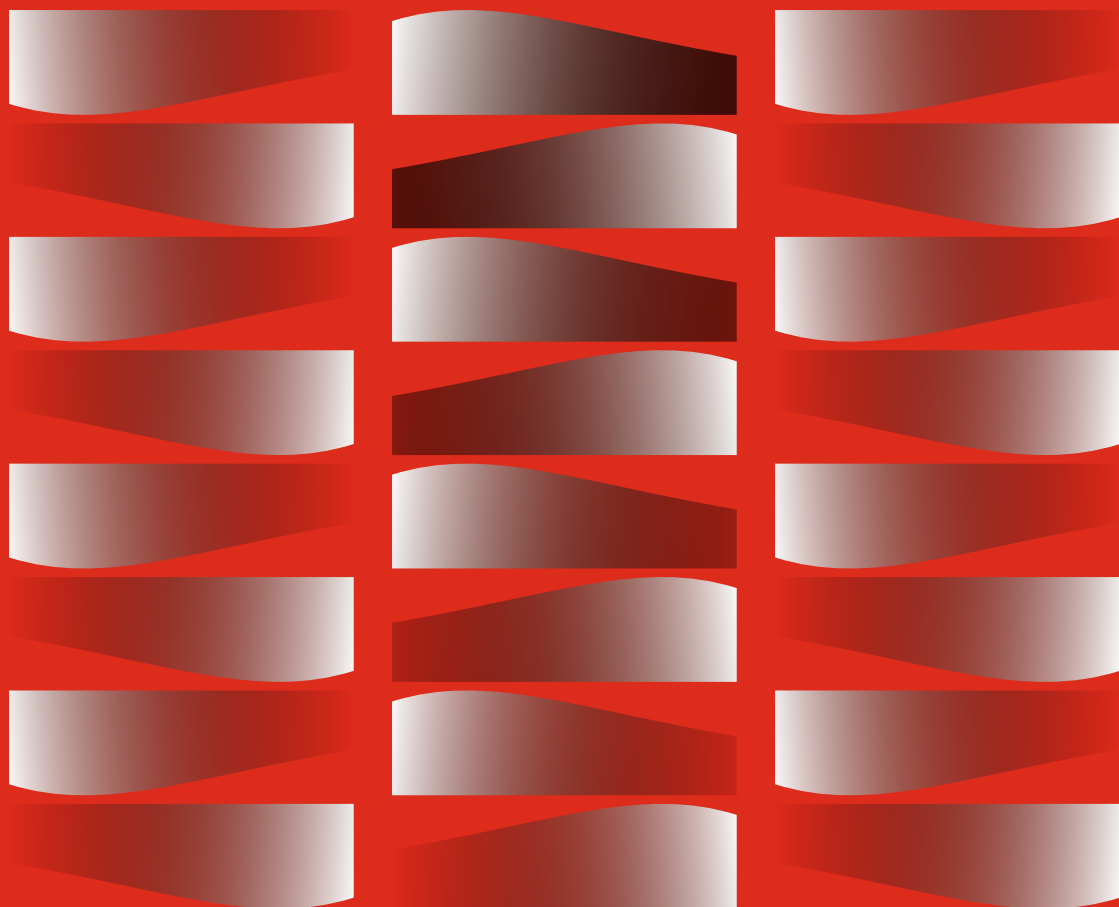


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/2/ 2021
ročník XX.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2021

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 2, apríl 2021, ročník 20.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

doc. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (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. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)

prof. PaedDr. **Anna Hudcová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. dr hab. **Stanislaw Juszczak**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa in 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 Pusztaí** – University of Debrecen (Hungary)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor:

PaedDr. Ján Gera, PhD.

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

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Tomáš Jablonský 5

Typológia študentov učiteľstva a pedagogických vied z hľadiska úrovne ich štatistickej gramotnosti

Katarína Kohútová, Angela Almašiová, Tomáš Jablonský 7

Generálna prokrastinácia a akademická prokrastinácia študentov učiteľstva v podmienkach Slovenskej republiky

Slávka Krásna, Silvia Barnová, Dáša Porubčanová 19

Využití prvků aplikované behaviorální analýzy u dětí s neurovývojovými poruchami

Zdeňka Kozáková, Tereza Procházková 34

Problematika sociálního znevýhodnění u dětí v mateřské škole

Lukáš Stárek 54

Czytelnictwo jako sposób spędzania czasu wolnego – analiza wyników badania ankietowego

Aleksandra Siedlaczek-Szwed, Agata Jałowiecka-Frania 75

Komparatívna analýza singapurského a slovenského vzdelávacieho systému

Alexandra Punčová, Tomáš Jablonský 96

Contents

Preface

Tomáš Jablonský 6

Typology of Students of Teaching and Pedagogical Sciences in Terms of their Level of Statistical Literacy

Katarína Kohútová, Angela Almašiová, Tomáš Jablonský 7

General Procrastination and Academic Procrastination in Pre-Service Teachers in the Slovak Republic

Slávka Krásna, Silvia Barnová, Dáša Porubčanová 19

Use of Elements of Applied Behavioral Analysis in Children with Neurodevelopmental Disorders

Zdeňka Kozáková, Tereza Procházková 34

The Issue of Social Disadvantage in Children in Kindergarten

Lukáš Stárek 54

Reading as a Way of Spending Free Time – Analysis of Survey Results

Aleksandra Siedlaczek-Szwed, Agata Jałowiecka-Frania 75

A Comparative Analysis of Education Systems in Singapore and Slovakia

Alexandra Punčová, Tomáš Jablonský 96

Predhovor

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

otvárate druhé tohtoročné číslo vedeckého časopisu *Studia Scientifica*, v ktorom zverejňujeme príspevky autorov z rôznych disciplín pedagogických vied. V uvedenom čísle zverejňujeme ako prvú štúdiu so zameraním na typológiu študentov učiteľstva a pedagogických vied z hľadiska úrovne ich štatistickej gramotnosti. Je potrebné si uvedomiť, že štatistická gramotnosť patrí k jedným z dôležitých schopností, ktoré sú nevyhnutné na chápanie súčasného sveta plného informácií. Štatistická gramotnosť bola zisťovaná deviatimi vedomostnými položkami a typológia študentov bola realizovaná na základe zhlukovej analýzy.

Ďalší príspevok sa zameriava na otázky generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie študentov učiteľstva v podmienkach SR. Uvedená empirická štúdia reflektuje súčasný stav poznania vo vedeckom a odbornom diskurze a prináša originálne výsledky realizovaného výskumu generálnej a akademickej prokrastinácie špecifickej cieľovej skupiny študentov učiteľstva.

Autori z Českej republiky prezentujú príspevok so zameraním na možnosti využitia prvkov aplikovanej behaviorálnej analýzy (ABA terapie) u detí s neurovývinovými poruchami. Cieľom ich výskumu bolo zistiť, aký vplyv má využitie prvkov aplikovanej behaviorálnej analýzy u vybraných detí s neurovývinovými poruchami z hľadiska priebehu a pokroku dosiahnutého v terapii, tiež z pohľadu rodičov detí.

Problematika sociálneho znevýhodnenia u detí v materskej škole je obsahom ďalšieho príspevku. Autor upozorňuje na skutočnosť vyplývajúcu z praxe s akcentom na dôležitosť sociálneho prostredia z pohľadu pedagogických pracovníkov.

Z poľského prostredia je príspevok so zameraním na čítanie ako spôsob trávenia voľného času – analýza výsledkov prieskumu. Autori príspevku predstavujú analýzu výsledkov prieskumu čítania, ktorý sa realizoval medzi 29 rodičmi žiakov 2. – 6. ročníka základnej školy.

Vzdelávací systém v Singapure od predškolského vzdelávania po terciárne vzdelávanie a jeho komparácia so slovenským vzdelávacím systémom (keďže vzdelávací systém v Singapure je už niekoľko desaťročí centrom medzinárodného záujmu) je obsahom posledného príspevku v tomto čísle.

Pevne veríme, že pestrosť ponúkaných príspevkov vás zaujme a stane sa pre vás zdrojom inšpirácie.

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear colleagues,

you are opening this year's second issue of the scientific journal *Studia Scientifica*, in which we publish contributions of authors from various disciplines of pedagogical sciences. The first study in this issue is focused on typology of students studying teaching programmes and pedagogical sciences from the point of view of their statistical literacy. It is necessary to understand that statistical literacy is one of the important skills that are essential for understanding of the current world full of information. Statistical literacy was researched by nine knowledge questions and the typology of students were realized on the bases of cluster analyses.

Another contribution is focused on questions connected with general procrastination and academic procrastination of students of teaching study programmes in Slovakia. It is an empirical study which reflects the current state of knowledge in the scientific and professional discourse and brings original findings from the implemented research of general and academic procrastination of a specific target group of teaching study programmes students.

Authors from the Czech Republic present a contribution focused on the possibility of using elements of applied behavioural analyses (ABA therapy) with children with neuro-developmental disorders. The aim of their research was to find out what effect does the application of elements of the applied behavioural analyses has on selected children with neuro-developmental disorders regarding the process and progress achieved by the therapy, but also from the point of view of the children's parents.

The concept of social disadvantage of children at kindergartens is worked out in the next contribution. Its author points out the situation resulting from practice with the accent on the importance of social background from the point of view of pedagogical employees.

From Polish environment comes the next contribution focused on reading as a way of spending free time – analyses of the research findings. The authors of this contribution present the analyses of their research findings in the area of reading, which was implemented among 29 parents of 2nd to 6th grade elementary school pupils.

Educational system in Singapore from kindergartens up to the tertiary education and its comparison with Slovak educational system (as the educational system in Singapore has been in the centre of international interest for several decades) is covered by the last contribution in this issue.

We believe that you will find the diversity of presented contributions interesting and that they will be a source of inspiration for you.

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Typológia študentov učiteľstva a pedagogických vied z hľadiska úrovne ich štatistickej gramotnosti

Typology of Students of Teaching and Pedagogical Sciences in Terms of their Level of Statistical Literacy

Katarína Kohútová, Angela Almašiová, Tomáš Jablonský

Abstract

Statistical literacy is one of the important skills needed to understand today's world of information. The aim of the article is to compile a typology of students of teaching and pedagogical sciences in terms of their level of statistical literacy determined on the basis of the author's questionnaire. Statistical literacy was assessed by nine knowledge items and the typology of students was realized on the basis of cluster analysis. The analysis identified three groups of respondents with relevant characteristics – one group includes respondents with the highest knowledge of statistics, the other group includes respondents with average knowledge and the third includes respondents with the weakest knowledge of statistics.

Keywords: Statistical Literacy. Cluster Analysis.

Štatistická gramotnosť ako dôležitá kompetencia vysokoškolského študenta – teoretické východiská

Schopnosť štatisticky myslieť predstavuje v súčasnosti veľmi dôležitú kompetenciu v rámci štúdia učiteľstva a pedagogických vied. Štatistika je súčasťou vedeckej metodológie uvedeného študijného odboru a je významná v rámci kreovania, realizovania, vyhodnocovania, interpretácie a publikovania vedeckej práce v tejto oblasti. Podľa Tomšika (2017) patrí medzi integrujúce vedné odbory, ktoré dávajú iným vedám spoločné metodologické nástroje a tvoria fundament pri spracovaní a interpretácii vedeckých dát, na základe ktorých sa výskum realizuje.

Pri definovaní štatistickej gramotnosti sa autori zameriavajú na rôzne jej oblasti a funkcie. Autor Wallman (In: Nikiforidou, Lekkab, Pangec, 2010) uvádza, že „štatistická gramotnosť je schopnosť porozumieť a kriticky vyhodnotiť štatistické výsledky, ktoré prenikajú do nášho každodenného života, spolu so schopnosťou oceniť prínos, ktorý môže štatistické myslenie priniesť pri verejných a súkromných, profesionálnych a osobných rozhodnutiach.“

Štatistickú gramotnosť je možné vymedziť siedmimi prvkami, ktoré ju charakterizujú (Wade & Goodfellow, 2009):

- aritmetika – schopnosť výpočtov;
- dáta – používanie údajov za účelom vyvodenia záverov, porozumenie grafom;
- počítače – na zaznamenávanie dát, vytváranie grafov, realizovanie výpočtov;
- modelovanie – schopnosť porozumieť lineárnym, exponenciálnym, viacrozmerným a simulačným modelom;
- štatistika – na pochopenie dôležitosti variability v súbore dát, poznanie rozdielov medzi koreláciou a kauzalitou, poznanie rozdielov medzi experimentálnymi a neexperimentálnymi metódami, štatistická signifikancia a vecná významnosť;
- pravdepodobnosť – schopnosť vyhodnotiť riziká, pochopiť dôležitosť náhodných výberov;
- verifikácia – opatrnosť pri zovšeobecňovaní, overovanie hypotéz a logické uvažovanie.

Ďalšie definície štatistickej gramotnosti sa sústreďujú na jej lingvistickú funkciu: „schopnosť humanitných vedcov používať kvantitatívny jazyk“ (Walker In Schield, 2017); praktickú funkciu: „schopnosť porozumieť a kriticky vyhodnotiť štatistické výsledky, ktoré prenikajú do každodenného života, spolu so schopnosťou oceniť prínos štatistického myslenia pri verejných, súkromných, profesionálnych a osobných rozhodnutiach“ (Wallman In Schield, 2017); funkciu kritického myslenia: „schopnosť uvažovať o štatistike ako o dôkazoch založených na argumentoch“ (Schield, 2017).

Princípy štatistického a pravdepodobnostného myslenia vedú k utváraniu úsudku a zovšeobecňovaniu, pomáhajú rozvíjať kritické a objektívne uvažovanie, umožňujú minimalizovať riziko skreslenia skutočnosti nesprávnym alebo zjednodušeným vyhodnotením kvantitatívnej informácie (Skalská, 2012).

Absolvent vysokej školy by mal spomínanými kompetenciami disponovať, pretože určitá miera štatistickej gramotnosti je dôležitá nielen v rámci vedeckej oblasti, ale tiež na pochopenie a posúdenie pravdivosti a dôveryhodnosti rôznych už realizovaných pedagogických výskumov. Vzhľadom na uvedené v našej štúdii zistíme úroveň štatistickej gramotnosti študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity a zároveň kreujeme typológiu učiteľov z hľadiska úrovne ich štatistickej gramotnosti.

Metodologické východiská výskumu

Ciele a metodológia výskumu

Primárnym cieľom výskumu bolo zostaviť typológiu študentov učiteľstva a pedagogických vied z hľadiska úrovne ich štatistickej gramotnosti.

Metodologickým nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie, pričom jeho validita bola zabezpečená u expertov – štatistikov, ktorí posúdili vhodnosť jednotlivých otázok zisťujúcich štatistickú gramotnosť študentov. Dotazník pozostával z dvoch oblastí. Prvá oblasť sa týkala zistenia demografických údajov – pohlavie, vek, stupeň štúdia, absolvovaná stredná škola. Ďalšie otázky sa týkali toho, či respondent maturoval z matematiky a aký vzťah mal k predmetu matematika. Druhá časť dotazníka pozostávala z vedomostných otázok týkajúcich sa štatistických poznatkov študentov:

- znalosť výpočtu priemeru, mediánu a modusu;
- znalosť „čítania“ tabuľkových dát;
- znalosť výpočtu relatívnej početnosti z absolútnych údajov;
- znalosť porozumenia grafického znázornenia štatistických údajov.

Distribúcia dotazníkov prebiehala počas prednášok alebo cvičení, priemerný čas vyplnenia dotazníka bol 15 – 20 minút. Pri zostavovaní druhej časti dotazníka sme sa snažili formulovať príklady z reálneho života, snažili sme sa neformulovať otázky typu: vypočítajte priemer, medián, modus, ale snažili sme sa príklad zasadiť do reálnych podmienok bežného života.

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 292 respondentov z Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, pričom 90,1 % respondentov (263) študuje v bakalárskom stupni a 9,9 % (29) študuje v magisterskom stupni. Výskumu sa zúčastnilo 88,0 % (257) žien a 12,0 % (35) mužov, čo zodpovedá pomeru pohlaví študentov študujúcich na pedagogických fakultách na Slovensku. Čo sa týka veku, priemerný vek respondentov bol 21,16 roka; medián 20,0; modus 20; štandardná odchýlka (SD) 3,3; minimum 18 a maximum 44 rokov.

32,5 % (95) respondentov absolvovalo gymnázium; 2,7 % (8) absolvovalo stredné odborné učilište s maturitou; 59,9 % (175) absolvovalo strednú odbornú školu s maturitou a 4,8 % (14) absolvovalo iný typ strednej školy (konzervatórium, stredná umelecká škola a pod.). 9,2 % (27) respondentov z matematiky maturovalo; 90,8 % (265) nie; 30,8 % (90) respondentov malo k matematike na strednej škole pozitívny vzťah; 58,2 % (170) respondentov nemalo k matematike pozitívny vzťah a 11,0 % (32) respondentov malo na strednej škole k matematike neutrálny vzťah.

Metóda spracovania výsledkov

Dáta boli spracované prostredníctvom zhlukovej (klastrovej) analýzy ako exploračnej, viacrozmernej metódy analýzy dát, ktorá rozkladá súbor na niekoľko homogénnych podsúborov. Jej cieľom je kategorizácia n objektov do k ($k > 1$) skupín nazývaných klastre, pomocou p ($p > 0$) premenných. Zaoberá sa metódami a algoritmami, pomocou ktorých združuje dáta s podobnými vlastnosťami do zhľuku. V nasledujúcej analýze sme vybrali 2-krokovú zhľukovú analýzu (*TwoStep Cluster Analysis*). Ako uvádza Koróny (2007), patrí medzi metódy používajúce postupy data minigu a data squashingu (drvenia dát). K výhodám tejto analýzy patrí schopnosť vytvárať zoskupenia založené na kategorických i spojitých premenných, automatický výber počtu klastrov (ale i možnosť navoliť si požadovaný počet klastrov) a schopnosť efektívne analyzovať veľké dátové súbory.

Výsledky výskumu

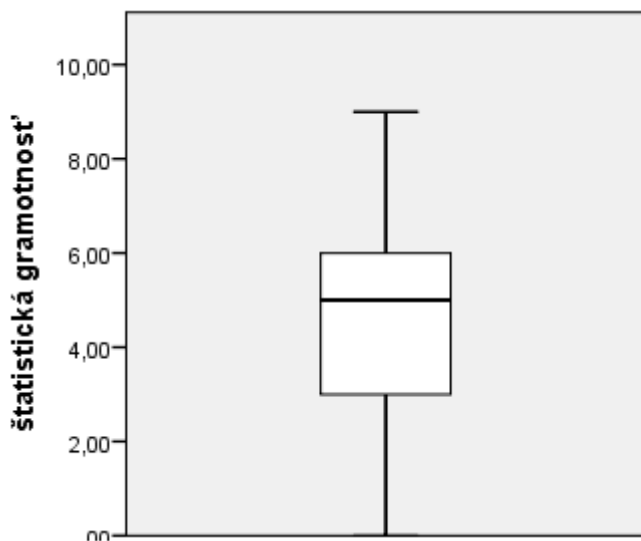
Priemerná úroveň štatistickej gramotnosti

Úroveň štatistickej gramotnosti sme merali prostredníctvom 9 položiek. V prípade správnej odpovede získal respondent jeden bod, v prípade nesprávnej nezískal žiadny bod. Maximálne mohli respondenti dosiahnuť 9 bodov (vysoká úroveň štatistickej gramotnosti) alebo 0 bodov (žiadna úroveň štatistickej gramotnosti).

Priemerné skóre (úroveň) štatistickej gramotnosti je prezentované v tab. č. 1. Priemerná úroveň štatistickej gramotnosti sa pohybovala na úrovni 4,53 bodu (SD 2,26). Boxplot priemernej úrovne štatistickej gramotnosti je zobrazený v grafe 1.

Tabuľka 1: Priemerná úroveň štatistickej gramotnosti

Počet	292
Priemer	4,52
Medián	5,00
Modus	5,00
Štandardná odchýlka	2,26



Graf 1: Boxplot priemernej úrovne štatistickej gramotnosti

Typológia respondentov podľa úrovne štatistickej gramotnosti

Za účelom identifikovania typológie respondentov z hľadiska ich štatistickej gramotnosti sme realizovali zhlukovú analýzu. Nastavili sme vyhľadávanie optimálneho počtu zhlukov pre maximálnu hodnotu 10 s využitím Schwarzovho bayesovského informačného kritéria (SBIC). Systém vyhodnotil pomocou vyššie popísaného postupu ako vhodný počet 6 zhlukov, avšak vzhľadom na prehľadnosť a interpretovateľnosť sme zvolili tri zhluky. Hodnota obrysového koeficientu pre 3 zhluky bola 0,60.

Identifikovali sme tri skupiny respondentov:

1. skupina – **najvyššia úroveň štatistickej gramotnosti** – priemerné skóre štatistickej gramotnosti bolo na úrovni 6,40 bodov. 71 % respondentov z tejto skupiny správne vypočítalo medián; 79 % modus; 66 % priemer; výpočet percent realizovalo správne 82,5 % – vid' tab. č. 2. Najvyššiu úspešnosť mali pri úlohe čítania úlohy z tabuľky (relatívna a absolútna početnosť), čo správne vypočítalo v tejto skupine 84,2 % študentov. Najnižšiu úspešnosť mali pri úlohe vypočítať kurz dolára k euru – správne odpovedalo 61,4 % študentov. Z hľadiska demografických údajov tvorilo túto skupinu 70 % žien; ale i 30 % mužov, priemerný vek bol 22,16 rokov. Gymnázium navštevovalo 55,3 % respondentov (ostatní strednú školu s maturitou). 60 % respondentov študovalo predškolskú a elementárnu pedagogiku; 40 % učiteľstvo predmetov v kombinácii. Z matematiky nematurovalo 76 %,

ostatní z matematiky maturovali; k matematike malo pozitívny vzťah 49 % respondentov; ostatní k nej pozitívny vzťah nemali.

2. skupina – **stredná úroveň štatistickej gramotnosti** – priemerné skóre štatistickej gramotnosti bolo na úrovni 4,47 bodu. Najvyššiu úspešnosť mali respondenti pri úlohe výpočtu percent, čo správne vypočítalo z tejto skupiny 79,3 % študentov. Najnižšiu úspešnosť mali pri úlohách výpočtu mediánu – správne ho nevypočítal v tejto skupine ani jeden respondent; okrem toho nesprávne vypočítalo modus 77,6 % študentov a priemer 86,2 % – vid' tab. č. 2. Z hľadiska demografických údajov tvorilo túto skupinu 100 % žien, priemerný vek bol 20,79 rokov. Strednú školu s maturitou navštevovalo 63,8 % respondentov (ostatní gymnázium). 98,3 % študovalo predškolskú a elementárnu pedagogiku. Z matematiky nematurovalo 100 %, k matematike nemalo pozitívny vzťah 63,8 % respondentov.
3. skupina – **najnižšia úroveň štatistickej gramotnosti** – priemerné skóre štatistickej gramotnosti bolo na úrovni 1,19 bodu. Najvyššiu úspešnosť mali respondenti pri úlohe výpočtu percent, čo správne v tejto skupine vypočítalo 29 % študentov. Najnižšiu úspešnosť mali pri úlohách výpočtu mediánu, priemeru, čítanie grafu – čo správne nerealizoval v tejto skupine ani jeden respondent. Z hľadiska demografických údajov tvorilo túto skupinu 100 % žien; priemerný vek bol 20,03 rokov. Strednú školu s maturitou navštevovalo 87,1 % respondentov (ostatní gymnázium). 90,3 % študovalo predškolskú a elementárnu pedagogiku. Z matematiky nematurovalo 100 %; k matematike nemalo pozitívny vzťah 64,5 % respondentov.

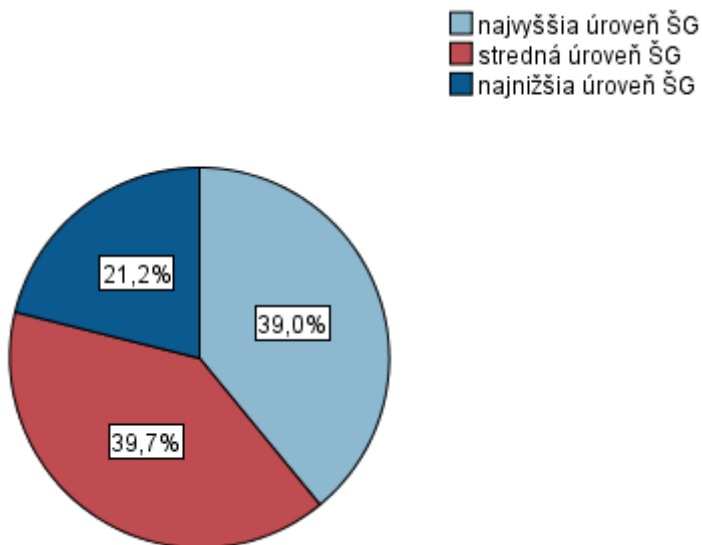
Tabuľka 2: Zastúpenie študentov v klastroch podľa úrovne štatistickej gramotnosti

Clusters

Input (Predictor) Importance
■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Cluster	2	1	3
Label	stredná úroveň ŠG	najvyššia úroveň ŠG	najnižšia úroveň ŠG
Description	- v priemere dosiahli strednú úroveň ŠG a nesprávne odpovedali najmä na otázky týkajúce sa stredných hodnôt	- v priemere získali najvyšší počet bodov a viac ako 50% odpovedalo na otázky nesprávne	- v priemere získali najnižší počet bodov a viac ako 70% odpovedalo na otázky nesprávne
Size	39,7% (116)	39,0% (114)	21,2% (62)
Inputs	celkové skóre 4,47	celkové skóre 6,40	celkové skóre 1,19
	median nesprávne (100,0%)	median správne (71,1%)	median nesprávne (100,0%)
	modus nesprávne (77,6%)	modus správne (78,9%)	modus nesprávne (90,3%)
	priemer nesprávne (86,2%)	priemer správne (65,8%)	priemer nesprávne (100,0%)
	výpočet percent správne (84,5%)	výpočet percent správne (82,5%)	výpočet percent nesprávne (77,4%)
	čítanie grafu, výpočet % (2) správne (67,2%)	čítanie grafu, výpočet % (2) správne (63,2%)	čítanie grafu, výpočet % (2) nesprávne (100,0%)
	študentská súťaž - čítanie tabuľky správne (50,0%)	študentská súťaž - čítanie tabuľky správne (84,2%)	študentská súťaž - čítanie tabuľky nesprávne (80,6%)
	stredná škola SS s maturitou (63,8%)	stredná škola Gymnázium (55,3%)	stredná škola SS s maturitou (87,1%)
	pohlavie žena (100,0%)	pohlavie žena (69,3%)	pohlavie žena (100,0%)
	štúdijný program PEP (98,3%)	štúdijný program PEP (59,6%)	štúdijný program PEP (90,3%)
	čítanie grafu, výpočet % správne (79,3%)	čítanie grafu, výpočet % správne (59,6%)	čítanie grafu, výpočet % nesprávne (77,4%)
	výpočet percent (2) správne (79,3%)	výpočet percent (2) správne (73,7%)	výpočet percent (2) nesprávne (71,0%)
	maturita z matematiky nie (100,0%)	maturita z matematiky nie (76,3%)	maturita z matematiky nie (100,0%)
	kurz dolára k euru správne (50,0%)	kurz dolára k euru správne (61,4%)	kurz dolára k euru nesprávne (83,9%)
	vek 20,79	vek 22,16	vek 20,03
	matematika záľuba nie (63,8%)	matematika záľuba nie (49,1%)	matematika záľuba nie (64,5%)

V grafe č. 2 je vizualizované zastúpenie jednotlivých skupín. Najvyššiu úroveň štatistickej gramotnosti dosahuje 39 % študentov, strednú úroveň dosahuje 39,7 % a veľmi nízku úroveň dosahuje 21,2 % respondentov.



Graf 2: Skupiny respondentov podľa úrovne štatistickej gramotnosti

Diskusia

Primárnym cieľom výskumu bolo vytvoriť typológiu respondentov z hľadiska úrovne ich štatistickej gramotnosti. Výskumnú vzorku tvorilo 292 študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku (z toho 81,5 % študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky a 18,5 % študentov učiteľstva v kombinácii). Budúcim učiteľom bolo predložených 9 úloh z oblasti štatistických poznatkov (napr. výpočet deskriptívnych ukazovateľov, čítanie grafov, relatívna a absolútna početnosť atď.), pričom za správnu odpoveď bol pridelený 1 bod a za nesprávnu 0 bodov, maximálne teda mohli získať 9 bodov. V priemere získali študenti 4,53 bodov (štandardná odchýlka 2,26 bodov).

Vzhľadom na cieľ sme realizovali metódu zhlukovej analýzy, pričom boli identifikované tri skupiny respondentov. Zhluková analýza združuje respondentov podľa miery ich podobnosti do jednej skupiny a zároveň respondenti v jednej skupine musia byť čo najodlišnejší od respondentov v inej skupine.

Prvá skupina bola nazvaná „študenti s najvyššou úrovňou štatistickej gramotnosti“, v ktorej študenti získali priemerné skóre na úrovni 6,40 bodu. Druhú skupinu bola nazvaná „študenti so strednou úrovňou štatistickej

gramotnosti“, v ktorej študenti získali priemerné skóre 4,47 bodu a posledná skupina s názvom „študenti s najnižšou úrovňou štatistickej gramotnosti“ dosiahla priemerné skóre 1,19 bodu.

Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať pomerne nízke priemerné skóre štatistickej gramotnosti, predovšetkým u tretej identifikovanej skupiny. Domnievame sa, že je vhodné zvýšiť počet hodín štatistiky u budúcich učiteľov (najmä študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky), resp. zameriavať sa na také vyučovanie štatistiky, ktoré sa viac sústreďujú na aplikácie a prax ako na formálnu teóriu štatistiky, pravdepodobnosti a zložité vzorce. Zaujímavú štúdiu v tomto kontexte realizovali Wade & Goodfellow (2009), ktorí predpokladali, že študenti, ktorí absolvovali predmet Štatistika pred seminárom predmetu Metódy výskumu, budú ovládať štatistiku lepšie, ako študenti, ktorí absolvovali iba seminár Štatistiky alebo seminár Metód výskumu bez predchádzajúcej štatistiky. Zistili, že štatistické myslenie, uvažovanie a gramotnosť bolo vyššie u študentov, ktorí absolvovali štatistiku pred seminárom metód výskumu. Autori konštatujú, že vysokoškolskí študenti sociálnych vied potrebujú študovať štatistiku i výskumné metódy, pokiaľ možno postupne tak, aby sa stali štatisticky gramotní. Tomu, aby bol tento cieľ naplnený, bránia viaceré prekážky – najmä nízka dotácia vyučovacích hodín v nižších ročníkoch študentov sociálnych vied a nedostatok štatistickej prípravy na kurz výskumných metód a metodológie. White a Gorard (2017) poukazujú na ďalší problém pri vyučovaní štatistiky na vysokých školách. Ide o vyučovanie používania inferenčných štatistických testov často na úkor porozumenia základnej opisnej štatistiky (ktorá nie je založená na znalosti a používaní inferenčných štatistických testov) a na úkor úrovne všeobecnej štatistickej gramotnosti.

Vyučovanie štatistiky v príprave budúcich učiteľov by sa malo zmeniť v spôsobe nazerania – od tradičných pohľadov na štatistiku ako matematickú disciplínu, ktorá akcentuje výpočty, vzorce, postupy a pod., skôr k tendencii zameranej na štatistické zdôvodnenie, schopnosť interpretovať a hodnotiť.

Autori Wade & Goodfellow (2009) konštatujú, že vedné disciplíny, ako je napr. sociológia, sociálna práca, súdnictvo, ale i psychológia často priťahujú študentov, ktorí majú významné medzery v kvantitatívnych zručnostiach a tieto medzery sú často sprevádzané výraznou úzkosťou spojenou so štatistickými a matematickými pojmami. Domnievame sa, že uvedené platí i pre učiteľské profesie (snáď okrem budúcich učiteľov matematiky a niektorých prírodovedných predmetov). V súvislosti s tradičnou výučbou štatistiky trochu úsmevne poznamenáva Scholtes (1998, In Liptáková, Andrejkovič, 2010), že jediným stredom záujmu bolo to, či sa študenti budú na smrť nudiť, alebo budú na smrť vydesení.

Autori Carter, Brown, a Simpson (2017) poukazujú aj na dôležitosť prepojenia vyučovania štatistiky jednak s reálnym životom a jednak s teóriami, ktoré sú súčasťou študovaného študijného programu. Pokiaľ sú študenti motivovaní vo svojom štúdiu zmysluplnosťou štatistických znalostí, sú oveľa

viac pripravení zvyšovať svoju úroveň štatistickej gramotnosti nielen v rámci povinných predmetov, ale takisto v rámci predmetov, ktoré nie sú povinné.

Čierna (2012) uvádza, že averzia a obavy zo štatistických predmetov vychádzajú z tzv. matematickej úzkosti, je preto potrebné pri výučbe eliminovať v čo najväčšej prípustnej miere matematické operácie. Je teda potrebné ponúknuť inovatívnu formu vyučovania tohto predmetu, aby študentom ponúkla možnosť vhodnou formou pochopiť dané princípy a odbúrala ich možné obavy zo štatistiky. To umožňuje napríklad použitie vhodného štatistického softvéru, ktorý komplikované matematické výpočty realizuje. Vyučovanie s pomocou softvéru navyše umožňuje vyučujúcemu sa vo vyššej miere sústrediť na princípy, použitie a interpretáciu dát. Hsu a kol. (2009) zistil, že vyučovanie so softvérom, ktorý nemá veľké nároky na užívateľa (IBM SPSS Statistics), pozitívne determinuje postoj k užitočnosti štatistiky a nezvyšuje obavy z predmetu.

