Riesman (2007), ktorý podrobil súdobú školu skôr z konzervatívnych pozícií, konštatoval (originál diela vyšiel v prvom vydaní v roku 1960), že v takejto škole sa dieťa učí zaujať svoje miesto v spoločnosti, kde sa skupina ani tak nestará o to, čo vyrába, ako o vnútorné skupinové vzťahy, o svoju morálku (Riesman, 2007), tak dnes sa paradoxne situácie obrátila. Dieťa sa už v škole ani tak neučí starať sa o skupinovú morálku, ako skôr to, ako sa kompetentne v sociálnej skupine presadiť. V radikálnej podobe to vyjadruje W. Brown (2003), keď hovorí o tom, že škola sa stáva prostriedkom uplatňovania governmentálnych technológii, orientovaných na vzdelávací proces v zmysle responzibilizácie

individualít prostredníctvom programov, ktoré pomáhajú formovať a rozvíjať subjektivity, ktoré nie sú len pripravené pre potreby trhu, ale ktoré majú aj tie správne želania a túžby – byť slobodní a mať možnosť voľby/výberu (nech to stojí, čo chce), ktoré sa usilujú o to, aby boli úspešné podnikateľské individuality s pocitom, že čokoľvek iné by už bolo morálnym kompromisom. Hodnoty nahradila móda a morálku trh (Porubský, 2012).

Vzdelávací systém a škola reagujú v globálnom meradle prúdom takmer sústavne prebiehajúcich školských, kurikulárnych a vzdelávacích reforiem. Niektoré sú viac, iné menej úspešné (sem patrí aj Slovensko). Čo je však príznačné, je takmer nemožné identifikovať, na rozdiel od predchádzajúcich cyklov, nejakú paradigmaticky rešpektovanú bázickú pedagogickú teóriu, ktorá by vytvorila teoretický fundament pre funkčnú odozvu školy a vzdelávacieho systému na požiadavky doby podmienené dnes už širokým uplatnením bázických inovácií, ktoré aktuálny cyklus odštartovali.

Objavenie sa nejakej novej jednotiacej pedagogickej koncepcie síce nemožno vylúčiť, ale je to menej pravdepodobná ako v minulosti. Je to jednak preto, lebo nárast komplexity spoločnosti ako systému je ťažko mentálne obsiahnuteľná. Na druhej strane dominancia ekonomického sektora vo veľkej miere stlmila intenzívny rozvoj pedagogiky ako vedy, ktorá bola substituovaná hlavne ekonómiou, sociológiou a psychológiou. Vytváranie synkretických pedagogických konceptov je preto pravdepodobnejšie. Bázické technické a technologické inovácie, ktoré sa objavili od osemdesiatych rokov minulého storočia a vedecké poznatky týkajúce sa funkcií ľudského organizmu vytvorili dostatočné vedecké, technické a technologické predpoklady, aby sa v škole udiali zásadné zmeny, zodpovedajúce týmto inováciám a vedeckým poznatkom. Tieto však narazili na vnútorné subsystémové protirečenia, ktoré síce umožnili množstvo kvantitatívnych zmien označovaných ako školské, či kurikulárne reformy, ale samotnej podstaty fungovania školy v jej kvalitatívnom význame sa nedotkli v dostatočnej miere (Porubský, 2012). Tieto subsystémové protirečenia

Prvý z nich je prístup odmietavo-kritický, ktorý poukazuje na problémové javy, ktoré súvisia so súčasným poňatím vzdelania, školy a učenia sa a politickým presadzovaním tohto poňatia v rámci školských a kurikulárnych reforiem. Ide prevažne o kritiku z pozícií konzervativizmu, nazerajúceho na školu ako miesto hľadania strateného raja. Protagonisti tohto smeru (typicky Liessmann, 2008) dokážu veľmi presne poukázať na slabiny dobového poňatia vzdelania a školy. Menej úspešní sú už v návrhoch riešení, ktoré väčšinou nepresahujú diapazón ciest návratu k tým „pravým pedagogickým hodnotám“. Akoby nechceli akceptovať skutočnosť, že škola nie je fundamentálnym formatívnym prvkom aktuálneho politického, sociálneho, ekonomického a technologického systému. Odmietnutie tejto reality školou (pedagogikou) pravdepodobne nepovedie k jeho eliminácii, či náprave, skôr môže viesť k odstráneniu inštitúcie školy. Úspechy bázických pedagogických teórií predchádzajúcich cyklov totiž spočívali tom, že

dokázali zmysluplne reflektovať požiadavky doby tak, že pritom nestratili zo zreteľa antropocentrickú povahu svojich pedagogicko-teoretických konštruktov.

Druhý prúd reagujúci na dobové výzvy je reprezentovaný pokusom o interdisciplinárne smerované pedagogické uchopovanie výstupov iných vedných disciplín, hlavne v oblasti neurovied a kognitívnej vedy. Objavujú sa pokusy označované ako neuro-pedagogika, psycho-didaktika a pod., s ambíciou byť bázickou pedagogickou teóriou aktuálneho ekonomického a inovačného cyklu. Ich problém však vo väčšine prípadov spočíva v tom, že kým zrozumiteľne popisujú napr. zistenia neurovied o činnosť mozgu v procese učenia sa jednotlivca, pedagogické implikácie reálne uplatniteľné v školskej praxi majú väčšinou len veľmi nejasnú podobu, čo bolo práve silnou stránkou a dávalo historickú legitimitu bázickým pedagogickým teóriám predchádzajúcich cyklov.

Dvadsiate storočie prinieslo vznik a aj veľký úspech mnohých nových vedných disciplín transdisciplinárnej povahy, napr. neurovedy, kozmológia, kvantová mechanika a pod. Sú to vedné disciplíny, ktoré s veľkou pravdepodobnosťou už dnes vytvárajú predpoklady pre vznik nových bázických inovácií otvárajúcich nový ekonomický cyklus. Z nášho pohľadu je zásadnou otázkou, či pedagogika ako veda (a aj inštitúcia školy v jej historicky danej podobe) tu dokáže nájsť svoje miesto. Ako sme už konštatovali inde (Porubský, 2012), pedagogika (obzvlášť slovenská – Kosová, Porubský, 2011) je v súčasnosti v kríze. Ide len o to, či je to kríza, ktorá znamená katastrofu, alebo ide o tzv. formačnú krízu, ktorá otvára cestu k novému štádiu jej rozvoja. Ak platí druhá alternatíva, potom je zásadná otázka týkajúca sa vymedzenia povahy tejto „novej“, nazvime ju pracovne synkretickej pedagogiky. Synkretickej preto, lebo má transdisciplinárnu povahu, v rámci ktorej sa organicky prekrývajú a krížia jednak doterajšie výsledky pedagogických vied so súčasnými výstupmi tých vedných disciplín, ktoré pedagogike umožnia vnímať školu a procesy, ktoré v nej prebiehajú interakciou rozmanitých subjektov ako vysoko komplexný systém stochastickej povahy. Stochastická povaha komplexného systému sa podľa V. Proroka (2012) vyznačuje tým, že sa už nedá jednoznačne identifikovať závislosť jeho jednotlivých prvkov a procesy tu prebiehajúce majú výrazne pravdepodobnostný charakter. Systém ako celok má pritom zásadne iné vlastnosti a inak sa správa ako jeho jednotlivé prvky. To znamená prekonať stále pretrvávajúci a stále viac zlyhávajúci názor na pedagogické vedy ako disciplíny, ktoré dokážu poskytnúť vypočítateľné a exaktne predpovedateľné akty konania subjektov podieľajúcich sa na vzdelávacom procese. Synkretická pedagogika by sa mala vytvárať na báze ktorá má, podobne ako všetky súčasné transdisciplinárne vedné odbory, dobre vypracovaný filozofický fundament, jasnú a interdisciplinárne zrozumiteľnú terminológiu a aplikovateľnú metodológiu ukotvenú v jej filozofickom fundamente. To je pravdepodobne najzásadnejšia úloha, ktorej riešenie vytvorí predpoklady pre

pedagogiku mať ambície priniesť také bázické pedagogické teórie, ktoré poskytnú škole východisko z dilemy, či jej má ísť o rozvoj digitálnej múdrosti, alebo o predchádzanie digitálnej demencii. Obidve alternatívy sú otvorené, len podnety na ich riešenie nemôžu byť politické, ale založené na výsledkov bádania synkreticky, teda transdisciplinárne poňatej pedagogiky.

Tento príspevok si nekladie za úlohu bližšie vymedzovať takto naznačenú paradigmu pedagogiky, resp. pedagogických vied. Je to len pokus na stručnej ploche poukázať na tento zásadný problém z jeho historickej perspektívy.

Bibliografia

BROWN, W. 2003. Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory and Event.* Vol. 7. No. 1.

DURKHEIM, E. 1987. *L´individualisme et les intellectuels. La science et l´action.* Paris : Presses Universitaires de France, 1987.

KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění.* Praha : Academia, 2008.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete, skrytý obraz budúcnosti.* Banská Bystrica : PF UMB, 2012.

PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon,* MCB University Press, Vol. 9 No. 5. 1 - 6.

PRENSKY, M. 2009. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5: Iss. 3, Article 1.
Dostupné na: http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1.

PROROK, V. 2012. *Tvorba rozhodování a analýza v politice.* Praha: Grada, 2012.

RIESMAN, D. 2007. *Osamělý dav.* Praha : Kalich, 2007.

SCHUMPETER, J. A. 1939. *Bussiness Cycles.* New York Toronto London : McGraw-Hill Book Company, 1939. Dostupné na: http://docenti.lett.unisi.it/files/115/17/2/1/BusinessCycles_Fels.pdf.

SPITZER, M. 2014. *Digitální demence.* Brno : HOST, 2014.

prof., PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Pedagogická fakulta UMB,
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
e-mail: stefan.porubsky@umb.sk

Inklúzia ako edukačná výzva súčasnosti a budúcnosti

Inclusion as an Educational Challenge of Present and Future

Viera Šilonová, Vladimír Klein

Abstract

The contribution presents the possibilities of screening diagnostics as an educational challenge. The goal is obtaining the most accurate identification and subsequently stimulating the basal functions of a child. Emphasis is placed on prevention of the causes of learning disabilities and behavior in line with current trends in inclusive education and including pedagogical (special pedagogical) and psychological diagnostics. The author will also devote the results of a pilot assessment of effectiveness of the stimulus program within National project School Open to All (SOA).

Keywords: Screening diagnostics. Pilot assessment. The stimulus program. National project School Open to All (SOA).

Úvod

Slovenský školský systém si aktuálne vyžaduje podporu pozitívnych zmiensmerom k inklúzii a prostredníctvom zavádzania inkluzívneho vzdelávania vytvoriť lepšie šance pre sociálne znevýhodnené deti. Legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva vo vzťahu k národnostným menšinám a etnickým skupinám nie je segregačná, dlhšie sa nám ale nedarí vytvárať inkluzívne prostredie v škole pre túto, nie málo početnú skupinu detí a žiakov. Dôkazom sú dlhodobo neuspokojivé výsledky ich vzdelávania. Implementáciou Národného projektu ŠOV (Škola otvorená všetkým) sa otvára možnosť uplatňovať progresívne, inovatívne metódy, ktoré prispejú k urýchleniu týchto pozitívnych zmien. Jednou z nich je aj vytvorenie nástroja depistážnej orientačnej diagnostiky a stimulácie, ktoré prispejú k akcelerácii vývinu sociálne znevýhodnených detí predškolského veku, čím prispejeme k ich úspešnému nástupu do klasickej školy.

Teoretcké východiská

V súčasnosti prebieha implementácia Národného projektu Škola otvorená všetkým (január 2016-november 2019) na 120 základných a na 50 materských školách v Slovenskej republike. Cieľom projektu je podporou inkluzívneho **vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických a odborných** zamestnancov zabezpečiť rovnaký prístup ku

kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov. Realizátorom je Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

Depistáž a školská spôsobilosť

Z odborných skúseností psychológov a špeciálnych pedagógov mapujúcich pripravenosť detí do školy vyplýva, že tie deti, ktoré absolvujú predškolskú prípravu v kolektíve materskej školy, sú vo všeobecnosti pre požiadavky základného školstva lepšie pripravené ako deti, ktoré predškolské zariadenie vôbec nenavštevovali. Spôsob prípravy a stimulácie detí v predškolských zariadeniach pred nástupom do ZŠ upravuje Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Ten definuje ciele výchovy a vzdelávania, vypracováva profil absolventa predprimárneho stupňa, konkretizuje vzdelávacie štandardy v jednotlivých tematických okruhoch, konkretizuje i organizačné, materiálno-technické, personálne podmienky a určuje osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami udetí so zdravotným znevýhodnením, detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, resp. detí s nadaním.

Depistáž je mapovanie špecifických oblastí vývinu detí v prostredí MŠ zachytávajúce čiastkové oslabené oblasti vývinu, ktoré je vhodné pred nástupom do školy ešte rozvíjať. Týka sa i detí, ktorých vývin zodpovedá stanoveným štandardom vo väčšine sledovaných zložiek a pravdepodobne v zmysle zákona nastúpia na plnenie povinnej školskej dochádzky. Depistážne skríningové vyšetrenie sa spravidla realizuje u detí v poslednom, prípravnom ročníku materskej školy s cieľom zmapovať ich aktuálnu úroveň kognitívnych schopností a zručností a tým včas identifikovať deti, ktoré vykazujú znaky rizikového vývinu z hľadiska ich očakávaného zaškolenia. Včasná identifikácia týchto detí napomôže k optimalizácii prípravy takýchto detí k zaškoleniu a tak zníži riziko odkladu povinnej školskej dochádzky. Depistáže sa môžu zúčastniť aj deti, u ktorých sa uvažuje o predčasnom zaškolení v budúcom školskom roku, resp. sa javia nadpriemerné rodičom či učiteľom materských škôl a formou depistáže si chcú overiť možnosť identifikácie intelektového nadania.

Depistáž je vhodné realizovať v mesiacoch september - december príslušného kalendárneho roka, prípadne do obdobia zápisov v základných školách (spravidla do konca apríla), čím sa zabezpečí dostatok času na intenzívny rozvoj identifikovaných oslabených oblastí dieťaťa pred samotným zaškolením dieťaťa, respektíve pred prípadným zvážením potreby odborného vyšetrenia školskej spôsobilosti. Depistáž prebieha v prvej fáze skupinovo. Optimálny počet detí v skupine je 10 detí na 1 odborného zamestnanca. Druhú fázu depistáže tvorí individuálna časť, kde odborník sleduje konkrétne oblasti vývinu samostatne u každého dieťaťa.

Zisťovanie pripravenosti detí formou depistáže sa neopiera o štandardizované testy.

O depistáž zvyknú požiadať materské školy so súhlasom zákonných zástupcov detí najmä preto, aby v poslednom školskom roku prípravy mali možnosť primerane stimulovať deti po odbornom poradenstve v spolupráci s rodičmi tak, aby deti zvládli nástup do školy bez ťažkostí. I po zápisoch v základných školách, ktoré spravidla prebiehajú v čase od 1. apríla do 30. apríla kalendárneho roka, deti naďalej navštevujú materskú školu a preto ich stimulácia a príprava pred zaškolením prebieha najmä v prostredí materských škôl. Depistáž má poukázať na potrebu stimulácie, nemá však charakter posúdenia a zváženia odkladu povinnej školskej dochádzky. Jej úloha je skríningová a v konečnom dôsledku viac perspektívne stimulujúca ako samotné psychologické vyšetrenie školskej spôsobilosti, ktoré je predovšetkým diagnostickým medzníkom určujúcim záver a odporúčanie pre dieťa v najbližších mesiacoch jeho života.

V roku 2018 vydali autori Šilonová, Klein, Šinková dve publikácie:

1. MANUÁL K DEPISTÁŽI pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia.
2. MANUÁL K STIMULAČNÉMU PROGRAMU pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Inovovaná časť manuálu k depistáži a následne aj inovovaná časť Manuálu k stimulačnému programu obsahovo a tematicky vychádzajú z hlavného strategického cieľa Národného projektu Škola otvorená všetkým (ŠOV): *„Podporou inkluzívneho vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov.“*

Podstatou inovovanej časti Manuálu k depistáži a aj inovovanej časti Manuálu k stimulačnému programu je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa v súlade s programom ECEC (Early Child Hood Education and Care - „Včasná edukácia a starostlivosť o deti“), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Inovácia a aktualizácia uvedených manuálov spočíva predovšetkým v inovácii manuálov vytvorených v rámci NP PRINED. Autori publikácie kladú dôraz na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky, inkluzívnej pedagogickej (aj špeciálnopedagogickej) a psychologickej diagnostiky až po potvrdení tejto diagnózy detským psychiatrom (Šilonová, Klein, 2018).

Depistážne skríningové (orientačné) vyšetrenie detí predškolského veku a následne vytvorená screeningová diagnostika a stimulačný program v projekte PRINED (Projekt inkluzívnej edukácie) identifikuje a stimuluje oblasti zamerané na školskú zrelosť/spôsobilosť. Skríning čiastkových funkcií

pre sociálne znevýhodnené deti (jej diagnostická a tréningová časť) je zameraná na identifikáciu bazálnych funkcií, ktoré podmieňujú správny harmonický vývin schopností detí predškolského veku (grafomotorika, reč, matematické schopnosti a pod.). To znamená, že ide o hlbšiu, detailnejšiu, precíznejšiu diagnostiku a stimuláciu. Veľký dôraz v predškolskej príprave detí je nutné klásť na prevenciu a včasnú intervenciu. Preto je v rámci depistáže potrebné realizovať skríning deficitov čiastkových funkcií podľa modelu rakúskej psychologičky Brigitte Sindelar (In Arslan Šinková, 2014). Diagnostika vychádzajúca z metodiky Sindelar pre sociálne znevýhodnené deti, ktoré sú cieľovou skupinou NP ŠOV, identifikuje nielen slabé, ale aj silné stránky dieťaťa. To znamená, že je orientovaná na to, čo dieťa vie, a nielen na to, čo nevie. Cieľom metódy Sindelar je dosiahnutie harmonického vývinu dieťaťa, t. j. oslabené funkcie sa priblížia k úrovni silných stránok dieťaťa – neoslabených funkcií. Metóda Sindelar je teda komplexným programom, pretože pozostáva nielen z diagnostickej časti, ale aj z časti tréningovej (stimulačný program vytvorený individuálne pre každé zdiagnostikované dieťa majúce deficity čiastkových funkcií). V projekte ŠOV autori inovovali uvedenú metodiku pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Táto diagnostická metóda predstavuje diferenciačný pozorovací nástroj. Ide o tzv. inkluzívnu diagnostiku, pretože vyhodnotenie sa neuskutočňuje prostredníctvom noriem a nerieši výšku IQ dieťaťa (tak, ako je to bežné pri rôznych psychologických testoch). Metóda slúži k odhaleniu deficitov čiastkových funkcií s cieľom efektívne pomôcť konkrétnemu dieťaťu, a samozrejme tým aj jeho rodine. V prípade podozrenia, že by poruchy učenia a správania u dieťaťa mohli byť zapríčinené deficitmi čiastkových funkcií, je možné prostredníctvom tejto metódy presne určiť, o aký konkrétny deficit čiastkovej funkcie ide a pomocou špeciálne zostaveného stimulačného programu mu efektívne pomôcť a tým výrazne zlepšiť jeho východiskový stav pri prechode do ZŠ a súčasne predísť ich nesprávnemu zaradeniu do systému špeciálneho školstva. Použitie uvedenej metódy predpokladá úspešnosť pri realizovaní ďalších metód, napr. metódy fonematického uvedomovania podľa Eľkonina, Feuerstein...

Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – inovovaná časť podáva návod, ako je reálne uskutočniť vstupný depistážny skríning v oblasti ich pripravenosti pre úspešný vstup do základnej školy.

Chceme zdôrazniť, že z pohľadu cieľov inkluzívneho vzdelávania rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia, alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunít, nepovažujeme za deti so zdravotným znevýhodnením.

Riešme základný problém (dilemu): Chceme inkludovať skupiny alebo jednotlivcov? Veď homogénne skupiny neexistujú. Zamerajme pozornosť na dieťa, na jeho individualitu a na jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa v intenciách humanistickej pedagogiky! Prestaňme deliť detí na také

a onaké. Pochopme, že dieťa je dieťa: nič viac – nič menej... Životný príbeh každého dieťaťa neuzatvárajme jednou psychologickou diagnostikou, ale nechajme životný príbeh každého dieťaťa ako „príbeh otvorený".

Záverom tejto časti príspevku uvádzame odporúčania v oblasti inkluzívnych prístupov k diagnostike sociálne znevýhodnených detí a žiakov:

- Realizovať depistážne skríningové vyšetrenie a následnú stimuláciu už v predškolskom veku sociálne znevýhodnených detí a žiakov, čím zabránime neoprávnenému zaraďovaniu detí do systému špeciálneho školstva.
- V rámci orientačnej (skríningovej) diagnostiky a stimulácie využívať Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia a Manuál k stimulácii pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré boli vytvorené v NP ŠOV.
- Personálne posilniť pozície odborných zamestnancov v materských a základných školách (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ a pod., podľa potreby školy).
- Vytvoriť jednotný poradenský systém – "systém jedných dverí" zlúčením centier výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP – centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a CŠPP – centra špeciálno-pedagogického poradenstva).
- Legislatívne zakotviť, aby centrá výchovného poradenstva a prevencie pri podozrení na duševnú zaostalosť (ako diagnóza v rámci MKCH10) odporúčali zákonnému zástupcovi, aby dieťa (žiak) absolvoval aj diagnostické lekárske (psychiatrické/neurologické) vyšetrenie v dôsledku nutnosti zabezpečenia klinického potvrdenia zdravotného znevýhodnenia postihnutia dieťaťa. Dieťa (žiak) bude mať vydané odporúčanie na vzdelávanie ako dieťa (žiak) s mentálnym postihnutím – ľahkou duševnou zaostalosťou.

Metodika výskumu

Zámerom pilotážnej evalvácie bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačného programu v materských školách.

Hlavná evalvačná otázka pilotážnej evalvácie bola: *Je rozdiel vo výsledkoch detí získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?*

Pilotážna evalvácia bola orientovaná na meranie efektivity stimulačného programu.Po roku implementácie Národného projektu *Škola otvorená všetkým*(ŠOV) došlo k niekoľkým zmenám, ktoré ovplyvnili priebeh projektu, čo malo za následok zmenu evalvácie oblasti diagnostiky a stimulácie na pilotážnu evalváciu. Uvádzame najdôležitejšie príčiny tejto zmeny:

1. Vytvorenie dvoch manuálov k depistáži a k stimulácii bolo súčasťou zásadnej zmeny v projekte schválenej až v polovici decembra 2017.
2. Vo februári 2018 autori manuálov vyškolili 150 odborných zamestnancov ZŠ.
3. V priebehu marca 2018 bola realizovaná vstupná depistážna skríningová diagnostika u 5-6 ročných detí materských škôl zapojených do projektu ŠOV.
4. Niektoré materské školy v školskom roku 2017/2018 vôbec nemali 5-6 ročné deti zo SZP.
5. Prostredníctvom projektu ŠOV základné školy zamestnali vo vyššej miere sociálnych pedagógov, ktorí sa i napriek 20 hodinovému školeniu necítili byť kompetentní diagnostikovať.
6. V priebehu obdobia apríl – máj bola realizovaná stimulácia detí v materských školách pedagógom MŠ a taktiež aj asistentom učiteľa (v niektorých prípadoch v ZŠ s MŠ stimuláciu detí vykonával odborný zamestnanec školy).
7. I napriek vstupnej diagnostike v niektorých MŠ nestihli pedagógovia realizovať stimuláciu diagnostikovaných detí.
8. V júni 2018 prebiehala depistážna skríningová diagnostika u 5-6 ročných detí materských škôl zapojených do projektu ŠOV.

Uvedené argumenty sú dostatočným zdôvodnením realizácie pilotážnej evalvácie, ktorú považujeme i napriek tomu za veľmi dôležitú. Vďaka nej sme odstránili nedostatky a naštartovali skutočný proces skríningovej diagnostiky a stimulácie, ktorý bude prebiehať celý školský rok 2018/2019 v takom režime, ako v minulom školskom roku s tým rozdielom, že čas na stimuláciu diagnostikovaných detí v MŠ bude oveľa dlhší.

Priebeh vyhodnocovania výsledkov vstupnej a výstupnej diagnostiky v projekte *Škola otvorená všetkým* (ŠOV). Tento proces prebiehal v postupnosti:

- obsahová analýza výstupov (výsledkov zo vstupného a výstupného depistážneho skríningového vyšetrenia),
- špecifikácia, návrh a tvorba pilotážneho evalvačného nástroja na vyhodnotenie výsledkov zo vstupnej a výstupnej diagnostiky s akcentom na efektivitu stimulačného programu,
- snímanie a zaznamenávanie výskumných údajov z pedagogického terénu (od odborných zamestnancov ZŠ),
- špecifikácia štatistických metód na spracovanie získaných údajov,
- analýza, grafické znázornenie a interpretácia výsledkov,
- diskusia a prezentácia záverov.

Medzi základné dokumenty potrebné k analýze získaných výsledkov Národného projektu *Škola otvorená všetkým* v oblasti diagnostiky a stimulácie patrili:

- Príručka Národného projektu *Škola otvorená všetkým* s podrobným opisom projektu (Metodicko-pedagogické centrum, 2017).
- Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia (Šilonová – Klein – Arslan Šinková).
- Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. (Šilonová – Klein – Arslan Šinková).
- Výsledky zo vstupného a výstupného depistážneho skríningového vyšetrenia 5-6 ročných sociálne znevýhodnených detí v MŠ.

V tabuľkách 1,2,3 – nižšie sú uvedené oblasti a položky evalvačného nástroja, ktoré sú identické s oblasťami z *Manuálu k depistáži* pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. Depistáž 1 je zameraná na oblasť deficitov a Depistáž 2 na oblasť symptómov.

Tabuľka 1 Oblasti a položky evalvačného nástroja – Skupinová depistáž

SKUPINOVÁ DEPISTÁŽ	**Kresba postavy** (max. 5 bodov)	Celkové kvalitatívne prevedenie
	Správanie počas skupinovej depistáže	Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych
	(max. 5 bodov)	Nesústredené/nepozorné
		Nesamostatné/neisté
		Emočne rozladené
		negativistické
	Pochádza dieťa zo SZP?	Áno/Nie
	Bol s dieťaťom realizovaný stimulačný program?	Áno/Nie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2 Oblasti a položky evalvačného nástroja – Depistáž 1

DEPISTÁŽ 1	Vizuálna diferenciácia figúry a pozadia (max. 6 chýb)
	Vizuálna diferenciácia (max.6 chýb)
	Vizuálna pamäť (max. 6 chýb)
	Auditívna diferenciácia figúry a pozadia (max. 12 chýb)
	Auditívna diferenciácia (max. 6 chýb)
	Auditívna pamäť (max. 7 chýb)
	Taktilno - kinestetické vnímanie (max. 6 chýb)
	Telesná schéma (max. 4 chyby)
	Intermodalita: vizuálno– auditívna (max. 9 chýb)
	Intermodalita: auditívno– vizuálna (max. 9 chýb)
	Serialita vizuálna (max. 5 chýb)
	Serialita auditívna (max. 5 chýb)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 3 Oblasti a položky evalvačného nástroja – Depistáž 2

DEPISTÁŽ 2	**Poznatky o sebe**	Meno a priezvisko dieťaťa
	(max. 4 body)	Vek dieťaťa
		Presná adresa
		Mená rodičov
	Reč, jazyk a komunikácia	Výslovnosť
	(max. 4 body)	Artikulácia
		Intenzita rečového prejavu
		Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku
	Rozsah slovnej zásoby (max. 12 bodov)	Rozsah slovnej zásoby

	Kategorizácia (max. 4 body)	Kategorizácia
	Matematické schopnosti	Vzostupný číselný rad do 10
	(max. 4 body)	Zostupný číselný rad do 10
		Určenie počtu do 10
		Základné geometrické útvary
	Rozmer, množstvo, poradie (max. 10 bodov)	Rozmer, množstvo, poradie
	Správanie počas individuálnej depistáže	Neschopné odlúčiť sa od blízkych / známych
	(max. 5 bodov)	Nesústredené / nepozorné
		Nesamostatné / neisté
		Emočne rozladené
		Negativistické

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky výskumu

Koncept evalvačného nástroja umožnil identifikovať niekoľko kategórií, podľa ktorých sme realizovali analýzu získaných dát zo vstupnej a výstupnej depistáže sociálne znevýhodnených detí materských škôl zapojených do projektu ŠOV. Vyšpecifikovali sme 2 kritériá, ktoré sme vybrali z výsledkov vstupnej a výstupnej depistáže s prihliadnutím na možnosť kvantitatívneho merania. Analýza výsledkov diagnostického a stimulačného procesu je uvedená v časti výsledky a diskusia podľa nasledujúcich kritérií:

1. Kritérium K1: Opisná štatistika výberovéhosúboru.
2. Kritérium K2: Výsledky vstupnej a výstupnej depistážnej skríningovej diagnostiky.

Výskumné overovanie výsledkov diagnostického procesu so zameraním na efektivitu stimulačného programu realizovaného u sociálne znevýhodnených detí v materských školách prebiehalo podľa časového harmonogramu uvedeného v Tabuľke

Tabuľka 4 Časový harmonogram overovaniavýsledkov diagnostického a stimulačného procesu

Časové obdobie	**Realizácia úloh**
január2018 - február 2018	Obsahová analýza príručky Národného projektu ŠOV a Manuálu k depistáži a k stimulácii.
február 2018 -marec 2018	Príprava pilotážnehoevalvačného nástroja a pokynov na jeho editovanie. Špecifikácia kritérií na výber výskumného súboru
apríl 2018	Editácia a úprava dát získaných zo vstupnej depistáže (realizovanej v marci 2018 odbornými zamestnancami ZŠ) spracovaním záznamových hárkov Skupinová depistáž, Depistáž 1 a Depistáž 2.
máj 2018 - jún 2018	Editácia a úprava dát získaných z výstupnej depistáže (realizovanej v marci 2018 odbornými zamestnancami ZŠ) spracovaním záznamových hárkov Skupinová depistáž, Depistáž 1 a Depistáž 2.
jún 2018	Špecifikácia kritérií na porovnanie a analýzu údajov získaných zo vstupnej a výstupnej depistážnej skríningovej diagnostiky. Výber štatistických metód potrebných na spracovanie výsledkov.
júl 2018 – august 2018	Štatistické spracovanie údajov. Analýza výsledkov a interpretácia zistení.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Charakteristika výskumného súboru

Kritérium K1: Opisná štatistika opisného súboru

Cieľ: Zistiť štatistické charakteristiky, ktoré poskytujú základné informácie o skúmanom štatistickom súbore.

Do Národného projektu *Škola otvorená všetkým* sa zapojilo 50 materských škôl. Do pilotážnej evalvácie bolo zapojených 13 MŠ so 69 sociálne znevýhodnenými deťmi. Výber materskej školy do pilotážnej evalvácie bol podmienený splnením nasledujúcich kritérií:

- MŠ, v ktorej odborní zamestnanci ZŠ realizovali vstupné aj výstupné depistážne skríningové vyšetrenie u sociálne znevýhodnených 5-6 ročných detí MŠ.
- MŠ, v ktorých bol aspoň čiastočne realizovaný stimulačný program u diagnostikovaných sociálne znevýhodnených detí.

Kritérium K2: Výsledky vstupnej a výstupnej depistážnej skríningovej diagnostiky

Cieľ: Zistiť, či je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí vo výskumnom súbore, ktoré sme získali zo vstupnej a výstupnej depistáže.

Zaznamenané výsledky vstupného a výstupného depistážneho skríningového vyšetrenia boli vyhodnotené holisticky. Výsledky vstupnej

depistáže a výsledky výstupnej depistáže predstavujú dve veličiny, ktoré súvisia s každou jednotkou (dieťaťom) štatistického súboru.Na položky, kde bolo viac ako binárne skórovanie bol použitý **párový t-test**. Používame ho v prípade, ak sú dve skupiny meraní založené na tej istej vzorke respondentov, ktorá bola testovaná dvakrát (vstupné a výstupné merania) a sú vzájomne porovnávané. T-test je založený na rozdieloch dvoch meraní každého subjektu. Odčítaním druhého merania od prvého pre každý subjekt získavame čisté, párové rozdiely, ktoré vstupujú do analýzy. Párový t-test poskytuje senzitívnejší výsledok ako nepárový použitý na tie isté dáta.

Na položky skórované nominálne bol použitý **Pearsonov chí-kvadrát test** (pre štvorpoľnú tabuľku). Tieto testy zisťujú vzťahy medzi dvoma nominálnymi premennými, t.j. používajú sa k analýze závislostí nominálnych premenných. Patrí sem skupina neparametrických testov, ktoré vychádzajú z kontingenčnej tabuľky. Tieto testy overujú nulovú hypotézu, ktorá tvrdí, že premenné sú nezávislé. Jedna skupina testov je určená iba pre štvorpoľné kontingenčné tabuľky (2x2), v ktorých vystupujú dve dichotomické (nominálne) premenné, čomu zodpovedá aj skúmaný súbor v dvoch meraniach v nominálnych hodnotách (áno – nie). Pri štvorpoľnej tabuľke je chi-kritické 3,841, keďže počet stupňov voľnosti sa rovná 1.

Výskumný súbor tvorili všetky diagnostikované deti (69), ktoré prešli vstupnou a výstupnou depistážou. K dispozícii sme teda mali jeden výber s n-pármi meraní, pričom n = 69.Na základe štatistických výsledkov pilotážnej evalvácie môžeme potvrdiť, že celkové výsledky výstupnej depistáže sú v niektorých oblastiach štatisticky významne lepšie ako výsledky vo vstupnej depistáži.

Pomocou párového t-testu sme merali nasledujúce oblasti (vstupná aj výstupná depistáž):

1. Skupinová depistáž:
   - kresba postavy.
2. Depistáž 1:
   - vizuálna diferenciácia figúry a pozadia,
   - vizuálna diferenciácia,
   - vizuálna pamäť,
   - auditívna diferenciácia figúry a pozadia,
   - auditívna diferenciácia,
   - auditívna pamäť,
   - taktilno- kinestetické vnímanie,
   - telesná schéma,
   - intermodalita: vizuálno - auditívna,
   - intermodalita: auditívno – vizuálna,
   - serialita vizuálna,
   - serialita auditívna.

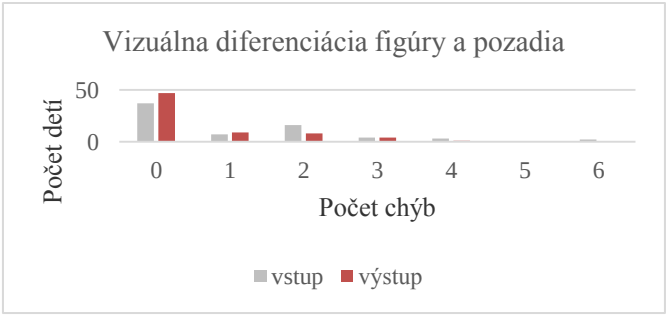
3. Depistáž 2:
   - rozsah slovnej zásoby,
   - kategorizácia,
   - rozmer, množstvo, poradie.

Celkovo t-testom bolo meraných 16položiek, z ktorých je 8 štatisticky významných.

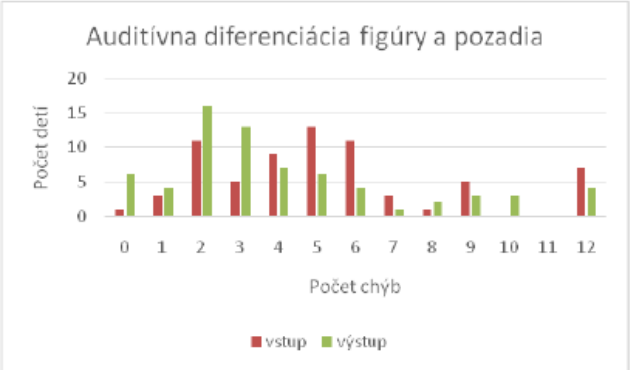
V oblastiach z Depistáže 1 zameranej na deficity čiastkových funkcií je štatisticky menej chýb na výstupe ako na vstupe a to v 6 oblastiach, ktoré na ilustráciu uvádzame v grafoch 1-6.

Ide o nasledujúce oblasti:

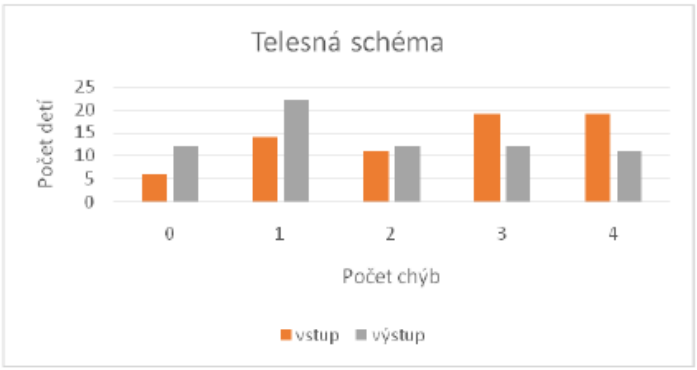
- vizuálna diferenciácia figúry a pozadia,
- auditívna diferenciácia figúry a pozadia,
- telesná schéma,
- intermodalitaauditívno-vizuálna,
- serialita vizuálna
- serialita auditívna.



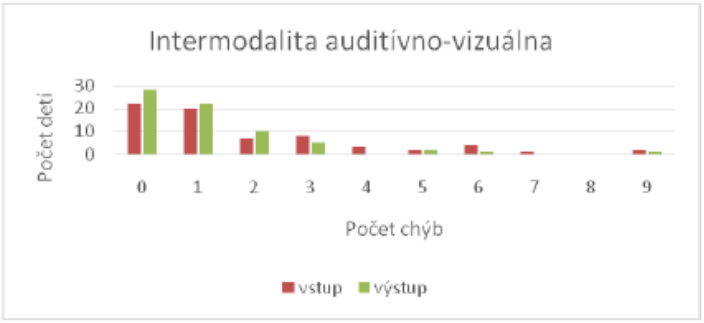
Graf 1 Vizuálna diferenciácia figúry a pozadia
(Zdroj: NP ŠOV)



Graf 2 Auditívna diferenciácia figúry a pozadia
(Zdroj: NP ŠOV)

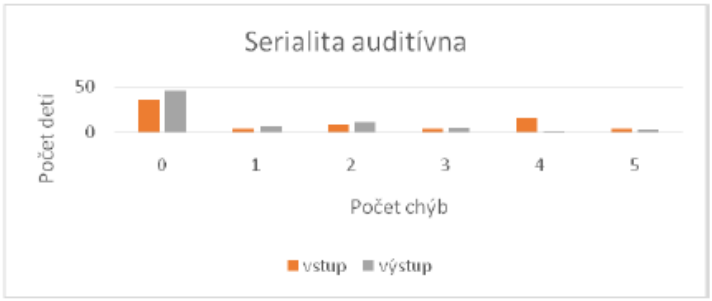


Graf 3 Telesná schéma
(Zdroj: NP ŠOV)



Graf 4 Intermodalita auditívno-vizuálna
(Zdroj: NP ŠOV)

Graf 5 Serialita vizuálna
(Zdroj: NP ŠOV)

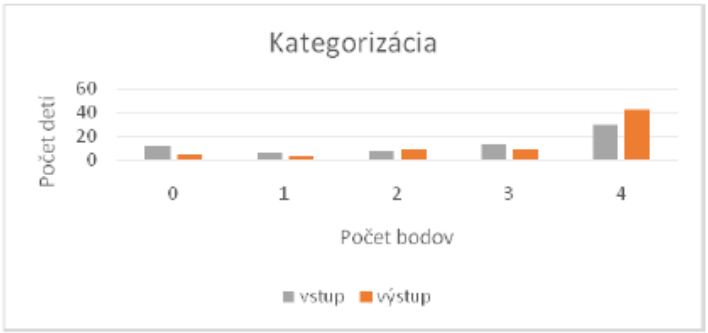


Graf 6 Serialita auditívna
(Zdroj: NP ŠOV)

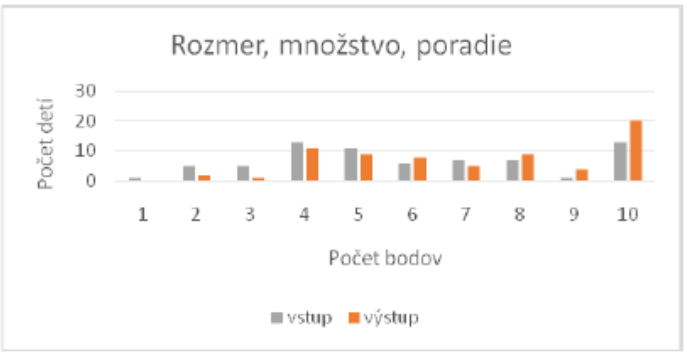
V oblastiach, ktoré sú súčasťou Depistáže 2 došlo k štatisticky významnému zlepšeniu a to v 2 oblastiach:

- kategorizácia,
- rozmer, množstvo, poradie.

Štatisticky významné oblasti Depistáže 2 uvádzame na ilustráciu v grafoch 7-8.



Graf 7 Kategorizácia
(Zdroj: NP ŠOV)



Graf 8 Rozmer, množstvo, poradie
(Zdroj: NP ŠOV)

Pomocou párového chí-kvadrátu sme merali nasledujúce oblasti:

- Správanie dieťaťa počas skupinovej depistáže:
  - neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych,
  - nesústredené/nepozorné,
  - nesamostatné/neisté,
  - emočne rozladené,
  - negativistické.
- Správanie dieťaťa počas individuálnej depistáže:
  - neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych,
  - nesústredené/nepozorné,
  - nesamostatné/neisté,
  - emočne rozladené,
  - negativistické.
- Reč, jazyk, komunikácia:
  - výslovnosť,
  - artikulácia,
  - intenzita rečového prejavu,
  - problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku.
- Matematické schopnosti:
  - vzostupný číselný rad do 10,
  - zostupný číselný rad do 10,
  - určenie počtu do 10,
  - základné geometrické tvary.

Tabuľka 5 Výsledky nominálneskórovanýchpoložiek **Pearsonovým chí-kvadrát testom**

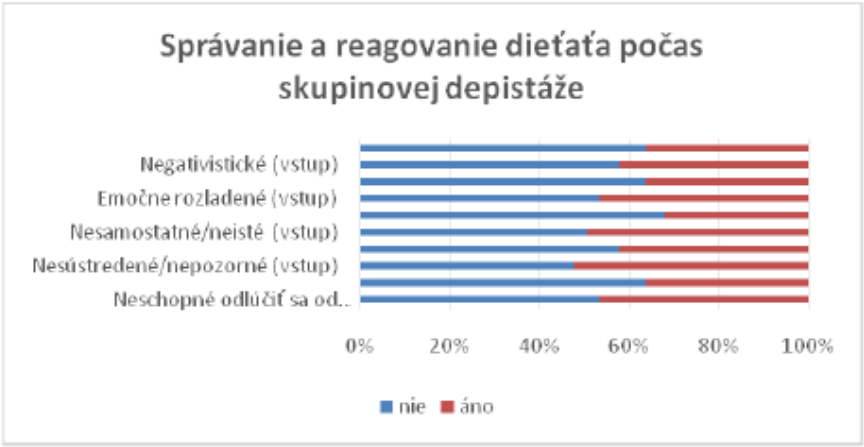
Položka	***chí-kvadrát***	***p***
Skupinová depistáž, Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych	1,465	0,226
Skupinová depistáž, Nesústredené/nepozorné	1,425	0,233
Skupinová depistáž, Nesamostatné/neisté	**4,328**	**0,038**
Skupinová depistáž, Emočne rozladené	1,465	0,226
Skupinová depistáž, Negativistické	0,487	0,485
Poznatky o sebe, Meno a priezvisko	0	1
Poznatky o sebe, Vek	**7,07**	**0,008**
Poznatky o sebe, Presná adresa	**8,348**	**0,004**
Poznatky o sebe, Mená rodičov	**5,088**	**0,024**
Reč, jazyk a komunikácia - Výslovnosť	**5,682**	**0,017**
Reč, jazyk a komunikácia - Artikulácia	**5,109**	**0,024**
Reč, jazyk a komunikácia - Intenzita rečového prejavu	2,044	0,153

Reč, jazyk a komunikácia - Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	0,029	0,864
Matematické schopnosti - vzostupný číselný rad do 10	0,049	0,825
Matematické schopnosti - Zostupný číselný rad do 10	**4,325**	**0,038**
Matematické schopnosti - Určenie počtu do 10	**4,381**	**0,036**
Matematické schopnosti - Základné geometrické útvary	0	1
Individuálna depistáž - Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych	1,465	0,226
Individuálna depistáž - Nesústredené/nepozorné	2,904	0,088
Individuálna depistáž - nesamostatné/neisté	**4,328**	**0,038**
Individuálna depistáž - emočne rozladené	1,082	0,298
Individuálna depistáž - negativistické	0,272	0,602

Vysvetlivky: p - hladina významnosti
(Zdroj: vlastné spracovanie)

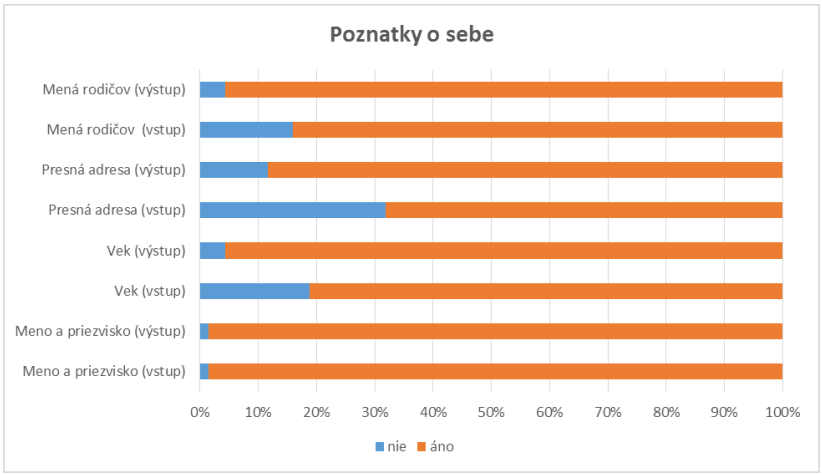
Zo sledovaných 22 oblastí bolo štatisticky významných 9. Na základe výsledkov je možné konštatovať, že aplikácia stimulačného programu aj v tejto, skrátenej pilotnej forme, mala svoje opodstatnenie.

Aplikácia stimulačného programu štatisticky významne vplýva na samostatnosť, istotu dieťaťa pri skupinových aktivitách (chí-kvadrát = 4,3; p = 0,038). Z uvedených výsledkov je zrejmé, že po aplikácii stimulačného programu sa významne znížil počet detí, ktoré boli pri skupinových depistážach nesamostatné/neisté (zo 49,3 % detí na vstupe k 31,9 % detí na výstupe).



Graf 9 Správanie počas skupinovej depistáže
(Zdroj: NP ŠOV)

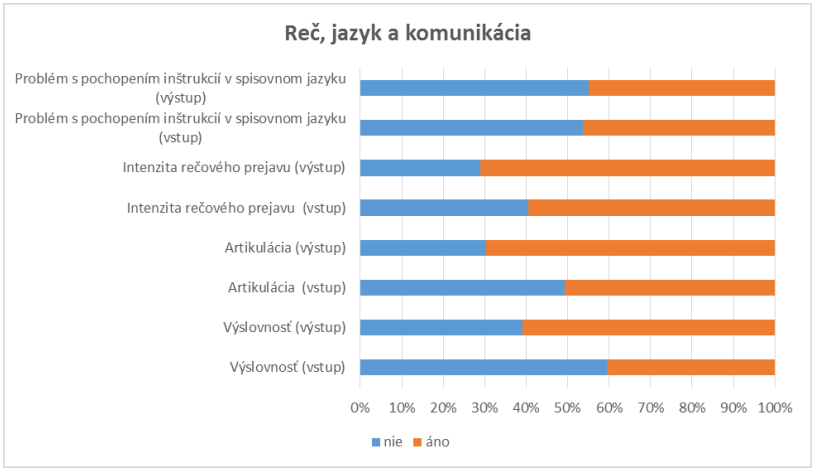
K poznatkom o sebe – meno a priezvisko je nevyhnutné uviesť, že už na vstupe bolo len jedno dieťa, ktoré danú informáciu o sebe nevedelo a žiaľ rovnako to ostalo aj po pilotáži. Preto je výsledok nevýznamný, ale je možné konštatovať, že danú vedomosť deti mali už na vstupe a teda nebolo na túto oblasť potrebné zameriavať stimulačný program. V ostatných oblastiach poznatkov o sebe došlo k štatisticky významných posunom a to v položkách: vek adresa a mená svojich rodičov. Poznatky o sebe - vek (chí-kvadrát = 3,8; p = 0,008). Po aplikácii stimulačného programu viac detí vedelo svoj vek (z 81,1 % detí na vstupe k 95,6 % detí na výstupe). V oblasti poznatky o sebe - presná adresa (chí-kvadrát = 3,8; p = 0,004) a po stimulácii vedelo viac detí presnú adresu (z 68,1 % detí na vstupe k 88,4 % detí na výstupe). Poslednou štatisticky významnou položkou v oblasti poznatkov o sebe boli mená svojich rodičov (chí-kvadrát = 3,8; p = 0,024), kde na vstupe ju vedelo 84,1 % a na výstupe až 95,6 %.



Graf 10 Poznatky o sebe
(Zdroj: NP ŠOV)

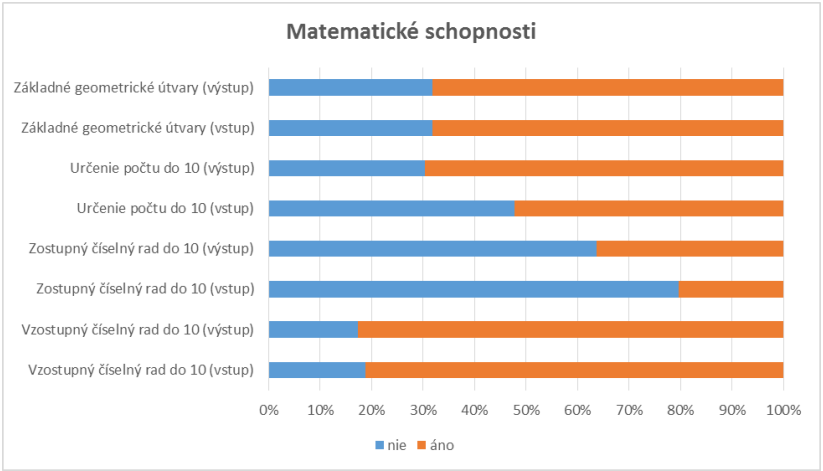
V oblasti reči, jazyka a komunikácie sme pilotážnouevalváciou zistili štatistickú významnosť v dvoch položkách a to vo výslovnosti a v artikulácii. Položku výslovnosť (chí-kvadrát = 3,8; p = 0,017) na vstupe ju malo 40,6 % a na výstupe 60,8 % detí.

Položku artikulácia(chí-kvadrát = 3,8; p = 0,024) v rámci vstupnej depistáže bolo artikulačne obratných 50,7 % detí a na výstupe bolo artikulačne obratných až 69,5 % detí. V uvedenej oblasti došlo k výraznému zlepšeniu.



Graf 11 Reč, jazyk a komunikácia
(Zdroj: NP ŠOV)

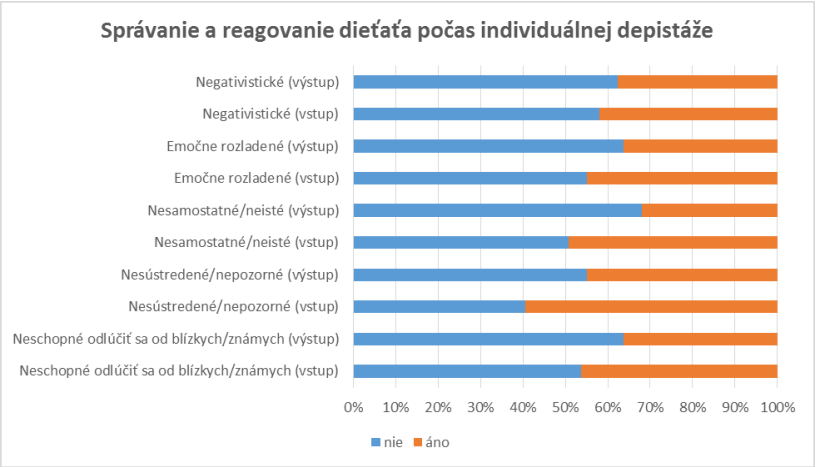
K štatisticky významnému zlepšeniu došlo v oblasti matematických schopností v 2 položkách a to: 1. položka - zostupný číselný rad do 10(chí-kvadrát = 4,3; p = 0,038). Z uvedených výsledkov vyplýva, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 20,2 % detí na vstupe k 36,2 % detí na výstupe). 2. položka - určenie počtu do 10 aktivitách (chí-kvadrát = 4,4; p = 0,036).Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 52,2 % detí na vstupe k 69,5 % detí na výstupe).



Graf 12 Matematické schopnosti
(Zdroj: NP ŠOV)

Aplikácia stimulačného programu štatisticky významne vplýva na samostatnosť, istotu dieťaťa pri individuálnych aktivitách (chí-kvadrát = 4,3,

p = 0,038). Z uvedených výsledkov je zrejmé, že po aplikácii stimulačného programu sa významne znížil počet detí, ktoré boli pri individuálnych depistážach nesamostatné/neisté (zo 44,9 % detí na vstupe k 36,2 % detí na výstupe).



Graf 13 Správanie počas individuálnej depistáže
(Zdroj: NP ŠOV)

Záver

Záverom chceme zdôrazniť, že pilotážnou evalváciou v rámci vstupnej a výstupnej depistáže sme merali 38 oblastí, z ktorých 16 bolo štatisticky významných, čo predstavuje úspešnosť 42,1 %.

K tým ostatným oblastiam, ktoré nevyšli štatisticky významné, konštatujeme, že stimulačný program, aj vzhľadom na krátky čas jeho aplikácie počas pilotáže, preukázal svoje opodstatnenie pre posun detí. Nie vždy išlo o štatisticky významný posun, čo neznižuje jeho možnú pedagogickú významnosť daných porovnaní, ktoré majú pre prax nezanedbateľnú hodnotu. Už na základe výsledkov tohto pilotného overovania stimulačného programu je možné predpokladať, že dlhšie trvanie jeho aplikácie sa prejaví na vedomostiach a zručnostiach detí a na výstupe budú vo viacerých oblastiach štatisticky významné rozdiely v porovnaní s týmto pilotným overovaním programu aj metodiky.

Hlavným cieľom pilotážnej evalvácie bolo vyhodnotiť výsledky pilotážnej evalvácie v oblasti orientačnej diagnostiky a následnej stimulácie sociálne znevýhodnených 5-6 ročných detí vybraných materských škôl. K tomu, aby sme mohli tento cieľ splniť, bolo potrebné získať informácie o výsledkoch depistážnych skríningových (orientačných) vyšetrení prostredníctvom manuálu k depistáži a aplikovaní stimulačného programu, ktorý sme v spoluautorstve Arslan Šinkovej vytvorili ako neoddeliteľnú súčasť orientačného diagnostického nástroja. K vyhodnoteniu diagnostického

a stimulačného procesu sme použili evalvačný nástroj skonštruovaný z vyhodnocovacích depistážnych hárkov. Uvedený záver možno zovšeobecniť len v rámci zámerného výberu materských škôl, ktorý podliehal výberu kriteriálnych znakov relevantných k výskumu, resp. k jednej z hlavných otázok pilotážnej evalvácie viažucej sa na štatistickú významnosť rozdielov medzi vstupným depistážnym skríningovým (orientačným) vyšetrením a medzi výstupným depistážnym skríningovým vyšetrením.

Na základe uvedenej miery zovšeobecnenia môžeme formulovať nasledovný záver:

Deti vybraných materských škôl celkovo dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnom depistážnom orientačnom vyšetrení ako vo vstupnej depistáži. Taktiež aj parciálne vyhodnotenie podľa stimulovaných oblastí ukázalo, že deti zo zapojených materských škôl do pilotážnej evalvácie dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnom depistážnom meraní (16 oblastí z 38) v porovnaní s výsledkami vstupnej depistáže. Celková úspešnosť predstavuje 42,1 %.

Výsledky pilotážnej evalvácie jednoznačne potvrdzujú význam depistážnej orientačnej dianostiky a následnej stimulácie 5-6 ročných detí v prostredí materských škôl. Z toho vyplýva, že väčšinový školský systém musí prijať inkluzívnu orientáciu ako efektívny spôsob edukácie a socializácie detí a žiakov tým, že bude:

- eliminovať diskriminačné postoje,
- vytvárať ústretové komunity,
- budovať inkluzívnu spoločnosť,
- dosahovať spoločné vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu. (Šilonová, Klein, 2018).

Prezentované výsledky sú parciálnym výstupom výskumu realizovanom v rámci Národného projektu Metodicko-pedagogického centra v Bratislave *„Škola otvorená všetkým“(ŠOV).*

Bibliografia

ARSLAN - ŠINKOVÁ, P. 2014. In: SINDELAR, B. *Príručka k metodike na zachytenie čiastkových vývinovýchdeficitov v spracovávaní informácií.* Bratislava: Vydavateľstvo Kanije, 2014. 90 s.

SINDELAR, B. 1998. *Partielle Entwicklungsdefizite der Informationsverarbeitung: Teilleistungs schwächenals Ursachekindlicher Lern- und Verhaltensstörungen.* Wien: Verlag Austria Press, 1998. 286 s.

SINDELAR, B. 2009. *Test theoretische analyse und standardisierung des verfahrens zu rerfassung vonteilleistungs schwächen.* Wien: Elisabeth Unterfrauner Verlag Austria Press, 2009 2. nezmenené vydanie (1. vydanie 2006). 13: 978-3-85330-280-4.

ŠILONOVÁ, V., KLEIN,V. 2018. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia – druhé rozšírené vydanie.*VERBUM KU Ružomberok. ISBN 978-80-561-0262-6.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.*Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107.ISBN 978-80-565-1434-4.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140.ISBN 978-80-565-1432-0.

VÝSKUM ADHD - *výsledky klinicko-empirickej štúdie: Pädiatrie&Pädologie. Österreichische Zeitschrift für Kinder und Jugendheilkunde,* 04/11.

PhDr. Viera Šilonová, PhD.
doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15, 054 01 Levoča
e-mail: viera.silonova@ku.sk
e-mail: vladimir.klein@ku.sk

Kvalitná materská škola – predpoklad úspešného štartu dieťaťa do školy

High - Quality Kindergarten – a Prerequisite for a Successful School Startup

Tatiana Slezáková

Abstract

The paper deals with the issue of creating conditions for the smooth transition of children from kindergarten and their families to the first grade of primary school. The author focuses on clarifying issues related to the quality of a kindergarten as a determinant for successful school attendance.

Key words: Child´s Entry to Primary School. Transition Period. School Readiness. School-Readiness Criteria. Kindergarten. Evaluation Results.

Úvod

V poslednom období sa predprimárne vzdelávanie stáva významným nástrojom vzdelávacej a sociálnej politiky mnohých vyspelých štátov, vrátane SR. V danom kontexte zaznamenávame okrem iného výzvy, ktoré sú nasmerované na posilňovanie starostlivosti a vzdelávania detí v ranej etape ich rozvoja, a to najmä detí, ktoré vyrastajú v málo podnetnom prostredí. Súčasťou týchto snáh je aj sústredenie pozornosti na modernizáciu celého vzdelávacieho systému a zvyšovanie efektívností edukácie v zmysle posilňovania kvalít jednotlivca obstáť v osobnom i spoločenskom živote.

Prvým článkom našej výchovno-vzdelávacej sústavy je materská škola, ktorá zohráva spolu s rodinným prostredím dieťaťa dôležitú úlohu aj pri naštartovaní jeho školskej kariéry a dosahovaní akademickej úspešnosti.

Ako závažný problém v tomto sa nám javí nedostatočné upriamenie pozornosti odbornej verejnosti na objasnenie podstaty prechodného obdobia, kedy dieťa nastupuje na povinnú školskú dochádzku. Tento nedostatok vnímame jednak v teoretickej, ale aj v praktickej rovine. Obdobie nástupu dieťaťa na povinnú školskú dochádzku prináša výrazné zmeny v jeho živote i živote rodiny (prechod od hrových činností k učebným, plnenie si povinností, hodnotenie za výkon a pod.). Nezvládnutie týchto a ďalších zmien môže ohroziť zdravý vývin osobnosti detí a naštartovanie ich školskej kariéry nielen v začiatkoch, ale aj v ďalších rokoch školovania (Rubcov, Judina, 2010, s. 5). Závažnosť tejto problematiky potvrdzuje aj ten fakt, že sa zvyšujú počty žiakov s adaptačnými problémami, zhoršuje sa ich zdravotný stav, narastá počet detí so sklonmi k agresii a pod.

1.1 Vstup dieťaťa do školy

Začiatok systematického vzdelávania v škole, kedy sa detí prispôsobujú (adaptujú) na nové podmienky školského prostredia, prináša so sebou pozitívne zážitky, ale pre niektoré z nich aj stresové situácie. V tomto období môžeme pozorovať u niektorých školákov zvýšenú citlivosť na prebiehajúce zmeny, ktorá sa prejavuje dyskomfortom, zvyšujúcim sa napätím, plačlivosťou a pod. Ak si deti nedokážu nájsť vhodné adaptačné mechanizmy, ktoré toto napätie organizmu zmiernia, môže sa to negatívne odraziť na ich školskej úspešnosti.
Zároveň, ako dokazujú mnohé výskumné štúdie, predlžovanie adaptačného obdobia, miera a dĺžka dyskomfortu, ktoré dieťa prežíva, má okrem iného významný vplyv na jeho zdravie najmä v prvých mesiacoch po nástupe do školy (pozri Bezrukich, Jefimovova, 2000, Slezáková, Kurincová, 2013, Borbélyová, 2017 a ďalší).

Vyššie uvedené skutočnosti sú významné aj pre oblasť predpimárneho vzdelávania v materských školách. Kvalita edukácie v materskej škole vo významnej miere determinuje spolu s ďalšími činiteľmi priebeh procesu adaptácie na nové prostredie školy a úspešné naštartovanie školskej dráhy dieťaťa i zdravý vývin jeho osobnosti. Poznanie špecifík tohto obdobia je predpokladom prevencie vzniku rôznych adaptačných ťažkostí detí, prípadne ich zmiernenia. V prvom rade je dôležité poznať, čo sa deje s dieťaťom, ktoré nastupuje na povinnú školskú dochádzku a vstupuje do role školáka. Zmeny v jeho spoločenskom postavení podmieňujú i zmeny psycho – fyziologické.

1.2 Osobnostné charakteristiky stávajúceho sa školáka

Niektorí odborníci (Eľkonin,1988, Polivanova, 2009 a ďalší) považujú prechodné obdobia za veľmi dôležité z hľadiska ich vplyvu na ďalší vývin života jednotlivca.To, do akej miery sa dokáže človek popasovať s úlohami, ktoré ho čakajú v tomto období, bude závisieť jeho ďalšie napredovanie i kvalita života. Vo všeobecnosti prechodné obdobia sa vyznačujú nasledovnými charakteristikami:

- v prechodnom období sa uskutočňujú zmeny, ktoré vplývajú na formovanie osobnej identity jednotlivca, kedy sa človek postupne identifikuje s novou rolou a zároveň sa modifikuje jeho status. Úspešné zvládnutie úloh, ktoré vyplývajú z novej role, zabezpečuje jednotlivcovi postup na vyšší stupeň jeho vývinu. Človek je potom schopný sústrediť sa na zvládnutie ďalších životných situácií.
- Charakter priebehu tohto procesu predpokladá mnohodimenzionálnu a viacfaktorovú interakciu viacerých činiteľov.
- Prechod je životný a tvorivý proces, v ktorom sú mobilizované copingové stratégie. Počas tohto procesu si človek osvojuje také kompetencie, ktoré predpokladajú zvládnutie rôznych stresových situácií (Borbélyová, 2017).

K takýmto prechodným obdobiam radia psychológovia aj prechod dieťaťa z intímneho prostredia rodiny a materskej školy do formálneho prostredia základnej školy, objasnenie ktorého by malo byť v centre pozornosti obidvoch školských inštitúcií – materskej školy a primárnej školy, vrátane rodičov stávajúcich sa školákov.

Eľkonin (1988) označuje toto prechodné obdobie dokonca za kritické („kríza šiestich – siedmich rokov“), nakoľko osobnosť dieťaťa sa vyznačuje odznievajúcimi charakteristikami typickými pre predškolský vek a novo sa vytvárajúcimi charakteristikami dieťaťa mladšieho školského veku. Vplyvom zrenia organizmu, ale hlavne v dôsledku prechodu na novú pozíciu mení sa jeho prežívanie a správanie. Dieťa odmieta starý spôsob života a pripravuje sa na prijatie nového (môže byť urážlivé, často sa háda, je citlivé na príkazy rodičov, demonštruje svoju „dospelosť“ - hrá sa na dospelého). Prostredníctvom tejto hry hľadá hranice svojich možností a vlastný spôsob splnenia úloh a príkazov rodičov (Nekrasova, 2010). Neznalosť uvedených skutočností zo strany učiteľov a rodičov, ich nepochopenie, môže mať negatívne dôsledky na zdravý vývin osobnosti dieťaťa.

Ďalšou charakteristikou tohto obdobia je vznikajúce sociálne „ja“. Dieťa si začína uvedomovať seba samého, svoje miesto medzi ostatnými ľuďmi. Postupne prichádza k poznaniu, že sa od neho očakáva výkon, za ktorý bude hodnotené a prijímané ostatnými (spolužiakmi, rodičmi). Aby sa mohlo identifikovať s novou rolou, potrebuje sa cítiť súčasťou novej sociálnej skupiny, dostať od tejto skupiny hodnotenie vlastnej činnosti a nájsť si v nej dôstojné miesto. Významnú úlohu v tomto procese zohráva vzťah dieťa – učiteľ, ktorý sa stáva dominujúcim systémom (rodič toto postavenie na chvíľu stráca). Učiteľ predstavuje pre dieťa vzor činností a hodnotenia. Jeho hodnotenie ovplyvňuje i hodnotenie a prijímanie dieťaťa ostatnými (spolužiakmi a rodičmi) i seba samého. Dieťa si na základe toho vytvára sebaobraz, ktorý determinuje aj jeho vzťah k sebe samému (učí sa pozerať na seba očami ostatných - nastáva proces decentrácie). V tomto období potrebuje podporu učiteľa i rodiča.

Súčasťou novo sa vyvíjajúcich osobnostných charakteristík stávajúceho sa školáka je aj jeho „vnútorné prežívanie“ , ktoré ovplyvňuje jeho správanie (schopnosť reflexie) vo vzťahu k role žiaka i spolužiaka. Učebná činnosť sa stáva hlavnou činnosťou a predstavuje nový dospelý obraz života. Ak dieťa prežíva uspokojenie z reflexie seba, svojich úspechov, je psychicky vtiahnuté do učebnej činnosti. Stáva sa aktívnym, nadväzuje kontakty s dospelými a so spolužiakmi, dokáže podriadiť osobné motívy spoločenským. Postupne si uvedomuje, že nadobúda nové kompetencie a nové postavenie (aký som bol a aký som teraz).

V opačnom prípade, ak nezažíva úspech, je málo iniciatívne, má strach riešiť problémy, nevie nadväzovať kontakty s ostatnými, má nízke sebahodnotenie, jeho negatívna „ja“ koncepcia vplýva i na „sociálne ja“ (Polivanova, 2009).

Pre učiteľa v materskej škole i učiteľa v prvom ročníku základnej školy poznanie špecifík prechodného obdobia predpokladá nasmerovanie ich práce na vytváranie podmienok pre plynulý prechod detí z materskej školy a rodiny do prvého ročníka základnej školy. Vďaka tomu sa deti dokážu lepšie prispôsobiť na nové prostredie a lepšie plniť svoje povinnosti.

1.3 Plynulý prechod detí z materskej školy a rodiny do prvého ročníka základnej školy ako determinant úspešnej adaptácie

Výskumy v posledných rokoch realizované tak na Slovensku ako aj v zahraničí prinášajú výsledky, ktoré dokazujú výskyt adaptačných problémov v prvom ročníku základnej školy (Slezáková, Tirpáková, 2006, Bezrukich, Jefimovova, 2000, Polivanova, 2009, Masanskaja, Samsonova, 2013, Borbélyová, 2017 a ďalší). Charakter adaptačných ťažkostí je rôzny – od zvýšenej potreby hry, nedostatočnej orientácii detí v požiadavkách učiteľa, odmietanie ich plnenia, vyžadovanie si zvýšenej pozornosti až po rôzne emocionálne prejavy ako sú plačlivosť, bojazlivosť, pasívny protest, sklony k agresii a pod. (Borbélyová, 2017). Jedným z determinantov predchádzania vzniku adaptačných problémov u nastupujúcich školákov je zabezpečenie podmienok na ich plynulý prechod z jednej inštitúcie do druhej.

Plynulý prechod predpokladá istú kontinuitu vo výchove a vzdelávaní po obsahovej i procesuálnej stránke, pri zachovaní špecifík každého stupňa vzdelávania. To znamená prepojenosť v cieľových požiadavkách, ktoré sú konkretizované v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, prepojenosť i v používaní metód, organizačných foriem a didaktických prostriedkov.

Súčasťou plynulého prechodu je aj pripravenosť detí, učiteľov a rodičov budúcich školákov na zvládnutie nových požiadaviek. Bližšie sa sústredíme na objasnenie vybraných prístupov k otázke školskej pripraveností budúcich školákov.

Charakter priebehu adaptácie stávajúcich sa školákov na nové prostredie školy a úroveň ich prispôsobenia bude závisieť od ich osobnostných charakteristík, ktoré sú výsledkom zrenia organizmu i kvality obklopujúceho edukačného prostredia v rodine a v materskej škole. V pedagogickej teórii hovoríme o školskej pripravenosti, prípadne „štartovacej pripravenosti“, ktorá umožňuje začínajúcemu školákovi sa adaptovať na novú situáciu v škole a je východiskom rozvoja jeho ďalších spôsobilostí, nevyhnutných na dosahovanie akademickej úspešnosti (Sazonova, 2010). Aby sme dokázali objektívne posúdiť úroveň školskej pripravenosti, je potrebné sa zorientovať v jej kritériách. V domácej i zahraničnej odbornej literatúre i v pedagogickej praxi nachádzame množstvo názorov na ich výber.

Ako vhodný model školskej pripravenosti aj pre našu inšpiráciu sa nám javí model školskej pripravenosti od Babajevovej (1999). Autorka predstavuje tento model ako dynamickú jednotu vzájomne sa podmieňujúcich nasledovných dimenzií:

1) *emocionálno-motivačná dimenzia.* Tá predpokladá určitú úroveň poznávacích, sociálnych a mravných motívov dieťaťa (dieťa, ktoré je pripravené na vstup do školy, sa do školy teší, je motivované sa učiť, poznávať a chce sa dobre učiť). Aby sa dieťa úspešne adaptovalo na nové podmienky, učiteľ v materskej škole i v prvom ročníku základnej školy musia vedieť, že motivácia začínajúcich školákov je podmienená saturáciou ich potrieb. V prvom rade je to potreba *bezpečia*. Deti, ktoré sú už v materskej škole oboznámené s tým, čo ich v škole čaká, ktoré majú o nej reálne predstavy (škola ako miesto, kde je veľa zaujímavého, ale aj nové povinností a požiadavky), sa ľahšie prispôsobujú. Ďalšie potreby - *sociálne,* napr. potreba pozitívnych vzťahov. Trieda by mala byť predstavovaná učiteľom ako „učiace sa spoločenstvo“, v ktorom sa budujú pozitívne vzťahy medzi učiteľom a deťmi a medzi deťmi navzájom. Pozitívne vzťahy v triede – predpoklad školskej úspešnosti. Učiteľ a spolužiaci ovplyvňujú prežívanie dieťaťa. V súvislosti s tým je potrebné učiť detí spolupracovať už v predprimárnom vzdelávaní.
   Potreby *výkonové*. Obdobie adaptácie je senzitívnym obdobím na vytvorenie zdravého vzťahu k výkonu a k jeho hodnoteniu (dôležité sústrediť pozornosť aj na individuálnu normu dieťaťa). Dieťa potrebuje zažívať radosť z úspechu, nakoľko takýmto prístupom podporujeme jeho zdravé učebné sebavedomie.
   Potreby *poznávacie* – zmysluplné učenie. Dieťa potrebuje k učeniu podnety, ktoré majú význam pre jeho každodenný život (Franclová, 2013).
2) O*bsahovo-významová dimenzia* pripravenosti, ktorá je charakterizovaná určitou úrovňou intelektového rozvoja dieťaťa, jeho poznatkového systému (poznatky o škole, o učebnej činnosti, o objektívnej realite, o človeku, o prírode, o normách správania, o spôsoboch komunikácie a pod.). Kritériami na posúdenie tejto dimenzie nám môžu poslúžiť isté výberové výkonové štandardy zo vzdelávacích oblastí – Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, ale aj ďalšie.
3) Ďalšiu dimenziu školskej pripravenosti predstavuje súbor vzájomne podmienených praktických zručností dieťaťa – *operačno-činnostná zložka*, ktorá tvorí základ pre vykonávanie všetkých typov činností (hrovej, poznávacej, výtvarnej, pracovnej, učebnej, komunikatívnej). Patria sem napr. schopnosť žiaka elementárne plánovať svoju činnosť, schopnosť pochopiť cieľ práce, vytvoriť si určité predstavy o výsledkoch práce, schopnosť sebakontroly a pozitívne sebahodnotenie (predpoklady k učebnej činnosti). Súčasťou uvedených zručností sú aj špeciálne spôsobilosti súvisiace so zvládaním základov elementárnej gramotnosti (predčitateľské, predpisateľské, matematické a informačné a pod.).

   Poslednou v poradí - štvrtou dimenziou v tomto modeli je
4) *kontrolno – regulačná dimenzia,* ktorá umožňuje žiakovi byť samostatným, schopným určitej sebaorganizácie, sebaregulácie svojej

aktivity v súlade s predkladanými normami a pravidlami, ktoré vyplývajú z požiadaviek školy (Babajevova, 1990, s. 57-68).

Ďalší pohľad na indikátory úspešnej adaptácie nám poskytujú novšie vedecké štúdie od autorov Leonovej, Šatovej a Ščerbakovej (2014), ktorí sa vo svojich výskumoch zamerali na zisťovanie vzťahu medzi úrovňou rozvoja osobnostnej kompetentnosti dieťaťa a charakterom adaptácie na nové podmienky. Pričom osobnostnú kompetentnosť definujú ako integráciu individuálno - psychologických charakteristík osobnosti dieťaťa –charakter sebahodnotenia, jeho intelektuálny rozvoj, charakter motivačnej sféry, úroveň rozvoja činnostného komponentu (predpoklady na učebnú činnosť) a komunikatívne kompetencie (schopnosť dieťaťa nadväzovať vzťahy s učiteľom a spolužiakmi, bezkonfliktné správanie). Pri určovaní kritérií a indikátorov úspešnej adaptácie sa bližšie sústredili na nasledujúce kategórie: informačno-komunikatívne (dieťa dokáže prijímať informácie od učiteľa, plniť jeho inštrukcie, prejavuje záujem o nové poznatky, je školsky úspešné), regulačno-komunikatívne (dokáže rešpektovať školské pravidlá, vie nadväzovať kontakty s učiteľom i so spolužiakmi, vie pracovať v skupine) a afektívno-komunikatívne (má dobrú náladu, je spokojné, rado chodí do školy, je priateľské). V priebehu zisťovania príčin adaptačných ťažkostí bola osobnostná kompetentnosť dieťaťa ponímaná ako jeho adaptačný potenciál. Výsledky ich výskumov potvrdili, že dominujúcim psychologickým faktorom, ktorý podmieňuje úspešný priebeh adaptácie dieťaťa na školu je úroveň ich komunikatívnych schopností, schopnosť konštruktívne spolupracovať s učiteľom a so spolužiakmi. Autori vidia príčiny nízkej úrovne komunikačných schopností súčasných detí v tom, že deti sa málo hrajú, veľa času venujú sledovaniu televízie, hraniu hier na počítači a pod. Ako vážny nedostatok sa javí absencia dostatočneej „živej" komunikácie v rodine (Leonova, Šatova, Ščerbakova, 2014).

Niektoré domáce a zahraničné výskumy potvrdzujú, že dôležitou charakteristikou rozvoja osobnosti dieťaťa je jeho odolnosť voči záťaži (Zvalová, Zvalo, 1989; Havlínová, 1998; Bezrukich,, Jefimovova, 2000; Kolominskij, 1980). Psychicky odolný žiak úspešnejšie zvládne rôzne stresové situácie a prechodové obdobia.

Niektorí autori uvádzajú pojem reziliencia, ktorú definujú ako schopnosť jednotlivca aktivovať naučené mechanizmy zvládania i navzdory ťažkým životným situáciám (Komárik a kol., 2010).

Hoskovcová (2006) uvádza, že rezilienciu dieťaťa determinuje množstvo faktorov. Sú to:

- „*nachádzanie sociálnej opory (attachment),*
- *osobná presnosť, tvrdosť detí (hardiness),*
- *kontrola chodu diania (človek má pod kontrolou situáciu, ktorú rieši, nespolieha sa na vonkajšie okolnosti),*

- *kladné sebahodnotenie (zdravé sebahodnotenie dieťaťa, ktoré závisí od hodnotenia dospelých),*
- *zmysel pre integritu (súdržnosť osobnosti*)."

Autorka sa zmieňuje aj o psychickej imunizácii dieťaťa, ktorá posilňuje ochranné faktory ovplyvňujúce detský vývin a ktorú chápe ako poznanie podmienok, podporujúcich zdravý vývin vnímanej osobnej účinnosti (self-efficacy). Tieto podmienky podľa nej môže sprostredkovať rodič alebo učiteľ. Bandura (1994) považuje školu (po rodine) za veľmi dôležitú inštitúciu, kde sa self–efficacy rozvíja a formuje, najmä v kognitívnom zmysle. Žiak učením a svojím správaním môže ovplyvňovať svoje prostredie. Učí sa novým spôsobom riešenia problémov, svoje kognitívne, fyzické, sociálne a iné schopnosti testuje a hodnotí zvládaním mnohých každodenných školských situácií.

V rámci psychickej imunizácii autori odporúčajú posilňovať rezilienciu dieťaťa niekoľkými spôsobmi:

- vytvárať pre dieťa vhodný fyzický a psychologický priestor pri riešení úloh s vymedzením určitých hraníc. Dieťa potrebuje získať vlastné skúsenosti s rozhodovaním sa. To spočíva v tom, že musí niesť následky za vlastné rozhodnutia.
- Hodnotiť dieťa na primeranej úrovni. Využívať odmeny na podporu žiaduceho správania sa dieťaťa a odmietať nesprávne správanie, resp. využívať napomenutie pri nežiaducom správaní.
- Dieťa musí byť vedené k tomu, že má určité povinnosti. V tom prípade po nástupe do školy nebude frustrované požiadavkami, nárokmi, ktoré sú naň kladené zo strany školy, učiteľky, rodičov a spolužiakov.
- Vytvárať priestor na kontakty s inými deťmi, dospelými, aby sa dieťa naučilo spôsoby, ako treba požiadať ostatných o pomoc, správne formulovať svoju žiadosť.
- Dieťa treba viesť k tomu, aby prijímalo hodnotenie, a to aj pri dosahovaní úspechov, aj v prípade neúspechu. Hodnotenie by malo byť adekvátne výkonu. Ak dieťa nedosiahne dobrý výsledok, prípadne zlyháva, nesmieme ho trestať, ale máme mu pomôcť. V prípade neúspechu je odporúčané hodnotiť konkrétny výkon, nie dieťa. Je potrebné určiť príčinu neúspechu a nájsť vhodné riešenie. Dieťa tak získava vieru vo svoje schopnosti a sily. Treba ho poučiť aj o možných nebezpečenstvách v súvislosti s ostatnými ľuďmi a neznámymi osobami (Hoskovcová, 2006).

Aby učiteľ zvládol naplánovať a naprojektovať prácu s deťmi pred nástupom na povinnú školskú dochádzku a vytvoriť vhodné podmienky na dosiahnutie určitej úrovne „štartovacej pripravenosti" podľa možností a schopností každého dieťaťa, veľký význam v tomto má jeho hodnotenie výsledkov detí priebežne i na konci predprimárneho vzdelávania.

1.4 Hodnotenie výsledkov v predprimárnom vzdelávaní

Jednou z podmienok kvality materskej školy, ktorá sa premieta aj do kvality výstupov detí na konci predprimárneho vzdelávania, je spôsobilosť učiteľa hodnotiť tieto výsledky podľa stanovených kritérií a indikátorov. Učiteľ si musí uvedomiť, že nejde o porovnávanie výkonov detí s normami, ale o dosiahnutie určitých integratívnych kvalít každého dieťaťa v súlade s jeho možnosťami a schopnosťami.

Diagnostikovanie výstupov na konci predprimárneho vzdelávania predpokladá aj dôslednú diagnostiku a hodnotenie dynamiky zmien kvalít detí priebežne.Ak sa nerobí dôsledná diagnostika a hodnotenie úrovne spôsobilostí detí priebežne, zameranie na výstupy na konci predškolského veku môže viesť k selekcii detí, ktoré nezvládajú stanovené výkonové štandardy. Štandardizácia v takomto ponímaní nerešpektuje myšlienku inklúzie a vytvárania optimálnych podmienok pre všetky deti (Pupala, B., Kaščák, O., 2014).

Za vážny nedostatok súčasnej pedagogickej teórie i praxe považujeme vágny prístup k hodnoteniu výstupov detí v niektorých materských školách i na primárnom stupni vzdelávania. Intuitívne diagnostikovanie, absencia premyslenej a systematickej diagnostiky podľa určitých kritérií a indikátorov kvality, analýza príčin vzniknutých nedostatkov, ako aj nedostatočná spôsobilosť učiteľov voliť vhodné stratégie pri plánovaní a projektovaní procesu výučby podľa kvality dosahovaných výsledkov, znižuje kvalitu práce obidvoch inštitúcii. Tá sa môže premietať aj do nedostatočnej pripravenosti niektorých detí na vstup do školy.

Jednou z dôležitých súčastí pedagogického diagnostikovania je tvorba indikátorov a nástrojov na hodnotenie výsledkov v kontexte stanovených požiadaviek pre predprimárne vzdelávanie.

V súčasnom kurikule (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016)) sú výkonové štandardy formulované pre posledný rok v materskej škole. Učitelia majú k dispozícii adaptácie výkonových úrovní, ktoré im umožňujú efektívnejšie plánovať a projektovať proces výučby vzhľadom na rozdielne schopnosti detí. Súčasťou vzdelávacích štandardov sú aj evaluačné otázky. Učiteľ prostredníctvom nich zisťuje mieru osvojenia si deťmi výkonových štandardov v podobe vedomostí, zručností, návykov, postojov prejavov a pod.

Pri hodnotení výsledkov vzdelávania kľúčovými pojmami nemajú byť vedomosti, zručnosti a návyky detí z jednotlivých vzdelávacích oblastí, ale integratívne kvality dieťaťa, ktoré významne vplývajú na jeho štartovaciu pripravenosť (Biktina, In Sazonova, 2009. s.3). Štartovacia pripravenosť predpokladá súbor kvalít jednotlivca, ktoré mu majú napomôcť zvládnuť požiadavky začiatočného vyučovania, napr.

Od učiteľa v materskej škole sa očakáva, že bude spôsobilý na základe výsledkov hodnotenia vytvoriť „individuálny profil budúceho

školáka“. Pre učiteľa v prvom ročníku základnej školy je diagnostikovanie úrovne štartovacej pripravenosti každého dieťaťa východiskom tvorby pedagogicky rozvíjajúceho prostredia v súlade s jeho „individuálnym profilom“. Pedagogicky rozvíjajúce prostredie môžeme definovať ako prostredie, ktoré ponúka deťom podnety na riešenie rôznych problémových situácií a praktických úloh, podnecuje rozvoj ich tvorivosti, získavanie osobných skúsenosti, ktoré ich vedú k ďalšiemu k poznávaniu (Novoselova In Sazonova, 2009, s. 231). Pedagogicky rozvíjajúce prostredie aktivizuje dieťa a pomáha mu stať sa subjektom vzdelávacieho procesu.

Súčasťou hodnotenia sú aj procesy plánovania a projektovania práce učiteľov vo vzťahu k dosahovaným pokrokom detí, hodnotenie spôsobilosti pedagogickej reflexie, vrátane hodnotenia kvality spolupráce s rodičmi budúcich školákov i s učiteľmi v začiatočnom vyučovaní.

Komplexná analýza získaných výsledkov umožní naprojektovať prácu učiteľa v predprimárnom i v začiatočnom vyučovaní primárneho vzdelávania v súlade s potrebami každého dieťaťa. a v súvislosti s tým navrhnúť korekciu a intervenčné opatrenia na elimináciu prípadných ťažkostí s adaptáciou a s dosahovaním školskej úspešnosti na začiatku školskej dochádzky.

Ďalšou z možností ako preklenúť adaptačné problémy u žiakov prvých ročníkov je aplikácia vhodného adaptačného programu priamo vo vyučovacom procese. Vzhľadom na to, že v podmienkach Slovenskej republiky nie sú v súčasnosti k dispozícii prechodové programy ani štandardizované adaptačné programy, našim cieľom na Katedre pedagogiky PFUKF v Nitre bolo vypracovať a experimentálne overiť nový adaptačný program pre žiakov prvých ročníkov základných škôl a následne predložiť aj návrh na jeho implementáciu do praxe. Adaptačný program má názov „S úsmevom do školy“. Autorkou je D. Borbélyová, bývalá externá doktorandka Katedry pedagogiky UKF v Nitre (2017).

Vytvorený adaptačný program pozostáva z dvoch modulov. Jednotlivé moduly sú tvorené z cielene zvolených stratégií, ktoré sú zamerané na rozvíjanie najmä sociálnych kompetencií žiakov (napr. prvý modul: schopnosť nadviazať kontakt s učiteľom, vedieť s ním spolupracovať, schopnosť spolupracovať so spolužiakmi; druhý modul: vytvárať si prijateľnú pozíciu v triede, vedieť efektívne komunikovať, vhodne riešiť konflikty, uvedomovať si význam rešpektovania pravidiel vhodného správania sa a pod.) a školskej motivácie žiakov. Tento adaptačný program je potrebné aplikovať už v priebehu mesiaca september, t.j. hneď po nástupe detí do školy. Počas realizácie adaptačného programu učiteľ postupuje v jednotlivých týždňoch podľa tém, z ktorých vyplývajú konkrétne úlohy. Prostredníctvom nich si žiaci pod jeho vedením rozvíjajú konkrétne sociálne zručností, sú vedené k posilňovaniu učebnej motivácie, vytvárajú si návyky učebnej činnosti a pod.

Účinnosť vytvoreného adaptačného programu bola overovaná aj experimentálne. Cieľom experimentu bolo zistiť, ako adaptačný program ovplyvňuje priebeh adaptácie žiakov, a to najmä vo vzťahu ku školskej motivácii.

Pedagogický výskum na overenie účinnosti adaptačného programu „S úsmevom do školy" bol realizovaný v akademickom roku 2015/16. Experiment prebiehal na troch školách a v šiestich triedach základných škôl na Slovensku, zo západoslovenského kraja. Výskumnú vzorku tvorilo celkom 106 žiakov štyroch tried z obcí a dvoch tried z mesta.

Výsledky experimentu potvrdili účinnosť adaptačného programu. Boli preukázané štatisticky významné rozdiely v priebehu adaptácie u detí v experimentálnej a kontrolnej skupiny v prospech experimentálnej a to hlavne v oblasti sociálno - emocionálnej. Ako konštatuje autorka, v dôsledku aplikácie adaptačného programu sa posilnili sociálne a emocionálne kompetencie žiakov, zlepšila sa ich školská motivácia, posilnili sa vzťahy detí v skupine. Ako sme uviedli vyššie v texte, mnohé výskumné zistenia dokázali, že sociálne a emocionálne kompetencie a charakter vzťahov medzi deťmi vo významnej miere determinujú jeho adaptáciu na nové podmienky.

V závere chceme konštatovať, že súčasná pedagogická prax v predprimárnom i primárnom vzdelávaní, vrátane rodinného prostredia sa musí zamerať na posilňovanie osobnostných kompetencií detí, na budovanie ich sebadôvery, sebaúcty, viery vo svoje sily. Ťažisko výchovy je potrebné sústrediť na rozvíjanie komunikatívnych kompetencií detí , na rozvíjanie ich schopností nadväzovať kontakty s dospelými i s vrstovníkmi, na osvojovanie si noriem a pravidiel pozitívneho správania sa. Ako konštatuje Kopřiva (2017), dieťa s dobrou sebaúctou dokáže obhájiť svoje práva, ale tiež je schopné ctiť si práva druhých, vie spolupracovať, nemá potrebu bojovať s dospelými o moc, dokáže si ľahšie osvojovať normy správneho správania sa, vníma sa ako bytosť, ktorá je schopná sa učiť a zvládať rôzne životné situácie.

Bibliografia

BABAJEVOVA, T. I. 1990. *Soveršenstvovanije podgotovky detej k škole v detskom sadu*. Leningrad.

BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior*. [online]. 1994. New York : Academic Press. [cit. 2015-08-08]. Dostupné na: https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html

BEZRUKICH, M. M. - JEFIMOVOVA, S.P., 2000. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva: Akademia, 2000. 146 s. ISBN 5-7695-0684-9.

BORBÉLYOVÁ, D. 2017. *Utváranie školského prostredia v kontexte adaptácie žiaka na začiatočné vyučovanie.* Dizertačná práca. PFUKF v Nitre.

EĽKONIN, D. B. 1989. *Izbrannije psichologičeskije trudy*. Moskva : Pedagogika.

FRANCLOVÁ, M. 2013. *Zahájení školní docházky*. Grada Publishing, a.s.,2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

HAVLÍNOVÁ, M. 1998. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-263-7.

HOSKOVCOVÁ, S. 2006. *Psychická odolnosť předškolního dítěte*. Praha : Grada Publishing a.s, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

KOLOMINSKIJ, J. J. 1980. P*sychológia vzájemných vzťahov v malých skupinách*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.

KOMÁRIK A KOL. 2010. Kontexty reziliencie. Nitra PF UKF, 2010.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. 2017. *Respektovat a být respektován*. Spirala 2017. ISBN 978-80-904030-0-0.

LEONOVA, E. V., ŠATOVA, S. S., ŠČERBAKOVA, E. V. 2014. *Adaptacija i dezaptacija školʹnikov v kontexte trebovanij novych federaľnych obrazovateľnych standartov*. In E-Journal "Psychological Science and Edukation. 2014, vol. 6, no. 4, pp. 13-23. ISSN: 2074-5885 (online) Dostupné na: psyedu.ru.

MASANSKAJA, A. D. - SAMSONOVA, M.V. 2013. *Problema adaptacii rebjonka- pervoklassnika k uslovijam školnovo obučenija.* Metodičeskij material. Krasnojarsk, 2013.

POLIVANOVA, K. N. 2009. *Šestiletki. Diagnostika gotovnosti k škole*. Moskva: EKSMO. ISBN 978-5-699-33609-6.

PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2014. *Neposedné predškolské kurikulum. Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám*. Bratislava: Wlolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-026-7.

PUPALA, B., KAŠČÁK, O., KRATOCHVÍL, V. *Materská škola s novým štátnym vzdelávacím programom.* In: Predškolská výchova, č. 4, r. 2012/2013, roč. LXVII, s. 1-7. ISSN 0032-7220

RUBCOV, V. V, JUDINA, E. G. 2010. *Sovremennije problemy doškoľnoho obrazovanija*. In Psychologičeskaja nauka i obrazovanije , 2010, No 3, s. 5-19.

SAZONOVA, N. P. 2009. *Doškoľnaja pedagogika*. Sankt-Peterburg : Detstvo-Press, 2010. 196 s. ISBN 978-5-89814-511-8.

SLEZÁKOVÁ, T. – KURINCOVÁ, V. 2013. *Modelovanie edukačného prostredia v začiatočnom vyučovaní v kontexte adaptácie dieťaťa na rolu školáka*.In Integrowanie dzialan dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej. Praca zbiorovawa. Katowice, 2013, ISBN 978-83-92881-9-9. s. 10-19.

VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

ZVALOVÁ, M., ZVALO, P. 1989. *Zvládánie záťaže a psychická odolnosť u detí mladšího školského veku.* In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. ISSN 055-5574 1989, roč. 24, č. 3, s. 195 – 208.

doc. PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Drážovská cesta 4, 94901 Nitra
tslezakova@ukf.sk

Absencia výchovného ideálu ako problém súčasnej pedagogiky

Missing the Educational Ideal as a Problem of Contemporary Pedagogy

Albín Škoviera

Abstract

The author of the paper considers the absence of educational ideal as a serious problem of contemporary pedagogy. Historically (in the Greco-Antic period, during the Judaic-Christian era and in the modern times), the educational ideal has always been explicitly named in social awareness and philosophy. The postmodern period is baffled in the direction of the educational ideal.

Key words: Roots of Pedagogy. Educational Ideal. Patterns. Celebrities.

V čase, keď v popredí školských reforiem je na jednej strane hľadanie efektívnych ciest ku zvyšovaniu kvality a efektívnosti vzdelávania a na druhej strane trochu paradoxne je tu paralelný a pritom silne ideologizovaný tlak na inklúziu vo vzdelávaní, zaoberať sa výchovnými ideálmi a vzormi sa môže zdať celkom nepatričné. Ak sa nimi zaoberáme, je to celkom iste aj preto, že nám utkvel v pamäti, iste aj vďaka rokom vlastnej vychovávateľskej praxe, známy výrok, ktorý ešte v minulom storočí vyslovil C. R. Rogers a ktorý platí dodnes, v 21. storočí, bezo zvyšku: „Sme vzdelaní, ale zlí".

Sme presvedčení o tom, že akákoľvek reforma školstva, ktorej bude chýbať výchovný ideál, môže byť iba čiastočne úspešná. Zaoberať sa výchovnými ideálmi a vzormi teda znamená, snažiť sa kultivovať človeka nielen cez stupeň a kvalitu vzdelania, ale predovšetkým cez osvojovanie si pozitívneho sveta hodnôt.

Dva korene pedagogiky

M. Strouhal (2014, s.367) v svojej stati uvádza, že „existujú dva korene pedagogiky: 1. vedecký výskum, ktorý konštatuje to, čo je (fakty), a 2. filozofické pýtanie sa, ktoré otvára otázku po zmysle a účelu výchovy a pedagogickej teórie." Nedá nám neparafrázovať logoterapeuta V. E. Frankla, ktorý hovorí o tom, že dávať veciam zmysel, znamená zvýšiť vlastnú šancu na prežitie.

Výchovné ideály sú podľa M. Strouhala (2014) niečím faktickým a „praktickým", na jednej strane ich formulujeme v pojmoch a predstavách, na druhej strane smerujú našu pedagogickú skúsenosť a prispievajú k budovaniu teórie. Výchovné ideály sa do značnej miery vymykajú prvému koreňu pedagogiky –exaktnému výskumu, napriek tomu sú však idei či

výchovný ideál nezbytnou súčasťou skutočnej výchovy. Bez nej sa stáva maximálne tréningom.
Uvedený autor (Strouhal, M.,2014) uvádza aj štyri hypotetické dôvody, prečo, ak sa aj o výchovných ideáloch dnes uvažuje, uvažuje sa o nich so značným ostychom:

- Významným rysom súčasného sveta je nedôvera k metafyzickým konštrukciám. Ideál je tu vnímaný ako nerealistická ilúzia, teda zbytočnosť.
- Priestor, ktorý vznikol po metafyzickom myslení a viere je napĺňaný exaktnosťou, tým, čo sa dá merať, dôkazmi. Výchovný ideál je ale problematický merateľná veličina.
- V súčasnosti ustúpil záujem od filozofie výchovy či teórie výchovy, preferujú sa témy, ktoré majú „technickejší" charakter.
- Ochladenie záujmu o ideály výchova súvisí s negatívnymi skúsenosťami pedagógov s extrémnou ideologizáciou výchovy v 20. storočí reprezentovanou najmä fašizmom a stalinizmom.
- Nazdávame sa, že je tu ešte jeden možný dôvod. Súčasnej spoločnosti mimoriadne vyhovuje človek, ktorý môže byť síce výkonný, ale je „morálne flexibilný", prispôsobivý aktuálnym požiadavkám spoločnosti.

V dejinách pedagogického myslenia sa uvádzajú spravidla tri základné myšlienkové obdobia: grécko-antická tradícia, judaisticko-kresťanská tradícia a novovek. Môžeme k ním priradiť ako ďalšie obdobie postmodernú súčasnosť – tá totiž celkom iste, aj (ale nielen) vďaka mohutnému technologickému rozvoju, zásadne zmenila spôsob života a myslenia jednotlivca i spoločnosti. Líšia sa od seba vo viacerých kritériách. V základne línii ide o rozličné chápanie dejinnosti času, človeka ako osoby a autenticity človeka. Z iného pohľadu, v súlade so Š. Chudým (2006), môžeme hovoriť o siedmych rozdielnych vývojových výchovných charakteristikách. Pre trochu schematické porovnanie nám ako ilustrácia poslúžia dve vybrané kritériá – cieľ výchovy a vzťah človeka k iným ľuďom.

- V grécko-antickej tradícii bola cieľom výchovy starostlivosť o dušu a príprava na vstup do života, vzťah človeka k iným – byť súčasťou polis, t. zn. byť súčasťou slobodných občanov mesta.
- V judaisticko-kresťanskej tradícii bola cieľom výchovy príprava na transcendentálny život – spasenie, vzťah človeka k iným charakterizuje predovšetkým spoločné dobro a charitas – dobročinnosť.
- V novoveku je cieľom výchovy praktická príprava na pozemský život s dôrazom na ratio a úspech. Charakteristika vzťahu človeka k iným je individualizmus a nezávislosť.

Paradigma kritérium	**Grécko-antická tradícia**	**Židovsko-kresťanská tradícia**	**Novovek**
Cieľ výchovy	Starostlivosť o dušu. Príprava na vstup do života.	Príprava na transcendentálny život.	Pozemský život a praktická prí-prava, úspech.
Garancia cieľa	Vyšší rámec – zvonka. Preordinovaná inštitúcia.	Boh	Sám človek (náboženstvo-viera, racionalizmus – rozum).
Forma učenia	Tradícia. Napodobovanie.	Tradícia. Napodobovanie.	Inštitucionalizácia výchovy.
Priestor na uskutočnenie výchovy	Scholé	Židovstvo- sabat, kresťanstvo-nedeľa.	Škola a výchova je značná súčasť dňa.
Vzťah človeka k svetu	Reflektovanie sveta.	Pokračovanie božích činov.	Svet je uzurpo-vaný a ovládaný človekom.
Vzťah človeka k iným	Súčasť polis.	Pomoc – charitas, dobročinnosť.	Individualizmus, nezávislosť.
Vzťah človeka k Bohu	Metafyzický charakter výchovy.	Metafyzický charakter výchovy.	Sekulárny charakter výchovy.

Tab. č.1 – Zmeny vo vývoji pedagogického myslenia (Chudý, Š, 2006 - upravené)

Všetky tieto koncepty ponúkali cestu k výchovnému ideálu cez akýsi univerzalizmus metapríbehov a výchovných vzorov v nich. V grécko-antickej tradícii išlo najmä o spojenie s Homérovými eposmi Ilias a Odysea, v judaisticko-kresťanskom koncepte s modelovými biblickými príbehmi od Adama a Evy, cez Abraháma až po Ukrižovanie Krista. Novovek ponúka nepreberné množstvo metapríbehov – od Pestalozziho Linharta a Gertrúdy cez Dostojevského Bratov Karamazovcov až po Hugových Bedárov.

Je zrejmé, že do súčasnej absencii výchovného ideálu a relativizácie pozitívnych vzorov sa premieta predovšetkým myšlienkový svet postmoderny. Tá metapríbeh odmieta. Preferuje fragmentáciu, sekvencie miesto celku. Postmoderna teda nie je priamočiarym ideovým pokračovaním a rozvíjaním novoveku a moderny, od moderny sa nielen dištancuje, ale v mnohom je priamo jej negáciou.

Na jednej strane síce sama seba o sebe súčasná postmoderná spoločnosť hovorí, že je pluralitná, tolerantná k názorovej rôznorodosti, na druhej strane však reálne temer každý názor, ktorý sa odchyľuje od mainstreamu, označkuje ako extrémistický, homofóbny či xenofóbny a dokonca ho nejakým spôsobom sankcionuje.

Miesto spomínaných modelových metapríbehov je tu fragmentácia, rozkúskovanie, kde „každý máme svoj príbeh“, „každý máme svoju pravdu“,

„každý máme svoj výchovný ideál“, miesto stability sa stáva jedinou istotou zmena až chaos, minulosť sa považuje za nezaujímavú, budúcnosť za neistú. Ostáva len prítomnosť. Výchova však zatiaľ vždy smerovala k budúcnosti. Absencia pozitívnej otvorenej budúcnosti je vlastne nedostatočným napĺňaním základnej psychickej potreby (Matějček, Z., 2002).

- V postmoderne je cieľom výchovy mať sa dobre, byť „za vodou“ teraz, v tejto chvíli. Pre vzťah k iným ľuďom je charakteristické: akákoľvek dohoda (priateľstvo, vzťah) platí len dovtedy, dokedy nám to vyhovuje. Slovo „muža“ už neplatí. Aj preto sme zahŕňaný nespočetným množstvom legislatívnych noriem a narastá závislosť na právnikoch. Pri tom vôbec nejde o snahu dosiahnuť väčšiu spravodlivosť. Na frommovskú dilemu „byť alebo mať“ odpovedá súčasnosť jednoznačne – mať. Zatiaľ, čo E. Fromm (2014) hovorí ešte o homo consumens, konzumnom človeku, G. Lipovetsky (2006) už hovorí o „homo consumericus“, ktorý je hyperkonzumný, nepredvídateľný a neukojiteľný. Ale naozaj môže výchovný ideál smerovať ku „homo consumericus“? K takémuto konzumnému človeku?

Výstižne charakterizuje postmodernu poľsko-britský sociológ Z. Baumann (2013) keď hovorí o tekutej dobe, tekutých vzťahoch, ale aj o tekutom manželstve. Postmoderna „skvapalnila“ pevné skupenstvo, na jednej strane tak odstránila prekážky, na druhej strane takto ale odstránila aj temer všetky istoty. Umožnila prechádzať i prenikať tam, kde to v minulosti nebolo možné. S tým došlo k výraznej straty intimity človeka. V duchu toho, čo hovorí M. Foucault (2007), to, čo je normálne či nie je normálne, nie je ani tak dané samotným obsahom konania, ale jeho kontextualitou. Ide v skutočnosti vlastne o etický nihilizmus. Prípustné v istom kontexte je dnes temer všetko. Nie všetko, čo je prípustné, je však prirodzené, a už vôbec to nemusí byť v súlade s „tradičnou“ morálkou.

Je zrejmé, že výchovný ideál vždy reflektoval sociálne povedomie, jeho myšlienkovú a morálnu hĺbku či plytkosť, ale sme presvedčení o tom, že ho nie je možné redukovať, tak ako sa s tým stretávame u niektorých predstaviteľov sociológie výchovy, len na akýsi produkt sociálnej determinácie. Sociálne prostredie je síce rámcom, v ktorom každý žijeme, ale naše rozhodovanie je spojené s osobnostnými kvalitami, kde významný vplyv má mimo iné napr. genetická a hereditárna výbava človeka.

Výchovné vzory

Poznáme výroky: „Kto nie je v médiách (prípadne v google vyhľadávači, či na facebooku), neexistuje!“ Ak odborníka v akejkoľvek oblasti chcete odstrániť z verejného priestoru, v mnohých prípadoch úplne stačí, keď ho nebudete pozývať do mienkotvorných médií. Ako nám pred rokmi jedna známa televíziou odmietnutá česká psychologička povedala:

„Vaše názory nezodpovedajú dramaturgickej koncepcii nášho televízneho programu.“

V médiách sa ako hviezdy či celebrity objavujú ľudia, ktorí môžu pomôcť mediálnemu biznisu, tzn. predaju a sledovanosti. Je celkom druhoradé, či sú zaujímaví pre svoje kladné alebo záporné charakteristiky. Popri takých ľuďoch, ktorí hovoria to, čo sa v mainstreame očakáva, ide aj o ľudí, ktorí výrokmi vyvolajú emócie. V postfaktuálnej spoločnosti, v ktorej žijeme, totiž nie sú ani tak dôležité fakty, ako je dôležitý zážitok, emócia.

Viaceré súčasné sociálne teórie dochádzajú k záverom, že akékoľvek spoločenské zmeny sú spojené s redistribúciou, teda prerozdeľovaním podielu na moci. Významnou súčasťou tejto moci je vlastníctvo médií. Kto vlastní médiá má mimoriadnu moc. Známy francúzsky sociológ P. Bourdieu (2002) hovorí síce o symbolickej moci, ale nechápe ju ako niečo zanedbateľné, symbolická je preto, že je schopná redefinovať symboly. Symbol sa tu chápe ako vizuálny znak, znamenie, emblém, piktogram alebo značka, ale i slová, ktoré majú konvenčný alebo tradičný význam (napr. kríž, slnko, srdce). Ako sa len za posledných tridsať rokov zmenili napr. „definícia“ šťastného detstva či manželstva.

Malé dieťa prvotné vzory zrkadlí v svojom rodinnom prostredí. Je naozaj potrebné, aby boli čo najlepšie, aby z nich mohlo čerpať celý život. Ale dnes veľmi skoro nastupuje „mediálna masáž“, ktorej sa prakticky nedá vyhnúť. Od škôlkárov až po seniorov. Už malý škôlkár dranká od rodičov, vďaka súčasným rozprávkam, na ktoré sa nabaľuje rad aktuálneho a nepotrebného tovaru, od tričiek po nálepky či sladkosti, aby mu kúpili niečo, čo je „in“. Ale nie sme často aj my, seniori, modelovým vzorom homo consumens, keď sa vrhneme na pre nás aktuálne nepotrebný tovar, iba preto, že je vo „výhodnej akcii“?Ak v minulosti boli výchovné vzory pre človeka niečím relatívne stabilným, s pozitívnym hodnotovým rámcom, dnes sú, ak parafrázujeme Baumana, aj výchovné vzory tekuté. Odtečú - a už ich niet.

To, čo dnes médiá ako hlavný zdroj, z ktorého prijímame cielene i necielene informácie, ponúkajú ako vzory, modely či dokonca idoly, ktoré ovplyvňujú nielen naše deti, má niekoľko znakov:

- miesto metapríbehu, sú to sekvenčné informácie, príbeh je ako videoklip,
- častejšie ponúkajú finančný úspech či úspešnú kariéru, ako vnútorný hodnotový zápas človeka,
- vytvárajú z mixu plusov a mínusov plusový výsledok – napr. úspešná päťkrát rozvedená hollywoodska hviezda, špičkový hudobník s bohatou drogou kariérou,
- väčšina celebrít je „sériová“, má iba krátku „životnosť“,
- zaplavujú mediálnych konzumentov zbytočnosťami z intímneho života hviezd, hoci to nijako nesúvisí s ich profesiou,
- ľudia, ktorí sú hodnotovo zaujímaví, často i vzdelaní a múdri, so stabilným rodinným zázemím, sú z hľadiska „dramaturgie“ médií nezaujímaví až nudní

- sú spojené s viacerými „kultmi“ – kultom mladosti, kultom vzhľadu (tela i oblečenia), kultom finančného úspechu, kultom podielu na sláve (zrelá úspešná herečka a jej mladý milenec ap.) a kultom a kultom úspešných predkov.

Záver

Súčasťou postmoderny je snaha o „technologizáciu“ spoločenských vied. Jedným z produktov tohto prístupu sú v oblasti vzdelávania napr. vzdelávacie štandardy. Sú do istej miery reflexiou obsahu vzdelávania. Odpovedajú na otázku, čo má žiak vedieť. Paralelne vznikli aj výchovné štandardy. Aký obsah výchovy však reflektujú? Odpovedajú na otázku ako sa dieťa má/ nemá správať? Znamená to, že ak dieťa naučíme v rámci „komunikačného tréningu“ komunikovať, bude dobré?

Nazdávame sa, že vo vzdelávaní i výchove by sme sa mali popri otázkach „Čo?“ a „Ako?“ oveľa viac seriózne zaoberať aj otázkou „Prečo?“ To je totiž cesta, ktorá nás privedie od socializácie dieťaťa k zamýšľaniu sa nad „hodnotovou nadstavbou“ - výchovným ideálom.

Tento príspevok je spracovaný ako súčasť vedecko-výskumnej úlohy KEGA 007KU-4/2017 „Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom – prejavy, príčiny, prevencia.“

Bibliografia

BAUMAN, Z. 2013. *Tekutá láska*. Praha : Academia. 156 s. ISBN 978-80-200-2270-7

BOURDIEU, P. 2002. *O televizi.* Brno : Doplněk, 2002. 104 s. ISBN 978-80-7239-122-4

FOUCAULT, M. 2007. *Slova a věci.* Praha : Computer Press, 2007. 310 s. ISBN 978-80-251-1713-2

FROMM, E. 2014. *Mít nebo být.* Praha : Aurora, 2014. 244 s. ISBN 978-80-7299-106-8

CHUDÝ, Š. 2006. Teórie a koncepcie poňatia človeka ako východiská cieľov výchovy. In: *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti: koncepce, úvahy, názory a dilemata*. Brno : Paido, 2006., s. 11-32. ISBN 80-7315-131-6

LIPOVETSKY, G. 2006. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti.* Praha : Prostor, 2006. 448 s. ISBN 978-80-7260-184-4

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 2002. *Krizové situace očima dítěte.* Praha : Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7

STROUHAL, M. 2014. *O povaze pedagogické teorie aneb jak chápat výchovné ideály*. Pedagogika, roč. 64, č.4, 2014. s.367-382. ISSN 0031-3815

doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.
Pedagogická fakulta KU,
Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok
e-mail: albin.skoviera@ku.sk

Emocionálne aspekty edukácie
Emotional Aspects of Education

Erich Petlák

Abstract

The author deals with the emotionality of the schooling. This area deserves attention because it greatly affects the process and the results of education. Emocionality is not something new or revealing, because it is always emphasized that motivation, emotionality and cognition are mutually connected, supported and influenced. The novelty lies in the fact that several areas are currently explained in terms of the development of neuroscience, which are increasingly affecting the educational process. From this point of view, it is not only necessary for a pupil to feel good at school and to be satisfied with it. In this sense, aspects such as cognitive evaluation, which have a significant influence on the learner's emotional attitudes towards learning, are also examined and analyzed. Therefore, attention must be paid to emotional intelligence - that teaches the learner "to understand him/herself".

Key words: Emotionality. Motivation. Creativity. Cognitive Evaluation. Emotional Intelligence.

Úvod

Pri úvahe o zameraní príspevku som dlhšie hľadal tému, ktorá je aktuálna a ktorá by nás mala vyprovokovať k zamýšľaniu sa nad našou edukáciou, pretože tá, ako neraz konštatujeme, nie je taká ako by bolo žiaduce. Isteže je viacero oblastí, ktoré si zasluhujú pozornosť a potreby, aby sme prispeli k jej skvalitneniu a zefektívneniu. Od konferencie v roku 2017, na ktorej profesor M. Zelina uviedol viac skutočností, ktoré vypovedajú o tom aká je naša edukácia, resp. ako ju vnímajú žiaci, sa neustále zaoberám úvahami o potrebe, ale najmä možnostiach skvalitňovania edukácie. Z jeho príspevku vyberiem len tieto údaje: v roku 2003 iba 64,4 % žiakov uviedlo, že v škole sú šťastní, pričom v roku 2012 sa tento postoj dramaticky zhoršil, vo výskume zameranom na tvorivosť sa vo výskumoch počas viacerých rokov ukázalo, že ani s tvorivosťou edukácie to nie je najlepšie, pretože sa zistilo zníženie tvorivosti v školách (Zelina, M., 2017, s. 24). Nevnímam edukáciu v našich školách ako niečo zlé, niečo ako doslovne problematické a pod. Máme dosť príkladov o úspechoch našich učiteľov a žiakov, avšak na druhej strane si myslím, že výsledky by mohli byť oveľa lepšie. Javí sa mi, že v školách nestačí využívať len tzv. inovatívne metódy a formy práce, ale akiste je potrebné viac pozornosti venovať emocionálnym aspektom edukácie. To je oblasť, ktorej sa v ostatných rokoch vo svete venuje naozaj zvýšená pozornosť a edukáciu dosť výrazne začínajú ovplyvňovať neuropedagogika,

neurodidaktika, neuropsychológia. V porovnaní s inými štátmi u nás tento trend, resp. pohľady na edukáciu z pohľadu týchto vied začíname len rozvíjať.

Emócie a edukácia

Na úvod textu uvediem, že emócie a edukácia nepatria k niečomu čo by bolo celkom nové, doposiaľ nepoznané a pod. Napokon o viacerých oblastiach v edukácii by sme mohli povedať, že ide o „staré víno v nových fľašiach", ako hovoria niektorí pedagógovia, učitelia a pod. Napokon, potom by sme mohli hovoriť, že napr. aj problémové vyučovanie, skupinové vyučovanie alebo aj tvorivosť, dnes veľmi hojne pertraktúvaná a ďalšie oblasti nepatria k niečomu celkom novému. Teda podstata nespočíva v tom čo ide o "nové alebo staré", ale predovšetkým o to, že na emócie, tak ako aj na mnohé iné oblasti edukácie máme dnes nové pohľady vychádzajúce z novších pohľadov, napr. na základe neurovedy. Práve v tom spočíva novosť, nové možnosti, doceňovanie doteraz podceňovaných alebo nepoznaných možností.

Najskôr sa patrí povedať čo rozumieme pod emóciami. Listovaním v psychologickej literatúre zistíme, že ide o pojem, ktorý je opisovaný a definovaný z viacerých aspektov. Napr.

Emócie sú psychické procesy, zahrňujúce subjektívne zážitky pohody a nepohody, previazané s fyziologickými zmenami (zmena srdečného rytmu, zmena rýchlosti dýchania), motorickými prejavmi (mimika, gestikulácia), zmenami pohotovosti a koncentrácie. Z hľadiska zamerania príspevku uvediem definovanie podľa autorov Oatley, K., a Jenkins, J. M.: „Emócia je podľa ich mienenia indukovaná samotnou osobou, a to buď vedome alebo nevedome, a vždy sa vzťahuje na určitý objekt. Zvyčajne sa prežíva ako určitý mentálny stav, a je sprevádzaná telesnými zmenami, expresívnymi výrazmi a činnosťami. Podstatou emócie je istý stupeň pripravenosti na aktivitu, respektíve na jej plánovanie." (In Špajdel, M., Jurásová, K. I., 2012, s. 7) Autorka, ktorá uvádza uvedenú definíciu zdôrazňuje, že v súčasnosti sa veľmi intenzívne skúma prepojenosť emócií a kognitívnych procesov.

Pri uvažovaní o emocionalite a edukačnom proces však nejde len o to či sa žiaci v škole dobre cítia, či sú spokojní a pod. V literatúre sa píše o podstatnejších aspektoch a o. i. podnetnou je teória kognitívneho zhodnotenia, pod čím sa rozumie hľadanie a vysvetľovanie pre rôzne skutočnosti spojené s evokovanými emóciami. Teórií kognitívneho zhodnotenia je viacej. Kognitívne zhodnotenie pôsobí na intenzitu a kvalitu emócií. Vo vzťahu k edukačnému procesu môžeme uvažovať o tomto postupe:

„1. Ohodnotenie reálnosti situácie: Do akej miery je subjekt presvedčený o reálnosti situácie?
2. Blízkosť situácie: Ako blízko je situácia v psychologickom priestore?
3. Neočakávanosť situácie: Do akej miery je subjekt prekvapený situáciou?