Súčasná výučba a samotné pochopenie štatistiky je výrazne zjednodušené vďaka štatistickým softvérom, ktoré realizujú všetky zložité výpočty. Úlohou študenta je naučiť sa základné princípy z teórie štatistiky a pravdepodobnosti a základné princípy práce so softvérom. Študent nie je pasívny ako pri tradičnom vyučovaní, ale sám skúša rôzne výpočty, tvorbu grafov a pod., ideálne na príkladoch súvisiacich s jeho študijným odborom (napr. komparácia úrovne detskej kresby u predškôľakov vyrastajúcich v rodine a u predškôľakov vyrastajúcich v profesionálnej rodine, alebo zisťovanie korelácie medzi matematickou a štatistickou, príp. finančnou gramotnosťou).

Autorka Čierna (2012) konštatuje, že v česko-slovenskom priestore je v súčasnosti málo literatúry venujúcej sa oblasti štatistického spracovania dát v spoločenskovednom výskume. Autori článku sa v súčasnosti venujú príprave multimediálnej učebnice, ktorá minimalizuje nutnosť znalosti zložitých štatistických výpočtov a ponúkne študentom príklady týkajúce sa sociálno-pedagogických problémov a vizualizáciu postupov ich riešenia vo forme videonahrávok. Multimediálna učebnica sa sústreďí najmä na interpretáciu a aplikáciu štatistických informácií. K matematickej stránke štatistiky bude prístupované s ohľadom na cieľovú skupinu „neštatistikov“.

Záver

Na záver si dovoľíme konštatovať, že pre budúcich učiteľov je určitá úroveň štatistickej gramotnosti potrebná, pretože je nevyhnutná nielen vo vedeckej oblasti, ale tiež pre pochopenie a posúdenie pravdivosti rôznych už realizovaných pedagogických výskumov. Uvedené platí zvlášť pre študentov učiteľstva, ktorí budú pokračovať v postgraduálnej príprave, čím sa zvýši ich potenciál kreovať kvalitné vedecké a publikačné výstupy.

Bibliografia

- CARTER, K., BROWN, J., SIMPSON, M. From the classroom to the workplace: How social science students are learning to do data analysis for real. In *Statistics Education Research Journal*, 2017, Vol. 16, Iss. 1, p. 80-101.
- ČIERNA, M. Výučba štatistiky vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov. In *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci*, 2012. ISBN 978-80-555-0613-5. s. 282 – 286.
- HSU, M. K. et al. Computer attitude, statistics anxiety, and self-efficacy on statistical software adoption behavior: An empirical study of online MBA learners. In *Computer in Human Behavior*, 2009, Vol. 25, Iss. 2, p. 412 – 420.
- KUČERA, J. (nedat.). Zhluková analýza. [online]. Masarykova univerzita [cit. 2018-01-06]. Dostupné na internete: https://is.muni.cz/th/172767/fi_b/5739129/web/web/main.html
- KORÓNY, S. (2007). Dvojkroková zhluková analýza – automatické zistenie počtu zhlukov. In *Forum statisticum Slovacum*, 3(1), 55-66.
- LIPTÁKOVÁ, E., ANDREJKOVIČ, M. 2010. Efektívny manažér a štatistické myslenie. In *Manažment v teórii a praxi*, 6(1), 34-38.
- NIKIFORIDOU, Z., LEKKAB, A., PANGEC, J. 2010. Statistical literacy at university level: the current trends. In *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, p. 795-799.
- SCHILED, M. 2017. GAISE 2016 promotes statistical literacy. *Statistics Education Research Journal: Special Issue: Statistical Literacy* [online]. 2017, 16(Number 1), 50 – 54 [cit. 2020-04-05]. ISSN 1570-1824. Dostupné z: [http://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16\(1\)_Schield.pdf?1498680980](http://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16(1)_Schield.pdf?1498680980)
- TOMŠIK, R. 2017. Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách – Úvod do metodológie a štatistického spracovania. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2017. 508 s. ISBN 978-80-558-1207-6.
- SKALSKÁ, H. Statistika pro nestatistiky. In *Informační bulletin České statistické společnosti*. Roč. 23, č. 3, 2012, s. 66 – 73.
- WADE, B., GOODFELLOW, M. 2009. Confronting Statistical Literacy in the Undergraduate Social Science Curriculum. In *Sociological Viewpoints*, 75-90.
- WHITE, P., GORARD, S. 2017. Against inferential statistics: how and why current statistics teaching gets it wrong. *Statistics Education Research Journal: Special Issue: Statistical Literacy* [online]. 2017, 2016(1), 55 – 65 [cit. 2020-04-05]. ISSN 1570-1824. Dostupné z: [https://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16\(1\)_White.pdf?1498104051](https://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ16(1)_White.pdf?1498104051)

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA Inovatívna forma multimedialnej podpory štatistických metód v sociálnom a pedagogickom výskume č. 010KU-4/2019.

PhDr. Katarína Kohútová, PhD.

Katedra sociálnej práce

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

katarina.kohutova@ku.sk

PhDr. Angela Almašiová, PhD.

Katedra sociálnej práce

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

angela.almasiova@ku.sk

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

tomas.jablonsky@ku.sk

Generálna prokrastinácia a akademická prokrastinácia študentov učiteľstva v podmienkach Slovenskej republiky

General Procrastination and Academic Procrastination in Pre-Service Teachers in the Slovak Republic

Slávka Krásna, Silvia Barnová, Dáša Porubčanová

Abstract

The proposed empirical study reflects on the current knowledge in a scientific and professional discourse and brings original results of a realized research on general and academic procrastination with the specific target group of teacher trainees. The results of the presented research make a contribution to the enrichment of current knowledge in the discussed field and provide a broad framework for the anticipated opportunities in academic procrastination research in relation to other variables.

Keywords: Procrastination. Academic procrastination. General procrastination. University students. Teacher trainees.

Úvod

Na základe podrobnejšieho štúdia témy akademickej prokrastinácie (Barnová a Krásna, 2018, 2019; Barnová, Krásna a Gabrhelová, 2019) a na základe výsledkov realizovaného predvýskumu v cieľovej skupine vysokoškolských študentov, validným a realia bilným výskumným nástroj vlastnej konštrukcie, sme vo vzťahu k špecifickej cieľovej skupine vysokoškolských študentov, budúcich učiteľov, dospeli k zisteniu, že v nám známých zverejnených zdrojoch v medzinárodnom a v domácom publikačnom portfóliu doposiaľ nebol realizovaný výskum akademickej prokrastinácie študentov učiteľstva v podmienkach Slovenskej republiky. Práve fenomén akademickej prokrastinácie vysokoškolských študentov v tejto cieľovej skupine budúcich učiteľov predstavuje, podľa nás, špecifický perzistujúci problém a ukazuje sa, že je priamo naviazaný na budúcu učiteľskú prax. Z toho vyplýva, že práca s fenoménom akademickej prokrastinácie predstavuje jednu z výziev v oblasti terciárnej prípravy budúcich učiteľov a aj učiteľov v priamej učiteľskej praxe. Vo vedeckej štúdii empirického charakteru prezentujeme aktuálne parciálne výsledky výskumu, zameraného na získanie prvých dát o akademickej prokrastinácii študentov učiteľstva. V predloženej empirickej štúdii uvádzame

zistené vzájomné súvislosti generálnej (všeobecnej) prokrastinácie a akademickej prokrastinácie budúcich učiteľov, ktoré – myslíme si – na tomto základe môžu byť tiež ďalej a ešte podrobnejšie skúmané.

Generálna prokrastinácia ako jav životnej reality človeka

K prokrastinácii ako javu životnej reality človeka Ludwig (2013) vysvetľuje, že termín prokrastinácia pochádza z latinčiny – pre-crastinus čiže patriaci zajtrajšku. Zo zistení z preštudovaných relevantných zdrojov môžeme konštatovať, že od počiatkov seriózneho vedeckého záujmu o prokrastináciu ako špecifického fenoménu životnej reality človeka ho sprevádza náročnosť jednoznačného vymedzenia aj tým, kde končí „prirodzená“ lenivosť a kde začína prokrastinácia a čo už je možné považovať za chorobnú prokrastináciu. Mnohí autori sa domnievajú, že pravdepodobnosť životnej prokrastinácie sa zvyšuje s mierou civilizovanosti konkrétnej society a v ostatných rokoch aj s dostupnosťou virtuálneho priestoru a jeho možnosťami, Vion (2016) a Nývltová (2014) zhodne prokrastináciu nazývajú „chorobu“ dnešnej doby. Nývltová (2014) ďalej píše, že prokrastinácia existovala vždy, avšak v súčasnosti je považovaná za chorobu modernej doby, neustálym stupňovaním požiadaviek na pracovný výkon, ale aj pribúdaním povinností v súkromnom živote si odborníci z viacerých oblastí (psychológia, pedagogika, medicína, personálny manažment atď.) vysvetľujú zvýšenú mieru odkladania úloh, čo je považované za dôsledok životného štýlu súčasného človeka.

Generálna (všeobecná) prokrastinácia ako jav životnej reality človeka je, podľa Saplavskej a Jerkunkovej (2018), komplexný, psychologicky heterogénny jav, ktorý zahŕňa behaviorálne komponenty, emocionálne komponenty a kognitívne komponenty. Prokrastinácia sa týka takmer všetkých, konštatuje Chovancová (2020). Podľa Zengevalda (2020), Jarretta (2020), Ludwiga (2013) je prokrastinácia výraznou a chronickou tendenciou jedinca odkladať plnenie (najmä pre jedinca nepríjemných) povinností a úloh na neskôr. Vion (2016) definuje prokrastináciu ako dobrovoľné odloženie plánovanej činnosti (plánovaných činností) aj napriek tomu, že toto oneskorenie je škodlivé tak pre výkon, ako aj pre emocionálne prežívanie prokrastinujúcej osoby. Gabrhelík, Vacek a Miovský (2006) tvrdia, že prokrastinujeme, keď odďaľujeme začiatok alebo dokončenie. Sirios a Pychyl (2016) definujú prokrastináciu ako dobrovoľné odkladanie určitej (na)plánovanej/nariadenej činnosti s vedomím jedinca, že môže prísť k zníženiu kvality výkonu, ale aj k zníženiu dobrého pocitu zo splnenia naplánovanej úlohy či stanoveného cieľa. Citovaní autori ďalej uvádzajú, že pre prokrastináciu je charakteristické odkladanie, pričom zámerom prokrastinujúceho jedinca je plán úlohu dokončiť, avšak odkladá jeho splnenie na dobu viac či menej určitú. Citovaní autori však upozorňujú aj na fakt, že musí byť zároveň splnená aj podmienka, že neexistujú žiadne objektívne dôvody, pre ktoré by bolo možné ospravedlniť odloženie úlohy. Ako zdôrazňuje

Ludwig (2013), prokrastinácia nepredstavuje typickú lenivosť jedinca, lebo lenivý človek nemá záujem činnosť vykonávať či ukončiť a tento stav mu nevedí, naopak prokrastinujúci človek má ambície úlohu dokončiť, nie je však schopný realizovať kroky k úspešnej realizácii. Pozitívnu konotáciou prokrastinácie môže byť užitočnosť odkladania na neskôr ako prevencia unáhleného, nepremysleného konania, „dozrievanie“ stratégie, medzitým môžu byť úloha alebo zadanie zúžené a podobne. Považujeme za potrebné doplniť náš postreh, že prokrastinácia sa týka všetkých etáp plnenia si povinností či dosahovania cieľov, čiže odkladanie nielen začiatku nejakej činnosti, ale odkladanie aj v dobe realizácie či odkladanie jej ukončenia. Prokrastinácia môže byť paralelná a pri plnení viacerých úloh naraz jedinec „bojuje vo viacerých bojových líniách“ súčasne a miera generálnej (všeobecnej) prokrastinácie pri plnení jednotlivých úloh môže mať rôzny stupeň. Viaceré pramene upozorňujú, že existuje významný rozdiel medzi občasnou prokrastináciou a chronickou prokrastináciou, kedy už ide o často sa opakujúci typ správania sa jedinca, ktorý jemu, ale aj jeho blízkemu okoliu (blízke okolie v súkromnom živote, ale i v pracovnom živote) priamo či nepriamo škodí (Zengevald, 2020; Jarrett, 2020; Ludwig, 2013; Sirios, 2015). Chronickú, všadeprítomnú prokrastináciu identifikovali, podľa interkultúrneho výskumu Ferrariho et al. (2005), v 20% dospeléj populácie v USA, Spojenom kráľovstve a Austrálii, 40% ľudí kvôli prokrastinácii utrpeli nejaký druh ujmy a Steel (2017) uvádza, že približne 95% populácie prokrastinuje príležitostne a približne 15-20% z nás prokrastinuje sústavne, čo sa zhoduje aj s údajmi Viona (2016), ktorý uvádza, že prokrastinácia je prítomná v živote 20% populácie už ako zvyk, taktiež podľa Dias-Moralesa a Ferrariho (2015) je zastúpenie prokrastinácie v bežnej populácii 20-25%. Preto bolo jedným zo zámerov realizovaného výskumu zohľadniť aj element generálnej prokrastinácie, zisťujúcej mieru prokrastinácie jedinca v relevantných aspektoch súkromného života.

Vychádzajúc z výskumov sa zdá, že prokrastinácia je pre mnohých jedincov adrenalínovým „športom“, životným štýlom, životnou filozofiou, výzvou všetko stihnúť (podrobnejšie napr. životná filozofia FOMO). Taktiež prokrastinujeme z určitých dôvodov, napr. z dôvodu neistoty, nespokojnosti s kvalitou výstupu, čakania na „bod zlomu“, keď neviem ako ďalej a podobne.

Akademická prokrastinácia a akademická prokrastinácia študentov učiteľstva

Akademická prokrastinácia je jedinečným výstupom prokrastinatívnych tendencií a vzťahuje sa na prípady, keď študenti zbytočne oddiaľujú vykonávanie úloh súvisiacich s akademickou činnosťou, ako je práca na projektoch a štúdium, konštatujú McCloskey a Scielzo (2015). Akademická prokrastinácia sa spája s nižšími stupňami akademického hodnotenia, zníženým pocitom akademického

komfortu alebo vyššou úrovňou stresu, konštatujú autori. Moslemi, Ghomi a Mohammadi (2020) zadefinovali akademickú prokrastináciu ako iracionálne a dobrovoľné odkladanie povinností v akademickom prostredí na neskôr ako bežný jav medzi študentmi vysokých škôl, ktorý je spojený s mnohými premennými v osobnosti a správaní (sa). Naturil-Alfonso a kol. (2019) považujú akademickú prokrastináciu za nesprávny manažment času univerzitných študentov a konštatujú, že akademická prokrastinácia je skutočnosť súvisiaca s oneskorením alebo odložením akademickej práce na poslednú chvíľu. Saplavská a Jerkunková (2018) uvádzajú, že hlavnými oblasťami prejavu akademickej prokrastinácie sú odborné a vzdelávacie aktivity. Dôsledkom prokrastinačného správania (sa) je vo väčšine prípadov pokles úrovne akademických výsledkov. Gabrhelík, Vacek a Miovský (2006) uvádzajú, že v skupine študentov vysokých škôl je prevencia prokrastinácie v rozmedzí 20% až 70%, pričom polovica študentov má opakujúce sa prokrastinačné správanie. Steel a Klingsieck (2016) zistili, že s istou formou akademickej prokrastinácie má skúsenosť až 95 % vysokoškolákov, pričom najčastejšie odkladajú písanie záverečných/semestrálnych prác. Vysokoškolskí študenti majú akademické povinnosti často spojené s negatívnymi emóciami a neefektívnym time managementom, pričom najčastejšie zistenými príčinami akademickej prokrastinácie vysokoškolských študentov strach zo zlyhania a nedostatok sebadôvery (Steel & Klingsieck, 2016). Podľa Saplavskej a Jerkunkovej (2018) dostupné údaje ukazujú, že 46% až 95% žiakov stredných škôl a študentov vysokých škôl je možné považovať za takých prokrastinátorov, ktorí by už vyžadovali odbornú poradenskú pomoc.

Öksüz a Güven (2014) poukazujú na to, že akademická prokrastinácia v pozitívnej konotácií môže byť krátkodobou výhodou ako obranný mechanizmus, poskytuje viac času na tvorivé myslenie, výskum, akvizíciu nových myšlienok a tým aj šancu na kvalitnejší výsledok.

Vo vzťahu k nami realizovanému výskumu predkladáme zhrnutie dostupných výsledkov analyzovaných výskumov akademickej prokrastinácie vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov na základe informácií k dvom kľúčovým premenným: rod vysokoškolského študenta a stupeň vysokoškolského štúdia.

Z hľadiska premennej rod vysokoškolských študentov, budúcich učiteľov napr. Pala, Akyıldız a Bağcı (2011) zistili, že študenti učiteľstva prokrastinujú významne viac ako študentky učiteľstva, jedným z dôvodov je, podľa autorov, že muži sú akademicky menej úspešní ako ženy, lebo prokrastinujú viac, rovnaké zistenie predkladajú Akdemir (2019), Saracaloglu a kol. (2018), Certel, Bahadir a Özgönül (2016), Efe Aslan a Efe (2018). Naopak Ganda a Bouruchovitch (2015) zistili vyššiu mieru prokrastinácie žien, budúcich učiteľiek v porovnaní s budúcimi učiteľmi. Ale napr. Özer a Yetkin (2018) vo výskume zistili, že rod respondentov nemá významný vplyv na prokrastinačné správanie skúmaných vysokoškolákov – študentov

učiteľstva v akademickom prostredí rovnako ako Dietrich a Latzko (2020) a Karatas a Bademcioğlu (2015).

V premennej stupeň vysokoškolského štúdia napr. Pala, Akyıldız a Bağcı (2011) nezistili žiadny rozdiel vo vzťahu stupňov vysokoškolského štúdia v oblasti akademickej prokrastinácie študentov učiteľstva. Akdemir (2019) konštatuje, že štatisticky významný rozdiel medzi akademicou prokrastináciou študentov učiteľstva v 1. a 2. ročníkoch a v 3. a 4. ročníkoch – budúci učители, študujúci vo vyšších ročníkoch prokrastinujú viac v porovnaní so študentmi nižších ročníkov; podobne ako Saracaloglu a kol. (2018); Certel, Bahadır a Özgönül (2016) a aj Ganda a Bouruchovitch (2015).

V našom výskume, zameranom na akademicú prokrastináciu študentov učiteľstva v podmienkach Slovenska, sme sa prostredníctvom vlastného skonštruovaného výskumného nástroja zamerali na prvé dáta v špecifickej cieľovej skupine vysokoškolských študentov učiteľstva aj z hľadiska vzájomného vzťahu generálnej (všeobecnej) prokrastinácie a prokrastinačného správaniu sa respondentov nášho výskumu v akademickom živote.

Výskum generálnej a akademickej prokrastinácie študentov učiteľstva a výsledky výskumu

V rámci štatistického spracovania výsledkov v SPSS sme vypočítali základné opisné štatistiky – uvideli sme štatistické charakteristiky polohy – aritmetický priemer, medián; taktiež aj štatistické charakteristiky variability (premenlivosti) – smerodajnú odchýlku (využili sme ju na vyjadrenie, ako dobre reprezentuje aritmetický priemer výberový súbor) a rozptyl. K mieram rozptylu uvedieme štandardnú chybu priemeru, rozsah – interval spoľahlivosti s hornou a dolnou hranicou, medzikvartilový rozsah (jeho výhodou je, že nie je ovplyvnený extrémnymi hodnotami) a špicatosť. Pre vyjadrenie výpočtu štatistiky položiek spolu použijeme strednú hodnotu, ak bola položka vymazaná; zmenšenie mierky, ak je položka vymazaná; korekciu položky a súčtu a Cronbachova alfa verzie, ak bude položka vymazaná. Pre výpočet korelácií zvolíme jednoduchú lineárnu koreláciu (Pearsonovo r .) a t-test ako metódu matematickej štatistiky, ktorú použijeme na porovnanie, či sa výsledky meraní v jednej skupine významne odlišujú od výsledkov meraní v druhej skupine. Z výskumných metód sme použili metódu dopytovania s konkrétnym výskumným nástrojom – dotazníkom: Akademická prokrastinácia študentov vysokých škôl (Krásna, 2017, in: Krásna, 2020). Nami skonštruovaný dotazník, zisťujúci mieru všeobecnej a akademickej prokrastinácie, inštruuje respondentov pri jeho vyplňovaní k zamysleniu sa nad prevažujúcim správaním sa najskôr v súkromnom živote a potom v akademickom s výberom odpovedí na Lickertovej škále: vždy = 5 a nikdy = 1. Dotazník vlastnej konštrukcie sa skladá zo samostatnej dimenzie generálnej prokrastinácie (Cronbach's Alpha = 0,862) a akademickej prokrastinácie so 4 dimenziami akademickej prokrastinácie

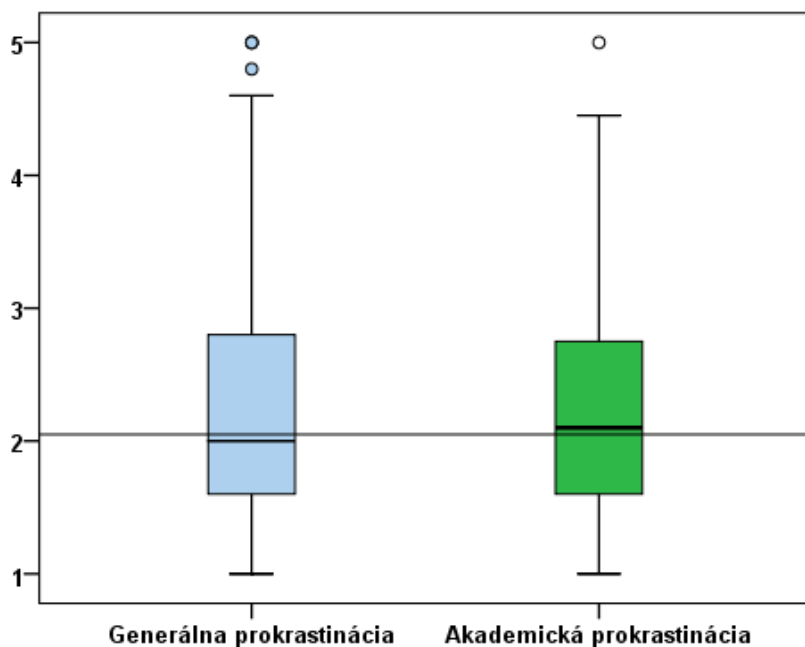
(Vyučovanie, Príprava na skúšky, Časový manažment študijných povinností, Administratívne náležitosti štúdia) s 20 položkami (každá dimenzia je tvorená 5 položkami dotazníka), Cronbach's Alpha je 0,947. Na základe výsledkov výpočtu reliability oboch častí dotazníka konštatujeme, že nami skonštruovaný výskumný nástroj má vysokú vnútornú konzistenciu, je spoľahlivý, získané výsledky budú hodnotné a dobre interpretovateľné.

Jedným z cieľov realizovaného výskumu bolo zistiť, aký je vzájomný vzťah medzi generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou študentov učiteľstva za celkový výskumný súbor. Výskumný (výberový) súbor charakterizujeme ako zámerný (iba vysokoškolskí študenti učiteľstva) a dostupný, daný ochotou respondentov participovať v procese výskumu. Z dotazníka sme získali 5 premenných, ktoré opisovali socio-demografické údaje o respondentoch ako je rod, vek, forma štúdia, stupeň vysokoškolského štúdia a typ vysokej školy. Z pôvodných premenných sme vypočítali osem nových premenných, získaných dichotomizáciou. Výskumný súbor v nasledujúcom texte charakterizujeme z hľadiska základných premenných výskumu:

- Rod respondentov: z celkového počtu 748 respondentov, budúcich učiteľov, zastúpenie žien – respondentiek tvoril počet 439 (58,69%) a mužov respondentov bolo 309 (41,31%) zo všetkých respondentov výskumného súboru.
- Vek respondentov: vekové zloženie respondentov bolo v intervale od 18 do 59 rokov, priemerný vek respondentov výskumu je 34 rokov. Výskumný súbor sme rozdelili na dve časti, mladších respondentov od veku 18 rokov do 34 rokov vrátane – tých bolo 378 (50,5%) a starších respondentov vo veku od 35 rokov do 59 rokov, ich bolo 370 (49,5%).
- Stupeň vysokoškolského štúdia respondentov: dotazník vyplnilo 353 študentov bakalárskeho stupňa (čo predstavuje 47,2%) a 395 študentov magisterského stupňa vysokoškolského štúdia, (52,8% respondentov).
- Forma vysokoškolského štúdia respondentov: vo výskume sa zúčastnilo 315 (42,1 %) budúcich učiteľov ako vysokoškolských študentov dennej formy štúdia a 433 (57,9%) budúcich učiteľov ako vysokoškolských študentov externej formy štúdia.
- Typ vysokej školy, kde respondenti študujú: výskumný súbor tvorí 394 (52,7 %) budúcich učiteľov ako študentov verejných vysokých škôl a 354 (47,3%) budúcich učiteľov ako študentov súkromných vysokých škôl.

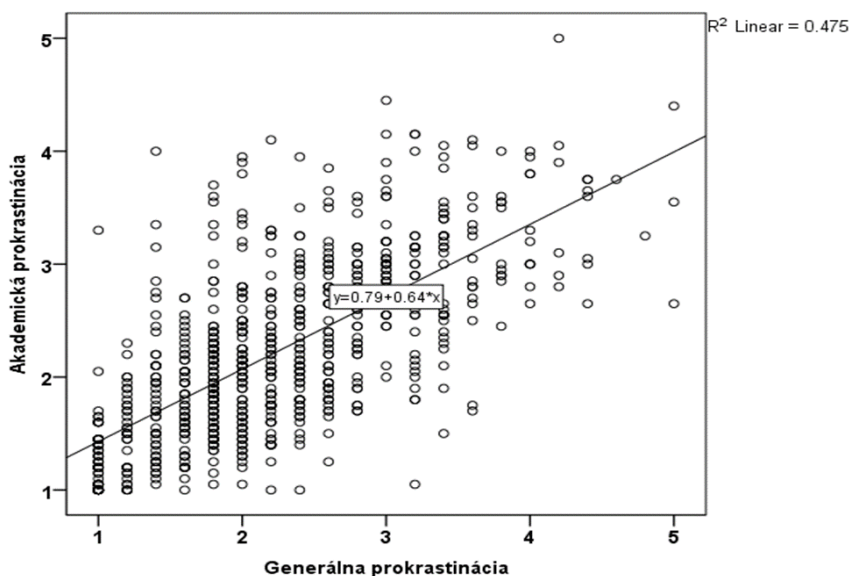
Súhrnne konštatujeme, že výskumný súbor považujeme za rovnomerne rozložený vo všetkých sledovaných premenných, teda získané výsledky budú hodnotné a spoľahlivé, platné pre výskumný súbor a s obmedzenou platnosťou aj pre špecifickú cieľovú skupinu študentov učiteľstva.

Získané výsledky v škatuľovom grafe 1 zobrazujeme úrovne generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie vo vzťahu k aritmetickému priemeru, v grafe 2 prezentujeme zobrazenie vzájomných korelácií generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie. Tabuľka 1 obsahuje vzájomné korelácie generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie (Pearsonov korelačný koeficient) aj s dimenziami.



Graf 1: Zobrazenie úrovne generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie vo vzťahu k aritmetickému priemeru

Zdroj: vlastný výskum



Graf 2: Zobrazenie vzájomných korelácií generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie

Zdroj: vlastný výskum

Výskumnú otázku: Aký je vzájomný vzťah medzi generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou študentov učiteľstva za celkový výskumný súbor? zodpovieme korelačnou analýzou medzi SKOREgp – Skóre generálnej prokrastinácie a SKOREap – Skóre akademickej prokrastinácie. Výsledky korelačnej analýzy sú v nasledujúcej tabuľke 1.

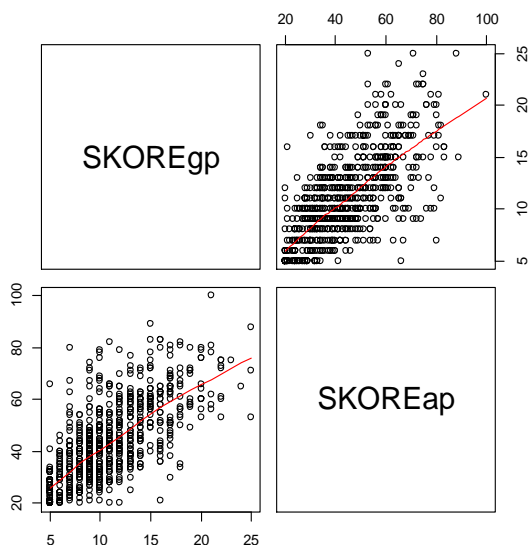
Tabuľka 1: Korelácia medzi generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou

	Korelácia	Pearson	Spearman	Wilcox-pcor
Premenné	SKOREap – Skóre akademickej prokrastinácie			
SKOREgp – Skóre generálnej prokrastinácie	Korelačné koeficienty	0.689	0.529	0.689
	Štatistická významnosť p	0.000	0.000	.000
	N - počet prípadov	748	748	748

Zdroj: vlastný výskum

Korelačné koeficienty všetkých troch korelácií – parametrickej Pearsonovej korelácie, Spearmanovej poradovej korelácie a robustnej Wilcoxovej korelácie sú dosť vysoké, sú nad hodnotou 0,5, ktorá oddeľuje stredne veľké a vysoké korelácie. Ide o veľmi tesnú vzájomnú závislosť

generálnej a akademickej prokrastinácie. P hodnoty sú nižšie, ako je obvyklá hladina významnosti testu alfa 0,05. Ide o štatisticky významný vzájomný vzťah (graf 2). Pre presnejšiu analýzu linearity použijeme nasledujúci samostatný rozptylový graf 3.



Graf 3: Rozptylový graf analýzy linearity

Zdroj: vlastný výskum

V prvom riadku je zobrazená regresná čiara v rozptylovom grafe (druhý štvorec) pre prípad, že vysvetľovaná (závislá) premenná je SKOREgp a vysvetľujúca (nezávislá) premenná je SKOREap. V druhom riadku je zobrazená regresná čiara (tretí štvorec) pre prípad, že vysvetľovaná premenná je SKOREap. V oboch prípadoch vidíme lineárnu závislosť.

Z vyššie uvedeného môžeme urobiť záver, že medzi generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou existuje štatisticky významný vzájomný lineárny vzťah a tiež, že na základe získaných výsledkov konštatujeme medzi zistenou generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou respondentov nášho výskumného súboru existuje silná korelačná väzba (jej hodnota je, podľa Pearsonovho korelačného koeficientu takmer 0,7, tabuľka 1).

Zistili sme silnú korelačnú väzbu vzájomného vzťahu medzi generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou študentov učiteľstva, čím sme zodpovedali na výskumnú otázku „Aký je vzájomný vzťah medzi generálnou prokrastináciou a akademickou prokrastináciou študentov učiteľstva za celkový výskumný súbor?“. Zistenie môžeme interpretovať tak, že keď niekto prokrastinuje všeobecne vo svojom živote, tak prokrastinuje aj v akademickom, takže fenomén akademickej prokrastinácie sa nedá oddeliť od generálnej prokrastinácie. (V grafe 2 je uvedený aj koeficient determinácie so 47,5% variabilitou.

Korelácia je vysoká, lebo sa dá meranými bodmi v rovine pomocou metódy najmenších štvorcov viesť regresnú priamku.) Nami získané výsledky korešpondujú aj so zisteniami Saracaloglu a kol. (2018), ktorí konštatujú, že medzi akademickou prokrastináciou boli zistené významné a mierne pozitívne korelácie so všeobecnými tendenciami prokrastinácie čiže všeobecná prokrastinácia má vplyv aj na akademickú prokrastináciu, teda čím nižšia všeobecná prokrastinácia, tým nižšia akademická prokrastinácia a naopak.

Limity výskumu generálnej a akademickej prokrastinácie študentov učiteľstva

V prípade generálnej prokrastinácie a akademickej prokrastinácie si uvedomujeme limity nášho výskumu. Sebahodnotiaci dotazník prezentuje subjektívny pohľad bez objektivizovaných faktorov, myslíme si, že je často prítomná zrejma snaha respondentov „prikrášliť“ sa vo svojich očiach. Taktiež možno konštatovať, že ustálený názor – negatívna konotácia prokrastinácie – bráni triezvemu, kritickému pohľadu, hodnoteniu, ovplyvňuje priebeh ďalšej činnosti nezávisle od vonkajších podmienok – apriórny príjmaním a odmietaním určitých podnetov môže byť náš výskum limitovaný. Ako ďalší limit našich zistení môžeme uviesť, ak respondenti nemajú vyhraný názor alebo postoj k danej téme, potom volia potom stredné hodnoty na škále. Ďalší limit predstavuje tendencia odpovedať v duchu všeobecného spoločenského očakávania, teda tak, aby to bolo spoločensky prijateľné, súčasne politická korektnosť, čiže respondenti majú svoj vyhraný názor, postoj, ale nechcú ho prezentovať v obave, že tým spôsobia svoju stigmatizáciu a podobne (podrobnejšie napr. Jablonský, 2018). Aj zohľadnením limitov výskumu považujeme získané prvé dáta o tomto fenoméne za cenné.