4. Nabudenie – miera nabudenia pred samotnou situáciou.“ (In Špajdel, M., Jurásová, K. I., 2012, s. 7)

Skôr ako sa budem venovať niektorým aspektom emocionality edukácie, uvediem zistenia výskumníkov v oblasti tvorivosti, ktorí uskutočnili experimenty v oblasti kreativity s 1600 deťmi, neskôr žiakmi pričom zistili:

- najvyššiu úroveň tvorivosti dosiahli deti okolo piateho roku svojho života – 98 %,
- vo veku desiatich rokov sa toto % znížilo na 30 %,
- vo veku pätnástich rokov to bolo už iba 12 %,
- vo veku dvadsaťpäť rokov zistili už iba 2 % tvorivosti. (Kobbeloer, M., 2014, s. 12)

Podobných výskumov je v publikáciách a aj na internete veľa, majú však jedno spoločné – potvrdzujú a dokazujú, že tvorivosť je pre človeka prirodzená, že mladý človek je tvorivý, vďaka čomu sa rozvíja. Uvedomujem si, že nehovorím žiadnu novinku a často ju pripomíname, napr. pri problémovom vyučovaní – dieťa sa v období predškolského veku naučí veľmi veľa práve vďaka prirodzenému a spontánnemu poznávaniu. Známe je aj, že spoznanie niečoho nového nemá vplyv len na kognitívnu, ale aj na emocionálnu stránku jednotlivca. V nadväznosti na úvod, a teda aj na potrebu efektívnejšieho vyučovania a učenia sa žiakov v príspevku zameriavame pozornosť na neurovedné a psychické aspekty.

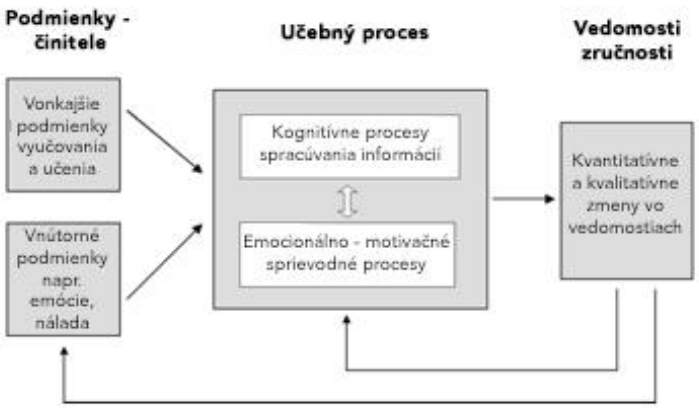
Rozvoj neurovedných pohľadov na edukáciu sa v súčasnosti mimoriadne, rozvíja a tak máme možnosť čoraz častejšie čítať myšlienky, napr. „emócie, nie sú nepriatelia učenia, ale sú pomocníkom pri učení“, „kto chce premýšľať, musí cítiť“, „racionálne myslenie nie je možné bez emócií“, „emócie sú základom kreativity“ a pod. Dnes je nám veľmi zrejmé, že učenie a emócie veľmi úzko súvisia. Ba v literatúre nachádzame aj vyjadrenia o tom, že dochádza k renesancii v oblasti emócií vo vzťahu k edukácii. Pravda, otázkou ostáva do akej miery tento trend zachytávame, čo je však podstatnejšie – či v reálnej edukačnej praxi uplatňujeme poznatky o emocionalite edukácie.

Ak vychádzame zo súčasných, často pertraktúvaných pohľadov na naše školstvo, na našich žiakov a vôbec na výsledky edukácie (napr. PISA), môžeme pripustiť, že emocionalite edukácie nevenujeme takú pozornosť ako by bolo žiaduce. Sme zvyknutí na také ponímanie vyučovania, ktoré doceňuje predovšetkým alebo len kognitívne aspekty vyučovania – pričom si myslíme a nazdávame sa, že samotné dobré vyučovanie zabezpečí a prinesie dobré edukačné výsledky. Pod vplyvom uvedeného sme svedkami uplatňovania viacerých, ako ich dnes nazývame, moderných koncepcií alebo foriem edukácie. Niekedy však sa zamýšľam nad tým, či ich realizácia je na žiaducej úrovni, či nejde len o, nazvem to „symbolickú zmenu“ vyučovania.

Pohľad na vyučovanie z hľadiska emocionality znamená, že vo vyučovaní musíme rozlišovať dve stránky vyučovania a učenia sa žiaka.

1. Kognitívne procesy spracovania informácií – tie sú považované za skutočné mechanizmy učenia, pretože vytvárajú zmeny v pamäťovom systéme - deklaratívne alebo procedurálne vedomostné štruktúry.
2. Emocionálno-motivačné "sprievodné procesy" – nepriamo sa podieľajú na procese učenia, a ovplyvňujú kognitívne stránky učenia, napr. jeho dynamiku a pod., ovplyvňujú dynamiku. Medzi týmito dvoma procesmi jestvuje vzájomná interakcia, ktorá zasa ovplyvňuje celý proces učenia.

Realita je spravidla taká, že naša pozornosť sa sústreďuje predovšetkým na kognitívnu stránku, emocionalita sa považuje za čosi akoby samozrejmé, vyplývajúce zo samotnej činnosti učiteľa. Ako však prízvukujem v celom príspevku nie je tomu tak, a preto považujem emocionalitu za významnú súčasť riadenia edukačného procesu. K tomto patrí, napr. aj spätná väzba, ktorá mimoriadne významne pôsobí na emocionalitu. Uvádzam ju preto lebo aj dokument Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania ju zdôrazňuje slovami: „Ide jednak o priebežné hodnotenie procesu učenia sa a vyučovania, poskytujúce nevyhnutnú spätnú väzbu. Spätná väzba umožňuje učiacim sa lepšie sa orientovať v tom, čo dosiahli a plánovať svoj ďalší pokrok, vyučujúcim zasa zhodnocovať zvolené pedagogické stratégie a adaptovať ich podľa vzdelávacích potrieb žiakov.“ (Dokument NPVV, s. 36)

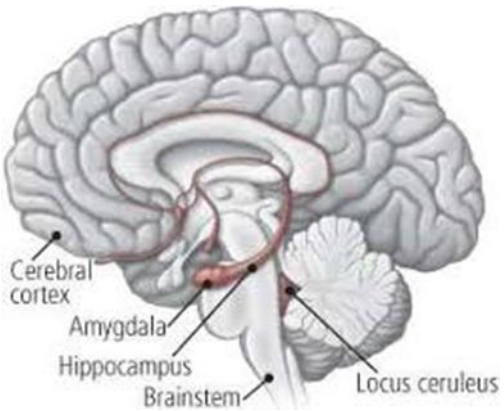


Obrázok č. 1 – Činitele pôsobiace na edukačný proces. (Podľa KRAPP, A. 2005.)

Aká je teda úloha emócií v edukácii?

V prvom rade treba uviesť, že emócie pozitívne alebo negatívne ovplyvňujú záujem žiaka, jeho úspechy a aj zapojenie sa do procesu vyučovania. Vplyv emócií nie je len na edukáciu, pretože podporujú alebo narúšajú proces individuálneho vývoja detí a adolescentov, sú ústredným prvkom ich duševného zdravia a dobrého alebo nefunkčného fungovania. Často alebo najčastejšie sa v súvislosti s emóciami spájajú len žiaci. Menej si uvedomujeme, že emócie žiakov pôsobia aj na emócie učiteľa. Je to akoby

spojené nádoby. Spomeňme si na roky vlastného vzdelávania – ak sme ako žiaci „nenahnevali“ učiteľa, ak sme boli dobre pripravení a pod. – aj učiteľ navodil dobrú pozitívnu atmosféru a vyučovacie hodiny boli akési pokojnejšie, bez hnevu učiteľa, bezstresové a pod. Naopak, ak sme svojou pripravenosťou, lepšie povedané nepripravenosťou na hodinu učiteľa nahnevali, menej sa na nás usmieval, bol menej zhovievavý – to sa následne prenieslo do jeho a aj našich emócií na hodine. Najpodstatnejšou úlohou emócií je však aj to, že prepájajú, resp. sú vo vzájomnej interakcii s kognitívnymi a motivačnými procesmi. Emočné aktivity ovplyvňuje činnosť limbického systému a predovšetkým jeho časť - amygdala.



Obrázok č. 2 – Mozog – amygdala (Zdroj internet)

Pri úvahách nad emocionalitou edukácie však nejde len o to, že radostná a pokojná atmosféra v triede prispieva k dobrej práci učiteľa a aj žiakov. Treba si uvedomovať, že emócie mimoriadne významne vplývajú na produkciu hormónov. Pozitívne emócie, spokojnosť, dobrá nálada, radosť z poznávania prispievajú k tomu, že sa vylučuje dopamín, ktorý má pozitívny vplyv na kognitívne procesy, na flexibilitu myslenia, na tvorivosť a záujem o nové. Naopak, strach, úzkosť, hnev, obavy z budúceho a pod., sú stavy, ktoré produkujú zvýšenú hladinu noradrenalínu, ktorý sa charakterizuje ako stresový hormón. Ak sa vrátim k úvodným myšlienkam M. Zelinu, potom sa nám treba zamýšľať nad tým, či by sme sa v našich školách nemali skutočne viac zapodievať vyššie načrtnutými prístupmi k edukácii práve z hľadiska doceňovania spomenutej neurovedy. A to najmä preto lebo emócie:

- ovplyvňujú dosahované výsledky v procese vyučovania a učenia sa,
- ovplyvňujú rozvoj dieťaťa, jeho zdravie, psychické stavy...,
- emócie učiteľa vplývajú na jeho prístup k vyučovaniu...

V čom spočíva význam emócií?

Aj z toho čo som doteraz uviedol už vyplynuli významné úlohy emócií v edukačnom procese. Realita je však taká, že učitelia si nie vždy v priamej edukačnej praxi uvedomujú ich ďalšie významné funkcie. Ide predovšetkým o nasledovné:

1. Funkcia orientačná – pozitívne emócie prebúdzajú a podporujú záujem žiakov o preberané učivo. Žiak so záujmom získava nové informácie.
2. Funkcia aktivačná – pozitívne emócie sú istým „spúšťačom" kognitívnych procesov. Bez emócií sú učenie a záujem „nezáživné, mdlé".
3. Funkcia modulačná – pozitívne emócie podporujú jednak optimálne fungovanie kognitívnych procesov, sú „zásobárňou energie" a jednak mobilizujú všetky doterajšie vedomosti, vďaka čomu sa učenie stáva ľahším, zaujímavým a využiteľným v ďalších činnostiach.
4. Funkcia metakognitívna – pozitívne emócie prispievajú k tomu, že žiak sa učí rozumieť si sebe samému, vie si vyberať postupy vedúce k efektívnej činnosti, inak povedané „učí sa rozumieť sebe samému, učí sa učiť". (Posłuszna-Owcarz, M. 2016, s. 17)

Ak nazeráme na význam emócií aj z vyššie uvedených aspektov, potom skutočne v edukácii nejde len o to, aby sa žiak v škole dobre cítil (aj keď význam uvedeného nijako nepodceňujem), ale predovšetkým o to, aby sa učil so záujmom, v pohode a aby sa učil rozumieť sebe samému.

V tejto súvislosti sa mi zdá príhodné uviesť myšlienky T. Buzana: „V škole som strávil tisíce hodín učením matematiky. Tisíce hodín som venoval poznávaniu jazyka a literatúry. Následne som sa učil prírodné vedy, geografiu a históriu. Potom som si dal otázky: Koľko hodín som venoval učeniu tomu ako funguje moja pamäť? Alebo poznaniu toho ako fungujú moje oči? Koľko času som sa učil tomu, ako sa učiť? Alebo tomu, ako pracuje môj mozog? Koľko hodín som venoval vlastnostiam myslenia a tomu ako to vplýva na telo? A odpoveď bola vždy tá istá: nula, nula, nula. Inými slovami, vlastne ma nenaučili, ako využívať hlavu." (Uszyńska-Jarmoc, J.: 2009, s. 288) Nazdávam sa, že uvedené slová sú mimoriadne výstižné a akcentujú potrebu zvýšenej pozornosti problematike emocionálnej inteligencie, ktorá je medzi naši učiteľmi všeobecne známa, ale v reálnej edukačnej praxi sa jej nevenuje taká pozornosť akoby bola žiaduca, a to najmä z hľadiska zefektívnenia priebehu a výsledkov edukácie. O tom píšem ďalej.

Vychádzajúc z pohľadov na edukáciu a z rôznych jej hodnotení v literatúre sa javí, že edukačný proces je dôsledne analyzovaný z mnohých aspektov, pričom kognícia a motivácia akoby mali prevažujúcu úlohu. V ostatných rokoch do týchto pohľadov významnejšie vstupuje, napr. psychodidaktika. Emocionalita, vzhľadom na viaceré skutočnosti (množstvo učiva, konkurencia škole – rôzna technika, masovokomunikačné média, ale aj rôzne vzdelávacie inštitúcie) si zasluhuje a bude zasluhovať zvýšenú

pozornosť. Treba dodať, že nielen z hľadiska žiakov, ale aj z hľadiska požiadaviek na prácu učiteľa. Učiteľ a dnes akcentované emócie sú jedným z kľúčových faktorov edukácie, pretože on vyvoláva radosť, spokojnosť žiakov, on objektívnym a motivačným prístupom k hodnoteniu žiakov im pomáha získavať vedomosti. Tým v podstate aj u žiakov podporuje pozitívne emócie, ktoré ako som už uviedol podporujú kreativitu, nevyvolávajú u žiakov stresové situácie apod. M. Máčajová (2012, s. 25) zdôrazňuje: „Najväčšia šanca, ako učivo uchovať, pochopiť a zapamätať si, je vytvoriť prostredie, pri ktorom učenie produkuje potešenie."

Doterajšie pohľady, resp. vplyv emócií na vedomostí sa viac sústreďovali predovšetkým na výsledok: emócie sú významné a dôležité pre učenie sa žiaka a významne ovplyvňujú výsledky jeho učebnej činnosti. Súčasnosť sa, a to aj pod vplyvom rozvoja neurovedy, vo vzťahu k edukačným procesom sa zameriava na význam emócií v procese edukácie. Povedané inak, pozitívne emócie uľahčujú, resp. skvalitňujú procesuálnu stránku. Tu sa nastoľuje zamyslenie, nad tým: Aký je rozdiel, resp. vplyv negatívnych emócií v procese edukácie? Pravdou je, že aj negatívne emócie môžu mať dobrý dopad na výsledok učenia. Avšak rozdiel medzi pozitívnymi emóciami a negatívnymi emóciami spočíva v tom, že negatívne emócie pôsobia len na výsledok, teda nie na proces učenia sa, z čoho potom rezultujú nedostatky, napr. zabúdanie učiva, problémy s transferom vedomostí atď. P. Schiller zdôrazňuje, že za prítomnosti emócií vyplavuje mozog hormóny, ktoré pôsobia ako ustaľovače pamäti.

Tabuľka č. 1 - Klasifikácia emócií podľa J. Pekruna (1998, s. 236)

KLASIFIKÁCIA EMÓCIÍ V SITUÁCIACH ZAMERANÝCH NA UČENIE A VÝKON			
		Pozitívne emócie	**Negatívne emócie**
Emócie vzťahujúce sa k úlohám	a) emócie vzťahujúce sa k činnosti	radosť z učenia	nuda
	b) prospektívne emócie	nádej, očakávanie	strach beznádej
	c) retrospektívne emócie	radosť z výsledku, úľava, hrdosť	smútok sklamanie zahanbenie/ vina
Sociálne emócie		vďačnosť, empatia, obdiv. sympatie / láska	zlosť, závisť, pohŕdanie, antipatie / nenávisť

Vyučovací proces je už stáročia charakterizovaný ako vzťah medzi učivom, učiteľom a žiakom. Hoci je táto triáda známa, pripomenieme, že vzťahy medzi učivom a učiteľom alebo aj vzťahy medzi žiakmi a učivom sú mladšieho dáta a v pedagogike, resp. v didaktike sa začali viacej doceňovať najmä v druhej polovici 20. storočia. Aby táto klasická triáda plnila aj emocionálne aspekty edukácie uvedieme možnosti.

Učiteľ – učivo: Ak na tento vzťah nazeráme z aspektu emocionality, potom je úlohou učiteľa hľadať v učive také prvky, ktoré môžu podporovať emocionalitu žiakov. Nie je to jednoduché, najmä pri niektorých obsahoch učiva. No nie nadarmo sa hovorí, že učiteľ je „aj režisérom a aj hercom“. Ak priamo učivo neponúka „emocionalitu“, potom učiteľ má možnosti, napr. využívaním rôznych priebežných motivačných metód vniesť do vyučovania emocionalitu. Emocionalita ba mala byť v istej rovnováhe s kogníciou. Samozrejme, nie je to jednoduché a ľahké, avšak mnohí učitelia, najmä s viacročnou praxou, dokážu aj „najnezáživnejšie“ učivo „oživiť“ tak, že učivo pôsobí aj na emócie. Pred časom som čítal ako učiteľ oživil vyučovaciu hodinu biológie pri preberaní kostry človeka – namaľoval si kostru priamo na teplákovú súpravu a v nej odučil vyučovaciu hodinu. Som toho názoru, že v edukačnej praxi sa nie dostatočne využívajú takéto kolatívne metódy, ktoré podporujú záujem, emocionalitu, prekvapivosť, novosť a rad ďalších možností pôsobiacich na emocionalitu edukácie.

Žiak – učivo: Pri prvotnom zamyslení nás akiste napadne, že úlohou žiaka je osvojiť si učivo sprostredkúvané učiteľom alebo aj inými možnými metódami, napr. problémovým vyučovaním, tímovou spoluprácou so žiakmi a pod. Lenže, každý žiak je iný, každý má svoj štýl učenia sa, svoje záujmy, každý žiak má iné skúsenosti, iné prekoncepty atď. Možným „liekom“ na tieto rozdielnosti žiakov je diferencované vyučovanie. Práve ono bolo v druhej polovici ako tak doceňované, javí sa však, že iné, nazvem ich novšie prístupy akoby toto vyučovanie z našich škôl vytláčali. Otázne však je, či tieto nové prístupy vieme vždy správne aplikovať, a to aj z požiadaviek emocionality žiaka vo vyučovaní. V zmysle uvedeného sa teda zamýšľam nad tým, napr. či máme dôsledne diagnostikovaných žiakov pre skupinovú alebo tímovú spoluprácu, či dôsledne poznáme štýly učenia sa žiakov, či vieme aké sú ich afektívne postoje k plánovaným činnostiam na vyučovacej hodine, či berieme do úvahy vzťah žiaka k predmetu a pod. Od dôsledného poznania týchto a ďalších skutočností na trajektórii žiak – učivo sa v mnohom odvíjajú emocionálne postoje žiakov k priebehu hodiny.

Učiteľ – žiak: Uvedená oblasť je v pedagogicko-didaktickej a aj v psychologickej literatúre dobre rozpracovaná z viacerých hľadísk. Ak mám povedať v čom vidím aktuálnosť tohto vzťahu z hľadiska emocionality, potom uvediem, napr. potrebu zvýšenej pozornosti interakčným aspektom vo vyučovacom procese, zvýšenie pozornosti riadeniu vyučovacej hodiny, pozornosť klíme školy a triedy tak, aby žiakom poskytovala dobrú kvalitu života v škole, zodpovedný prístup k hodnoteniu žiakov. Všetko toto sú

oblasti, na ktoré z času na čas zaznamenávame, ak nie priamo kritické pohľady žiakov, isté nespokojné hodnotenia časti žiakov. Pritom sú to oblasti mimoriadne významne pôsobiace na emocionalitu edukácie. Je to oblasť, ktorá by si zasluhovala dôslednejšie skúmanie.

V súvislosti s uvedeným zdôrazním, že emocionalita žiakov sa prejavuje nielen vo vzťahu k učenia, ale aj správaniu. Tomuto sme sa venovali v rámci výskumnej úlohy KEGA 007KU-4/2017 Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom. V rámci skúmaní sme sa zamerali (podľa H. Hamerovej, 2010) na to či učitelia:

- majú pozitívny postoj k žiakom,
- majú schopnosť vedieť sa vyhnúť najbežnejším príčinám, ktoré narúšajú komunikáciu,
- vedia správne komunikovať,
- vedia žiakov a študentov motivovať do učenia,
- vedia vytvoriť dobrý tím triedy, ktorý vie dobre komunikovať a koordinovať svoje činnosti,
- vedia byť flexibilný a prispôsobovať svoj štýl vedenia k vyspelosti žiakov a študentov,
- vedia kontrolovať stresové situácie (Hamer, H., 2010, s. 94).

Pri hodnotení sme zaznamenali najmä negatívne pohľady žiakov, ktoré sa opisujú aj v literatúre. Sú to najmä:

- absencia systematického hodnotenia žiakov – ich učenia sa a aj správania,
- spontánnosť hodnotenia (bez vopred premysleného prístupu, napr. učiteľ sa nahnevá),
- kumulácia hodnotenia do obdobia pred školským polrokmi,
- hodnotenie zamerané najmä na teoretické zvládnutie učiva, menej pozornosti zamerané na to ako mu žiak skutočne rozumie,
- nedostatok individuálneho prístupu k žiakom pri preverovaní vedomostí,
- absencia zdôvodnenia, vysvetlenia hodnotenie (najmä ak nie je v súlade s predstavou žiaka),
- malý alebo žiadny podiel sebahodnotenia a spolužiakov na hodnotení. (Petlák, E. a kol., 2018, 191)

Vzhľadom na zameranie príspevku neanalyzujem uvedené oblasti podrobnejšie, zdôrazním iba, že emocionalita edukácie sa prejavuje v celkovom vzťahu žiakov k učiteľovi. Z toho potom rezultujú pozitívne alebo aj negatívne prejavy žiakov k učiteľom. Ak dnes akosi častejšie konštatujeme, že žiaci sa voči učiteľom správajú veľmi často nedobre, ba niekedy až ohrozujúco, potom musíme pripustiť, že emocionalite buď nevenujeme takú pozornosť akú by si zasluhovala (a sme zameraní najmä na vedomosti – tie sú meradlom hodnotenia práce učiteľa a aj žiaka) alebo emocionalite nevenujeme takú pozornosť aká jej v edukácii patrí. Som presvedčený, že ak by sme sa viacej venovali a doceňovali aj túto stránku edukácie bolo by v školách oveľa menej

nežiaducich prejavov správania sa žiakov navzájom voči sebe, ale aj voči učiteľom.

Niekoľko slov k emocionálnej inteligencii

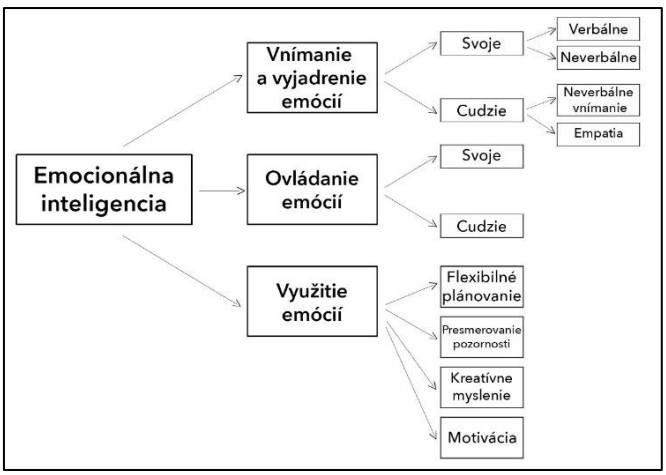
V ostatných desaťročiach sa čoraz častejšie objavuje v rôznych súvislostiach pojem emocionálna inteligencia. Dosť často s ním narábame, dávame ho do súvislosti s edukáciou a pod. Netvrdím, že učitelia neovládajú podstatu, ale konštatujem, že emocionálnej inteligencii ostávame veľmi veľa dĺžni. A to nielen u nás, ale celkovo vo svete. Na tomto mieste považujem za vhodné uviesť výsledky skúmania, ktoré uvádza M. Zelina (2017, s. 23): „M. Laliková urobila výskum na vzorke 1274 stredoškolákov v Kysuckom regióne a na tvrdenie: „v mnohých situáciách sa neovládam“ odpovedalo - často 14,6 % žiakov, a veľmi často 7,6 % žiakov, teda spolu sa neovláda okolo 22 % žiakov! U spolužiakov odhadovali neovládanie správania až na 33 %. Z uvedeného vyplýva, že žiaci neovládajú svoje emócie, čo sa prejavuje nielen v ich v učení, ale aj v ich správaní.

Podstatou emocionálnej inteligencie sú podľa D. Golemana nasledovné oblasti.

- riadenie vlastných emócií,
- schopnosť motivovať sa – sebahodnotenie,
- empatia - záujem o iných ľudí,
- angažovanosť - medziľudské vzťahy.

Uvedené najlepšie pochopíme z ďalej uvedeného grafického znázornenia, ktoré má značný význam aj pre chápanie a doceňovanie emocionality v edukačnom procese. To sa týka všetkých troch oblastí: vnímanie a vyjadrenie emócií, ovládanie emócií, využitie emócií.

Tabuľka č. 2 - Emocionálna unteligencia – spracované podľa publikácie D. Goleman (2017)



Prečo je potrebné venovať pozornosť emocionálnej inteligencii?

- v škole je dosť žiakov, ktorí sa vyhýbajú svojim rovesníkom, majú problémy s partnerskými kontaktmi,
- sú žiaci, ktorí prejavujú nespokojnosť, majú zlú náladu,
- hoci majú vysoké IQ je majú zlé výsledky pre hyperaktívnosť, nervozitu...;
- žiaci, ktorí neovládajú svoje emócie, trpia emočným napätím,
- žiaci, ktorí sú konfliktní,
- deti trpiace strachom (výsledky, poníženie, posmech...) → znižuje sa ich intelektuálna výkonnosť, pracujú neefektívne,
- žiaci, ktorí majú strach „pred vlastným obrazom“ (splnenie – nesplnenie očakávaní).

Aj toto sú dôvody, ktoré nás majú viesť k tomu, aby sme zvýšili pozornosť emocionálnej inteligencii. Ak sa pozrieme okolo seba vidíme, že ľudia si často navzájom nerozumejú, ba nerozumejú si ani sami sebe. Výsledkom sú neraz zbytočné nedorozumenia a konfrontačné strety, to platí aj pre edukáciu.

Záver

Nazdávam sa, že z môjho príspevku dostatočne vyplýva, že emócie sú mimoriadne významné pre vyučovanie a učenie sa žiaka, a preto si vyžadujú mimoriadnu pozornosť. Možno nie všetci súhlasia, ale realita je taká, že súčasná edukácia sa zameriava na výsledky (školy sú hodnotené podľa výsledkov, žiaci majú byť prijímaní na stredné školy podľa výsledkov monitoringov, znižovanie počtu žiakov v školách, ako dôsledok znižovania prírastku populácie vedie aj k tomu, že učitelia sa boja, že ostanú bez práce). V úsilí dosiahnuť čo najlepšie výsledky sa neraz stáva, že výsledok, merateľný vedomosťami, je to najpodstatnejšie, pričom sa zabúda na emócie, ktorými žiaci v škole žijú. Na druhej strane všetci vieme a všetci uznávame, že dobré učenie a dobré výsledky sú založené na pozitívnych emóciách. Áno aj „strachom“ v učení je možné dosiahnuť výsledky, lenže strach a stres nepodporujú dlhodobé a trvalé zlepšovanie výsledkov v edukácii, ba ich dlhodobejšie až trvalé pôsobenie pôsobí na žiakov veľmi negatívne. Majme na zreteli, že dobrá motivácia podporuje emocionalitu, tá zasa aktivitu – to je základom dobrých výsledkov. Pravda, emocionalita má aj širšie dosahy, nejde len o priame výsledky v edukácii, ale aj o to, že kvalita života žiaka v škole pôsobí na neho upokojujúco, žiak sa vie ľahšie vyrovnávať aj s náročnejšími úlohami, neprežíva stres a pod. Je to aj príprava na život v dospelosti.

Celkom na záver poznamenám – v Amerike sú v mnohých školách rozpracúvané programy emocionálneho a sociálneho rozvoja škôl, ako úsilie o zefektívňovanie edukácie a školského života žiakov. Napokon, aj v Nemecku boli vydané publikácie, ktoré opisujú význam emócií v edukácii a rozvíja sa tzv. emodidaktika. V zmysle myšlienok uvedených v tomto príspevku stojí za to - viac pozornosti venovať žiakom z hľadiska

emocionality, vráti sa nám to nielen v prejavoch a správaní sa žiakov, ale celkom určite aj ich vedomostiach.

Tento príspevok je spracovaný ako súčasť vedecko-výskumnej úlohy KEGA 007KU-4/2017 „Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom – prejavy, príčiny, prevencia.“

Bibliografia

GOLEMAN, D. 2017. *Emocionálna inteligencia.* Bratislava : Citadella, 2017, ISBN 978-80-8182-086-1.

HAMER, H. 2010. *Klucz do efektywności nauczania.* Warszawa : Veda, 2010. ISBN 978-83-6193-213-0.

KOBBELOER, M. 2014. *Edition emodaktik.* Bad Bevensen : Emodidaktik, 2014, *ISBN* 978-3-7322-9890-7.

KOBBELOER, M. 2014. *Lernen im Kühlschrank: Wie wir die Lerntemperatur unseres Bildungssystems mit Emotionen erhöhen können.* Bad Bevensen : Books on Demand,2014, ISBN 978-37-3229-890-7.

KRAPP, A. 2005. *Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie*. In Zeitschrift für Pädagogik, 2005, roč 51, č. 5, s. 605, ISSN 0044-3247.

MÁČAJOVÁ, M. 2012. *Používanie mozgu v biodromálnom meradle a v kontexte emócií.* In Grant Journal, č. 1, ISSN 1805-062X.

MŠVVaŠ. 2018. [cit. 10.10.2018] Dostupné na internete: *Národný program výchovy a vzdelávania. https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf*

POSŁUSZNA-OWCARZ, M. 2016. *Emocje i uczenie sie.* In Zeszyty naukowe KSW, 2016, roč. 63, č. 15, ISSN 2543-585X.

PEKRUN, R. 1998. *Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein Blinder Fleck der Unterrichts-forschung.* Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1998, Roč 44, č. 3, ISSN 0342-183X.

PETLÁK, E. a kol. 2018. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom.* Bratislava : IRIS, 2018, ISBN 978-80-8200-0024-8.

ŠPAJDEL, M., JURÁSOVÁ, K. I. 2012. *Vzťah emócií a kognície z hľadiska teórie kognitívneho zhodnotenia.* In Ostinum, 2012, roč. 8, č. 2, ISSN 1339-942X.

USZYŃSKA-JARMOC, J. 2009. *O potrzebe budowania koncepcji nauczania sie, jak sie uczyć.* In Hurlo, L., Staśka, D, Lojko, M. 209. Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Kraków : Impuls, 2009, ISBN 978-83-7587-047-3.

ZELINA, M. 2017. *Kompetencie osobnosti pre budúcnosť.* In Studia scientifica Fakultatis Paedagoigicae Universitas catholica Ružomberok, Ružomberok : Verbum 2017, ISSN 1336-2232.

Prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Katedra pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta KU, Ružomberok
e-mail: erich.petlak@ku.sk

Riadenie materských škôl v kontexte požiadaviek Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania

Management of Kindergartens in the Context of the Requirements of the National Program for Development of Education and Training

Mária Pisoňová

Abstract

The National Program for the Development of Education and Training appeals in its fourth part to the improvement of the education management system on all its levels. One is a micro level that interferes with the process of managing schools and school facilities from the position of leading pedagogical and vocational training employess. They include leading pedagogical staff of nursery schools who have been the subject of extensive research aimed at identifying their managerial competencies. It was part of the KEGA project no. 007UK-4/2016, whose main solver is the author of the contribution.

Key words: Kindergarten. Headteacher. Managerial Functions. Research. Planning. Organization. Human Resources. Marketing. Quality of Education.

Úvod

Materské školy tvoria v súčasnosti rovnocennú súčasť školskej sústavy na Slovensku. Z uvedeného dôvodu je potrebné klásť rovnaké nároky na kvalitu ich riadenia ako v prípade základných, či stredných škôl zvlášť v prípade viactriednych materských škôl a materských škôl s právnou subjektivitou. Z uvedeného dôvodu je dôvod na to, aby sme sa zaoberali otázkami úrovne riadenia materských škôl s akcentom na obsah a implementáciu manažérskych funkcií do školskej riadiacej praxe. Podľa nášho názoru ide o tému nielen vysoko aktuálnu, ale aj zaujímavú, ktorej je stále potrebné venovať náležitú pozornosť najmä v súvislosti s manažérskou prípravou vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl. Danej problematike sa v praxi venujeme z niekoľkých pohľadov. Na jednej strane sú to podmienky, ktoré musí riaditeľka/riaditeľ (ďalej len riaditeľka) spĺňať na základe platnej legislatívy, na strane druhej vystupujú do popredia osobnostné požiadavky a reálna skúsenosť z praxe. Často sa stretávame s tým, že sa tieto dva pohľady na kompetenčný profil riaditeľky materskej školy nezhodujú. Cieľom nášho príspevku je preto poukázať na uvedené odlišné prístupy k manažmentu a na základe skúmania výkonu manažérskych kompetencií riaditeliek materských škôl vyvodiť odporúčania pre prax.

Špecifiká organizácie a riadenia súčasných materských škôl na Slovensku

Materské školy sa po prvýkrát v histórii stávajú súčasťou sústavy škôl 22. mája 2008 na základe zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (Pajdlhauserová, 2010, s. 70). Podľa spomínaného zákona má každé dieťa nárok na bezplatné vzdelanie v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Školský zákon v časti stupne vzdelania uvádza: „*Predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania*“. Najpodstatnejšou zmenou oproti predchádzajúcim zákonom je vyššie spomínané zaradenie materských škôl do sústavy škôl. V zmysle platnej legislatívy definujeme školy zaradené do siete škôl a školských zariadení ako tie, ktoré: *„zabezpečujú výchovu a vzdelávanie podľa tohto zákona prostredníctvom vzdelávacích programov odborov vzdelávania poskytujúcich na seba nadväzujúce stupne vzdelania“.* Sústavu škôl aktuálne tvoria materské školy, základné školy, gymnáziá, stredné odborné školy, konzervatóriá, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základné umelecké školy, ako aj jazykové školy.

Materské a základné školy môžu splynúť do jednej právnickej osoby a tým vytvoriť jednu školu. Cieľom materskej školy je podpora rozvoja detí vo viacerých oblastiach. Nosnými oblasťami rozvoja je sociálno-emocionálna, intelektuálna, telesná, morálna, ako aj estetická oblasť. Cieľom materskej školy je budovať a rozvíjať schopnosti a zručnosti detí a zabezpečiť tak predpoklad na ďalšie vzdelávanie. Výchova a vzdelávanie v materskej škole prebieha na základe Školského vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie. Deťom, ktoré majú v nasledujúcom roku nastúpiť do školy a začať tak plniť povinnú školskú dochádzku, sú spravidla zriadené samostatné triedy. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu byť buď zaradené do bežných tried, prípadne môžu byť pre takéto deti zriadené samostatné triedy. Rozhodujúcim faktorom pri zaradení dieťaťa do samostatnej triedy pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôže byť fakt, že dieťa pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zaradenie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materskej školy je v právomoci riaditeľky danej materskej školy. Svoje rozhodnutie robí na základe odporúčania detského lekára, školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, ako aj na základe informovaného súhlasu zákonného zástupcu. Materská škola môže mimo svoje štandardné aktivity organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik, ako aj ďalšie aktivity (Zákon č. 245/2008 Z. z.). Aj napriek novelizácii v roku 2015, kedy bol Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 menený a doplnený zákonom č. 188/2015 Z. z. z 30. júna 2015, ostáva platnou legislatívou pre materské školu spomínaný

zákon z roku 2008. Rovnako dôležitou doplňujúcou legislatívnou normou je Vyhláška číslo 306/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole.

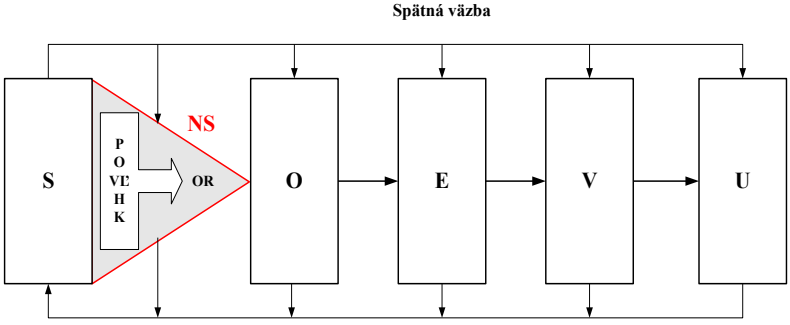
2 Otázky kompetenčného profilu riadenia školskej organizácie

Existuje niekoľko názorov na systém riadenia súčasnej školy. Je potrebné si však uvedomiť, že ich významnou mierou ovplyvňujú funkcie riadenia, ktoré v modernom manažmente majú iný charakter ako napr. do roku 1989. Vnútorné riadenie školy charakterizuje (Obdržálek, 2008) ako veľmi rozsiahly a zložitý komplex nasledovných činností: riadenie procesov, výchovno-vzdelávacích činností a ich výsledkov; vedenie pedagogických zamestnancov; ekonomické riadenie; utváranie materiálno-technických podmienok a riadenie styku školy s okolím.

V súvislosti s permanentne sa meniacou legislatívou dochádza v praxi k neustálemu prehodnocovaniu pracovnej náplne riaditeľa materskej školy, pri čom slovo „prehodnocuje“ v tomto význame skôr znamená „rozširuje“. Uvedený názor potvrdzuje (Pisoňová, 2011).

Výsledky výskumov (Pisoňová, 2002, 2006, 2010, 2014, 2016, 2018, Brečka, 2006, Obdržálek a kol., 2006, Eger, 1998, 2002, 2007, 2013, Trojan, 2015, 2017, Prášilová, 2006, Slavíková, 2003) a ďalšie potvrdzujú obsah vyššie uvedeného tvrdenia.

Vyplýva z nich nevyhnutnosť skvalitnenia pregraduálneho a následne postgraduálneho vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov. Budúci riaditelia materských škôl by totiž mali (okrem iného) disponovať aj vedomosťami a zručnosťami zameranými na implementáciu nasledovných manažérskych funkcií do praxe: plánovanie, rozhodovania, organizovanie, vedenie ľudí, hodnotenie a kontrola. Vo vzájomnej súvzťažnosti ich uvádzame v modeli, ktorý predstavuje obrázok 1 s názvom: Nástroje riaditeľky materskej školy v procese optimalizácie výstupov edukácie.



Obrázok 1: Nástroje riaditeľky materskej školy v procese optimalizácie výstupov edukácie

Legenda:

S – **subjekt riadenia** – riaditeľka materskej školy, resp. vedenie materskej školy.
NS – **nástroje subjektu** – nástroje riaditeľky materskej školy v riadiacom procese: rozhodovanie, plánovanie, organizovanie, vedenie ľudí, hodnotenie, kontrola, ktoré ovplyvňujú nasledovné oblasti riadenia:
- oblasť pedagogického riadenia,
- oblasť ekonomického riadenia,
- oblasť pracovnoprávneho riadenia a ďalšie.

O – **objekt riadenia** – zamestnanci materskej školy (pedagogickí a prevádzkoví).
E – **edukačný proces** (výchovný a vzdelávací proces).
V – **výstupy edukačného procesu** (hodnotový systém dieťaťa + dosiahnuté vzdelanie).
U – **uplatnenie, resp. úspešné pokračovanie v edukácii** (úspešnosť detí v pokračujúcej edukácii v základných školách).

Uvedený obrázok vyjadruje zložitosť vzájomných vzťahov medzi jednotlivými kategóriami, pri čom zdôrazňujeme dôležitosť nástrojov riaditeľky materskej školy. V posudzovaní kvality edukačného procesu sa totiž často zabúda na fakt, že jeho úroveň významným spôsobom ovplyvňujú aj ekonomické, personálne a iné aspekty. Ekonomické riadenie je zodpovedné napr. za materiálno-technické vybavenie materskej školy kvalitnou didaktickou technikou, a úroveň personálneho riadenia predurčuje výber kvalitných pedagógov, pracovnú klímu a pod.

3 Deskriptívna výskumná procedúra

Vzhľadom k skutočnosti, že sme sa v rámci výskumu zamerali na hlbší ponor do skúmanej problematiky, venovali sme sa okrem deskriptívneho zisťovania aj zisťovaniu závislostí medzi určenými premennými. Cieľom takéhoto pohľadu na zvolenú problematiku bolo okrem odhalenia príčin nedostatkov v riadení materských škôl najmä následná formulácia odporúčaní pre školskú riadiacu prax.

Na účely tohto príspevku sa zameriame na niektoré zaujímavé a podnetné výsledky deskriptívneho zisťovania.

Cieľom deskriptívneho výskumného zisťovania bola *analýza nedostatkov v uplatňovaní obsahu manažérskych funkcií v práci riaditeľky materskej školy*. Pre jednoduchšie naplnenie celkového cieľa, sme si určili šesť nasledovných čiastkových cieľov:

1. Zistiť nedostatky uplatňovania obsahu manažérskych funkcií v oblasti strategického plánovania.
2. Zistiť nedostatky uplatňovania obsahu manažérskych funkcií v oblasti organizovania.

3. Zistiť nedostatky uplatňovania obsahu manažérskych funkcií v oblasti rozhodovania.
4. Zistiť nedostatky týkajúce sa pracovných podmienok na výkon riaditeľskej funkcie.
5. Zistiť mieru delegovania pracovných úloh.
6. Zistiť názory na účinnosť poznatkov o riadení získaných absolvovaním funkčného vzdelávania.

V tomto príspevku sme sa teda zamerali na zisťovanie nedostatkov s akcentom na: tvorbu strategického plánu materskej školy, organizáciu vlastnej práce riaditeľky materskej školy, na ich pracovné podmienky, rozhodovacie akty riaditeľky, identifikáciu spôsobu riešenia konfliktov na pracovisku a na účinnosť poznatkov získaných funkčným vzdelávaním v riadiacej praxi.

Na základe zvolenej výskumnej metódy – dopytovanie, sme riešili definovaný výskumný problém prostredníctvom stanovených krokov:

7. Návrh spôsobu typu a výberu dát.
8. Zostavenie dotazníka.
9. Posúdenie kvality dotazníka na základe predvýskumu.
10. Zber samotných dát.
11. Kódovanie a kontrola zozbieraných dát.
12. Overovanie validity vybraných štatistických metód.
13. Analýza získaných dát.
14. Spracovanie výsledkov.
15. Interpretácia výsledkov.

Výskum bol uskutočnený na báze aktuálne dostupných informácií z MŠVVŠ SR. Základný súbor tvoril zoznam, ktorý obsahoval 2896 materských škôl pôsobiacich v školskom roku 2017/2018 na Slovensku. 17 % e-mailových adries v čase výskumu nebolo aktuálnych prípadne boli nefunkčné. Veľkosť ani geografické umiestnenie materskej školy nebolo rozhodujúcim kritériom pre zaradenie do výskumu. Elektronický dotazník bol rozoslaný na všetky e-mailové adresy materských škôl, ktoré sa nachádzali v spomínanom zozname škôl bez ohľadu na zriaďovateľa. Celkovo sa nám vrátilo 204 dotazníkov, avšak 4 dotazníky nebolo možné pre účely nášho výskumu použiť, nakoľko boli z väčšej časti nevyplnené. Výskumu sa teda zúčastnilo 8,3 % oslovených materských škôl a z nášho pohľadu išlo o stratifikovaný výber. Informácie získané formou online dotazníka boli spracované pomocou kvantitatívnych a kvalitatívnych metód. Pre spracovanie výsledkov sme použili metódu zisťovania početností a komparatívnu analýzu získaných dát. Pre ľahšie spracovanie interpretovaných poznatkov, budeme v niektorých prípadoch používať namiesto materskej školy vo všeobecnosti zaužívanú skratku MŠ.

Vyhodnotenie výsledkov deskriptívneho zisťovania

Tabuľka 1: Pohlavie respondentov

Pohlavie	n	%
a) žena	193	96,50
b) muž	1	0,50
c) neuvedené	6	3,00
Spolu	**200**	**100,00**

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že počet žien v školách predprimárneho vzdelávania je veľmi výrazný. Potvrdil sa tak náš predpoklad, že výskyt mužov na pozíciách riaditeľov materských škôl je až alarmujúcu nízky. Viaceré výskumy pritom poukazujú na to, že rozdielnosť v kvalite riadenia u mužov a žien nie je štatisticky významná (Pisoňová, 2012, s. 103).

Tabuľka 2: Organizovanie vlastnej práce mimo plánov výchovnovzdelávacej činnosti

Plánovanie	**n**	**%**
d) robím si denné plány	26	13,00
e) robím si týždenné plány	114	57,00
f) robím si mesačné plány	36	18,00
g) neplánujem si prácu v predstihu	11	5,50
h) iné	13	6,50
Spolu	**200**	**100,00**

Na základe uvedených získaných poznatkov konštatujeme, že riaditeľky materskej školy si väčšinou stanovujú týždenné plány. Pod odpoveďou iné boli uvedené rôzne kombinácie spomínaných plánov. Len v 2 prípadoch sme sa v odpovedi stretli s ročným plánovaním.

Tabuľka 3: Metódy a techniky plánovania

Techniky plánovania	**n**	**%**
a) Eisenhowerov princíp (analýza ABCD)	78	39,00
b) Paretov princíp	8	4,00
c) Slonia metóda	9	4,50
d) Eisenhowerov princíp (analýza ABCD) a Paretov princíp	7	3,50
e) Eisenhowerov princíp (analýza ABCD) a Slonia metóda	8	4,00
f) Paretov princíp a Slonia metóda	2	1,00
g) všetky vyššie spomenuté možnosti	2	1,00
h) SWOT analýza	4	2,00
i) plánujem podľa aktuálnej situácie	5	2,50
j) vlastné	10	5,00
k) neuvedené	67	33,50
Spolu	**200**	**100,00**

Z vyššie uvedených zistení vyplýva, že až 67 % riaditeliek materských škôl neodpovedalo na otázku, akú metódu využívajú, z čoho možno usúdiť nedostatočné prepojenie informácii získaných funkčným vzdelávaním do praxe. Eisenhowerov princíp, ako využívanú metódu plánovania, uvádza 39 % riaditeliek. S Eisenhowerovým princípom sa stretávame aj v kombinovaných odpovediach, a preto ho môžeme jednoznačne vyhodnotiť ako najpoužívanejšiu metódu. Dôležitým zistením je aj fakt, že v kontrolnej položke sa odpovede respondentov rozchádzali. V štyroch prípadoch, ktoré tvoria 2 % sa stretávame so SWOT analýzou, ktorá nebola v základných možnostiach výberu a v 5 % uvádzali riaditeľky vlastné metódy plánovania. Pod pojmom vlastné metódy sa vo všetkých príkladoch uvádzali nástroje ako (kalendár, písanie poznámok apod.) v zmysle metód alebo techník. Viac ako 33 % riaditeliek materských škôl neposkytlo odpoveď na túto otázku. Otvára to preto priestor na diskusiu, či riaditeľky poznali dané metódy a techniky a či ich vo svojej práci naozaj uplatňujú?

Tabuľka 4: Úroveň vytvorených pracovných podmienok na plnenie úloh

Pracovné podmienky	**n**	**%**
a) nevyhovujúce	8	4
b) skôr nepriaznivé	48	24
c) viac dostatočné	102	51
d) úplne zodpovedajúce	39	19,5
e) neuvedené	3	1,5
Spolu	**200**	**100,00**

Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že viac ako 70 % riaditeliek materských škôl považuje podmienky, ktoré majú vytvorené na plnenie svojich úloh, za vyhovujúce. Naopak len 4 % ich považujú za nevyhovujúce. Nakoľko sme sa v rámci nášho výskumného zisťovania nezameriavali na fakt, čo považujú riaditeľky materských škôl za vyhovujúce podmienky, nedokážeme určiť, či ide napríklad len o vlastnú pracovňu a počítač, alebo aj o ďalšie moderné nástroje využívané pri riadení organizácií.

Tabuľka 5: Podiel na určovaní strategických cieľov MŠ

Podieľanie sa na strategickom plánovaní	n	%
a) ciele určujem na základe konzultácie so zamestnancami materskej školy	178	89,00
b) ciele stanovujem samostatne z pozície riaditeľky materskej školy	13	6,50
c) nemám podiel na stanovovaní cieľov MŠ	2	1,00
d) iné	5	2,50
e) neuvedené	2	1,00
Spolu	**200**	**100,00**

Údaje uvedené v tabuľke znamenajú, že 89 % riaditeliek materskej školy tvorí strategický plán školy spolu s jej zamestnancami. Uvedené konštatovanie je v súlade s požiadavkami na tvorbu koncepcie školy.

Tabuľka 6: Prijímanie rozhodnutí pri riešení náročných situácií a problémov

Rozhodovanie	n	%
a) na základe vlastnej skúsenosti	14	7,00
b) na základe vlastnej skúsenosti a na základe získaných informácií o probléme	49	24,50
c) na základe vlastnej intuície	3	1,50
d) na základe vlastnej intuície a na základe vlastnej skúsenosti	1	0,50
e) na základe vlastnej intuície a na základe získaných informácií o probléme	3	1,50
f) na základe vlastnej intuície, na základe vlastnej skúsenosti a na základe získaných informácií o probléme	45	22,50
g) na základe získaných informácií o probléme	83	41,50
h) neuvedené	2	1,00
Spolu	**200**	**100,00**

Výsledky získané na základe odpovedí na predmetnú položku poukazujú na skutočnosť, že riaditeľky materských škôl riešia náročné situácie a problémy najčastejšie, a to v 41,5 % na základe získaných informácií o probléme. Na základe vlastnej skúsenosti v kombinácii so

získanými informáciami o probléme rieši problém 24,5 % riaditeliek. Môžeme teda predpokladať, že sa riaditeľky materských škôl snažia postaviť svoje rozhodnutia na faktoch viac ako na intuícii, čo na základe analýz uverejnených v odbornej literatúre (Pisoňová, 2012) považujeme za nevyhnutné.

Tabuľka 7: Určovanie strategických cieľov na základe poznatkov z funkčného vzdelávania

Funkčné vzdelávanie / strategické plánovanie	**n**	**%**
a) áno	71	35,50
b) nie	127	63,50
c) neuvedené	2	1,00
Spolu	**200**	**100,00**

Z údajov uvedených v tabuľke vyplýva, že veľký počet riaditeliek materských škôl, až 63,5% nevyužíva pri strategickom plánovaní poznatky, ktoré nadobudli funkčným vzdelávaním.

Tabuľka 8: Riešenie medziľudských konfliktov

Riešenie konfliktov z hľadiska času	**n**	**%**
problémy riešim hneď ako nastanú, neodkladám ich	97	48,50
nechám problém chvíľu „vychladnúť“ a následne ho riešim	92	46,00
problémy neriešim pokiaľ to nie je nutné, predpokladám že sa vyriešia samé	5	2,50
problémy riešim hneď ako nastanú, neodkladám ich a nechám problém chvíľu „vychladnúť“ a následne ho riešim	3	1,50
konflikty riešim len keď sa tykajú práce	1	0,50
nemáme konflikty	1	0,50
neuvedené	1	0,50
Spolu	**200**	**100,00**

Rozdiel medzi využívaním možnosti riešiť problémy hneď ako nastanú (48,5 %) a možnosti nechám problém chvíľu „vychladnúť“ a následne ho riešim (46,5 %) je veľmi malý. Najčastejšie uvádzaným iným spôsobom riešenia konfliktov je spojenie prvej a druhej možnosti podľa špecifickej situácie. V jednom prípade dokonca riaditeľka materskej školy uvádza, že na ich pracovisku nedochádza k žiadnym konfliktom.

Tabuľka 9: Delegovanie objemu práce

Delegovanie	**n**	**%**
a) menej ako 25 % úloh	80	40,00
b) 26 % - 50 % úloh	92	46,00
c) 51 % - 75 % úloh	19	9,50
d) viac ako 76 % úloh	2	1,00
e) nedelegujem – riešim ich sama/sám	6	3,00
f) neuvedené	1	0,50
Spolu	**200**	**100,00**

Delegovanie, ako jedna z metód pri vedenia zamestnancov (Leadeship), je podľa nášho výskumu v praxi uplatňovanou metódou, avšak objem delegovanej práce považujeme za nízky. Menej ako štvrtinu svojej práce deleguje 40 % riaditeliek materských škôl a až 46 % riaditeliek deleguje 26 – 50 % objemu svojej práce. Vyhodnotenie danej položky naznačuje možnú závislosť s množstvom úloh, ktoré majú vplyv na ich rozhodovaní. Ako prekážku pri delegovaní označujú riaditeľky neschopnosť zamestnancov plniť si svoje úlohy načas a v požadovanej kvalite. Z uvedeného dôvodu považujú za jednoduchšie jednotlivé úlohy nedelegovať.

Záver

Výsledky vyššie uvedenej výskumnej procedúry poukazujú na množstvo chýb, ktoré väčšinou vyplývajú z nedostatku teoretických vedomostí zo školského manažmentu. Týka sa to nielen tvorby algoritmu strategického plánu materskej školy, ale najmä množstva chýb súvisiacich s používaním metód a techník časového manažmentu. Tejto problematiky sa dotýkajú aj chyby pri delegovaní pracovných úloh, ktoré podľa viacerých výskumov (Pisoňová, 2014, Obdržálek – Pisoňová, 2016) často zapríčiňuje omnipotentné správanie riaditeľov. Ďalším dôvodom je neefektívne plánovanie svojho pracovného času v kontexte W-LB, čiže porušovania rovnováhy medzi voľným časom a prácou, ako aj nerešpektovanie viacerých metód časového manažmentu (analýzy ABCD, Eisenhowerovho princípu, Slonej metódy a ďalších). Z predmetných výsledkov je evidentné, že respondentkám chýbajú informácie o obsahu a spôsobe uplatňovania manažérskych funkcií v praxi, ktoré by malo poskytovať kurikulum funkčného a funkčného inovačného vzdelávania.

Z uvedeného dôvodu reaguje na túto požiadavku nový spôsob manažérskej prípravy vedúcich pedagogických a vedúcich odborných zamestnancov, ktorý je založený na modulovom systéme. Obsah jednotlivých modulov a podmodulov pripravil na účely novely Zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch kolektív odborníkov pod vedením autorky tohto

príspevku. Pri jeho tvorbe sa vychádzalo z analýzy vzdelávacích potrieb riaditeľov všetkých typov škôl a školských zariadení v rámci regionálneho školstva a z najnovších poznatkov a skúseností zo zahraničia.

Uvedený príspevok ponúka výsledky, ktoré boli tiež využité na účely napĺňania cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku prostredníctvom skvalitňovania manažérskej prípravy vedúcich pedagogických a odborných zamestnancov.

Bibliografia

ARMSTRONG, M. 2012. *Armstrong's handbook of management a leadership*. 3. vyd. United Kingdom, London : Kogan Page, 2012. ISBN 978-0-7494-6552-0.

EGER, L. a kol. 1998. *Efektivní školský management.* Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7082-430-1.

EGER, L. a kol. 2002. *Strategie rozvoje školy.* Plzeň : CECHTUMA, 2002. ISBN 80-903225-6-5.

EGER, L. 2006. *Řízení školy při zavádení školního vzdělávacího programu.* Plzeň : Nakladatelství Frans, 2006. ISBN 80-7238-583-6.

KRAJŇÁKOVÁ, E. 2010. „Kompetencia" a „kompetentnosť" v súčasnej pedagogickej praxi. Neexistuje jednoznačná definícia. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849. 5/2010, roč. č. 5, p. 23-27.

HORVÁTHOVÁ, K. 2010. *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava : Iura Edition, 2010. ISBN 978-80-8078-329-7.

LOJDA, J. 2011. *Manažerské dovednosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3902-1.

MILLS, R. 2004. *The competencies pocketbook*. 1. vyd. Alresford: Management pocketbooks Ltd., 2004. ISBN 1- 903776-25-2.

NAGYOVÁ, Adriana. 2017. The Role of Classroom Management in Conditions of Lower Secondary Level of Education in Primary Schools in the Slovak Republic. In: *Procedia - Social and behavioral sciences. Strategica International Conference : Proceedings from International Academic Conference* Bucharest Bucharest : SNSPA, Faculty of Management, pp. 509 - 518. ISBN 978-606-749-181-4.

OBDRŽÁLEK, Z. – POLÁK, J. – BOHONY, P. – BREČKA, P. – ČELINÁK, Š. – FRÁTEROVÁ, Z. – HAŠKOVÁ, A. – HRÚZIKOVÁ, Z. – LANČARIČ, D. – MARKOVÁ, Z. – PISOŇOVÁ, M. – ŠIMKOVÁ, Z. – VESELKOVÁ, J. – MUNK, M. 2008. *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy.* Nitra : UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-296-0.

PAJDLHAUSEROVÁ, E. 2010. *Riadenie materských škôl v Slovenskej republike*. 1. vyd. Bratislava: Z-F Lingua, 2010. ISBN 978-80-89328-48-2.

PISOŇOVÁ, M. et al. 2017. Development programs for head teachers in four Central European countries: An international comparison, 2017. DOI 10. 1504/IJMIE. 2017. 10000648. In. *International Journal of Management in Education*. ISSN 1750-385X, Vol. 11, no. 1 (2017), p. 25-45.

PISOŇOVÁ, M. 2017. Implementation of motivational strategies between head teachers and foreign language teachers, 2017. DOI 10.1515/jolace-2017-0008. In. *Journal of Language and Cultural Education*. ISSN 1339-4045, Vol. 5, no. 1, (2017), p. 127-144.

PISOŇOVÁ, M. 2016. Philosophical explication of requirements on the process of education : novelty or relic?, 2016. In. *XLinguae*. DOI: 10.18355/XL. 2016. 09. 01. 83-90. ISSN 1337-8384, Vol. 9, no. 1 (2016), p. 83-90.

PISOŇOVÁ, M. 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2011. ISBN 978-80-8078-402-7.

PISOŇOVÁ, M. 2012. *Osobnostný rozvoj riaditeľa materskej školy: východiská a determinanty výskumné závery a odporúčania pre školskú riadiacu prax*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2012. ISBN 978-80-8078-470-6.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3621-5.

PISOŇOVÁ, M. 2016. *Školský manažment pre pregraduálnu prípravu učiteľov a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Učebné texty. Bratislava : Univerzita Komenského, 2016. ISBN 978-80-223-4090-8.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2017. *Školský manažment – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-8168-660-3.

PIŠKANIN, A., RUDY, J. a kol. 2006. *Základy manažmentu.* 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 2006. IBSN 80-89143-34-2.