Záver

Podľa nášho názoru by bolo zaujímavé tiež skúmať, či sa úroveň generálnej prokrastinácie zvýši nástupom uchádzača na vysokoškolské štúdium, môžeme sa iba domnievať, že áno. Taktiež by bolo, myslíme si, prínosné zisťovať, ktoré faktory z osobného života respondentov zvyšujú alebo znižujú mieru akademickej prokrastinácie, v našom prípade konkrétne vysokoškolských študentov učiteľstva, a súčasne ktoré faktory z akademického života zvyšujú alebo znižujú mieru generálnej prokrastinácie budúcich učiteľov. Významnou súčasťou sebahodnotenia, podľa nášho názoru, je spätná väzba (prokrastinujúci si nemusí uvedomovať, že miera jeho prokrastinácie už má patologické rozmery) a norma pre hodnotenie a sebahodnotenie, čo v prípade objektivizácie miery prokrastinácie je pomerne komplikované. V našom výskumnom súbore skôr predpokladáme vyváženosť odpovedí

s reálnou situáciou. Dôvodom nášho optimizmu je, že mnohí z respondentov ani všeobecnú, ani akademickú prokrastináciu nepovažujú za problém a možno až ich stretnutie s dotazníkom predstavuje prvý impulz na zamyslenie sa. Súčasne predpokladáme, že zacielenie seriózneho vedeckého záujmu o prokrastináciu môže byť komplikované rôznymi stupňami generálnej prokrastinácie ako prirodzenej súčasťou ľudského života. Zaujímavé by tiež bolo, podľa nášho názoru, zisťovať vnímanú náročnosť vysokoškolského štúdia aj študentmi učiteľstva a dať ju do vzťahu napr. s akademickou prokrastináciou, akademickou motiváciou, študijnými výsledkami, akademickou spokojnosťou a pod. Súhlasíme s konštatovaním, že pravdepodobnosť všeobecnej prokrastinácie sa zvyšuje s mierou civilizovanosti konkrétnej society a v ostatných rokoch napr. aj s dostupnosťou virtuálneho priestoru a jeho možnosťami, bude sa preto miera všeobecnej prokrastinácie ako javu životnej reality človeka rokmi zvyšovať. Táto skutočnosť by mohla byť ďalším podnetom na exaktnejší výskum generálnej prokrastinácie v našich podmienkach nielen v skupine vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov.

Bibliografia

- AKDEMIR, Ö. A. 2019. Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. In: *World Journal of Education*. [online]. 2019, 9(2), 13-21. ISSN 1925-0746.
- BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S. 2018. Academic Procrastination – One of the Barriers in Lifelong Learning. In: *R&E-Source*. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ. ISSN (on-line) 2313-1640. suppl. Special Issue Roč. 5, č. 13 (2018), s. 8-12 [on-line].
- BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S. 2019. Academic Procrastination as a Coping Strategy of Working Adults Involved in Lifelong Learning. In: *EDULEARN19: 11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*, Palma de Mallorca (Spain). 1st - 3rd of July, 2019. 1. vyd. roč. 11. Valencia: IATED, 2019. ISBN 978-84-09-12031-4. ISSN 2340-1117, s. 7146-7151.
- BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S., GABRHELOVÁ, G. 2019. Academic Procrastination in Working Population as a Barrier in Tertiary Education = Akademická prokrastinácia pracujúcej populácie ako bariéra v rámci terciárneho vzdelávania. In: *Aktuálne problémy podnikovej sféry 2019: zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie*. 1. vyd. Bratislava: Ekonóm, 2019. ISBN 978-80-225-4618-8, s. 23-34.
- CERTEL, Z., BAHADIR, Z. ÖZGÖNÜ, L.M. 2016. Investigation of academic procrastination and academic self-efficacy of physical education and sport teacher candidates in term of some variables. In *Turkish Online Journal of Educational Technology* [online]. 2016, 1295-1300. ISSN 1303-6521.

- DIAS-MORALES, J.F. - FERRARI, J.R. 2015. *More Time to Procrastinators: The Role of Time Perspective*. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/278964469_More_Time_to_Procrastinators_The_Role_of_Time_Perspective
- DIETRICH, S., LATZKO, B. 2020. Action orientation in novice pre-service teachers – A predictor for academic success and academic progress. In: *Performance Enhancement* [online]. 2020, 7(3-4). DOI: 10.1016/j.peh.2019.100156. ISSN 2211-2669.
- EFE ASLAN, H., EFE, R. 2018. The Relationship Between Academic Procrastination Behaviors of Preservice Science Teachers and Their Attitudes Toward Social Media . [online]. 2018. In: *Journal of Education and e-Learning Research*. Vol. 5, No. 2, 102-109, 2018. ISSN(E) 2410-9991/ ISSN(P) 2518-0169. DOI: 10.20448/journal.509.2018.52.102.109.
- FERRARI, J, a kol. 2005. Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. In: *The American Journal of Psychology* 7(1):1-6. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276354186_Prevalence_of_Procrastination_in_the_United_States_United_Kingdom_and_Australia_Arousal_and_Avoidance_Delays_among_Adults
- GABRHELÍK, R., VACEK, J., MIOVSKÝ, M. 2006. Prokrastinace: validizace sebesposuzovací škály na populaci studentů vysokých škol. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 2006, roč. 50, č. 4, s. 361-371. [online]. Dostupné z: https://www.academia.edu/9631445/Prokrastinace_Validizace_sebesposuzovac%C3%AD_%C5%A1k%C3%A1ly_na_populaci_student%C5%AF_vysok%C3%BDch_%C5%A1kol
- GANDA, D, R., BORUCHOVITCH, E. 2015. *Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers*. [online]. Dostupné z: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000300417
- CHOVANCOVÁ, Z. 2020. *Prečo prokrastinujeme? Niekoľko vedeckých faktov a tipov*. [online]. Dostupné z: <https://www.welcometothejungle.com/sk/articles/preco-prokrastinujeme-niekolko-vedeckych-faktov-a-tipov>
- JABLONSKÝ, T. 2018. Medzigeneračné zmeny vo vzťahoch a otvorenosť k dialógu = Intergenerational changes in relationships and openness to dialogue. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 17, č. 3 (2018), s. 15-18.
- JARRETT, Ch, 2020. *Why procrastination is about managing emotions, not time?* [online]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200121-why-procrastination-is-about-managing-emotions-not-time>

- KARATAS, H., BADEMCIOĞLU, M. 2015. *The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of Pre-Service Teachers With Five Factor Personality Traits*. [online]. Dostupné z: https://ijrte.penpublishing.net/makale_indir/151
- KRÁSNA, S. 2020. *Akademická prokrastinácia študentov učiteľstva ako špecifický problém odborovej didaktiky*. Dubnica nad Váhom: vysoká škola DTI. Habilitačná práca. 340 s.
- LUDWIG, P. 2013. *Konec prokrastinace : jak přestat odkládat a začít žít naplno*. 1. vyd. Brno: Jan Melvil, 2013. 271 s. ISBN 978-80-87270-51-6.
- MCCLOSKEY, J., SCIELZO, S.A. 2015. *Finally!: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale*. DOI: 10.13140/RG.2.2.23164.64640. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/273259879_Finally_The_Development_and_Validation_of_the_Academic_Procrastination_Scale
- MOSLEMI, Z., GHOMI, M., MOHAMMADI, D. 2020. The relationship between personality dimensions (neuroticism, conscientiousness) and Self-esteem with Academic procrastination among students at Qom University of Medical Sciences. In *Development Strategies in Medical Education* [online]. 2020, 7(1), 5-16 [cit. 2020-07-24]. ISSN 2383-2185.
- NATURIL-ALFONSO, C., et al. 2018. Procrastination: the poor time management among university students. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)* Universitat Politècnica de València, València, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8167>. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/326503837_Procrastination_the_poor_time_management_among_university_students
- NÝVLTOVÁ, V. 2014. *SOFT SKILLS – Time management pro uchazeče o zaměstnání*. Praha : Vysoká škola chemicko-technologická, Vzdělávání rodičů – příprava vstupu nebo návratu rodičů s malými dětmi na trh práce – EduRo, 2014. [online]. Dostupné z: <https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017040/Time%20management.pdf?redirected>
- ÖKSÜZ, Y., GÜVEN, E. 2014. The Relationship between Psychological Resilience and Procrastination Levels of Teacher Candidates. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.732. ISSN 1877-0428.
- ÖZER, Z., YETKIN, R. 2018. Walking through Different Paths: Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination Behaviors of Pre-Service Teachers. In *Journal of Language and Linguistic Studies* [online]. 2018, 14(2), 89-99. ISSN 1305-578X.
- PALA, A., AKYILDIZ, M., BAĞCI, C. 2011. Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2011, 29, 1418-1425. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.381. ISSN 1877-0428.

- SAPLAVSKA, J., JERKUNKOVA, A. 2018. Academic procrastination and anxiety among students. In: *Engineering for Rural Development – International Scientific Conference* [online]. 2018, s. 1192-1197. DOI: 10.22616/ERDev2018.17.N357. ISSN 1691-3043.
- SARACALOGLU, A. S., DINÇER, B., GERÇEKER, C. S. 2018. The Relationship between Music Teacher Candidates' Academic and General Procrastination Tendencies and Test Anxiety. In: *Journal of Education and Training Studies* [online]. 2018, 6(9), 174-183. ISSN 2324805X.
- SIRIOS, F. M., PYCHYL, T. A. (eds). 2016. *Procrastination, Health and Well-being*. London: Elsevier Academic Press, 2016. 304 s. ISBN 978-0-12-802898-8.
- SIRIOS F. M. 2015. Is procrastination a vulnerability factor for hypertension and cardiovascular disease? Testing an extension of the procrastination–health model. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 1-12. doi: 10.1007/s10865-015-9629-2.
- STEEL, P. 2017. *Irrational Procrastination Scale (IPS)*. [online]. Dostupné z: <https://procrastinus.com/piers-steel/about-the-measure/> a <https://surveyyourself.files.wordpress.com/2018/01/irrational-procrastination-scale.pdf>
- STEEL, P., KLINGSIECK, K.B. 2016. *Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited*. [online]. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12173>. Dostupné z: <https://www.x-mol.com/paper/1275297646810525696>
- VION, J. 2016. *Que faire pour lutter contre la procrastination?* [online]. Dostupné z: <https://www.neuropro-consulting.fr/que-faire-pour-lutter-contre-la-procrastination/>
- ZENGEVALD, P, 2020. *Prokrastinácia nie je o správnom rozvrhnutí času. V čom teda spočíva tajomstvo úspechu?* [online]. Dostupné z: <https://www.startitup.sk/prokrastinacia-nie-je-o-spravnom-rozvrhnuti-casu-v-com-teda-spociva-tajomstvo-uspechu/>

Vedecko-výskumná štúdia vznikla v rámci riešenia projektu IGA 002DTI/2020 „University Students' Academic Procrastination“.

Doc. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. & Ph.D.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

krasna@dti.sk

Doc. PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

barnova@dti.sk

PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Katedra školskej didaktiky

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

porubcanova@dti.sk

Využití prvků aplikované behaviorální analýzy u dětí s neurovývojovými poruchami

Use of Elements of Applied Behavioral Analysis in Children with Neurodevelopmental Disorders

Zdeňka Kozáková, Tereza Procházková

Abstract

The article focuses on the possibilities of using elements of applied behavioral analysis (ABA therapy) in children with neurodevelopmental disorders who received ABA therapy in the early care center. The main goal of the research was to determine the effect of the use of elements of applied behavioral analysis in selected children with neurodevelopmental disorders, both in terms of the course and progress in therapy, and in terms of parents of children. Qualitative research was carried out through content-based systematic analysis of documents, semi-structured questionnaires and case studies. The results showed that the elements of applied behavioral analysis had a certain effect on all children involved in this research, more obvious to some, less apparent to others. The least obvious results seemed to be in a girl with developmental dysphasia, on the contrary in boys with childhood and atypical autism the results were obvious in a shorter period of time and to a greater extent. An important co-factor of the effectiveness of the therapy proved to be the child's family and its cooperation with other experts. The combination with other used therapies and methods also proved to be beneficial.

Keywords: Applied behavioral analysis. Neurodevelopmental disorders. Developmental dysphasia. Autism. Attention deficit disorder. Case study.

Úvod

Příspěvek se zabývá využitím prvků aplikované behaviorální analýzy (dále také jen ABA/ABA terapie) u dětí s neurovývojovými poruchami. ABA terapie slouží jako nástroj při rozvoji komunikace, sebeobsluhy a sociální interakce zejména u dětí s poruchami autistického spektra (PAS). Příspěvek ukazuje její možné využití i na jiné cílové skupině. Je zaměřen na děti s neurovývojovými poruchami, které docházely na ABA terapii ve středisku rané péče. Jednalo se o děti s dětským autismem, atypickým autismem a s vývojovou dysfázií. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vliv má využití prvků aplikované behaviorální analýzy u vybraných dětí s neurovývojovými poruchami,

a to jak z pohledu průběhu a pokroku v terapii, tak z pohledu rodičů dětí. V rámci příspěvku se zaměřujeme pouze na prvky ABA terapie, nezaměřujeme se na ucelený individuální program ABA terapie, neboť v České republice jsou, vzhledem k finanční a časové náročnosti terapie, uplatňovány a využívány z velké části pouze její fragmenty.

Teoretická východiska

Neurovývojové poruchy jsou definovány jako důsledky atypického vývoje nezralého mozku. Celá skupina má řadu podobných charakteristik, mezi které například patří obdobná komplexní etiopatogeneze s výrazným genetickým podílem. Poruchy jsou celoživotní. Jejich klinické charakteristiky se s vývojem člověka mění. Rozsah vývojových deficitů kolísá od velmi specifických omezení v učení nebo kontrole exekutivních funkcí až po celkové narušení sociálních dovedností nebo intelektu. Řadí se sem poruchy intelektu, poruchy psychického vývoje, poruchy chování a emocí, poruchy komunikace, řeči a jazyka, poruchy autistického spektra, poruchy pozornosti, poruchy motoriky a také poruchy učení (Ošlejšková, 2010, s. 368). V jedenácté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (2018, online) jsou neurovývojové poruchy definovány jako poruchy kognitivních funkcí, emočních regulací nebo chování, které se odrážejí v dysfunkci psychických, biologických nebo vývojových procesů.

Behaviorální terapie, známá také pod názvem **aplikovaná behaviorální analýza**, vychází z principů učení a chování (behaviorismus). Její hlavní myšlenkou je zkoumání funkčních vztahů mezi prostředím a lidským chováním. Na základně podrobné analýzy se snaží zjistit, proč určité chování vzniká a jak ho modifikovat. Vývoj terapie byl ovlivněn převážně výzkumy behavioristy J. B. Watsona a nebehavioristy B. F. Skinnera, kteří navázali na předchůdce behaviorismu I. P. Pavlova. Samotnou aplikaci analýzy se začal v 60. letech zabývat kalifornský univerzitní profesor O. I. Lovaas, tvůrce první intenzivní behaviorální intervence pro děti s autismem, známé také jako ABA terapie nebo „Lovaasův program“ (Gandalovičová, 2016).

Aplikovaná behaviorální analýza je velmi propracovaná a přísně individuální intervence, která je především využívána u dětí s diagnózou PAS. S úspěchy je využívána i u dětí s jinými vývojovými poruchami, u dětí s ADHD (s poruchou pozornosti s hyperaktivitou) či s OCD (s obsedantně-kompulsivní poruchou). Její metodiku lze využívat od nejtútlejšího věku – čím dříve se začne s dítětem pracovat, tím lépe (Richman, 2015, s. 17). ABA terapie využívá systematické metody, nástroje, techniky a strategie napomáhající redukovat nevhodné chování a nahrazovat je alternativním (vhodným) chováním. Zároveň pracuje na dovednostech, které dítěti napomohou k adaptaci na nové prostředí, důraz se klade na sebeobsluhu, komunikaci, učení, hru a sociální interakci (Richman, 2006). V roce 1968 aplikovanou behaviorální analýzu poprvé oficiálně vymezili psychologové Baer, Wolf a Risley. V rozsáhlém

článku *Some current dimensions of Applied Behavior Analysis* pro odborný časopis *Journal of Applied Behavior Analysis* popsali sedm dimenzí ABA terapie, které dodnes slouží jako základ pro vytváření kvalitní behaviorální intervence. ABA by měla být: aplikovaná, behaviorální, analytická, technologická, koncepčně systematická a efektivní s výsledkem generalizace/obecnosti (Baer, 1968).

Základní principy chování v ABA terapii – ABA terapie má určité principy, postupy, pravidla a soubor doporučení, které je zapotřebí dodržovat, aby byla úspěšná.

Pravidla a postupy – Seznam postupů a pravidel uvádějí T. Ayllón a N. H. Azrin ve své publikaci *The token economy: a motivation system for therapy and rehabilitation* z roku 1968. Je zde popsána aplikace principů chování na adolescentech s mentálními poruchami. Jejich systém je ale natolik funkční, že je využitelný i dnes u klientů jakéhokoliv věku a s jakýmkoliv postižením (Kazdin, 1972, online).

Učení – Po vyhodnocení všech okolností je možné začít měnit chování a učit nové vzorce chování. S. Richman (2015) ve své publikaci specifikuje učení postupnými kroky a příležitostné učení. V případě učení postupnými kroky je využíván tzv. diskriminační stimul (Sd) neboli instrukce, která má vyvolat speciální reakci (verbální, vizuální, gesta apod.).

Posilování – Posilování je cokoliv, co po úspěšném chování zvýší intenzitu tohoto chování. Jedná se o nejvíce používaný princip v ABA terapii. Má dva způsoby. Jedním je pozitivní posilování (odměna), druhým je negativní posilování (Richman, 2015, s. 20). Negativní posilování spočívá v odejmutí nepříjemného podnětu, a to okamžitě po žádoucím chování (Richman, 2015, s. 21).

Trest – Jedná se o takové reakce, jako jsou např. zavrtění hlavou, slovní odmítnutí (ne), zamračení se, odejmutí hračky apod. Richman (2015) rozlišuje pozitivní trest, kdy dítě například rozlije čaj a následně ho po sobě musí uklidit a trest negativní, kdy je například dítěti odebrána jeho hračka za to, že s ní zlobí.

Pobízení – Pobídkou je jakákoliv dopomoc, která provází instrukci s cílem podpořit žádoucí reakci. Richman (2015, s. 22, 23) rozlišuje pět druhů pobídek: verbální, fyzické, vizuální, poziční (neboli situační) pobídky a modelování.

Generalizace – Generalizace je vymezena jako určitá dovednost, kterou se dítě naučí, a je přítomna i za jiných podmínek. Učenou dovednost je potřeba procvičovat na různých místech, v různou dobu a s různými lidmi (Richman, 2015, s. 24).

Tvarování – Technika tvarování se využívá k nácviku chování, které dítě neovládá nebo je pro ně obtížné se ho naučit jako celek. Principem tvarování je odměňování postupného přibližování se k tvarovanému chování (Richman, 2015, s. 25).

Řetězení – Pomocí řetězení se žádané chování rozdělí na jednotlivé komponenty a ty jsou poté nacvičovány postupně. Lze využít přímého nebo zpětného řetězení (Richman, 2015, s. 26).

Náprava nevhodného chování – Mezi nevhodné chování jsou řazeny např. záchvaty vzteku, agresivní a sebezraňující chování atp. Při redukci nevhodného chování je podmínkou nabídnout chování alternativní, které umožní dítěti splnit jeho požadavek vhodnějším způsobem. Prvním krokem je identifikace daného chování, které vyvolává nebezpečí u dítěte (sebezraňování) nebo u okolí (agresivita), nebo narušuje učení či vylučuje dítě z kolektivu. Na takovéto chování je možné uplatnit behaviorální metody. Richman (2015, s. 43) uvádí, že „*jestliže chceme nevhodné chování redukovat, je třeba znát především jeho funkci, což nebývá jednoduché. Chování může měnit svou funkci nebo může mít i více funkcí. Abychom zjistili, co vyvolává a co posiluje chování, musíme se na chování podívat pomocí ABC modelu funkční analýzy.*“

ABC model funkční analýzy identifikuje a co nejpřesněji definuje příčinu problémového chování tím, že zkoumá situaci před chováním a sleduje následky chování.

- „**A**“ = *antecedent, předehra*, tedy okolnosti, událost, která se stala těsně před tím, než se spustilo, propuklo problémové chování.
- „**B**“ = *behaviour, chování* – čím přesněji je chování popsáno, tím snadnější je jeho modifikace.
- „**C**“ = *consequence, následky, dohra* – co se stalo bezprostředně po sledovaném chování (metoda odměny a trestu – dochází k upevnění).

Pro **provádění funkční analýzy** lze využít záznamových arch (viz Tabulka 1). Schreibmanová (1997) k níže uvedenému záznamu přidává frekvenci problémového chování (např. 2 x týdně) a sleduje délku výskytu chování (např. 15 minut).

Tabulka 1: Záznamový arch (Richman, 2015; Kearney, 2008).

Záznamový arch			
Datum a čas	A (spouštěč, předehra)	B (popis chování)	C (následek, dohra)

Metodologická východiska výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má využití prvků aplikované behaviorální analýzy u vybraných dětí s neurovývojovými poruchami.

Díličními cíli bylo:

- provést komparaci chování dětí s neurovývojovými poruchami před a po skončení terapie, a to jak z hlediska individuálních plánů, tak z pohledu rodičů;
- zjistit, do jaké míry ovlivnila ABA terapie přístup rodičů k dítěti, ve smyslu pochopení jeho chování.

Po operacionalizaci cíle byly formulovány dvě výzkumné otázky (VO):

VO1: *Existují pozorovatelné rozdíly v chování a vývoji dětí s neurovývojovými poruchami před a po skončení terapie s prvky aplikované behaviorální analýzy?*

VO2: *Existují u oslovených rodičů dětí s neurovývojovými poruchami rozdílné přístupy k dítěti po skončení terapie?*

Byl využit **kvalitativní design výzkumu**. Disman (in Švaříček, 2007, s. 15) označuje kvalitativní přístup jako nenumerické šetření, ve kterém pracujeme se slovy a textem. „*Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz a teorií.*“ (Olecká, Ivanová, 2010, s. 33). V rámci realizovaného šetření byla využita obsahová analýza dokumentů a vzhledem k okolnostem vzniklým v průběhu výzkumu a nemožnosti osobního kontaktu s rodiči, polostrukturovaný dotazník a případová studie.

Obsahová systematická analýza dokumentů je výzkumnou metodou, která je nejčastěji uplatňována v kvalitativním výzkumu. Provádíme tzv. nenumerickou analýzu dat s cílem zachytit zajímavá témata a vztahy v kvalitativních datech (Hendl in Švaříček, 2007, s. 207). V případě šetření se jednalo o dokumenty druhotné, tedy zaznamenávané druhou osobou a o dokumenty úřední, které vznikly se záměrem shromáždit určitý soubor údajů (Jeřábek, 1992). Dokumenty byly součástí osobní složky klientů, která obsahuje základní informace o klientech střediska, individuální plány a záznamy o průběhu terapie.

Polostrukturovaný dotazník je velmi frekventovanou metodu získávání dat. Gavora (in Chráska, 2016, s. 158) vymezuje dotazník jako: „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Vzhledem k možnosti poměrně rychlého a ekonomického shromáždění dat od velkého počtu respondentů je více využíván v kvantitativním výzkumu (Chráska, 2016). V tomto případě je ale využit v rámci kvalitativního, a to z důvodu nemožnosti osobního setkání s informanty. Polostrukturovaný dotazník obsahoval celkem 25 otázek, které byly otevřené, uzavřené nebo škálové. Cílovou skupinou byli rodiče dětí navštěvující středisko rané péče. Dotazník byl rozeslán elektronicky. Návratnost byla stoprocentní. Pro účely tohoto příspěvku byly vybrány jen některé odpovědi informantů.

Případová studie patří k základním výzkumným metodám. Jedná se o empirickou metodu, jejímž smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika případů (Sedláček in Švaříček, 2007, s. 97). Pro tvorbu případové studie byly využity dotazníky, pozorování a analýza dokumentů.

Výsledky jsou interpretovány ve výsledné studii dohromady, neboť cílem je vyložit případ jako integrovaný systém (Bassey in Švaříček, 2017, s. 98).

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek 1 tvoří trojice dětí s neurovývojovými poruchami. Jedna dívka a dva chlapci. Všechny děti navštěvovaly středisko rané péče a účastnily se aplikované behaviorální analýzy. Uvedená křestní jména probandů jsou z důvodu zachování anonymity změněna.

Jana (rok narození 2012) je dívka s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. ABA terapii začala navštěvovat za účelem podpory rozvoje řeči, grafomotorických dovedností a omezení problémového chování. Aleš (2009) je chlapec s diagnostikovaným dětským autismem. ABA terapii začal navštěvovat za účelem podpory celkového rozvoje a pochopení principu požadavků a jejich podřízení. Jakub (2011) je chlapec s diagnostikovaným atypickým autismem a přidruženou poruchou pozornosti. ABA terapii začal navštěvovat za účelem podpory celkového rozvoje, podpory v sebeobsluze a také komunikace a podpory rozvoje hry.

Výzkumný vzorek 2 tvoří trojice rodičů (3 matky). Věk matek se pohybuje v rozmezí od 30 do 45 let. Dvě matky jsou zaměstnané.

Harmonogram realizace výzkumu

V počáteční fázi realizace výzkumu byla navázána spolupráce se střediskem rané péče, do kterého docházejí rodiny s dětmi s neurovývojovými poruchami. V součinnosti s pracovníky střediska byly vytypovány tři rodiny, které byly následně osloveny. Všechny tři rodiny měly zájem se do výzkumu zapojit a poskytly písemné prohlášení o jejich souhlasu s účastí ve výzkumu. Vzhledem k nutnému studiu informací o probandech a o průběhu jejich terapie byly také opatřeny souhlasy o poskytnutí informací střediskem. Souhlasy jsou k dispozici v archívu autorek příspěvku. Po telefonické konzultaci byly rodičům na e-mailové adresy zaslány dotazníky zaměřené na průběh terapie a jejich účinků na potomka. Vyplněné dotazníky jsou k dispozici v archívu autorek článku. Dotazníky sloužily jako doplňkový zdroj informací k dokumentaci (osobní složky dětí), která byla poskytnuta pracovníky střediska rané péče.

Data, získaná prostřednictvím dokumentace, pozorování, informací od terapeutek a rodičů, byla následně analyzována, vyhodnocována a zpracována do tří případových studií.

Výsledky výzkumu

Vybrané výsledky výzkumu budeme v dalším textu prezentovat prostřednictvím tří případových studií.

Případová studie č. 1 – Jana (2012), diagnóza: vývojová dysfázie

Jana je dívka, která dochází do střediska rané péče od roku 2017. Veškeré informace uváděné o Janě jsou čerpány z osobní složky dívky ve středisku rané péče, z informací terapeutek a z dotazníku, který vyplňovala matka.

V průběhu rané péče byly Janě sestaveny dva individuální plány, podle kterých bylo s Janou pracováno. Zpočátku probíhala běžná terapie, bez využití prvků aplikované behaviorální analýzy. Zhruba po půl roce navštěvování rané péče byla rodičům nabídnuta možnost využití terapie s prvky aplikované behaviorální analýzy. Dle slov matky ale nevěděli, co terapie obnáší, zda přináší nějaké výsledky a jaká mohou mít očekávání. Rodičům bylo umožněno podílet se na vytyčení cílů a na sestavení individuálního plánu práce s Janou.

Před počátkem samotné terapie bylo Janě 5 let. Při komunikaci využívala několik jednoduchých slov, napodobila zvuky domácích zvířat. Porozuměla jednoduchým jednoslovným pokynům. Z údajů z dotazníku byla její schopnost komunikovat na úrovni od jedné do pěti, na úrovni jedna. Schopnost imitace na úrovni tři, motorika na úrovni pět z pěti, grafomotorika na úrovni jedna. Sebeobsahu dle slov matky zvládá na úrovni čtyři z pěti. Vnímání bylo na úrovni dva a myšlení na úrovni tři. Takto hodnotila schopnosti Jany její matka před začátkem terapie.

Pro vývojovou dysfázii jsou typické obtíže v řečové produkci, a to i přesto, že podmínky pro vývoj řeči jsou přiměřené. Z vývojového hlediska bylo potřebné se u Jany zaměřit také na hrubou a jemnou motoriku, která s rozvojem řeči úzce souvisí.

Hlavními cíli prvního individuálního plánu byl rozvoj řeči a rozvoj grafomotorických dovedností. Druhý individuální plán byl sestaven po roce odborné péče. V dané období docházela Jana na behaviorální terapii dvakrát týdně pokaždé na dvě hodiny. Pracovalo se zejména s problémovým chováním, které se projevovalo především křikem.

Od počátku terapie se její chování zlepšilo, je trpělivější a doba křiku, jakožto komunikačního prostředku, se výrazně snižuje. Jana spolupracuje a dokáže více neverbálně komunikovat. Dovede sedět u stolu a dokončovat zadané úkoly. Sama řekne několik slov, samostatně a funkčně využívá ANO, NE, DINO, AUTO, BOTY. Při verbální imitaci se postupně daří výslovnost více hlásek. Poznává několik písmen – A, O, E, M, D a dovede je napsat. Dokáže splnit několik jednokrokových pokynů jako je – zamávej, zatleskej, polož na stůl, dej mamince.

Od září měla Jana v mateřské škole k dispozici asistentku pedagoga. Janino problémové chování ovlivňovalo její začlenění do dětského kolektivu v MŠ i do společenských aktivit. I přesto, že měla Jana v MŠ k dispozici asistentku pedagoga, nebyly do procesu jejího vzdělávání začleňovány prvky a principy ABA terapie. Do jiných institucí Jana nedocházela.

Cílem dalšího individuálního plánu je další rozvoj řeči, pomoc s odbouráním problémového chování a umístění Jany do ZŠ. V průběhu terapie jsou využívány orofaciální cvičení, dechová cvičení, grafomotorická cvičení, kognitivní cvičení, a to vše je podpořeno behaviorálním přístupem. Jsou využívány tyto metody: nápodoba, individuální činnosti, skupinové činnosti, komunikace – rozhovor, pozorování, metody odměny a trestu, videozáznamy, hra. Je také navázána spolupráce s logopedem, který se zaměřuje na komunikaci a řečový projev, bez využití principů ABA terapie.

Zhodnocení průběhu práce pomocí behaviorálního přístupu. – Proběhlo 64 konzultací, celkem tedy 127 hodin práce s dítětem. Před začátkem terapie vydávala Jana pouze zvuky. O věci žádala ukazováním nebo vedením dospělého za ruku. Pokud se jí něco nedařilo, nechtěla to, nebo nechápala, křičela. Neuměla dát najevo, že něco chce nebo nechce. Nedokázala bez protestu sedět na židli. Po skončení terapie Jana přijde bez protestu ke stolu a sedne si na židli. Pokud se projeví protest, dovede se na pokyn ztišit. Zvládá více úkolů jdoucích za sebou. Napodobí výslovnost většiny hlásek, zopakuje citoslovce i kratší slova a dokáže je funkčně použít. Dle hodnocení matky se komunikace zlepšila o jednu úroveň. Umí si říct, že něco chce nebo nechce a požádá o danou věc – mami dej. Pojmenuje členy rodiny. Poznává a ukáže na obrázky činností, je jich více než dvacet a většinu názvů funkčně používá při komunikaci (auto, dino, pes, mimi, ahoj, pití, autobus, hají, děti, táta, máma, děda, míč, ...). S pomocí deklamuje jednoduchou básničku. Splní jednoduché pokyny – zamávej, zatleskej, ruce nahoru, plácne si, vezmi si, odnes do koše, dones mamce, polož na stůl. Imitace a motorika zůstaly na stejné úrovni, grafomotorika se o jednu úroveň zlepšila. V sebeobsluze se Jana nezlepšila ani nezhoršila. Vnímání se zlepšilo o jednu úroveň a myšlení zůstalo na úrovni stejné, tedy tři z pěti.

Po skončení terapie rodina využívá metod nápodoby, komunikační knihy a znakové řeči v domácím prostředí. Momentálně Jana chodí do nultého ročníku tzv. speciální školy, kde je dle slov matky spokojená a ABA terapii zde nepoužívá. (V předchozím školním zařízení neměli dobré zkušenosti s asistentkou pedagoga.) Na otázku, zdali využívají při práci s Janou jiné terapie, matka odpověděla: „*Žádné jiné terapie jsme neabsolvovali a ani si nemyslím, že existuje něco převratného, co by nám pomohlo.*“

Vybrané otázky z dotazníku, které hodnotí terapii s prvky ABA po jejím úplném skončení:

- Zjednodušil se Váš život po absolvování terapie s prvky ABA? Pokud ano, v jakých oblastech. – „*Rozhodně ABA terapii nezavrhuji, ale rozhodně si nemyslím, že by Janě a nám přinesla to, co jsme od ní očekávali.*“
- Jak ovlivnila terapie s prvky ABA Vás jako rodiče? Pohlížíte na své dítě jinak? – „*Vlastně mě moc neovlivnila, již před terapií jsme s Janou pracovali s prvky ABA terapie, aniž bychom to věděli. Ve středisku nás ubezpečili, že to děláme dobře a dále se snažili ji*

rozvíjet. Na své dítě pohlížím stejně, je to moje dítě a já ho musím co nejlépe postavit do života a svému dítěti rozumím a rozumím i jeho potřebám, ale nerozumím společnosti, která tyto děti odmítá a dává to dost nevybíravě najevo.“

- Zde je prostor pro uvedení čehokoliv, s čím byste se chtěli podělit a týká se to terapie a vašeho dítěte. – *„Dostupnost ABA terapie je malá, vlastně i ve středisku se ji učili (přesto jsem jim velice vděčná, že se nás ujali a dělali pro nás maximum).“*

Případová studie č. 2 – Aleš (2009), diagnóza: dětský autismus

Aleš je chlapec, který poprvé navštívil středisko rané péče v roce 2013. Záhy byla ale spolupráce ukončena. Péče byla znovu zahájena v roce 2015, kdy bylo Alešovi 6 let. Veškeré informace uváděné o Alešovi jsou čerpány z osobní složky chlapce ve středisku rané péče, z informací terapeutek a z dotazníku vyplněného matkou chlapce.