PRÁŠILOVÁ, M. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky.* Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

SEDLÁK, M., LÍŠKOVÁ C. 2015. *Manažment.* 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-8168-296-4.

SEITZ, H. – CAPAUL, R. 2005. *Schulführung und Schulentwicklung.* Zürich : Pool Design, 2005. ISBN 3-258-06875-5.

SLAVÍKOVÁ, L. 2003. *Systém přípravy řídících pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdelávání.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2003. ISBN 80-7290-150-8.

TÓBLOVÁ, E. 2017. Analysis of promotional strategies in primary schools. In: *Procedia - Social and behavioral sciences. Strategica International Conference: Proceedings from International Academic Conference* Bucharest : SNSPA, Faculty of Management, pp. 272-282. ISBN 978-606-749-181-4.

TROJAN, V. – TROJANOVÁ, I. – TRUNDA, J. 2016. *Vybrané kapitoly ze školského manažmentu pro učitele.* Praha : Karlova univerzita, 2016. ISBN 978-80-7290-868-4.

VYHLÁŠKA č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky č. 308/2009 Z.z. v znení neskorších zmien a doplnkov.

ZÁKON č. 186/1960 Zb. (o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon) v znení neskorších zmien a doplnkov.

ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školsky zákon) v znení neskorších zmien a doplnkov.

ZÁKON č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších zmien a doplnkov.

prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
e-mail: mpisonova@ukf.sk

Portfólio pedagogickej praxe vysokoškolských študentov

Supervised Practice Teaching Portfolio of University Students

Mariana Sirotová

Abstract

The significance of the supervised practice teaching portfolio lies apparent not only in the university study itself and in the course of supervised teaching practice, but also when applying for a teaching job as well as during the graduate's actual educational work. Information stored in the portfolio can be used for lesson preparation, its execution as well as for solving various educational problems of future teachers. The portfolio, thus, becomes a manual and a guidebook for educational work of a novice teacher. The final part of the contribution contains students' views of the portfolio's preparation and utilization in the university educational process and in the execution of supervised teaching practice.

Key words: University student, Student portfolio, Survey of students´opinions.

Študentské portfólio v teórii

Pojem portfólio vznikol spojením francúzskych slov porto (portons) v preklade niesť a folio v preklade s významom list, strany, knihy. V prenesenom význame je to súbor prác, ktorý je založený z určitých dôvodov a slúži k prezentácii jeho zakladateľa. Portfólio sa najčastejšie využíva v personálnej oblasti. Profesijné portfólio je súbor dokumentov (diplomov a certifikátov o získanom vzdelaní), záznamov o praxi, osobného hodnotenia týchto záznamov (reflexie), vlastných prác a zrealizovaných projektov a hodnotení zo strany kolegov a nadriadeného. Profesijné portfólio obsahuje aj profesijné ciele a záznamy o ich napĺňaní, a preto slúži ako nástroj osobného profesijného rozvoja. Obdobné vnímanie portfólia nachádzame aj v pedagogickej teórii:

- Podľa J. Slavíka (1999) je portfólio súbor žiakových / študentových prác vytvorený za určité obdobie, ktorý poskytuje rozmanité informácie nielen o vedomostiach, ale aj o skúsenostiach z pracovného postupu. Portfólio je tvorené rôznymi písomnými prácami študenta (od seminárnych prác až po úvahy na zadané odborné či vedecké témy), projektmi záverečnej práce, protokolmi z pozorovania z absolvovanej praxe a vlastnými interpretáciami prednášaných či diskutovaných problémov pri výučbe. Súčasťou portfólia môžu byť i komentáre učiteľov, kolegov študentov alebo cvičných učiteľov z vykonávanej

pedagogickej praxe, laborantov z realizácie experimentu v chemickom laboratóriu a pod. Portfólio zachytáva a uchováva rôznorodé informácie o vývoji a napredovaní, či prípadnej stagnácii osobnosti študenta.

- Pedagogický slovník definuje pojem portfólio ako súbor rôznych produktov dieťaťa, ktoré dokumentujú jeho vývoj za určité obdobie. Patrí do komplexného hodnotenia dieťaťa (Průcha, 2009).
- Z. Kolář a kol. (2012) považujú portfólio za usporiadaný súbor prác žiaka určitého obdobia výučby, ktorý poskytuje rôznorodé informácie o jeho skúsenostiach a pracovných výsledkoch. Tento súbor výsledkov žiakovej činnosti v škole môže byť i jedným z podkladov súborného hodnotenia a následného stanovenia metód k intenzívnejšej učebnej práci žiaka a vyučovacej činnosti učiteľa.
- V publikácii L. Podlahovej a kol. (2012) je portfólio zadefinované ako súbor prác študenta, ktoré sám zhromaždil za určité obdobie v určitom vyučovacom predmete, a na ich základe sa uskutočňuje hodnotenie jeho učebnej činnosti. Výpovedná hodnota portfólia môže byť vysoká, pretože zahŕňa diferencované ciele, úlohy rôzneho stupňa náročnosti, jeho spracovanie vyžaduje rôzne typy myšlienkových operácií a rôzne kvality potrebných schopností.
- J. Kratochvílová (2013) upozorňuje na dve kľúčové slová, nad ktorými je potrebné zamyslieť sa v súvislosti s definovaním pojmu portfólio. Sú to: diagnostický nástroj a súbor prác. Portfólio je možné definovať ako usporiadaný súbor prác žiaka, zhromaždený za určité obdobie, ktorý poskytuje informácie o pracovných výsledkoch žiaka, realizácii učenia a jeho vývoji za účelom jeho ďalšieho rozvoja. Informácie slúžia žiakovi, učiteľom a rodičom. Ide o určitý typ archivácie produktov žiaka za stanoveným účelom, ktorý do istej miery určuje jeho obsah, rozsah a prácu s ním.
- T. Šeben Zaťková (2014, s. 94) považuje portfólio za „jeden zo súčasných trendov v oblasti hodnotenia študentov, do ktorého si učiteľ dlhodobo, systematicky ukladá práce študentov (priebežné i výstupné didaktické testy, protokoly z meraní, výkresy, referáty, záznamy o hodnotení študenta a pod.). Učiteľ má možnosť sledovať smer, podstatu a mieru zmien v učení sa študenta. Portfólio umožňuje uplatniť sa študentom s rôznymi učebnými štýlmi“.

Konkretizáciu definície portfólia na podmienky vysokoškolského štúdia podáva V. Krejčová (2001), ktorá predstavuje pojem študentské portfólio. Študentské portfólio je podľa autorky súborom aktivít a produktov činností študenta. Demonštruje jeho pedagogické kompetencie a je významným prostriedkom pre študentovu sebareflexiu a sebahodnotenie. Študenti svoje portfóliá dopĺňajú a vyhodnocujú priebežne, čo im samotným (i ich vyučujúcim) umožňuje sledovať vývoj svojej vlastnej osobnosti ako budúcich učiteľov. V portfóliu študent vyhodnocuje svoje pokroky v

pedagogických vedomostiach a schopnostiach, vypovedá o vlastnom pojatí výučby a svojom pedagogickom myslení. Pri vytváraní študentského portfólia nie je pozornosť zameraná iba na výsledný produkt, teda na jednotlivé položky, ktoré študent sprístupňuje ostatným, aby demonštroval svoje učenie a úroveň chápania svojej budúcej učiteľskej role. Dôležitý je taktiež samotný proces, v ktorom študent na základe rôznorodých skúseností zovšeobecňuje pedagogicko-psychologické poznatky a vytvára si tak vlastný koncept pedagogického myslenia. Študenti sú podnecovaní k tomu, aby reflektovali tieto skúsenosti a svoje študentské portfólio nimi obohacovali.

Vzhľadom na uvedenú charakteristiku môžeme portfólio pedagogickej praxe považovať za súčasť študentského portfólia. Podľa S. Kontírovej a kol. (2010, s. 22) ide o „súbor podkladových materiálov obsahujúci študentove práce zo všetkých pedagogických praxí, ktoré absolvoval počas vysokoškolského štúdia a ktoré sú vizitkou jeho praktických výsledkov cesty k učiteľstvu, pretože dokumentujú jeho cestu v priebehu pedagogických praxí a jej kvalitatívny rozvoj. Slúži na získanie obrazu o vedomostiach, schopnostiach a zručnostiach študenta, o jeho znalosti kurikula, jednotlivých vedných odborov a ich aplikácii v podmienkach reálnej školskej praxe“.

V uvedených definíciách je možné identifikovať viaceré spoločné, ale i rozdielne znaky pojmu portfólio. V súvislosti s realizáciou pedagogickej praxe budeme portfólio vnímať ako súbor dokumentov, prác a hodnotení praktikanta, ktorý poskytuje informácie o realizácii praxe a jej výsledkoch. Tieto informácie na jednej strane slúžia koordinátorovi praxe k priebežnému i záverečnému hodnoteniu a na druhej strane sebahodnoteniu a sebareflexii praktikanta. Poskytujú priestor na vytvorenie stratégie a voľbu adekvátnych metód práce vysokoškolského učiteľa pre optimalizáciu učebnej činnosti a realizáciu ďalšej pedagogickej praxe študenta.

Všeobecne sa v pedagogickej praxi stretávame s viacerými druhmi portfólia. J. Kratochvílová (2013) charakterizuje tri základné druhy portfólia:

- Zberné portfólio, v literatúre často označované ako pracovné alebo dokumentačné, zhrňuje takmer všetky prác žiaka za určité obdobie, ktoré postupne vznikali. Ide skôr o „zbierku“ prác žiakov. S takto vedeným portfóliom sa v školách viac nepracuje. Slúži iba k zhromažďovaniu prác a učebných výstupov.
- Výberové portfólio, označované ako reprezentačné, zhromažďuje najlepšie práce žiakov za uvedené obdobie. O ich výbere rozhodujú žiaci a slúži k prezentácii ich výsledkov. V školách sa toto portfólio využíva zriedka. Učitelia skôr realizujú výber sledovaných prác žiakov, ktoré zaraďujú do zložky o žiakovi na podporu vedených diagnostických záznamov.
- Diagnostické portfólio (hodnotiace), ktorým je dokumentovaný pokrok žiaka. Neobsahuje všetky práce žiakov ako zberné portfólio, ale ich

užší výber, o ktorom rozhodujú učitelia i žiaci, poprípade rodičia. Je doplňané o ďalšie materiály, ktoré vychádzajú z diagnostickej činnosti učiteľa a sledujú pokrok žiaka (záznamy učiteľa z rozhovorov s žiakmi, pozorovania, dotazníky pre rodičov, sebahodnotenie žiaka, poznámky od rodičov atď. Sú v ňom obsiahnuté všetky materiály, ktoré môžu byť prístupné učiteľom, deťom a rodičom na podporu rozvoja žiaka.

Cieľom diagnostického portfólia je prostredníctvom zhromaždenej dokumentácie získať komplexné informácie o výsledkoch študenta, procese jeho učenia a pokrokoch a sprostredkovať ich všetkým účastníkom edukačného procesu. Portfólio sa tak v spojení s výsledkami ďalších diagnostických metód a nástrojov stáva zdrojom dát pre voľbu edukačných stratégií podporujúcich vývoj študenta. Ide o sledovanie komplexného rozvoja študenta vo všetkých oblastiach i v sebarozvoji. Pri vhodnej práci s portfóliom podnecuje učiteľ prostredníctvom adekvátnej motivácie študenta, ktorý je schopný prebudeným záujmom regulovať svoje správanie a konanie. Portfólio má teda silný formatívny vplyv na rozvoj osobnosti študenta. Súčasne sumarizuje dosiahnutú úroveň študenta v určitom období (sumatívne diagnostikovanie) vo vzťahu k jeho predchádzajúcemu vývoju (diagnostika individualizovaná) a vo vzťahu k stanoveným cieľom a kritériám (kritériálna diagnostika).

Hodnotenie portfólia je náročným procesom a je potrebné, aby spĺňalo vo vysokoškolskej výučbe štyri základné podmienky. Prvou je stanovenie cieľov a kritérií hodnotenia portfólia. Iba za dodržania tejto podmienky je možné, aby študent začal s tvorbou svojho portfólia. Vysokoškolský učiteľ na základe správne stanovených cieľov a kritérií hodnotenia usmerňuje teda samotnú tvorbu portfólia a zamedzuje vplyvu subjektivizmu pri jeho hodnotení. Druhou podmienkou je určenie, z akých prác má portfólio pozostávať a kto všetko má v portfóliu uvádzať komentáre k práci študenta, a stanovenie frekvencie vytvárania a ukladania materiálov do portfólia. Treťou podmienkou, ktorá zabezpečí správne pedagogické hodnotenie portfólia, je komplexnosť vytvorených kritérií hodnotenia, prostredníctvom ktorých posudzujeme celkový rozvoj osobnosti študenta po všetkých stránkach, teda v rámci rozvoja potrebných kompetencií. Poslednou podmienkou je záverečná diskusia výsledkov hodnotenia portfólia so študentom. Informácie o stupni rozvoja osobnosti je potrebné v rámci diskusie študentovi ozrejmiť a nasmerovať tak jeho ďalšiu vzdelávaciu činnosť v zmysle optimalizácie procesov samoštúdia a skvalitnenia jeho práce v rámci priamej výučby a realizácie pedagogickej praxe. Hodnotenie portfólia vytvára vysokoškolskému učiteľovi priestor na hlbšie poznanie osobnosti študenta a jeho pokroku vo vzdelávaní, umožňuje rozvíjanie schopnosti sebahodnotenia a plánovanie vlastnej vzdelávacej práce študentom i vyučovacej činnosti samotným učiteľom.

Portfólio plní viaceré funkcie, ktoré je možné identifikovať z jeho povahy a procesu jeho spracovávania. Medzi základné funkcie portfólia patrí:

- Informačná funkcia – predstavuje proces podávania komplexného súboru informácií o rozvoji osobnosti študenta, ktorý slúži jednak vysokoškolským učiteľom, ale taktiež samotnému študentovi.
- Diagnostická funkcia - získané informácie o vývoji študenta slúžia učiteľom ako východisko pre stanovenie vhodných stratégií a cieľov, podporujúcich rozvoj študentovej osobnosti a voľbu adekvátnych metód a foriem edukačnej práce.
- Autoregulačná funkcia spočíva v činnosti samotného študenta, ktorý v procese sebahodnotenia posudzuje výsledky svojej učebnej i praktickej činnosti, interpretuje ich svojim kolegom, konzultuje so svojimi učiteľmi a stanovuje si ďalšie ciele a k nim prislúchajúce činnosti, ktoré ovplyvňujú jeho osobnostný rozvoj.
- Motivačná funkcia – samotný proces vytvárania portfólia zvyšuje motiváciu a stimuluje činnosť študenta. Portfólio slúži na prezentovanie vlastnej činnosti študenta a vytvára priestor pre uplatňovanie rôznych prístupov a metód v činnosti pri spracovávaní stanovených prác. Sloboda voľby a časovej dotácie pre ich spracovávanie motivuje študenta k lepším výkonom.
- Komunikačná funkcia – je obsiahnutá i v podmienkach hodnotenia portfólia, ktoré stanovujú nevyhnutnosť realizácie konzultácií a diskusií učiteľa a študenta. Komunikácia sa však rozvíja nielen medzi týmito zúčastnenými, ale aj medzi študentmi navzájom. Študent konzultuje spracovávanie portfólia so svojimi kolegami, navzájom si pomáhajú a radia v jednotlivých činnostiach, ktorých výsledky sú súčasťou samotného portfólia.

Účinnosť portfólia je závislá na jeho štruktúre a obsahu. Napĺňanie jednotlivých funkcií portfólia nie je možné bez jeho dôkladného a najmä komplexného spracovania. Ak v portfóliu budú chýbať viaceré dokumenty či práce alebo nebudú adekvátne spracované, nie je možné zabezpečiť adekvátnu diagnostiku, následne zvoliť optimálne metódy ďalšej práce so študentom a rovnako i samotnému študentovi neposkytne portfólio správnu spätnú väzbu o jeho činnosti a proces sebaregulácie nebude účinný. Z tohto dôvodu je potrebné, aby študent pristupoval zodpovedne k spracovávaniu portfólia (rovnako i vysokoškolský učiteľ k zadávaniu jeho obsahu).

Komplexnosť portfólia zabezpečuje jeho adekvátne využitie nielen počas realizácie pedagogickej praxe a vysokoškolského štúdia, ale aj v počiatkoch výkonu učiteľského povolania. Je preto v záujme študenta dôsledne spracovávať jednotlivé jeho časti v logickej postupnosti a nadväznosti rozvoja profesijných kompetencií. Portfólio z pedagogickej praxe si študent vytvára počas celého bakalárskeho i magisterského učiteľského štúdia. Jeho obsah variuje od fakulty k fakulte. Základ však vždy tvoria hospitačné záznamy v podobe pozorovacích hárkov, prípravy na vyučovaciu hodinu, záznamy z rozborových hodín hospitácií a pedagogických výstupov a

hodnotenia pedagogických výstupov praktikanta cvičnými učiteľmi. Študent zostavuje portfólio pedagogickej praxe z nasledovných segmentov:

1. Osobný plán praktikanta, ktorý predstavuje harmonogram akcií praktikanta, realizovaných počas pedagogickej praxe. Je záznamom termínov a činností praktikanta, ktoré boli praktikantom vykonané na praxi.
2. Akčný výskum edukačnej reality triedy. Predstavuje praktikantovo vlastné skúmanie edukačnej reality školskej triedy, v ktorej realizuje pedagogickú prax. Produktom danej časti portfólia by mala byť praktikantova charakteristika podmienok školskej triedy, jej žiakov a osoby cvičného učiteľa, a taktiež ponuka návrhov na zlepšenie edukačnej reality sledovanej triedy.
3. Vzorové vyučovacie projekty zo samostatných vyučovacích výstupov študenta. Predstavujú detailne spracované vyučovacie projekty, ktoré sa stali predmetom praktikantovho samostatného učenia. Do portfólia bude založený jeden vzorový projekt z každého študentom odučeného vyučovacieho predmetu.
4. Zápisky z hospitácií a rozborov samostatných vyučovacích výstupov praktikanta. Predstavujú záznamy praktikanta z hospitácií na vyučovaní cvičného učiteľa a záznamy z rozborov samostatných pedagogických výstupov. Priebeh hospitácií praktikant zaznamenáva pomocou vopred vypracovaného pozorovacieho hárku. Zápisky z rozborov samostatných vyučovacích výstupov vypracováva praktikant z rozboru každej vyučovacej hodiny, ktorej projekt je súčasťou portfólia.
5. Pedagogická charakteristika jedného vybraného žiaka. Predstavuje dôsledný opis vybraného žiaka triedy. Študent – praktikant na základe použitia metód pedagogickej diagnostiky komplexne charakterizuje osobu žiaka. Charakteristika osoby žiaka bude mať podobu štruktúrovanej výpovede.
6. Reflexia praxe. Predstavuje študentovo voľne štylizované zhodnotenie kvality pedagogickej praxe.

Okrem vyššie charakterizovaných segmentov portfólia pedagogickej praxe obsahuje portfólio aj návrhy pracovných listov, ktoré praktikant počas realizácie pedagogického výstupu používal pri vyučovaní, a hodnotenie praktikanta cvičným učiteľom. Tvorba portfólia z pedagogickej praxe je náročným procesom a pomôckou pri jeho spracovávaní sú vopred vypracované rôzne pozorovacie hárky, formuláre či protokoly. Ich skladba predurčuje praktikantovi jednak činnosť, ktorú má počas pedagogickej praxe realizovať, ale taktiež mu pomáha v systéme zaznamenávania potrebných informácií, k oré môže následne ďalej využívať pri spracovávaní jednotlivých segmentov portfólia.

Realizácia pedagogickej praxe, a teda i spracovanie portfólia je rôzna v závislosti od konkrétnej fakulty. Každá fakulta realizujúca učiteľské vzdelanie ma však k dispozícií kvalitne vypracovaný celý systém

metodických pokynov a materiálov pre jednotlivé typy pedagogických praxí s cieľom vytvárať podmienky pre optimálnu a čo najkvalitnejšiu realizáciu pedagogickej praxe.

Študentské portfólio optikou vysokoškolských študentov

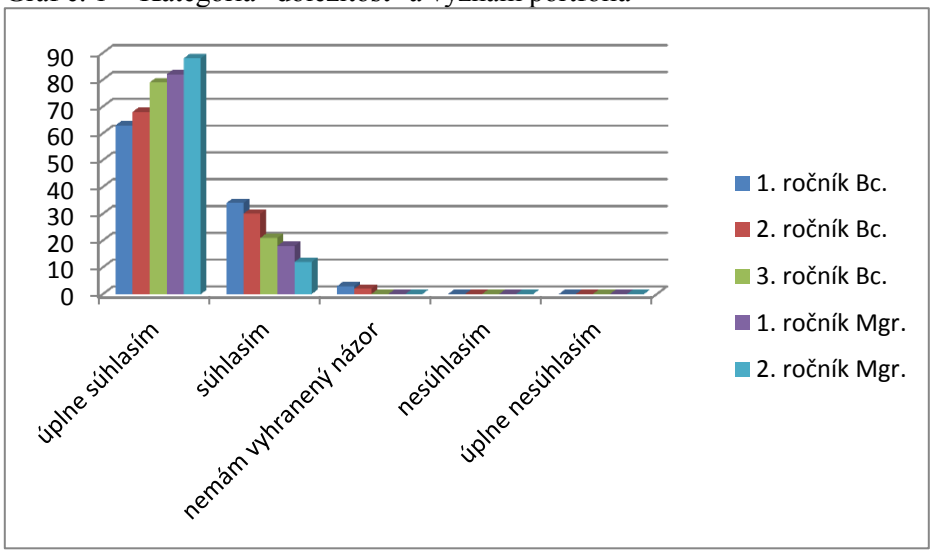
Z teoretického vymedzenia je zrejmé, že študentské portfolio má veľa pozitív pre realizáciu edukačného procesu I pre samotného študenta. Ako však vnímajú študentské portfolio samotní študenti? Na túto otázku sme hľadali odpoveď realizáciou priekumu medzi študentmi v učiteľských študijných programoch. Prieskum sme zrealizovali na katedre pedagogiky FF UCM v Trnave prostredníctvom anonymného dotazníka. Dotazníkové položky na pýtali na dôležitosť, význam, skladbu a proces spracovávania portfólia. Prieskumu sa zúčastnilo 258 študentov študijného programu učiteľstvo akademických predmetov z toho 101 študentov magisterského štúdia a 157 študentov bakalárskeho štúdia. Genderovo bola vzorka respondentov nerovnomerná. Feminizácia učiteľského povolania, ktorá je dominantná v slovenskom vzdelávacom systéme sa odzrkadľuje aj v skladbe študentov. Podrobnú charakteristiku vzroky respondentov predkladá tabuľka č. 1

Tabuľka č. 1 – Charakteristika vzorky responedentov

Ročník štúdia	***Počet respondentov***	***Počet žien***	***Počet mužov***
1. Ročník bc. štúdium	59	51	8
2. Ročník bc. štúdium	54	43	11
3. Ročník bc. štúdium	44	35	9
1. Ročník mgr. štúdium	56	42	14
2. Ročník mgr. štúdium	45	35	10

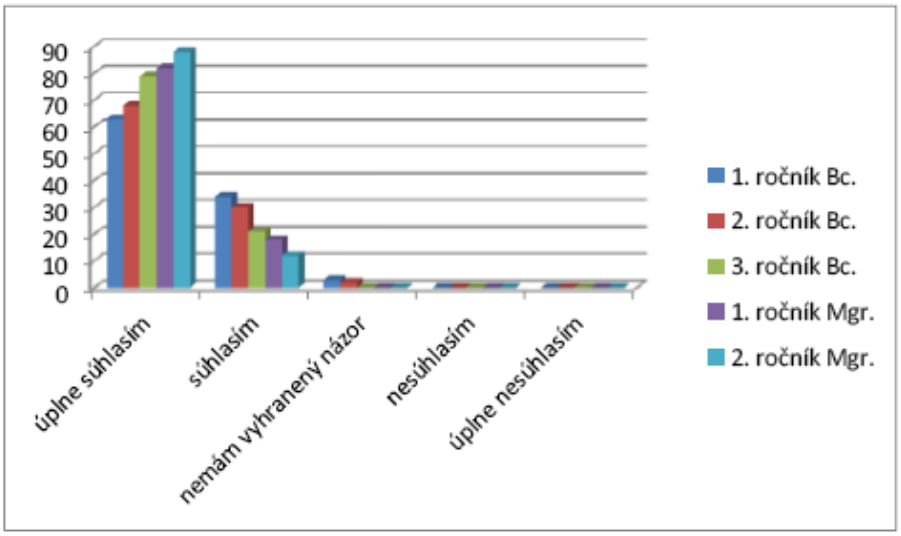
Z výpovedí študentov je zrejmé že portfolio považujú za dôležitú súčasť ich vzdalávania. Grafické znázornenia predstavuje názory študentov v kategórii dôležitosť a význam diferencovane podľa stupňa a ročníka štúdia. Vzhľadom k nerovnomernému zastúpeniu mužov a žien výsledky v tejto diferenciácii neuvádzame.

Graf č. 1 - Kategória "dôležitosť a význam portfólia"



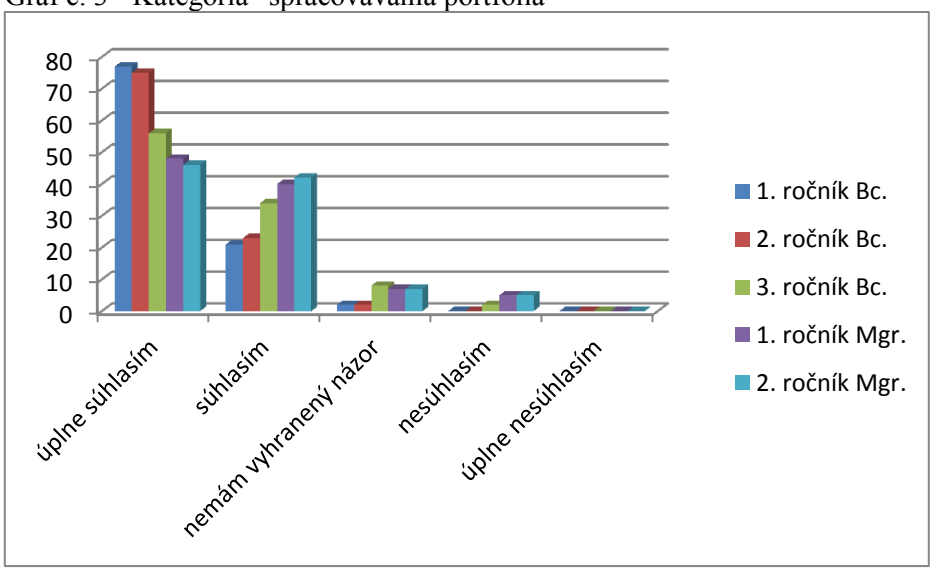
Z výpovedí študentov je zrejmé, že študentské portfolio považujú za dôležité a významné pre ich štúdium a realizáciu pedagogickej praxe. Dôležitosť a význam priamoúmerne vzrastá s dĺžkou štúdia. Nárast je viditeľný v porovnaní v 1. ročníka Bc. štúdia kde na likertovej škále označilo portfolio za veľmi významné a dôležité 63% študentov a v 1. ročníku Mgr. štúdia to bolo už 82 % študentov. Dôkazom o pozitívnom vnímaní portfólia je aj skutočnosť že žiadny zo študentov neoznačil portfolio za nepodstatné a zbytočné. Význam a dôležitosť portfólia potvrdili študenti vo voľných odpovediach, kde uvádzali jeho využiteľnosť aj po ukončení štúdia pri nástupe do edukačnej praxe.

Graf. č. 2 - Kategória "vhodnosť skladby portólia"



Grafické znázornenie predkladá percentuálne spracovanie subjektívnych výpovedí študentov na zloženie jednotlivých segmentov portfólia. Rovnako ako v predchádzajúcej kategórii sa súhlasné stanovisko zvyšuje priamoúmerne s dĺžkou štúdia. 87 % respondentov považuje skladbu portfólia, ktorá je metodicky určená koordinátrom štúdia za správnu a vhodnú (87%). Vo voľných výpovediach študenti predkladali I návrhy na doplnenie ďalších segmentov portfólia najmä v oblasti sebareflexie pri realizácii pedagogikcej praxe a vrstovníckeho hodnotenia.

Graf č. 3 - Kategória "spracovávania portfólia"



Posledná kategória predstavuje názory študentov na proces spracovávania portfólia. Študenti považujú proces na náročný najmä v súvislosti s pravidelným vyhotovovaním jednotlivých segmentov a doplňaním dokumentov ako sú seminárne práce a sebareflexívne výpovede. Trned vnímania náračnosti síce znižuje s dĺžkou štúdia, ale iba malé percento študentov považuje (12%) spracovávanie portfólia za nenáročné.

Záver

V závere je potrebné konštatovať, že význam portfólia pedagogickej praxe je zrejmý nielen pri samotnom vysokoškolskom štúdiu a pri realizácii pedagogickej praxe, ale aj pri uchádzaní sa o zamestnanie či v samotnej edukačnej práci absolventa – učiteľa v školskej praxi. Informácie v ňom uložené môže absolvent využívať jednak v príprave na vyučovaciu hodinu, v jej realizácii, ale taktiež aj pri riešení rôznych výchovných a vzdelávacích problémov svojich žiakov. Portfólio sa tak stáva manuálom i sprievodcom edukačnou praxou začínajúceho učiteľa.

Bibliografia

KOLÁŘ, Z. a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KONTÍROVÁ, S. a kol. 2010. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov.* Košice : PF UPJŠ v Košiciach, s. 115, ISBN 978-80-7097-834-4. dostupné na: http://www.upjs.sk/pracoviska/univerzitna-kniznica/e-kniznica/,elektronicke-publikovanie/ep-ffupjs/

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2013. *Jak vést portfolio s dětmi vmateřské škole?* Metodický materiál 2013, dostupný na http://www.vys-edu.cz.

KREJČOVÁ, V. 2001. *Studentské portfólio*. dostupné na http://www.kritickemysleni.cz

PODLAHOVÁ, L. a kol. 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele.* Praha : Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogický slovník* – nové, rozšířené a aktualizované vydání. 1.vyd.

Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-262-9.

ZAŤKOVÁ ŠEBEN T. 2014. *Úvod do vysokoškolskej pedagogiky.* Trnava : UCM. ISBN 978-80-8105-611-6.

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2
Trnava 917 00
e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

Szkoła jako miejsce uczenia się życia z ludźmi i światem

School as a Place of Learning the Way to Live with People and the World

Eugenia Rostańska

Abstract

School as an educational institution is influenced by everything that is characteristic of modern societies. Education results in one's preparation to live in the world that is changing.

Its significant role, preparing the student to live in the world and with the people, is not however, written in goals of school teaching. Although it does influence the results of school education. It is happening through actions taken in order to develop key competences. The idea of common good as a space of students and teachers activities may be the way to complement these actions.

Key words: Education. School. Educational Goals. Society. Key Competences. Common Good.

Wprowadzenie

Edukacja ma charakter uniwersalny i zarazem specyficzny. Uniwersalność edukacji określają powszechność, wartość i znaczenie. Jej specyfika to różnorodność działań, perspektyw i celów przy jednorodności podmiotu i celu. Rola edukacji tkwi w działaniach podejmowanych w stałym rozwoju człowieka i zmianach społeczeństw, w perspektywach jego przyszłości i jakości jego życia. Perspektywy te wpisane są w napięcia towarzyszące zmianom współczesnego świata: między tym, co globalne, a tym, co lokalne, stawiając edukację wobec odniesień do korzeni wspólnot lokalnych i procesów globalizacji. Są to napięcia między duchowością i materialnością, tradycją a nowoczesnością, między rozwojem wiedzy a zdolnością do jej przyswojenia przez człowieka. Dla współczesnej szkoły i nauczyciela odczuwalne staje się również coraz wyraźniej napięcie między działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym. Skutkiem tych napięć jest nieuchronność i konieczność różnorodności edukacyjnych perspektyw i działań.

Na napięcia te wskazał pod koniec ubiegłego wieku Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pt. Edukacja – jest w niej ukryty skarb (1998), w którym opisano konteksty różnorodności aktywności edukacyjnej człowieka i jej rezultaty indywidualne, społeczne i globalne, jakie są udziałem edukacji naszych czasów. Wynika z nich konieczność określenia roli szkoły w zmianach społeczeństw i w przygotowaniu ludzi do życia w zmieniających się społeczeństwach.

Edukacja wobec zmieniającego się świata. Redefiniowanie szkoły

Szkoła, jako miejsce edukacji stanowi specyficzną wartość społeczną wynikają ze znaczenia jej zadań i ważkości rezultatów podejmowanych działań. Ma zapewnić właściwe dla młodych ludzi warunki rozwoju, będąc miejscem zaspokojenia ich potrzeb, kształtowaniem ich postaw, umiejętności i kompetencji, w aspekcie wartości humanistycznych. Jest też miejscem przeżywania i doświadczania własnej aktywności w relacji z ludźmi i światem. Szkoła jest wartością społeczną, społecznym systemem organizacyjnym. Powinny w nim kumulować się dziedziny i obszary życia społecznego, w którym mieści się przyszłość młodych ludzi (Banach, 2005 s.11).

Do zjawisk wpływających na relacje człowieka z światem, a tym samym na przestrzeń szkoły, należy zaliczyć procesy przemian gospodarczych wynikających z **globalizacji i konsekwencje historycznych zaszłości,** stanowiących niejako podstawy do wyboru aktywności w świecie. Są one częstokroć zależne od znaczeń zawartych w zachowaniach społecznych i relacjach międzyludzkich, zakotwiczonej w schematy historyczne i symboliczność ich odczytu. Istotną dla widzenia własnej aktywności w świecie jest jego obraz skonstruowany przez rozmieszczenie **sił finansowych i technologie wytwarzania, współzależności ekonomiczne i sytuacja własnościowe.** Złożoność jego struktur potwierdzana jest przez **medialny przekaz i** intencjonalną informacje i komunikacje ‚nastawione na utrwalanie **pozycji na rynku pracy, władzy i prestiżu.** Złożoność tą współtworzą **nowe formy ryzyka i konkurencyjność wiedzy, wpływy ekologii i środowiska nienaturalnego, wytworzone przez człowieka układy przestrzenne.** Człowiek w tak złożonym świecie jest autorem i aktorem doświadczanych zmian Jako istota niezmieniająca się biologicznie, żyje we wspólnotach, ze szczególną potrzebą kontaktu z drugim człowiekiem i potrzebą demokracja, niekoniecznie uświadamianą, istota dla której wartość w rozumieniu własnym indywidualnym jest wyznacznikiem potrzeb a rodzina swoistym habitusem, niezależnie od jej społecznej wydolności.

Jakie zatem wobec przedstawionych przemian i zależności jest zadanie w szkoły? Jakie miejsce ma szkoła w przestrzeni między uczniem i światem? Jakie zadania ma spełnić jako miejsce uczenia się żyć z ludźmi i światem?

Życie z ludźmi powinno nauczyć rozumienia zmian, jakie doświadcza człowiek w ciągu swojego życia, w przestrzeni indywidualnego poczucia teraźniejszości, komunikacji doświadczeń, rozumienie siebie i innych, współdziałania i sądzie o drugich, powstającym przez ataki interesownych informacji i manipulacje. Życie w zmieniającym się świecie wymaga nauki tego, co jest w nim stałe: codzienność, przyjaźń, tolerancja, ekologia, odpowiedzialność, solidarność. Aby taka była przestrzeń edukacyjna szkoły muszą być spełnione warunki niezbędne do jej realizacji. Jako podstawowe należy wskazać **decentralizację szkół i ich samorządność.** Oznacza to

odebranie zarządzania strukturą i działaniami szkoły administracji centralnej, kierującej się własnymi priorytetami wynikającymi z zadań poza edukacją. Zmianę taką warunkują skrajne stanowiska wobec szkoły, jako miejsca aktywności edukacyjnej młodych ludzi. Skrajność tych stanowisk ilustrują zestawienia wynikające z postawy wobec jej zadań:
- szkoła urząd i szkoła supermarket,
- doniosłość zadań i ograniczenie przez realia,
-ciągłość zmian i niezmienność strukturalno - organizacyjna,
- wartości i znaczące cele wobec braku możliwości indywidualizacji,
- podniosłość nazw i dominacja działań doraźnych

Stanowią one uwarunkowania uniemożliwiające decentralizacja szkół i ich samorządność i wymagają **redefiniowania** szkoły. Podstawowym krokiem do tego jest zmiana statusu nauczyciela. Szkoła bowiem to uczniowie i nauczyciele, ich relacje stanowią budowaniu obrazu życia z ludźmi i w społeczeństwie. Do niego należy kształtowanie kompetencje i kwalifikacji młodych ludzi stanowiące postawę do funkcjonowania w zmieniającym się świecie Są one rodzajem szczególnego rodzaju kapitału, którego znaczenie rośnie w warunkach globalnej konkurencji. Kompetencje i kwalifikacje muszą być stale doskonalone, aby umożliwiały osobom sprostanie wyzwaniom zmieniających się technologii, złożoności procesów gospodarczych i społecznych. Tym samym niezbędne jest uczenie się w różnych formach, miejscach i z świadomością, iż trwa ono przez przez całe życie. Rozwój kompetencji i kwalifikacji, staje się we współczesnym świecie kluczem do wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Wymaga on jednak przeorientowania modelu kariery edukacyjnej i zawodowej

Potrzeba więc kompleksowego i spójnego podejścia do uczenia się. Zadaniem szkoły, na każdym poziomie kształcenia w tym szkoły wyższej, jest kształtowanie w większym niż dotychczas stopniu **kluczowych kompetencji** potrzebnych w wielu zawodach, praktyczne zapoznawanie uczących się rynkiem pracy i instytucjami społeczeństwa obywatelskiego oraz przygotowywanie do aktywnego uczenia się przez całe życie. Decentralizacja szkoły umożliwi korzystanie z wielu miejsc i form uczenia się oraz organizowanie kształcenia i szkolenia pod indywidualne potrzeby osób. Może powodować postępujące różnicowanie się dróg kariery edukacyjnej, jednakże może być podstawą i wartościowym asumptem dla rozwoju mobilności osób i transferu kwalifikacji między różnymi miejscami uczenia się. Umożliwi wykorzystywanie **okazji i tworzenie sytuacji edukacyjnych** do rozpoznawania przez ucznia własnych preferencji i predyspozycji, do poznawania i akceptowania swoich możliwości i ograniczeń, do poznawania reguł życia społecznego.

Możliwości aktywnych działań w szkole dla życia z ludźmi i w świecie. Przestrzenie zmian w edukacji szkolnej.

Znaczenia edukacji nie sposób przecenić. Spostrzegana jest jako wartość we wszystkich deklaracjach społecznych i jednostkowych. Traktuje się ją jako inspiratora zmian, jako stymulację rozwoju, ale i stabilizację człowieka. Jest sprawcą aktywności i przedmiotem aktywności człowieka. Uczenie się stanowi walor współczesności, a równocześnie wymóg niezbędny do godnego funkcjonowania w globalnym społeczeństwie. Widoczne staje się to w traktowaniu pojęć edukacja i aktywność. Jeżeli przyjmiemy, że podstawą edukacji jest aktywność jej uczestników, to staje się ona edukacją dla zmiany, w kontekście własnej osoby uczącego się i jego miejsca w świecie.

Edukacja pełni więc wiele ról i ma złożony wymiar. Odpowiada na potrzeby społeczne, ale je równocześnie wywołuje. Modeluje systemy funkcjonowania człowieka, ale i odpowiada na plany jego usytuowania wobec idei i manipulacji społecznych. Zatwierdza schematy wiedzy lub uczy wrażliwości i ciekawości poznawczej. odnosi się do wartości i modeluje w związku z nimi zachowania czy też umacnia schematy.

Rola edukacji i oczekiwania wyrażane wobec niej podkreślane są znacząco w analizach cech współczesnych społeczeństw. wynika to ze zmian zachodzących w społeczeństwie i wymagań współczesnego świata, z zapotrzebowania na ludzi, którzy w okresie aktywności zawodowej i społecznej odznaczają się zdolnością do kreatywności, przedsiębiorczości i twórczości. Towarzyszy temu potrzeba i świadomość nieprzewidywalności zmian. Stawia się więc wobec szkoły, jako miejsca i instytucji edukacji, zadania, rozliczając efekty edukacyjne w kontekście myślenia o roli edukacji jako podstawowego mechanizmu rozwoju .Zadania te są jednak coraz trudniejsze i coraz bardziej złożone. Szkoła, jako miejsce uczenia się i instytucja społeczna, za to uczenie odpowiedzialna, wtopiona jest w świat współczesny, zmieniający się w tempie szybszym niż mobilność i możliwości zmian systemów edukacyjnych (Mizerek, 2012, s. 12).

Wobec przedstawionych przemian współczesnego świata należałoby na nowo zdefiniować cel edukacji w szkole, skupiającej się na człowieku i służącej jego aktywności i rozwojowi. Jego prymarność wiąże się z relacją, która wynika z niezmienności podmiotów ją tworzących a mianowicie człowieka i świata, w którym człowiek żyje. Świat jest dla niego przedmiotem poznania, wyrażonym w subiektywnej, indywidualnej relacji. W perspektywie świata aktywność człowieka może mieć charakter anonimowy.

W perspektywie szkoły człowiek staje się podmiotem nadrzędnym i nie jest anonimowym. Jednakże edukacja człowieka nie jest ograniczona. Dzieje się w różnym miejscu i w różnym czasie. Nie tylko szkolnym. Odnosi się bowiem do działalności bezpośrednio lub pośrednio związanej z kształtowaniem zaprojektowanych cech człowieka, do procesów uczenia się oraz tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się, do działań

podejmowanych przez osoby uczące się, nauczające i wychowujące, jak też przez osoby stanowiące o ukierunkowaniu, wywołaniu i podtrzymaniu tych działań poprzez podejmowanie stosownych decyzji (Kojs, 2014, s. 26).

Kompetencje kluczowe w edukacji życia w świecie i życia z ludźmi

Przedstawione wyzwania, przed którymi staje współczesny człowiek, a w konsekwencji również i edukacja, wymagają umiejętności i wiedzy. Fundamentalne w procesie kształcenia staje się zatem wyposażenie ucznia w zestaw kompetencji kluczowych umożliwiających samokształcenie i samodoskonalenie. Kompetencje kluczowe stanowią wyznacznik jakości edukacji dla życia w świecie i z ludźmi. Określono je jako fundament sprawnego funkcjonowania człowieka w zmieniającym się świecie (Wójcik, 2017, s. 95). Odnosi się je do pięciu wymiarów reprezentujących procesy myślowe: radzenie sobie ze złożonością sytuacji, zdarzeń, zjawisk, spostrzeganie, normatywność, tj. umiejętność wybierania właściwych środków do osiągnięcia celów, współpraca, tj. orientacja na współdziałanie, rozwijanie umiejętności interpersonalnych oraz postaw obywatelskich, narracja, tj. rozumienie, co dzieje się w otaczającym świecie, odnajdowanie własnego miejsca relacji ze środowiskiem, w ujęciu globalnym (Wójcik, 2017 s.96)

Jednakże sama idea kompetencji kluczowych, rozumianych jako odejście od tradycyjnego nauczania przedmiotowego i odpowiedź na szybko narastające potrzeby w zakresie umiejętności pracowników spowodowała ich zmiany. Obecnie wymienia około trzydziestu, w tym takie jak umiejętność pracy w zespole, umiejętność posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną i komunikowania się, umiejętność radzenia sobie z niepewnością i złożonością.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, ministerialny program Kreator opracowywał dostosowanie kompetencji kluczowych do programów nauczania w polskiej szkole. Wybrał pięć podstawowych umiejętności kluczowych jako znaczących dla systemu edukacji a mianowicie

1) planowanie i organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
2) skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach
3) efektywne współdziałanie w zespole
4) rozwiązywanie problemów twórczy sposób
5) sprawne posługiwanie się komputerem i technologią informacyjną (por. Kompetencje... 1998)

Ideą wyboru tych kompetencji było przekształcenie szkoły do uwzględnienia potrzeb rzeczywistości i do tego, by była miejscem i szansą autentycznego rozwoju ucznia, ze szczególnym odniesieniem do przestrzeni edukacji opisanych w raporcie UNESCO (por Edukacja... 1998) jako uczenie się aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej. Działania zarządzających

edukacją systemową w Polsce nie wskazują na rozumienie tego problemu. W rozporządzeniach M E N z dnia 23.12.2008 kompetencje kluczowe mają ponownie wymiar ściśle przedmiotowy, np. porozumiewanie się w języku ojczystym ,porozumiewanie się w językach obcych kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne, informatyczne. Cele działań edukacyjnych, zostały ponownie wpisane w podział dziedzin nauki, bez odniesienia do zmieniającego się miejsca człowieka w świecie (Wójcik, 2017, s. 98). Potwierdza to niezbędność decentralizacji szkół jako podstawy zmian edukacji.

Koncepcja kompetencji kluczowych i koncepcja kompetencji uniwersalnych, rozumianych na bazie rozwijających się wrodzonych programów i zasobów psychicznych człowieka, zmieniają charakter traktowania kompetencji jako uniwersaliów (Kojs, 2014, s. 24). Redefinicje edukacji można zatem rozpatrywać jako modyfikacje treści i działań. Modyfikacje te powinny zaś iść w kierunku celów i wartości, które edukacja przedstawia. To one są prymarne dla edukacji, nie zaś metodyczne rozwiązania. W tym rozumieniu kompetencje kluczowe stają się podstawą dla działań szkoły i w szkole. Może to umożliwić przełamanie, indywidualnie i społecznie, szkodliwych założeń stereotypów i uprzedzeń w edukacji, w myśleniu o edukacji a także w życiu społecznym i funkcjonowaniu człowieka we współczesnym świecie (Kojs, 2014, s. 30).

Wspólne dobro jako treść kształcenia w edukacji szkolnej

Rozwój ucznia, kompetencje kluczowe lub podmiotowe, jako uniwersalia edukacji nie zawierają w sobie elementów celu a tylko koncentrację na działanie. Cel, który byłby wyznaczony lub punkt odniesienia celów szczegółowych musi dotyczyć bowiem sytuacji a nie aktywności człowieka . Sytuacją tą może być pojęcie dobra wspólnego. W refleksji bowiem nad uniwersaliami edukacyjnymi muszą pojawić się kwestie wartości uniwersalnych a także ich zagrożeń dlatego, iż zagrożenie wartości to zagrożenie życia, istnienia człowieka. Łatwiej to uzmysłowić sobie w sytuacji wykazania zagrożeń, które ciążą nad środowiskiem człowieka. Zagrożenie środowiska to zagrożenie samego człowieka. Odniesienie bowiem do spraw zewnętrznych przypomina człowiekowi o funkcjonowaniu jego w świecie realnym. W tym zakresie wskazanie dobra wspólnego jako uniwersalium dla systemu edukacji jest wskazaniem zarówno na działania jak i na cel. W relacjach nauczyciela i ucznia, w sensie jej istnienia,.wobec zmienności świata i człowieka, któremu ma służyć, pojawiają się jako znaczące wartości uniwersalne, stanowiące jej podstawę i sens celów i podejmowanych zadań. Bez nich uczenie się jest procesem, którego cel wynikać będzie tylko z doraźnych potrzeb. Minimalizacja znaczenia uniwersaliów i wartości w programach szkoły to zagrożenie edukacji a tym samym zagrożenie człowieka i jego środowiska. (Rostańska 2016, s. 102)

Potrzeba zatem znaleźć stałość dla zmieniającego się kontekstu edukacji, konstrukt dla celów i treści, paradygmat we współczesnym zmieniającym się świecie. Potrzeba w edukacji uniwersum niezmiennego, stałego i umożliwiającego odrębność bycia człowiekiem, niezależność w przemianach i wpływach, uwzględniającego je jednak, przy tak zmiennej sytuacji życia, celów i treści, jako jej nośników. Potrzeba uniwersalium dla treści i działań edukacyjnych, konstruktu, który by określał sens ich wyboru, w odniesieniu perspektywicznym - człowieka i świata a nie w odniesieniu do struktury przedmiotowo metodycznej,w klasycznym podziale nauk, która charakteryzuje nauczanie szkolne. Cele i treści edukacji muszą zawierać się w uniwersaliach, które pozwalają na odniesienie ich do jej podstawowej funkcji, jaka jest działanie na rzecz rozwoju człowieka. Pojęcie **dobra wspólnego** może stanowić taki konstrukt, wobec oczekiwań zmieniającego się świata i wyzwań przyszłości. Jest ono wyjaśniane w tekście encykliki papieża Franciszka *Laudato si* .Wnosi ono do edukacji uniwersum i wartości , wobec chwiejności i zmian systemów, w których edukacja funkcjonuje, jak podkreślone jest w tekście encykliki, pod siłą wieloczynnikowych zmian o globalnym charakterze i szybkim ich tempie. (Franciszek, 2015, s. 105)

W kontekście dobra wspólnego edukacja uzyskuje stabilność konstruktu, gdy staje się ono celem i treścią działań edukacyjnych. Umożliwia to reakcje na współczesność i wprowadzenie do edukacji jej zmieniających się elementów, przy wyraźnym i niezmiennym określeniu celu tego wprowadzenia i jego zasadności. Niezależnie od codzienności ucznia. Niezależnie od podziału przedmiotów szkolnych, niezależnie od polityki oświatowej deklarowanej przez zarządzających szkołami, uwewnętrzniony w ich treściach, staje się przestrzenią uczenia żyć w świecie i z ludźmi.

Zakończenie

Zmiany cywilizacyjne, spowodowały, iż edukacja znalazła się w konieczności reakcji na osiągnięcia naukowo – techniczne, nowe technologie informacyjne i komunikacyjne, a także na towarzyszące temu zjawiska intensywnych przemian gospodarczych i ekonomicznych, tworzenie się gospodarek opartych na wiedzy i konkurencji, społeczeństw sieci, społeczeństw uczących się, organizacji i współzależności globalnej na skale wcześniej niespotykaną. Dzieje się tak również w globalnym środowisku naturalnym, w którym usadawia się światowa przestrzeń gospodarcza. Możliwości wykorzystania rozwoju cywilizacyjnego w tak zróżnicowanej przestrzeni gospodarczej zależą od wspierania i podnoszenia jakości oraz poziomu edukacji (Zioło, 2014, s. 211).

Powstała zatem sytuacja, w której przed edukacją i szkołą staje dynamicznie przekształcający się kontekst jej działań. Jest on coraz bardziej złożony i trudny do ogarnięcia. Wymaga to redefiniowania samej edukacji, jej

uniwersaliów, stanowiących punkt odniesienia dla jej celów, treści, działań i języka. Sytuacja ta również wynika ze szczególnego sytuowania edukacji wobec założonych celów i ich efektów, bywa iż nieadekwatnych do zamierzeń. Z jednej strony charakteryzuje ją doniosłość zadań, które ma realizować edukacja, z drugiej ograniczona przez realia możliwość tej realizacji. Szkoła jutra w coraz większym stopniu musi się dostosowywać do zmieniającego się świata, jego dynamiki zmiany i formułującego się nowego postindustrialnego społeczeństwa.

Bibliografia

BANACH, CZ. 2005. Szkoła w reformie systemu edukacji – teoria i praktyka. W: *Edukacja – szkoła – nauczyciele*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005. ISBN 83-7273-338-3, s.11-18.

Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przew. J. Delorsa, Warszawa : 1998, . ISBN 83-88008-00-5.

FRANCISZEK, 2015. *Laudato si. Encyklika.* Poznań : Wydawnictwo Pallotinum, 2015. ISBN 978 – 83-7014 -766-2.

KOJS, W. 2014. Prakseopedagogiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji. W: *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*. Kraków: Impuls, 2014, s. 13- 38. ISBN 978-83-7850-691.-1.

KOJS, W. 2015. Edukacja w kontekście życia zdrowia i globalizacji. W: *Edukacja i zdrowie w dobie globalizacji.* Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2015. s 9-30. ISBN 978-83-64927-12-6.

Kompetencje kluczowe w szkole, Kraków : MEN - Program Kreator, 1998. ISBN 83-86671-67-X.

MIZEREK, H. 2012. Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc. W: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 13- 28. ISBN 978-83-233-3296-1.

ROSTAŃSKA, E. 2016. Wspólne dobro jako edukacyjna treść i działanie w kontekście encykliki „Laudato si". W: *Wybrane zagadnienia edukacji ekologicznej. Refleksje wokół encykliki Laudato si* Kraków : Wydawnictwo Instytutu Teologicznego, 2016. s.99-114. ISBN 978-83-7869-227-5.

ROSTAŃSKA, E. 2017. Edukacja wczesnoszkolna. Oczekiwania i przydatność w perspektywie aktywności zawodowej i społecznej. W: *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*. Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2017, s. 61- 71. ISBN 978-83-65621-20-7.

ROSTAŃSKA, E. 2018. *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian*. Będzin : Digitalpress, 2018. ISBN 978-83-947158-1-6.

WÓJCIK, K. 2017. Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej i emocjonalne konteksty ich nabywania W: *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*. Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2017, s. 93 – 105. ISBN 978-83-65621-20-7.

ZIOŁO, Z. 2014. Światowa przestrzeń gospodarcza w warunkach kształtujących się procesów globalizacji. W: Edukacja *i gospodarka w kontekście procesów globalizacji.* Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2014, s. 207 – 226. ISBN 978-83-7850-691.-1.

Prof. nadzw. dr hab. Eugenia Rostańska
Akademia WSB Dąbrowa Górnicza
ul. Z.Cieplaka 1C
41-300 Dąbrowa Górnicza, Polska
e-mail: erostanska@wsb.edu.pl

Digitálna generácia a výsledky testovania jej digitálnych zručností

Digital Generation and the Results of its Digital Competences Testing

Jana Burgerová, Vladimír Piskura

Abstract

The presented paper brings a comparison of digital skills test results of students of the Faculty of Education, University of Presov within their undergraduate training with the aim to estimate the level of their digital skills in five defined domains. The IT Fitness Test 2015 consisting of 25 items was used as the measure of the target skills. The sample included 532 students in 2016 and 212 students in 2017 in bachelor and master study programs. The paper provides an interpretation of the selected research findings (total mean scores and mean scores for the given domains). The results of digital skills testing point out the tendency of the overall overestimation of Digital Natives Skills. The demands of pedagogues as well as teaching practice itself give rise of new challenges for students. Within the preparation process of the new study programs accreditations it is therefore necessary to modify the curricula of IT-oriented subjects and include further activities allowing for the development of the lacking "Digital Skills", since these are needed not only for students' own study but also due to the increasing demands related to the use of digital technologies in primary and pre-primary education.

Key words: IT Fitness test. Digital Natives. Faculty of Education.

Úvod

Súčasní mladí ľudia študujúci na univerzitách sú označovaní niekoľkými spôsobmi, Miléniová generácia – ktorú vytvorili Howe and Strauss (1991), Net Generácia – Tapascot (1997), alebo digitálny domorodci prirodzene hovoriaci digitálnym jazykom počítačov a internetu (Prensky, 2001), Y Generácia – prvýkrát sa uvedené v AdAge magazíne v roku 1993 (Zhai a Liu, 2008), ako termín identifikujúci generáciu nasledujúcu po generácii X.

Bez ohľadu na označenie, mladí ľudia, sú všeobecne považovaní za zdatných pre prácu s digitálnymi technológiami. Testovania digitálnych zručností realizované na celom Slovensku od roku 2009 poukazujú na tendenciu nadhodnocovania digitálnych zručností tejto generácie (IT AS 2017). Pokiaľ ide o používanie digitálnych technológií v edukácii Gallardo et al (2015) tvrdil, že existuje malá pravdepodobnosť, že digitálny domorodci sú - štandardne aj digitálne kompetentní a že, tieto zručnosti prenášajú do

akademického prostredia. V skutočnosti neexistuje dôkaz, že chcú tieto technológie používať aj na akademické účely, resp. štúdium. Napriek ich digitálnej dôvere a digitálnych zručnostiam, ich digitálne kompetencie, napr. schopnosť posudzovať a učiť sa zo zdrojov, môže byť menšia ako u ich učiteľov. Abršek (2016) tvrdí, že tzv. „e-learningová kompetencia" digitálnych domorodcov vyžaduje pokročilú "digitálnu gramotnosť". Jeho pohľad je založený na výsledkoch štúdie online vzdelávacích kompetencií, ktoré boli definované v nasledujúcich aspektoch: základne zručnosti (základy pc, vyhľadávanie na webe, navigácia na webe), schopnosť lokalizovať informácie, nájdenie vhodných webových stránok, lokalizácia informácií na webových stránkach, kritické vyhodnotenie informácií podľa ich spoľahlivosti a ich význam pre hodnotenie. Štúdia Nicholasa (2008) uvádza, že v škole, kde žiaci používajú laptopy, len malé percento z nich ich využíva napr. na „robenie si poznámok". Socologická štúdia Hargittaiho (2010) poukazuje na sociálne rozdiely v používateľoch webu. Zistenia naznačujú, že aj pri kontrole základného prístupu k internetu medzi skupinou mladých dospelých je socioekonomický stav dôležitým prediktorom toho, ako ľudia integrujú web do svojich každodenných životov. V jednom zo svojich článkov Buckingham (2006) uvádza rétorickú otázku: "Existuje digitálna generácia?". V skutočnosti sa technologický boom týka nás všetkých, existujú rozdiely v tom, ako jednotlivé sociálne a vekové skupiny používajú digitálne technológie. Na základe štúdie vzorky 2096 austrálskych študentov Kennedy et al. (2010) identifikoval 4 rozdielne typy technologických používateľov v rámci skupín net generácií: power user 14 %, bežný používateľ 27 %, nepravidelný používateľ 14 % a základný používateľ 27 %. Pokročilejší používatelia technológií boli v menšine a najväčšia skupina študentov boli bežní používatelia, títo sú charakterizovaní extrémne častým používaním nových a novovznikajúcich technológií a menej ako týždenným alebo mesačným používaním štandardných webových technológií.

Sú pravidelnými používateľmi mobilných funkcií. Štúdie realizované Jonesom a Hoseinom (2010a, 2010b) analyzujú, či je rozdiel v používaní technológií staršou generáciou študentov (21-25 rokov) a mladšou „Net Generáciou" študentov (menej ako 20 rokov). Starší študenti používajú IKT na sociálne a voľnočasové účely menej frekventovane ako mladšia net generácia. U starších študentov bolo pravdepodobnejšie, že ich použijú na štúdium. Vo vzťahu k dnešnej generácii študentov existuje rastúca potreba používania pojmu "digitálni študenti" v kontexte vzdelávania, pretože pojem ponúka širšiu - celosvetovú víziu študenta 21. storočia. Vnímanie tohto pojmu sa líši medzi jednotlivcami, ako aj z pohľadu spoločností, regiónov, krajín a času (Morgan a Bullen, 2011).