Alešovi byl v roce 2015 vytvořen nový individuální plán, který zahrnoval přístup s pomocí behaviorální terapie, o které se matka dozvěděla ve středisku rané péče. Před zahájením terapie věděli, co terapie obnáší a jaké má výsledky. Matka byla zapojena i do tvorby individuálního plánu pro svého syna. Zpočátku probíhaly terapie nepravidelně ve středisku rané péče, následovaly pravidelné konzultace a poté probíhala terapie v domácím prostředí. Velmi rychle se podařilo rodiče naučit principy ABA – negativní zpevnění, pozitivní zpevnění, negativní potrestání, pozitivní potrestání. Zapojení rodičů do terapie je velmi důležité. Rodič má v rozvoji dítěte zásadní postavení, vytváří dítěti hranice a nabízí možnosti. S využíváním principů ABA terapie s nastavením pravidel a jasného systému odměn tak rodina posunula Alešův rozvoj v mnohých oblastech – komunikace, zvládání problémového chování, sebeobsluhy atp., což může Alešovi zjednodušit začlenění do společnosti.

Na počátku terapie bylo Alešovi 6 let a měl dle IP problémy s komunikací – komunikoval posunky, zvuky a citoslovci, imitací. Výrazné bylo i problémové chování – vzteky a protesty. Ztrácel pozornost. Měl problémy se sebeobsluhou. V dotazníku matka uvedla, že schopnosti chlapcovy komunikace byly na úrovni pět z pěti. Zápisy v individuálním plánu uvádějí opak. Matka také uvedla, že schopnost imitace je na úrovni dva. Motoriku označila na úrovni pět, grafomotoriku na úrovni čtyři. Sebeobsluhu také na úrovni čtyři z pěti. Vnímání na úrovni dva a myšlení na úrovni tři.

Cílem behaviorální terapie byla komunikace, především, aby Aleš lépe rozuměl a využíval více funkčních slov. Dalším cílem byla sebeobsluha – konkrétně výkon potřeby. A posledním cílem bylo nalezení vhodných způsobů, jak reagovat na Alešův vztek a jak těmto situacím předcházet. V průběhu terapie byla využívána orofaciální stimulace, obrázkové hry, logopedické karty, gestikulace. Byl zadán oblíbený úkol a za jeho splnění byl chlapec odměněn.

Průběh terapie byl zaměřen i na sebeobslužné činnosti. Zejména na vykonání potřeby. – Rodiče u Aleše zkracovali dobu nošení pleny, zejména v domácím prostředí a dostatečně ho chválili za vykonanou potřebu na toaletě.

Zhodnocení průběhu práce pomocí behaviorálního přístupu. – Proběhlo zhruba 40 konzultací. Po skončení terapie Aleš lépe spolupracuje při plnění úkolů. V komunikaci se rozšířila slovní zásoba, jak aktivní, tak pasivní. Komunikaci chlapce podporují komunikační knížkou a znakem do řeči. Alešova schopnost imitace se dle slov matky zlepšila z druhé úrovně na úroveň pátou. Také v oblasti vnímání a myšlení matka zaznamenala značný pokrok. V ostatních oblastech nevidí žádný výraznější pokrok. Rodině byla nadále doporučena práce dle behaviorálních principů, následná péče ve speciálněpedagogickém centru a spolupráce s logopedkou. Rodiče doposud nevyzkoušeli jinou metodu či terapii, ale aktivně využívají prvky ABA terapie i doma, kde jim, dle slov matky, pomáhá nejvíce se záchvaty vzteku: „*Dříve měl časté záchvaty, trvající hodinu i více, nyní jsou málo časté a když, tak podstatně kratší dobu.*“

Velkým pozitivem po nástupu Aleše do ZŠ bylo, že některé z prvků ABA terapie začali, po konzultaci se střediskem rané péče, aplikovat i ve škole. To u Aleše vedlo k pochopení jistého řádu a pravidel i v novém prostředí. Díky principům, které Aleš zná z domácího prostředí a z prostředí střediska rané péče, bylo jeho začlenění do vzdělávacího procesu podstatně jednodušší. Samotný přechod do školského zařízení, potažmo do každého nového prostředí, bývá pro dítě s poruchou autistického spektra většinou náročné. Využívání známých principů může dítěti přinést jistoty, které mohou eliminovat problematické situace v souvislosti se změnou prostředí.

Vybrané otázky z dotazníku, které hodnotí terapii s prvky ABA po jejím úplném skončení:

- Zjednodušil se Váš život po absolvování terapie s prvky ABA? Pokud ano, v jakých oblastech. – „*Ano, zjednodušil. Méně časté záchvaty vzteku, komunikace s piktogramy, imitace...*“
- Jak ovlivnila terapie s prvky ABA Vás jako rodiče? Pohlížíte na své dítě jinak? – „*Určitě ano. Dokážeme si více poradit v situacích, kdy on nerozumí nám a my jemu.*“
- Zde je prostor pro uvedení čehokoliv, s čím byste se chtěli podělit a týká se to terapie a vašeho dítěte. – „*Nejsilnější zážitek byl, když se syn začal na mě soustředit, snažil se porozumět a spolupracoval. V podstatě jako mávnutím proutku, pak už jsme jen pilovali a podle potřeby se učili nové věci.*“

Případová studie č. 3 – Jakub (2011), diagnóza: atypický autismus, porucha pozornosti

Jakub je chlapec, který docházel do střediska rané péče od roku 2015. Veškeré informace uváděné o Jakobovi jsou čerpány z osobní složky chlapce ve středisku rané péče, z informací terapeutek a z dotazníku vyplněného matkou chlapce.

První individuální plán byl Jakobovi sestaven v roce 2015 při jeho nástupu do střediska rané péče. V té době byly Jakobovi 4 roky a dle slov matky byl zhruba o dva roky opožděný ve vývoji. Byl nesoustředěný, měl problémy s komunikací – neimitoval slova. Jakub ukazoval na věci a ptal se, co to je? A vyžadoval odpověď. Sám říkal několik slov – mama, tata, čiči, papa a frázi „co to je“. Měl problémy se sebeobsluhou i s hrou. S dětmi byl rád, ale neuměl si s nimi hrát. Měl rád živly – vodu, kameny, oheň. Jeho jemná motorika neodpovídala věkové úrovni – zvláštěně překřížoval prsty. Měl zhoršené prostorové vnímání, pravděpodobně způsobené zrakovou vadou. Hlavními cíli byla podpora komunikace, rozvoje hry a sebeobsluhy.

Druhý individuální plán byl sestaven o rok později, v Jakobových pěti letech. Matka opět uvedla, že je chlapec stále o 2 roky opožděný a přetrvávají problémy s komunikací i hrou. Od listopadu byly zahájeny terapie s využitím prvků ABA. Přestože matka zpočátku nevěděla, co může od terapie očekávat, byly vidět znatelné pokroky a rodiče se začali zapojovat do tvorby individuálního plánu. Z dotazníku vyplývá, že Jakobova komunikace byla na dobré úrovni, i když individuální plán vypovídá o něčem jiném. Nápodoba neboli imitace byla na úrovni tři z pěti. Motoriku matka zhodnotila na úrovni jedna, stejně tak grafomotoriku, sebeobsluhu a vnímání. Myšlení bylo na úrovni dva z pěti.

Hlavním cílem druhého individuálního plánu bylo podpořit celkový Jakobův rozvoj, zejména řeč a jemnou motoriku a také vytvořit návod k řešení problémových situací – v čekárně, ve vlaku. V průběhu realizace druhého individuálního plánu došlo k největším zvratům. Jakub začal imitovat části slov, naučil se pracovat u stolu, naučil se zeptat, občas naznačil slovo či kratší větu. Ke zvyšování slovní zásoby byl využíván VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém), který chlapec s rodiči využívá doposud. Zřídka se objevovalo impulzivní chování v průběhu plnění úkolů. Jakub si dokáže hrát s ostatními dětmi na písku, staví kostky, rozlišuje barvy, umí vyjádřit radost a pomalu se začala zlepšovat i jeho jemná motorika. Na zvládnutí problémových situací byl vytvořen dotazník, sloužící k analýze chlapcova chování. Obsahoval tyto otázky: Co se stalo? Co chování vyprovokovalo? Kde se to stalo? Souvislosti a následky. Po zhodnocení všech otázek následují pokusy najít nejvhodnější řešení. V první řadě je to snaha předcházet problémovým situacím. Chlapci je vysvětleno, co ho čeká. Jsou vymyšleny aktivity, které zkrátí dobu čekání a zabrání tak nevhodnému chování způsobenému nudou. K rozvoji hry byla především využita nápodoba, gesta, posunky a běžná slova doprovázející hru – dej, dík, můžu? Mimo výše zmíněných metod byly také použity tyto

postupy: individuální činnosti, skupinové činnosti, komunikace – rozhovor, pozorování, metoda odměny a trestu, videozáznamy a hra. Některé z metod využívají rodiče doma i po skončení terapie, nejčastěji je to metoda odměny a trestu – až to uděláš, budeš odměněn. Dle slov matky je vývoj zhruba o jeden rok opožděn.

Zhodnocení průběhu práce pomocí behaviorálního přístupu. – Proběhlo 42 konzultací po dvou hodinách, celkem tedy 92 hodin práce s klientem. Terapie probíhaly v prostorách střediska rané péče, kam chlapec docházel pravidelně se svojí matkou. Ta se také aktivně účastnila průběhu terapie. Spolupráce matky a aplikace principů ABA terapie i v domácím prostředí zvýšily účinnost terapie a měly pozitivní dopad z hlediska Jakubova opožděného vývoje. U Jakuba se ukázalo, že mu terapie velice prospěla a za velmi krátkou dobu došlo k velkému zlepšení ve všech oblastech, které matka označila jako málo rozvinuté, a to zejména v oblasti imitace, motoriky, grafomotoriky, sebeobsluhy, vnímání i myšlení. Nejvíce rozvinutou oblastí se stala komunikace. Na úplném začátku Jakub téměř nemluvil, používal pouze zvuky, rozuměl pokynům a ukazoval. Po 28 hodinách práce si sám uměl říct, že chce k mámě – ukázal a řekl: „Máma“. Po 60 hodinách začal funkčně používat „Ahoj“ při pozdravu, a „Ne“ při odmítnutí. Začal poznávat a napodobovat zvířata a jejich zvuky. Sebeobsluhu zvládá bez obtíží, v případě potřeby si dokáže říct. Do budoucna bude pro chlapce dobré pokračovat s využíváním prvků ABA a dalších pomocných terapií a metod.

Rodina již v minulosti využívala možnosti nabízené C/T/A (Centra terapie autismu), jak uvedla matka v dotazníku: „*Navštěvovali jsme v Praze C/T/A individuální terapie ušité synovi na míru a dále intenzivní tříhodinové terapie ve skupině s dětmi. Absolvoval s nimi i letní pobytový tábor, který úspěšně zvládl. Dále jsme byli na čtyřdenním pobytu, kde podstoupil terapie a my rodiče, jsme byli v péči psychologa, kde jsme si povídali a řešili, co nás trápí, a jak se s tím máme srovnat. Nyní navštěvujeme grafomotorické cvičení cca 1x za tři týdny a jezdíme hipoterapii 1x týdně. Logopedie je samozřejmostí 1x týdně.*“ V případě Jakuba je nutné podotknout, že ke zlepšení došlo nejenom díky ABA terapii, ale také díky souběžné práci s jinými odborníky a ve velké míře také díky péči rodičů.

Vybrané otázky z dotazníku, které hodnotí terapii s prvky ABA po jejím úplném skončení:

- Zjednodušil se Váš život po absolvování terapie s prvky ABA? Pokud ano, v jakých oblastech. – „*ABA nám nesmírně pomohla, ve všem, komunikace, imitace, mluvení, chování, vztek, který u syna přetrvával nejdéle, sebeobsluha, jemná a hrubá motorika, držení tužky, hygiena. Chosení na procházky, kdy nám utikal do silnice např. nechtěl chodit za ruku. Neposlouchal nás, dělal si, co chtěl. Pomohla nám tedy ve všech směrech.*“

- Jak ovlivnila terapie s prvky ABA Vás jako rodiče? Pohlížíte na své dítě jinak? – „*Ano pohlížíme na syna jinak, naučili jsme se s ním mluvit, vysvětlovat (kam půjdeme – návštěva lékaře), co se tam bude odehrávat. Ale sice na něj mluvíme jinak, ale nepohlížíme na něj, jako k handicapovanému, máme stejné nároky v jeho možnostech a ty také požadujeme. Jsme přísní, ale laskaví a milující rodiče, kteří dali svému dítěti mantinely. Jsou potřeba, protože musí vědět, kde jsou hranice, jinak by si s námi dělal, co chtěl.*“
- Zde je prostor pro uvedení čehokoliv, s čím byste se chtěli podělit a týká se to terapie a vašeho dítěte. – „*ABA je nejlepší, co nás mohlo potkat. Syn, jak jsem již zmínila výše se neskutečně zlepšil ve všech směrech. Nelituji toho času a dojíždění na ABA. Díky ní, nyní syn navštěvuje první třídu v normální ZŠ s asistentkou pedagoga a výuku zvládá (alespoň zatím) dobře. Měl samé jedničky na vysvědčení. Zkrátka měli jsme štěstí, že jsme se k ABA dostali a samozřejmě tetám v rané péči patří velké DĚKUJI za vše, co pro nás, a hlavně syna udělaly. Nejsilnější silný zážitek byl, když mi syn řekl "mamí, mám tě rád". :-)*“

Komparace chování u dětí před a po skončení terapie

Vzhledem k tomu, že se u všech dětí objevovalo problémové chování v podobě vzteku či křiku a problém v komunikaci, bude pozornost v dalším textu věnována právě na tyto dvě oblasti a jejich komparaci před a po skončení terapie.

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Jana – U Jany se na počátku terapie objevovalo problémové chování zejména ve chvílích, kdy nerozuměla zadanému úkolu, nechtěla něco dělat nebo to neuměla. Projevovalo se vzdorem, vzlykáním, pláčem až křikem. V průběhu terapie se problémové chování Jany redukovalo. Snižovala se frekvence i doba trvání afektu. Důvodem snižování afektů bylo větší porozumění okolnímu světu díky rozvoji komunikace a využívání více neverbálních gest, ale i funkční využívání základních slov a frází.

Aleš – U Aleše se problémové chování projevovalo zejména vztekem, který uplatňoval ve chvílích, kdy se nedělalo něco dle jeho potřeb. Nedokázal se podřídit žádným požadavkům nebo pokynům. Kvůli vzteku a neschopnosti přizpůsobit se nebylo možné s Alešem funkčně pracovat. Hlavním cílem tedy bylo vypořádat se se vztekem a dojít k vysvětlení, že afekt mu nepomůže získat to, co chce. Cestou k získání např. hračky je zklidnění a následně tedy odměna v podobě zmíněné hračky. Matka uvedla, že: „*dříve měl časté záchvaty,*

trvající hodinu i více, nyní jsou málo časté a když, tak podstatně kratší dobu“.
Rodiče nadále pracují se zvládním problémového chování. Daří se jim díky naučeným metodám takovému chování alespoň předcházet.

Jakub – U Jakuba se problémové chování objevilo ve formě nezájmu o činnost a občasných vzteků. Neposlouchal rodiče a dle slov matky: „*si dělal, co chtěl*“.
V průběhu terapie se naučil následovat pokyny a plnit úkoly, po kterých přicházela odměna. Tím se pro něj stala činnost atraktivní a nezájem postupně vyprchával. Díky těmto principům dokáže Jakub pracovat i nadále. Vzhledem k tomu, že rodiče užívají dané principy práce i po skončení terapie, dokáže Jakub v domácím prostředí lépe spolupracovat a je více trpělivý. Na zvládní problémových situací vytvořily terapeutky společně s rodiči dotazník, ve kterém si rodiče zodpoví na otázky: Co se stalo? Co chování vyprovokovalo? Kde se to stalo? Zhodnotí si souvislosti a následky a dle celkového vyhodnocení situace vyberou vhodně řešení.

KOMUNIKACE

Jana – Jana na počátku terapie komunikovala pomocí gest, ukazování a vydávání zvuků. V průběhu terapie se postupně zaměřili na imitaci jednotlivých hlásek, postupně přidávali slabiky a nakonec celá slova. Jana se v průběhu naučila funkčně a samostatně používat tato slova: ANO, NE, JANA, AUTO, BOTY, DINO. Po skončení terapie uměla používat zhruba 30 slov. Porozumí jednoduchým pokynům a splní je. Momentálně používají v domácím prostředí neverbální komunikaci, komunikační knihu a znakový jazyk.

Aleš – Aleš používal jako komunikační prostředek gesta, popřípadě pohyb – vezme dospělého za ruku a dovede ho tam, kam potřebuje, ukáže mu to, co chce. Dle slov matky dříve využíval více slov, na počátku terapie funkčně využíval pouze slovo táta a máma. Zpočátku se v terapii opět zaměřili na imitaci jednoduchých hlásek a slabik, které chlapec znal, posléze začal tvořit celá slova. Na konci terapie dokázal funkčně využívat základní slova – ano, ne, máma, táta. Zná základní barvy, naučil se odpovídat na otázku „Jak dělá...?“ „Co to je?“. Komunikace je podpořena komunikační knihou, piktogramy.

Jakub – Jakub byl dle slov matky na počátku terapie asi o dva roky opožděn a projevilo se to i v jeho komunikaci. Rád ukazoval na věci a vyžadoval, aby mu bylo řečeno, co to je. Sám používal několik slov – mama, tata, čiči, papa, kuku a frázi „co to je?“. Do terapie zapojili využívání komunikační strategie VOKS a komunikační knihu. Díky tomu se Jakub začal lépe dorozumívat a pomocí imitace se naučil i nová slova, která funkčně využívá. Jakub si dokáže říct, co potřebuje a pokud to říct nedokáže, přinese si obrázek z komunikační knihy. Po skončení terapie navázali rodiče spolupráci s logopedkou, která nadále rozvíjí Jakubovy komunikační kompetence.

Shrnutí a doporučení pro praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vliv má využití prvků aplikované behaviorální analýzy u vybraných dětí s neurovývojovými poruchami. **Prvním dílčím cílem** bylo provést komparaci chování před začátkem a po skončení terapie s prvky aplikované behaviorální analýzy. Výzkumu se účastnily celkem tři děti, jedna dívka s vývojovou dysfázií a dva chlapci s dětským autismem. Rodiny a jejich děti byly klienty střediska rané péče. Zde se účastnily terapie, která byla vedena dle principů aplikované behaviorální analýzy. Každému dítěti byl sestaven individuální plán s konkrétními cíli, podle kterého terapie probíhala. Hlavními cíli byla podpora v rozvoji komunikace, podpora sebeobsluhy a podpora při odstraňování afektů. Dále se také v plánech objevovala podpora v rozvoji grafomotoriky a podpora celkového vývoje.

U Jany, dívky s vývojovou dysfázií, která začala terapii navštěvovat v 5 letech, probíhaly intenzivní terapie v rozsahu dvou terapeutických sezení po dvou hodinách týdně v celkovém počtu 127 hodin. Individuální plán byl zaměřen na rozvoj komunikace, snižování a odbourávání křiku při činnostech. V průběhu terapie se Jana naučila lépe spolupracovat, využívat funkčně přes třicet slov a její protesty se výrazně snížily. I přesto rodina očekávala od terapie větší a viditelnější pokroky. Momentálně Jana navštěvuje základní školu s asistentem pedagoga a prvky ABA terapie nevyužívají. Matka se domnívá, že asi ani neexistuje nic, co by jim výrazněji pomohlo.

Aleš, chlapec s dětským autismem, začal terapii navštěvovat v 6 letech. Vzhledem k věkovému vymezení cílové skupiny středisek rané péče (děti do 7 let) nemohla ABA probíhat déle než jeden rok. I přesto přinesla výsledky, se kterými byla rodina spokojená. Principy ABA terapie byly přeneseny i do domácího a školního prostředí. Přispěly k tomu i konzultace, které se odehrávaly právě v domácím prostředí. Během terapie se Alešovi výrazně zlepšily komunikační dovednosti, rodiče zaznamenali méně časté a kratší dobu trvající záchvaty vzteku, které před počátkem terapie výrazně ovlivňovaly spolupráci a možnosti rozvoje Aleše. Rodiče uvádí, že Alešovi více rozumějí a Aleš více rozumí jim.

U Jakuba byla, dle slov matky, terapie velice účinná a ve všech ohledech jim usnadnila život. Zpočátku nebyl čtyřletý chlapec schopný verbálně komunikovat, využíval pouze dvě slova. Nedokázal se soustředit, nedokázal se podřídít požadavkům ani plnit pokyny. V průběhu terapie se jeho soustředěnost zvyšovala a spolupráce s ním byla lepší. Za krátkou dobu pochopil principy, které mu přinesly uspokojení a rychle se učil novým dovednostem. Matka označila ABA terapii za to nejlepší, co je mohlo potkat a nelituje času, který jí museli obětovat. Momentálně Jakub navštěvuje běžnou základní školu s asistentkou pedagoga a výuku zvládá prozatím bez problémů.

V rámci prvního dílčího cíle byla formulována výzkumná otázka (VO1): *Existují pozorovatelné rozdíly v chování a vývoji dětí s neurovývojovými poruchami před a po skončení terapie s prvky aplikované behaviorální analýzy?* Na základě výsledků lze konstatovat, že pozorovatelné rozdíly v chování u dětí s neurovývojovými poruchami před a po skončení terapie jsou. U některých dětí jsou rozdíly více patrné, u některých méně. Nejméně patrné výsledky se zdály být u dívky s vývojovou dysfázií, naopak u chlapců s dětským a atypickým autismem byly výsledky patrné za kratší časový úsek a ve větší míře.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, do jaké míry ovlivnila ABA terapie přístup rodičů k dítěti, ve smyslu pochopení jeho chování.

Matka od Jany má na ABA terapii neutrální názor. Dle jejích slov ji ABA terapie nijak neovlivnila, jelikož již před terapií nevědomky s Janou pracovali podobným principem. Ve středisku je pouze ubezpečili, že postupují správným směrem a snažili se Janu nadále rozvíjet. Matka uvádí, že na své dítě pohlíží stále stejně. A to i z toho důvodu, že je to její dítě a ona, jako matka, musí Janu nejlépe postavit do života. Uvádí, že svému dítěti rozumí a rozumí i jeho potřebám, ale nerozumí okolní společnosti, která, dle jejích slov, děti jako je Jana odmítá a dává to dost nevybíravě najevo.

Matka Aleše na ABA terapii pohlíží pozitivně a zastává názor, že po jejím absolvování se jim zjednodušil život. Uvádí, že na Aleše pohlížejí určitě jinak, více chápavě, a hlavně více rozumí jeho chování a dokážou si s ním poradit.

Matka Jakuba nahlíží na terapii velmi pozitivně. Jako hlavní pozitivum vidí to, že se naučili se synem komunikovat, vysvětlovat mu, co se bude dít. Podotýká, že na syna mluví sice jinak, ale nepohlíží na něj jako na „handicapovaného“. Uvádí, že na něj mají stejné nároky, které po něm vyžadují. Považují se za přísné, ale laskavé a milující rodiče, kteří se naučili nastavit svému synovi mantinely, které jsou v jeho zájmu potřebné.

Součástí druhého dílčího cíle byla výzkumná otázka (VO2): *Existují u oslovených rodičů dětí s neurovývojovými poruchami rozdílné přístupy k dítěti po skončení terapie?* Záměrem otázky bylo zjistit, zda terapie rodičům nějakým způsobem pomohla z hlediska pohledu na jejich potomka. Na základě výsledků lze konstatovat, že existují určité rozdílné přístupy rodičů k dítěti po skončení terapie. Rodiče uvádí, že jim ukázala především možnosti komunikace, které vedou k lepšímu dorozumění a porozumění.

Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že prvky ABA terapie, které byly využívány ve středisku rané péče, měly na všechny zúčastněné děti určitý vliv. Vzhledem k tomu, že každé dítě je individuální, a i přístup k němu by měl být individuální, byly výsledky u někoho zjevnější a u někoho patrné méně. Nejméně patrné výsledky se zdály být u dívky s vývojovou dysfázií, naopak u chlapců s dětským a atypickým autismem byly výsledky zřejmé za kratší časový úsek a ve větší míře. Výsledky většinou nejsou patrné po krátkém časovém úseku, proto si ABA terapie obecně žádá vyšší míru trpělivosti. Terapie je časově náročná a vyžaduje spolupráci od rodičů, od odborníků, i od ostatních, kdo s dítětem přichází do kontaktu.

Uplatňování principů a postupů ABA terapie všemi zúčastněnými (pedagogem, asistentem pedagoga, logopedem a dalšími) je velmi náročné, neboť samotná realizace si žádá spíše individuální charakter práce zainteresovaného odborníka, který je na tuto oblast specializován. I zapojení rodičů jako koterapeutů je poměrně náročné. Zároveň je zapotřebí, aby měli rodiče dostatek podpory a informací tak, aby mohly být principy ABA terapie uplatňovány a adekvátně využívány i v domácím prostředí. Záměrem je, aby stejné principy při práci s dítětem využívali všichni zúčastnění, aby se chování dítěte v různých situacích upevňovalo. Důležité je vždy postupovat s ohledem na dítě, jeho možnosti, schopnosti a potřeby. Každé dítě je individuální a každému dítěti vyhovuje jiný přístup a metody, ale i časová dotace. Jako přínosná se ukázala i kombinace s dalšími využívanými terapiemi a metodami. Je pozitivní, že v současné době existuje množství možností práce s dětmi s neurovývojovými poruchami, které lze různě kombinovat a přizpůsobit tomu, co dítěti nejlépe vyhovuje.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že k tomu, aby mělo využití ABA terapie adekvátní vliv, je zapotřebí zajištění určitých podmínek. Pokud je ABA přístup pro dítě užitečný a vyhovující, je v první řadě důležité zapojit do spolupráce rodinu, která se v průběhu terapie stává nedílnou součástí celého procesu. Neméně důležité je zapojení i dalších osob podílejících se na výchově, vzdělávání a rozvoji dítěte. Jedná se zejména o pedagogy, asistenty pedagoga, logopedy atp. Využívání principů ABA terapie i v dalších prostředích a životních situacích pozitivně ovlivňuje pokrok dítěte, upevňuje jeho chování a celkové začlenění do společnosti.

V České republice (ČR) funguje od ledna roku 2016 Česká odborná společnost Aplikované behaviorální analýzy (CSABA), z.s. (zapsaný spolek), která usiluje o zavedení a rozšiřování ABA terapie dle mezinárodních standardů v souladu s BACB (Behavioral Analyst Certification Board). Klade si za cíl vytvářet podmínky pro zavedení metody ABA-BACB, a to především v oblasti přístupu ke vzdělávání, získání certifikované odbornosti a jejího uplatnění v praxi a zároveň také z hlediska garance korektních postupů praxe certifikovaných ABA analytiků, terapeutů a praktiků (CSABA, 2016, online). Díky spolupráci s irskou neziskovou organizací P.E.A.T a VZP ČR se tak dostal do ČR projekt „Česká verze SIMPLE STEPS – Pomoc pro rodiny dětí s PAS“, jehož cílem je umožnit rodinám s dětmi i dospělými osobami s PAS a pracovníkům v přímé péči využít potenciál projektu v jejich mateřském jazyce (ČSABA, 2017, online).

I přes tyto nejrůznější iniciativy je v ČR dostupnost ABA terapie stále poměrně problematická. A to jak z hlediska náročnosti časové, tak i finanční. ABA terapii si rodiče hradí sami, a ne všechny rodiny si ji mohou dovolit. Problematickým aspektem ABA terapie je rovněž nedostatek proškolených pracovníků a nedostatek odborné literatury v českém jazyce. Samotné ABA terapii jako takové někteří odborníci vytýkají produkci tzv. „robotických dětí“, které jsou schopny pracovat pouze na povel terapeuta s příslibem nějaké odměny. Podobnou kritiku dostávají i „tresty“, které jsou využívány k redukci problémového chování (Morris, 2008). Jiní odborníci naopak vyzdvihují mnohé pozitivní dopady ABA terapie, jakými jsou např. získávání nejrůznějších nových dovedností, osvojování adekvátních vzorců chování dětí, redukce problémového chování atp.

Závěrem příspěvku lze shrnout, že při volbě jakékoliv metody je vždy na prvním místě důležité vycházet z individuálních potřeb daného dítěte a z toho, co nejlépe vyhovuje přímo jemu. Vždy je vhodné vyzkoušet více možností, popřípadě i kombinací několika metod, terapií a jejich prvků a zůstat u toho, co dítěti vyhovuje nejlépe.

Bibliografie

- BAER, D. M., WOLF, M. M. & RISLEY, T. R. 1968. Some current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Jurnal od Applied Behavior Analysis* [online]. 1(1), 7 [cit. 2021-01-02]. ISSN 1938-3703. Dostupné z [www: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310980/?page=](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310980/?page=)
- Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy [online]. 2016/2017 [cit. 2021-01-02]. Dostupné z [www: http://csaba.cz/](http://csaba.cz/)
- DSM-5: *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 2015. RABOCH, J., HRDLIČKA, M., MOHR, P., PAVLOVSKÝ, P. & PTÁČEK, R. ed. přeložil VŇUKOVÁ, M. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- GANDALOVIČOVÁ, J. 2016. *Aplikovaná behaviorální analýza*. CSABA z.s. [online]. [cit. 2021-01-02]. Dostupné z [www: http://csaba.cz/o-aba/](http://csaba.cz/o-aba/)
- CHRÁSKA, M. & ŠEĐOVÁ, K. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEŘÁBEK, H. 1992. *Úvod do sociologického výzkumu* [online]. Praha: Carolinum, [cit. 2021-01-22]. Dostupné z [www: http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/jerabek3/podrobnyjerabek.htm](http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/jerabek3/podrobnyjerabek.htm)

- KAZDIN, A. E. & BOOTZIN, R. R. 1972. The token economy: an evaluative review. *Jurnal od Applied Behavior Analysis* [online]. 5(3), 30 [cit. 2021-01-22]. ISSN 1938-3703. Dostupné z [www: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310772/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310772/)
- KEARNEY, A. 2008. *Understanding applied behavior analysis: an introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- MORRIS, B. 2008. *Introduction to Applied Behavior Analysis. Help with Autism, Asperger's syndrome & Related disorders. Autism-help* [online]. [cit. 2021-01-22]. Dostupné z [www: http://www.autism-help.org/intervention-applied-behavioral-analysis.htm](http://www.autism-help.org/intervention-applied-behavioral-analysis.htm)
- OLECKÁ, I. & IVANOVÁ, K. 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-87240-33-5.
- OŠLEJŠKOVÁ, H., ed. 2010. *Neurologie pro praxi: Neurovývojové poruchy a jejich důsledky v dospělém věku* [online]. [cit. 2021-01-13]. Dostupné z [www: https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/02.pdf](https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/02.pdf)
- PROCHÁZKOVÁ, T. 2019. *Aplikovaná behaviorální analýza a její využití a vliv na děti s neurovývojovými poruchami*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J. & LANSING, M. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. 271 s. ISBN 8071781991.
- SCHREIBMANOVÁ, L. 1997. *Hlavní principy zvládnutí autistického chování*. In Schopler, E., Jelínková, M., & Mesibov, G. *Autistické chování*. Praha: Portál, s. 23 – 52.
- ŠVARÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WHO, *ICD-11* [online]. 2018 [cit. 2021-01-27]. Dostupné z [www: https://icd.who.int/browse11/l-m/en](https://icd.who.int/browse11/l-m/en)

Příspěvek je dedikován projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci: „Výzkum v oblasti partnerských vztahů a sexuality osob s mentálním postižením (IGA_PdF_2020_038)”.

Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

zdenka.kozakova@upol.cz

Bc. Tereza Procházková

Ústav speciálněpedagogických studií

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

tereza.prochazkova02@upol.cz

Problematika sociálního znevýhodnění u dětí v mateřské škole

The Issue of Social Disadvantage in Children in Kindergarten

Lukáš Stárek

Abstract

The presented article focuses on the issue of social disadvantage in children in kindergarten and draws attention to the facts that practice brings and can be a challenge in realizing the importance of the social environment from the perspective of teachers. Kindergarten is usually the first institution in a child's life to help the child become independent, cope with environmental change, acceptance of pedagogical authority and other key areas that determine his/her successful/unsuccessful start in primary school. Kindergarten is conceived here as an institution that determines not only the child's social career.

Keywords: Child. Preschool education. Case study. Family. Social disadvantage.

Vymezení a vhléd do problematiky

S ohledem na inkluzivní strategii v rámci novodobé společnosti je oblast vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním jedním z aktuálních témat nejen pedagogiky. Ve stejné úrovni důležitosti vidíme i edukační proces u dětí se sociálním znevýhodněním v rámci mateřských škol. Inkluzivní tendence jsou patrné a vyplývají ze společenského smýšlení, jenž je v rámci majority vnímáno primárně z pohledu přinášející viditelnou odlišnost či abnormalitu, která pozornost lidí kolem. Příhodným příkladem je tělesné postižení. Sociální znevýhodnění se tedy nemusí jevit pro okolí a laickou veřejnost prioritní a zjevné. Opak je však pravdou. Pedagogičtí pracovníci jsou vystavováni situacím, v kontextu rodin a blízkých osob a prostředí dítěte, na které nejsou z teorie připraveni. Uvědomují si podstatu důležitosti sociálního znevýhodnění, které ovlivňuje rozvoj dítěte?

Cílem příspěvku je upozornit na problematiku existence sociálního znevýhodnění u dětí, které dochází do mateřské školy. Prostřednictvím případových studií jsme zjišťovali, jak tento status může ovlivnit dítě a jak tuto skutečnost vnímají pedagogičtí pracovníci vybrané mateřské školy.

Felcmanová, Habrová et al. vymezují sociální znevýhodnění jako „... širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů,

keré mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy.“ (2015, s. 9) Zíková et al. vymezuje sociální znevýhodnění jako „... stav, kdy je dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“ (2011, s. 12) Pro obecnější vymezení sociálního znevýhodnění můžeme použít i definici dle Průchy, Walterové a Mareše „...kdy jedinec v důsledku sociálního postavení má omezen přístup k společenským a materiálním statkům.“ (2013, s. 226) Vymezení tohoto pojmu je patrné i v rámci legislativy. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* definuje sociální znevýhodnění jako: „a) Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo c) postavení azylanta účastníka řízení oddělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.“ Bližší přiblížení definuje *vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, jež popisuje sociálně znevýhodněné dítě pocházející z rodin s nízkým sociálním postavením, kde se mu nedostává dostatečné podpory ve vzdělávání. Často jsou ohroženy sociálně patologickými jevy, pochází z ústavní, ochranné výchovy a rodin azylantů.

Z výše uvedeného výčtu vymezení je patrné, že sociální znevýhodnění má stejnorodou podstatu, kterou můžeme shrnout tak, že se jedná o děti/žáky jejichž edukační schopnosti, možnosti, ale i dovednosti jsou negativně ovlivněny primárně rodinou a samotným sociálním prostředím v kterém žijí a vyrůstají. Nezpochybnitelný vliv je tedy i samotné kulturní a sociální postavení rodiny či blízkého okolí, určující historickou rodovou tradici a zvyklosti rodiny.

Jedinec a jeho prostředí

Rovné příležitosti a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání dětí/žáků/studentů by mělo patřit k základním pilířům lidských práv. Velký vliv, nejen z pohledu pedagogického, sociálního, ekonomického či kulturního, má rodina, která ovlivňuje výsledky školní úspěšnosti žáků, výchovně vzdělávací proces a v neposlední řadě též životní a profesní dráhu. Mezi stěžejní pilíře, které mají nezpochybnitelný vliv na výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj jedince, patří i škola a to nejen mateřská.

S ohledem na společenské změny, dochází i ke změnám v rámci rodinného prostředí. Stěžejní změnou jsou právě samotné vztahy mezi rodiči a dětmi, kdy mohou nastat okamžiky, že rodič neví například, jak dítě tráví volný čas a jaké má zájmy, jaké má kamarády. Společenské tempo, které je kladeno nejen na samotné rodiče, plynoucí ze stresového prostředí, které je

hektické a eticky či morálně v některých oblastech společensky neukotvené, též zvětšuje propast v rámci rodinných vztahů. Rodina se více izoluje od okolního světa a stále více rodičů nezvládá výchovný proces a snaží se některé výchovné oblasti/odpovědnost přesunout na různé instituce či odborníky.

Vymezení pojmu rodina nelze jednoznačně charakterizovat či definovat. Postavení rodiny, jako výchovného činitele, se v průběhu posledních let měnil a to stejné je i v historickém kontextu, kdy dochází ke změnám ve společnosti. Výhled do budoucna v rámci vymezení a vnímání rodiny je též velice proměnný. Obecně bývá rodina definována ve spojitosti s postavením ve společenském systému. S ohledem na zaměření příspěvku nás zajímá primárně sociologické vnímání rodiny. Nejvýstižnější definicí je tedy vymezení dle *Velkého sociologického slovníku* „... rodina je nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“ (Linhart, J. et al., 1996, s. 28)

Význam rodiny pro dítě je nezpochybnitelný, ať se jedná o aspekt emocionálního zázemí, jenž je v dnešní době nejhůře naplnitelný, jistoty a bezpečí, ale též i o dostatečné podněty a předávání zkušeností, které pramení z role rodičů či občanů dané země ve vztahu ke kulturní identitě.

Rodina má vymezeny své funkce, které se s ohledem na vývoj společnosti mění. Je patrné, že naplnění funkcí rodiny může být pro samotnou rodinu velice náročné.

Rodiny se i v dnešní společnosti liší dle vlastního sociálního statusu, který může negativně či pozitivně působit na dítě. **Sociální status** je vymezen jako „... sociální postavení, které má jedinec nebo skupina ve vertikální sociální hierarchii. Mezi lidmi s odlišnými statusy existují sociální nerovnosti. Odlišné sociální statusy jsou dány úrovní vzdělání, kvalifikovaností, bohatstvím, mocenskou pozicí, aj. Takto vznikají sociální vrstvy, třídy, statkové skupiny. Jednotlivé statkové skupiny mají také odlišné společenské ocenění nebo prestiž. Sociální status je spojen s různými životními styly.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 272)

Jedním z faktorů, který má vliv na výchovu a vzdělávání dítěte je **dosažená úroveň vzdělání samotných rodičů**. Rodina a její společenský status je určen v návaznosti na samotné určení míry vzdělání, neboť vzdělání přispívá, dle Leimana (1996) k lepší vybavenosti člověka pro život i jeho budoucí povolání, tedy postavení ve společnosti.

„Propojení výchovy a vzdělávání s ekonomickým, politickým a kulturním vývojem společnosti je výrazem jejich těsné souvislosti s vývojem sociální struktury. V tradiční společnosti bylo společenské postavení předurčeno tradicí a původem. I když zde existovala mobilita (války, služba vrchnosti, lichva, atd.), bylo vzdělání spíše privilegiem, potvrzením a symbolem existujícího postavení než nástrojem k jeho dosažení (vyjma úzké skupiny úředníků

a kněžského stavu). V moderních společnostech hraje jednu z nejdůležitějších úloh začlenění do profesní struktury.“ (Havlík & Kořa, 2011, s. 81)

Vliv rodinného uspořádání a fungování rodiny na vzdělání a výchovu dětí. Vnitřní uspořádání rodiny má úzký vliv na proces školní úspěšnosti dítěte. Dnešní nastavení rodiny, z pohledu počtu dětí, je vymezeno většinou jedním až dvěma dětmi. V rámci početnějšího sourozeneckého svazku se odrážejí různé výchovné postupy/přístupy u jednotlivých sourozenců. Lze tedy dostát obecné tvrzení, že na starší sourozence jsou kladeny vyšší požadavky, jelikož jim rodiče mohli věnovat vyšší míru pozornosti. Mladším sourozencům tak rodiče nevěnovali v dětství tolik pozornosti. Toto obecné tvrzení, z historického pohledu, podporoval Alfred Adler (rakouský lékař a psycholog), jehož tvrzení bylo postaveno na myšlence, že jedináčci a prvorození procházejí vzděláváním s nejlepšími výsledky. Je na ně vyvíjen větší tlak a je jim věnována větší pozornost než ostatním dětem v rodině. Velikost rodiny a pořadí, jak byly děti rozeny má vliv na vzdělávací proces a jeho výsledky. S ohledem na novodobé poznatky/výzkumy můžeme zmínit například Pavana (2016), jenž realizoval výzkum, do kterého byl zapojen vzorek obsahující 4 152 matek a jejich 8 192 dětí ve věku od narození do čtrnácti let. Výsledkem jeho zkoumání bylo, že prvorození dostávají od rodičů větší celkové investice, s druhorozeným, a ještě víc třetím narozeným dítětem zájem klesá. Ohledně zmíněných celkových investic se jedná i například o počet knih, čtení matek dětem, chození za kulturou. Dalším zajímavým výzkumem, který potvrzuje výše uvedené tvrzení, bylo šetření Hotz a Pantano (2015), kde výsledky ukázaly v oblasti skutečného efektu na prospěch žáka, že 34 % prvorozených bylo považováno za nejlepší ve třídě, s vyšším pořadím procento klesá.

V každé rodině se mohou odehrávat konflikty, jejich zdrojem mohou být různorodé skutečnosti (nevěra, podezřívání z nevěry, nedostatek finančních prostředků, neadekvátní chování jednoho z partnerů ...). Tyto konflikty mohou negativně působit na dítě a to zejména z pohledu psychického vývoje či psychických potřeb a to v návaznosti na sociální vývoj dítěte. Rodiče vůbec nemusí mít pocit, že se jejich konflikt dotýká či ovlivňuje jejich dítě. Tyto prožitky se dítěti velice hluboce zarávají do paměti dětí.

Podobný negativní vliv nejen na výchovně vzdělávací proces mohou mít neúplné rodiny, kdy jeden z rodičů může zemřít, odejde od rodiny a nebo se dítě narodí jako nemanželské. Matoušek (2010, s. 45) uvádí, že „neúplné rodiny jsou na rozdíl od úplných častěji ohrožené nezaměstnaností, nedostatečným přístupem k přiměřenému bydlení, sociální izolací, chudobou či sociálním vyloučením.“

Působení či ovlivňování rodinou na vzdělávání je patrné, a to stejné i v oblasti profesní kariéry, jelikož rodina se stává aktérem, který může určovat samotný směr v této oblasti, kdy například s ohledem na věk dítěte není možné vycházet z podstaty jeho přání či snů, které zde mají své opodstatněné místo. K tomuto vlivu se též pak připojuje samotná vzdělávací instituce, škola.

Z podstaty textu je ovlivňujícím faktorem tedy v širším pojetí kulturní prostředí rodiny a její ekonomický kapitál.

Za další projev rizikových faktorů ohrožující zdraví dítěte je život v kriminogenním prostředí. „V rodinách se objevuje zvýšený výskyt patologických jevů, rizikového chování a trestné činnosti. Dále rodina není schopna dostatečně uspokojovat základní potřeby dítěte, především psychické. Rodiče mnohdy nejsou kompetentní a důslední pomoci dítěti, které souvisí se školními povinnostmi.“ (Zíková et al., 2011, s. 13)

Dle Jurovičové a Žáčkové (2009) sociálně znevýhodněné rodiny mívají nižší úroveň vzdělání a jsou více ohrožené nezaměstnaností. U dětí, které z těchto rodin pochází, dochází k nepříznivému psychickému vývoji zejména v oblasti kognice. Dítě nemá dostatek smyslový podnětů, které posléze ovlivňují vnímání a poznávání skutečnosti. Dále bývá oslabena jemná motorika, vizuální a sluchové vnímání, sluchová, zraková paměť a snížená koncentrace pozornosti. Tyto faktory vedou k nedostatečnému rozvoji slovní zásoby a tvoření abstraktních pojmů.

Z již zrealizovaných výzkumů, které se zabíraly touto tematikou, například *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení* (2014), je patrné, že vzdělání dětí má přímou závislost na výchozí situaci v rodině. Ve spektru vysokoškoláků je relativně vyšší procento takových, jejichž rodinné zázemí je z řad vysokoškolsky vzdělaných rodičů, z rodin, jenž mají vyšší socioekonomický status.

„Statisticky jsou prokázány příkré rozdíly: pravděpodobnost vysokoškolského studia dítěte z rodiny „odborníků“ proti dítěti ze „statické dělnické rodiny“ je více než dvacetinásobná.“ (Matějů & Večerník, 1998, s. 59)

Dalším z faktorů, který má vliv na výchovu a vzdělávání dítěte je **socioekonomická úroveň rodičů**. Finanční situace rodiny, primárně rodičů, může podpořit, a v opačném případě i znemožnit, dosaženou úroveň vzdělání, které chce dítě dosáhnout.

Nejpočetnější kategorie dětí a žáků se sociálním znevýhodněním řadíme do nízkého socioekonomického statusu. Rodiny jsou často závislé na státní sociální podpoře díky nezaměstnanosti v České republice. (Zíková et al., 2011) Dle Němce et al. (2014) rodiny žijí ve špatné ekonomické situaci, finanční příjem často nepokryje měsíční výdaje. Podmínky bydlení bývají pod úrovní běžného života. Mnohdy se stává, že dítě nenavštěvuje mateřskou školu z důvodu nezaplacení úplaty za školné nebo stravné. Ve vzdělávání se projevují potíže, žák často nemá dostatečné pomůcky a vybavení. Stává se, že chodí neupravené, znečištěné nebo do školy vůbec nepřijde.

Dle Možného (2002) socioekonomická situace rodičů působí do několika oblastí, které přímo mají vliv na výchovně vzdělávací proces dítěte. Jednou z takových oblastí je samotné bydlení rodiny, kde se výše příjmů odráží do velikosti či lokality bydlení. Rozdílné možnosti jsou u dětí, které mají samostatný pokoj a vyšší možnost soustředění se na učení; a u dětí, které sdílí pokoj se svými sourozenci a jejich možnost koncentrace může být

narušena podněty či ataky od sourozenců. Příhodně zabezpečená rodina si také může dovolit žít v “lepší susedství“, kde se dítě může stýkat s podobně zvýhodněnými kamarády a navštěvovat “elitní“ školy.

Danielsbacka et al. (2017) socioekonomický status též propojují s mírou pozornosti, která je zaměřena na dítě. Propagují myšlenku, že rodiče s vyšší socioekonomickým statusem věnují dítěti více pozornosti. Samotná pozornost rodičů je jedním z dílčích oblastí, která působí na školní výsledky dítěte.

Specifika dítěte se sociálním znevýhodněním v předškolním věku

Práce s dětmi se sociálním znevýhodněním nejen v předškolním věku má svá specifika a vyžaduje důsledný přístup pedagoga. Samotné období, které se vymezuje velkým rozmachem mentálních, fyzických i duševních schopností, přináší samo o sobě nutnost péče nejen o rozvoj dítěte. S ohledem na cílovou skupinu je patrné, že mateřské školy či dětské skupiny nahrazují edukační proces dítěte místo rodiny. Velký vliv má též prostředí, okolí, sourozenci či širší rodina, tak jak popisujeme v textu výše.

Vnímání u dětí se sociálním znevýhodněním probíhá pomaleji, mezi časté znaky patří zrakové a sluchové poškození nebo snížený intelekt. Tyto děti mají problém s orientací v nových situacích. U sluchového vnímání chybí fonické uvědomění, je nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, což navazuje na budoucí úspěšnost správného čtení, které je důležité pro vývoj řeči a psychický rozvoj dítěte. (Bartoňová, Bytešnicková & Vítková, 2012)

U myšlení dětí se sociálním znevýhodněním je nutná posloupnost zvládnutí jednotlivých myšlenkových operací. Důležité je postupovat od konkrétní operace přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Mezi rysy myšlení patří infantilnost, emotivnost, poznávací procesy se vyznačují sklonem ke stereotypnosti a rigiditě. Teoretické prezentování musí být velice jednoduché, krátké a podpořené názorem či praxí. Myšlení těchto dětí je často konkrétní, ovlivněno situací a záleží často na úrovni řeči. Děti mají často nerozvinuté volní jednání, jsou citově nezralé a příliš emotivní. Emotivita je ovlivněna impulzivitou a výbušností, mají problém s ovládnutím emocionálních projevů. Typická je špatná soustředěnost, krátkodobá pozornost, dítě nebydlí v úzkém rodinném kruhu, ale často žije se spoustou příbuzných. Chovají se bezprostředně, hlučně, neovládají se, což je překážkou k nacházení nových motivů ke své práci. Vyrůstají v prostředí odlišné kultury a často mají nedostatečné znalosti jazyka a kultury majoritní společnosti. Vyskytují se obtíže s omezenou slovní zásobou, nesprávné používání gramatiky a nedostačující jazykový cit. (Bartoňová, Bytešnicková & Vítková, 2012)

„Vývoj řeči a komunikace závisí především na rodinném prostředí, ale i na individuálních vlastnostech (inteligence, temperament, zděděné dispozice apod.). V málo podnětném prostředí dospělí na děti příliš nemluví, neptají se na žádné otázky a nedávají jim žádné úkoly, které by vedly k používání řeči.“

Často se stává, že místo toho, aby si s nimi četli, povídali, raději je posadí před televizní obrazovku či počítač.“ (Průcha a Kořátková, 2013, s. 42) Podle Zíkové je: „Komunikace v sociálně vyloučených lokalitách mnohem konkrétnější, poukazuje na určité osoby, věci či dění z bezprostředně přítomného okolí.“ (2011, s. 69) Často je vázána jen na sociální vztahy, především rodinné vazby, které jsou dětem známy. Komunikace je jednoduchá, přesná a bez abstrakcí. V této komunikaci hraje velkou roli neverbální komunikace (mimika, gestikulace apod.), přímé věty, příkazy, zákazy apod.

V rámci sociokulturní odlišnosti bývá úskalí nejčastěji v jazykové bariéře. „Problém zpravidla nastává u dětí cizinců, kteří komunikují v domácím prostředí zejména v rodném jazyce a po zařazení do vzdělávacího procesu mají potíže s dorozumíváním. Děti nerozumí zadání úkolu, mají problém formulovat myšlenky, celkově se méně ptají a navazují se jim hůře přátelské vztahy.“ (Němec et al., 2014, s. 31) Děti cizinců se lépe adaptují než jejich rodiče, ale i tak mohou mít problémy s užíváním jazyka. Jazyk bývá chudý na slovní zásobu, dochází k nesprávnému užívání gramatiky a celkové jazykové necitlivosti. V České republice jsou nejvíce sociokulturně handicapované děti romského etnika (Vágnerová, 2005). Do sociokulturní odlišnosti můžeme zařadit náboženskou odlišnost, hodnotovou orientaci nebo rituální nečistotu. (Zíková et al., 2011)

Vztah mezi školou, nejen mateřskou školou, rodinou a žákem

Komunikace, důvěra a respekt jsou oblasti, které slouží k tomu, aby fungovala efektivní kooperace mezi rodinou a školou. Rodič, potažmo i škola, má svou spoluodpovědnost na výchovně vzdělávacím procesu dítěte a bez vzájemné součinnosti není možné zajistit pozitivní dopad na samotné dítě. V rámci spolupráce rodiny a školy existují různé veličiny, které mohou zapříčinit funkčnost či nefunkčnost tohoto vzájemně kooperujícího aparátu. Jedná se zejména o: osobnost pedagogického pracovníka z pohledu přístupu k rodičům, profesionalitě, věku, zkušenostem; klima v dané třídě, kdy je otázkou přeplněnost třídy, vztahy ve třídě, šikana, práce se skupinou – z pohledu pozitivního či negativního; jak rodič vnímá školu, zda i on sám navštěvoval tuto školu a má zde své kořeny, nebo zda se jedná o školu, která rodině přísluší a nejsou k ní žádné vazby, které mohou být například v kontextu profilace školy.

Rodič by se měl zajímat o to, jak dítě vnímá školu, zda se mu ve škole daří či nedaří. Rodičům by součinnost se školou měla přinést pocit spolupráce, určité sounáležitosti. Otvírá se zde prostor pro konkrétnější poznání dítěte, z pohledu snadnější identifikace jeho silných či slabých stránek, na které pak lze navázat směřováním volnočasových aktivit či profesní přípravy. Příhodná kooperační komunikace též přináší skutečnost v rámci předávání informací, které přináší dítě ze školy. Rodič může snadno informace ověřovat, získávat

reflexi na práci dítěte ve škole a dotazovat se na vše co se týká vzdělávacího procesu. Vzdělávací instituce může působit/ovlivňovat nejen samotné děti/žáky, ale i jejich rodiče.

Z pohledu pedagoga je správně nastavená kooperace velkým pomocníkem v rámci určení adekvátní míry přístupu k žákovi. Jestliže učitel správně vyhodnotí příčiny chování dítěte a má možnost porovnání vlastních postřehů či poznatků s informacemi od rodičů, může dostat svého profesního závazku, aby došlo k naplnění cílů výuky v souladu s odpovídajícím přístupem ke konkrétnímu žákovi. Pedagog musí být realistou a tudíž ne každý z rodičů bude chtít spolupracovat. Povinností školy je informovat rodiče o sankcích a způsobech řešení problémů dětí a směřovat je na instituce či organizace, které mohou dítěti, rodiči, rodině pomoci.

I samotná vzdělávací instituce či pedagogové mohou mít očekávání ve vztahu k rodině/rodičům. Dle Rabušicové a Pola (1996) se jedná o:

- Rodiče budou ochotni řešit problémy.
- Rodiče budou vytvářet pozitivní domácí prostředí.
- Rodiče budou projevovat péči o práci svých dětí a kontrolovat je.
- Rodiče zajistí, aby děti nosily do školy pomůcky.
- Rodiče dohlédnou na plnění požadavků učitele.
- Rodiče budou mít zájem o setkávání s učitelem.

Pedagog jako aktér edukačního procesu dětí se sociálním znevýhodněním v MŠ. Učitel v mateřské škole může dále zastupovat roli ochránce a poskytovatele odborné péče, zprostředkovatele poznatků a zkušeností, poradce a iniciátora, manažera, diagnostika a klinika. Prostřednictvím role ochránce a poskytovatele odborné péče učitel vytváří pro děti bezpečné a láskyplné prostředí a poskytuje odborný dohled. Rolí zprostředkovatele zajišťuje zprostředkovávání poznatků a zkušeností za použití vhodných metod a forem. V roli poradce a iniciátora učitel využívá vzdělávací strategie respektující specifika předškolního věku a je konzultantem a poradcem ve výchovně vzdělávacích situacích v MŠ a navrhuje a vytváří vhodné podmínky pro osvojování si nových vědomostí, dovedností a postojů. Úkolem manažerské role je spolupodílet se na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů, využívání vhodných evaluačních nástrojů, tvorbě pomůcek, inovaci vzdělávání a vytváření vhodných podmínek předškolního vzdělávání. Cílem role diagnostika a klinika je určování zájmů a potřeb dětí, identifikace jejich možných obtíží, hodnocení rozvoje osobnosti dítěte, komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči. (Šmelová, 2006)

Mertin a Gillernová (2015, s. 26) dodávají, „že k zvládnutí pedagogické profese v mateřské škole neodmyslitelně patří, kromě profesních dovedností (výtvarné, tělesné, hudební, dramatické apod.), také metodické vědomosti (zohledňování věku dítěte), sociální, speciálně-výchovné a diagnostické.“

Metodologie výzkumného šetření

Hlavním výzkumným cílem výzkumu, jenž zde popisujeme, je upozornit na problematiku postavení dětí se sociálním znevýhodněním v konkrétní mateřské škole a zkoumání pedagogické práce s těmito dětmi. Dílčí výzkumné otázky jsou koncipovány do čtyř stěžejních oblastí:

1. Jak probíhá docházka dítěte do mateřské školy a jaká je její četnost u vybrané cílové skupiny dětí?
2. Jsou pro děti se sociálním znevýhodněním využívána podpůrná opatření v rámci mateřské školy?
3. Funkčnost spolupráce či komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí.
4. Jaký je postoj rodičů či mateřské školy k diagnostice dítěte?

Vzhledem k povaze cíle výzkumu a položených výzkumných otázek jsme zvolili kvalitativní design případové studie, neboť umožňuje detailně zkoumat určitý jev v jeho reálném kontextu a usiluje o zachycení složitosti případu, jeho komplexnosti, popisuje vztahy v jejich celistvosti. Případové studie konkrétních dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí umožňují porozumět situacím sociálního života nejen samotných dětí, ale i rodičů a též i pedagogů vybrané mateřské školy.

Kvalitativní šetření proběhlo v mateřské škole, která se nachází na Vysočině v menší vesnici cca se 700 obyvateli. Mateřská škola je odloučené pracoviště školy základní. Její kapacita je 50 dětí. Škola je rozdělena na dvě třídy. Třidu první mateřské školy, kam chodí děti od 2 do 4 let (celkem 18 dětí) a třídu druhou, mateřské školy s dětmi ve věku od 5 do 7 let (celkem 15 dětí). Obě třídy celkem tedy sčítají 33 dětí. Škola byla otevřena roku 1969 a od té doby prošla rekonstrukcí. Je funkčně vybavena a má k dispozici vlastní zahradu s využitím pro děti.

Vzdělávací obsah mateřské školy pojednává o interakci dítěte s okolím a vlastní prožitou skutečností. Je kladen důraz na přímé zážitky dítěte, na jeho zájem, zvědavost a potřeby. Základní metodou učení je hra, cílem vzdělávání je maximální rozvoj jedince po stránce fyzické, psychické i sociální. Obsah vzdělávání je aktuální, respektuje věk dítěte, předpoklady i potřeby. Mateřská škola se snaží plnohodnotně navázat na výchovu rodinnou, která je nejdůležitější a odborněji tak doplnit vývoj dítěte.

Charakteristika výzkumných technik a popis cílových skupin šetření

Mezi techniky kvalitativního šetření jsme zahrnuli: případové studie, pozorování, obsahové analýzy přístupných dokumentů a polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy.

Případová studie – pokud mluvíme o případové studii, sbíráme mnoho dat od jednoho nebo pouze pár jedinců. Typickým znakem pro případovou

studii je podrobné zachycení co nejvíce složitostí a detailů případů. Jedinec je podrobně prozkoumán a díky výsledkům výzkumu může lépe rozumět jiným podobným případům. Na závěr je studie konkrétního případu shrnuta do širších souvislostí. Je možné provést komparaci nebo validitu výsledků. (Hendl, 2005) S ohledem na vymezení výzkumného problému tohoto příspěvku byly oblasti pozorování zaměřeny primárně na: osobní anamnézu; rodinnou a zdravotní anamnézu; dále na školní a sociální anamnézu; v neposlední řadě mapuje vztah rodina X mateřská škola.

Technika pozorování byla zvolena primárně za účelem zkoumání chování a jednání dětí se sociálním znevýhodněním nejen s ohledem k ostatním dětem, ale také i k pedagogickým pracovníkům zaměstnancům mateřské školy, ale též i k rodičům či sourozencům.

Obsahová analýza dokumentů napomohla k detailnímu přístupu k informacím, ke kterým se za jiných okolností nelze dostat, jednalo se například o staré diagnostiky či kresby. Náhled do dokumentů umožnila ředitelka mateřské školy, která také odborně dohlédla na práci výzkumníků v terénu a napomohla s orientací v materiálech.

Cílovou skupinou pro případové studie, pozorování a obsahovou analýzu dokumentů byly tři děti z výše popsané mateřské školy. Děti z vybrané mateřské školy byly ze třídy předškolních dětí, tedy ve věku 5 až 7 let. Byly vybrány, aby splňovaly požadavky dětí se sociálním znevýhodněním a to dle určení ředitelky mateřské školy, která zná detailně sociální prostředí každého z dětí, jenž navštěvuje zmíněnou mateřskou školu.

Polostrukturovaný rozhovor byl tvořen v návaznosti na výzkumný cíl a výzkumné otázky, díky kterým bylo téma a osnova rozhovoru jasně vymezena. Byla využita možnost využití doplňujících otázek ze strany tazatelů v návaznosti na odpovědi respondentů, a proto tedy bylo umožněno rozvíjet podstatné a zajímavé odpovědi tázaných. Jelikož rozhovory proběhly přímo v mateřské škole, bylo možné provázat rozhovory se skutečností – vidět během rozhovorů reakce tázaných a mluvit o respondentech v prostředí, které je pro ně přirozené a nahlédnout do jejich dokumentací, prací a materiálů. Předem byla vymezena volba možnosti prostoru, kde bude rozhovor probíhat. Místem byla kancelář pedagogických pracovníků s otevřeným oknem do herny/učebny. **Jako respondentky byly vybrány pedagožky mateřské školy** – konkrétně dvě ženy, které s dětmi pracují **a dále asistentka pedagoga**, která má jedno z dětí na starosti. Tito lidé s dětmi běžně pracují, jsou v kontaktu s jejich rodinou a zaznamenávají si dokumentaci o dětech, také vymýšlí velké množství pomocných materiálů pro práci s těmito dětmi. Jedná se o kvalifikované pracovníky, kteří delší dobu v dané mateřské škole pracují. Konkrétně u pedagožek déle jak 3 roky a asistentka pedagoga déle jak 1 rok.

S ohledem na cílovou skupinu a podstatu cíle výzkumu byl velký důraz kladen na **etický aspekt výzkumu**. Etickým výzkumným aspektem nebylo pouze podepsání prohlášení o mlčenlivosti, ale jednalo se o celkový přístup k dané problematice cílové skupiny a samotného prostředí. Výzkumníci,

kteří byli v přímé interakci s danou cílovou skupinou dětí a pedagogů byli poučeni o důležitosti výzkumných etických oblastech – zejména s ohledem na dodržování ochrany osobních údajů, anonymity a v obdobné míře i v oblasti práce se dětmi z celé mateřské školy. Podstatou myšlenky etiky výzkumu bylo pravidlo dle Jeřábka (1992, s. 78) „Být morální znamená chovat se podle obecně přijatelných zvyklostí. ... Mravní odpovědnost je založena na kombinaci citlivosti, ohleduplnosti a zdravého selského rozumu. Tuto mravní odpovědnost lze rozdělit na:

- odpovědnost k tomu, koho zkoumáš;
- odpovědnost k vědě, profesi;
- odpovědnost ke sponzorovi a zadavateli výzkumu.“

Ctíme tedy anonymitu nejen s ohledem na nekonkrétnost místa či názvu mateřské školy, ale také jsme změnili jména dětí jenž byly vybrány pro případové studie. Nejsou uvedeny názvy tříd, do které děti dochází. Vše s ohledem na profesionalitu výzkumníků, kteří díky tomu mohli provést zajímavé šetření a přiblížit jej odborné veřejnosti.

Případová studie

S ohledem na rozsah textu uvádíme pouze jednu ze tří případových studií, které byly realizovány. Byla vybrána ta, která je odborně zajímavá a přínosná pro naplnění cíle výzkumu a položených výzkumných otázek.

TEREZA

Osobní anamnéza

Tereza je narozena v lednu 2015. Od narození vyrůstá ve své rodině. Před nastoupením do vybrané mateřské školy nenavštěvovala žádnou jinou skupinovou organizaci. V mateřské škole se adaptovala bez větších obtíží, vystačí si sama a nepotřebuje kolem sebe kamarády, kolektiv třídy ji ale moc nebere, kvůli nepříjemnému zápachu cigaret z oblečení dítěte a obtížné komunikaci.

Rodinná anamnéza

Tereza pochází ze 7 členné rodiny romského původu. Bydlí ve stejné vesnici, jako je mateřská škola, do které dochází. Vyrůstá s matkou i otcem a dalšími čtyřmi sourozenci. Je jí 5 let a je druhou nejmladší členkou rodiny. Velký vliv na její výchovu má nejstarší sestra, které je 14 let a která Terezu pravidelně přivádí do školy. S rodiči je velice obtížná komunikace, jelikož do mateřské školy téměř nechodí a v rámci komunikace nejsou sdílní. I s ohledem na tuto skutečnost bližší informaci o rodině – například průběh těhotenství, rodinné vztahy, zvraty či přání nevíme.

Zdravotní anamnéza

Tereza má značně opožděný psychomotorický vývoj. Špatně rozumí mluvenému slovu, a proto se pedagožky domnívají, že má v nepořádku sluch. Bohužel zatím nepodstoupila žádné konkrétní vyšetření, jelikož rodiče nejsou ochotni s tím něco dělat – ať v rámci vyšetření či podnětů. Kvůli špatnému sluchu Tereza tedy špatně slyší slova a její výslovnost je zcela odlišná, není ji rozumět, proto je komunikace s ní velice obtížná.

Školní anamnéza

Ve třídě Tereza nezapadá do kolektivu dětí, jelikož její oblečení často zapáchá kouřem z cigaret a děti s ní neumí dobře komunikovat. Patří mezi hlučné roztěkané děti, které často dělají to co nemají, jelikož špatně rozumí zadaným úkolům. Velice se zlepšuje v oblasti jemné motoriky, jako je skládání puzzlí, kostek, navlékání korálků a podobně. Špatně ale zvládá skupinové práce a matematickou pregramotnost.

Tereza nemá problémy v plnění školní docházky. Do mateřské školy dochází pravidelně. Častější problém mívá při omluvě. Rodiče jsou totiž povinni mateřskou školu informovat o případné nepřítomnosti dítěte v daný den do sedmi hodin ráno. V Terezčině případě se ale pedagožky, i školní jídelna, často dozví až následující den nebo i později, proč dítě nebylo ve škole. Následkem pak je neodhlášení svačiny a obědů pro dítě. Při komunikaci rodičů a školy o řádném odhlášení dítěte ze školy a několika upozornění, se situace nezměnila a rodiče argumentují slovy: „*my to stejně neplatíme*“. Rodiče na dítě pobírají různé sociální dávky, ze kterých jsou hrazeny obědy a svačiny dítěte ve škole. Tento problém vypovídá o vztahu rodičů k penězům a zákonům. Rodiče byli důrazně upozorněni, že za neodhlášení dítěte a špatnému přístupu k financování obědů mohou být nahlášeni sociálním orgánům. Tereza do mateřské školy dochází každý den zhruba na půl osmou, v mateřské škole po obědě spí a sestra si ji vyzvedává před čtvrtou hodinou.

Tereza za současné situace nemá žádné z podpůrných opatření, jelikož rodiče nemají zájem o to s dítětem navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde by dítěti napsali doporučení pro individuální vzdělávací plán. Nicméně práce s ní je velice odlišná od práce s ostatními dětmi, jelikož se nedokáže dlouho soustředit a nerozumí zadaným úkolům. Při skupinové práci s dětmi a Terezou pedagožky, včetně asistentky pedagoga, využívají dle jejich výpovědi několik variant, jak ji zapojit do kolektivu a aby rozvíjela své schopnosti a dovednosti.

Jednou z nejčastěji jmenovaných variant je opakované vysvětlení zadaného úkolu a ověření si, že Tereza chápe, co se po ni chce. Konkrétním příkladem je výtvarná činnost při předem určeném postupu, kdy je nejlepší Terezu posadit co nejbližší učitelce, díky tomu může napodobovat postupy učitelky. Učitelka tedy pouze nemluví o postupu, ale názorně jej ukáže nebo při práci postupuje přímo s dětmi. Během práce pak kontroluje správnost či

nesprávnost postupu dítěte. To ale klade na učitelku velké nároky, jelikož se musí věnovat všem dětem a zároveň svou pozornost směřovat k Tereze. Obě tázané pedagožky se shodly, že by jim asistent pedagoga v tomto případě velice pomohl.