Je pravdepodobné, že existuje široká škála rôznych premenných (ako vek, ktorý je nevyhnutný pre definíciu súčasnej generácie), ktoré je potrebné brať do úvahy, aby bolo možné pochopiť, ako študenti využívajú digitálne technológie, čo je nutné zdôrazniť - nemožno očakávať, že mladí ľudia

intuitívne vedia, ako používať technológie, a preto nepotrebujú digitálne vzdelávanie ani odbornú prípravu.

Východiská testovania

Prax vo vysokoškolskom priestore vzdelávania budúcich učiteľov na primárnom a predprimárnom stupni vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity naznačuje, že digitálne zručnosti digitálnych domorodcov sú zvyčajne preceňované. Najnovšie výsledky testovania študentov v rámci kurzu "IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii" vo februári a septembri 2017 (napr. bežný MS Word - študenti museli upraviť dokument v softvéri na spracovanie textu pomocou základných nástrojov) poukazujú na nedostatok digitálnych zručností študentov. Cieľom štúdie v roku 2016, bolo preskúmať používanie mobilných technológií u študentov Pedagogickej fakulty. Zistili sme, že na študijné účely študenti väčšinou používajú notebooky a mobilné telefóny, pričom najčastejšie pristupujú k voľne dostupným študijným materiálom na internete. Tieto zariadenia používali na vyhľadávanie informácií týkajúcich sa štúdia na Google+, LinkedIn, no vo vedeckých diskusných skupinách menej často (Adamkovičová a Burgerová, 2016). Výskum porovnávajúci distribúciu študijných materiálov prostredníctvom LMS Moodle a Google Apps medzi študentami na PF PU ukázal, že študenti považujú Google Aplikácie za rovnako technologicky náročné ako distribúciu prostredníctvom LMS Moodle. (Adamkovičová, Burgerová, Piskura 2017). My sme predpokladali opak.

Metódy, účastníci a postup testovania, meranie a výsledky

Testovanie bolo vykonané na celkovej vzorke 744 študentov vo vekovom rozpätí 19 až 22 rokov. Účastníci boli vybraní zo všetkých študentov študujúcich na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity, ktorí mali matematiku a matematické kurzy. Pred testovaním boli študenti informovaní osobne o postupe testovania. Miesto a čas testovania boli v réžii študentov, očakávaný čas bol 60–120 min. Študenti riešili všetky testové položky prostredníctvom LMS Moodle, mohli sa prihlásiť tiež na externom zariadení. Po absolvovaní, Moodle hneď vygeneroval správu o výsledkoch pre študenta, ako aj všetky údaje potrebné pre následné analýzy. Čas dokončenia do 30 minút sa považoval za nemožný; dané subjekty boli z analýz odstránené (n = 28).

IT Fitness test 2015 bol na testovanie digitálnych zručností študentov použitý v roku 2016 a 2017. Test bol sprístupnený pre verejné národné testovanie po registrácii na oficiálnej stránke eSkills. Test obsahoval 25 položiek s viacerými možnosťami výberu (4 až 16 možných odpovedí), pričom jedna odpoveď bola vždy správna. Z Položiek IT Fitness testu mohli získať skóre v nasledujúcich oblastiach: Internet, Bezpečnosť a počítačové

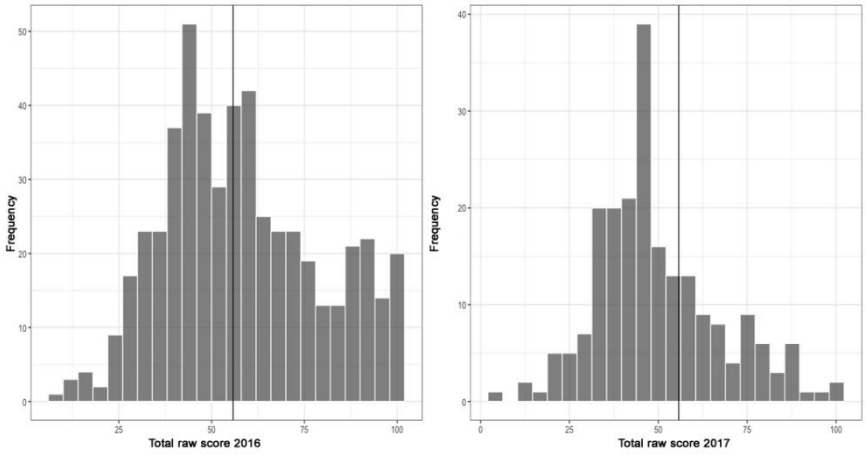
systémy, Nástroje spolupráce a sociálne siete, Kancelárske nástroje a Komplexné úlohy. Každá zo spomenutých domén bola reflektovaná piatimi položkami. Po súhlase IT Association Slovakia (IT AS, 2015a) sme použili rovnaký test na naše testovanie, ale (1) bol implementovaný v LMS Moodle, kde (2) sme použili fixnú množinu položiek, takže každý účastník dostal rovnaké otázky namiesto náhodného výberu vzorky 25 otázok z väčšej banky otázok použitých na národné testovanie.

Výsledky testu IT 2017 sú uvedené v tabuľke 1. Z PF PU sa na testovaní zúčastnilo 212 študentov s priemernou úspešnosťou 50 %.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky 2017

Doména	**n**	**Mean**	**SD**	**SE**
Internet	212	63.4	21.06	1.45
Bezpečnosť	212	38.87	27.38	1.88
Kolaboratívne nástroje a sociálne siete	212	46.51	25.18	1.73
Kancelárske nástroje	212	54.62	28.74	1.97
Komplexné úlohy	212	45.09	28.49	1.96

Priemerná miera úspešnosti dosiahnutá v IT Fitness teste pozostávajúceho z 25 položiek bola v roku 2016 58 % (SD 21,06) v porovnaní s iba 50 % (SD 18,38) v roku 2017. Celková distribúcia skóre 2016 a 2017 je uvedená na obrázku 1. Z histogramov je zrejmé, že študenti testovaní v roku 2017 boli navzájom viac podobní. Takže ich výkon bol v porovnaní s rokom 2016 horší a variabilita údajov bola menšia, t.j. ich výkonnosť bola konzistentnejšia.



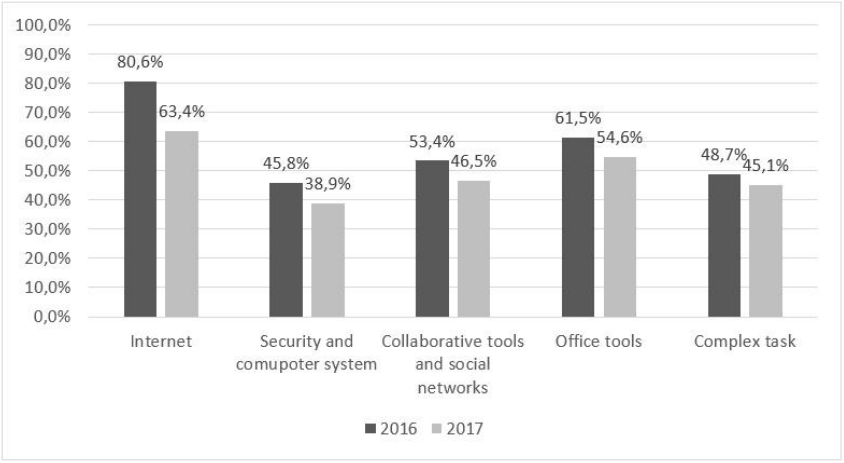
Obr. 1 Distribúcia výsledkov IT Fitness testu v 2016 a 2017. Vertikálna čiara predstavuje priemernú hodnotu

Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi rokmi 2016 a 2017 bol použitý Welchov t-test. Celková priemerná úspešnosť pozorovanej vzorky v roku 2017 (M = 49,70, SD = 18,38) bola štatisticky významne nižšia ako v roku 2016, (M = 58,24, SD = 21,06), t (448) = 5,45; p = 8e10-8, zatiaľ čo Cohenov d = 0,44 ukazuje na veľkosť malého až stredného efektu. Preto je zrejmé, že študenti dosiahli horšie výsledky ako v predchádzajúcom roku, čo následne poukazuje na klesajúci trend v oblasti komplexných IT zručností.

Tabuľka 2 Priemerný rozdiel v celkovej úspešnosti - Welch Two Sample t-test

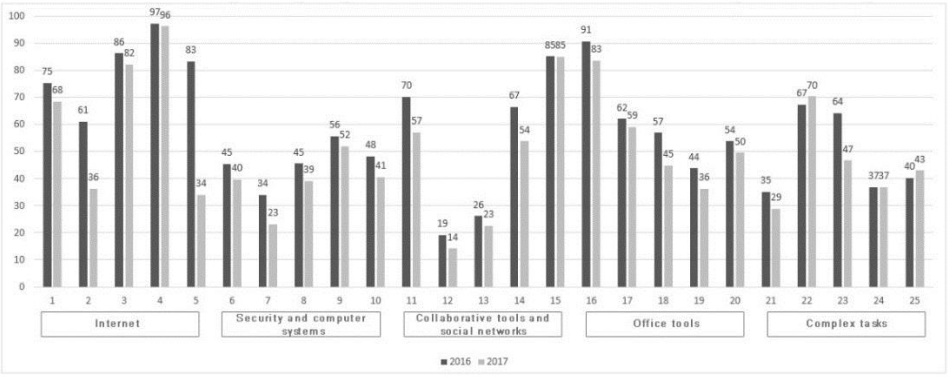
Domain	**M 2016**	**M 2017**	**t**	**df**	**p**	**Δ**	**d**	**95% CI LB-UB**	
Sumárne	58.2	49.7	5.45	447.8	< .001	8.54	0.44	0.054	0.116
Internet	80.6	63.4	10.14	375.01	< .001	17.6	0.82	16.841	20.49
Bezpečnosť	45.9	38.9	3.03	434.53	0.002	6.98	0.25	2.445	11.517
Kolaboratívne nástroje a sociálne siete	53.5	46.5	3.31	419.58	0.001	6.95	0.27	2.826	11.073
Kancelárske nástroje	61.9	54.6	3.13	373	0.001	7.28	0.26	2.748	11.816
Komplexné úlohy	48.9	45.1	1.60	407.54	0.109	3.78	0.13	-0.850	8.394

Testované položky boli rozdelené do 5 tematických domén. Obrázok 2 znázorňuje strednú úspešnosť v danej doméne pre roky 2016 a 2017. Z obr. 2 je zrejme, že v roku 2016 boli študenti úspešní vo všetkých oblastiach. Jednoročný rozdiel vo výsledkoch príslušných domén je možné vidieť v tabuľke 2. S výnimkou kategórie „Komplexné úlohy“ sú všetky rozdiely medzi týmito dvoma rokmi štatisticky významné a súvisia s malými, strednými, ale aj veľkými efektmi. Rozdiel v kategórii „Komplexné úlohy“ mohol byť spôsobený náhodným kolísaním.



Obr. 2 Stredná miera úspešnosti v danej doméne pre roky 2016 a 2017.

V roku 2016 sa doména "Internet" ukázala ako najjednoduchšia, "Bezpečnostné a počítačové systémy" a "Komplexné úlohy" ako najťažšie. Rovnaký výsledok bol potvrdený aj v roku 2017, keď sa doména "Internet" ukázala ako najjednoduchšia a medzi najťažšie boli opäť zaradené domény "Bezpečnostné a počítačové systémy" a "Komplexné úlohy". Podľa výsledkov testovania „vyhľadávania informácií súvisiacich so štúdiom prostredníctvom vyhľadávačov“ je toto jednou z obľúbených aktivít medzi vysokoškolskými študentmi (IT AS, 2015b). V štúdii Nicholas (2008) študenti identifikovali Google ako východiskový bod vyhľadávania informácií, ako aj najobľúbenejší elektronický zdroj. Jedným z dôvodov môže byť aj skutočnosť, že činnosti súvisiace s IT technológiami, ktorým venujeme viac času zvládneme ľahšie.



Obr. 3 Stredná miera úspešnosti pre všetky položky v 2016 a 2017

Obr. 2 a 3 deklaruje popisné štatistické údaje pre príslušné testovacie položky. Obrázok 3 znázorňuje podrobnejšiu mieru úspešnosti pre každú testovú

položku. Ako vidíme, medzi testovanými položkami existuje veľká variabilita vzhľadom na ich náročnosť. Zatiaľ čo niektoré z nich boli správne zodpovedané väčšinou testovaných, miera úspešnosti v iných položkách neprekročila „chance level".

Záver

Najvyššia miera úspešnosti bola zaznamenaná v oblasti Internet, čo môže byť spôsobené častým používaním internetu študentmi vysokých škôl - podľa výsledkov testov je vyhľadávanie informácií súvisiacich so štúdiom prostredníctvom vyhľadávačov vlastne jednou z najobľúbenejších aktivít medzi univerzitnými študentami (IT AS, 2015b). Oblasťou s najnižšou mierou úspešnosti je „bezpečnosť a počítačové systémy". Vzhľadom na vzorku vysokoškolských študentov je prekvapujúce, že úloha súvisiaca s duševným vlastníctvom a autorským zákonom priniesla najnižšiu mieru úspešnosti (iba 34 % v roku 2016 a 23 % v roku 2017).

Úroveň úspešnosti v oblasti „nástroje na spoluprácu a sociálne siete" boli na úrovni 53,4 % v roku 2016 a 46,5 v roku 2017 čo sa dá považovať za pomerne nízku mieru úspešnosti vzhľadom na zistenia inej štúdie (Burgerová, Adamkovičová 2016), kde z 473 účastníkov malo 381 Google+ a všetci študenti používali účty v skupinovej pošte.

Kancelárske nástroje predstavované tabuľkovým procesom mali druhú najvyššiu celkovú úspešnosť. Skutočnosť, že v roku 2017 boli študenti menej úspešní vo všetkých kancelárskych nástrojoch ako v roku 2016, je dosť alarmujúca. Túto klesajúcu tendenciu dokázali aj priebežné výsledky testovania digitálnych zručností na Slovensku v roku 2017, kde balík MS Office dosiahol najnižšie skóre - iba 38 %. Na základe testovania, ako aj priamych skúseností v teréne, ktoré umožňujú priame pozorovania práce študentov s textovým procesom, tabuľkovým a prezentačným softvérom, sa opierame o tvrdenie, že študenti sú viac alebo menej schopní používať tieto nástroje, ale zlyhávajú pri konfrontácii s náročnejšími požiadavkami. Podobne to dokazuje aj štúdia uskutočnená na vzorke 1000 účastníkov, ktorí v posledných troch rokoch opustili školu, kde sa 85% absolventov vysokých škôl naučilo používať softvér MS PowerPoint v škole, ale len 39% ho používalo v práci, 88% sa naučilo používať tabuľkový softvér, ale iba 65 percent ju používa ako súčasť svojej práce. Podľa štúdie "mnohí mladí dospelí sú presvedčení o svojich digitálnych zručnostiach, ale zamestnávatelia nevyužívajú technické znalosti, ktoré majú najviac osvojené" (Lomas, 2008). Chartered Institute for IT (2017) poukazuje na to, že zamestnávatelia považujú zručnosti týkajúce sa elektronickej pošty, spracovania textu a tabuľkových procesov za najviac potrebné pre väčšinu úloh na pracovisku.

Oblasť „Komplexné úlohy" bola kombináciou vyhľadávacích úloh a iných poznatkov, kde účastníci museli vykonať sériu krokov na vyriešenie úloh. Táto doména bola označená druhou najnižšou mierou úspešnosti, čo

poukazuje na dlhodobý problém, ktorému čelí vzdelávanie: úlohy, ktoré vyžadujú kognitívne funkcie vyššieho rádu, sú zvyčajne tie, v ktorých študenti neuspeli. Celkovo možno konštatovať, že v roku 2017 boli študenti menej úspešní v porovnaní s testovaním v roku 2016 - vo všetkých testovaných doménach. Na základe našich doterajších výskumov sa zhodneme na tom, že digitálne zručnosti digitálnej generácie sú vo všeobecnosti nadhodnotené, ako dokazujú aj mnohé ďalšie štúdie. Faktom je, že obľúbené digitálne zručnosti digitálnych domorodcov, ako sú textové správy, hranie hier, sledovanie videí a počúvanie hudby, nie sú dostatočné kompetencie na študijné a pracovné účely v súčasnosti, ale najmä v blízkej budúcnosti. Digitálne zručnosti potrebné na štúdium a preferované zamestnávateľmi môžu byť dosť špecifické a je potrebné systematicky pochopiť ako ich získať. Súčasne je dôležité, aby študenti rozvíjali zručnosti potrebné pre zložité úlohy, kde je potrebné prepojiť vedomosti v širšom kontexte s využitím kognitívnych operácií vyššieho rádu (analýza, hodnotenie, kreativita) (IT AS, 2015b). Kombinácia vývoja digitálnych zručností a kognitívnych funkcií vyššieho rádu ponúka množstvo aplikácií. Jedným z najužitočnejších nástrojov je napr. iPadagogy Wheel (Padagogy.cz, 2017), ktorá je založená na Bloomovej taxonómii - kategorizuje mobilné aplikácie podľa nasledovných kritérií: kritériá zapamätania, kritériá pochopenia, kritériá uplatňovania, analytické kritériá, hodnotiace kritériá a vytváranie kritérií.

Vzhľadom na vzorku testovaných je dôležité spomenúť, že vzdelávacia prax neustále zabezpečuje nové výzvy implementáciou digitálnych technológií do predškolského a primárneho vzdelávania. Preto je dôležité implementovať napr. aj do e-learningových kurzov s problematikou IT, ktoré umožňujú rozvoj chýbajúcich digitálnych zručností súvisiacich so štúdiom, aktivity vedúce k zlepšeniu kompetencií učiteľov využívať digitálne technológie v primárnom a predškolskom vzdelávaní. Dôležitá je aj skutočnosť, že samoštúdium môže byť cestou v oblasti celoživotného vzdelávania tohto typu. Úlohou inštitucionálneho vzdelávania je doplniť získané zručnosti o systematický prístup a profesionálny rozvoj.

Bibliografia

ABERŠEK, M., K.., 2016. The Digital Natives Generation and their Prerequisites for LearningOnline. In: DIVAI 2016, The 11th International Conference on Distance Learning in Applied Informatics, Constantine The Philosopher University, Nitra, Slovakia and University of Hradec Králové Faculty of Science Department of Informatics pp. 55-67, ISBN 978-80-7552-249-8.

ADAMKOVIČOVÁ, M., BURGEROVÁ, J., PISKURA, V., 2017. E-learning ako podpora vzdelávania a možnosti jeho využitia na peagogických fakultách. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej university, ISBN 978-80-555-1873-2.

ADAMKOVIČOVÁ, M., BURGEROVÁ, J., 2016. Mobile Devices and Social Networks within Pre-Service Teacher Preparation. In: International Journal

of Information and Communication Technologies in Education, 5(2). [online] Avaliable at <http://doi.org/10.1515/ijicte-2016-0005> [Accessed 15 January 2018].

ARIU, D., BOSCO, F., FERRARIS, V., PERRI, P., SPOLTI, G., STIRPARO, P., … ZANERO, S., 2014. Security of the Digital Natives. Tech And Law Center. [online] Avaliable at <https://ssrn.com/abstract=2442037> [Accessed 10 January 2018].

BUCKINGHAM, D., WILLETT, R., 2006. Digital generations : children, young people, and new media (1st ed.). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. ISBN 10: 0805859802.

BULLEN, M.., MORGAN, T.. 2011. Digital learners not digital natives. In: La Cuestión Universitaria, 7, 60–68. ISSN 1988-236x.

EBEL, R.., FRISBIE, D., 1986. Essentials of Educational Measurement. Journal of Educational Measurement, 24(2), 182–184. [online] Avaliable at <http://www.jstor.org/stable/1434697> [Accessed 28 January 2018].

ERDONG, Z., LIWEI, L., 2008. China's Generation Y: Understanding the workforce. [online] In: 2008 4th IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology (pp. 612–616). IEEE. Avaliable at < http://doi.org/10.1109/ICMIT.2008.4654435 > [Accessed 28 January 2018].

GALLARDO-ECHENIQUE, E. E., MARQUÉS-MOLÍAS, L., BULLEN, M., STRIJBOS, J.-W., 2015. Let's talk about digital learners in the digital era. [online] In: The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(3). Avaliable at http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2196/3337 [Accessed 28 January 2018].

HARGITTAI, E., 2010. Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the 'Net Generation'. [online] In: Sociological Inquiry, 80(1), 92–113. Avaliable at http://doi.org/10.1111/j.1475-682x.2009.00317.x [Accessed 28 January 2018].

HOSEIN, A., RAMANAU, R., JONES, C., 2010. Are all net generation students the same? The frequency of technology use at university. [online] In IADIS E-Learning Conference, 26-29 Jul 2010. Freiberg, Germany. Avaliable at http://oro.open.ac.uk/id/eprint/24114 [Accessed 28 January 2018].

HOSEIN, A., RAMANAU, R., JONES, C., 2010. Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' frequency and competence in the use of ICT. [online] In: Learning, Media and Technology, 35(4), 403–418. Avaliable at http://doi.org/10.1080/17439884.2010.529913 [Accessed 28 January 2018].

HOWE, N., STRAUSS, W., 1991. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : Morrow, ISBN 0688119123 9780688119126.

IT ASOCIÁCIA SLOVENSKA. 2017. [online] Avaliable at <http://itas.sk/> [Accessed 28 January 2018].

IT ASOCIÁCIA SLOVENSKA. 2015a. Fitness Test 2015. [online] Avaliable at http://www.eskills.sk/sk/statistiky/grafy/prieskum/16eac8bc406aac0f4e2a45c07af8ba0eea128574/ [Accessed 18 January 2018].

IT ASOCIÁCIA SLOVENSKA. 2015b. Správa o výsledkoch IT FITNESS Testovania 2015. [online] Avaliable at <http://www.eskills.sk/media/redactor/ITAS_2016-fitnes_test_FINAL.pdf> [Accessed 18 January 2018].

KENNEDY, G., JUDD, T., DALGARNO, B., WAYCOTT, J., 2010. Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. [online] In: Journal of Computer Assisted Learning, 26(5), 332–343. Avaliable at http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00371.x [Accessed 18 January 2018].

LOMAS, N., 2008. Survey: Generation Facebook's skills wasted at work - CNET. [online] Avaliable at https://www.cnet.com/news/survey-generation-facebooks-skills-wasted-at-work / [Accessed 18 January 2018].

NICHOLAS, A., 2008. Preferred Learning Methods of the Millennial Generation. In: [online] The International Journal of Learning, 15(6), 27-34. Avaliable at <http :// escholar . salve . edu / fac _ staff _ pub /18/ > [Accessed 8 January 2018].

Padagogy.cz., 2017. Kolo iPadagogiky. [online] Avaliable at http://www.padagogy.cz/?page_id=15> [Accessed 28 January 2018].

PRENSKY, M., 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. [online] On the Horizon, 9(5), 1–6. Available at <http://doi.org/10.1108/10748120110424816 > [Accessed 15 February 2018].

R DEVELOPMENT CORE TEAM. 2011. R: A Language and Environment for Statistical Computing. [online] Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Avaliable at <http://www.r-project.org/ > [Accessed 28 January 2018].

TAPSCOTT, D., 1998. Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill Book, ISSN 0-07-063361-4.

THE CHARTERED INSTITUTE FOR IT. 2014. Digital skills are key to employment according to BCS. [online] Avaliable at http://www.bcs.org/content/conWebDoc/52627 [Accessed 10 January 2018].

ZHAO, E., LIU, L., 2008. China´s Generation Y: Understanding the Workforce. In: 2008 4th IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology [online], IEEE, 612-616. ISBN 978-1-4244-2329-3. Available at <DOI: 10.1109/ICMIT.2008.4654435 > [Accessed 10 January 2018].

doc. Ing. Jana Burgerová. PhD.
Mgr. Vladimír Piskura. PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín.
Ul. 17. novembra č.15
080 01, Prešov
jana.burgerova@unipo.sk
vladimir.piskura@unipo.sk

Učebnica ako základ kurikula pre štruktúrovanie učiva
A Textbook as a Basis for Structuring the Curriculum

Nina Kozárová, Gabriela Petrová

Abstract

The often criticized topic is the way in which the content of education is mediated to pupils (in the finished / processed form) and the role that the pupils play in the educational process (they do not have to think critically in many cases, evaluate the information, or interconnect it for mutual connections). In the present paper, authors focus on the role of a textbook and its analysis in the History subject.

Key words: Textbook. Psychodidactics. Educational Strategy. Text Components. Analysis.

Učebnicu považujeme za textový prostriedok, ktorý umožňuje rýchle získavanie nových informácií žiakom, zároveň je základným bodom a oporou pri učiteľovom projektovaní vyučovacej jednotky. Z toho dôvodu si tradičné školské vzdelávanie bez učebníc ani nevieme predstaviť.

Učebnicu ako najrozšírenejší druh didaktického textu, definujú Průcha, Walterová, Mareš (2003, s.258), podľa ktorých ide o: „text, ktorý je skonštruovaný tak, aby bol nosičom didaktickej informácie".

My smerom k psychodidaktike chápeme učebnicu ako nástroj na rozvoj myslenia žiakov. Sme toho názoru, že by učebnica nemala byť iba faktograficky orientovaná, ale mala by žiakom sprostredkovávať zmysel toho - čo sa učia, pozitíva aj negatíva jednotlivých javov, rozvíjať čítanie s porozumením, prácu s textom a v neposlednom rade kritické myslenie žiakov. V jednotlivých podkapitolách predkladaného príspevku vymedzujeme štruktúru a funkcie učebníc vo výchovno-vzdelávacom procese, nakoľko je učebnica stálou súčasťou školského vzdelávania.

Didaktické funkcie a štruktúra učebnice

Podľa P. Gavoru (1992, s. 10) plní učebnica niekoľko základných didaktických funkcií: pomáha opakovať a precvičovať učivo, systematizuje a integruje poznatky, je nástrojom sebavzdelávania žiaka, má výchovný vplyv, didakticky transformuje vedecké poznatky do učiva.

Ako konštatuje J. Maňák (2008), vplyvom súčasného sveta, ktorý je známy technickými inováciami a presýtením informácií, ktoré prenikajú aj do súčasného vzdelávania, je potrebné doplniť funkcie o koordinačnú, systematizačnú a integračnú. Autor sa tiež kriticky vyjadruje k súčasnému spôsobu tvorby a akceptácie učebníc, nakoľko sú podľa neho buď presýtené neologizmami a príliš odbornými termínmi, alebo ich tvoria amatéri – bez

znalosti didaktickej výstavby textu. Sme toho názoru, že vzhľadom na obsahovú koncepciu učebnice sú na jej tvorbu kladené špecifické požiadavky. Dôležitá je predovšetkým štruktúra textu, didaktická výstavba textu, adekvátnosť učebných úloh, podnetnosť textu, využitie obrazových materiálov, technické parametre atď.

Štrukturálna analýza, ako aj jej teoretické východiská boli podporené empiricky v 70.rokoch 20.storočia. Odborníci M. Řešátko, J. Doleček a Z, Skoupil z Výskumného ústavu odborného školství v Praze nazvali štrukturálne prvky tzv. textovými komponentmi.

Tabuľka č. 1 Textové komponenty učebnice

Textové komponenty	**Funkcie komponentov**
Motivačný text	Uvedenie do učiva, zainteresovanie žiakov, aktívna činnosť, nadviazanie na skôr prebraté učivo.
Výkladový text	Prezentovanie faktov, poznatkov, modelov a teórií.
Regulačný text	Aktivácia žiaka pri čítaní textu. Obsahuje pokyny k cvičeniam.
Ukážky a príklady	Autori danú funkciu nedefinujú.
Cvičenia	Zámerné opakovanie činností.
Otázky	Aktivizácia žiakov a zámerné opakovanie činností.
Prostriedky spätnej väzby	Získavanie informácií o postupe učenia.

Vzhľadom na to, že sme sa v príspevku zamerali na analýzu učebnice vyučovacieho predmetu dejepis, opierame sa o analýzy V. Michovského (1980), ktorý vymedzil 42 štrukturálnych prvkov. Prvky následne kategorizoval do troch základných subsystémov: aparát prezentácie učiva, aparát riadiaci osvojovanie učiva, orientačný aparát.

Postavenie učebnice v rámci kurikula

V jednej zo základných prehľadových publikácií venovanej kurikulu, Understanding Curriculum (Pinar et al., 2004) je kurikulum definované ako text politický, fenomenologický, historický, hermeneutický, rasový, medzinárodný, inštitucionalizovaný, genderový, estetický, biografický, teologický, poštrukturalistický podľa toho, či je skúmaný a chápaný z hľadiska kognitívneho, behavioristického, hermeneutického, postmoderného, či etnografického.

Rola učebníc predstavuje most, akéhosi sprostredkovateľa medzi kurikulom a realizáciou vyučovacieho procesu. Učebnica preto nepredstavuje len obsah kurikula, ale aj interpretáciu daných obsahov. Inými slovami môžeme povedať, že učebnice vo významnej miere determinujú štruktúrovanie, obsah a sekvencie výučby.

Ako uvádza Valverde et al. (2002, s.9), oficiálne kurikulárne dokumenty neuvádzajú operácie, ktoré by mali byť uskutočnené, aby boli navodené edukačné aktivity. Na druhej strane sú práve učebnice písané tým spôsobom, aby slúžili žiakom a učiteľom ako spojnica medzi informáciami prezentovanými v kurikule a svetom školskej triedy.

Transformáciu kurikulárnych obsahov do obsahu vyučovania nazývame psychodidaktickou transformáciou (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s.41). Ide o prekódovanie obsahu žiakovým potrebám, pričom zahŕňa aj rôznorodé reprezentácie učiva. Psychodidaktickú transformáciu spájajú autori najčastejšie s činnosťami učiteľa, no ide tiež o činnosť, ktorú vykonávajú autori učebníc. V súlade s konštruktivistickým poňatím aktívneho učenia súvisí aj zmena chápania učenia sa ako konštrukcie poznania a zmena role učebnice. Tie majú poskytovať žiakom priestor a príležitosti na konštruovanie svojej vlastnej vnútornej poznatkovej štruktúry, prostredníctvom širokospektrálnych aktivít.

Medzi pedagogickou odbornou verejnosťou je problematike učebníc venovaná bližšia pozornosť od 2. polovice 20.storočia. v Európe sú najviac citovanými prácami z danej oblasti diela Zujeva (napr. Školnyj učebnik 1983), prehľad učebníc Johnsena (Textbook in the Kaleidoscope 1993), či monografia Baumanna (Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung 1982). O charakteristike učebných textov a štruktúre učebníc pojednáva monografia Gavoru (Žiak a text 1992), zameraná na vnímanie a interpretáciu učebných textov.

Učebným textom sa venovala pozornosť aj v ďalších európskych inštitúciách. Vo Viedni pôsobí Institut fűr Schulbuchforschung und Lernfőrderung, ktorý sa zaoberá zrozumiteľnosťou, používaním učebníc, obťažnosťou textu. Po druhej svetovej vojne sa formoval Georg – Eckert – Institut fűr internationale Schulbuchforschung- v nemeckom Braunschweigu, ktorý dodnes pokračuje vo svojich výskumných plánoch (ide predovšetkým o komparatívne analýzy učebníc). Pod záštitou inštitútu sú tiež realizované mnohé výskumné projekty orientované na komparáciu kurikulárnych systémov vybraných európskych krajín.

Vo Švédsku sa učebnicami a ich výskumom zaoberá Institut for Educational Text Research, V Dánsku vydávaný zborník štúdií z danej problematiky Text and Quality: Studies of Educational Texts, v Nórsku The Centre for Pedagogical Texts and Learning Process. Japonsko je krajinou, ktorá sa tiež zaoberá kurikulárnymi koncepciami, ako aj učebnicami a prácou s nimi. V Tokiu funguje samostatné národné centrum Japan Textbook Research Center, ktoré považujeme za najväčšie pracovisko pre výskum učebníc vo svete.

Celosvetová organizácia IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) od roku 1991 integruje výskumníkov, ktorí sa zaoberajú problematikou učebníc, analýzou textov,

obrazovými komponentmi, vzťahom učebníc s inými nosičmi informácií, prácou s učebnicami a ich modernizáciou.

Žiaľ, konštatujeme, že výskum učebníc na Slovensku je pomerne roztrieštený. Síce sú preferované isté výskumné postupy (parametrické vyjadrenie obťažnosti, obsahov analýza textov), no iným témam vzťahujúcim sa k učebniciam sa pozornosť nevenuje. Na Slovensku sa výskumom učebníc zaoberajú odborníci: Mistrík, Kusá, Macková, Gavora, Pavlovkin. Analýzy učebníc z hľadiska odborových didaktík môžeme nájsť v prácach: Hrabí (2007).

Parametre operacionalizácie kvalitatívnej analýzy učebnice

Základnou didaktickou pomôckou učiteľov vyučovacieho predmetu dejepis je učebnica. Práve dejepisná učebnica by mala pomáhať učiteľom, ale i žiakom k dosiahnutiu vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov. Ako uvádzajú B. Gracová – D. Labischová (2008), medzi základné funkcie školskej výučby dejepisu môžeme zaradiť: vytváranie sociálne potrebných faktografických znalostí, rozvíjanie logického myslenia žiakov, mravná a politická orientácia, elimináciu spoločenských stereotypov, spoluvytváranie hodnotového systému žiakov. Ďalšie funkcie, ktoré majú byť podľa nášho názoru - prostredníctvom výučby dejepisu rozvíjané sú: socializačná a akulturačná funkcia, sebaidentifikačná a identifikačná funkcia.

Po novembrových udalostiach, bola vytvorená široká platforma pre vznik alternatívne chápaných učebníc, rovnako vzniklo mnoho súkromných vydavateľstiev, čoho výsledkom bola tematická, no žiaľ aj kvalitatívna rôznorodosť učebných textov. Začali vznikať neusporiadané texty, ktoré nesystematizovali poznatky, parametre kvality učebníc neboli a naďalej nie sú stanovené.

Súčasné učebnice dejepisu sú značne štrukturálne zložitým útvarom, ktorý kombinuje a variuje ikonické texty s rôznymi druhmi verbálnych textov. Neexistuje všeobecne akceptovaný a uznávaný normatívny model učebnice dejepisu. Učebnice sú koncipované ako univerzálne učebné pomôcky, ktoré integrujú fakty jednotlivých vedných odborov. Nevýhodou takéhoto ponímania učebnice je napr. rozličná úroveň jazykového povedomia – a z neho vyplývajúce jazykové interferencie. Ide o chápanie pojmov a ich obsahovej náplne.

Implicitné znalosti štruktúry jazyka, ako aj ich integrovanie je zásadné pre porozumenie jazyka. Je potrebné, aby žiaci dešifrovali zmysel slov a viet, dekódovali jednotlivé informácie, ako aj vyhľadávali a analyzovali zmysluplné vzťahy medzi nimi.

Z. Beneš (2009, s.13) definuje učebnicu dejepisu ako: „špecifický typ historickej literatúry – didakticko – historický text, ktorý je primárne určený konkrétnemu adresátovi, ktorým je žiak a študent všetkých druhov a typov škôl, na ktorých je dejepis vyučovaný.“

V rámci našej kvalitatívnej analýzy sme upriamili pozornosť na súčasnú učebnicu *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl.* Našim cieľom bolo, na základe rozboru tematicky relevantných textov učebnice, zhodnotiť súčasný stav spracovania problematiky jednotlivých učív, upriamiť pozornosť na pozitíva aj negatíva daného spracovania.

Pri kvalitatívnom výskume sme vytvorili návrh vlastnej metodiky na hodnotenie učebnice, pri ktorom sme sa inšpirovali princípom metódy merania didaktickej vybavenosti učebnice, ktorá pozostáva z 36 štrukturálnych (verbálnych a neverbálnych) komponentov rozdelených do troch základných skupín na základe didaktickej funkcie (Průcha, 1998). Základnou metódou výskumu bola kvalitatívna obsahová analýza textu, nakoľko sme obsahové prvky nekvantifikovali, ale zamerali sme sa na hĺbkovú interpretáciu textov a ich analýzu. Didaktickú analýzu učebnice sme rozdelili do troch základných subškál, v ktorých sme sa zamerali na konkrétne parametre operacionalizácie:

a) *Faktografické hľadisko* (v danej subškále sme analyzovali rozsah a obsah jednotlivých učív, či učebnica disponuje témami spracovanými prevažne faktograficky, bez opisu a vysvetlenia predkladaných informácií, alebo sú texty presýtené obrovským množstvom informácií, pričom niektoré z nich nemusia byť relevantné vzhľadom k preberanému učivu. Zamerali sme sa na to, či sú učivá spracované povrchne, alebo do hĺbky.)
b) *Obsahová stránka textu* (v danej subškále sme sa zamerali na frekvenciu nových pojmov v učive, či sú nové pojmy adekvátne definované a interpretované. V neposlednom rade sme sa zamerali na analýzu relačných rovín medzi jednotlivými pojmami v učive. V danej časti rozborov sme riešili nadväznosť jednotlivých učív v rámci tematického celku, či existuje medzi jednotlivými učivami kontinuita, alebo ide o témy navzájom izolované.)
c) *Ostatné komponenty textu* (v poslednej subškále sme sa venovali existencii, alebo absencii medzipredmetových prepojení v učivách. Analyzovali sme tiež mimotextové komponenty vo vzťahu ku každému učivu a navrhované otázky a úlohy na záver učiva. Pri mimotextových komponentoch sme sa zamerali prevažne na vizuálne prvky v učebniciach dejepisu, ktoré môžeme definovať ako neverbálne reprezentácie predmetov, javov a procesov. Ide o rôzne kresby, fotografie, mapy, schémy, grafy, náčrty, geometrické útvary, plány, tabuľky, piktogramy.)

Kvalitatívnu analýzu učebnice sme zamerali na učebné texty, ktoré a dotýkajú problematiky staroveku - konkrétne ide o tematický celok Antický svet. Celá kapitola v učebnici sa delí na hlavné témy: Formovanie egejskej oblasti, Zrod gréckych štátov, Klasické Grécko, Helenizmus, Rím na ceste za

slávou, Problémy rímskej republiky, Vznik Rímskeho impéria, Moc Rímskej ríše sa otriasa, Dedičstvo antického Ríma.

Sumarizáciou získaných informácií kvalitatívnej analýzy učebnice dejepisu sme prišli k záveru, že súčasná učebnica *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl* spĺňa funkcie (vo výučbe dejepisu), ktoré sme definovali v úvode predkladaného príspevku.

Sme toho názoru, že jednotlivé učivá v predmetnom tematickom celku sú koncipované pomerne náročne, obsahujú neprimerane veľký počet faktografických údajov, ktoré nie sú dostatočne interpretované. Navyše medzi jednotlivými informáciami absentuje aspoň naznačenie relačných väzieb. Myslíme si, že učebnica v jednotlivých učivách žiakom predkladá neopodstatnene veľa pojmov, čím ich môže viesť k memorovaniu a prázdnemu verbalizmu. Ide napr. o pojmy: efori, gerúzia, apella, archonát, aeropág, archonti, tyrania, fýlia, prytanovia, ostrakizmus, kolónie, hegemónia, kongres, stratég, dominát, tetrarchia, edikt, koncil, Góti, Gepidi, Vandali, Alamani, Sarmati.

V učivách sa nachádza tiež niekoľko nepresností. Zarážajúce je, že mestské štáty, typu *polis*, učebnica absolútne neodlišuje od mestských štátov mykénskej a minojskej civilizácie. V súvislosti s počiatkami demokracie sa učebnica vyjadruje k pojmu občan. Nesúhlasíme s definovaním daného pojmu tak, ako ho interpretuje učebnica. Ako je uvedené, podľa Kleistena mali všetci občania rovnaké práva. Takéto zjednodušené tvrdenia pokladáme za neadekvátne, nakoľko ženy, cudzinci ani deti občianske práva nemali. Považujeme za potrebné upozorniť na fakt, že učebnica informuje o paušálnom udelení rímskeho občianstva všetkým slobodným obyvateľom, no nie je uvedené prečo tomu tak bolo. Tiež si dovolíme tvrdiť, že boje s germánskymi kmeňmi sú úplne odtrhnuté od zvyšku textu a nedostatočne vysvetlené, hoci ide o učivo, ktoré sa dotýka nášho územia (Laugaricio – Trenčín).

Učebnica sa primárne venuje dvom cisárom, konkrétne cisárovi Diokleciánovi a cisárovi Konštantínovi Veľkému. V súvislosti s druhým menovaným cisárom sa text učebnice vracia k predchádzajúcemu učivu – kresťanstvu. Zarážajúce je, že ani v týchto miestach sa učebnica nevyjadruje k dopadu kresťanského učenia na transformáciu antického myslenia a kultúry, nepopisuje v čom spočíval dejinný prínos kresťanstva, ako sa líšila kresťanská morálka od pohanskej morálky. Na druhej strane musíme tiež upozorniť na kladné časti, ktoré učebnica ponúka. Jednotlivé časti výkladových textov sú konštituované do hĺbky a prinášajú veľmi veľa podstatných poznatkov a informácií pre žiakov. Za veľké pozitívum považujeme časť: Život Sparťanov, ktorá upriamuje pozornosť na dejiny každodennosti. Musíme tiež oceniť, že sa v učebnici prínos Alexandra Veľkého nezúžil iba na ovládanie mnohých území, ale popisuje sa najmä rozvoj gréckej kultúry, o ktorý sa zaslúžil prepájaním danej kultúry s ostatnými časťami ríše, teda kultúrami Orientu.

Súhrnne si dovolíme konštatovať, že mimotextové komponenty sú k jednotlivým učivám tematického celku volené vhodne, prevažne sú zasadené do kontextu (majú rozpoznateľnú súvislosť s obsahom textu) a podporujú vizualizáciu textu. Ide napr. o tabuľky (s rozdelením spoločnosti do troch tried), nákres spartského vojaka, zobrazenie nádob na črepinový súd, fotografiu Akropoly (pričom však chýba informácia o tom, z akého dôvodu bola postavená a na aký účel slúžila). V jednom z textov sú vyobrazené Zákony dvanástich tabúľ, ktoré spolu so sprievodným textom považujeme za veľmi zaujímavé obohatenie výkladu.

K otázkam a úlohám máme niekoľko výhrad. Ako sme v úvode príspevku naznačili, učebnicu chápeme ako nástroj na rozvoj myslenia žiakov. Preto konvergentný charakter takmer všetkých otázok považujeme za nepostačujúci, nakoľko nerozvíjajú vyššie kognitívne procesy žiakov. Otázky a úlohy v učebniciach sú však veľmi užitočné, nakoľko by sa mali venovať predovšetkým dôležitým témam, na ktoré v hlavnom texte nezostalo miesto. Predmetná učebnica však otázky a úlohy smeruje prevažne k opakovaniu učiva – najmä jeho faktografických častí. Máme výhrady k zneniu niektorých otázok, napr. „aténska spoločnosť bola demokratická – s vládou občanov namiesto kráľa“. Ide o veľmi zjednodušené tvrdenie, ktoré nekorešponduje s predchádzajúcim výkladovým textom.

Podobné výhrady by sme mohli mať aj voči ďalšej z otázok za textom: „V čom sa rozchádza charakteristika Periklovho správania s princípmi demokracie?“ Predmetná otázka nenabáda k mysleniu v historických súvislostiach, ale k ahistorickému pohľadu, nakoľko sú princípy demokracie myslené ako morálne a demokratické zásady.

Ako sme sa vyššie v texte zmienili, mnoho otázok je zameraných predovšetkým na nižšie kognitívne procesy, napr. „Kedy vznikol nápis na Trenčianskej skale?“ alebo „Uveďte historické i súčasné názvy regiónov pod vplyvom rímskeho impéria.“

Na druhej strane oceňujeme, že niektoré otázky a úlohy vedú žiakov k samostatnému vyhľadávaniu nových cenných informácií. Tiež pozitívne hodnotíme zaradenie otázok, ktoré podnecujú študentov k historickému uvažovaniu, prostredníctvom if history.

Záver

Vypracovanú kvalitatívnu analýzu učebnice nemožno považovať za všeobecne platnú, nakoľko bola použitá za špecifických podmienok. Analýza učebnice predstavuje východisko a predprípravu na vyučovacie hodiny, nakoľko musíme poznať obsah vzdelania, aby sme mohli vyšpecifikovať obsah, ktorý sprostredkujeme žiakom vo výchovno – vzdelávacom procese. Sme presvedčení, že je potrebné, aby bola naša kvalitatívna štúdia doplnená ďalším, prevažne kvantitatívnym výskumom. Veríme však, že bude poučná pre autorov učebníc, ktorí by mali na učebnicu nazerať aj očami učiteľov

a žiakov. V prípade aplikácie daného postupu na analýzu iných učebníc je potrebné jednotlivé kritériá modifikovať a zohľadniť v nich špecifické požiadavky kladené na dané vyučovacie predmety, ročníky a učivo.

Závery, ku ktorým sme po kvalitatívnej analýze učebnice dospeli, majú významné aplikácie pre prax a prípravu budúcich učiteľov.

Máme za to, že sa v učiteľskej príprave dostatočne neodráža práca s učebnicou. Zameranie pregraduálneho vzdelávania učiteľov je prioritne orientované na odborovú prípravu v rámci aprobačných predmetov (študenti sú informovaní o odborových obsahov, no znalosť kurikulárnych obsahov zaostáva). Rovnako pedagogicko-psychologická zložka prípravy budúcich učiteľov sa sústreďuje prevažne na procesuálne otázky výučby, pričom nie sú problémy súvisiace s kurikulom riešené v dostatočnej miere.

The work was developed as part of a research project solution VEGA n.1/0098/17 Individual Conception and Strategy of Education Within the Context of Teacher´s Professional Development.

Bibliografia

BAUMANN, M. 1982. *Lernen aus Textenund Lehrtextgestaltung*. Berlin : volk und Wissen, 1982.

BENEŠ, Z. 2009. *Učebnice jako literární útvar*. In: Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.

GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.

GRACOVÁ, B. & LABISCHOVÁ, D. 2008. *Příručka ke studiu didaktiky dejepisu*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008.

HRABÍ, L. 2007. *Náročnosť textu v učebnicích přírodopisu*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) Hodnocení učebnic. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.

JANÍK, T. - MAŇÁK, J. - KNECHT, P. 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření.* Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

JOHNSEN, E. B. 1993. *Textbook in the Kaleidoscope*. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Oslo: Scandinavian Univerzity Press, 1993.

MAŇÁK, J. - JANÍK, T. - ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-175-1.

MICHOVSKÝ, V. 1980. *Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice. Tvorba učebnic, sešit 2.* Praha : SNP, 1980.

PINAR,W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P., TAUBMAN, P. 2004. *Understanding Curriculum*. New York : Peter Lang, 2004.

PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice : Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
PRŮCHA. J., WALENEROVÁ. E., MAREŠ. J. 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003.
VALVERDE, G.A. & kol. 2002. *According to the Book*. Dordrecht : Kluwer academic publishers, 2002.
ZUJEV, D. D. 1986. *Školnyj učebnik. Ako tvoriť učebnice*. Bratislava : SPN, 1986.

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
PaedDr. Nina Kozárová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: gpetrova@ukf.sk
nkozarova@ukf.sk

Vzťah študentov primárneho stupňa k technickému vzdelávaniu

The Relationship of Primary School Students to Technical Education

Mária Kožuchová, Lilla Koreňová

Abstract

The paper is focused on the research of self-regulation of pre-school and elementary pedagogy students towards technical education. In the first stage of self-regulation of students' learnig we pay attention to their relationship to technical education. We used Richard M. Ryan and Edward L. Deci self-determination theory. We got an overview of students' motivation to technical education in the context of the use of mobile augmented reality applications.

Key words: Self-regulation. Motivation. Self-determination. Pre-school and Elementary Pedagogy. Augmented Reality.

Úvod

Medzi kľúčové kompetencie Národného programu výchovy a vzdelávania v SR (NPRVaV, 1998) bola zaradená aj kompetencia „učiť sa učiť“. UNESCO (UNESCO, 1997) uvádza, že základným pilierom tejto kompetencie je učiť sa poznávať, učiť sa konať a učiť sa žiť. Maňák upozorňuje na potrebu selekcie informácií, ale aj na potrebu rozvoja ďalších vlastnosti osobnosti v súvislosti s nepreberným množstvom informácií: "Ľudské spoločenstvo sa vo svojom rozvoji dostalo na križovatku, speje k bodu obratu, čo v edukácii znamená väčší dôraz na výber informácií, aktívnu konštrukciu poznania, na rozvoj tvorivosti a myslenia, na syntézu a zovšeobecňovanie" (Maňák, 2009).

Európa stojí pred ďalším problémom, čelí nedostatku kvalifikovaných pracovných síl v odboroch, ktoré sú zamerané na matematiku, ale aj prírodovedné a technické predmety. Aj keď celkový počet absolventov so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním vzrástol, záujem o spomínané odbory klesá. Je to hrozba pre súčasnú ekonomiku, preto zvyšovanie počtu absolventov v odboroch s matematickým, prírodovedným a technickým zameraním je jednou z hlavných priorít všetkých európskych krajín. Opatrenia by mali smerovať až k elementárnemu vzdelávaniu. V prvom rade by malo ísť o zvýšenie motivácie žiakov učiť sa spomínané predmety. Dôvodov, prečo sú žiaci ZŠ neúspešní v týchto predmetov a nemajú záujem ich študovať vo vlastnej profesijnej kariére je pomerne veľa. Jedným z nich, hlavne na primárnom stupni ZŠ je, že ani samotní učitelia nie sú motivovaní. Ukázalo sa, že učitelia primárneho stupňa počas štúdia mali najväčšie problémy práve

s matematikou a medzi neobľúbené predmety patrili aj niektoré prírodovedné, či technické disciplíny. Z toho dôvodu sme sa začali zaoberať otázkou, ako u študentov zvýšiť záujem o matematické, prírodovedné, či technické disciplíny. Je to naša úloha na najbližšie tri roky, v rámci projektu VEGA č. 1/0443/18 - Analýza sebaregulačných štýlov učenia sa študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika.

Faktory ovplyvňujúce sebareguláciu učenia

Proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov. Môžeme tu zaradiť **kognitívne činitele**, napríklad *inteligenciu* jedinca, *spôsob spracovávania informácií* a tiež *kreativita*. Medzi **afektívne činitele** patrí, zrenie, vek, pohlavie, sociálne prostredie, pamäť, emócie, návyky jedinca a i. Afektívne činitele hrajú dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní procesu učenia.

Emócie výrazne ovplyvňujú proces učenia, či už sú pozitívne alebo negatívne. Negatívne emócie zužujú pozornosť a naopak pozitívne emócie pozornosť rozširujú, zvyšujú tvorivosť a umožňujú jednoduchšie chápanie súvislostí. Afektívne činitele majú vplyv aj na zapamätanie a neskoršie vybavenie poznatkov, ovplyvňujú rozsah získavaných informácií a tiež motiváciu pri dosahovaní cieľov (Mareš, 2013).

V celej učebnej stratégii je dôležité *stanovenie cieľa*. Každý jedinec si ho prevedie do štruktúry vlastných možností. Tým začína regulovať proces vlastného učenia sa. Aj *vôľa* zohráva dôležitú úlohu v tom, či jedinec v učení vytrvá a nevzdá sa pri prvých ťažkostiach.

Vôľa zotrvať pri učení závisí aj od *učebnej stratégie.* Jedinec stratégiu volí podľa toho, ako sa mu osvedčila pri riešení podobnej úlohy v minulosti a podľa toho, akú úspešnosť tejto stratégie pripisuje (napr. pomáha mu, keď si robí poznámky, podčiarkuje dôležité myšlienky a pod., čím zisti mieru svojho porozumenia). Kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu sebaregulácie učenia sa zohráva *motivácia,* ktorou proces sebaregulácie v podstate začína. Motivácia je faktor, ktorý zvyšuje alebo naopak znižuje intenzitu aktivácie jedinca. Samotní učitelia môžu u svojich študentov podporiť rozvoj sebaregulácie učenia tým, že u nich navodia pocit významnosti úlohy, že daná úloha má zmysel. Dnešný učiteľ stojí pred veľkou výzvou: ako riadiť proces edukácie, aby bol zmyselný a spojený s rozvojom osobnosti žiaka? Odpoveďou na túto výzvu, môže byť autonómiu podporujúce učenie postavené na teórii sebaurčenia (Self-determination Theory, ďalej SDT). Ústrednou témou nášho prístupu je motivácia, ktorá sa výrazne podpisuje pod výsledky učenia sa a je úzko prepojená so sebareguláciou, preto v nasledujúcej časti príspevku.

Motivácia ako významný faktor sebaregulácie učenia

Motivácia hrá dôležitú úlohu v procese sebaregulácie učenia sa, v podstate proces sebaregulácie začína. Pojem motivácia sa vzťahuje

k faktorom, ktoré zvyšujú alebo naopak znižujú intenzitu aktivácie jedinca (Kusák & Dařílek, 2002). **Motiváciu k učeniu budeme nazývať súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh učenia sa študenta** (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989) Motivácia v sebe zahŕňa energiu, smerovanie i vytrvalosť, t. j. rôzne aspekty aktivity (Hrbáčková, 2010). Ak sa študent stretne s novou úlohou, pristupuje k nej podľa toho, akú dôležitosť tejto úlohe prisudzuje, čo vo svojom dôsledku ovplyvní jeho motivačný orientáciu. Ak študent pri plnení úlohy sám seba vníma ako nekompetentného, pristupuje k jej vyriešeniu inak ako iný študent, ktorý sa za kompetentného považuje. **Motivácia** hrá kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu samoregulácie učenia a do istej miery môže kompenzovať aj nedostatok schopností.

Na motiváciu k učeniu pôsobí celý rad faktorov, ako sú napríklad *novosť situácie, aktivita jedinca, sociálne faktory, stanovený cieľ, záujem jedinca o učivo, tendencie dokončiť rozrobenú činnosť, odmeny a tresty, dosiahnutý úspech, či neúspech* (Klusák & Dařílek, 2002). Podľa Hrbáčkovej (2011) medzi faktory ovplyvňujúce motiváciu učenia sa patrí:

1. Osobná zdatnosť jedinca - presvedčenie o kompetentnosti.
2. Orientácia na cieľ.
3. Presvedčenie o zmysluplnosti učenia.
4. Atribučné presvedčenie.

1. *Osobná zdatnosť jedinca* – znamená to jeho presvedčenie o kompetentnosti, o tom, že má svoje vlastné schopnosti. Vyššia úroveň osobnej zdatnosti zvyšuje výkon človeka a jeho duševnú pohodu. Jedinec s vyššou úrovňou osobné zdatnosti vníma ťažké úlohy ako výzvu, neúspech prisudzuje nedostatočnému úsiliu, má aj väčšie túžby, kladie na seba väčšie nároky a chce plniť ťažké ciele, má aj vyššiu mieru vnútornej motivácie. Naopak jedinec, ktorý má nízku úroveň osobné zdatnosti, si stanovuje menšie ciele, vyhýba sa prekážkam, a keď už na nejaké prekážky narazí, tak sa ľahko vzdáva. Takýto jedinec svoj neúspech prisudzuje neovplyvniteľným príčinám. Pre jedinca je dôležité vnímanie príčin úspechu a neúspechu, čím môže posilňovať svoju osobnú zdatnosť úspechom, alebo oslabovať neúspechom. Kauzálna atribúcia má vplyv na úroveň sebavedomia jedinca a na ďalší vývoj motivácie výkonu.

2. *Orientácia na cieľ* - zásadným spôsobom ovplyvňuje sebareguláciu a proces učenia sa jedinca. Jedinec môže byť zameraný na proces učenia, učí sa preto, aby zvládol novú zručnosť a cieľom je zvládnutie daného učiva. Jedinec sa môže sústrediť aj na výsledok svojho učenia, je teda zameraný na demonštráciu novej zručnosti. Správanie sa orientované na cieľ je napríklad študentovo želanie úspešne ukončiť vysokoškolské štúdium (Nolen-Hoeksema, 2012).

3. *Presvedčenie o zmysluplnosti učenia* – je vnímaná hodnota úlohy, to či úloha, resp. učivo jedinec vníma ako zmysluplné a je nejakým spôsobom pre

neho samotného prínosné. Jedinec má väčšiu motiváciu k učeniu, keď sú učebné ciele v súlade s jeho potrebami a jeho očakávaním.

4. *Atribučné presvedčenie* – to čomu jedinci pripisujú príčinu vlastného úspechu alebo neúspechu. Kauzálne atribúcia má vplyv na úroveň sebavedomia jedinca a na ďalší vývoj motivácie výkonu. Jedinci môžu svoj neúspech (úspech) pripisovať, buď vnútorným schopnostiam alebo vonkajším okolnostiam. Hovoríme tak o *internej atribúcii*, kedy sú príčiny pripisované schopností jednotlivca a o *externej atribúcii*, kedy jedinec príčiny pripisuje okoliu, osobám, situácií, náhode pod. (Nakonečný, 2016).

V odborných diskusiách prevláda aj dnes *bipolárne videnie vonkajšej a vnútornej motivácie*. Vnútorná motivácia je vnímaná ako tá dobrá a vonkajšia ako tá zlá. Ide skôr o historické chápanie týchto pojmov. Teória sebaurčenia autorov Deciho a Ryana (Deci & Ryan, 2004) ponúka iný pohľad, ktorý je výsledkom dlhodobého skúmania a odborných diskusií. Vonkajšia a vnútorná motivácia sa navzájom dopĺňajú, pričom tak, ako je pre človeka vnútorne prirodzené aktualizovať svoj vlastný potenciál, tak aj vonkajšia motivácia je prirodzenou súčasťou nášho prostredia a jedinec ju môže vnímať ako niečo prirodzené (Kuruc, 2017).