Tereza má také velký problém při změnách, které mohou někdy přirozeně nastat. Jako příklad, uvedla jedna z učitelek, aktuální změnu v postupech pro mateřské školy kvůli viru Covid-19. Děti se za standardní situace učí samostatnosti a sebeobsluže, takže si například samy prostírají nebo si samy chodí pro jídlo. Nyní se to ale kvůli hygienickým předpisům nedoporučuje a děti čekají, až jim učitelka jídlo přinese. Tereza je ale zvyklá na původní situaci a často nedokáže respektovat nová pravidla, nerozumí jim a nedrží se nového postupu.

Při práci s Terezou často učitelky využívají Terezčiny dobře rozvinuté jemné motoriky, a proto Terezu tímto způsobem často zaujmou, nebo jí dají úkol navíc, o kterém vědí, že pro ni bude zajímavý. Většinou se jedná o práci s nůžkami, lepení, kreslení apod.

Terezčin problém s komunikací má vliv na velké množství schopností a dovedností v oblasti diagnostiky. Tereze je 5 let, ale splňuje diagnostiku pro tříleté dítě. Například v oblasti zrakového vnímání a percepce nemá problém, pokud správně porozumí zadanému úkolu. Schopnosti a dovednosti, které Tereza má, se odvíjí od jejího chápání, které na vývoj má zásadní vliv.

Jedna z učitelek se domnívá, že by se také mohlo jednat o mentální poruchu, ale je těžké ji něco diagnostikovat, když ji neviděl odborník. Nicméně si nikdo není ničím jistý, jelikož v některých oblastech rozvoje je Tereza velice šikovná.

Tereza zaostává především v oblasti sluchového vnímání, řeči, základních matematických představách a sociálních dovednostech, vše se ale odvíjí od problému nechápání Terezy.

Při cvičeních zaměřených na orientaci v prostoru nebo hrubou motoriku má Tereza problém porozumět zadání, proto učitelka často vezme Terezu za ruku a podrobně s ní projde celou navrženou aktivitu, názorně ji musí vše ukázat a zaměřit se na fáze, ve kterých by mohla mít Tereza problém, což ji ale stěžuje práci a opět byla oběma učitelkami zmíněna vhodnost zařazení asistentky pedagoga.

Ředitelka mateřské školy se rozhodla alespoň o zvolení pomoci ze Šablon do škol III., které se nyní budou spouštět a chtěla by požádat o financování školního asistenta, který pomáhá škole jako takové, ale zároveň pokud to pedagog vyžaduje, může pomoci při vzdělávání dětí, v tomto případě konkrétně Tereze.

Sociální anamnéza

V rámci sociálního kontaktu lze Terezu obtížně integrovat mezi její vrstevníky, nezvládá komunikaci s nimi, proto například na školní zahradě, kde se třídy slučují, často vyhledává mladší kamarády ve věku dvou let, kteří

jsou s úrovní komunikace na tom často lépe než ona sama. Nicméně je ale větší než oni a líbí se jí o ně pečovat, ale také jim určovat, co budou dělat. Pokud Tereza nedokáže kamarádům vysvětlit, co chce, často začne být agresivní na své okolí a je pak těžké hledat viníka, jelikož nedokáže vysvětlit, co potřebuje. Často si tedy hraje sama, nejraději kreslí či staví puzzle.

Spolupráce mateřská škola a rodič

Při komunikaci s Terezčiny rodiči si pedagogové často neví rady. Rodiče téměř nedochází do školy a tak se snaží zákonné zástupce kontaktovat přes starší dceru Terezy, která ale často nepřináší žádné zprávy od rodičů ani ohlasy. Často také učitelky posílají email rodičům, kde se je snaží seznámit s konkrétním problémem, nicméně odpověď rodičů často učitelky nedostanou.

Mateřská škola pro rodiče a děti pořádá každé druhé pondělí odpoledne pro rodiče s dětmi, kde si děti mohou do mateřské školy přivést své rodiče, se kterými si mohou ve třídě hrát nebo s nimi vyrábět učitelkou připravené výtvary. Rodiče Terezy ale do školy nikdy nepřišli a nevyužili této příležitosti.

Škola je také zapojena do programu podporovaného ministerstvem školství a tělovýchovy Šablony do škol II, které mateřským školám poskytují finance na odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí v mateřské škole, projektové dny v mateřské škole či mimo mateřskou školu. Rodiče Terezy bohužel nevyužili žádné z příležitostí, kdy se mohli setkat s odborníkem z praxe, mateřskou školu navštívil například speciální pedagog z pedagogicko-psychologické poradny, logopedka nebo pediatr. Terezčiny rodiče však nejeví zájem o jakékoli mimoškolní aktivity pořádané mateřskou školou. Při projektovém dni v mateřské škole se dokonce často stává, že netuší, že je akce hrazena ze šablon, bojí se financování, a proto raději Terezu nechají doma a ona se nemůže zúčastnit akcí školy. Rodiče byli několikrát školou informováni o bezplatnosti akcí osobně, emailem, vyvěšením informací na školní nástěnku, ale bohužel jejich reakce je pokaždé stejná, Tereza v den akce nedorazí do školy.

Retrospektivní a perspektivní pohled

Při nástupu do mateřské školy Tereza vůbec neovládala úkony sebeobsluhy, měla problém s adaptací na nová pravidla, neplakala, nevadila jí změna prostředí, ale nová pravidla a odlišný režim od domácího prostředí, nechápala autoritu pedagoga.

Velký pokrok udělala díky práci učitelek, ale i ostatním dětem. Učitelky do chodu mateřské školy zařadily rituály a opakující se režim dne a díky neustálému opakování si jej Tereza nápodobou vštípila i přesto, že má problém s porozuměním. Názor jedné z učitelek je také potvrzen podílem ostatních dětí, které chodí mateřské školy dodržují a díky nim Tereza nápodobou pochopila stanovená pravidla.

Tereza se také výrazně zlepšila v oblastech, jako je jemná motorika, sebeobsluha, samostatnost, grafomotorika. Tereza totiž ráda kreslí a tvoří

rukama, doma asi nemá tolik příležitostí a ve školce je spousta materiálů, postupů, možností a hraček k rozvoji. Jedná se totiž o náplň každodenních činností. K samostatnosti a sebeobsluze jsou děti denně v mateřské škole vedeni učitelkami.

Do budoucna je pro Terezu stěžejní vyšetření u odborníků, jelikož při porozumění zadaným úkolům má velkou šanci zlepšení i v ostatních oblastech diagnostiky.

Komparace údajů z případových studií

V níže uvedené tabulce je sumarizační přehled základních oblastí, které byly zjištěny prostřednictvím uvedených výzkumných technik. Jedná se o přehledné zpracování, prostřednictvím kterého je patrná cílová skupina dětí se sociálním znevýhodněním navštěvující mateřskou školu.

Tabulka 1: Komparace případových studií

	Tereza	Milan	Marcela
věk	5	7	6
rodina	sedmičlenná, romského původu	pětičlenná, nevlastní otec	jedináček, žije se svoji matkou a babičkou
zdravotní stav	není odborně diagnostikována (podezření na poruchu sluchu)	ADHD, porucha pozornosti a chování	intolerance na lepek, zvětšená krční a nosní mandle
sociální znevýhodnění	ano, z odlišného kulturního prostředí	ano, dysfunkční vztahy v rodině	ano, neúplná rodina, matka samoživitelka
pobírání sociálních dávek	ano	ano	ano
osoba, která s dítětem pracuje	ředitelka mateřské školy, třídní učitelka	ředitelka mateřské školy, třídní učitelka, asistentka pedagoga	ředitelka mateřské školy, třídní učitelka
docházka	splňuje, přespává v MŠ	značné výkyvy, chodí po obědě domů	splňuje, chodí po obědě domů
omlouvání rodiči	neinformovanost pedagogů	bez obtíží	bez obtíží
mimoškolní akce	nezájem ze strany rodičů	částečně se účastní částečně ne	účast pouze ve výjimečných případech, při schválení matkou
stupeň podpůrného opatření	zatím bez podpůrného opatření	2. stupeň (PPP)	1. stupeň realizovaný školou
IVP	ne (bylo by vhodné)	ano	ne
asistent pedagoga	ne (byl by vhodný)	ano	ne
odklad školní docházky	zatím ne	ano	ano
jemná motorika	v normálu	nízká, neochota spolupráce	v normálu

hrubá motorika	nízká	v normálu	v normálu
zrakové vnímání a paměť	v normálu	v normálu	s obtížemi
sluchové vnímání a paměť	velmi nízká	v normálu	v normálu
grafomotorika	v normálu	nízká	s obtížemi
kresba	v normálu	nízká	nízká
řeč	velmi špatná	v normálu s lehčími obtížemi	s obtížemi
vnímání prostoru	obtíže	v normálu	obtíže
vnímání času	obtíže	v normálu	v normálu
základní matematické představy	velké obtíže	v normálu až nadprůměrné	s obtížemi
sociální dovednosti	velké obtíže	s obtížemi	s obtížemi
hra	záleží na druhu hry, velké obtíže dělají společenské, námětové, didaktické	v normálu, vyniká v konstruktivních	v normálu, obtíže dělají společenské
sebeobsluha a samostatnost	v normálu (problémy s oblékáním)	v normálu	v normálu
přístup pedagoga	individuálnost, důslednost, rituály	jasně stanovená pravidla, důslednost	individuálnost, důslednost
metody práce	dle RVP	dle RVP	dle RVP
spolupráce s rodinou	obtížná komunikace přes sestru	v normálu, obtíže při řešení kázeňských problémů	obtíže, naschválý ze strany matky
vyšetření PPP	ne (neochota rodičů)	ano	ano

Zdroj: autor textu

Výsledky a diskuze

Jak probíhá docházka dítěte do mateřské školy a jaká je její četnost u vybrané cílové skupiny dětí?

Výzkumnou otázkou bylo samotné téma docházky dětí do mateřské školy. Pomocí dokumentace, jako jsou třídní kniha, docházkový arch a omluvné listy, do kterých jsme měli možnost nahlédnout, vyšly u každého z dětí obdobné výsledky. Při rozhovorech s pedagogy byl tento problém ještě podrobněji dokreslen. Téma se týkalo především omlouvání dětí a zodpovědnosti rodičů při omlouvání. Ze zákona je vyplňování omluvných listů povinné pouze pro děti v předškolní třídě. Nicméně slušnost rodičů je omlouvat dítě ve školní jídelně vždy v den absence dítěte a tuto zprávu dát telefonicky vědět i pedagogům. Proto se docházka dětí v mateřské škole váže především na zodpovědnost rodičů a jejich smysl pro povinnost. Ve výzkumu (GAC, 2009) jenž se mimo jiné zaměřoval na docházku dětí se sociálním znevýhodněním na základní škole, uvádí vedení škol důvod poklesu docházky dítěte z rodinného prostředí jako časté důvody: motivaci, nezaměstnanost rodičů, jiné povinnosti

související s komunitním stylem života zejména romských rodin). V rámci uvedené studie Terezy jsou rodiče nezodpovědní při omlouvání dítěte, nepřijde jim podstatné učitelku upozornit, že Tereza do školy nedorazí, často neodhlásí ani oběd. Milanova docházka je nepravidelná, je závislá na situaci v rodině. Marcely docházka je pravidelná, maminka ji důsledně omlouvá. Dle pedagožek je zde opět osobnostní aspekt rodičů. S ohledem na profesní zkušenosti však tvrdí, že pravidelná docházka je základem úspěšného edukačního startu dítěte. S ohledem na dřívější změnu v rámci povinného posledního roku docházky vznesly pedagožky myšlenku dřívějšího nástupu dítěte do mateřské školy.

Jsou pro sociálně znevýhodněné děti využívána podpůrná opatření v rámci mateřské školy?

Další výzkumná otázka byla zaměřena na podpůrné opatření. Ve vybrané mateřské škole je zařazen u jednoho dítěte se sociálním znevýhodněním druhý stupeň podpůrných opatření, doporučený pedagogicko-psychologickou poradnou. U dalšího z dětí je školou vypracován první stupeň podpůrného opatření, který má za cíl především individuální přístup k dítěti, více času na práci, důkladné vysvětlování a názorné ukázky při zadávání úkolů. Díky podpůrným opatřením je ve škole asistentka pedagoga, která pomáhá při vzdělávání dětí, především pak u Milana. Děti s podpůrným opatřením mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, který je klíčem k přístupu k dětem. Pedagogové pak využívají speciálně pedagogické přístupy, které z podpůrných opatření, IVP a potřeb dítěte vychází. Z rozhovorů s pedagožkami byla patrná již určitá odbornost a orientace se při tvorbě podpůrných opatření, ač byl z jejich strany komentář k určité administrativní zátěži. Však tuto zátěž vyvažuje určitá míra efektivity, která je někdy patrná v rámci rozvoje dítěte. A vděk je i v rámci kolegiality a vzájemné pomoci.

Funkčnost spolupráce či komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Pokud se podíváme na problém sociálního znevýhodnění vybrané mateřské školy z pohledu tří zkoumaných dětí, zjistíme, že spolupráce rodičů, jejich přístup a zapojení se do výchovy a vzdělávání dítěte je naprosto sťažejní. Rodiče totiž svým postojem k pedagogům ovlivňují názory a postoje dětí. Ve všech třech případech byla práce s rodiči se sociálním znevýhodněním komplikovaná. V případě Terezy se rodiče nezajímali o vzdělávání dítěte, bylo jim jedno, jak dítě pracuje v mateřské škole. Milanovi rodiče pak se školou byli ochotní spolupracovat, pokud nešlo o řešení kázeňských problémů. V posledním případě Marcely matka nespolupracovala s mateřskou školou, vyvolávala konflikty, nesouhlasila s přístupem pedagogů a Marcelu vedla ke stejným postojům. Pedagogům tedy práci ztěžovala a dělala jim naschvály. Škola pořádá mnoho akcí pro rodiče s dětmi, dokonce i pouze pro rodiče, bohužel ale v těchto případech rodiče dětí se sociálním znevýhodněním těchto šancí nevyužívají.

Jaký je postoj rodičů či mateřské školy k diagnostice dítěte?

V případě Terezy je diagnostika velice obtížná velký vliv na všechny oblasti vývoje má problém s neporozuměním, je také patrné, že Tereza není doma příliš rozvíjena a vzdělávána. Milan je v ročníku, kdy má doporučený odklad školní docházky, je tedy o něco starší, jeho diagnostika je výrazně lepší než v předešlých letech. Velký posun udělal, když se pedagogové začali řídit individuálním vzdělávacím plánem, který vypracovala pedagogicko-psychologická poradna. Marcela je v předškolní třídě mateřské školy, některé z vývojových oblastí ji dělají potíže, proto jí byl doporučen odklad školní docházky. Celkový vliv na vývoj dítěte je podmíněn vlivem a výchovou rodičů, například Marcelka se doma velice snaží a díky tomu jsou její schopnosti lepší, naopak u Terezy je zřejmé, že interakci doma příliš nenachází, a proto je velice obtížné docílit výraznějšího zlepšení ve vzdělávání.

Prostřednictvím rozhovorů s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy je zřejmé, že práce s těmito konkrétními dětmi se sociálním znevýhodněním je odlišná od práce s ostatními dětmi. Je velice podstatný individuální přístup k dítěti, plnit, vymýšlet a nacházet nejrůznější metody práce s dětmi, stěžejní je motivace těchto dětí. Pokud shrneme tyto tři případy, nejde pouze o integraci dětí, ale i rodičů. Pokud se rodič ve školce cítí dobře, respektuje učitele, rozvíjí dítě doma, dítě to velice dobře vnímá a jeho posun, práce i vývoj jde mnohem lépe a přirozeněji. I speciálně pedagogické přístupy k dětem jsou ovlivněny přáním rodiče a jeho souhlasem či nesouhlasem s vybranou metodou. Přístup pracovníků ve vybrané mateřské škole je důsledný, učitelky a asistentka pedagoga nezanedbávají práci s těmito dětmi a vědí, že je nutná zvláštní příprava a individuální přístup.

Závěrem

Problematika sociálně znevýhodněných dětí a povinného předškolního roku jsou velmi aktuálními tématy nejen učitelů mateřských škol. Cílem povinného předškolního vzdělávání je vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí, eliminovat handicap, které si přinášejí z rodiny a usnadnit jim vstup do základní školy. Otázkou je, do jaké míry se tyto vize daří naplňovat. Děti ze sociálně slabších rodin ne vždy navštěvují mateřskou školu. Místo, kde žijí je nepodnětné pro rovnoměrný vývoj. Mateřská škola je místem, kde mohou získat potenciál ke vzdělávání. Je důležité pomoci těmto dětem, ukázat jim příjemné, bezděčné prostředí, kde získají mnoho vědomostí, dovedností a návyků.

Podstatná myšlenka podporovat rozvoj nejen samotného dítěte se sociálním znevýhodněním by měla být tedy v hlavě každého pedagoga či asistenta pedagoga. Uvědomění si, že snahou mateřské školy je rozvoj dítěte a budování základu pro další vzdělávání či profesní dráhu jedince, nesmí být pracovníkům mateřských škol odepřena díky neaktivitě či možné apatii rodin dětí se sociálním znevýhodněním. Omezenost v komunikaci či interakci mateřské

školy a rodiny bude přetrvávat, ale skrytý přesah pedagogické práce v mateřské škole je i právě na samotnou rodinu a její členy. Nabízíme tak tedy neutuchající partnerské a vstřícné jednání, které může být někdy využito a změnit život nejednoho dítěte se sociálním znevýhodněním.

Hlavní výzvou je tedy propojit rodiny dětí s mateřskou školou a dále pak rozvíjet myšlenku aktivního rozvoje dítěte se sociálním znevýhodněním. Díky tomuto přístupu můžeme tak ovlivňovat budoucí generace, které budou ovlivněny jiným přístupem a smýšlením, jenž jim mohou dopomoci k vyšší kvalitě života do které můžeme zahrnout právě úroveň dosaženého vzdělání, které má počátky v mateřské škole.

Bibliografie

- BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M., 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.
- DANIELSBACKA, M. ET AL., 2017. Educational Test Scores among Adolescents in Three-Generational Households in 20 countries. *Finnish Yearbook of Population Research 51*: 3–22.
- FELCMANNOVÁ, L., HABROVÁ M. ET AL., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9.
- GAC, 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, s.r.o.. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
- HOTZ, V., PANTANO, J., 2015. Strategic parenting, birth order, and school performance. *Journal of Population Economics*. Springer; European Society for Population Economics, vol. 28(4), October.
- JEŘÁBEK, H., 1992. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Carolinum. ISBN 80-7066-662-5.
- JUROVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2009. *Dysgrafie*. Josefov: D&H. ISBN 978-80-903869-9-0.
- KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.
- LINHART, J. ET AL., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.
- MATĚJŮ, P., VEČERNÍK, J., 1998. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0765-2.

- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P., 2010. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s.r.o.. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MOŽNÝ, I., 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.
- NĚMEC, Z. ET AL., 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s.. ISBN 978-80-903631-9-9.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M., 1996. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, *Pedagogika 46*. ISSN 0031-3815.
- SEIFERT, M. ET AL., 2019. *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- STÁREK, LUKÁŠ ET AL., 2020. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.. ISBN 978-80-7452-203-1.
- ŠMELOVÁ, E., 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ZÍKOVÁ, T. ET AL., 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0052-2.

Internetové zdroje

- BÚGELOVÁ, T., LACKOVÁ, D., 2017. Vzt'ah ku škole a školskej práci z pohľadu žiakov zo sociálne znevýhodněného prostredia z rómskéo etnika. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Special Education Studies*, roč. 6, č. 1. Dostupné z:
<https://www.unipo.sk/public/media/26527/Studies%20in%20Special%20Education%202017,%20vol.%206,%20n.%201.pdf>
- PAVAN, R., 2016. On the Production of Skills and the Birth-Order Effect. *The Journal of Human Resources*. Dostupné z:
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=66ba935b-c27b-4ae8-b8cce78eaad9fc5c%40sessionmgr103>

Legislativní zdroje

- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Stárek, L.:

Problematika sociálního znevýhodnění u dětí v mateřské škole

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA

Katedra speciální pedagogiky

Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3, Česká republika

starek.lukas@ujak.cz

Czytelnictwo jako sposób spędzania czasu wolnego – analiza wyników badania ankietowego

Reading as a Way of Spending Free Time – Analysis of Survey Results

Aleksandra Siedlaczek-Szwed, Agata Jałowiecka-Frania

Abstract

The article presents an analysis of the results of a survey on reading as one of the ways of spending free time. The survey was conducted among 29 parents of students in grades 2-6 of primary school. The questionnaire consisted of 21 questions, including 19 closed-ended and two open-ended.

Keywords: Reading. Book collection. Press. Forms of spending free time.

Wstęp

Badanie miało na celu pozyskanie wstępnych informacji na temat preferowanych form spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku 8 – 12 lat, ze szczególnym uwzględnieniem czytelnictwa. Zdobyte wiedzy dotyczącej m.in. wielkości księgozbioru, częstotliwości czytania książek, wyboru tematyki, strategii czytania lektur czy zasobów biblioteki szkolnej pozwoliło na wdrożenie działań zmierzających do kształtowania u młodych czytelników postawy zaangażowanego, aktywnego odbiorcy literatury. Badanie przeprowadzono wśród 29 rodziców uczniów klas II-VI szkoły podstawowej w październiku 2019 roku. Ankieta składała się z 21 pytań, w tym 19 o charakterze zamkniętym (pytania nr 1 – 11, 13 – 16, 18 – 21) oraz dwóch o charakterze otwartym (pytania nr 12 i 17).

Wyniki ankiety

Pytanie nr 1: „Jaka jest wielkość księgozbioru (liczba książek) w Państwa domu?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	0 – 5	0	0%
2.	5 – 20	1	3%
3.	20 – 50	12	41%
4.	50 – 150	11	38%
5.	Więcej niż 150	4	14%
6.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Respondenci najczęściej (ponad 41% badanych) określali wielkość swojego księgozbioru domowego na 20 – 50 pozycji. Niemal tyle samo, bo 38%, zadeklarowało większe zasoby (50 – 150), ale tylko 14% maksymalne, tj. więcej niż 150 książek. Żaden rodzic nie wskazał pierwszej odpowiedzi, która oznaczałaby nieposiadanie jakiegokolwiek publikacji lub ich ilości śladowe. Zastanawia 1 brak odpowiedzi, co proponujemy zinterpretować w sposób ogólny jako efekt zaskoczenia pytaniem ankietowym.

Pytanie nr 2: „Jaka jest wielkość księgozbioru Państwa dziecka (ile mają swoich własnych książek)?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	0 – 5	2	7%
2.	5 – 20	10	34%
3.	20 – 50	15	52%
4.	50 – 150	1	3%
5.	Więcej niż 150	0	0%
6.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Podobnie jak w przypadku odpowiedzi na Pytanie nr 1, 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi i aż 2 (7%) wskazało minimalny zasób własnego księgozbioru dziecka (0 – 5). Ponad połowa ankietowanych (52%) odnotowała 20 – 50 woluminów, a tylko 1 – odpowiedź sugerującą trwający proces gromadzenia pozycji (50 – 150), choć żaden rodzic nie zapewnił, iż następuje systematyczne uzupełnianie biblioteczki domowej, za co z pewnością należałoby uznać odpowiedź „Więcej niż 150”. W tym miejscu warto poczynić pewne zastrzeżenie: na księgozbiór dziecka składają się tak własne lekturowe wybory jego samego, jak i preferencje czytelnicze oraz możliwości finansowe

samego rodzica, ostatecznie decydującego o zakupie danej książki, która wzbogaci „prywatny” księgozbiór ucznia.

Pytanie nr 3: „W jaki sposób Państwa dziecko spędza czas wolny i jak często?”

a) Oglądanie telewizji:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	21	72%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	5	17%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	0	0%
4.	Kilka razy w roku	1	3%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	0	0%
6.	Brak odpowiedzi	2	7%

Wniosek: Wynik ankiety dowodzi, iż zdecydowana większość dzieci codziennie lub prawie codziennie (72%) spędza czas wolny na oglądaniu telewizji. Tylko 1 osoba określiła tę formę jako sporadyczną czy incydentalną w życiu dziecka (odpowiedź: „Kilka razy w roku”). Brak pojawiający się w 2 przypadkach może wskazywać na niepełną wiedzę rodzica dotyczącą planu zajęć i odpoczynku dziecka.

b) Słuchanie muzyki (z radia, komputera, MP3, sprzętu audio itp.):

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	18	62%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	10	34%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	0	0%
4.	Kilka razy w roku	0	0%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	1	3%
6.	Brak odpowiedzi	0	0%

Wniosek: Znaczący odsetek dzieci (62%) codziennie lub prawie codziennie słucha muzyki za pomocą różnych nośników (radio, komputer, MP3, sprzęt audio), co łącznie z odpowiedzią „Co najmniej raz w tygodniu” (34%), daje niemal jednolity (aż 96%) obraz „dziecka słuchającego muzyki” w czasie wolnym od obowiązków szkolnych i domowych, przy czym ta forma rozrywki może towarzyszyć uczniom np. w trakcie odrabiania lekcji czy wykonywania prac poleconych przez rodziców.

c) Korzystanie z komputera, Internetu:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	15	52%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	11	38%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	2	7%
4.	Kilka razy w roku	1	3%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	0	0%
6.	Brak odpowiedzi	0	0%

Wniosek: Aż 90% badanych określiło, iż ich dzieci wolny czas spędzają przy komputerze, zdecydowana większość wskazała odpowiedź „Codziennie lub prawie codziennie” (52%) i nieco mniej: „Co najmniej raz w tygodniu” (38%). Nie bez podstaw będzie twierdzenie, iż w dobie walki z uzależnieniem dzieci od komputera i Internetu, zastępujących im obecnie kontakty z rówieśnikami, niektórzy rodzice, chcąc złagodzić interpretację tej rzeczywistości, mogli zaznaczyć odpowiedź drugą.

d) Gra w gry komputerowe (na PSP, Playstation, X-Box):

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	5	17%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	6	21%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	11	38%
4.	Kilka razy w roku	2	7%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	3	10%
6.	Brak odpowiedzi	2	7%

Wniosek: Najczęstszą odpowiedzią była deklaracja, iż „Co najmniej raz w miesiącu” wolny czas dzieci wypełnia gra w gry komputerowe (na PSP, Playstation czy X-Box): 38%, ale tyle samo procent badanych wskazało najintensywniejszy kontakt dzieci z tymi formami rozrywki („Codziennie lub prawie codziennie”, „Co najmniej raz w tygodniu”). Warto uwypuklić, że łącznie 17% rodziców deklaruje sporadyczność takich zajęć swoich pociech („Kilka razy w roku”, „Rzadziej niż raz w roku lub nigdy”).

e) Oglądanie filmów na wideo, DVD, komputerze:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	4	14%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	5	17%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	14	48%
4.	Kilka razy w roku	3	10%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	0	0%
6.	Brak odpowiedzi	3	10%

Wniosek: Niemal połowa rodziców (48%) wskazała, że ich dzieci oglądają filmy na wideo, DVD czy komputerze tylko „Co najmniej raz w miesiącu”, a 10% niezwykle rzadko, bo „Kilka razy w roku”. Łącznie nieco ponad 30% odpowiedziało, iż często lub bardzo często, czyli „Codziennie lub prawie codziennie” (14%) lub „Co najmniej raz w tygodniu” (17%).

f) Czytanie książek (i wydrukowanych, i wyświetlanych na ekranie komputera lub czytnika):

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	10	34%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	4	14%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	6	21%
4.	Kilka razy w roku	6	21%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	2	7%
6.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Aż 8 rodziców (blisko 30%) potwierdziło, iż ich pociechy sporadycznie spędzają wolny czas na czytaniu książek; do tego zakresu frekwencyjnego zaliczono odpowiedzi: „Kilka razy w roku” (6 osób) i „Rzadziej niż raz w roku lub nigdy” (2 osoby), choć najczęstsze (34%) było wskazanie codziennej lub prawie codziennej lektury i kontaktu uczniów ze słowem pisanym, co razem z odpowiedzią „Co najmniej raz w tygodniu” daje w miarę optymistyczny konterfekt dzieci czytających (48%).

g) Wizyty w kinie:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	0	0%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	1	3%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	8	28%
4.	Kilka razy w roku	12	41%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	3	10%
6.	Brak odpowiedzi	5	17%

Wniosek: Wizyty w kinie, jak można się było spodziewać, nie są i w zasadzie nie mogą być codzienną lub prawie codzienną rozrywką dzieci przede wszystkim ze względu na koszty tzw. wyjścia do kina, na które składają się i cena biletów, i koszty dojazdu czy popularnych przekąsek (popcorn) lub napojów. Zauważmy, że prawie 1/3 badanych potwierdziła comiesięczne wizyty dzieci w kinie, a aż 41% – kilka razy w roku. Pozostaje odpowiedź na pytanie, czy rodzice nie uwzględnili tu również udziału swoich pociech w programach mających na celu zaznajamianie dzieci z dobrami kultury i kształtowanie nawyku korzystania z nich (w ramach edukacji filmoznawczej uczniowie systematycznie uczestniczą bowiem w pokazach kinowych).

h) Wizyty w teatrze, filharmonii, galerii, muzeum:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	0	0%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	2	7%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	3	10%
4.	Kilka razy w roku	20	69%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	4	14%
6.	Brak odpowiedzi	0	0%

Wniosek: 86% respondentów wskazało na systematyczne wizyty dzieci w teatrze, filharmonii, galerii czy muzeum, bo za takie należy uznać odpowiedzi nr 2 – 4: „Co najmniej raz w tygodniu”, „Co najmniej raz w miesiącu” i „Kilka razy w tygodniu”, przy czym o ile odpowiedzi nr 3 – 4 nie budzą większych zastrzeżeń, wątpliwości można mieć do deklaracji nr 2: „Co najmniej raz w tygodniu”.

i) Uprawianie sportu (także w klubie sportowym):

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	8	28%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	11	38%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	0	0%
4.	Kilka razy w roku	3	10%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	4	14%
6.	Brak odpowiedzi	3	10%

Wniosek: Pomijając 3 przypadki braku zaznaczeń, odpowiedzi można podzielić na 2 nierówne grupy: 66% dzieci systematycznie uprawia sport indywidualnie lub w ramach zajęć w klubie sportowym (odpowiedzi: „Codziennie lub prawie codziennie”, „Co najmniej raz w tygodniu”), natomiast 24% uczniów rzadko zażywa ruchu (odpowiedzi: „Kilka razy w roku”, „Rzadziej niż raz w roku lub nigdy”). Należy podkreślić, iż uprawianie sportu przez dzieci zależy tak od ich zainteresowań, jak i, a może przede wszystkim, od motywacji oraz determinacji rodziców, np. uczestniczenie w programach ruchowych oferowanych przez kluby sportowe wiąże się nieraz z koniecznością zapewnienia dzieciom dojazdów i odbioru po zajęciach.

j) Działanie w organizacji, np. ZHP, stowarzyszeniu, wolontariacie, zespole muzycznym, tanecznym, chórze:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	0	0%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	11	38%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	2	7%
4.	Kilka razy w roku	4	14%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	7	24%
6.	Brak odpowiedzi	5	17%

Wniosek: Aż 38% dzieci niezwykle rzadko działa w organizacjach, np. ZHP, stowarzyszenia, wolontariat, zespół muzyczny, taneczny, chór (odpowiedzi: „Kilka razy w roku”, „Rzadziej niż w roku lub nigdy”), natomiast nieco więcej, bo 45% uczestniczy systematycznie w wymienionych wyżej działaniach prospołecznych czy integracyjnych (odpowiedzi: „Co najmniej raz a tygodniu”, „Co najmniej raz w miesiącu”). Brak 5 odpowiedzi, podobnie jak w przypadkach innych pytań w tej ankiecie, może świadczyć o niepełnej znajomości przez rodziców wszystkich zainteresowań i aktywności pozalekcyjnej swoich dzieci.

Pytanie nr 4: „Jak często Państwa dziecko czyta książkę w czasie wolnym?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Codziennie lub prawie codziennie	5	17%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	7	24%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	11	38%
4.	Kilka razy w roku	4	14%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	1	3%
6.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Tylko 1 osoba zaznaczyła, że jej dziecko czyta książkę „Rzadziej niż raz w roku lub nigdy”. Największą frekwencję posiada deklaracja lektury przynajmniej raz w miesiącu (38%), na najczęstszy („Codziennie lub prawie codziennie”) kontakt pociech ze słowem drukowanym wskazało 17%, co z mniej systematyczną lekturą: „Co najmniej raz w tygodniu” (24%) daje łącznie wartość nieznacznie przekraczającą 40% (41%). Niniejsze wyniki warto zestawić z odpowiedziami na Pytanie nr 3a: „W jaki sposób Państwa dziecko spędza czas wolny i jak często?” – „Czytanie książek (i wydrukowanych, i wyświetlanych na ekranie komputera lub czytnika)”; wtedy struktura odpowiedzi przedstawiała się następująco: 2 razy więcej rodziców wskazywano „Codziennie lub prawie codziennie” (10 osób) oraz „Rzadziej niż raz w roku lub nigdy” (2 osoby), mniejsza była również liczba deklaracji: „Co najmniej raz w tygodniu” (4 osoby) i „Co najmniej raz w miesiącu” (6 osób). Takie rozbieżności mogą wynikać z faktu, iż w Pytaniu nr 4 czytanie odniesiono do książki (mając na myśli publikację drukowaną), natomiast w Pytaniu 3a – lekturą objętą różne pola eksploatacji książki, prócz tradycyjnego druku, również w wersji elektronicznej – e-book.