Vzájomnú interakciu vonkajšej a vnútornej motivácie (Kuruc, 2017) prirovnáva k rieke. Vnútorná motivácia je ako voda v rieke, ktorá má silný prameň a prediera si svoju cestu. Je inherentná. Vychádza z ľudskej prirodzenosti, z jeho vnútra. Vonkajšia motivácia je ako koryto a brehy rieky. Predstavuje očakávania od človeka vpísané do sociálnych/kultúrnych vzorcov (kontextov). Rieka nie je len voda, ale aj koryto s brehmi. Tak je to aj s motiváciou. Nie je buď vnútorná alebo vonkajšia, ale predstavuje interakciu medzi vnútornými pohnútkami (napr. ašpiráciami) a možnosťami (napr. očakávaniami) sociálneho prostredia. Desoete, Royers a Buysse, hovoria o štyroch typoch motivačného správania:

1. **Externá regulácia** - predstavuje najmenej autonómnu formu vonkajšej motivácie. Obsahuje klasické motivácie ako je snaha vyhnúť sa trestu alebo získať odmenu. Externá regulácia je všeobecne viditeľná vtedy, keď dôvodom pre vykonávanie správania je uspokojenie vonkajšej požiadavky. Externá regulácia má vonkajší lokus kauzality.
2. **Introjikovaná regulácia** (regulácia pasívne prevzatá) predstavuje ešte skôr vonkajšiu reguláciu, ktorá už je internalizovaná, ale nie príliš hlboko. Táto regulácia ešte nie je prijatá ako niečo skutočne človeku vlastné. Predstavuje formu internalizovanej regulácie, ktorá je teoreticky definovaná ako skôr kontrolujúca. Jedinec chce posilniť svoje ego (chce vyniknúť) alebo sa vyhnúť problémom (chce sa niekomu zapáčiť). Správanie je regulované na základe snahy vyhnúť sa pocitu viny a hanby, alebo dosiahnuť pocit sebahodnoty na základe pochvaly, ocenenia. Inak povedané, tento typ regulácie je založený na podmienenej sebaúcte (Deci & Ryan, 1995).
3. **Regulácia cez identifikáciu** - jedinec sa stotožňuje s reguláciou, vedome prisudzuje cieľu osobnú hodnotu a vyhodnocuje ju ako osobne prospešnú (učí

sa, aby získal odbornosť pre svoje budúce povolanie).*J*e už viac sebaurčujúcou formou vonkajšej motivácie. Zahŕňa vedomé oceňovanie cieľov správania, alebo regulácie a prijatie (akceptáciu) správania ako osobne dôležitého. Identifikácia predstavuje dôležitý aspekt procesu transformácie vonkajšej regulácie do skutočnej sebaregulácie. To, že sa jedinec sa identifikuje s aktivitou alebo hodnotou na vedomej úrovni, vyjadruje to tým, že ju osobne schvaľuje. Táto aktivita je potom sprevádzaná vysokým stupňom vnímanej autonómie.

4. **Integrovaná regulácia** - poskytuje základ pre najviac autonómnu formu motivácie správania. Tu dochádza k zhode vonkajších a vnútorných cieľov. K zhode dochádza vtedy, keď identifikované hodnoty, či regulácie boli človekom ohodnotené a prijaté v zhode s jeho osobne podporovanými reguláciami, hodnotami, cieľmi a potrebami. Integrovaná motivácia zdieľa mnoho kvalít z vnútornej motivácie. Správanie korigované integrovanými formami regulácie je vykonané skôr za účelom dosiahnutia osobne dôležitých výsledkov, než pre inherentný záujem a potešenie, ktoré sú charakteristické pre vnútornú motiváciu. Činnosť jedinec vykonáva z vlastného popudu, pre osobné potešenie - učí sa, aby veciam porozumel, spoznal nové veci (Desoete, Royers & Buysse ,2001).

Vo svojom výskume vychádzame z predpokladu, že odmeny a tresty hrajú významnú úlohu v motivačnej orientácii študenta. Predpokladáme, že existuje veľa študentov, ktorí sú motivovaní zvonku a majú nízku úroveň vnútornej motivácie. Sme toho názoru, že vnútorná motivácia môže byť ovplyvnená (rozvíjaná) postupne tým, že sa učiteľ zameria na motivačné presvedčenie študentov (identifikuje ho) a ponúkne aktivity, ktoré sú v súlade s ich potrebami. Vnútorná motivácia môže byť rozvíjaná aktivitami, ktoré sú pre študentov **výzvou** (nie sú študentom vnímané ako príliš jednoduché, ani ako príliš ťažké). Ďalej môže ísť o aktivity, ktoré vzbudzujú u študentov **zvedavosť**, alebo poskytujú študentom možnosť **slobodnej voľby**, či aktivity, ktoré sú z pohľadu študenta zmysluplné. Na takýto typ úloh sa chceme sústrediť.

Vo svojom výskume vychádzame z predpokladu, že odmeny a tresty hrajú významnú úlohu v motivačnej orientácii študenta. Predpokladáme, že existuje veľa študentov, ktorí sú motivovaní zvonku a majú nízku úroveň vnútornej motivácie. Sme toho názoru, že vnútorná motivácia môže byť ovplyvnená (rozvíjaná) postupne tým, že sa učiteľ zameria na motivačné presvedčenie študentov (identifikuje ho) a ponúkne aktivity, ktoré sú v súlade s ich potrebami. Vnútorná motivácia môže byť rozvíjaná aktivitami, ktoré sú pre študentov **výzvou** (nie sú študentom vnímané ako príliš jednoduché, ani ako príliš ťažké). Ďalej môže ísť o aktivity, ktoré vzbudzujú u študentov **zvedavosť**, alebo poskytujú študentom možnosť **slobodnej voľby**, či aktivity, ktoré sú z pohľadu študenta zmysluplné. Na takýto typ úloh sa chceme sústrediť.

Vzťah študentov k digitálnym technológiám

Digitálne technológie a v poslednom čase aj mobilné technológie sa stávajú súčasťou vzdelávania v každej oblasti, a to od predškolského veku až po vzdelávanie dospelých. V každodennom živote sme obklopení digitálnymi technológiami (počítače, internet, tablety, smartfóny, smart-hodinky, smart-TV, smart-fotoaparát, smart-auto) a iné „smart" prístroje sú súčasťou nášho života. Súčasní žiaci základných a stredných škôl sa už narodili do tohto digitálneho „smart" sveta, je to ich prirodzený svet. Podľa Prenského definície (Prensky, 2001) je nová generácia mladých ľudí vo veku do 35 rokov obzvlášť zručná pri spracovávaní viacerých informácií naraz a pri využívaní najnovších technológií. Prensky ich nazval „digitálni domorodci" a podľa neho by sa mal vyučovací systém pre túto generáciu prispôsobiť požiadavkám doby.

Národná rada Slovenskej republiky, vláda Slovenskej republiky a MŠVVaŠ SR prijali niekoľko legislatívnych noriem, ktoré vedú k implementácii digitálnych technológií do vzdelávania. Za najvýznamnejšie koncepčné a legislatívne materiály v SR považujeme:

1. Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 20 rokov v SR 1998),
2. Stratégia informatizácie spoločnosti v podmienkach SR a akčný plán 2002),
3. Koncepcia informatiky a informatizácie školstva (2007),
4. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008,
5. Štátny vzdelávací program ISCED1 (2015).

Pre technické vzdelávanie majú digitálne technológie a aj mobilné aplikácie vo vyučovaní dvojakú úlohu:

1. Digitálne technológie vo vyučovacom procese tvoria významnú časť obsahu vzdelávania. Technológie ako také sú súčasťou obsahu vyučovania STEM, teda žiaci a študenti sa v rámci vyučovania oboznamujú s technológiami, ktoré ich obklopujú v reálnom živote.
2. Digitálne technológie sú prostriedkom pre nové vyučovacie metódy a formy. Interaktívne tabule, PC, notbooky, tablety a smartfóny môžu byť účinným prostriedkom pre inovatívne vyučovacie formy a metódy, napríklad pre konštruktivistickú koncepciu vzdelávania (Korenova, 2018).

Mobilné aplikácie môžu pomôcť študentom pri pochopení nových vedomostí, pojmov a vzťahov z oblasti vedy a technológií. Mobilné telefóny – smartfóny sa vo vyučovaní môžu použiť niekoľkým spôsobom:

- Najčastejšie sa využíva smartfón s pripojením na internet ako zdroj informácií – študenti si môžu vyhľadávať a medzi sebou zdieľať potrebné informácie.
- Druhým najčastejším použitím je využitie rôznych aplikácií, ktoré sa dajú nainštalovať do smartfónov. Aplikácií, ktoré môžu rozvíjať technickú gramotnosť je v súčasnosti veľa a neustále sa vyvíjajú ďalšie.

- Vhodne sa dá využiť aj kamera smartfónu na tvorbu videa študentami (jednotlivo alebo v kooperácii), ktoré následne môžu prezentovať a diskutovať. Je to vhodná možnosť, ak učiteľ zvolí konštrukcionistický spôsob vyučovania (Korenova, 2018).

Aplikácia AR IKEA

Vo svojom výskumnom projekte sme sa zamerali na implementáciu mobilných technológií, konkrétne aplikácií s rozšírenou realitou do technického vzdelávania. Študentom sme predstavili niekoľko aplikácií s rozšírenou realitou a podrobnejšie aj aplikáciu AR IKEA, ktorá je dostupná a dosť známa. Aplikácia bola vyvinutá pre známu sieť obchodov s nábytkom. Napomáha predstavivosti a umožní virtuálne „položiť" akýkoľvek nábytok do reálneho priestoru. Vizualizácia pomocou smartfónu má pomôcť zákazníkom so zariadením ich domovov, kancelárií alebo ľubovoľnej miestnosti. Aplikácia po nasnímaní vybraného priestoru umožní vybrať si nábytok z virtuálneho katalógu a umiestniť do priestoru. Virtuálny nábytok sa dá otočiť, zväčšiť, zmenšiť. Takto aplikácia potenciálnym zákazníkom vytvorí obraz miestnosti s vybraným nábytkom, a tak uľahčí rozhodovanie o nákupe. Tvorcovia aplikácie ju pripravili tak, aby s ňou dokázal manipulovať bežný zákazník. V súčasnosti veľa výrobcov a obchodných sietí experimentuje s aplikáciami, ktoré umožňujú vizualizáciu, a tým vysvetľujú aj funkcionalitu rôznych výrobkov (často aj v strojárstve, stavebníctve a pod.). Cieľom nášho virtuálneho modelovania bolo podporiť tvorbu korektných predstáv o nových pojmoch a procesoch v technickom vzdelávaní, kde má modelovanie nezastupiteľnú funkciu. Z psychologického hľadiska možno definovať predstavu ako „mentálnu reprezentáciu (obraz v mysli) zrakovo dostupných informácií" (Kassin, 2004). Riešenie týchto úloh bolo pre študentov veľmi príťažlivé. Aktívne virtuálne modelovanie je významným činiteľom, ktorý sa spolupodieľa na tvorbe, resp. pri korekciách mentálnych predstáv.

Metodika výskumu a výskumná vzorka

V máji 2018 sme uskutočnili výskum, kde sme sa zamerali na možnosti implementácie mobilných technológií, konkrétne aplikácie AR IKEA do technického vzdelávania. Metodika výskumu sa opiera o teóriu sebaurčenia (Self-Determination Theory) autorov Ryana a Deciho (2000) z Univerzity of Rochester. Využili sme ich konštrukcie dotazníkov, ktoré vyvinuli a používajú pri diagnostike sebaregulačných štýlov a motivácie u respondentov z viacerých oblastí. Dnes majú autori k dispozícii 7 tzv. SRQ (self-regulation questionnaire) overených dotazníkov, ktoré sme modifikovali na naše podmienky. Náš dotazník obsahoval 20 otázok zameraných na oblasť technického vzdelávania. Otázky boli uzavreté a študenti odpovedali na štvorstupňovej Likertovej škále (výberom z možností: veľmi pravdivé, skôr

pravdivé, skôr nepravdivé, úplne nepravdivé). V prvej fáze sme študentov 1. a 2. ročníka magisterského štúdia oboznámili s aplikáciou AR IKEA. Skupiny študentov (3 až 4 členné) mali k dispozícii tablety s aplikáciou. Ich úlohou bolo okrem oboznámenia sa s možnosťami aplikácie aj diskutovať o tom, ako by mohla aplikácia prispieť k rozvoju technickej gramotnosti na základných školách. Následne študenti vyplnili dotazník. Návratnosť dotazníkov bola stopercentná, keďže dotazník študenti vypĺňali na seminári hneď po ukončení aplikácie. Výskumnú vzorku tvorilo 25 študentiek vo veku 22 až 26 rokov.

Skôr, než sme pristúpili k prezentácii nameraných výsledkov, posúdili sme sa zistiť mieru spoľahlivosti a presnosti, tj. **reliabilitu** použitého meracieho nástroja. Na overenie, či meranie je reliabilné, sme použili výpočet Cronbachovho koeficientu alfa, ktorý posudzuje vnútornú konzistenciu. Pre potvrdenie tohto výpočtu bola použitá tiež metóda polenie (Split-half). Na výpočet bol využitý systém Statistica. Výsledky analýzy spoľahlivosti (tab. 1) potvrdili dostatočne vysokú reliabilitu.

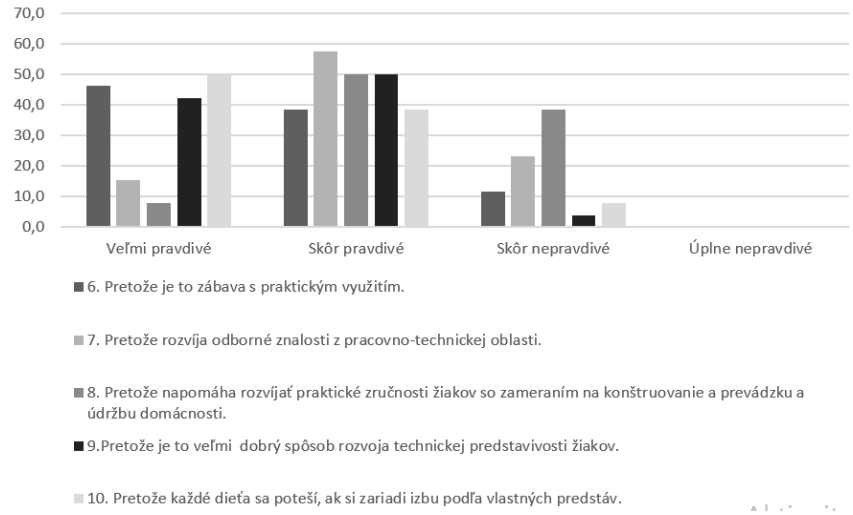
Tabuľka 1 Reliabilita dotazníkov

Metóda overenia	Vypočítaná reliabilita
Cronbachovo alfa	0,949
Metóda polenia	0,950

V oboch prípadoch je hodnota výrazne vyššia ako minimálna požadovaná hranica 0,70 v prípade klinové pravidlá alebo 0,94 v prípade Helmstaderova pravidlá, čo preukazuje vysokú spoľahlivosť nameraných výsledkov.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

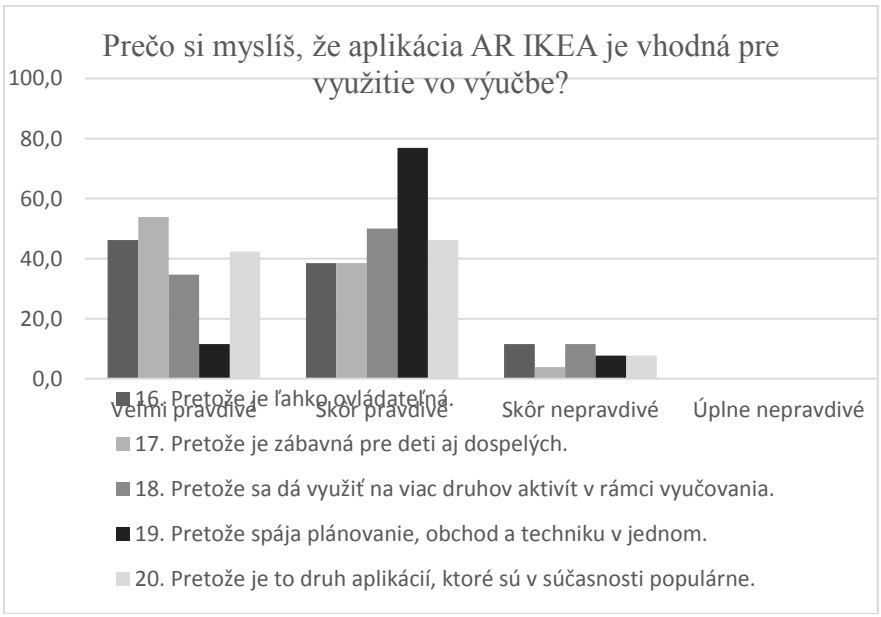
Pre náš príspevok sme vybrali otázky, ktoré sa týkajú možnosti motivácie žiakov k technike. Na otázku: „**Prečo si myslíš, že aplikácia AR IKEA môže motivovať žiakov k technike**?“, kladne odpovedalo 88 % študentov na voľbu: „Pretože je to zábava s praktickým využitím“ (48 % veľmi pravdivé a 40 % skôr pravdivé). Na voľbu „Pretože rozvíja odborné znalosti z pracovno-technickej oblasti“ odpovedalo kladne 76 % respondentov (16 % veľmi pravdivé a 60 % skôr pravdivé). Voľbu „Pretože napomáha rozvíjať praktické zručnosti žiakov so zameraním na konštruovanie a prevádzku a údržbu domácnosti“ volilo kladne 60 % študentov (8 % veľmi pravdivé a 52 % skôr pravdivé). Voľba „Pretože je to veľmi dobrý spôsob rozvoja technickej predstavivosti žiakov“ bola kladná pre 96 % študentov (44 % veľmi pravdivé a 52 % skôr pravdivé).



Graf 1 Názory študentov na využitie aplikácie AR IKEA na motivovať žiakov k technike

Na poslednú voľbu „Pretože každé dieťa sa poteší, ak si zariadi izbu podľa vlastných predstáv“ reagovalo kladne 92 % študentov (52 % veľmi pravdivé a 40 % skôr pravdivé). Pri každej odpovedi na túto prvú otázku bol vyjadrený silný nesúhlas 0 %.

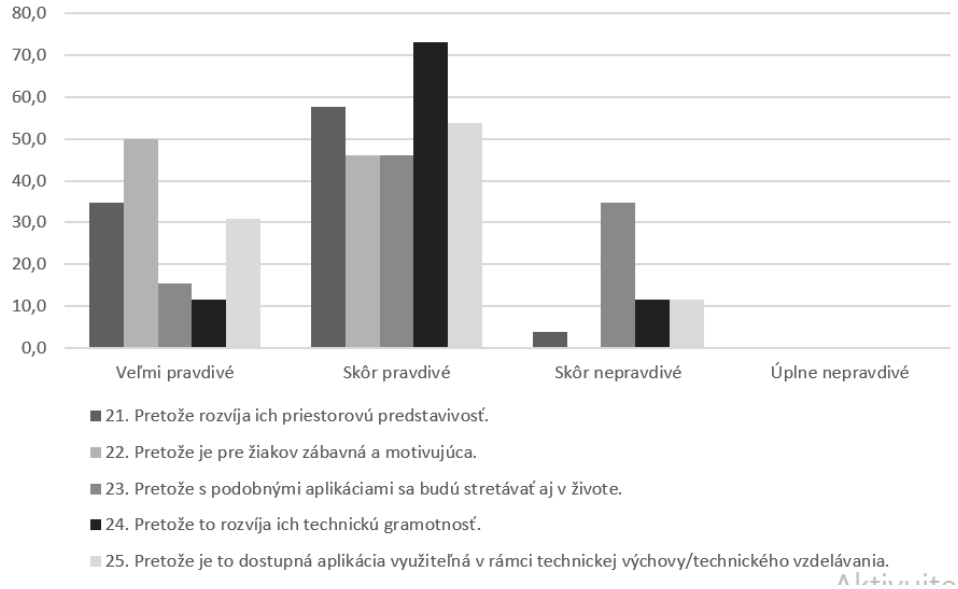
V druhej otázke sme zisťovali názory študentov na využitie poznatkov z designu a konštruovania vo výučbe.



Graf 2 Názory študentov na využitie aplikácie AR IKEA vo výučbe

Z grafu vyplýva, že študenti aplikáciu AR IKEA považujú za vhodnú na využitie vo výučbe. Na voľbu: „Pretože je ľahko ovládateľná“ kladne odpovedalo 88 % študentov (48 % veľmi pravdivé a 40 % skôr pravdivé). Na „Pretože sa dá využiť na viac druhov aktivít v rámci vyučovania“ volilo kladne 88% študentov (56 % veľmi pravdivé a 42 % skôr pravdivé). Voľba „Pretože spája plánovanie, obchod a techniku v jednom“ bola kladná pre 92 % študentov (12% veľmi pravdivé a 80 % skôr pravdivé). Na poslednú voľbu „Pretože je to druh aplikácií, ktoré sú v súčasnosti populárne“ reagovalo kladne 92 % študentov (44 % veľmi pravdivé a 48 % skôr pravdivé). Je to silný argument nato, aby sme študentov a následne oni žiakov učili prostredníctvom moderných aplikácií, ktoré majú silný motivačný náboj.

V poslednej otázke sme chceli poznať zdôvodnenie na využitie moderných aplikácií v škole: „**Prečo by sa touto aplikáciou mali zaoberať žiaci?**“. Kladne odpovedalo 96 % študentov na voľbu: „Pretože rozvíja ich priestorovú predstavivosť“ (36 % veľmi pravdivé a 60 % skôr pravdivé). Na voľbu „Pretože je pre žiakov zábavná a motivujúca“ odpovedalo kladne 100 % respondentov (52 % veľmi pravdivé a 48 % skôr pravdivé). Voľbu „Pretože s podobnými aplikáciami sa budú stretávať aj v živote“ volilo kladne 64 % študentov (16 % veľmi pravdivé a 48% skôr pravdivé). Voľba „Pretože to rozvíja ich technickú gramotnosť“ bola kladná pre 88% študentov (12 % veľmi pravdivé a 46 % skôr pravdivé). Na poslednú voľbu „Pretože je to dostupná aplikácia využiteľná v rámci technickej výchovy/technického vzdelávania“ reagovalo kladne 88 % študentov (32 % veľmi pravdivé a 56 % skôr pravdivé).



Graf 3 Názory študentov na využitie aplikácie AR IKEA žiakmi v škole

Z odpovedí študentov môžeme dedukovať, že ich názory podporujú potenciálne využívanie aplikácie AR IKEA žiakmi primárneho vzdelávania a aplikácia môže byť podľa ich názorov efektívnym prostriedkom vo výučbe, najmä z pohľadu zvýšenia motivácie. Z našich pozorovaní vyplynulo, že vizualizačné schopnosti interaktívnych zariadení pomohli študentom viac vniknúť do technického zobrazovania a „vidieť" rôzne rovinné priemety trojrozmerných útvarov. Ukázalo sa, že niekedy stačil len malý impulz, aby študent porozumel, ako sa má na daný útvar pozrieť. Pri realizácii našich aktivít sme pozorovali, že niektorí študenti potrebovali iný, ako bežný dvojrozmerný pohľad na usporiadanie priestoru a veľmi im pomohla trojrozmerná vizualizácia. Po niekoľkých opakovaniach študenti už mediačné prostriedky ani nepotrebovali a začali kresliť priemety nábytku bez ich použitia. Ešte raz chceme poukázať na silný motivačný náboj, ktorý sa odzrkadlil vo všetkých odpovediach študentov.

Záver

Cieľom vyučovacieho procesu je dosiahnuť vysokú mieru sebaregulácie učenia sa žiaka. Tento cieľ možno dosiahnuť postupným prechodom z vonkajšieho riadenia k vnútorným pravidlám (sebaregulácii). *Prechod od vyučovania k učeniu je jedným z moderných rysov modelu výučby*. To môže dosiahnuť len učiteľ, ktorý nabáda a podnecuje žiakov v rámci výučby do hľadania nových myšlienkových stratégií. Učiteľ, ktorý aktivizuje žiakov prostredníctvom konštruktívnych otázok, problémových situácií, myšlienkových aktivít a ďalších aktivizujúcich metód, ktoré podnecujú myslenie a učenie sa žiakov. Z tohto aspektu sme hľadali optimálnu formu osvojenia si pomerne náročného učiva v takej podobe, aby bola pre študentov (a následne aj pre ich žiakov) nielen zvládnuteľná, ale aj príťažlivá. Práve prvý dotyk s realitou sa stáva silným determinantom jeho vzťahu k škole, k učeniu a k technike. Ukázalo sa, že navrhnutý postup bol študentmi úspešne zvládnutý. Odpovede študentov v dotazníku poukazujú na nadpriemerný záujem študentov o aplikáciu.

Poďakovanie: *Článok vznikol s podporou projektu VEGA č. 1/0443/18 - Analýza sebaregulačných štýlov učenia sa študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika a projektu KEGA 012UK-4/2018 Koncepcia konštrukcionizmu a rozšírenej reality v prírodovednej a technickej oblasti primárneho vzdelávania (CEPENSAR).*

Bibliografia

DECI, E. L., RYAN, R. M. 1995. *Human autonomy: The basic for true self-esteem*. In M. Kernis (Ed.), Efficacy, agency, and self-esteem (pp. 31-49). New York : Plenum, 1995.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (Eds.) 2004. Handbook of self-determination research. Rochester, NY : The University of Rochester Press, 2004.

DESOETE, A., ROYERS, H., BUYSSE, A. 2001. *Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. In Journal of Learning Disabilities,* 2001, vol. 34, No. 5, p. 435-449.

DOSTÁL, J. 2018. *Moudrost rukou aneb K realizaci kvalitní výuky techniky na školách potřebujeme kvalitní učitele.* In Trendy ve vzděláváni: technika informatika a inovace ve vzdělávání. Olomouc : KTIV, PF UP (v tlači).

DOSTÁL, J., WANG, X., STEINGARTNER, W. & NUANGCHALERM, P. 2017. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/321128357_digital_intelligence_-_new_concept_in_context_of_future_of_school_education

DOSTÁL, J. 2017. *Historie technického a rukodělného vzdelávání na uzemí České republiky v 18. a 19. století.* In Journal of Technology & Information Education, 2017, 9 (2), s. 31-47.

HRBÁČKOVÁ, K. 2010. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno : MU, 2010.

HRBÁČKOVÁ, K. 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha : Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-18-9.

KLEMENT, M., DOSTÁL, J., & BÁRTEK, K. 2017. *Výhody a výzvy využití ICT nastroju ve vzdělávání. In Journal of Technology & Information Education,* 10 (1), str. 158-160.

KURUC, M. 2015. *Teória seba-determinácie: Od seba-kontroly k seba-regulácii (vstupná štúdia)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-4031-1.

KURUC, M. 2017. *Autonómiu podporujúce učenie ako výzva pre súčasného pedagóga.* In Edukácia (vedecko-odborný časopis), roč. 2, č. 1, s. 149 - 159.

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2002. *Pedagogická psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0294-7.

MAŇÁK, J. 2009. *Vzdělávání ve společnosti vědění*. In Janík, T., Švec, V. a kol. K perspektivám školního vzdělávání. Brno : Paido, 2009, s. 11-20.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. ISBN 9788026201748.

Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Milénium. 1998. Dostupné na: www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89

NAKONEČNÝ, M., 2016. *Obecná psychologie*. Praha : Triton, 2016. ISBN 9788073879297.

NOLEN-HOEKSEMA S. a kol. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda.* Praha : Portál.

PRENSKY, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants.* Dostupné na: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Pa

UNESCO. 1997. *Učení je skryté bohatství. „Vzdělávání pro 21. století".* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.
doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Račianska 59
81334 Bratislava
e-mail: kozuchova@fedu.uniba.sk
korenova@fedu.uniba,sk

Identifikace vzdělávacích potřeb akademických pracovníků na základě výzkumu relevance jejich profesních kompetencí

Identifying the Educational Needs of Academic Staff Based on the Research of the Relevance of their Professional Competencies

Josef Malach, Milan Chmura

Abstract

The article presents several competency models of the academic staff, in which the individual competencies are usually grouped into more general areas or profiles - pedagogical, research and managerial-organizational. It presents also the selected results of international comparative research of the perception of importance by the research team defined competencies and professional profiles by students and academic staff from Ukraine, Poland, Slovakia and the Czech Republic. On the basis of empirical research data, the educational needs of academic staff are then determined, which can be met by specific (self) education of academic staff at the beginning or during their academic career.

Key words:: Ccompetencies of the Academic Staff. Professional Profiles of the Academic Staff. Research of Professional Competencies. Relevance of Competencies and Profiles. Educational Needs Of Academic Staff.

Úvod

V posledních dvaceti letech se ve vysokoškolském vzdělávání častěji diskutuje na nejrůznějších úrovních pojem „kvalita“. Aby byla diskuse smysluplná, musí být vázána na aspekty, které s vysokým školstvím souvisí, například na kvalitu výuky nebo výzkumu. Eurydice Report (2017) poukazuje na to, že vyučovací proces je obvykle uváděn jako jeden z pilířů procesu zajišťování kvality ve vysokém školství, ale mezi další pilíře patří výzkumné činnosti, organizační struktura univerzity, pracovní podmínky zaměstnanců, poměr studentů na akademika, standardy pro hodnocení a akreditace programů. Podle této zprávy všechny evropské země zavedly vnitrostátní systémy zajišťování kvality a mnoho vysokoškolských institucí vyvinulo vlastní strategie pro zvýšení kvality. Přesto v národních systémech pro zajišťování kvality existují významné rozdíly a je to oblast dynamického vývoje, která má dopad na výuku i na akademické pracovníky. Výsledky hodnocení ovlivňují například kariérní postup, růst platů nebo obnovení smlouvy. Metody hodnocení se v jednotlivých evropských zemích různí.

Může se jednat o sebehodnocení, konstruktivní dialog, hodnocení studentů a jiné. Na druhé straně je však zjištěno, že příliš mnoho vysokoškolských učitelů má jen minimální nebo žádné pedagogické vzdělání a systematické investice do trvalého profesního rozvoje učitelů jsou i nadále výjimkou. Národní a institucionální strategie pro zlepšení kariérních příležitostí a odměny pro dobré učitele jsou stále běžnější, ale ani zdaleka nepředstavují standard (Evropská komise, 2017).

Profesní kompetence akademických pracovníků, které podmiňují kvalitu jejich výkonu v základních profesních úkolech, jsou z uvedených důvodů oprávněně shledávány jako významná kategorie vyžadující hlubší zkoumání. Mezinárodní tým v tomto kontextu v rámci řešení společného projektu zjišťoval názory samotných akademiků i vysokoškolských studentů na význam souboru 14 stanovených kompetencí seskupených do tří profesních profilů s cílem zjistit rozdíly ve vnímání relevance těchto kompetencí a profilů mezi jednotlivými řešitelskými zeměmi a těchto výzkumných zjištění využít k identifikování vzdělávacích potřeb akademických pracovníků v jednotlivých zemích i ve visegrádském regionu.

Profesní kompetence akademického pracovníka

Pokud má akademický pracovník efektivně plnit jednu z rolí – vysokoškolského učitele či edukátora, je nezbytné, aby disponoval profesními kompetencemi, pokud možno, na nejvyšší možné úrovni, a aby je kontinuálně rozvíjel. Lze je považovat za zásadní předpoklad didaktické činnosti vysokoškolského učitele. Obecně můžeme říct, že profesní kompetence určují, jakými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a postoji by měl vysokoškolský učitel disponovat. Bajtoš (2013) upozorňuje, že učiteli nestačí jen zvládnutí vědního oboru, ale velkou roli zde hrají také jeho zkušenosti a sebereflexe. Učitel se nemůže spoléhat na jistou „míru vrozenosti“ dispozic profesních kompetencí, ale tyto musí být rozvíjeny studiem didaktiky pro vysoké školy. V odborné literatuře se také setkáváme s celou řadou modelů kompetencí vysokoškolského učitele, který se v posledních letech odkloňuje od pouhého prezentování informací a stále více směřuje k expertní roli učitele. To znamená, že učitel je facilitátorem vzdělávacího procesu studenta, radí, kontroluje, cítí zodpovědnost za rozvoj studenta a analyzuje a vyhodnocuje svou činnost a její dopady na proces vzdělávání (Slavík, 2012). Kunter et. al. (2013) uvádějí, že obsahová znalost předmětu spolu s didaktickou kompetencí je pro vzdělávací proces nezbytná, ovšem nelze zapomínat na studenta a interaktivní a konstruktivistický přístup k výuce, což výrazně zvyšuje efektivitu vzdělávání. V rámci konstruktivistického vzdělávání studenti v procesu učení kooperují a jsou učitelem povzbuzování a motivováni k seberegulaci.

Turek (2001), Bajtoš (2013) nebo Linhartová (2018) definují složky profesních kompetencí vysokoškolského učitele a diferencují je na odborně-

předmětové (znalost obsahu učiva), vědecké (způsobilost vykonávat vědecký výzkum ve svém oboru), psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro vyučování), komunikační, diagnostické, plánovací a organizační, poradenské, sebereflexivní a sebekultivační. Zatímco odborně-předmětové kompetence učitel získává absolvováním studia v magisterském programu a vědecké kompetence absolvováním doktorského studia, zbylé vyjmenované kompetence většinou získává na základě svých životních zkušeností. Přístupy a názory na profesní kompetence vysokoškolského učitele jsou různorodé a někteří autoři uvádějí ještě další jejich specifické složky. Tyto tvoří specifické kumulace – modely.

Blašková et. al. (2014) uvádí kompetenční model vysokoškolského učitele, který se skládá, mimo z již uvedených, také z morálně-etické, technické, vědecké, didaktické kompetence. Dále je nezbytné, aby vysokoškolský učitel byl uznávaný autor, vzor pro ostatní a měl výborné kritické myšlení, komunikační dovednosti a motivační schopnosti.

Blašková, Blaško, Jankalová a Jankal (2014) přinášejí na základě diskuse 27 odborníků na workshopu na Žilinské univerzitě následující výčet kompetencí vysokoškolských učitelů: vzdělávací, kognitivní, komunikační, výzkumné, publikační, personální, motivační, profesionální a kompetence k růstu a rozvoji. Summan a Zitouni (2017) pracují se čtyřmi skupinami kompetencí akademických pracovníků–profesionálními, technologickými, humánními a hodnotícími a evaluačními.

Z materiálu NUI Galway (2018) vyplývá, že na této irské univerzitě používají kompetenční rámec pro účely náboru nových akademických pracovníků a také pro jejich další rozvoj. Rámec popisuje základní znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti spojené s dobrým výkonem. Vše je definováno tak, aby chování akademika bylo popsatelné a měřitelné. Jejich rámec obsahuje šest kompetencí, a to: výzkum a výuka tvoří akademickou dimenzi; osobnostní a vedení ostatních tvoří dimenzi leadershipu; strategie a vize a spolupráce tvoří organizační dimenzi. Každá dimenze má definované úrovně pro učitele asistenty, docenty a profesory. V kompetenčním modelu je stanoveno, které kompetence a na jaké úrovni musí kandidát splňovat a kde je prostor pro další rozvoj.

Ve společnosti Microsoft (2018) byl vytvořen kompetenční model vysokoškolského učitele pro účely edukace nejen na univerzitách, ale i na středních školách či v profesním vzdělávání. Jedná se o pestrý souhrn složek profesních kompetencí, jenž byl vytvořen na základě rozhovorů s vysokoškolskými profesory v celých Spojených Státech Amerických. Američtí profesoři vidí hlavní činnosti vysokoškolského učitele v přípravě a vedení přednášek a seminářů pro studenty, ve vědecké a publikační činnosti, v poradenské činnosti studentům a kolegům na pracovišti, v mentorské činnosti pro začínající vysokoškolské učitele a ve správních a řídicích činnostech pro univerzitu.

Výzkum relevance profesních kompetencí a profilů akademických pracovníků

Zaměření a cíl

Předmětem realizovaného výzkumu byly názory akademických pracovníků a vysokoškolských studentů na významnost (relevanci) profesních kompetencí a profesních dimenzí akademiků.

Výzkumný problém lze spatřovat v tom, že neznáme odpověď na dvě otázky: Které z kompetencí jsou preferovány nebo nedoceňovány akademiky a studenty v jednotlivých zemích a obecně v zemích Visegrádské čtyřky? Které profesní profily (oblasti) jsou preferovány nebo nedoceňovány akademiky a studenty v jednotlivých zemích a obecně v zemích Visegrádské čtyřky?.

Cílem šetření bylo zjistit aktuální stav názorů obou skupin aktérů vzdělávání na vysoké škole (akademiků a studentů) na významnost profesních kompetencí a profilů (dimenzí) pro výkon povolání akademického pracovníka na partnerských univerzitách a identifikovat případné rozdíly v názorech na kompetence a dimenze v každé ze zkoumaných skupin.

Metoda

Dotazníková metoda se jevila vzhledem k potřebě porovnávat data mezi čtyřmi zeměmi-partnery mezinárodního projektu jako optimální výzkumný postup. Dotazník byl výsledkem spolupráce partnerů projektu, což se projevuje v tom, že čtrnáct definovaných kompetencí a z nich vytvořené tři profily (dimenze) nevychází z dosud teoreticky popsaného výčtu nebo modelu, ale byly stanoveny pro tento výzkumný záměr.

P 1 Profil profesně –pedagogický zahrnuje:
C 1.1 Kompetence: Inovativní
C1.2 Kompetence: Profesní sebezdokonalovací
C 1.3 Kompetence: Digitální
C 1.4 Kompetence: Komunikačně-interaktivní
C 1.5 Kompetence: Manažerská

P 2 Profil sociálně-personální zahrnuje:
C 2.1 Kompetence: Socio-kulturní
C 2.2 Kompetence: Profesionální a personálním odpovědnost
C2.3 Kompetence: Vedení lidí
C 2.4 Kompetence: Občanská

P 3 Profil akademický (vědecký) zahrnuje
C3.1 Kompetence: Výzkumná
C 3.2 Kompetence: Mezinárodní spolupráce
C 3.3 Kompetence: Vědecké public relations
C 3.4 Kompetence: Metodologická
C 3.5 Kompetence: Akademická bezúhonnost, čestnost (integrita)

Profesní kompetence byly syceny jednou až třemi otázkami dotazníku, který měl celkem 37 uzavřených škálovacích otázek (se 4 stupni škály, přičemž hodnota 1 znamená plný souhlas a hodnota 4 plný nesouhlas), jednu otevřenou (ke zjištění dalších specifických charakteristik důležitých pro aktivity akademika) a několik otázek identifikujících respondenta (v případě akademiků to bylo pohlaví, věk, délka praxe a vědecko-pedagogická hodnost, v případě studentů pohlaví a rok vysokoškolského studia). Třicet osm otázek k tématu bylo shodných v dotazníku pro akademiky i pro studenty.

Sběr dat

Oba dotazníky byly administrovány v on-line prostředí a k zapojení do šetření byli vyzváni akademičtí pracovníci čtyř partnerských univerzit a jejich studenti. Výhoda elektronického testování spočívající v rychlém sběru a uchování dat byla na druhé straně spojena s menším procentuálním zapojením se oslovených členů akademické obce. Data byla sbírána v období březen až duben 2018 s opakováním výzvy k zapojení. Výzkumný soubor tvořilo celkem 992 příslušníků akademických obcí čtyř univerzit, z toho bylo 326 akademiků a 666 studentů. Z Česka byly získány odpovědi od 73 akademiků a 150 studentů, ze Slovenska (vždy ve stejném pořadí) 65 a 83 odpovědí, z Polska 63 a 164 odpovědí a z Ukrajiny 125 a 269 odpovědí.

Výsledky

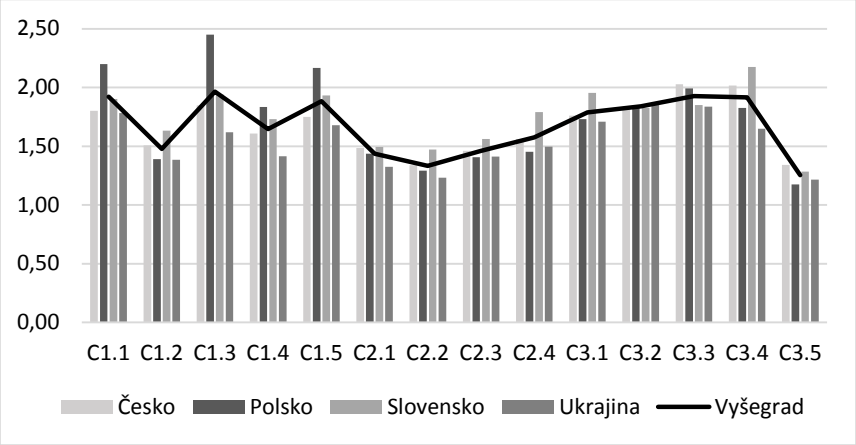
Z důvodu omezení rozsahu studie jsou v ní analyzovány jen odpovědi akademických pracovníků. Závěrečná zpráva o výsledcích projektu přinese také výsledky dotazování se studentů a výstupy (statistické) analýzy dat z hlediska působení dalších sledovaných proměnných.

K analýze rozdílů mezi vnímáním významu jednotlivých kompetencí akademiky byly využity hodnoty průměrů pro jednotlivé země a průměrná hodnota vypočtená z údajů ve všech čtyř zemí (=Visegrad, přičemž fakticky patří do této skupiny jen Česko, Polsko a Slovensko).

Tabulka 1: Komparace průměrů úrovní postojů akademiků v jednotlivých kompetencích v zemích Visegradu

Akademici	C1.1	C1.2	C1.3	C1.4	C1.5	C2.1	C2.2	C2.3	C2.4	C3.1	C3.2	C3.3	C3.4	C3.5
Česko	1,80	1,51	1,85	1,61	1,75	1,49	1,34	1,46	1,56	1,76	1,84	2,03	2,02	1,34
Polsko	2,20	1,39	2,45	1,83	2,17	1,44	1,29	1,41	1,45	1,73	1,83	1,99	1,83	1,17
Slovensko	1,90	1,63	1,94	1,73	1,93	1,49	1,47	1,56	1,79	1,96	1,83	1,85	2,17	1,28
Ukrajina	1,78	1,38	1,62	1,42	1,68	1,33	1,23	1,41	1,50	1,71	1,87	1,84	1,65	1,22
Visegrad	1,92	1,48	1,96	1,65	1,88	1,44	1,33	1,46	1,58	1,79	1,84	1,93	1,92	1,25

Graf 1: Vizualizace komparace úrovní postojů akademiků pro kompetence napříč zeměmi



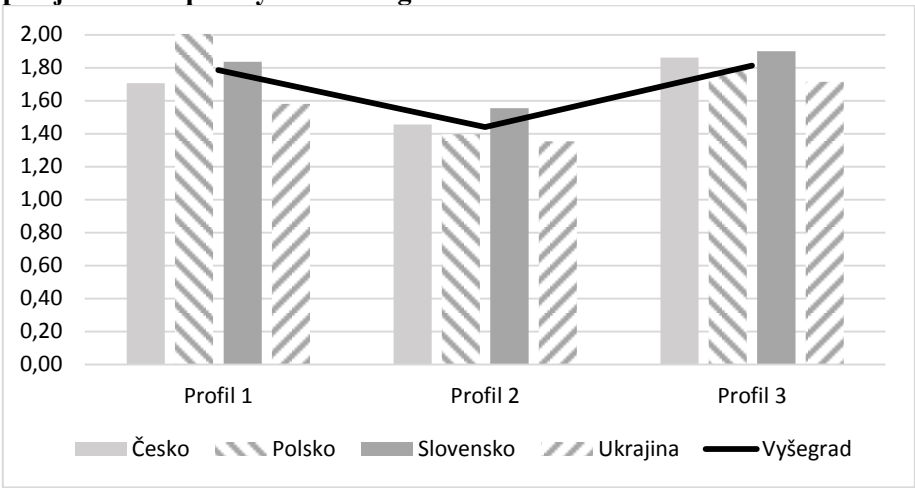
Akademici v zemích Visegradu nejvíce oceňují následující tři kompetence: C 3.5 Akademická bezúhonnost, čestnost (integrita), C 2.2 Profesionální a personálním odpovědnost a kompetenci C 2.1 Socio-kulturní. V souhrnu je lze považovat za osobnostně-charakterové parametry akademiků. V Česku jsou akademiky nejvíce preferovány dvě kompetence se shodnou hodnotou průměru: C 3.5 Akademická bezúhonnost, čestnost (integrita) a C 2.2 Profesionální a personální odpovědnost. V Polsku, na Slovensku a na Ukrajině akademici nejvíce preferují kompetenci C 3.5 Akademická bezúhonnost, čestnost (integrita), přičemž v Polsku nejvýrazněji ze všech čtyř zemí.

Nejméně preferovanými kompetencemi v zemích Visegradu jsou kompetence C 1.3 Digitální, kompetence C 3.3 Vědecké public relations a se stejnou hodnotou kompetence C 3.4 Metodologická a kompetence C 1.1 Inovativní. V Česku je akademiky za nejméně významnou považována kompetence C 3.3 Vědecké public relations. V Polsku akademici nejméně preferují kompetenci C 1.3 Digitální, a to s nejvyšší hodnotou ve všech čtyř zemí. Na Slovensku akademici nejníže hodnotí význam kompetence C3.1 Výzkumná. Na Ukrajině akademici nejníže hodnotí význam kompetence C 3.2 Mezinárodní spolupráce.

Tabulka 2: Komparace průměrů úrovní postojů akademiků pro jednotlivé profily zemí Visegradu

Akademici	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Česko	1,71	1,46	1,86
Polsko	2,02	1,40	1,78
Slovensko	1,84	1,55	1,90
Ukrajina	1,58	1,35	1,71
Visegrad	1,79	1,44	1,81

Graf 2: Vizualizace komparace průměrů úrovní postojů akademiků pro jednotlivé profily zemí Visegradu



Akademici v zemích Visegradu nejvíce oceňují profil 2: ***sociálně-personální***. V Česku, na Slovensku, v Polsku i na Ukrajině je tomu také tak: akademiky je vždy nejvíce preferován profil 2, přičemž nejvíce je to zřetelné pro Ukrajinu a nejméně pro Slovensko.

Nejméně preferovaným profesním profilem v zemích Visegradu je profil 3: ***akademický (vědecký).*** V Česku, na Slovensku i na Ukrajině je nejméně preferovaným profilem také profil 3, naproti tomu v Polsku je poněkud překvapivě (výrazně) nejméně preferovaným profilem profil 1: ***profesně –pedagogický.***

Nástin vzdělávacích potřeb akademických pracovníků na základě výzkumu

V partnerských zemích není zavedena povinnost akademických pracovníků absolvovat specifické profesní vzdělávání při nástupu do akademického povolání nebo při kariérním postupu. V souvislosti se změnami právních norem pro vysokoškolské vzdělávání v jednotlivých zemích je tento požadavek diskutován a jsou navrhována jistá řešení na celostátní úrovni nebo úrovni jednotlivých vysokých škol. Ve vazbě na prohlubování a intenzifikaci procesů interního zajišťování kvality má však řada univerzit v nabídce doporučené kurzy pro akademické pracovníky (nebo je připravuje), které by mohly být v cílech a obsahu modifikovány na základě výše uvedených hlavních výzkumných zjištění, které mají charakter aktuálních vzdělávacích potřeb akademických pracovníků. Lze je stručně formulovat následovně jako potřeby:

1. Do větší hloubky a šíře se zabývat problematikou akademické bezúhonnosti a čestnosti akademiků (integritou). Přitom využít

Etických kodexů a Etických kodexů výzkumu, které vytvořily (nebo vytvářejí) jednotlivé univerzity.

2. Věnovat se více otázkám profesionální a personální odpovědnosti akademických pracovníků, která může být podceňována chápáním vysokoškolského studenta jako autoregulujícího se subjektu ve vysokoškolském prostředí a neopodstatněným přeceňováním tzv. akademických svobod.
3. Zabývat se aplikacemi digitálních technologií ve všech oblastech práce akademických pracovníků ve vazbě na vize Společnosti 4.0 a v jejím rámci obrysy Vzdělávání 4.0.
4. Prohlubovat u akademiků další kompetence v rámci sociálně-personálního profilu, zejména kompetence vedení lidí, občanské a sociálně-kulturní, do nichž spadá i schopnost vnímat mladou generaci (vysokoškolské studenty) s jejími hodnotami, potřebami a názory.

Závěr

Výzkum poukázal na to, že akademičtí pracovníci zkoumaných univerzit čtyř zemí, z nichž tři jsou součástí Visegradské čtyřky, nejvýše hodnotí význam sociálně - personálního profilu, do nějž byly začleněny kompetence socio-kulturní, profesionální a personální odpovědnost, vedení lidí a kompetence občanská. Na druhé straně nejnižší hodnota byla zjištěna pro profesní profil akademický–vědecký, a v jeho rámci nejnižší hodnota pro kompetenci vědeckého public relations. Pomocí hlubší analýzy dat byly stanoveny aktuální vzdělávací potřeby akademických pracovníků univerzit ve všech partnerských zemích. Jednotlivé vysoké školy pak dostávají možnost tyto potřeby doplnit na základě dat pro své země.

Acknowledgement

Tato studie vznikla jako součást řešení grantového projektu Visegrádského fondu na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity s názvem „Proměny kompetencí akademických pracovníků“ (High school teacher competence in change) č. ID 21720008 v roce 2017 až 2018. Na řešení projektu se dále podílejí univerzity z Ukrajiny, Polska a Slovenska.

Bibliografie

BAJTOŠ, J. 2013. Didaktika vysokej školy. Bratislava: Iura edition.

BLAŠKOVÁ, M., BLAŠKO, R., JANKALOVÁ, M. & JANKAL, R. 2014. Key personality competencies of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance WCPCG-2013*, s. 166- 475.

BLAŠKOVÁ, M., BLAŠKO, R. & KUCHARČÍKOVÁ, A. 2014. Competences and Competence Model of University Teachers. *Social and Behavioral Sciences.* Vol. 159, s. 457-467.

EURYDICE REPORT. 2017. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: https://ec.europa.eu/info/sites/info/ files/209_academic_staff_2017.pdf

EVROPSKÁ KOMISE. 2017. *Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru regionů o obnoveném programu EU v oblasti vysokoškolského vzdělávání.* [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=OJ:C:2018:081:TOC

SLAVÍK, M. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.

KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T. & HACHFELD. A. 2013. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. Journal of Educational Psychology. Vol. 105, No. 3, s. 815-820

LINHARTOVÁ, D. 2018. Profesionalizace akademické profese: některé problémy. [on-line]. [cit. 18.10.2018]. Dostupné na internetu: http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139347/linh.pdf

MICROSOFT. 2018. Education success profile: College/university professor. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: https://www.microsoft.com/en-us/education/training-and-events/education-competencies/Professor.aspx

NUI GALWAY. 2018. Competency Framework for Academic Roles at National University of Ireland Galaway. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from:http://www.nuigalway.ie/ media/humanresources/documents/Competency-Framework-Guide-for-Academic-Roles.pdf

TUREK, I., SÁNDOR, A., BLAŠKO, M. & ZEĹOVÁ, A. 2013. Manažerstvo kvality výučby na vysokých školách. Košice : TU.

SUMMAN, A.M. & ZITOUNI, F. 2017. Core Competencies af Academics from Students´ Perspective. International Conference on Sustainable Future. Bahrain : Applied Science University.

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
e-mail: josef.malach@osu.cz

Reforma školstva – nevyhnutné prepájanie domácich skúseností a zahraničných poznatkov

School Reform - Unevitable Connection of Home Experiences and Foreign Knowledge

Ján Danek

Abstract

The article deals with facts and coherences of importance of education in the life of society. Special importance is placed on the reform of school system in conditions of the Slovak Republic with emphasizing the reality because it is impossible to have only foreign examples but we have to start from experiences and knowledge of the home school system too. The author points to accesses and experiences of the school system in Finland but within referring to possibilities and problems of implementation of foreign experiences into home conditions in Slovakia.

Key words: Reform. School system. Experiences. Traditions. Examples. Quality.

Každý národ a krajina hľadá vo vlastnom vývoji možnosti a spôsoby pre čo najlepšie zabezpečenie vzdelanosti ako súčasti kultúry a perspektívneho ekonomického rozvoja. V tomto smere je nevyhnutné vychádzať z faktorov domácich poznatkov, skúseností a tradícií, zahraničných podnetov a podnetov medzinárodných organizácií a spoločenstiev, ku ktorým krajina patrí a kooperuje s nimi. V prípade slovenského školstva je to UNESCO a vzdelávacia politika Európskej únie. Pri realizácii reformy školstva je nutné ale hľadať odpovede aj na otázky uplatniteľnosti či neuplatniteľnosti doterajších reforiem a hľadaní, čo sa v podmienkach Slovenskej republiky dotýka priamo koncepcií Konštantín, Milénium a Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania – Učiace sa Slovensko, ktoré obsahovali zaujímavé, vhodné, reálne a najmä podnetné prístupy a podnety. V podmienkach bývalého Československa to bol Duch školy. Kde sa stala chyba ? Obsahovo i programovo boli uvedené koncepcie správne, lebo ich orientácia smerovala k lepšej škole, lepšiemu kontaktu s praxou, dynamickejším kontaktom na iné krajiny , nadväzovali na európske vzdelávanie v rámci Európskej únie, smerovali k podpore autority a kvality vzdelávania a výchovy a zdôrazňovali nevyhnutnú kultúrnu, výchovnú a vzdelávaciu autoritu a pozíciu učiteľa. Učiteľa, bez ktorého je kvalita výchovy a vzdelávania nereálna. V uvedených dokumentoch bola zdôrazňovaná aj nevyhnutná ekonomická podpora výchovno-vzdelávacej sústave, teda fakt, na ktorom dobre mienené koncepcie padali, lebo nebola

politická vôľa seriózne školský systém podporiť vzhľadom na ideologické a ďalšie záujmy a hodnoty parlamentných politických strán. Podobne tomu bolo aj pri hľadaní podnetov zo zahraničia.

Pri hľadaní a získavaní vzorov, či impulzov zo zahraničia je potrebné vidieť globálne, integračné a regionálne výzvy s rešpektovaním perspektívnych dimenzií vývoja sveta, čo by sa malo diať v podmienkach liberálno-trhového, humanistického alebo fundamentalistického (konzervatívneho) svetového vývoja (Ivanička, 2006). Skutočnosti znamenajúce realitu sveta a jeho rozmanitosti, ale aj nevyhnutnej jednoty viazanej na humanizmus a humanitu v živote a fungovaní ľudskej spoločnosti, čo smeruje k potrebe presadzovania sa ľudí ako osobností v zmysle ich práv i povinností, lebo v celom historickom vývoji ľudstva, z hľadiska uplatňovania určitej ideológie či ekonomickej organizácie sa vytratil, lepšie uvedené, stratil človek ako tvorca a nevyhnutný užívateľ vytvorených hodnôt. Z hľadiska všeobecného poznania narastá vplyv a prínos vedeckého poznania z oblastí prírodných, technických i spoločenských vied, rastie význam a vplyv informačno - komunikačných technológií, ale viazne bezprostredná medziľudská komunikácia, uvažuje sa o ochrane prírody a krajiny, ale zvyšované sú tlaky na rast hrubého domáceho produktu, čo spôsobuje vyčerpávanie prírodných zdrojov surovín, rastú nároky na energie, existuje potreba spolupráce, ale rozvíjaný je individualizmus a konzumizmus, v problémoch sa stráca podstata tolerancie, zabúda sa na historické skúsenosti a pod.

Z hľadiska uplatniteľnosti historických poznatkov a skúseností, či tradícií v oblasti školstva, ako sú napr. postupy spájania školy so životom a praxou, realizácia efektívneho výchovného a kariérového poradenstva, utváranie vzťahu k rozličným povolaniam a obsahu práce, rešpekt voči vzdelaniu a slušnému správaniu a i. nie sú v domácich súvislostiach zohľadňované a často až prehliadané. Potrebná je skutočnosť objektívneho pomenovania minulosti na základe vedeckej odbornosti a historickej pravdy. Stále sa akosi vyhýbame prijímaniu pozitívnych výsledkov a kvality školstva v bývalom socialistickom Československu a preto „treba vyjasniť i problém častého obviňovania strednej Európy z prežitkov socializmu. D. Volton správne poukázal na to, že socializmus je výsledkom európskeho racionalizačného myslenia a má svoje korene vo francúzskej sociológii, anglickej ekonómii a nemeckej filozofii. Strednú Európu preto nemožno diskriminovať na základe iluzívne primitívneho dedičstva“ (Ivanička, 2006, s. 29). Najmä nie v oblasti výchovy a vzdelávania, keď je potrebné utvárať kultivované osobnosti (Kosová, 2013) a to predovšetkým v podmienkach, keď sa človek, osobnosť, opäť z reálnych spoločenských postupov vytráca. Aj toto bola príčina negatív v minulosti, lebo vzdelaní, aktívni a schopní jednotlivci mlčali, či im nebola poskytnutá dostatočná podpora a rad prichádzali predovšetkým konformní jednotlivci, osobnosti, sledujúci len vlastné záujmy, výhody a priestor. Preto má v tomto smere získavať na

dynamike a sile práve vzdelanosť ako výsledok vzdelávania a výchovného pôsobenia, lebo vzdelaní a kultúrne sa správajúci ľudia majú dostatok argumentov i pripravenosti na zmenu, sú odvážni a akcieschopní, samostatní, dôrazní a predovšetkým schopní navrhovať, realizovať a kontrolovať postupy v záujme všeobecného rozvoja. Skutočnosti hodné rešpektovania v procese reformných úsilí a orientácie k lepšej kvalite školského systému v súlade s poznaním a presadzovaním noriem UNESCO (Our Creative Diversity, 1994), ktoré zdôrazňuje, že vzdelanie vytvára prístup k všetkému ľudskému poznaniu, prispieva k lepšej pracovnej výkonnosti, zabezpečuje efektívnejšiu ochranu životného prostredia, prispieva k dynamickejšej ochrane zdravia, podporuje spoločensko-politickú stabilitu a výraznejšiu občiansku aktivitu. Z týchto dôvodov je nutné vzdelávanie, výchovu a celý výchovno-vzdelávací systém vnímať ako neoddeliteľnú súčasť celospoločenského rozvoja nevyhnutne ovplyvňujúcich kvalitu života v krajine ako celku a jej jednotlivých občanov v súlade s ich celkovou zodpovednosťou, pracovnou výkonnosťou, kultúrou správania, slobodou a ľudskou dôstojnosťou pre všetkých v súlade s najvyšším zákonom každej demokratickej krajiny – a to ústavou. Vzdelávanie a výchovu nechápať len ako časť nadstavby a spoločenskej povinnosti, ale ako východisko a základ pre šťastný a spokojný život v zmysle všeľudskej spolupráce a spolupatričnosti. Lebo „život, vedomie, mechanizmy prírody tvoriace existenčné obnoviteľné zdroje sú nesporne najvyššie globálne hodnoty. Časové dimenzie tvorby ziskov a časové dimenzie trhovej exploatácie týchto hodnôt musia byť v súlade s rytmom mechanizmov, ktoré vytvárajú životné, existenčné zdroje a zaručujú trvalú udržateľnosť života“ (Ivanička, 2006, s. 228). Súlad prírodných a spoločenských dimenzií života v konkrétnej krajine, v nadväznosti na ekonomický a kultúrny rozvoj, zabezpečujú výchova a vzdelávanie ovplyvňujúce nielen životné názory a spôsob života, ale aj poznanie umožňujúce dynamickú činnosť a orientáciu každého jednotlivého človeka v procese dospievania, ale aj v činnosti dospelej osobnosti. Práve výchova a vzdelávanie prinášajú podnety k poznaniu, že žiaden človek, žiadna krajina či civilizácia v súčasnom globálnom svete nemôžu pôsobiť a rozvíjať sa izolovane, ale musia hľadať cesty vzájomnej kooperácie a nadväznosti tak, aby boli nájdené spôsoby riešenia mnohých rozporov a problémov, ktoré je možné odstraňovať vďaka poznaniu ich podstaty, schopnosti komunikácie, uvedomovania si rovnosti všetkých ľudí pred zákonmi prírody, ale aj potrebnej rovnosti pred zákonmi spoločenského života, uvedomovanie si noriem ľudského života prenášaných do humanistických prístupov a vzťahov. Podstatná je dimenzia života a spokojnosti všetkých ľudí aj v zmysle obsahu globálnej výchovy, čo znamená myslieť systémovo, uznávať aj iné názory na svet, spoznávať, že neexistuje iba jeden svetový názor, že je nutné formovať svoj vzťah k Zemi, k práci, hodnotám, systematickému štúdiu a pod. S týmito faktormi je potrebné počítať a pracovať s nimi v procesoch výchovy a vzdelávania v rámci výchovno-vzdelávacej sústavy a jej reformy tak, aby

výchovno-vzdelávacia sústava a celý školský systém, ako súčasť života a perspektív spoločnosti, boli živou súčasťou pôsobenia a vplyvu nielen verejných činiteľov, ale aj každého občana bez rozdielu pracovnej činnosti a zodpovednosti. Vzdelávanie a výchova takto umožnia kvalitnú tvorbu hodnôt, kvalitné medziľudské vzťahy, dostatočnú ochranu a tvorbu životného prostredia a pod. V tomto zmysle majú aj občania, s kladným vzťahom k spoločnosti, krajine, národu, bydlisku a rodine výrazné požiadavky na celkovú štruktúru spoločnosti a jej riadenie, ale je tu aj potreba hodnotenia vlastného prístupu a prínosu v zmysle práv i povinností každého človeka podľa platných zákonov a nariadení. Lebo z aspektu občianskeho riadenia spoločnosti „nemožno sa preto čudovať, že konfrontácia s občanmi sa stala témou dňa. Občania hľadajú pre svoje deti lepšie školy, zdravšie životné prostredie, prácu za adekvátnu mzdu, výraznejšiu podporu rodiny, zvýšenie ekonomickej istoty, nižšie dane, efektívnejší spôsob vládnutia a viac kontroly zdola, najmä pri postupoch nadnárodných inštitúcií“ (Ivanička, 2006, s. 229). V tomto zmysle je nutné vychádzať zo skutočnosti, že deti znamenajú pre rodičov najvýraznejšiu hodnotu a emocionálne súvislosti a z tohto dôvodu hľadajú a žiadajú pre ne čo najlepšie vzdelanie, zabezpečenie, pracovnú činnosť, sebarealizáciu a také životné podmienky , ktoré prispievajú k rozvoju ich osobností. Preto vážne a dôsledne sledujú všetky postupy a podmienky v systéme školskej sústavy a často riešia životné a profesionálne perspektívy svojich detí výberovými alebo špecializovanými školami počnúc materskou školou a končiac štúdiom na vysokej škole. Ale pri hľadaní čo najlepších podmienok pre deti je nutné aj objektívne vnímať ich schopnosti a predpoklady a v tejto línii primerane usmerňovať a korigovať nielen vlastné stanoviská, ale aj nároky dieťaťa. Veď je potrebné vidieť aj súhru všetkých študijných odborov a povolaní a v zmysle kvalitnej poradenskej činnosti zo strany školy alebo špecializovanej poradenskej inštitúcie spoznávať a usmerňovať študijný či prakticky orientovaný typ dieťaťa, ktoré môže byť perspektívne šťastnejšie pri výkone remeselnej činnosti ako v niektorom povolaní s vysokoškolským diplomom. Pre objektívnosť tohto prístupu sú nevyhnutné dva fakty a to uznávanie a rešpektovanie vzájomnej nadväznosti a potreby jednotlivých povolaní v zmysle tvorby hodnôt, duchovných i materiálnych, a ocenenie i uznanie za vykonanú prácu s vplyvom na celkovú kvalitu života. Ale v tomto smere je nutná aj vlastná angažovanosť a hodnotenie vlastného prístupu s otázkou miery osobného príspevku k objektivizácii a spravodlivosti života v konkrétnom prostredí. Lebo nie je možné len očakávať plnenie nárokov z pozície riadiaceho orgánu, ale aj sledovať jeho efektívnosť práce, mieru zodpovednosti, kultúru správania, komunikáciu, sústredenie sa na život občanov s mierou spájania sa so životom verejnosti. Ale zároveň aj rešpektovať a uznávať konkrétne zákonné normy vychádzajúce z ústavy krajiny.

K tomuto faktu J. Danek (2018) zdôrazňuje, že je potrebný výraznejší tlak verejnosti na riadenie krajiny, sledovanie hospodárneho narábania

s verejnými prostriedkami, ale aj aktivita občanov, presadzovanie vlastnej hodnoty a dôraz na spravodlivé a humánne podmienky v oblasti medziľudských vzťahov. Ľudia, občania, osobnosti musia z hľadiska fungovania a presadzovania kultivovanej spoločnosti vyvíjať výraznú aktivitu a angažovanosť, ale predovšetkým udržiavať vlastnú občiansku hrdosť a dôstojnosť pri predpoklade zohľadňovania vlastných práv i povinností. Lebo, chceme alebo nie, v demokratickej a kultúrnej spoločnosti je nevyhnutnosť prepojenia práv občanov v zmysle konkrétnych právnych a morálnych noriem a spätne aj povinností v súlade s reálnymi potrebami spoločenského prostredia a medziľudských vzťahov. Vo všetkých týchto súvislostiach sa prejavuje vplyv a výsledky pôsobenia výchovy a vzdelávania v rámci konkrétnej výchovno-vzdelávacej sústavy spojenej s hodnotami, normami, tradíciami, zvykmi a kultúrou krajiny, ale aj s pohľadom na potrebné prepojenie v rámci sveta v zmysle globálnych, integračných a regionálnych dimenzií. V tomto smere je nutné sa zbaviť, v nadväznosti na historické skúsenosti a súčasný stav života spoločnosti, syndrómu nadradenosti či výnimočnosti funkcionárov, teda verejných činiteľov na akejkoľvek úrovni ako dedičstvo minulosti. V Európe minulosti spoločenský i hospodársky život krajiny usmerňovali a riadili králi, cisári, šľachta, duchovenstvo so svojimi dvormi a úradníkmi, čím si udržiavali status určitej výnimočnosti a vyvolenosti, výhod, pozičnej aktualizácie a uprednostnení, čoho je potrebné sa zbaviť v podmienkach demokratickej spoločnosti, pri demokratickej voľbe verejných činiteľov, na základe spolupráce, angažovanosti a občianskej participácie. Z ľudského vedomia vymazať postoje a myšlienky, že oni nám vládnu a my občania, máme svoje nároky, poslúchame, využívame možnosti v zmysle rudimentárnych, konformných i kultivovaných osobností. Je zrejme lákavé žiť a pracovať v palácoch, ktoré zanechali bývalé vládnuce rody, ale je nutné pamätať aj na pôsobenie času, čo pripomínajú ruiny kedysi mocných a noblesných sídiel – hradov, kaštieľov, rezidencií a pod. Stále platí a vždy bude platiť názor M. Gándhího, že je potrebné, pri výkone verejnej funkcie, zostúpiť z piedestálu moci a s tým spojenými výhodami a začať žiť život občanov, čo by výrazne skvalitnilo nielen kvalitu a reálnosť riadenia, ale umocnilo aj medziľudské vzťahy, spoluprácu, dynamiku kontaktov medzi ľuďmi, kontrolu a ich objektívne vnímanie na všetkých úrovniach spoločenského života.

Je nutné skutočne vychádzať z potrieb občanov, lebo „namiesto budovania skutočnej globálnej spoločnosti planéty na zásadách solidarity, empatie a altruizmu, namiesto sociálne vyrovnanej a trvalo udržateľnej spoločnosti, ktorá by poskytovala nádej a perspektívu všetkým obyvateľom planéty a ktorá by skutočnou demokraciou vytvárala predpoklady na spoločné riešenie problémov sveta, musíme vytvárať obranné, veľmi nákladné stratégie“ (Ivanička, 2006, s. 230). Skutočnosť ďalšieho potvrdenia významu výchovy a vzdelávania v zmysle noriem UNESCO s poznaním, že vzdelanie podporuje spoločenskú stabilitu a angažovanosť. Ale je potrebné položiť si

otázku. Prečo? Je to v záujme ľudí, občanov alebo v záujme a osídlach ideológií, svetonázorových stanovísk, ekonomických záujmov, vplyvu, vlády nad občanmi, v záujme udržania si privilégií bez ohľadu na iných ? Skutočnosť znamenajúca ďalšie úlohy pre hľadanie a stanovovanie úrovne a podmienok vzájomných medziľudských vzťahov čestnou súťažou, priamou komunikáciou, pri ktorej jeden rozpráva a argumentuje a druhý počúva a naopak, uvedomovaním si celkovej charakteristiky a sily života ako pretrvávania humanizovaných foriem existencie prírody a spoločnosti, podpora uvedomovania si medziľudskej blízkosti v podmienkach škôl a pod. V súlade s týmito faktami podporne pôsobia súčasti humanistického vyučovania, spojeného s výchovným pôsobením, ktoré Š. Švec (1994) konkretizuje na oblasti emocionalizácie vyučovania, prenášania učiteľovho entuziazmu, rešpektovania jedinečnosti žiakov, morálnej socializácie, rozvoj humanistického myslenia a ďalšie.

Takto vnímané a realizované výchova a vzdelávanie majú a musia pôsobiť aj pri uvažovaní o reforme školstva v zmysle empatie, emocionalizácie a skutočnej humanizácie a demokratizácie v súlade s potrebami a kvalitou života. M. Zelina (2004) v tomto zmysle konštatoval, že viac vzdelanosti znamená viac demokracie a menej kriminality rozličného druhu, čo znamená aj chápanie pedagogiky ako vedy o výchove a vzdelávaní, ako vedy o humanizme, humanite a sociálnej spravodlivosti. Skutočnosť znamenajúca viac zodpovednosti a zdvorilosti človeka voči človeku, správanie sa v súlade s normami skutočnej humanity, čiže v zmysle lásky k blížnemu, lepšiemu uvedomovaniu si dosahu vlastných rozhodnutí a konania, ale aj viac asertívnosti viazanej na empatiu, spoznávanie potrieb a túžob iných ľudí, snáh o uznanie, docenenie za vykonanú prácu a odstraňovanie neznalosti, neznášanlivosti a nenávisti medzi ľuďmi, či zámerného nepochopenia. Vytváranie podmienok pre kvalitné vzdelávanie a výchovu, spojených s humanizmom a humanitou, znamená aj utváranie pripravenosti pre uznávanie a rešpektovanie humanisticky orientovaného učiteľa, ktorý v deťoch nielenže spoznáva, objavuje a zisťuje ich predpoklady, vlastnosti, či možnosti, ale ich aj vlastnou výchovnou a vzdelávacou činnosťou aj rozvíja, začo mu patrí nezameniteľné miesto a úcta v demokratickej a humánnej spoločnosti, ktorá má humanizmus vnímať ako ľudskosť či starostlivosť o blaho človeka, ale nie ako dar spoločnosti občanom, ale rozvoja blaha ľudí prostredníctvom ľudí a ich aktivitami. A záujem spoločnosti o človeka v spojení s jeho celkovým rozvojom predstavujú výchova a vzdelávania ako silné prostriedky silného a perspektívne sa rozvíjajúceho štátu. A k tomuto konštatovaniu patrí aj historický odkaz prvého kancelára zjednoteného Nemecka O. von Bismarcka uvádzajúceho, že sila štátu nezávisí od výzbroje armády, ale od kvality výchovno-vzdelávacej sústavy. Určite, v nadväznosti na uvedené poznanie, nemožno okamžite uvažovať a rozhodovať o odzbrojovaní krajín, najmä pri eskalácii vojnových konfliktov, teroristických hrozieb, ideologických napätí

a pod., ale hľadať je potrebné odpovede na otázky príčin a zdrojov konfliktov, pôvodu zbraní bojujúcich strán, dynamiky riešenia rozporov atď. Z. Helus (2007, s. 673) k tejto situácii vyjadril stanovisko s obavami o budúcnosť, že „päť apokalyptických jazdcov ohrozuje súčasné ľudstvo a to : stret civilizácií s využitím chemických či atómových, či bakteriologických zbraní v rukách teroristov, demografická katastrofa s nezvládnuteľnou migráciou, pandémia AIDS (či iné epidemické pohromy), ekonomická či ekologická kríza, oslabenie morálnej výbavy ľudí korigovať svoje zištné ciele v prospech obecných a vyšších hodnôt.“ A riešením môžu byť práve vzdelávanie a výchova ako súčasť kultúry spoločnosti v národnom i celosvetovom rozmere, keď stále existuje asi 20% percentná negramotnosť, čo znamená veľkú výzvu pre celú ľudskú spoločnosť a jednotlivé svetové organizácie, predovšetkým UNESCO. A národné štáty sa nachádzajú v trojuholníku výziev, ktorými sú výzvy „globalizácie, integrácie a regionalizmu“ (Ivanička, 2006, s. 191).

V podmienkach Slovenskej republiky uvedený trojuholník výziev znamená nájdenie a udržiavanie vlastného miesta v globálnom svete, kooperácie so všetkými demokratickými krajinami a riešenie využívania vytvorených hodnôt pre všetkých v spojení s nevyhnutnou ochranou životného prostredia. Práve tak, ako je potrebné vlastnú štátnu dynamiku uplatňovať pri podpore mierového úsilia a aktivita pri riešení konfliktov, ktoré prinášajú ťažkosti a utrpenie tisíckam ľudí, vrátane detí, ktoré majú mať priestor a sebarealizáciu predovšetkým v školských laviciach a nie v úkrytoch plných strachu a beznádeje a ešte menej vo vyzbrojených oddieloch. K takémuto úsiliu musí prispievať aj integrácia s medzinárodnými zoskupeniami, čo v podmienkach Slovenska znamená predovšetkým Európska únia s hľadaním možností a priestoru maximálnej kooperácie pri uplatnení jej základného poslania a to posilňovania Európy v oblasti ekonomiky, bezpečnosti a práva. Otázka regionalizmu je viazaná na podmienky strednej Európy, riešenie jej ťažkostí v krajinách V4 (Slovenská republika, Maďarská republika, Česká republika a Poľská republika) vychádzajúc z poznatkov a poučení minulosti, učením sa z histórie s uvedomovaním si nevyhnutnosti spolupráce a nie izolácie na základoch nacionalizmu či odmietania objektívnej pravdy. Tieto snahy a nevyhnutnosti v živote krajiny musí výrazne podporovať kvalitné vzdelávanie a výchova, lebo stále existuje rad problémov ohrozujúcich bezpečnosť ľudstva, už naznačených Z. Helusom, ktoré Š. Volner (2012) predstavuje v podobe explozívneho rastu svetového obyvateľstva, exponenciálneho rastu spotreby, vyčerpania prírodných zdrojov surovín, perspektívneho nedostatku vody ako možnej príčiny na nové konflikty, globalizácie v zmysle protikladov a globálnej nerovnováhy, desiatich hrozieb pre demokraciu (úpadok a ekonomická kríza, úpadok a kríza všeľudských hodnôt, kríza kultúry záujmov a cieľov väčšiny, kríza politickej moci, kríza štátnej suverenity, sociálna kríza, deštrukcia geopolitickej rovnováhy, nekontrolovateľnosť

a nedostupnosť vedecko-technického rozvoja, problémy informačnej explózie a odcudzení informácií s následným rastom egoizmu a apatie), globálna hrozba v podobe sociálneho chaosu, problémy bezpečnostných aspektov rozvoja malých štátov a lokalít a globálny nádor ľudstva v prejavoch násilia, drog a kriminality. Opäť potreba výrazného dôrazu na kvalitné vzdelávanie a výchovu, ktoré môžu tieto negatíva eliminovať. V Slovenskej republike tieto nebezpečenstvá takisto podnecujú zdôrazňovanie životnej a s praxou spojenou výchovou a vzdelávaním, s rozvíjaním poznania a získavania presvedčenia o príslušnosti každého jednotlivca k ľudskej spoločnosti, uvedomovanie si významu zdravej planéty Zem, vzdelania pre vlastnú sebarealizáciu i spoločenské uplatnenie a rozvoj, spoznávanie skutočnej podstaty demokracie a humanizmu, zodpovednej a docenenej práce, ochrany životného prostredia, hlavne vzduchu, vody a pôdy, hrdosti na národné skúsenosti a súčinnosti bez prehnaného nacionalizmu, potrebu spoločnej participácie a pozitívneho vzťahu ku krajine a životu v nej. Prístupy a konštatovania K. Ivaničku (2006), ale aj ďalších odborníkov upozorňujú aj na fakt nevyhnutnosti objektívneho vnímania národných a štátnych výsledkov. M. Londák (2017, s. 276) sa v tomto smere odvoláva na významných slovenských ekonómov J. Ferianca a A. Korauša a ich publikáciu Makroekonomická stratégia prechodu na trhovú ekonomiku konštatovaním, že autori uvedenej publikácie z roku 1997, osobitne J. Ferianc „zároveň analyzoval ekonomický vývin československej i slovenskej ekonomiky na začiatku a v prvej polovici 90. rokov, v období vzniku samostatnej Slovenskej republiky, pričom operoval štatistickými údajmi tak zo zahraničnej i domácej proveniencie. Poukázal tiež na niektoré nedomyslenia, či unáhlené kroky, ktorých sa dopustili vládne orgány – napr. vláda ČSFR koncom roku 1990 - prehnanou devalváciou československej koruny, ktorá mala za následok dlhodobé znehodnocovanie národnej práce.“ Pritom ale československé národné hospodárstvo malo výrazný zvuk vo svete prostredníctvom strojárskeho, textilného, chemického, elektrotechnického priemyslu, malo výkonné poľnohospodárstvo smerujúce k takmer k potravinovej samostatnosti, kvalitnú výchovno-vzdelávaciu sústavu, sociálnu a zdravotnú starostlivosť. Zvlášť je potrebné hodnotiť aj výsledky a úroveň výchovno-vzdelávacej sústavy a na ich základe je nutné porovnávať jednak domáce výsledky v oblasti spojenia školy s praxou, úrovňou vedomostí žiakov, výsledkami profesijnej orientácie, ale aj ideologizácie školy a pod. s kvalitami tzv. vzorovej fínskej školy. Môžeme porovnať 26 faktov o fínskom školstve a fakty o slovenskom školstve. Kvalitu fínskeho školstva ovplyvňujú napríklad také fakty (https://eduworld.sk), že rozdiely medzi najlepšími a najhoršími žiakmi sú najmenšie na svete, národné kurikulum je jedinou smernicou, učitelia sú vyberaní z horných 100 % najlepších absolventov učiteľstva, vedecké triedy majú 16 žiakov, takže môžu stále praktikovať experimenty, 43 % Fínov ide zo strednej školy na odbornú

školu, učitelia majú v spoločnosti rovnaký status ako lekári alebo právnici, školský systém je 100 % financovaný štátom atď.

Slovenské školstvo má svoje hybné sily vo výraznej pluralizácii vzdelávania, v spojení so samosprávnymi orgánmi na úrovni obcí a vyšších územných celkov, v obsahu vzdelávania, vo vybavených školách. Slabinou je nižšia úroveň prepojenia škôl a praxe, široká atomizácia škôl, nízka úroveň financovania školstva, nedostatočné ocenenie práce učiteľov všetkých škôl, ale aj ich správnych zamestnancov, časté zmeny v koncepciách vzdelávania, nekoordinovaný pedagogický výskum. Ale prax ukazuje na potrebu uplatňovania skúseností, tradícií a poznatkov zo školstva na Slovensku i v bývalom Československu, lebo len preberanie cudzích vzorov, čo akokoľvek úspešných, nemôže byť efektívne bez uvedomovania si domácich zvláštností. Presne tak, ako nemôže byť úspešné presadenie stromu z tropického pásma do oblasti chladného prostredia. Spolupráca a vzory áno, ale nie za každú cenu a bez dostatočnej analýzy možných kladov i záporov. A v tomto zmysle je potrebné vnímať aj prístup k úprave celkového školského systému. V praxi to znamená realizáciu postupov výchovy a vzdelávania v súlade s hodnotami, históriou, mentalitou, svetonázorovou orientáciou, kultúrou spoločnosti, vnímaním človeka v nej, uplatňovaním medziľudských vzťahov, angažovanosťou občanov, ich spojenie s krajinou, ochotou a pripravenosťou podielu na jej riadení a jeho kontrola. V tomto smere cudzí príklad nemusí byť najvhodnejší. Určité podnety môžu byť reálne v smere zvyšovania kvality vzdelávania, čo znamená usporiadanie obsahu učiva, nadväznosť jednotlivých ročníkov a vyučovacích predmetov, zaťaženosť žiakov a ich aktivizácia a samostatnosť, úroveň pedagogickej komunikácie, uplatňovanie vyučovacích prostriedkov, foriem a metód vyučovania, pedagogické riadenie škôl a priestor pre učiteľov, vzájomná kooperatívnosť medzi pedagógmi, spoločenská a odborná autorita učiteľa ako nezameniteľného a nenahraditeľného realizátora každej školskej reformy, prístupnosť učebníc, skúsenosti z práce s nadanými, bežnými i zaostávajúcimi žiakmi, poradenská činnosť a i. Pri preberaní vzorov z konkrétnej krajiny je potrebné poznať aj všetky jej zvláštnosti a hodnotiť ich z aspektu reálnosti v prijímajúcej krajine. Za vzor berieme fínske školstvo, ale potrebné je zamyslieť sa nad skutočnosťou jednotného školstva v tejto krajine na úrovni základných škôl, uplatňovanie integrovaného vyučovania viacerých predmetov, pozícií a prepojenia stredných odborných škôl a gymnázií, či rešpektovanie a spoločenská autorita na úrovni magisterského a bakalárskeho vzdelania získaného na univerzitách a vysokých polytechnických školách, čo je viazané na tradície, hodnoty, normy života a prepojenie životov jednotlivcov s celkovou spoločenskou i ekonomickou orientáciou krajiny. J. Průcha (2004, s. 202) v tomto smere uvádza, že v škandinávskych krajinách (Fínsko, Nórsko, Švédsko, Dánsko, Island) sa idea jednotného základného vzdelávania všetkej mládeže realizovala v šesťdesiatych až sedemdesiatych rokoch minulého storočia. Pre kultúru

a mentalitu týchto krajín je charakteristické, že je v nich zakotvené silné povedomie o spoločenskej rovnosti a spravodlivosti. Vychádzajúce okrem iného z protestantskej duchovnej orientácie, čo sa odráža tiež vo vzťahoch k vzdelávaniu.“ Teda potreba rešpektovania špecifík vždy domácej krajiny z aspektov ekonomického, kultúrneho, spoločensko-politického i ideologického vývoja. A v reforme školstva na Slovensku bude potrebné zakotviť aj dlhodobé plány rozvoja krajiny viazané na ľudský potenciál v zmysle názoru autorov publikácie Dlhodobý rozvoj Slovenskej republiky (Šikula a kol., 2008, s. 146), že nová orientácia „zvýši nároky na ľudskú infraštruktúru zahŕňajúcu trvalé životné vzdelávanie, zdravotnú starostlivosť a využívanie voľného času. Keďže centrálnu pozíciu v tomto vývoji zaujme človek, štátna politika bude musieť byť poňatá aj ako program rozvoja spoločnosti a vytvárať klímu ústretového vzťahu štátnej správy, samosprávy, občanov, podnikateľskej sféry, akademickej a výskumnej komunity“. Znamenie, že školstvo nie je iba nadstavba spoločenského života krajiny, ale predovšetkým základ jej úspešnosti a perspektív.

Bibliografia

Danek, J. 2011. *Podstata a význam výchovy*. Trnava : UCM, 2011, ISBN 978-80-8105-208-8.

Danek, J. 2011. *Úvod do filozofie výchovy*. Praha : UJAK, 2011, ISBN 978-80-7452-011-2.

Danek, J. 2015. *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava : UCM, 2015, ISBN 978-80-8105-674-5.

Danek, J. 2018. *Osobnosť, spoločnosť, výchova*. Nadlak : Editura Ivan Krasko, 2018, ISBN 978-973-107-127-5.

Helus, Z. 2007.*Kultura vzdělávání na počátku milénia – edukační výzvy současnosti*. In. Chocholová, S., Pánková, M., Steiner, M. (eds.). Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání. Johannes Amos Comenius. The Legacy to the Culture of Education. Praha : Academia, 2007, ISBN 978-80-200-1700-0. S. 671 – 683.

Ivanička, K. 2006. *Globalistika.* Bratislava : Iura Edition, 2006, ISBN 80-8078-028-5.

Kosová, B. 2013. Filozofické a globálne súvislosti edukácie. Banská Bystrica : UMB, 2013, ISBN 978-80-557-0434-0.

Londák, M. 2017. *Ekonóm a čas. Zo života Jána Ferianca*. In. Hanula, M., Kšiňan, M. (eds.). Slovensko a Európa medzi demokraciou a totalitou. Kapitoly z dejín 20. storočia k jubileu Bohumily Ferenčuhovej. Bratislava : Veda, 2017, ISBN 978-80-224-1564-4, s. 267 – 276.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. www.minedu.sk.

Our Creative Diversity. 1994. Paris : UNESCO, 1994.

Průcha, J. *2004. Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7367-155-7.

Šikula, M. a kol. 2008. *Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti*. Bratislava : Veda, 2008, ISBN 978-80-224-1050-2.

Švec, Š. 1994. *Humanistická didaktika a školovanie.* In. Khun, P. a kol. Humanizácia výchovy a vzdelávania. Bratislava : ŠPÚ, 1994, ISBN 80-8575-612-9.

Volner, Š. 2012. *Bezpečnosť v 21. storočí*. Bratislava : Iris, 2012, ISBN 978-80-89256-74-7.

Zákon č.245 / 2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. www.minedu.sk.

Zelina, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004, ISBN 80-10-00456-1.

https://eduworld.sk/cd/nl/279/26-uzasnych-faktov-o-finskom-vzdelavacom-systeme.

Štúdia je spracovaná ako súčasť riešenia vedecko-výskumného projektu KEGA – 015UCM-4/2018 „Pedagogická prax vysokoškolských študentov s podporou virtuálnej dimenzie .“

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.
Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave
Námestie J. Herdu 2
917 01 Trnava
jan.danek@ucm.sk

Cíle a nástroje inovace profesních praxí v rámci pregraduální přípravy učitelů

Objectives and Tools of Innovation in Professional Practice within Undergraduate Teacher Training

Josef Malach, Dana Vicherková

Abstract

This article reflects on the need for increased effectivity of teaching in relation to implementation of teaching standards and changes to the valid curriculum.The text describes, discusses and compares goals and methods of innovation of professional practice within pre-gradual training of teachers at the Pedagogical Faculty of University of Ostrava.

Key words: Teaching. Teaching Standards. Career System. Curriculum. Innovation of Professional Practice. Project Pregraduál

Úvod

Pregraduálnímu vzdělávání v učitelských oborech je třeba věnovat dostatečnou pozornost nejen z jednostranného zájmu o zvýšení kvality vysokoškolského vzdělávání, ale především z potřeby zvýšení úrovně edukační praxe na základních a středních školách. Proměna školního vzdělávání souvisí s růstem apelu vzhledem k novým nárokům na učitele, a s tím související pregraduální učitelskou přípravou a celoživotním profesním rozvojem.

1 Potřeba růstu efektivity školní výuky

Na problém růstu efektivity školní výuky poukázalo mnoho opatření a kurikulárních návrhů vzdělávacích reforem ze strany MŠMT ČR, a to v národním i regionálním kontextu i s přihlédnutím k mezinárodním kurikulárním proměnám.

V novodobé historii připravila celá řada českých vysokých škol, zvlášť pedagogických fakult, mnoho systémových koncepcí a pojetí standardů učitelské kvalifikace, z nichž některé svou kvalitou zpracování i samotnou realizací přinesly posun v dosavadních přístupech k problému stanovení standardů pro učitelské obory v České republice s přihlédnutím k evropské komparaci.

1.1 Profesní učitelské standardy

Existuje mnoho autorských přístupů k tvorbě profesních učitelských standardů, které vychází z cílů a funkcí výchovy a vzdělávání, např. Průcha

(2002) upozorňuje, že profesní kompetence mají získat učitelé paralelně, jak studiem oboru a pedagogických předpokladů nutných k učitelské profesi, tak jejich rozvíjením v realizaci vlastních výstupů v edukační realitě (podrobněji Průcha, 2002, s. 106 – 108).

Delorsův koncept čtyř pilířů (1997) se stal klíčovým k dalším autorským vymezením struktur kompetencí při tvorbě profesních učitelských standardů.

Počátek 20. století přinesl určité kroky k růstu efektivity vzdělávání v učitelské profesi, ale stále byl kladen větší důraz na pedagogickou, didaktickou, oborovou teorii s malým prostorem pro růst pedagogické praxe v profesionálním vzdělávání učitelů.

1.2 Kurikulum a jeho proměny

Na potřebu proměny platného kurikula upozorňují pravidelně také OECD (2001), Světová banka, Evropské komise aj. společenské instituce a zaměstnavatelské spolky, svazy, neboť se mění společnost sama a také její požadavky na kvalifikaci učitelů v oblasti profesních (pedagogických) kompetencí. Vývoj ekonomiky je propojen s veřejným zájmem směrem k formování funkčního školního vzdělávání. Vztah mezi implicitním učením, jehož zastáncem byl např. Dewey (1902) a explicitním (kanonickým) učením (které prosazoval Herbart aj.) přetrvává, není novým fenoménem, ale problémem dlouhodobým. Dále je zřejmé, že se stále hledají cesty přístupů k učivu, Young (2007) odmítá vymezení kompetentních taxací v souvislosti s tvorbou kurikula. Straková (2013) upozorňuje také na potřebu nových vzdělávacích cílů v moderní společnosti v souvislosti s prací Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století pod vedením Delorse v rámci organizace UNESCO. Dle Delors et al. (1996) je lidský potenciál velmi široký a v procesu učení má proto být využívána paměť, logická argumentace, estetický smysl, fyzické i komunikační dovednosti, z čehož vychází vymezení čtyř základních cílů vzdělávání pro moderní společnost, a to: učit se znát, učit se konat, učit se žít s ostatními a učit se být. Na potřebu vytvořit nosný rámec k formulaci vzdělávacích cílů upozornila také Straková: „Vydá-li se Česká republika cestou konkretizace cílů a podpory jejich společnému porozumění a hodnocení, měly by se do procesu popisu vzdělávacích cílů a vývoje úloh zapojit zvýšenou měrou fakulty připravující učitele. Zapojení těchto fakult je nezbytné z toho důvodu, že do procesu mohou vnést potřebnou odbornost a nabyté zkušenosti využít v případě budoucích učitelů“ (Straková, 2013, s. 742).

1.3 Otázky přípravy studenta na pedagogickou praxi

„Zdůrazňování praktických dovedností není podceňování teoretické přípravy. Jde spíše o nové pojetí syntézy teorie a praxe, o změnu jejich

posloupnosti při uvádění studujících do učitelské profese, o zvládnutí jak tradičních, tak i moderních metod a technologií“ (Maňák a kol., 1992, s. 2).

Student je na pedagogickou praxi připravován převážně studiem na pedagogických fakultách, a tak je vybaven souborem odborných, pedagogických, psychologických vědomostí a dovedností, které si při zahájení a realizaci pedagogické praxe ve škole dále prohlubuje, rozvíjí, profiluje v různé míře dosažené úrovně jednotlivých vědomostně-dovednostních škál.

Praktikant má obstát také v procesech sebeovládání se, sebereflexi, v procesech rozhodování se, v interakci s jednotlivci, skupinami. Důležitým předpokladem úspěšné pedagogické praxe je harmonizace osobnostních rysů praktikanta se všemi účastníky pedagogické komunikace i s respektem jejich osobnostních projevů. Maňák (1992) člení profesní dovednosti učitele na projektivní, realizační a diagnostické dovednosti. Profesní činnost učitele je ovlivněna také dovednostmi intelektuálními, tzn. myšlenkovými operacemi, které se projevují při přípravě učitele na výuku, např. při stanovování cílů výuky, volbě výukových metod a organizačních forem i prostředků v edukačním procesu. Maňák (1992) klade důraz i na psychomotorické dovednosti a sociálně komunikativní dovednosti učitele.

Současný trend vývoje vzdělávání směřuje k systematickému naplňování cílů a potřeb reality 21. století. „Učitelskému profesionálnímu rozvoji a učitelskému vzdělání bylo v roce 2001 věnováno celé jedno speciální číslo časopisu European Journal of Trachet Education. Editorka M. Killeavy z univerzity v Dublinu v Irsku uspořádala pohled na současný obraz profesionální přípravy ve světě a pokusila se formulovat trendy v mezinárodní perspektivě. Hlavním cílem v tomto období bylo zmapovat nejrůznější přístupy k učitelskému profesionálnímu rozvoji v různých zemích ve světě“ (Lukášová – Kantorková, 2002, s. 43).

1.4 Příklady návrhů profesního vzdělávání učitelů

V novodobé historii lze sledovat v různých zemích světa nové trendy ve stanovování klíčových profesionálních standardů v učitelské profesi. V Austrálii se jedná o tzv. turbínový model profesionalizace dle Linga a Mackenzie (2001). Jde o progresivní kooperaci učitelů a jejich návrhy vzdělávacích programů ve vztahu k profesnímu růstu učitelů. Realizátory nových vzdělávacích programů jsou školy a jejich edukační spolupráce.

Analýzou epistemologických modelů poznání, které jsou poznatelné v oblasti profesionálního vzdělávání učitelů a ve výzkumném šetření tohoto problému, lze díky usilovné práci profesora Huftona (2000), rozlišit tři klíčová autorská pojetí: radikální skepticismus Blansharda (obhajující poznatky, které jsou v souladu se světovým poznáním). Známý je i „Popletův standard: profesní znalost by bylo možné spíše chápat jako soubor tezovitě vyjádřených, intersubjektivních přesvědčení, která ještě nevykázala chybu v relevantních logických vztazích nebo v informacích o světě.

Foundherentismus Haackové je pro autora řešením, které překonává rozpory dvou předchozích východisek. Chápe profesionální učitelskou znalost jako zcela oprávněné přesvědčení " (Lukáčová - Kantorková, 2002, s. 44).

Také Vašutová (2000) upozorňuje na důležitost sledovat profesní úroveň vysokoškolských učitelů vzdělávajících budoucí učitele, kteří prezentují klíčové naplnění cesty ke zkvalitnění pregraduálního vzdělávání učitelů.

1.5 Ideální učitel nejen v pedagogické realitě

Přehled výzkumných šetření týkajících se názorů studentů na jejich očekávání od vysoké školy i od vyučujících – akademiků, dále představou studentů o ideálním učiteli, předkládá monotematicky zaměřená monografie (Malach, Vicherková (eds.), 2018). V představách vysokoškolských studentů, vzhledem k ideálnímu vysokoškolskému učiteli, se objevovaly různorodé charakteristiky. „Ve výpovědích se opakovaly představy jako komunikativnost, dobré jazykové vybavení, vedení výuky záživným způsobem, dále představa o tom, aby na sobě vyučující pracoval po celou dobu působení na univerzitě, tedy vzdělával se (byl tzv. v obraze), byl zapálen pro svůj obor a v neposlední řadě propojoval teorii s praxí, což bylo mezi studenty vnímáno jako stěžejní kritérium" (Malach, Kristová, Valachová, 2018, s. 127).

Kvalitu, relevanci, efektivitu, diverzifikaci a otevřenosti vysokého školství v ČR řešil projekt „Strategie rozvoje vysokého školství do roku 2030 v návaznosti na zpracování strategických plánů rozvoje vysokých škol do roku 2030".

1.6 Nemožnost zavedení nového kariérního systému podporujícího profesní rozvoj učitelů

Za významný počin MŠMT (2017) lze považovat snahu zavést nový kariérní systém podporující profesní rozvoj učitelů jako celoživotní proces, a to s propojením na systém nového návrhu odměňování učitelů. Programovým prohlášením vlády předložilo MŠMT návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a to do meziresortního připomínkového řízení. Návrh nové kariérní cesty učitele – cesty rozvoje profesních kompetencí poslanci ČR (v červenci, 2017) definitivně zamítli, neboť dle jejich názoru by nepřinesla změna zatraktivnění učitelské profese, nýbrž by ji zatížila další administrativou. Kariérní řád, který předpokládal tři stupně zařazení učitelů od začínajících přes samostatné po vynikající, se dosud nerealizoval.

1.7 Aktuální vybraná rizika a příležitosti vzdělávacího systému v ČR

V dokumentu „Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti“ (2017) můžeme sledovat určité znaky s pozitivními i negativními rysy hodnocení komplexity vzdělávacího systému složitého vzdělávacího systému v ČR. Oslovení experti zabývající se vzdělávací politikou napříč bohatým spektrem problémů vymezili v aktuální SWOT analýze přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby současného vzdělávacího systému v České republice s přesahem a k možnému politickému vývoji a dopadu na vzdělávací politiku po volbách 2017 i prezidentských volbách (2018).

Mezi vybrané slabiny českého vzdělávání přiřadili experti také „Úroveň přípravy učitelů, která adekvátně nereaguje na aktuální změny na poli vzdělávání a na potřeby měnících se požadavků s vnitřně i zevně iniciovanými náznaky změny“[1].

2 Současné pojetí pedagogické praxe na OSU (do roku 2017)

Pojetí pedagogické praxe na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity se v letošním školním roce 2018/19 postupně mění. Dosud studenti PdF na Ostravské univerzitě realizovali během studia tradiční pedagogickou praxi v předmětech: Průběžná pedagogická praxe 1 a Průběžná pedagogická praxe 2 (cvičení s dotací dvou vyučovacích hodin týdně).

Pro studenty Učitelství pedagogiky byl předmět Průběžná profesní praxe 1 (3 kredity) koncipován jako náslechová praxe realizovaná v hodinách pedagogiky na středních školách a vyšších odborných školách, případně základních školách (v rámci volitelných předmětů Seminář ze společenskovědních předmětů a Rodinná výchova). Student tak v průběhu praxe získal možnost propojit poznatky teoretického základu osvojeného ve výuce obecné a oborové didaktiky se školskou praxí. K výstupům této výuky patřila správná identifikace a pojmenování sledovaných jevů ve výuce studentem, a to písemným vypracováním hospitačních záznamů s didaktickou analýzou výuky. V průběhu semestru musel student vypracovat 5 analýz vyučovacích hodin pedagogiky na SŠ, VOŠ nebo na ZŠ (na základě tématu podle zadání úkolu). Během hospitací student sledoval ve vybrané výuce např. následující problémová zadání: cíle výuky a učební úlohy, motivaci ve výuce pedagogiky, strategie výuky – metody a organizační formy výuky, materiálně-didaktické prostředky se zaměřením na využití didaktické techniky, hodnocení ve výuce pedagogiky aj. K výsledkům učení na hospitační praxi patří odborné znalosti, student tak získá: dovednost identifikovat základní didaktické kategorie ve výuce, schopnost posoudit vhodnost užití jednotlivých prvků ve výuce. Dále student dokáže vytvořit didaktickou analýzu učiva

[1] Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti, 2017, s. 11, dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf

tematického celku a dokáže navrhnout strukturu vlastní hodiny. K hodnotícím metodám řadíme: hospitace, rozbor portfolia žáka, rozbory děl duševního charakteru (korespondenční úkol, prezentace, výukový list, seminární práce), rozhovor.

Předmět Průběžná profesní praxe 2 (3 kredity) je realizována ve výuce Pedagogiky na středních školách, vyšších odborných školách. Student využívá poznatků z obecné pedagogiky, didaktiky pedagogiky a zkušeností získaných v rámci Průběžné profesní praxe 1. Výuka je vedena jako nácvik profesních dovedností učitele. Nácvik probíhá prostřednictvím 5 výstupů ve výuce. Hodnocení probíhá na základě skupinové reflexe ostatních studentů a sebereflexe. Student se aktivně účastní každé hodiny náslechové praxe. Studenti, kteří danou vyučovací hodinu vedou, si připraví projekt vyučovací hodiny, který před její realizací konzultují s daným učitelem předmětu Pedagogika na SŠ, VOŠ a s oborovým didaktikem. Ostatní studenti pak mají za povinnost hospitovat ve vybrané výuce a z každé hospitační hodiny vypracovat hospitační záznam na základě pokynů vyučujícího.

Student po absolvování předmětu získá znalost klíčových kurikulárních dokumentů, prokáže dovednost analýzy výuky a didaktické analýzy učiva, dále dovednost samostatného koncipování plánu výukové jednotky, schopnost reflexe a sebereflexe. Student prokáže adekvátní úroveň komunikativních a diagnostických dovedností a dokáže aplikovat základní didaktické kategorie ve výuce. Je otázkou, zda je student po realizaci obou Průběžných pedagogických praxí schopen být dostatečně kompetentní k motivačním, komunikačním, prezentačním, organizačním a hodnotícím výukovým aktivitám. Červenková (2018) upozorňuje na spektrum chyb, kterých se studenti při analýzách výuky v rámci reflektované praxe často dopouštějí, např. „Podceňují celkovou přípravu na praxi, protože bagatelizují hospitační činnosti vůči praxím orientovaným na vlastní výuku“ (Červenková, 2018, s. 11).

2.1 Nová koncepce pedagogické praxe na OSU jako pilotáž (Pregraduál, 2018 – 2020)

Cílem nové koncepce praxí na PdF Ostravské univerzity (v období 2018 – 2020) je zvyšovat kvalitu studentských praxí ve spolupráci s mentory (učiteli na konkrétních školách) a akademiky (na Katedře pedagogiky a andragogiky). Činností mentorů na školách je připravit program pro studenty, být dobrým facilitátorem v edukačním procesu, provázet studenty učitelskou profesí v širokém kontextu, vést jeho růstové portfolio, pomáhat mu realizovat práci učitele na škole a dávat mu vhodnou formativní zpětnou vazbu k jeho vyučovacím i mimoškolním činnostem a aktivitám.

Příznivé pro pedagogickou zkušenost je, že studenti prožijí profesní pedagogickou praxi přímo na vybrané škole, kde stráví celý den v týdnu v určených termínech. Kromě náslechů si studenti vyzkouší první

mikrovýstupy ve vybrané fázi výuky, později již vedou celou vyučovací jednotku samostatně. V rámci pedagogické praxe navštíví studenti pracovní porady, školení, další školní aktivity a činnosti spojené s edukačním zaměřením. Aktuálně jsou do projektu praxí v projektu Pregraduál zapojeni všichni studenti 2. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pedagogiky a také všichni studenti 1. ročníku NMgr. studia (Pedagogika) na Ostravské univerzitě.

Záměrem praxe v projektu Pregraduál je tedy dosažení kvalitativních změn v pregraduální přípravě studentů v učitelských oborech. Stěžejní aktivity projektu jsou zaměřeny na zvýšení kvality pedagogických praxí, rozvoj spolupráce učitelů škol s akademickými pracovníky a rozvoj dovedností akademických pracovníků pro práci s digitálními technologiemi ve výuce. Projekt také reaguje na potřebu praxe - připravit studenty na řešení sociálně-patologických jevů.

Cílem projektu Pregraduál[2] je inovovat pregraduální přípravu studentů učitelských oborů na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity s důrazem na posílení kvality praxí na školách, které studenti vykonávají v průběhu studia. „Cíl bude naplněn prostřednictvím 14 klíčových aktivit, které jsou zaměřeny na specifické oblasti podporující kvalitativní změny v přípravě budoucích učitelů napříč fakultou. Současně rozvíjejí kompetence VŠ učitelů ve vazbě na současné trendy vývoje v oblasti pregraduální přípravy budoucích učitelů a eliminují identifikované nedostatky v pregraduální přípravě budoucích učitelů“ (2018). Za klíčové aktivity v projektu Pregraduál považujeme také vytváření podmínek pro zvyšování kvality studentských reflektovaných praxí, popularizaci vědy a podporu (zpřístupňování) výsledků výzkumu laboratoří žákům ZŠ, rozvoj mentorských/reflektivních dovedností, pilotní ověření pozic interních mentorů, rozvoj osobnostně sociálních kompetencí studentů, podporu společných projektů vysokoškolských učitelů, studentů a učitelů ZŠ (SŠ). Za významný posun k efektivitě pojetí praxe studentů na PdF OU považujeme zvýšení provázanosti teoretické a praktické výuky, a to s přispěním vytvořeného Centra didaktických inovací.

[2] Informace o projektu Pregraduál na www.osu.cz.

Tab. 1 Pozitiva a negativa pedagogické praxe studentů PdF OU (NMgr. studium Pedagogiky)

Tradiční pojetí pedagogické praxe (mimo projekt Pregraduál)		***Nové pojetí pedagogické praxe v projektu Pregraduál***	
+	větší dopravní dostupnost škol k realizaci pedagogické praxe (z hlediska lokalizace dostupnosti od domovské Pedagogické fakulty Ostravské univerzity), tj, ZŠ a SŠ v Ostravě a blízkém okolí, v dostupnosti MHD	+	nižší dopravní dostupnost škol k realizaci pedagogické praxe (z hlediska lokalizace dostupnosti od domovské Pedagogické fakulty Ostravské univerzity), tj. SPgŠ v Krnově, SPgŠ v Přerově, SOŠ Havířov, ZŠ
-	kratší doba možnosti praktikovat ve škole na pedagogické praxi	+	delší doba možnosti praktikovat ve škole na pedagogické praxi (9.00 – 13. 00)
-	chudší skladba v profesním zaměření pedagogické praxe studentů (umožnění realizace omezeného množství pedagogických aktivit na dané škole), např. max. dvou pedagogických výstupů ve výuce, omezeného počtu pedagogických mikrovýstupů ve výuce, hospitací ve výuce, nemožnost realizace důkladného seznámení se specifikací organizace vzdělávání v dané škole, minimální možnost se zapojit do mimoškolních aktivit školy, minimální možnost se projevit kreativně – tvorbou potřebných pomůcek do výuky přímo ve škole, malá možnost zapojení studentů do procesů diagnostiky tříd, žáků a hodnocení výstupů výsledků učení žáků v delším časovém horizontu aj.	+	větší pestrost v profesním zaměření pedagogické praxe studentů (umožnění realizace většího množství pedagogických aktivit na dané škole), např. 10 pedagogických výstupů ve výuce, pedagogických mikrovýstupů ve výuce, hospitací ve výuce, důkladného seznámení se specifikací organizace vzdělávání v dané škole, možnost se zapojit do mimoškolních aktivit školy, bohatá možnost se projevit kreativně – tvorbou potřebných pomůcek do výuky přímo ve škole, bohatá zapojení studentů do procesů diagnostiky tříd, žáků a hodnocení výstupů výsledků učení žáků v delším časovém horizontu aj.
-	omezená možnost individuálního přístupu k projektování přípravy na výuku s pomocí mentora – učitele v praxi a didaktika PdF OU	+	bohatá možnost individuálního přístupu k projektování přípravy na výuku s pomocí mentora – učitele v praxi, mentora – akademika, supervizora aj. Možnost aktivní pedagogické komunikace prostřednictvím komunikace v Moodlu

Závěr

V deskripci a analýze naplnění vhodných cílů a správné volby nástrojů inovace profesních praxí v rámci pregraduální přípravy učitelů na vysokých školách, především na pedagogických fakultách, jsme se pokusili zamyslet nad potřebami růstu efektivity školní výuky, různými autorskými přístupy k tvorbě profesních učitelských standardů, potřebou proměny platného kurikula, možnostmi a druhy profesní praxe v projektech vysokých škol. Dále jsme diskutovali nad návrhem a pilotážní realizací nové koncepce pedagogické praxe na Ostravské univerzitě, konkrétně na Katedře pedagogiky a andragogiky PdF.

Do jaké míry se naplní očekávání dvouleté pilotáže popisovaného projektu Pregraduál, ukáže samotná realizace profesní praxe studentů a jejich uplatnění v edukační realitě učitelství.

Bibliografia

Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti, 2017, s. 11. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf

ČERVENKOVÁ, I. 2018. Reflektovaná asistentská praxe. Ostrava: PdF OU, 2018, s. 11.

DELORS, J. 1997. Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: UIV, 1997.

HUFTON, N. R. 2000. Epistemic or Credal Standards fer Teacher's Proffessional Learning and Educational Research – A Common Framework for Inguiry. Teachers and Teaching: Tudory and praktice, Vol. 6, No. 3, 2000. ISSN 1340602.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. 2002. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN 80-7042-218-1.

MALACH, J., KRISTOVÁ, K., VALACHOVÁ, A. 2018. Přesvědčení a názory studentů Ostravské univerzity na kvalitu jejich vysokoškolského studia. *In Otázky evaluace výuky na vysokých školách* 2018.

MALACH, J., VICHERKOVÁ, D. (eds.) 2018. Otázky evaluace výuky na vysokých školách. Ostrava: PdF OU, 2018. ISBN 978-80-7599-024-2.

MAŇÁK, J. a kol. 1992. Profesionální praktika z pedagogiky. Brno: MU, 1992. ISBN 80-210-0471-1.

MŠMT ČR Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Stařeč: Infra, 2004. ISBN 80 – 8666 – 624 – 7.

MŠMT ČR Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi. Učitelské noviny, 2009, roč. 112, č. 11, s. 12 – 16. ISSN 0139–5718.

Projekt Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0003778. Ostrava: PdF OU, 2018. Dostupné z: http://www.osu.cz

PRŮCHA, J. a kol. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80–7178–772–8.

PRŮCHA, J. 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80–7178–621–7.

STRAKOVÁ J. 2013. Jak dál s kurikulární reformou?. *Pedagogická orientace,* 2013, 23(5). ISSN 1805-9511.

VAŠUTOVÁ, J. 2000. Vysokoškolští učitelé v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*. ISSN 1805-9511, 2000, roč. 10, č. 2. 2000. Dostupné z: http://journals.muni.cz/pedor/article/view/8104.

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Mg. Dana Vicherková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a andragogiky,
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta,
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava,
Česká republika
e-mail: josef.malach@osu.cz
dana.vicherkova@osu.cz

Subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa: reflexia výskumných zistení

Teacher's Self-efficacy: Reflection of Research Findings

Katarína Kohútová

Abstract

The paper presents and discusses selected research findings regarding the teacher's self-efficacy. It focuses mainly on the impact of teacher's self-efficacy to teaching process and the success of the student. Specific attention is paid to the selected results of international research on teaching and learning TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), especially the research findings regarding Slovak teachers, and compares the results with teachers of other countries involved in the research.

Key words: Teacher's self-efficacy. TALIS (Teaching and Learning International Survey). Research findings.

Úvod

Otázka zvyšovania kvality slovenského školstva je naliehavou výzvou v našej spoločnosti. V tomto kontexte je dôležitá samotná profesionalita učiteľa, ktorý je rozhodujúcim činiteľom vzdelávania vo všetkých jeho stupňoch. To zvyšuje nároky na vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov, z ktorých by sa mali stať kompetentné osobnosti vybavené zručnosťami, schopnosťami a vedomosťami, prostredníctvom ktorých budú formovať budúce generácie. Vo vyučovacom procese sú spomínané kompetencie veľmi dôležité, ale zároveň je dôležité i to, čo tieto kompetencie podmieňuje. Jedná sa aj o výbavu učiteľa, ktorá je menej zjavná a viditeľná. Tu je možno zaradiť najmä spôsob, ktorým učiteľ sám seba vníma, akú má predstavu o tom, aký výkon dokáže podať. Dôležitá je teda dôvera v seba samého, v to, že svoje zručnosti, schopnosti a vedomosti dokáže adekvátne a účelne využiť vo vyučovacom procese. Táto dôvera/viera sa nazýva self-efficacy (resp. vnímaná zdatnosť).

V tomto príspevku prezentujeme náčrt teórie o vnímanej zdatnosti učiteľa a uvádzame prehľad výskumných zistení, ktoré preukázali efekt vnímanej zdatnosti učiteľov vo vyučovacom procese.

Teoretické východiská a štúdie zamerané na vplyv vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa na vyučovací proces a úspešnosť žiaka

Autorom konceptu self-efficacy je kognitívno-behaviorálne orientovaný psychológ Bandura, podľa ktorého jedinci na vykonanie úlohy potrebujú mať nielen potrebné zručnosti a vedomosti, ale i určitú úroveň

očakávania toho, že sa im úlohy podarí splniť (že dosiahnu úspech) (Bandura, 1997). Self-efficacy môžeme definovať ako vieru človeka vo vlastné schopnosti usmerňovať svoje správanie za účelom dosahovania stanovených cieľov a úspešného dokončenia stanovenej úlohy. Vzťahuje sa na **vieru** vo vlastné schopnosti, na rozdiel od reálnych schopností vykonávať určitú činnosť (tie môžu byť vyššie, alebo nižšie) (Malinauskas, 2017). Self-efficacy je teda viera jedinca v jeho schopnosti organizovať a realizovať aktivity potrebné k dosiahnutiu určitých výsledkov a je dôležitým faktorom ľudského výkonu (Bandura, 1988, Wood, Bandura, 1986, Janoušek, Slaměník, 2017).

V kontexte pedagogického procesu hovoríme o self-efficacy učiteľa, resp. v preklade, ktorý zaviedol autor Gavora (2008) o vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa. Jej základ je v tom, že tak ako každý človek, aj každý učiteľ má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie. Vnímaná zdatnosť je vrstvou self-konceptu učiteľa a problematikou, ktorá sa v edukačnom prostredí vysvetľuje ako determinujúci faktor výkonu učiteľa s pozitívnym dopadom na výsledky edukačného procesu v prípade, že učiteľ hodnotí sám seba ako profesijne zdatného (Nikodemová, 2016). Vnímaná profesijná zdatnosť je motivačný potenciál učiteľa, ktorý podmieňuje to, koľko vnútornej energie je učiteľ schopný naakumulovať a venovať svojej práci, ako je vytrvalý pri riešení výchovných situácií, akú húževnatosť vyvinie na to, aby sa mu darilo. Predpokladá sa, že čím učiteľ považuje svoju profesijnú zdatnosť za silnejšiu, tým viac úsilia, vytrvalosti a húževnatosti vyvinie (Gavora, 2008). Vnímaná zdatnosť je presvedčenie učiteľa o tom, ako efektívne vie pôsobiť na žiakov a o tom, aký výkon môže podávať. Premenené na drobné to znamená napríklad ako definuje svoju zodpovednosť za rozvoj žiakov, ako vníma spôsob, akým rieši problémy v triede, ako posudzuje prekážky, ktoré brania úspešnému učeniu sa žiakov, ako hodnotí svoje zvládanie disciplíny v triede, riešenie konfliktných situácií, predimenzovanosť učiva a pod. (Gavora, 2012). Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť sa v súčasnosti stáva jednou z najfrekventovanejších a zároveň najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa. Je to preto, lebo ide o vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. Ako uvádzajú Rutherford, Long a Farkas (2017) viac než tridsať rokov výskumu učiteľovej vnímanej zdatnosti podporuje myšlienku, že vnímanie profesijnej zdatnosti učiteľov súvisí s úsilím, ktoré do vyučovania investujú, s cieľmi, ktoré si vo vyučovaní stanovujú a s úrovňou ich resiliencie, ktorou čelia prípadným ťažkostiam či neúspechom.

Vnímaná zdatnosť učiteľa súvisí i s výkonom a školským prospechom žiaka, pričom školský prospech nie je, samozrejme, jediným dôležitým ukazovateľom fungovania dieťaťa v škole, ale predsa len je z určitého hľadiska dôležitý. Ako uvádzajú viacerí autori (Aluja & Blanch, 2002; Batin-Pearson et al., 2000; Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson, & Dalton, 2002; Marsh, 1990; Muijs, 1997; Tai-sang, 1997, In Caprara et al., 2006),

školské výsledky determinujú budúce detské rozhodnutia i perspektívne profesionálne ašpirácie ako i psychosociálny vývin a adaptáciu. Na školskom prospechu dieťaťa sa podieľa mnoho faktorov, ku ktorým patrí napr. osobnosť dieťaťa (jeho inteligencia, schopnosti, záujmy, motivácia, osobnostné vlastnosti a i.), rodinné prostredie (rodinné vzťahy, socio-ekonomický status rodiny, postoje rodiny ku vzdelávaniu a i.) i prostredie školy (učitelia, vedenie školy, vzťahy v triede a pod.). V tomto príspevku nás zaujíma predovšetkým vplyv učiteľovho vnímania vlastnej zdatnosti na výkon žiaka v škole vo svetle výskumných zistení. Na základe štúdia vnímanej zdatnosti učiteľov na rôznych stupňoch škôl v rôznych krajinách bolo zistené, že:

- u učiteľov s vyššou úrovňou vnímanej zdatnosti je pravdepodobnejšie, že budú do vyučovania zavádzať didaktické inovácie v triede a zavádzať taký systém riadenia, ktorý podporuje autonómiu žiakov a redukuje potrebu nadmernej kontroly, tiež podporuje žiakov. Vysoký pocit vlastnej zdatnosti podporuje záväzok k učiteľskej profesii, učiteľ sa snaží vytvoriť bohaté a stimulujúce vzdelávacie prostredie (Caprara et al., 2006), tiež žiakom pripravuje úlohy, ktoré posúvajú ich schopnosti a vynakladajú úsilie na to, aby sa do vyučovacieho procesu zmysluplne zapojili (Zee, 2016);
- učiteľova vyššia úroveň vnímanej zdatnosti je spojená s vyššou motiváciou žiakov (Ashton, Webb, 1986; Roeser, Arbreton, Anderman, In Caprara et al., 2006; Mojavezi, Tamiz, 2012) a ich vyššou sebaúctou (Borton, 1991);
- učitelia s vyššou vnímanou zdatnosťou sa viac venujú plánovaniu a organizovaniu vyučovania, sú otvorenejší novým nápadom a poznatkom a ochotnejšie experimentujú s novými didaktickými metódami (Cousins, Walker, 1995);
- vytvárajú v triede priaznivejšiu školskú klímu (Zee, 2016);
- lepšie manažujú triedu, majú k riadeniu vyučovania aktívnejší postoj, viac používajú pochvalu, povzbudenie a odmenu vo vzťahu k študentom (Lukáčová, Fenyvesiová, Tirpáková, 2018);
- sú presvedčení o svojej schopnosti účinne vzdelávať i "ťažkých" študentov (Baleghizadeh & Shakouri, 2017);
- majú pocit vyššej kompetencie riadiť problémové správanie v triede (Giallo, Little, 2003, Zee, 2016) a zároveň percipujujú menej prejavov nevhodného správania (napr. vyrušovanie, nevhodné hlasité poznámky, demonštratívne odmietnutie odpovede, ignorovanie a pod.) v triede (Kohútová, 2018);
- majú tendenciu zvládnuť celý rad problémových situácií v triede, používať proaktíve na študentov zamerané stratégie, vytvárajú menej konfliktných vzťahov so študentmi a ich vyučovanie je rozmanitejšie, ciele vyučovania menia flexibilnejšie podľa potrieb študentov (Zee, Komen, 2016).