Pytanie nr 5: „Ile książek przeczytał/a Pan/Pani w zeszłym roku?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	0 lub 1 książka	2	7%
2.	2 – 3 książki	11	38%
3.	4 – 9 książek	10	34%
4.	10 – 20 książek	3	10%
5.	Więcej niż 21 książek	3	10%
6.	Brak odpowiedzi	0	0%

Wniosek: Znaczny odsetek rodziców (7%) w ubiegłym roku przeczytał nie więcej niż 1 książkę. Najwięcej odnotowało lekturę 2 – 3 (38%) i 4 – 9 (34%) książek. Tyle samo wskazań (po 3%) miały odpowiedzi: 10 – 20 książek oraz więcej niż 21. Większość, tj. 72% przeczytało 2 – 9 publikacji.

Pytanie nr 6: „Ile książek przeczytało Pana/Pani dziecko w zeszłym roku?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	0 lub 1 książka	2	7%
2.	2 – 3 książki	4	14%
3.	4 – 9 książek	11	38%
4.	10 – 20 książek	6	21%
5.	Więcej niż 21 książek	5	17%
6.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Najczęstszą odpowiedzią (38%) było potwierdzenie lektury 4 – 9 książek. Zauważmy, iż dużo (10 – 20) lub bardzo dużo (więcej niż 21) książek w zeszłym roku przeczytało łącznie 38% dzieci. Zestawiając wyniki ankiety w zakresie Pytań nr 5 i 6, dojdziemy do wniosku, iż tyle samo wskazań dotyczących czytelnictwa rodziców i dzieci osiągnęła odpowiedź: 0 – 1 książka, a dzieci czytają więcej niż ich rodzice, co najlepiej obrazują odpowiedzi: 10 – 20 i więcej niż 21 książek: rodzice – 20%, dzieci 38%, czyli niemal dwa razy więcej. Taki stan rzeczy łatwo wytłumaczyć obowiązkiem lekturowym uczniów przygotowujących się do zajęć lekcyjnych.

Pytanie nr 7: „Jakie książki czyta Pan/Pani w wolnym czasie?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Fantastyka dla młodzieży	1	1%
2.	Fantastyka dla dorosłych	3	4%
3.	Książki hobbystyczne, poradniki	14	18%
4.	Literatura przygodowa dla młodzieży	3	4%
5.	Encyklopedie, słowniki, atlasy	2	3%
6.	Komiksy	3	4%
7.	Literatura dla dzieci, bajki	7	9%
8.	Literatura religijna	5	6%
9.	Literatura wysokoartystyczna	0	0%
10.	Literatura faktu, reportaże, biografie	8	10%
11.	Książki popularnonaukowe, naukowe	4	5%
12.	Lektury szkolne	7	9%
13.	Literatura obyczajowa dla młodzieży	1	1%
14.	Literatura popularna, obyczajowa	11	14%
15.	Literatura kryminalna, sensacyjna	9	12%
16.	Nie czytam w wolnym czasie	0	0%

Brak odpowiedzi – 2.

Wszystkie odpowiedzi – 78.

Kolejność według frekwencji wskazań:

<i>Kolejność wg frekwencji</i>	<i>Nr odpowiedzi</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	3.	Książki hobbystyczne, poradniki	14	18%
2.	14.	Literatura popularna, obyczajowa	11	14%
3.	15.	Literatura kryminalna, sensacyjna	9	12%
4.	10.	Literatura faktu, reportaże, biografie	8	10%
5.	7.	Literatura dla dzieci, bajki	7	9%
6.	12.	Lektury szkolne	7	9%
7.	8.	Literatura religijna	5	6%
8.	11.	Książki popularnonaukowe, naukowe	4	5%
9.	2.	Fantastyka dla dorosłych	3	4%
10.	4.	Literatura przygodowa dla młodzieży	3	4%
11.	6.	Komiksy	3	4%
12.	5.	Encyklopedie, słowniki, atlasy	2	3%
13.	1.	Fantastyka dla młodzieży	1	1%
14.	13.	Literatura obyczajowa dla młodzieży	1	1%
15.	9.	Literatura wysokoartystyczna	0	0%
16.	16.	Nie czytam w wolnym czasie	0	0%

Wniosek: Ogółem rodzice dokonali 78 wskazań, co było punktem odniesienia dla przygotowania zestawienia procentowego. Więcej niż połowę, bo 54%, zaznaczeń miały łącznie: książki hobbystyczne, poradniki (18%), literatura popularna, obyczajowa (14%) i literatura kryminalna, sensacyjna (12%). Uwypuklijmy fakt wskazania literatury wysokoartystycznej. Liczba wskazań 14 przy książkach hobbystycznych, poradnikach oznacza, iż dokładnie 50% badanych czyta tego typu publikacje. Z kolei brak zaznaczenia jakiegokolwiek odpowiedzi w 2 przypadkach, świadczyć może o nieuwadze podczas wypełniania ankiety lub braku wśród propozycji rodzaju książki odpowiadającego preferencjom czytelniczym.

Pytanie nr 8: „Jakie książki czyta Pana/Pani dziecko w wolnym czasie?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Fantastyka dla młodzieży	4	5%
2.	Fantastyka dla dorosłych	0	0%
3.	Książki hobbystyczne, poradniki	6	8%
4.	Literatura przygodowa dla młodzieży	5	6%
5.	Encyklopedie, słowniki, atlasy	5	6%
6.	Komiksy	9	11%
7.	Literatura dla dzieci, bajki	18	23%
8.	Literatura religijna	3	4%
9.	Literatura wysokoartystyczna	1	1%
10.	Literatura faktu, reportaże, biografie	3	4%

11.	Książki popularnonaukowe, naukowe	1	1%
12.	Lektury szkolne	20	25%
13.	Literatura obyczajowa dla młodzieży	3	4%
14.	Literatura popularna, obyczajowa	1	1%
15.	Literatura kryminalna, sensacyjna	0	0%

Kolejność według frekwencji wskazań:

<i>Kolejność wg frekwencji</i>	<i>Nr odpowiedzi</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	12.	Lektury szkolne	20	25%
2.	7.	Literatura dla dzieci, bajki	18	23%
3.	6.	Komiksy	9	11%
4.	3.	Książki hobbystyczne, poradniki	6	8%
5.	4.	Literatura przygodowa dla młodzieży	5	6%
6.	5.	Encyklopedie, słowniki, atlasy	5	6%
7.	1.	Fantastyka dla młodzieży	4	5%
8.	8.	Literatura religijna	3	4%
9.	10.	Literatura faktu, reportaże, biografie	3	4%
10.	13.	Literatura obyczajowa dla młodzieży	3	4%
11.	9.	Literatura wysokoartystyczna	1	1%
12.	11.	Książki popularnonaukowe, naukowe	1	1%
13.	14.	Literatura popularna, obyczajowa	1	1%
14.	2.	Fantastyka dla dorosłych	0	0%
15.	15.	Literatura kryminalna, sensacyjna	0	0%

Brak odpowiedzi – 2.

Wszystkie odpowiedzi – 79.

Wniosek: Ogółem rodzice dokonali 79 wskazań, co było punktem odniesienia dla przygotowania zestawienia procentowego. Wśród udzielonych odpowiedzi niemal połowa, bo 48%, stanowią łącznie: lektury szkolne (25%) oraz literatura dla dzieci (23%), co jest zrozumiałe ze względu na obowiązek szkolny i kategorię wiekową czytelników. Powyżej 10 zaznaczeń miały jeszcze tylko komiksy.

Pytanie nr 9: „Czy rozmawia Pan/Pani ze swoim dzieckiem o lekturach, które czyta?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Tak, często	17	59%
2.	Tak, ale rzadko	11	38%
3.	Nie	1	3%
4.	Brak odpowiedzi	0	0%

Wniosek: Niemal 60% rodziców deklaruje, że często rozmawia ze swoim dzieckiem o czytanych przez niego lekturach. Wraz z opcją „rzadko”, odpowiedź „Tak” na pytanie ankietowe stanowi aż 97% odpowiedzi. 3% przyznaje, iż nie podejmuje z pociechą dyskusji na przedmiotowy temat.

Pytanie nr 10: „Czy rozmawia Pan/Pani ze swoim dzieckiem o książkach, które czyta w wolnym czasie?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Tak, często	11	38%
2.	Tak, ale rzadko	17	59%
3.	Nie	1	3%
4.	Brak odpowiedzi	0	0%

Wniosek: Powyższa tabela wskazuje, iż odpowiedzi na „Tak” z oboma znacznikami klasyfikacyjnymi (często, rzadko) udzieliło łącznie tyle samo osób, co w przypadku odpowiedzi na Pytanie nr 10, tj. 97%, lecz proporcje i procent wskazań (38% i 59%) są odwrotne. I tym razem 1 osoba nie udzieliła żadnej odpowiedzi.

Pytanie nr 11: „Jak ocenia Pan/Pani jakość zasobów biblioteki szkolnej?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Bardzo bogate	3	10%
2.	Wystarczające	14	48%
3.	Niewystarczające	2	7%
4.	Nie znam zasobów biblioteki szkolnej	9	31%
5.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Prawie 60% (58%) respondentów uznało zasoby biblioteki za wystarczające (48%) i bardzo bogate (10%). Z kolei 2 osoby udzieliły odpowiedzi: „Niewystarczające”. Niepokoi znaczną liczbą rodziców: 9 (31%) nieznających tej „oferty” kierowanej do czytelników wewnętrznych.

Pytanie nr 12: „Jeśli mógłby/mogłaby Pan/Pani uzupełnić zasoby biblioteki szkolnej, to o jakie gatunki, tytuły czy autorów?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba</i>	<i>%</i>
1.	Lektury szkolne	4	57%
2.	Książki przygodowe	2	29%
3.	Komiksy	1	14%

Brak odpowiedzi – 22.

Nie mam zdania – 2.

Wniosek: Należy zwrócić uwagę, iż razem 24 osoby (83%) bądź nie udzieliły odpowiedzi (22 osoby) na to pytanie otwarte, bądź określiły brak zdania (2 osoby). Wśród zaledwie 7 propozycji pojawiły się lektury szkolne (4 razy), książki przygodowe (2) i komiksy (1). Przypomnijmy, iż w odpowiedzi na Pytanie nr 11 7% uznało zasoby biblioteki szkolnej za niewystarczające.

Pytanie nr 13: „Jaka jest strategia czytania lektur szkolnych przez Pana/Pani dziecko?”

a) Książka do 50-ciu stron:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Czyta w całości	16	55%
2.	Czyta we fragmentach lub nie do końca	6	21%
3.	Czyta streszczenie	1	3%
4.	Nie czyta wcale	1	3%
5.	Brak odpowiedzi	5	17%

Wniosek: Lekturę do 50 stron nieco ponad 50% dzieci czyta w całości (55%), natomiast po 3% nie przystępuje do lektury lub jedynie zapoznaje się ze streszczeniem. We fragmentach lub nie do końca czyta książkę 21%. Brak odpowiedzi w aż 5 przypadkach (17%) sugeruje niepełną wiedzę rodzica na temat strategii czytelniczej dziecka.

b) Książka 50 – 100 stron:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Czyta w całości	15	52%
2.	Czyta we fragmentach lub nie do końca	8	28%
3.	Czyta streszczenie	0	0%
4.	Nie czyta wcale	1	3%
5.	Brak odpowiedzi	5	17%

Wniosek: Lekturę o objętości 50 – 100 stron nieznacznie ponad połowa dzieci czyta w całości (52%), natomiast 3% nie przystępuje do lektury, żadne dziecko nie zapoznaje się ze streszczeniem. We fragmentach lub nie do końca czyta książkę 28%. Brak odpowiedzi w aż 5 przypadkach (17%) sugeruje niepełną wiedzę rodzica na temat strategii czytelniczej dziecka.

c) Książka 100 – 200 stron:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Czyta w całości	11	38%
2.	Czyta we fragmentach lub nie do końca	7	24%
3.	Czyta streszczenie	2	7%
4.	Nie czyta wcale	2	7%
5.	Brak odpowiedzi	7	24%

Wniosek: Lekturę o objętości 100 – 200 stron niecałe 40% dzieci czyta w całości (38%), natomiast po 7% nie przystępuje do lektury lub zapoznaje się tylko ze streszczeniem. We fragmentach lub nie do końca czyta książkę 24%. Brak odpowiedzi w aż 7 przypadkach (24%) sugeruje niepełną wiedzę rodzica na temat strategii czytelniczej dziecka.

d) Książka powyżej 200 stron:

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Czyta w całości	9	31%
2.	Czyta we fragmentach lub nie do końca	6	21%
3.	Czyta streszczenie	1	3%
4.	Nie czyta wcale	4	14%
5.	Brak odpowiedzi	9	31%

Wniosek: Lekturę o objętości powyżej 200 stron nieco ponad 30% dzieci czyta w całości (31%), natomiast 4% nie przystępuje do lektury, a 3% zapoznaje się tylko ze streszczeniem. We fragmentach lub nie do końca czyta książkę 24%. Brak odpowiedzi w aż 9 przypadkach (31%, niemal 1/3) sugeruje niepełną wiedzę rodzica na temat strategii czytelniczey dziecka.

Uwaga ogólna do Pytania nr 13: Im książka o większej liczbie stron, tym mniej dzieci podejmuje lekturę całości pozycji. Zwraca uwagę rosnący odsetek deklaracji o nieczytaniu i braku odpowiedzi. Wielu uczniów zadawała się przeczytaniem fragmentów.

Pytanie nr 14: „Jak ocenia Pan/Pani szkolny zestaw lektur obowiązkowych?”

Struktura odpowiedzi:

Lp.	Odpowiedź	Liczba wskazań	%
1.	Bardzo dobrze	5	17%
2.	Dobrze	9	31%
3.	Średnio	8	28%
4.	Słabo	1	3%
5.	Bardzo słabo	0	0%
6.	Nie znam zestawu lektur	5	17%
7.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: Dobrze lub bardzo dobrze ocenia szkolny zestaw lektur obowiązkowych łącznie niemal połowa rodziców (48%), lecz średnio i słabo łącznie 31%. Żadna osoba nie przyznała najniższej noty, ale zastanawia wskazanie 17% respondentów, iż nie zna ww. zestawu.

Pytanie nr 15: „Jak często Pana/Pani dziecko czyta prasę w czasie wolnym?”

Struktura odpowiedzi:

Lp.	Odpowiedź	Liczba wskazań	%
1.	Codziennie lub prawie codziennie	2	7%
2.	Co najmniej raz w tygodniu	6	21%
3.	Co najmniej raz w miesiącu	9	31%
4.	Kilka razy w roku	8	28%
5.	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	3	10%
6.	Brak odpowiedzi	1	3%

Wniosek: 10% badanych podała, że ich dziecko rzadko lub nigdy nie czyta prasy w czasie wolnym, a 28% – kilka razy w roku. Tylko 7% uczniów lekturą codzienną obejmuje gazety. Co najmniej raz w tygodniu i raz miesiącu odpowiednio: 21% i 31%.

Pytanie nr 16: „Jak typ prasy czyta Pana/Pani dziecko?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Gazety codzienne	2	7%
2.	Tygodniki	8	27%
3.	Miesięczniki	20	67%

Brak odpowiedzi – 4.

Wszystkie odpowiedzi – 30.

Wniosek: Ogółem rodzice dokonali 30 wskazań, co było punktem odniesienia dla przygotowania zestawienia procentowego. Niemal 70% dzieci, według deklaracji rodziców, czyta miesięczniki, rzadziej tygodniki (27%), zaś niecałe 10% gazety codzienne (7%).

Pytanie nr 17: „Wymień, jakie tytuły prasowe czyta Pana/Pani dziecko najczęściej?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Tytuł</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>Charakter czasopisma</i>
1.	„Świat Wiedzy”	1	miesięcznik popularnonaukowy
2.	„Bravo”	4	dwutygodnik dla młodzieży
3.	„Bravo Sport”	2	dwutygodnik sportowy dla młodzieży, nastolatków
4.	„Lego. Legends od Chima”	1	miesięcznik dla chłopców w wieku 6 – 9 lat
5.	„Auto Świat”	1	tygodnik motoryzacyjny
6.	„Samoloty Świata”	1	kolekcja modeli samolotów
7.	„Sport”	5	dziennik o tematyce sportowej
8.	„Kudłate Maluchy”	1	dwumiesięcznik dla dzieci w wieku 5 – 11 przedstawiający świat zwierząt
9.	„Fokus”	1	miesięcznik popularnonaukowy
10.	„W Siodle”	1	dwumiesięcznik dla dziewczynek w wieku 8 – 12 o zwierzętach
11.	„Niedziela”	1	tygodnik katolicki
12.	„Gazeta Wyborcza”	1	dziennik
13.	„Poradnik Domowy”	1	miesięcznik poradnikowy
14.	„Cztery kąty”	1	miesięcznik poradnikowy
15.	„Mój Piękny Ogród”	1	miesięcznik poradnikowy
16.	„Świat na Dłoni”	1	miesięcznik popularnonaukowy
17.	„Pimpek”	1	dwumiesięcznik dla młodych miłośniczek zwierząt
18.	„Świerszczyk”	1	dwutygodnik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym

<i>Lp.</i>	<i>Tematyka</i>	<i>Liczba wskazań</i>
1.	O zwierzętach	1
2.	Gazetki w formie komiksów	2
3.	O koniach	1
4.	Motoryzacja	1
5.	Gazety dla dzieci	2
6.	Prasa dla młodzieży	1

Brak odpowiedzi – 9.

Wniosek: 9 rodziców nie udzieliło odpowiedzi na pytanie (30%). Ogółem dokonano 26 wskazań 18 konkretnych tytułów i 8 wskazań 6 zakresów tematycznych prasy czytanej przez dzieci, te ostatnie znalazły swoje egzemplifikacje w pierwszej tabeli. Wśród tytułów najczęściej wymieniano: „Sport” (5 razy) i „Bravo” (4 razy). Odpowiedzi można usystematyzować, dzieląc na następujące główne grupy: czasopisma popularnonaukowe („Świat Wiedzy”, „Fokus”, „Świat na Dłoni”), magazyny poradnikowe („Poradnik Domowy”, „Cztery Kąty”, „Mój Piękny Ogród”), prasę kierowaną do dzieci i młodzieży, w tym ogólne („Świerszczyk”, „Bravo”) i tematyczne (sportowe – „Bravo Sport”, kolekcjonerskie – „Lego. Legends of Chima”, budzące szacunek dla zwierząt – „Kudłate Maluchy”, „W Siodle”, „Pimpek). Do pism tematycznych bez określonego wieku adresata zaliczyć należy: „Sport”, „Samoloty Świata”, „Auto Świat”, „Niedziela”.

Pytanie nr 18: „Czy zachęca Pan/Pani dziecko do czytania?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Tak, często	21	72%
2.	Tak, ale rzadko	6	21%
3.	Nie	0	0%
4.	Brak odpowiedzi	2	7%

Wniosek: 93% rodziców deklaruje, że zachęca dziecko do czytania, w tym: często – 72%, a rzadko – 21%. 2 ankiety nie zawierały odpowiedzi na ww. pytanie.

Pytanie nr 19: „Czy czyta Pan/Pani dziecku przed snem?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Tak, często	5	17%
2.	Tak, ale rzadko	10	34%
3.	Nie	11	38%
4.	Brak odpowiedzi	3	10%

Wniosek: Ponad połowa, bo 51% rodziców, wskazała, iż czyta dziecku przed snem, w tym: rzadko – 34%, a często – 17%. 3 ankiety nie zawierały odpowiedzi na ww. pytanie. Wśród respondentów niemal 40% (38%) odpowiedziało negatywnie, ponieważ jednak ankieta była przeprowadzona również w grupie rodziców uczniów klas 4 – 6, można zakładać, że im starsze dzieci, tym potrzeba czytania im przez rodziców do snu jest mniejsza.

Pytanie nr 20: „Czy kupuje Pan/Pani dziecku książki?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Tak, często	11	38%
2.	Tak, ale rzadko	13	45%
3.	Nie	2	7%
4.	Brak odpowiedzi	3	10%

Wniosek: 83% badanych potwierdziło zakup dziecku książek, przy czym częstotliwości nabycia osiągnęły następujące poziomy: rzadko – 45%, często – 38%. Zastanawia aż 10-procentowy brak odpowiedzi, który może oznaczać odpowiedź „Nie”, co wraz z nią daje wynik 17%.

Pytanie nr 21: „Czy uważa Pan/Pani, że książka to dobry prezent dla dziecka?”

Struktura odpowiedzi:

<i>Lp.</i>	<i>Odpowiedź</i>	<i>Liczba wskazań</i>	<i>%</i>
1.	Tak	26	90%
2.	Nie	0	0%
3.	Brak odpowiedzi	3	10%

Wniosek: Aż 90% rodziców uważa książki za dobry prezent dla dziecka, natomiast brak odpowiedzi wśród 10% można zinterpretować jako odpowiedź

„Nie”. Mimo iż tak wielu respondentów zadeklarowało odpowiedź „Tak”, w istocie aż 45% rzadko kupuje książki pociechom (zob.: Pytanie nr 20).

Wnioski ogólne

Pewnych ciekawych wniosków dostarczy analiza ankiety pod kątem najczęściej wybieranych odpowiedzi, które będą przedmiotem niniejszych zestawień i porównań.

W Pytaniach nr 1 i 2 dotyczących wielkości księgozbioru (liczby książek) zarówno w przypadku biblioteczki rodziców, jak i dzieci, respondenci wskazali na odpowiedź 20 – 50 książek.

Struktura najczęstszych zaznaczeń w odpowiedzi na Pytanie nr 3, obejmujące sposób i częstotliwość spędzania przez dziecko wolnego czasu przedstawia się następująco:

Nr pytania	Sposób spędzania wolnego czasu przez dziecko	Częstotliwość	%
3a	Oglądanie telewizji	Codziennie lub prawie codziennie	72%
3b	Słuchanie muzyki (z radia, komputera, MP3, sprzętu audio itp.)	Codziennie lub prawie codziennie	62%
3c	Korzystanie z komputera, Internetu	Codziennie lub prawie codziennie	52%
3d	Gra w gry komputerowe (na PSP, Playstation, X-Box)	Co najmniej raz w miesiącu	38%
3e	Oglądanie filmów na wideo, DVD, komputerze	Co najmniej raz w miesiącu	48%
3f	Czytanie książek (i wydrukowanych, i wyświetlanych na ekranie komputera lub czytnika)	Codziennie lub prawie codziennie	34%
3g	Wizyty w kinie	Kilka razy w roku	41%
3h	Wizyty w teatrze, filharmonii, galerii, muzeum	Kilka razy w roku	69%
3i	Uprawianie sportu (także w klubie sportowym)	Co najmniej raz w tygodniu	38%
3j	Działanie w organizacji, np. ZHP, stowarzyszeniu, wolontariacie, zespole muzycznym, tanecznym, chórze	Co najmniej raz w tygodniu	38%

Pocieszające wydaje się być określenie przez największą grupę rodziców, że czytanie książek przez dziecko ma miejsce codziennie lub prawie codziennie (34%), choć ta frekwencyjność jest widocznie mniejsza od odpowiedzi dotyczących tej samej częstotliwości: „Oglądanie telewizji” (72%), „Słuchanie muzyki (z radia, komputera, MP3, sprzętu audio itp.)” (62%) czy „Korzystanie z komputera, Internetu” (52%). Aktywność fizyczna (38%) i działanie w organizacjach (38%) z częstotliwością „Co najmniej raz w tygodniu” było najczęściej wybierane przez rodziców. Komputer, według deklaracji rodziców, służy ich dzieciom przede wszystkim do słuchania muzyki, korzystania z Internetu, w mniejszym stopniu do gry czy oglądania

filmów. Z kolei wizyty w kinie oraz miejscach kultury wysokiej (teatr, filharmonia, galeria, muzeum) są rzadsze, opisane jako „Kilka razy w roku”.

Zgodnie z opinią respondentów wyrażoną w Pytaniu nr 4, w 38% przypadków jedynie „Co najmniej raz w miesiącu” uczeń czyta książkę w czasie wolnym; podkreśliłmy, iż tę częstotliwość w podobnie brzmiącym Pytaniu nr 3f zaznaczyło 21% rodziców, a najczęstsza była odpowiedź „Codziennie lub prawie codziennie” (34%).

Pytania nr 5 i 6 dotyczyły liczby książek przeczytanych przez rodziców i dzieci w ubiegłym roku. W tym zakresie nastąpiła rozbieżność, z której wynika, że dzieci objęły lekturą dużo więcej publikacji zwartych (4 – 9 książek), niż dorośli (2 – 3 książek), co łączy się nierozzerwalnie z koniecznością zapoznania się z lekturami obowiązkowymi.

Z kolei Pytania nr 7 i 8 dotknęły zakresu tematycznego czytanych książek. Rodzice wymieniali przede wszystkim: książki hobbystyczne, poradniki; literaturę popularną, obyczajową oraz literaturę kryminalną, sensacyjną. Dla dzieci najważniejsze są rzecz jasna lektury szkolne, do których, po zapoznaniu się z konkretnymi tytułami, można byłoby dodać przynajmniej część zakwalifikowaną jako literatura dla dzieci, bajki. Odpowiedzi udzielone w Pytaniach nr 9 i 10 wskazują natomiast, iż rodzice często rozmawiają ze swoimi pociechami o lekturach (59%), lecz o książkach czytanych w wolnym czasie (należy przyjąć, że lektura obowiązkowa jest pracą ucznia) już rzadziej (najczęstsza odpowiedź: „Tak, ale rzadko” – 59%).

W Pytaniach nr 11 i 12 dotyczących biblioteki szkolnej, jej zasoby za wystarczające uznało 48% rodziców, z których kilku (4) postulowało wzbogacenie księgozbioru szkolnego o lektury być może, sugerując brak ich dostępności, a co za tym idzie, pośrednio czy podświadomie tłumacząc nieczytanie lektur przez dzieci.

Odpowiedzi na kilkupunktowe Pytanie nr 13 wskazują, że dzieci, według najczęściej pojawiającej się opinii rodziców, w całości czytają lektury szkolne bez względu na ich objętość (do 50 stron, 50 – 100, 100 – 200, powyżej 200). Nie wolno pominąć jednak dużej liczby braku odpowiedzi, czym rodzice sygnalizują brak wiedzy na poruszone zagadnienia. Sam zestaw lektur obowiązkowych dorośli przeważnie oceniają dobrze (31%).

Pytania nr 15 – 17 stanowią zestaw prasowy. Największą frekwencyjnością (31%) odznaczyło się czytanie prasy w wolnym czasie przez dzieci co najmniej raz w miesiącu. Aż 67% odpowiedzi dotyczyło lektury miesięczników. We wnioskach dotyczących Pytania nr 17 dokonano klasyfikacji najczęściej czytanych przez dzieci tytułów.

72% rodziców deklaruje aktywne i częste zachęcanie pociech do czytania (Pytanie nr 18) i zapewne ze względu na wiek dzieci 38% rodziców nie czyta im przed snem (Pytanie nr 19).

Ostatni, złożony z dwóch pytań zestaw obrazuje, że rodzice rzadko czytają dzieciom książki (45% badanych), choć uważają je za dobry prezent dla pociech (90%).

Bibliografia

- CZEREPANIAK-WALCZAK, M. 2007. Od próżniaczenia do zniewolenia - w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego. W: MARYNOWICZ-HETKA, E. (red.). Pedagogika społeczna. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 219-236. ISBN 9788301148478.
- KNOPIK, T. 2014. Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. 111 s. ISBN 978-83-62360-93-2.
- ŁOBOCKI, M. 2003. ABC wychowania. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003. 159 s. ISBN 83-227-1364-9.
- ŁOBOCKI, M. 2011. Metody i techniki badań pedagogicznych. Wyd. XI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011. 332 s. ISBN 978-83-7587-590-4.
- SIEDLACZEK-SZWED, A., JAŁOWIECKA-FRANIA, A. 2009. Polisensoryczne oddziaływanie logopedy. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2009. 200 s. ISBN 978-83-7455-114-4.
- ZASACKA, Z. 2008. Nastoletni czytelnicy. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2008. 239 s. ISBN 9788370096960.

Dr hab. prof. UJD Aleksandra Siedlaczek-Szwed

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Rzeczpospolita Polska

a.siedlaczek-szwed@ujd.edu.pl

Dr Agata Jałowiecka-Frania

Szkoła Podstawowa nr 52 im. Małego Powstańca w Częstochowie

Ul. Powstańców Warszawy 144a, 42-200 Częstochowa, Rzeczpospolita Polska

afrania@poczta.onet.pl

Komparatívna analýza singapurského a slovenského vzdelávacieho systému

A Comparative Analysis of Education Systems in Singapore and Slovakia

Alexandra Punčová, Tomáš Jablonský

Abstract

The article focuses on the education system in Singapore, which has been the focus of intense international interest for the past two decades. Singapore's education system is gaining worldwide attention due to the excellent results of its pupils in international assessments such as TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) or PISA (Programme for International Student Assessment). The article presents the reader with education system in Singapore from pre-school education to tertiary education and its comparison with Slovak education system.

Keywords: Preschool education. Primary education. Secondary education. Singapore education system. Slovak education system. Tertiary education.

Úvod

Ako v každej krajine, tak aj v Singapore je vzdelávací systém ovplyvňovaný politikou, kultúrou, históriou, ekonomikou, prešiel zmenami a reformami. Gopinathan, S. (2015) uvádza, že singapurská vláda považuje vzdelávanie za jednu z kľúčových stratégií budovania národa a hospodárskeho rastu. Nakoľko je Singapur ostrovný štát, v ktorom sú ľudia hlavnými „prírodnými“ zdrojmi, vláda do vzdelávania významne investuje. Poslaním Ministerstva školstva (Ministry of Education, MOE) je v Singapore „formovať budúcnosť národa formovaním ľudí, ktorí určia jeho budúcnosť“. Víziou, ktorá riadi jeho prácu, je „Thinking Schools, Learning Nation“ (mysliace školy, učiaci sa národ). Táto vízia opisuje národ mysliacich a angažovaných občanov, ktorí sú schopní čeliť budúcim výzvam, a vzdelávací systém prispôbený potrebám 21. storočia.

Cieľom singapurského vzdelávania je nielen dosahovanie výborných výsledkov v celosvetovom meradle, ale jeho hlavným cieľom je dať deťom potrebné vedomosti a zručnosti, a tým aj možnosť presadiť sa v medzinárodnej

konkurencii. Tento vzdelávací systém umožňuje deťom objaviť svoj talent, naplno využiť potenciál, a rozvíjať vášeň pre celoživotné vzdelávanie, kladie dôraz na všeobecné a komplexné vzdelávanie, dvojjazyčnosť (angličtina a materinský jazyk), vysokú kvalitu učiteľov a integráciu informačných a komunikačných technológií na podporu vzdelávania (MOE, 2015, s. 5). Podľa Tan a kol. (2016) väčšina škôl od primárnych až po preduniverzitné (vyššie sekundárne) sú štátne školy (miestne známe ako „národné školy“) – administratívne kontrolované a financované MOE, ktoré je zodpovedné za vzdelávacie inštitúcie od predškolských zariadení po univerzity, za inštitúcie ďalšieho vzdelávania a ďalšieho odborného vzdelávania počas zamestnania. Vzdelávanie v Singapure má päť hlavných vzdelávacích fáz: *predprimárne* (4 – 6 rokov), *primárne* (7 – 12 rokov), *nižšie sekundárne* (13 – 16/17 rokov) a *vyššie sekundárne* vzdelávanie (17 – 18/19 rokov), *univerzita* (19/20 – 23 rokov pre ženy a 21/22 – 25 rokov pre singapurských občanov mužského pohlavia a osoby s trvalým pobytom v dôsledku povinnej národnej služby), ako aj ďalšie vzdelávanie a odborná príprava (Low a kol., 2017, s. 6).

Predprimárne vzdelávanie

Predprimárne vzdelávanie je určené pre deti mladšie ako 7 rokov. Sektor predškolských zariadení v Singapure zahŕňa strediská starostlivosti o deti a materské školy, ktoré tvoria dve hlavné formy poskytovateľov predškolského vzdelávania (MOE). Materské školy vo všeobecnosti ponúkajú troj- až štvorhodinový program, zatiaľ čo strediská starostlivosti o deti poskytujú poldenné, celodenné a flexibilné programy na splnenie rôznych potrieb pracujúcich rodičov (Tan, 2017).

Napriek tomu, že predškolské vzdelávanie nie je povinné a nie je súčasťou oficiálneho vzdelávacieho systému, MOE si uvedomuje, že rané detstvo hrá kľúčovú rolu pre rozvoj dieťaťa, a predškolské vzdelávanie vytvára pevný základ k celoživotnému vzdelávaniu (MOE, 2012 s. 5). Preto, ako uvádza Tan (2017), MOE vypracovalo kurikulárny rámec pre materské školy na vedenie a podporu učiteľov predprimárneho vzdelávania – Nurturing Early Learners (NEL). Tento rámec nie je povinný, ale je prvým oficiálnym kurikulárnym dokumentom, ktorý špecifikuje najlepšie postupy pre učenie a učenie sa v materských školách, ako aj aspirácie na predprimárne vzdelávanie, ktoré kladú dôraz nie na akademickú pripravenosť detí, ale na ich holistický rozvoj.