Autori Caprara et al. (2006) skúmali vplyv učiteľovej profesijnej zdatnosti na výkon žiakov i na pracovnú spokojnosť samotných učiteľov. Do výskumu sa zapojilo 102 stredných škôl (boli vyberané stratifikovaným náhodným výberom). Zber dát prebiehal dva roky (akademický úspech bol meraný na začiatku a znova po dvoch rokoch), pričom výskumu sa celkovo zúčastnilo 2184 učiteľov (z toho 1205 žien). V súlade s očakávaniami autorov bolo zistené, že predchádzajúci akademický úspech študenta predpovedal jeho následné úspechy, pričom vnímaná zdatnosť učiteľa významne prispela ako k dosiahnutiu úspechu žiakov, tak k jeho spokojnosti s prácou. Na druhej strane, v rozpore s očakávaniami, sa nepotvrdil vplyv predchádzajúcich akademických úspechov žiakov na pracovnú spokojnosť učiteľa, a pracovná spokojnosť nemala vplyv ani na neskoršie prospievanie žiakov. Zaujímavým zistením je, že zvlášť vysokú vnímanú zdatnosť majú učitelia, ktorí pracujú vo veľmi kvalitných školách s nadanými a talentovanými žiakmi. Predpokladá sa, že učitelia týchto žiakov budú vo svojich činnostiach úspešnejší ako učitelia žiakov so vzdelávacími alebo disciplinárnymi problémami, pričom tieto pozitívne skúsenosti môžu zvýšiť a upevniť ich vnímanú zdatnosť (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992).

Vnímaná profesijná zdatnosť slovenských učiteľov v medzinárodnej štúdii TALIS (Teaching and Learning International Survey)

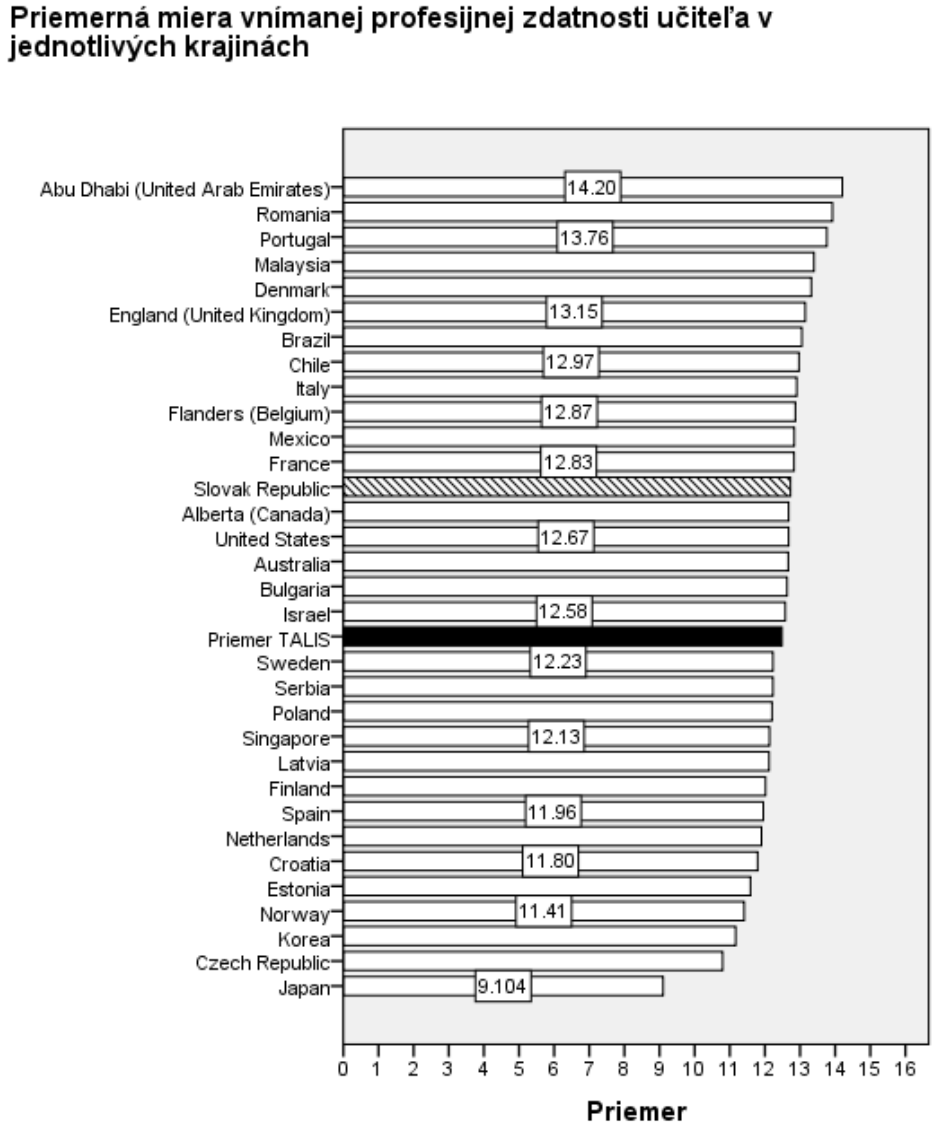
Veľmi zaujímavou štúdiou v kontexte profesijnej zdatnosti učiteľa je štúdia Talis (Teaching and Learning International Survey). Ide o medzinárodnú štúdiu, ktorej cieľom je monitorovať pracovné prostredie a podmienky učiteľov a riaditeľov škôl, ďalej sledovať vplyv vzdelávacej politiky na prácu učiteľov a vyučovanie (napr. hodnotenie práce učiteľov, kvalifikačné požiadavky a pracovné povinnosti učiteľov, metódy vyučovania, postoje učiteľov a riaditeľov, a pod.). Štúdiu realizuje Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD) v pravidelných päťročných cykloch (naposledy v roku 2013 a v tomto roku prebieha ďalší cyklus výskumu). Do výskumu sa zapojili krajiny, resp. regióny OECD (napr. Anglicko, Česká republika, Fínsko, Estónsko, Slovensko, Španielsko, Austrália, Mexiko, Japonsko a i.) a partnerské krajiny, resp. regióny (napr. Bulharsko, Chorvátsko, Rumunsko, Srbsko, Spojené arabské emiráty, Malajzia, Singapur a i.) (Kašparová a kol., 2014).

Na Slovensku za priebeh štúdie zodpovedá Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). Jedná sa o medzinárodný dotazníkový výskum, ktorý sa primárne zaoberá zisťovaním pracovných podmienok učiteľov (bol vypracovaný osobitný dotazník pre učiteľov a pre riaditeľov). Výskumnú vzorku slovenských učiteľov tvorilo 3454 respondentov. Dotazník pozostával z 9 okruhov, ku ktorým patrí: vedenie a riadenie školy, zaškoľovanie a ďalšie profesijne vzdelávanie učiteľov a poskytovanie spätnej väzby, školská klíma a étos, presvedčenie učiteľov o správnom spôsobe vyučovania, postupy vo vyučovaní používané učiteľom,

subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa a spokojnosť učiteľa v zamestnaní. Zaujímavé sú výsledky všetkých oblastí, ale vzhľadom na zameranie a rozsah tohto príspevku nás zaujímajú predovšetkým výsledky profesijnej zdatnosti učiteľa. Výber výskumnej vzorky bol dvojstupňový – najskôr boli náhodne vybrané školy a následne boli v každej škole pomocou špeciálneho programu náhodne vybraní učitelia. Všetky výskumné správy i samotné dáta je možné siahnuť na stránkach OECD. Nižšie v texte uvádzame vybrané výsledky zamerané na profesijnú zdatnosť učiteľa, ktoré sme spracovali zo spomínaných dát, ktoré sú dostupné na oficiálnej stránke OECD. Výsledky sme spracovávali v štatistickom programe IBM SPSS (verzia 22), veľkosť efektu sme merali Cohenovým d a pre výpočet sme použitli kalkulátor na webovej stránke „Social Science Statistics“ (https://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx).

Ako vyplýva z grafu č. 1, učitelia na Slovensku hodnotia svoju celkovú profesijnú zdatnosť vyššie ako je priemer[1] ostatných krajín zapojených do výskumu, čo je potešiteľné zistenie. Celkovo najvyššie hodnotia svoju zdatnosť učitelia zo Spojených arabských emirátov, z Rumunska a Portugalska. Naopak, najnižšie svoju zdatnosť hodnotia učitelia z Japonska, Českej republiky a Kórei.

[1] indexy používané v Talis boli upravené tak, aby hodnota „10“ zodpovedala strednej hodnote na škále odpovedí použitých v dotazníku a štandardná odchýlka mala hodnotu „2“.



Graf 1 Priemerné hodnoty vo vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa v jednotlivých krajinách

Okrem skóre celkovej vnímanej profesijnej zdatnosti boli zisťované i tri subdomény self-efficacy – zdatnosť manažovať triedu, zdatnosť používať vyučovacie stratégie a zdatnosť motivovať žiakov. V tab. č. 1 uvádzame priemerné skóre všetkých krajín zapojených do výskumu TALIS a priemerné skóre učiteľov na Slovensku. Vidíme, že v priemere dosahujú slovenskí učitelia vyššie skóre vo všetkých subškálach. Studentovým t-testom pre jeden výber sme zisťovali, či sú tieto rozdiely signifikantné. Na základe výsledku

spomínaného testu môžeme konštatovať, že slovenskí učitelia dosahujú štatisticky významne vyššiu zdatnosť v manažovaní triedy, v motivovaní žiakov i v celkovom skóre. Jedine, zdatnosť používať vyučovacie stratégie mali slovenskí učitelia podobnú ako bol priemer všetkých krajín zapojených do TALIS. Celkovo môžeme konštatovať, že slovenskí učitelia pociťujú najvyššiu mieru zdatnosti v manažovaní triedy a relatívne najnižšiu zdatnosť motivovať žiakov.

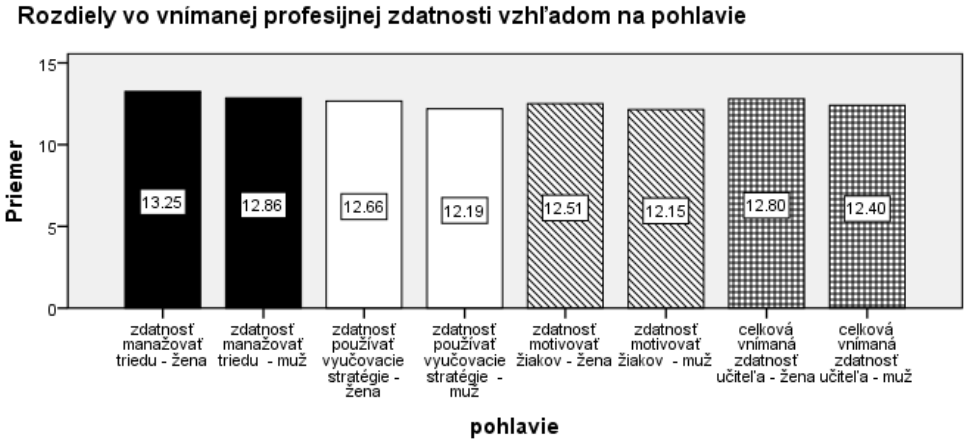
Tabuľka 1 Rozdiely v vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa na Slovensku a v iných krajinách

	Zdatnosť manažovať triedu	Zdatnosť používať vyučovacie stratégie	Zdatnosť motivovať žiakov	Celková vnímaná zdatnosť učiteľa
Priemer TALIS	12,8308	12,5430	12,0834	12,4857
Priemer SR	13,1739	12,5735	12,4383	12,7285
t	12,301	1,073	13,064	9,106
df	3453	3453	3453	3453
p-hodnota	**0,000**	**0,283**	**0,000**	**0,000**

Subškálu zdatnosť motivovať žiakov tvorili štyri položky. Prvá sa týkala presvedčenia učiteľov o žiakoch, že môžu mať dobré výsledky, druhá sa týkala pomoci žiakom uvedomiť si hodnotu vzdelania, tretia motivovania žiakov, ktorí nemajú záujem o školskú prácu a posledná pomoci žiakom kriticky myslieť. Slovenskí učitelia boli v nadpolovičnej väčšine presvedčení (50 % až 60 %), že v spomínaných oblastiach dokážu žiakom pomôcť do značnej miery. Druhá subškála zdatnosť používať vyučovacie stratégie pozostávala rovnako zo štyroch položiek, týkajúcich sa vyjasnenia očakávaní učiteľa ohľadne správania žiakov, kontroly učiteľa nad vyrušovaním v triede, dodržiavania pravidiel v triede a upokojenia žiakov, ktorí vyrušujú alebo sú hluční. Rovnako, i v tomto prípade vyjadrovali učitelia v nadpolovičnej väčšine, že v tomto ohľade majú vysokú zdatnosť riadiť správanie v triede. Poslednú subškálu zdatnosť používať vyučovacie stratégie tvorili otázky týkajúce sa zdatnosti učiteľa pripravovať žiakom podnetné otázky, využívať rôzne postupy hodnotenia výsledkov žiakov, poskytovania alternatívnych vysvetlení (napr. ak sú žiaci zmätení) či využívania alternatívnych vyučovacích metód. Rovnako, nadpolovičná väčšina slovenských učiteľov sa cítila zdatná v týchto oblastiach.

Následne sme porovnávali vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľa vzhľadom na pohlavie. Ako vyplýva z grafu č. 2, v priemere o čosi vyššiu zdatnosť dosahujú ženy v porovnaní s mužmi vo všetkých sledovaných

oblastiach. Štatistickú významnosť rozdielov sme overovali Studentovým t-testom pre dva nezávislé výbery (hladina významnosti $p < 0,05$) a veľkosť efektu Cohenovým d[2]. Ako vyplýva z tab. č. 1, rozdiely medzi mužmi a ženami sú štatisticky významné ($p = 0,000$), ale Cohenovo d poukazuje na malý efekt rozdielov.



Graf 2 Rozdiely vo vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa vzhľadom na pohlavie

[2] Veľkosť efektu (*effect size*) sa používa ako vodítko pre posudzovanie významnosti výsledkov, štatisticky nezveličovaných rozsahom analyzovaného súboru (Sigmundová, Sigmund, 2010) . Jedným z najčastejšie používaných vyjadrení veľkosti efektu je Cohenovo d, kde d = 0,2 je interpretované ako mierny efekt, d = 0,5 ako stredný efekt a d = 0,8 ako veľký efekt (APA, 2001; Cohen, 1988, In Kopeček, 2010). Tento koeficient „eliminuje" vplyv pozitívnej závislosti štatistickej významnosti na rozsahu súboru. Ich uvádzanie je pri publikovaní výsledkov odborných prác vyžadované (Sigmundová, Sigmund, 2010).

Tabuľka 2 T-test, Cohenovo d: ozdiely vo vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa vzhľadom na pohlavie

	zdatnosť manažovať triedu	zdatnosť používať vyučovacie stratégie	zdatnosť motivovať žiakov	celková vnímaná zdatnosť učiteľa
ženy (n 2802)	13,25 - 1,607	12,66 - 1,645	12,51 - 1,567	12,8 - 1,539
muži (n 652)	12,858 - 1,737	12,194 - 1,719	12,15 - 1,682	12,40 - 1,645
štatistika	t = 5,481, df = 3452, p = 0,000	t = 6,493, df = 3452, p = 0,000	t = 5,163, df = 3452, p = 0,000	t = 5,70, df = 3452, p = 0,000
veľkosť efektu d	0,233	0,279	0,022	0,025

Na záver sme zisťovali súvislosť medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľa a jeho celkovou dĺžkou praxe. Ako vyplýva z tab. č. 3 medzi uvedenými premennými existuje štatisticky významný, pozitívny vzťah slabej úrovne. To znamená, že s dĺžkou praxe rastie celková vnímaná zdatnosť učiteľa (i zdatnosť manažovať triedu, používať vyučovacie stratégie i zdatnosť motivovať žiakov). Avšak identifikovaný vzťah je slabý.

Tabuľka 3 Vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľa a vekom

		celková vnímaná zdatnosť učiteľa	zdatnosť manažovať triedu	zdatnosť používať vyučovacie stratégie	zdatnosť motivovať žiakov
celková prax	r	0,123**	0,113**	0,117**	0,125**
	p-hodnota	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	3405	3405	3405	3405

Diskusia a záver

Z vyššie uvedených poznatkov vyplýva, že učiteľova vnímaná profesijná zdatnosť je signifikantným determinantom jeho pracovného výkonu a toho, ako je schopný uplatňovať svoje vedomosti, schopnosti a zručnosti. Tiež sme zistili, že v porovnaní s inými krajinami (napr. i susednou Českou republikou či Poľskom) majú slovenskí učitelia nadpriemernú úroveň vnímanej zdatnosti. Efektívnym spôsobom zvyšovania self-efficacy učiteľov je napr. zážitok úspechu, zástupná skúsenosť získaná pozorovaním dosiahnutých výsledkov činností u iných ľudí, povzbudzovanie

a oceňovanie zo strany žiakov, ale i kolegov a rodičov. Významným zdrojom zvyšovania vnímanej zdatnosti môže byť i absolovanie tréningových programov, napr. v rámci sociálno-psychologických výcvikov u študentov učiteľstva či u samotných učiteľov. Napr. autor Malinauskas (2017) skúmal vplyv tréningového programu na zvýšenie tzv. sociálnej self-efficacy študentov učiteľstva. Do experimentálnej vzorky zahrnuli 36 študentov a do kontrolnej skupiny 32 študentov v priemernom veku 22,7 rokov (SD 0,57). Tréningový program zahŕňal 26 jednohodinových lekcií. Ako uvádza autor v postmodernej spoločnosti narastá potreba zvyšovania sociálnych kompetencií a sebadôvery v zmysle formovania jedinca za účelom zvýšenia jeho adaptability. Sociálne self-efficacy sa týka schopnosti jedinca zvládnuť sociálne orientované výzvy a bariéry a zahŕňa zručnosti ako je napr. sociálna odvaha, účasť na sociálnych aktivitách, priateľské správanie či získavanie a poskytovanie pomoci. Tréningový program zahŕňal aktivity zvyšujúce emocionálnu komunikáciu (napr. aktívne počúvanie, pomáhanie študentom identifikovať a zvládať náročné emócie), sociálne zručnosti (napr. kooperáciu, riadenie skupiny) a schopnosti manažovať správanie a udržiavať disciplínu. Self-efficacy študentov v experimentálnej skupine bolo po absolvovaní programu signifikantne vyššie v porovnaní so študentmi z kontrolnej skupiny. Je možné konštatovať, že forma vyučovania modelovaním patrí k najúčinnejším metódam, ale je potrebné realizovať tréningy tak, aby sa študenti nebáli experimentovať so svojím správaním a aby sa nebáli urobiť chyby (pretože chybami sa človek učí najviac). Autori ďalej navrhnutú skúmať, ako dlho po absolvovaní tréningu bude trvať jeho efekt.

Slovenskí učitelia teda dosahujú pomerne vysokú úroveň self-efficacy (vyplýva to nielen z vyššie citovaného výskumu TALIS, ale i napr. z výskumu Gavoru, 2008 či Kohútovej, 2018). A to i napriek tomu, že napr. platové podmienky na Slovensku nie sú príliš motivujúce. Plat učiteľov pôsobiacich na úrovni ISCED 2 na verejných školách bol v roku 2012 na Slovensku len 43 % priemerného platu vysokoškolsky vzdelaného človeka vo veku 25 – 64 rokov pracujúceho na plný úväzok celý rok, čo je medzi krajinami OECD jeden z najnižších podielov (v ČR je to 54 %). Priemer na jednu krajinu zo sledovaných krajín OECD bol 88 % (In Kašparová, Potužníková, Janík, 2015). Nízke platové ohodnotenie slovenských učiteľov reflektuje i Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 až 2027, pričom cieľom reformy by malo byť nielen dosiahnutie dôstojného ohodnotenia práce učiteľa, ale i zlepšenie celkových podmienok výkonu učiteľského povolania, pozdvihnutie jeho prestíže a zvýšenie celospoločenského kreditu učiteľov a úcty voči povolaniu učiteľa. V súvislosti s posledným spomínaným, uvedieme ešte výsledok jednej položky z výskumu TALIS (2013). Jednalo sa o vyjadrenie súhlasu, resp. nesúhlasu na 4-bodovej Likertovej škále s položkou „Myslím, že povolanie učiteľa si spoločnosť váži.“ V priemere učitelia všetkých sledovaných krajín odpovedali hodnotou 2,10 (SD 0,862), čo vyjadrovalo skôr nesúhlas. Konkrétne rozhodne nesúhlasilo 26,8 % učiteľov,

nesúhlasilo 41,6 % učiteľov, súhlasilo 25,9 % učiteľov a rozhodne súhlasilo len 5,7 % učiteľov. U slovenských učiteľov bol nesúhlas s uvedeným výrokom ešte markantnejší, v priemere odpovedali hodnotou 1,43 (SD 0,595). Konkrétne rozhodne nesúhlasilo až 61,7 % učiteľov a nesúhlasilo 34 %. Len 2,9 % vyjadrilo súhlas a rozhodne súhlasilo len 0,8 % respondentov, čo sú omnoho nepriaznivejšie výsledky v porovnaní s ostatnými sledovanými krajinami. Z toho vyplýva, že samotní slovenskí učitelia reflektujú nedostatočnú prestíž a úctu voči svojej profesii.

Vo vyššie spomínanom Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 až 2027 sa učiteľ vníma ako centrálny prvok rozvoja systému výchovy a vzdelávania, ktorého úlohou je formovanie mladej generácie ako budúceho faktora rozvoja Slovenska. Učitelia musia žiakom a študentom vštepovať vedomosti, ale aj hodnotovú orientáciu, ako postoje, kompetencie a návyky, ktoré im umožnia prosperovať v rýchlo sa meniacich podmienkach súčasného sveta a v prostredí, ktoré vyžaduje komplexné rozhodovanie. Domnievame sa, že ak to má učiteľ zvládnuť potrebuje disponovať určitými profesijnými i osobnostnými kompetenciami a zároveň vierou v ne (self-efficacy). Samozrejmosťou by malo byť ocenenie učiteľa spoločnosťou ako jedného zo základných faktorov rozvoja spoločnosti.

Článok je priebežným výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 007KU-4/2017 „Prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom“.

Bibliografia

BALEGHIZADEH, S., SHAKOURI, M. 2017. Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. In *Innovations in Education and Teaching International*, 2017, vol. 54, no. 4, p. 394–402.

BANDURA, A. 1988. Organisational Applications of Social Cognitive Theory. In *Australian Journal of Management,* 1988, vol. 13, no. 2, p. 275–302.

BANDURA, A. 1997. Self-*efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman, 1997. ISBN 978-0716728504.

BORTON, W. 1991. Emproweing teahers and students in a estructurin schol: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. *In American Educational Research Asociation.* 24 p.

CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P., MALONE, P. S. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. In *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, no. 6, p. 473–490.

COUSINS, J., WALKER, C. 1995. Personal Teacher Efficacy as a Predictor of Teachers' Attitudes toward Applied Educational Research. *Annual*

Meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Montreal.

Effect Size Calculator for T-test. [online]. Social science statistic. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na internete:
<https://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx>.

GAVORA, P. 2008. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, 2008, roč. 50, č. 3–4.

GAVORA, P. Rozvoj vnímanej zdatnosti (self-efficacy) študentov učiteľstva: možnosti zlepšenia učiteľského vzdelávania In *Aula,* 2012, Vol. 20, No. 1, p. 62 – 77.

GIALLO, R., LITTLE, E. 2003. Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. In *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2003, vol, 3, p. 21-34.

JANOUŠEK, J., SLAMĚNÍK, I. Sociální motivace. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). 2017. *Sociální psychologie*. 2. přep. a rozš. vydání, dotisk. Praha : Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-247-1428-8. s. 147 – 159.

KAŠPAROVÁ, V. a kol. 2014. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha : Česká školní inspekcie, 2013.

KAŠPAROVÁ, V., POTUŽNIKOVÁ, E., JANÍK, T. 2015. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelu v kontextu jejich profesního vzdělávaní: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. In *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 4, s. 528-556.

KOHÚTOVÁ, Katarína: Nevhodné správanie žiakov v kontexte profesijnej zdatnosti učiteľa. PETLÁK, E. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Bratislava : Iris, 2018. ISBN 978-80-8200-024-8. s. 101-148

KOPEČEK, M. 2010. Velikost efektu v krátkých kognitivních testech mezi mladými zdravými jedinci a seniory – pilotní studie. In *Česká a slovenská psychiatria*, 2010, roč. 106, č. 1, s. 9–14.

LUKÁČOVÁ, L. a kol. 2018. Teachers' Self-Efficacy as a Determinant of Lesson Management Quality. In *TEM Journal,* 2018, vol. 7, no. 3, p. 662–69.

MALINAUSKAS, R. K. 2017. Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. In *European Journal of Contemporary Education*, 2017, no. 4, p. 732-738.

MOJAVEZI, A., TAMIZ, M. P. 2012. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' motivation and Achievement. In *Theory and Practice in Language Studies*, 2012, vol. 2, no. 3, p. 483-491.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania: 2018 - 2027. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.

NIKODEMOVÁ, V. Self-efficacy učiteľa a motivácia žiakov na vyučovaní. Autoreferát dizertačnej práce. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2016.

RAUDENBUSH, S., ROWAN, B., CHEONG, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. In *Sociology of Education*, vol. 65, no. 150−167.

RUTHERFORD, T., LONG, J. J., FARKAS, G. 2017. Teacher value for professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention. In *Contemporary Educational Psychology*, 2017, vol. 51, p. 22–36.

SIGMUNDOVÁ, D., SIGMUND, E. 2010. Statistická a věcná významnost a použití koeficientu velikosti účinku při hodnocení dat o pohybové aktivitě. In *Tělesná kultura*, 2010, roč. 35, č. 1, s. 55–72.

WOOD, R., BANDURA, A. 1989. Social Cognitive Theory of Organizational Management. In *Academy of Management Review*, 1989, vol. 14, no. 3, p. 361–384.

ZEE, M. 2016. From general to student-specific teacher self-efficacy. Netherlands : NWO, 2016. ISBN 978-94-028-0141-5.

ZEE, M., KOOMEN, H. M. Y. 2016. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. In *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, p. 981–1015.

Mgr. Katarína Kohútová, PhD.
Katedra sociálnej práce
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: katarina.kohutova@ku.sk

Rizikové správanie žiakov vo virtuálnom prostredí – – naliehavá výzva školskej praxe

Risk Behaviour of Pupils in Cyberspace – Urgent Challenge of School Practice

Ingrid Emmerová

Abstract

The study deals with the problem of virtual risks for pupils. Current situation is typical in spreading new negative phenomena connected with media and information technologies. Therefore, it is necessary to implement primary prevention at schools and effectively solve possible problematic behaviour in pupils and students.

Key words: Risk Behaviour of Pupils. Virtual Risks. Prevention. School Prevention.

Úvod

Pri žiakoch základných a stredných škôl sa vyskytujú rôzne druhy nevhodného – problémového správania, ktoré ešte nemusí byť zaraďované do skupiny porúch správania či sociálnopatologických javov. V oblasti školskej prevencie sa častejšie používa pojem rizikové správanie, čo sa prejavuje aj v strategických dokumentoch, metodických pokynoch a ďalších.

1. Súčasný stav rizikového resp. problémového správania žiakov

Rizikové resp. problémové správanie detí a mládeže predtsvuje aktuálny problém, ktorý je predmetom skúmania pedagogiky, psychológie, sociológie, kriminológie, medicíny a i. Súčasný stav možno prezentovať na základe rôznych výskumov a oficiálnych štatistických údajov.

Napriek skutočnosti, že niektoré údaje naznačujú pokles problémového správania žiakov (napr. Štatistika kriminality SR, Európska školská štúdia o alkohole a iných drogách – ESPAD), nemožno situáciu hodnotiť pozitívne. Pedagogickí a odborní zamestnanci bežných škôl poukazujú na výskyt problémového správania a na negatívne zmeny čo sa týka pohlavia (dochádza k vyrovnávaniu medzi pohlaviami) a druhov rizikového správania (najmä v súvislosti s IKT). Na túto skutočnosť upozorňujú aj S. Hoferková a V. Bělík (2017).

O nevyhnutnosti systematickej a efektívnej prevencie už u žiakov prvého stupňa ZŠ svedčia aj výsledky depistáže, ktorá sa uskutočnila v roku 2013. Učitelia v rámci všetkých krajov Slovenska (okrem Bratislavského kraja) uvádzali žiakov, ktorých odporúčajú do starostlivosti zariadení výchovného poradenstva a prevencie, pretože ich problémové správanie

nevedia riešiť bežnými pedagogickými opatreniami v škole. Na základe výsledkov najvýznamnejších zistení možno konštatovať (2014, s. 81):

- učitelia skúmaných škôl by odporúčali do poradenskej starostlivosti 18,10 % žiakov,
- všetky prejavy problémového správania (vrátane záškoláctva, kontaktu s návykovými látkami, trestnej činnosti) sa už nedotýkajú iba žiakov 2. stupňa, oproti minulosti sa zaznamenal prudký nárast problémového správania už u žiakov 1. stupňa ZŠ,
- oproti predchádzajúcim obdobiam výrazne narastá počet problémových dievčat.

Štátna školská inšpekcia Slovenskej republiky vykonala v školskom roku 2016/2017 inšpekcie v základných a stredných školách (www.ssiba.sk), v rámci ktorých zisťovala aj bezpečnosť školského prostredia. Pocit bezpečia v škole má iba 80 % žiakov základných škôl, 95,61 % žiakov gymnázií a 89,07 % žiakov stredných odborných škôl. Ostatní žiaci uviedli opačný názor alebo strach z konkrétneho spolužiaka: 20 % žiakov základných škôl, 4,39 % gymnazistov a 10,93 % žiakov stredných odborných škôl. Tieto zistenia nemožno hodnotiť pozitívne, pretože škola by mala vždy predstavovať bezpečné prostredie – po stránke fyzickej, sociálnej i emocionálnej. Počas komplexných inšpekcií v školskom roku 2017/2018 zistili, že viac ako tretina žiakov bola jeden alebo viackrát svedkom šikanovania a takmer pätina žiakov bola obeťou šikanovania.

J. Skopalová a K. Janiš (2017) uskutočnili výskum v roku 2017 na základných školách u učiteľov, riaditeľov a školských metodikov prevencie. Zisťovali výskyt rizikového správania žiakov. Skutočnosť, že sa niektoré typy rizikového správania nevyskytli neznamená, že by u žiakov neexistovali. Autori sa však pýtali na najčastejšie sa vyskytujúce typy rizikového správania. Medzi najrozšírenejšie zaraďovali:

- Agresivitu, vzťahové problémy, kyberšikanovanie a hrubé správanie – relatívne široko pojatý typ rizikového správania.
- Fajčenie – napriek súčasnému trendu stále klesajúceho počtu fajčiacich, u žiakov je to stále rozšírené rizikové správanie.
- Vulgárne vyjadrovanie sa.
- Záškoláctvo a skryté záškoláctvo.
- Podvody a neplnenie školských povinností – ide o ťaháky, odpisovanie, falšovanie podpisov a pod.
- Krádeže.

V roku 2017 sme realizovali výskum u koordinátorov prevencie (15) a policajtov preventistov (5). Všetci respondenti, aj koordinátori prevencie aj policajti preventisti hodnotia situáciu ohľadne výskytu problémového správania negatívne – všetci poukazujú na nárast problémového správania u žiakov. Zdôrazňovali najmä nárast agresívneho správania a rizikového správania v súvislosti s IKT.

2. Rizikové správanie žiakov vo virtuálnom priestore

Základné a stredné školy navštevujú žiaci, ktorí moderné technológie ovládajú neraz lepšie ako dospelí – ich rodičia, vychovávatelia či učitelia. Sú súčasťou Generácie Z (narodení po roku 2000) alebo Generácie Alfa (narodení po roku 2010), nepamätajú si svet bez moderných technológií, bez počítačov a internetu. Dokážu efektívne pracovať s informáciami, robiť viac vecí naraz, ale žijú vo virtuálnom svete (majú množstvo priateľov na sociálnej sieti, nie však v reálnom živote, viac komunikujú cez počítač ako tvárou v tvár). Používanie nových informačných technológií prinieslo okrem nesporných výhod aj viaceré riziká či hrozby, osobitne pre deti a mládež. Ako uvádzajú B. Kraus a V. Bělík (2018, s. 6) „objavujú sa nové nežiadúce javy a nové problémy, ktoré sú spojené s tým, že sa celý rad javov a činností presúva z reálneho sveta do virtuálneho". Jednotlivé oblasti rizikového správania sa môžu v kyberpriestore prelínať a kombinovať. Medzi riziká internetu vo vzťahu k deťom a mládeži možno zaradiť:

Závislostné riziká (netoholizmus) – Používanie počítača a internetu denne môže byť zdrojom prežívania príjemných pocitov a u predisponovaných osôb môže spôsobiť závislosť. V literatúre sa objavuje termín netoholizmus, ako výraz pre závislosť od internetu (najmä vo vzťahu k hraniu online hier, využívanie internetu na sexuálne účely alebo závislosť na online komunikácii). Novodobé nelátkové závislosti majú v mnohých smeroch blízko k závislosti na drogách. Zaraďujeme ich medzi návykové a impulzívne poruchy. Pri deťoch a mládeži sa najčastejšie jedná o nadmerné používanie internetu, nie závislosť, aj to však jednotlivcovi škodí a môže vzniknúť návykové závislostné správanie. I. Hupková (2017) upozorňuje, že virtuálny svet prináša nové, doposiaľ nie úplne prebádané psychologické zvláštnosti a špecifiká. Uvádza nezameniteľné komponenty online závislosti: excesívne užívanie internetu spojené so zanedbávaním základných potrieb a stratou pojmu o čase, syndróm odňatia prejavujúci sa ako depresívny stav či hnev a napätie, rastúca tolerancia.

Zneužitie osobných údajov a sebaodhaľovanie - deti a mládež nepremyslene zverejňujú informácie o sebe a svojej rodine, ktoré možno zneužiť. V poslednom období narastá popularita sociálnych sietí. K rizikám internetových sociálnych sietí možno zaradiť najmä zverejňovanie osobných a citlivých informácií, sexuálne obťažovanie a zneužívanie.

Závažným problémom súčasnosti je **kyberšikanovanie**. Ide o zneužívania mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávistných a poškodzujúcich správ, zastrašovanie osôb, vyhrážanie sa prostredníctvom e-mailov alebo sms, zverejňovanie ponižujúcich obrázkov alebo videí na internete, rozširovanie nepravdivých alebo skreslených informácií, upravených fotiek, rôznych informácií pod menom obete a pod. Kyberšikanovanie nie je problémom iba slovenských žiakov, ale je rozšírené

aj v iných krajinách (Wachs, Whittle, Hamilton-Giachritsis, Vazsonyi, Junger, 2018, Cénat, Blais, Lavoie, Caron, Hébert, 2018).

Kyberagresia a kyberšikanovanie neexistujú iba medzi žiakmi, ale obeťou sa môže stať aj učiteľ. V rokoch 2010 až 2011 uskutočnili u 1003 učiteľov a 3166 žiakov základných škôl v Českej republike výskum zameraný na agresívne správanie žiakov (Csémy a kol., 2013). Zistili, že až 94,3 % učiteľov základných škôl považuje kyberšikanovanie za jav potenciálne ohrozujúci učiteľov. U žiakov základných škôl zisťovali, či niekto mobilom natočil učiteľa a následne zverejnil. S touto formou agresívneho správania sa stretlo 37,7 % žiakov, konkrétne 26,4 % žiakov 1x alebo 2x, 5,5 % uviedlo 3x až 5x a 5,8 % žiakov častejšie.

V roku 2016 realizovali v Českej republike u učiteľov základných a stredných škôl výskum zameraný na kyberšikanovanie učiteľov (Kopecký, Szotkowski, 2016). Podľa výsledkov výskumu sa obeťou niektorých z prejavov kyberšikanovania stalo 21,73 % učiteľov (1118 z 5136). K najčastejším formám kybernetických útokov na učiteľa patrili verbálne útoky prostredníctvom mobilného telefónu alebo internetu, obťažovanie prostredníctvom prezváňania (napr. večer), vyhrážanie či zastrašovanie prostredníctvom služieb internetu alebo mobilu, šírenie ponižujúcich, zosmiešňujúcich či strápňujúcich fotografií, prienik do elektronického účtu (e-mailu, účtu na sociálne sieti a pod.). Z hľadiska dĺžky kybernetického útoku na učiteľa zistili, že prevažovali útoky krátkodobé, čiže trvajúce menej ako týždeň a trvajúce 1 až 2 týždne.

Kyberšikanovanie môže prerásť do **kyberstalkingu**. Stalking označuje opakované, dlhodobé, systematické a stupňované prenasledovanie, ktoré môže mať rôznu formu a rôznu intenzitu. O kyberstalkingu hovoríme, keď útočník využíva IKT. Stalkerom sa najčastejšie stáva bývalý partner, ďalej to môže byť sexuálny útočník (charakteristické je pre neho sexuálne agresívne správanie), uctievač (prenasleduje osobu, ktorá ho zaujala a túži po vzťahu s ňou), neobratný nápadník, ublížený prenasledovateľ či kyberstalker.

Happy slapping spočíva v zaznamenávaní a následnom zverejnení záznamu na webe fyzického útoku na obeť. Výber obetí je náhodný, často ide o útok na verejnom mieste. Intenzita útoku je tiež rôzna, od facky či potknutia až po závažné trestné činy dokonca smrť obete.

O **outingu** môžeme hovoriť pri fotografovaní či natáčaní obetí v intímnych, sexuálnych alebo nepríjemných situáciách (napr. prezliekanie, toaleta) a následné zverejnenie – najčastejšie prostredníctvom internetu. Páchatelia outingu sa niekedy môžu snažiť obeť vydierať

Vo vzťahu ku kyberpriestoru je potrebné upozorniť na **kybergrooming**, čo predstavuje také správanie užívateľa internetu, ktoré vyvolá v obeti falošnú dôveru a presvedčí ju, aby sa osobne stretli. Motívom takého správania je sexuálne zneužitie, fyzické násilie alebo zneužitie obete na pornografiu či prostitúciu.

Ďalším druhom rizikového správania je **sexting**, ktorého možné negatívne dôsledky si mladí ľudia neuvedomujú. Sexting je elektronické rozposielanie textových správ, vlastných fotografií či vlastného videa so sexuálnym obsahom. Najčastejšie ide o rozposielanie erotických fotiek či videa medzi partnermi. Rozposielaný citlivý materiál možno ľahko zneužiť, napr. po rozchode môže jeden z partnerov tieto materiály šíriť prostredníctvom mobilov či internetu.

Sextortion je ďalšou závažnou hrozbou pre deti v prostredí internetu. Ide o online vydieranie obete. K. Kopecký (2014) popísal model správania páchateľa: nadviazanie kontaktu s obeťou, manipulácia lichôtkami, overenie skutočnej identity dieťaťa, stupňovanie intimity (fotografie, ktoré si obeť a páchateľ vymieňajú sa zvyčajne stupňuje, fotografie útočníka sú podvrhy, dieťa potom začne vnímať distribúciu intímnych materiálov ako niečo bežné a útočníkovi pošle svoje vlastné zábery), viacstupňové vydieranie, keď sa obeť rozhodne skončiť, útočník prechádza k vydieraniu, kedy sa vyhráža, že získané materiály zverejní a pošle ďalej. Páchateľ môže získanými materiálmi donútiť obeť k osobnému stretnutiu, žiadať peniaze, vydieranie môže prerásť až k nútenej prostitúcii.

Sexting a sextortion predstavujú reálne riziká pre pubescentov i adolescentov, čo potvrdili výsledky viacerých výskumov (Frankel, Bass, Patterson, Dai, Brown, 2018, Wolak, Finkelhor, Walsh, Treitman, 2018).

Nevhodný obsah - na internete sa môžu žiaci dostať k obsahom, ktoré môžu negatívne pôsobiť na psychický a morálny vývin, či už je to násilie a agresivita, pornografia a sexuálna promiskuita, ale i rasizmus, ďalej je to ohrozenie tvorby adekvátneho hodnotového systému a utváranie predsudkov. Dostáva sa k nim obrovské množstvo informácií, ktoré nevedia vyhodnocovať či overovať.

Mladí ľudia sú vhodné obete na ľahké ovplyvňovanie. V čase dospievania mnoho mladých ľudí prežíva silnú neistotu, pociťujú neporozumenie sveta a neuspokojenie z vlastného života. Adolescenti sú ľahko ovplyvniteľní v krízových momentoch zložitých životných situácií, kedy podľahnú bez väčších ťažkostí psychickej manipulácii zo strany manipulátorov. Dôležitým aspektom je internet – prístup k informáciám je jednoduchší a masové rozšírenie tohto média býva často zneužívané na propagandu a šírenie manipulujúcich informácií.

Nenávistné prejavy na internete sa označujú ako **cyberhate** alebo **hejtovanie**. Môže to byť šírenie textov či videí, ktoré propagujú alebo ospravedlňujú extrémizmus, xenofóbiu či rasizmus. Žiaci si neuvedomujú, ako môže hejtovanie zasiahnuť samotné obete. Má tiež negatívne následky v oblasti šírenia nenávistných prejavov extrémistického alebo radikalistického charakteru.

Aktuálnym problémom, ktorý sa dotýka žiakov základných a stredných škôl, je on-line radikalizácia. M. Mareš (2018) ju definuje ako radikalizáciu prostredníctvom internetu. Ide teda o šírenie propagandy

a komunikáciu s extrémistami v kyberpriestore. V rámci radikalizácie dochádza k posunu od hodnôt, ktoré sú chápané ako konformné a demokratické, do pozícií extrémnych, ktoré odmietajú princípy demokratického ústavného štátu.

Štátna školská inšpekcia v súlade s plnením úloh Akčného plánu výchovy a vzdelávania k ľudským právam MŠVVaŠ SR na roky 2015 – 2020 vykonala v školskom roku 2015/2016 inšpekcie v 81 ZŠ a 80 SŠ s cieľom zistiť stav a úroveň výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Okrem iného zisťovali zdroj informácií o extrémizme.

T1 Zdroje informácií o extrémizme

Zdroj informácií	**Žiaci ZŠ (N = 1 297)**		**Žiaci SŠ (N = 1 575)**	
Televízia / rozhlas	64,69 %	(1.)	78,98 %	(1.)
Internet	44,41 %	(2.)	65,33 %	(2.)
Škola	38,94 %	(3.)	35,21 %	(3.)
Časopisy	17,35 %	(4.)	22,39 %	(4.)
Ulica	12,34 %	(5.)	21,82 %	(5.)
Nestretol/a som sa	10,48 %	(6.)	4,32 %	(9.)
Rodina	7,71 %	(7.)	7,57 %	(8.)
Kamarát	6,48 %	(8.)	10,98 %	(6.)
Osobná skúsenosť	4,86 %	(9.)	9,18 %	(7.)
Iný zdroj	1,70 %	(10.)	1,32 %	(10.)

Zdroj: Štátna školská inšpekcia. Vlastné spracovanie.

Z údajov v tabuľke vyplýva, že silným zdrojom informácií sa pre deti a mládež stávajú médiá – televízia a internet. Aj keď sa na internete žiaci môžu relatívne ľahko dostať k zaujímavým informáciám s cenným obsahom, práve tak sa môžu dostať aj k informáciám vyslovene nevhodným z hľadiska veku či obsahu. Škola je na treťom mieste a rodina v tomto smere zlyháva. Prenikanie médií do každodenného života spôsobuje presýtenosť informáciami, ktoré žiaci často nedokážu adekvátne spracovať.

M. Pétiová (2016) realizovala v roku 2016 prieskum zameraný na zistenie prejavov extrémizmu v školskom prostredí dotazníkom u 1713 žiakov základných a stredných škôl vo veku 12 až 18 rokov. Nikdy prejavy extrémizmu nezažilo 22,4 % opýtaných a 0,5 % žiakov si na tieto situácie nedokázalo spomenúť. Až 41,6 % respondentov sa s nimi stretlo prostredníctvom médií, na internete alebo v televíznom vysielaní. Približne štvrtina opýtaných získala tieto negatívne skúsenosti na ulici a pätina respondentov zažila prejavy extrémizmu v škole. V rovesníckej skupine ich videlo 14,9 % žiakov a 5,2 % respondentov sa s nimi stretlo v domácom prostredí.

3. Aktuálne výzvy školskej prevencie

Uvedené údaje prezentujú realitu školskej praxe, poukazujú na výskyt rizikového či problémového správania u žiakov, z čoho vyvstáva **nevyhnutnosť realizovania efektívnej školskej prevencie.**

Prevencii venujú pozornosť *Pedagogicko-organizačné pokyny Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR*, aktuálne na školský rok 2018/2019 odporúčajú:

- prevenciu rizikového správania realizovať ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu,
- osobitnú pozornosť venovať téme bezpečnosti na internete a zároveň zvyšovať u žiakov povedomie o trestnoprávnej zodpovednosti pri prejavoch kyberšikany či iného rizikového správania prostredníctvom nástrojov mobilnej komunikácie a internetu, viesť žiakov k poznaniu jednotlivých prejavov kyberšikany a možností ako sa brániť.

Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach odporúča prevenciu šikanovania i kyberšikanovania realizovať formou:

a) súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu vrátane pozitívneho vplyvu pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca v rámci každodenného vyučovania, obsahového zamerania a didaktiky predmetov a prierezových tém: osobný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, multikultúrna výchova, ochrana života a zdravia, výchova a vzdelávanie k ľudským práva, výchova k občianstvu, boj proti extrémizmu, výchova k manželstvu a rodičovstvu,
b) súťaží, hier, prednášok alebo diskusií organizovaných školou alebo organizovaných inými relevantnými subjektmi.

Pri realizovaní prevencie rizikové a problémového správania je nutné klásť dôraz na jej **systematickosť**. Pravidelné realizovanie preventívnych aktivít je omnoho účinnejšie než uskutočnenie jednorazovej aktivity. V školách sa prevencia realizuje rôznymi formami preventívneho pôsobenia. Je vhodné zaradiť prevenciu do jednotlivých vyučovacích predmetov. Najčastejšie sú to predmety etická výchova, náuka o spoločnosti, občianska výchova, literárna výchova, ale aj ďalšie predmety, ktoré to v rámci svojich osnov umožňujú.

Realizovať prevenciu efektívnymi formami a metódami. Najvhodnejšie sú preventívne projekty či programy. K účinnej a efektívnej primárnej prevencii patria kontinuálne a komplexné programy, interaktívne programy, predovšetkým programy pomáhajúce žiakom čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, odmietanie návykových látok, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu. Nerealizovať neúčinnú prevenciu (napr. zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov a pod.).

Prínosná v oblasti prevencie je aj spolupráca škôl s Policajným

zborom SR, osobitne pri prevencii kriminality a delikvencie, rasizmu, extrémizmu a terorizmu a i. Najznámejší a najrozšírenejší projekt Policajného zboru je preventívny modelový projekt so školami *Správaj sa normálne*. Obsahuje aj tému „Každý je iný!“, ktorá sa zameriava na diskrimináciu rasizmus.

Preventívne projekty a programy považujeme za efektívnu formu prevenciu. Ako príklad možno uviesť multimediálny projekt *NEHEJTUJ.sk*, kde sú pre realizátorov prevencie okrem iného k dispozícii filmy na tému kyberšikanovanie, xenofóbia, rasizmus a v metodickej príručke inšpirácia ako pracovať so žiakmi.

Prínosným je aj realizovanie programu *Zodpovedne.sk*, ktorého cieľom je zvýšiť povedomie o bezpečnom a zodpovednom užívaní internetu, šíriť osvetu a prispieť tiež k prevencii internetovej kriminality. Súčasťou projektu *Zodpovedne.sk* je aj seriál *OVCE.sk*, ktorého základom sú rozprávky (napriek žánru vhodné aj pre starších žiakov) o rizikách internetu, mobilného telefonovania a nových technológií. Témy sú aktuálne, napr. diskriminácia a rasizmus na internete a mnohé iné.

Intenzívnu pozornosť je v škole potrebné venovať **novým rizikám**, ktoré prinášajú moderné technológie a ohrozujú žiakov základných a stredných škôl. V oblasti prevencie rizík vyplývajúcich z používania moderných technológií u žiakov základných a stredných škôl je na školách potrebné informovať ich veku primeranou formou o rizikách vyplývajúcich z používania moderných technológií a organizovať pútavé preventívne akcie na danú tému, napr. pri príležitosti Dňa bezpečného internetu (druhý utorok druhý mesiac v roku). Z hľadiska predchádzania priamym a nepriamym kybernetickým útokom je podľa K. Hollej (2017) potrebné pracovať v školách so skupinou ako triednym spoločenstvom a rozvíjať u žiakov empatiu, prosociálnosť, učiť ich tvorivo riešiť problémy a pod.

Pre realizovanie účinného preventívneho pôsobenia je potrebné **uskutočňovať monitoring** výskytu nežiadúcich javov, prognózovať pravdepodobnosť výskytu daného javu, resp. javov a premyslieť výber metód a foriem pôsobenia, tak v oblasti primárnej ako i sekundárnej prevencie v školskom prostredí. Priebežne monitorovať správanie sa žiakov a v prípadoch podozrenia na porušovanie ich zdravého osobnostného vývinu zabezpečiť ich ochranu a bezodkladne riešiť vzniknutý problém v súčinnosti s vedením školy a zákonnými zástupcami dieťaťa.

Mimoriadne aktuálnou sa stáva požiadavka permanentného **vzdelávania učiteľov** v oblasti prevencie sociálnopatologických javov. Vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov by mali pripravovať študentov aj na prácu s problémovými žiakmi a zaradiť prevenciu sociálnopatologických javov pre všetkých študentov, aspoň ako voliteľný predmet. Učitelia z praxe, ktorí sú koordinátormi prevencie na školách, by sa mali zúčastňovať na vzdelávacích aktivitách, ktorých ponuka je skutočne široká (Metodicko-

pedagogické centrá, centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a i.).

Záver

U žiakov základných i stredných škôl dochádza k problémom v správaní, značne rozšírené je rizikové správanie vo vzťahu k IKT a virtuálnemu priestoru. Tento trend však nemožno zovšeobecňovať na všetky školy a ich žiakov, pre adresnú a efektívnu prevenciu je nutné realizovať monitoring výskytu problémového správania.

Škola zohráva pri prevencii nezastupiteľnú úlohu. Možno súhlasiť s J. Danekom (2018, s. 186), že pri odovzdávaní a prijímaní informácií vo výchovno-vzdelávacom procese ide nielen o získavanie poznatkov, rozvoj vedomostí, vzdelania a kvalifikácie, „ale aj o rozvoj morálnych kvalít a kultúry života".

Prevenčná činnosť musí byť systematická práca realizovaná počas celého školského roka, aj u žiakov prvého stupňa základnej školy adekvátnymi a veku primeranými formami a metódami. Môže to byť realizovanie preventívnych projektov či programov, uskutočňovanie prevencie počas vyučovacích hodín, besedy a rôzne iné jednorazové aktivity. Okrem nešpecifickej prevencie je potrebné realizovať aj prevenciu špecifickú, zameranú na jednotlivé druhy rizikového resp. problémového správania.

Bibliografia

Bezpečnosť školského prostredia. [online] Správy z inšpekcií 2016/2017. Dostupné na : www.ssiba.sk

Bezpečnosť školského prostredia a vzťahy medzi aktérmi vzdelávania. [online] Správy z inšpekcií 2017/2018. Dostupné na : www.ssiba.sk

CÉNAT, J. M., BLAIS, M., LAVOIE, F., CARON, P. O., HÉBERT, M. 2018. *Cyberbullying victimization and substance use among Quebec high schools students: The mediating role of psychological distress.* In: Computers in Human Behavior. 2018, 89, s. 207 – 212. ISSN 0747-5632.

CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., STAROSTOVÁ, O., ČÁP, P. 2013. *Agresivní chování ve školách ČR z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol*. [online] Praha : Cepros, 2013, 84 s. Dostupné na: cepros.cz

DANEK, J. 2018. *Osobnosť, spoločnosť, výchova.* Nadlak : Editura, 2018, 211 s. ISBN 978-973-107-127-5.

Depistáž 2013 – závery primárnej analýzy. Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. 2014, 5, s. 81 – 87. ISBN 978-80-89698-04-2.

FRANKEL, A. S., BASS, S. B., PATTERSON, F., DAI, T., BROWN, D. 2018. *Sexting, risk behaviour and mental health in adolescents: An examination of 2015 Pennsylvania Youth risk behaviour survey data.* In: Journal of School Health. 2018, no 3, p. 190 – 191. ISSN 0022-4391.

HOFERKOVÁ, S., BĚLÍK, V. 2017. *Risky behaviour in adolescents in the East Bohemian region.* In: Kontakt. 2017, č. 2, s. 139 – 145. ISSN 1212-4117.

HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu.* Nitra : PF UKF, 2017, 113 s. ISBN 978-80-558-1205-2.

HUPKOVÁ. I. 2017. *Internet a on-line závislosti.* In: Vychovávateľ. 2017, č. 7-8, s. 13 – 17. ISSN 0139-6919.

KOPECKÝ, K. 2014. *Stručný úvod do problematiky online vydíráni českých dětí se zaměřením na tzv. sextortion.* In: Pediatrie pro praxi. 2014, č. 6, s. 352 – 354.

KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R. 2016. *Národní výzkum kyberšikany učitelů – výzkumná zpráva.* Olomouc : UP, 2016, 20 s.

KRAUS, B. – BĚLÍK, V. 2018. *Nové nežiaduce javy a problémy prevencie*. In: Sociálna prevencia. 2018, č. 1, s. 6 – 7. ISSN 1336-9679.

MAREŠ, M. 2018. *On-line radikalizácia. Vybrané problémy z hľadiska prevencie*. In: Sociálna prevencia. 2018, č. 1, s. 8 – 9. ISSN 1336-9679.

NOCIAR, A. 2015. *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2015.* Bratislava : VÚDPaP, 2015, 77 s.

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2018/2019. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2018.

PÉTIOVÁ, M. 2016. *Názory a skúsenosti žiakov základných a stredných škôl s prejavmi extrémizmu.* [online] 2016. Dostupné na: www.cvtisr.sk

SKOPALOVÁ, J., JANIŠ, K. ml. 2017. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji I. Pedagogické aspekty.* Opava : FVP SLU, 2017. 86 s. ISBN 978-80-7510-235-5.

Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach. [online] 2018. Dostupné na: http://www.minedu.sk

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR a v strednej škole v školskom roku 2015/2016 v SR. [online] Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2016. Dostupné na: www.ssiba.sk

Štatistika kriminality v Slovenskej republike. [online] Dostupné na: www.minv.sk

WACHS, S., WHITTLE, H. C., HAMILTON-GIACHRITSIS, C., VAZSONYI, A. T., JUNGER, M. 2018. *Correlates of mono- and dual-victims of cybergrooming and cyberbullying: Evidence from four countries.* In: Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 2018, no 2, p. 91 – 98. ISSN 2152-2715.

WOLAK, J., FINKELHOR, D., WALSH, W, TREITMAN, L. 2018. *Sextortion of minors: Characteristics and Dynamics.* In*:* Journal of Adolescent Health. 2018, no 1, p. 72 – 79. ISSN 1054-139X.

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Pedagogická fakulta KU
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika
e-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

Manuscript Submission Guidelines for:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size	B5 (18,2x25,7 cm)	
Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm
Font	Times New Roman	
Font Size:	11: Line spacing – 1.0 (simple)	

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another’s paper. Information obtained privately must not be used or reported without

explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

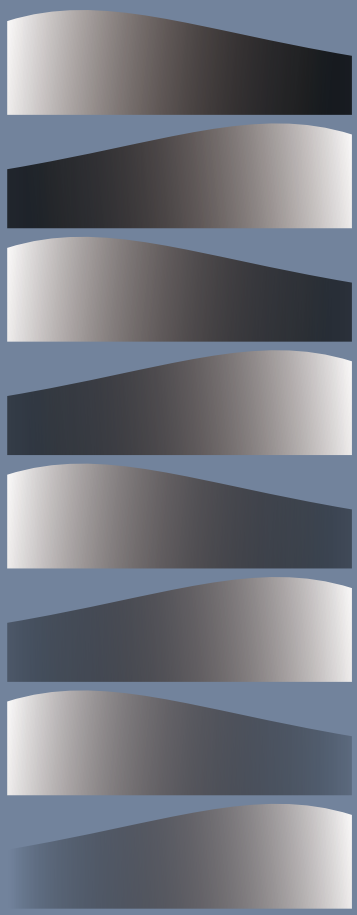
Publishing and Competing Interests

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.

/1/ 2019
ročník XVIII.



ISSN 1336-2232