Hlavné požadované výsledky predškolského vzdelávania odrážajú dôležitosť holistického rozvoja detí, zdôrazňujú potrebu, aby si deti v predškolských rokoch vybudovali sebadôveru a sociálne zručnosti, a aby boli vybavené potrebnými vedomosťami, zručnosťami a dispozíciami, ktoré ich majú pripraviť na celoživotné vzdelávanie. Na konci predškolského vzdelávania by deti mali: (a) vedieť, čo je správne a čo je nesprávne; (b) byť ochotné

podporiť ostatných a striedať sa s nimi; (c) byť schopné vcítiť sa do druhých; (d) byť zvedavé a schopné objavovať; (e) byť schopné počúvať a hovoriť s porozumením; (f) byť so sebou spokojné; (g) rozvinúť si fyzickú koordináciu, zdravé návyky, zúčastňovať sa a mať radosť z rôznych umeleckých zážitkov; (h) milovať svoje rodiny, priateľov, učiteľov a školu (MOE, 2012, s. 18). Cieľom rámca NEL je vybudovať pre deti taký základ, aby dosiahli požadované výsledky vzdelávania a kľúčové výstupy pomocou osvojovania si vedomostí, zručností a dispozícií prostredníctvom šiestich vzdelávacích oblastí: Estetika a tvorivý prejav, Objavovanie sveta, Jazyk a gramotnosť, Rozvoj motorických schopností, Numerácia, Sociálny a emocionálny rozvoj; ako aj šiestich dispozícií: vytrvalosť, reflexia, ocenenie, invencia, zmysel pre údiv a zvedavosť, angažovanosť (MOE, 2013, s. 6).

Tabuľka 1: Predprimárne vzdelávanie v Singapure a v Slovenskej republike

<i>Krajiny</i>	Singapur		Slovensko
PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE			
<i>Základný kurikulárny rámeč</i>	áno		áno
<i>Centralizované kurikulum</i>	nie		áno
<i>Vzdelávacie oblasti</i>	Jazyk a gramotnosť Numerácia Estetika a tvorivý prejav Rozvoj motorických schopností Sociálny a emocionálny rozvoj Objavovanie sveta		Jazyk a komunikácia Matematika a práca s informáciami Umenie a kultúra Zdravie a pohyb Človek a spoločnosť Človek a príroda Človek a svet práce
<i>Povinnosť absolvovania predprimárneho vzdelávania</i>	nie		nie *od r. 2021: povinnosť rodičov zapísať 5-ročné dieťa do materskej školy
<i>Inštitúcie predprimárneho vzdelávania</i>	materské školy	strediská starostlivosti o deti	materské školy
<i>Programy v predprimárnych inštitúciách</i>	3 – 4 hod.	poldenné, celodenné, flexibilné	poldenné (5 hod.), celodenné (8 – 10 hod.)
<i>Štandardný vek detí navštevujúcich predprimárne inštitúcie</i>	do 7 rokov		do 6 rokov

Predprimárne vzdelávanie na Slovensku je určené pre deti od 3 do 6 rokov (výnimočne od 2 rokov). Od roku 2021 nadobúda účinnosť zákon o povinnom predškolskom vzdelávaní pre deti, ktoré dovŕšili 5. rok života. Na rozdiel od Singapuru je v Slovenskej republike predškolské vzdelávanie organizované len v materských školách, ktoré poskytujú poldennú (spravidla 5 hodín) aj celodennú starostlivosť (najčastejšie 8 – 10 hodín). Materské školy riadi slovenské ministerstvo školstva, výchova a vzdelávanie v týchto inštitúciách je organizovaná na základe záväzného dokumentu a základného rámca – štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP). ŠVP vymedzuje ciele a obsah predprimárneho vzdelávania. Na základe ŠVP si každá materská škola vytvára školský vzdelávací program, ktorý je v súlade so ŠVP.

ŠVP rozpracúva obsah vzdelávania do 7 vzdelávacích oblastí a NEL do 6, vzdelávacie oblasti sú si však veľmi podobné. Obidva dokumenty kladú dôraz na celoživotné vzdelávanie. Singapur kladie zvýšený dôraz na budovanie charakteru, čo je v zhode s filozofiou celého vzdelávacieho systému. Treba podotknúť, že vzhľadom na fakt, že NEL nie je povinný kurikulárny rámec, strediská starostlivosti o deti a materské školy v Singapure nemajú centralizované kurikulum alebo štandardizované osnovy, ktoré predpisujú obsah vzdelávania. Predškolské strediská môžu slobodne prijímať a implementovať učebné osnovy a pedagogiky, ktoré najlepšie zodpovedajú vzdelávacej filozofii strediska a zodpovedajú rozdielnym preferenciám rodičov a potrebám detí (Tan, 2017).

Primárne vzdelávanie a nižšie sekundárne vzdelávanie

Primárne vzdelávanie je povinné pre všetkých Singapurčanov, trvá šesť rokov a jeho súčasťou sú: (1) *základný stupeň* – I. až IV. ročník a (2) *orientačný stupeň* – V. a VI. ročník (Kaur, 2019, s. 15). MOE uvádza, že kurikulum pre primárne vzdelávanie je navrhnuté tak, aby poskytlo žiakom pevný základ, ktorý zahŕňa: pestovanie zdravých hodnôt; lásku k rodnej vlasti – Singapuru; a rozvoj gramotnosti a počítania. Kurikulum v Singapure sa zameriava na tri hlavné aspekty vzdelávania: predmetové disciplíny, znalostné zručnosti a rozvoj charakteru (MOE, 2019a, s. 3). Hlavné požadované výsledky na konci primárneho vzdelávania – žiaci by mali: (a) byť schopní odlíšiť správne od nesprávneho; (b) poznať svoje silné stránky a oblasti pre rast; (c) spolupracovať, zdieľať a starať sa o ostatných; (d) disponovať živou zvedavosťou; (e) myslieť a sebaisto sa vyjadrovať; (f) byť hrdí na svoju prácu; (g) mať zdravé návyky a uvedomovať si umenie; (h) a poznať a milovať Singapur. Základom kurikula primárneho vzdelávania je rozvíjanie zručností v oblasti gramotnosti, počítania a riešenia problémov (zručnosti užitočné aj mimo školy) prostredníctvom predmetov: anglický jazyk, matematika a materinský jazyk. Súčasťou kurikula sú taktiež predmety: umelecká, hudobná a telesná výchova, vzdelávanie charakteru a občianska výchova, sociálne štúdie, a prírodovedné predmety (zavádzajú sa

od 3. ročníka) (MOE, 2019c, s. viii). V *orientačnej fáze* sa začína delenie podľa predmetov (subject-based bandig) – žiaci môžu v závislosti od svojich silných stránok absolvovať predmety anglický jazyk, matematika, materinský jazyk a prírodovedné predmety na štandardnej alebo na základnej úrovni (MOE, 2019c, s. viii), čo poskytuje žiakom väčšiu flexibilitu, a pomáha im rozšíriť a sústrediť sa na svoj potenciál v predmetoch, v ktorých sú úspešní (štandardná úroveň), zatiaľ čo si budujú základy v predmetoch, v ktorých potrebujú väčšiu podporu (základná úroveň) (Kaur, 2019, s. 15 – 16).

Na konci primárneho vzdelávania (VI. ročník) žiaci absolvujú záverečnú skúšku (Primary School Leaving Exam – PSLE). Predmety testované v PSLE sú anglický jazyk, materinský jazyk, matematika a prírodovedné predmety. PSLE je skúška určujúca umiestenie – skóre, ktoré žiak v PSLE získa a ďalšie ukazovatele (napr. špeciálny talent alebo záujem), pomáhajú učiteľom a rodičom viesť žiakov pri výbere vhodného študijného programu v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania (MOE, 2019c, s. viii; Kaur, 2019, s. 15 – 17).

Na základe výsledkov v záverečnej skúške (PSLE) sú žiaci zaradení do (1) *Expresného kurzu*, (2) *Normálneho (Akademického) kurzu* alebo (3) *Normálneho (Technického) kurzu* na nižšej sekundárnej škole. V závislosti od kurzu absolvujú žiaci štyri alebo päť rokov nižšieho sekundárneho vzdelávania a zúčastňujú sa národnej skúšky: Všeobecný certifikát o vzdelaní „štandardná“ (ordinary) úroveň (GCE „O“) alebo Všeobecný certifikát o vzdelaní „normálna“ (normal) úroveň (GCE „N“) (Tan a kol., 2016). (Odkazy na Cambridge GCE nie sú odkazmi na štandardné GCE, ktoré ponúka University of Cambridge, ale sú prispôbené GCE, ktoré Singapur uzavrel s University of Cambridge na produkciu štandardov vyšších ako bežné GCE (Tucker, 2018, s. 36)).

(1) *Expresný kurz* (na niektorých školách zahŕňa aj *Integrovaný program – IP*) je štvorročný kurz, ktorý vedie k skúške Singapursko-Cambridgeského certifikátu všeobecného vzdelania (GCE) úroveň O. Žiaci sa učia anglický a materinský jazyk, ako aj matematiku, prírodné vedy a humanitné vedy. *IP* je šesťročný program pre akademicky silných žiakov, ktorí uprednostňujú nezávislejší a menej štruktúrovaný prístup k vzdelávaniu. Je spojením nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania – žiaci pokračujú v preduniverzitnom vzdelávaní bez účasti na skúškach na úrovni O, a v závere *IP* sa zúčastňujú na preduniverzitných skúškach. Len 10 % najlepších žiakov v PSLE je oprávnených uchádzať sa o účasť na *IP*. (2) *Normálny (Akademický) [N(A)] kurz* je štvorročný kurz, v rámci ktorého sa vyučujú predmety podobné tým, ktoré sú v kurze *Express*. [N(A)] kurz vedie k skúške GCE úroveň N(A). Žiaci, ktorí dosahujú dobré výsledky na N(A) úrovni získajú oprávnenie na ďalší/dodatočný rok, aby sa pripravili na skúšku na úrovni O, alebo postúpili na kurzy *Higher Nitec* na Inštitúte technického vzdelávania. (3) *Normálny (technický) [N(T)] kurz* je štvorročný kurz, ktorý vedie k skúške GCE na úrovni N(T). Do N(T) kurzu spadajú žiaci, ktorí v PSLE dosiahli najnižšie skóre. Školy N(T) disponujú slobodou prispôbiť svoje kurikulum tak, aby vyhovovalo vzdelávacím potrebám ich akademicky slabších žiakov, integráciou akademického vzdelávania

a odbornej prípravy (pohostinské služby, maloobchodné služby, servis zariadení a mechanický servis) (Kwek a kol., 2019, s. 97-98). Žiaci sa učia anglický a materinský jazyk, matematiku a predmety s technickým alebo praktickým zameraním na podporu zážitkového a prakticky orientovaného učenia (MOE, 2019c, s. viii).

Žiak môže byť na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania spočiatku zaradený do konkrétneho kurzu na základe jeho schopnosti vyrovnáť sa s tempom a štýlom učenia, ale v každom štádiu má možnosť prejsť do iného kurzu, ak je to pre jeho záujmy a schopnosti vhodnejšie (Koh – Hung, 2018, Kaur, 2019, s. 18).

Požadované výsledky na konci nižšieho sekundárneho vzdelávania – žiaci by mali: (a) mať morálnu integritu; (b) veriť v ich schopnosti a byť schopní prispôbiť sa zmenám; (c) byť schopní pracovať v tímoch a prejavovať empatiu k ostatným; (d) byť kreatívni a mať zvedavú myseľ; (e) byť schopní oceniť rôzne názory a efektívne komunikovať; (f) prevziať zodpovednosť za svoje vlastné vzdelávanie; (g) mať radosť z fyzických aktivít a oceňovať umenie; (h) veriť v Singapur a pochopiť, čo je pre Singapur dôležité (MOE).

Tabuľka 2: Primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie v Singapure a na Slovensku

<i>Krajiny</i>	Singapur	Slovensko
PRIMÁRNE VZDELÁVANIE		
<i>Inštitúcie poskytujúce štandardné primárne vzdelanie</i>	primárne školy (väčšina), školy poskytujúce primárne aj nižšie sekundárne vzdelávanie	základné školy
<i>Štandardný vek žiakov pri vstupe do primárneho vzdelávania</i>	7 rokov	6 rokov
<i>Štandardná dĺžka primárneho vzdelávania</i>	6 rokov	4 roky
<i>Počet fáz primárneho vzdelávania</i>	2	1
<i>Centralizované kurikulum</i>	áno	áno
<i>Diferencované kurikulum</i>	áno	nie
<i>Záverečná skúška</i>	áno	nie

NIŽŠIE SEKUNDÁRNE VZDELÁVIE		
<i>Inštitúcie poskytujúce nižšie sekundárne vzdelanie</i>	nižšie sekundárne školy, základné školy, Junior College/High school, umelecké školy, športové školy	základné školy, gymnázia, konzervatóriá
<i>Štandardný vek žiakov pri odchode z nižšieho sekundárneho vzdelávania</i>	16/17 rokov	15 rokov
<i>Štandardná dĺžka nižšieho sekundárneho vzdelávania</i>	4 roky	5 rokov
<i>Záverečná skúška</i>	áno	áno

Primárne (4 roky) a nižšie sekundárne vzdelávanie (5 rokov) sa v Slovenskej republike organizujú v jednotnej štruktúre (9 rokov) s netradičným odchodom/prestupom žiakov v rámci nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania (gymnázia, konzervatóriá). Slovenskí žiaci nastupujú do základných škôl o rok skôr (6 rokov) ako žiaci v Singapure, a základné vzdelávanie na Slovensku je o rok kratšie ako v Singapurskej republike. Slovenské aj singapurské kurikulum sa zameriava na vedomosti aj zručnosti, Singapurská republika však opäť kladie zvýšený dôraz na budovanie charakteru. V. a VI. ročník v Singapure sa vyznačuje diferencovaným kurikulumom vybraných predmetov, ktoré umožňuje slabším žiakom absolvovať predmety na nižšej úrovni. Na Slovensku spravidla všetci žiaci základných škôl absolvujú predmety na rovnakej úrovni. Žiaci v Singapure absolvujú v IV. ročníku skúšku pre výber úrovne predmetov vo vyšších ročníkoch a v VI. ročníku PSLE, ktorá ovplyvňuje ich umiestnenie na nižšej sekundárnej škole. Slovenskí žiaci neabsolvujú žiadnu výstupnú skúšku na konci primárneho vzdelávania. Na začiatku V. ročníka sa zúčastnia Testovania 5 (T5) z kľúčových predmetov: matematiky a slovenského prípadne maďarského jazyka (maďarské národné menšiny). Anglický jazyk a prírodovedné predmety nie sú v T5 zahrnuté. Výsledky z tohto testovania sú len informačného charakteru o stave vedomostí a zručností piatakov, čo treba zlepšiť, neovplyvňujú hodnotenie žiakov, postup do vyššieho ročníka a pod. na rozdiel od PSLE v Singapurskej republike. Delenie singapurských žiakov na školy s rôznym zameraním sa začína už po skončení primárneho vzdelávania. Majú na výber z troch tzv. kurzov. Kurikulum pre jednotlivé kurzy je analogické, ale od žiakov v „lepších“ kurzoch sa očakávajú „lepšie“ výsledky. V VI. ročníku odchádza určité percento slovenských žiakov na gymnázia alebo konzervatóriá, ale väčšina žiakov ostáva v základných školách až do IX. ročníka. V závislosti od kurzu absolvujú singapurskí žiaci na konci nižšieho sekundárneho vzdelávania (spravidla X. ročník) skúšky na rôznych úrovniach, slovenskí žiaci IX. ročníka

a ich rovesníci na gymnáziách sa zúčastnia Testovania 9 (T9). T9 nemá len informačný charakter, ale má zásadný význam pre prijímanie žiakov na stredné školy.

Vyššie sekundárne vzdelávanie

Po absolvovaní nižšieho sekundárneho vzdelávania môžu singapurskí žiaci na základe svojich záujmov a akademického výkonu postúpiť k vyššiemu sekundárnemu vzdelávaniu. Majú na výber z niekoľkých alternatív – štúdium na (1) *Junior College* (JC) alebo v *centralizovanom inštitúte*, (2) *polytechnických školách*, (3) *Inštitúte technického vzdelávania* (ITE – Institute of Technical Education), alebo (4) *špecializovaných umeleckých inštitúciách* (Tan a kol., 2016).

Žiaci sa môžu uchádzať o preduniverzitné vzdelávanie na (1) *Junior College* (dvojiročné štúdium) a v *centralizovaných inštitútoch* (trojiročné štúdium), ktoré vedie k maturitnej skúške GCE na úrovni „A“. JC a centralizované inštitúty ponúkajú širokú škálu voliteľných programov a predmetov z rôznych akademických oblastí, ako sú: jazyky, humanitné a umelecké odbory, matematika a prírodné vedy. Aby sa zabezpečil správny rozsah zručností a vedomostí, žiaci absolvujú aspoň jeden kontrastný predmet, t. j. aspoň jeden predmet z matematiky a prírodných vied a aspoň jeden predmet z humanitných a umeleckých odborov. Na podporu sociálnych a emocionálnych kompetencií a životných zručností sú žiakom sprostredkované bohaté možnosti zúčastňovať sa na programoch Value-in-Action (hodnota v akcii), ktoré im pomáhajú kultivovať vlastnosti ako sú iniciatíva, vodcovstvo, sociálna zodpovednosť a sila charakteru. Tieto programy im tiež dávajú príležitosť uplatniť svoje učenie v kontexte reálneho sveta (MOE, 2019c, s. x; MOE, 2015, s. 29).

Žiaci, ktorí majú záujem o životnú dráhu viac orientovanú na prax sa môžu uchádzať o štúdium na (2) *polytechnických školách*, ktoré poskytujú praktické skúsenosti v dynamickom a progresívnom vzdelávacom prostredí. Päť polytechnických škôl ponúka širokú škálu kurzov, ktoré žiakom umožňujú realizovať ich záujmy a rozvíjať odborné znalosti v rôznych študijných odboroch. Kvalitná výučba zameraná na prax poskytuje žiakom zručnosti, ktoré prispievajú k technologickému a hospodárskemu rozvoju Singapuru. Pracovné prepojenie s priemyselnými partnermi je súčasťou učebných osnov a môže sa líšiť v trvaní od šiestich týždňov do šiestich mesiacov, pre vybrané kurzy aj dlhšie. Kurzy poskytujú žiakom cenné praktické skúsenosti a príležitosť pracovať s odborníkmi v danom odbore. Kurikulum je navrhnuté v úzkej spolupráci s priemyselným odvetvím tak, aby vyhovovalo dopytu a požiadavkám priemyslu. To zaručuje, že žiaci „držia krok“ s meniacimi sa technológiami a vývojom vo vybranom odvetví, a vstupujú do zamestnania s technickými a odbornými znalosťami na vysokej a relevantnej úrovni. Absolventi polytechnických škôl, ktorí si želajú pokračovať v štúdiu sa môžu uchádzať

o štúdiu na univerzitách na základe ich diplomovej kvalifikácie (MOE, 2015, s. 36; MOE, 2019c, s. x; MOE, 2019b, s. 7-8).

(3) *Inštitút technického vzdelávania* (ITE) si kladie za cieľ vybaviť žiakov technickými zručnosťami a vedomosťami tak, aby vyhovovali potrebám pracovného trhu v rôznych priemyselných odvetviach; a vybudovať pevný základ pre budúce zdokonaľovanie zručností. ITE ponúka širokospektrálne multidisciplinárne kurikulum od strojárskych po technické, ako aj pre obchodné a servisné oblasti. ITE prostredníctvom spolupráce s priemyselnými partnermi obohacuje vzdelávacie skúsenosti žiakov, a zvyšuje ich technické a odborné znalosti. V súčasnosti má ITE v Singapore tri areály: ITE College East, ITE College West a ITE College Central (MOE, 2015, s. 34; MOE, 2019c, s. xi; MOE, 2019b, s. 12).

Talentovaní žiaci, ktorí majú záujem o kreatívne umenie môžu študovať na dvoch (4) *umeleckých inštitúciách* v Singapore, a to na LASALLE College of Arts a Nanyang Academy of Fine Arts (NAFA). NAFA a LASALLE ponúkajú špeciálne umelecké vzdelávanie s praktickým prístupom, rozvíjajú umelecký potenciál a pripravujú žiakov na vstup do kreatívnych odvetví i mimo nich. LASALLE aj NAFA ponúkajú širokú škálu kurzov dizajnu, médií, výtvarného umenia a muzických umení (MOE, 2015, s. 39; MOE, 2019b, s. 16).

Absolvovaním vyššieho sekundárneho vzdelávania by žiaci mali: (a) mať morálnu odvahu postaviť sa za to, čo je správne; (b) byť odolní voči nepriazni osudu; (c) byť schopní spolupracovať naprieč kultúrami a byť spoločensky zodpovední; (d) byť inovatívni a podnikaví; (e) byť schopní myslieť kriticky a presvedčivo komunikovať; (f) byť cieľavedomí v snahe o dokonalosť; (g) usilovať sa o zdravý životný štýl a oceniť estetiku; (h) byť hrdí na to, že sú občanmi Singapuru, a porozumieť Singapuru vo vzťahu k svetu (MOE).

Tabuľka 3: Vyššie sekundárne vzdelávanie v Singapore a na Slovensku

<i>Krajiny</i>	Singapur	Slovensko
VYŠŠIE SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE		
<i>Inštitúcie poskytujúce vyššie sekundárne vzdelanie</i>	Junior College alebo centralizovaný inštitút, polytechnické školy, Inštitút technického vzdelávania, špecializované umelecké inštitúcie	gymnázia, stredné odborné školy, (stredné športové školy), konzervatória
<i>Štandardná dĺžka vyššieho sekundárneho vzdelávania</i>	1 – 3 roky	2 – 6 rokov

Na Slovensku sa vyššie sekundárne vzdelávanie uskutočňuje v troch typoch inštitúcií: gymnáziá, stredné odborné školy a konzervatória. Stredné športové školy sú súčasťou gymnázií alebo stredných odborných škôl. Vyššie sekundárne vzdelávanie v Singapure má dĺžku 1 – 3 roky, na Slovensku 2 – 6 rokov. Singapur pri konštrukcii kurikula pre odborné školy úzko spolupracuje s priemyslom, a snaží sa zaistiť, aby žiaci boli oboznamovaní s najnovšími technológiami a vývojom, na Slovensku podľa EC (2020) absolventi často kvôli rýchlemu vývoju technológii nedisponujú požadovanou úrovňou profesijných zručností. V snahe zlepšiť tento stav sa v školskom roku 2015/2016 začal realizovať systém duálnej prípravy v spolupráci so zamestnávateľmi pre žiakov odborných škôl, čo má za cieľ zvýšiť ich uplatniteľnosť na trhu práce. Štúdium na gymnáziu, odbornej škole (4 – 5 rokov), konzervatóriách žiaci ukončujú maturitnou skúškou zo slovenského jazyka a literatúry, cudzieho jazyka, prípadne jazykov národnostných menšín a matematiky. Skúška z cudzieho jazyka sa teda na Slovensku, na rozdiel od Singapuru, celoplošne uskutočňuje až na konci vyššieho sekundárneho vzdelávania.

Terciárne vzdelávanie

Univerzity v Singapure poskytujú akademické aj vyššie odborné vzdelávanie. Študenti môžu na singapurských univerzitách získať bakalársky titul, magisterský titul a titul PhD. (1) *bakalárske programy* majú zvyčajne dĺžku 3 – 4 roky, okrem štúdia medicíny (5 rokov). V Singapure je možné získať dva druhy bakalárskych titulov: bakalár (Pass) alebo bakalár (Honour), niekedy si sám študent môže zvoliť, ktorý bakalársky program absolvuje. Rozdiel medzi bakalár (Pass) a bakalár (Honour) sa líši podľa univerzity. Napríklad na univerzite NUS má bakalárske štúdium (Pass) dĺžku 3 roky, zatiaľ čo bakalár (Honour) je organizovaný ako štvorročný program. Dodatočný rok na titul bakalár (Honour) je určený na absolvovanie ročníkových modulov Honors alebo vypracovanie bakalárskej práce. (2) *Magisterské programy* sú k dispozícii ako vyučované/kurzové programy alebo výskumné programy. Pre prijatie na výskumné programy je potrebný bakalársky titul (Honour) v príbuznej disciplíne. Prijatie na kurzové programy si vyžaduje absolvovanie bakalárskeho programu (Pass). Programy môžu stanovovať aj ďalšie požiadavky, napríklad vstupný test (externá skúška), pohovor alebo konkrétne vedomosti z predmetu. Denné magisterské štúdium má dĺžku 1 rok a spravidla musí byť ukončené do 2 – 3 rokov. Kurikulum pre kurzové programy pozostáva predovšetkým z prednášok a cvičení; záverečný projekt alebo práca je voliteľná, dobrovoľná. Kurikulum výskumného magisterského štúdia zahŕňa okrem vyučovacích hodín aj vypracovanie záverečnej práce. Okrem magisterských programov ponúkajú niektoré fakulty aj krátke postgraduálne programy, pozostávajú len z vyučovacích hodín. Tieto programy udeľujú (Post) absolventský diplom. Podmienky prijatia a nominálna dĺžka (3) *PhD. programov* sa líšia v závislosti

od univerzity a programov. Všeobecne platí, že študentovi s titulom bakalár (Honour) alebo študentovi bakalárskeho programu, ktorí získal výborné hodnotenie je umožnené študovať doktorandské štúdium. Často existujú aj ďalšie požiadavky, napríklad výborné výsledky v externej skúške, prijímacia skúška fakulty, spôsobilosť v anglickom jazyku (medzinárodní uchádzači a absolventi univerzít s neanglickým vyučovacím jazykom). Minimálna dĺžka doktorandského štúdia sa môže pohybovať v rozmedzí 2 – 5 rokov, v závislosti od študijného programu. Doktorandské programy zvyčajne pozostávajú z 2 fáz: 1. fáza: účasť na vyučovacích hodinách; kvalifikačné skúšky PhD.; 2. fáza: dizertačná práca. Predtým, ako sa uchádzačom umožní vstup do 2. fázy, musia spravidla absolvovať kvalifikačné skúšky PhD. a taktiež predložiť výskumný návrh svojej dizertačnej práce a ústne ho obhájiť, prípadne sa môžu vyskytovať aj ďalšie požiadavky, napr. určitý priemer známok z ročníka (NIE, Nuffic, 2019. s. 9 – 10).

Tabuľka 4: Terciárne vzdelávanie v Singapure a na Slovensku

<i>Krajiny</i>	Singapur	Slovensko
TERCIÁRNE VZDELÁVANIE		
<i>Druhy bakalárskych študijných programov</i>	2	1
<i>Dĺžka bakalárskeho štúdia</i>	3 – 4 (5) roky	3 – 4 roky
<i>Záverečná práca</i>	povinná len pre bakalár (Honour)	povinná
<i>Druhy študijných programov II. stupňa</i>	2	1
<i>Dĺžka štúdia II. stupňa</i>	1 rok	1 – 3 roky
<i>Záverečná práca</i>	povinná len pre výskumné programy	povinná
<i>Druhy študijných programov PhD.</i>	1	1
<i>Dĺžka doktorandského štúdia</i>	2 – 5 rokov	3 – 4 roky
<i>Záverečná práca</i>	povinná	povinná

Denné bakalárske štúdium na Slovensku má dĺžku minimálne 3 a maximálne 4 roky, čo je podobné ako v Singapure. Zásadný rozdiel medzi bakalárskymi programami na Slovensku a v Singapure je, že slovenské

univerzity ponúkajú iba jeden druh bakalárskeho štúdia, pričom všetci študenti majú povinnosť absolvovať všetky povinné predmety, určitý počet povinne voliteľných predmetov, prípadne výberové predmety (podľa požadovaného počtu kreditov) a pre získanie titulu bakalára je študent povinný obhájiť svoju bakalársku prácu, teda titul bakalár nie je možné na Slovensku získať bez vypracovania záverečnej práce. Programy II. stupňa (magisterské, inžinierske, doktorské) majú dĺžku 1 až 3 roky, čo je v zásade viac ako u študentov v Singapore. Podľa EC (2020) je podmienkou na získanie vysokoškolského vzdelania II. stupňa na Slovensku štandardná dĺžka štúdia v I. a II. stupni 5 rokov. Na získanie titulu II. stupňa sú rovnaké podmienky ako na získanie bakalárskeho, teda nie je možné titul získať bez vypracovania a odovzdania záverečnej práce ako v Singapore. Denné PhD. štúdium má štandardnú dĺžku 3 – 4 roky a pozostáva z vedeckej a študijnej fázy. Podmienkou prijatia na štúdium je úspešne ukončené štúdium II. stupňa. Ďalšími podmienkami sú napr. pohovor s prijímacou komisiou, skúška z anglického jazyka... V zásade sa PhD. štúdium v Singapore a na Slovensku okrem dĺžky trvania veľmi nelíši.

Záver

Predprimárne vzdelávanie v Singapore sa sústreďuje na holistický rozvoj dieťaťa. Okrem zamerania na gramotnosť, počítanie a motorické schopnosti sa orientuje hlavne na hodnoty, zatiaľ čo slovenský štátny vzdelávací program sa zameriava predovšetkým na budovanie kompetencií potrebných pre ďalšie vzdelávanie. Slovensko disponuje pevne stanoveným rámcom, ktorý musia materské školy nasledovať a prispôbovať mu svoj program, zatiaľ čo Singapur inštitúciám predprimárneho vzdelávania dáva len odporúčania.

Úlohou školy v Singapore je u žiaka objaviť jeho nadanie/talent v ranom veku a ďalej ho u neho rozvíjať, a pripravovať ho na budúce povolanie, kariéru. Už v rámci primárneho vzdelávania je žiakom umožnené absolvovať kľúčové predmety na úrovni, ktorá zodpovedá ich schopnostiam, čo môže žiakom uľahčiť proces vzdelávania a dopomôcť im k osvojeniu a porozumeniu poznatkom, ktoré tvoria základ pre ďalšie vzdelávanie i život. Takáto diferenciácia kurikula na slovenských školách neexistuje. Negatívom diferencovaného kurikula v Singapore je, že má vplyv aj na záverečnú skúšku na konci primárneho vzdelávania, čo môže v singapurských žiakoch vyvolať negatívne emócie, ak sú situovaní do nižšej úrovne. PSLE má veľký vplyv na ďalšie umiestenie žiakov v školskom systéme, môže mať vplyv aj na ich budúce uplatnenie v živote, a absolvovanie predmetu na nižšej úrovni v PSLE môže znemožniť žiakom prijatie na kvalitnejšie inštitúcie poskytujúce nižšie sekundárne vzdelávanie. Takéto dôležité hodnotenie je pre žiakov veľmi stresujúce, vyžaduje si zodpovedný prístup. Žiak je po ukončení primárneho

vzdelávania zaradený do nižšieho sekundárneho vzdelávania (kurzu) na základe jeho akademických výsledkov, nadania/talentu, cieľov, čo by malo žiakom umožniť získať adekvátne vzdelanie vyhovujúce ich schopnostiam a záujmom. Žiak daného kurzu je v triede s rovnocennými spolužiakmi, čo sa týka úrovne a tempa učenia. Na Slovensku sa diferenciacia žiakov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania v takejto veľkej miere neuskutočňuje. Žiaci, ktorí disponujú väčším nadaním alebo určitým talentom môžu prestúpiť na gymnázia (ktoré môžeme prirovnať k programom IP v Singapure), či umelecké školy, no väčšina žiakov naďalej ostáva so svojimi spolužiakmi na základných školách. Zaujímavosťou je, že napriek tomu, že sú žiaci v singapurskom vzdelávacom systéme „rozdelení“ už na tejto úrovni vzdelávania, ich výsledky v medzinárodných testovaniach patria stále k tým najlepším. Teda napriek tomu, že sa od žiakov na expresných kurzoch očakávajú lepšie výsledky, ich rovesníci na normálnych kurzoch za nimi veľmi nezaostávajú; zatiaľ čo väčšina slovenských žiakov nasleduje spoločné kurikulum a výsledky sú napriek tomu priemerné až podpriemerné. Zaradenie singapurských žiakov do „nižšieho“ kurzu však môže v žiakoch a ich rodičoch vyvolať sklamanie, rôzne typy kurzov sú rôzne „zaškatuľkované“. Singapurská vláda momentálne pracuje na nahradení existujúceho systému – kurzy, zavedením celoplošného diferencovaného kurikula (subject-based banding) aj pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania, táto zmena by mala byť plne zavedená do roku 2024 a mala by odstrániť stigma spojenú s rôznymi druhmi kurzov.

Súčasný vzdelávací systém v Singapure je od VII. po XII. ročník (nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie) nazývaný aj systémom „mostov a rebríkov“ – umožňuje žiakom počas štúdia tzv. „bočný prechod“ (Kwak, 2019). Ide o prechod kedy sa žiak začínajúci slabším kurzom môže na základe dobrých akademických výsledkov preradiť na kvalitnejší kurz a naopak. Systém vyššieho sekundárneho vzdelávania v Singapure je okrem jeho dĺžky a lepšej spolupráce s priemyslom veľmi podobný tomu slovenskému. Terciárne vzdelávanie v Singapure sa od slovenského odlišuje predovšetkým viacerými druhmi programov I. a II. stupňa vysokoškolského vzdelávania, a v možnosti nevypracovať záverečnú prácu.

Singapur je krajina, v ktorej je vzdelaný národ prioritou. Vzdelávací systém v Singapure je celosvetovo uznávaný, a v súčasnosti je v oblasti vzdelávania svetovou špičkou. Je zameraný na prispôsobivosť, otvorený zmenám a inováciám. Sústreďuje sa na motiváciu, spôsobilosť, zručnosť, globálne myslenie, formovanie osobnosti. Krajina sa snaží vychovávať mladých ľudí dobre pripravených do života po každej stránke, aby z nich vyrástli životaschopní jedinci, ktorým nechýba empatia, zvedavosť a národné cítenie. Silnou stránkou tohto vzdelávacieho systému je rozmanitá a rôznorodá „cesta“, ktorú môžu žiaci absolvovať podľa svojich schopností, a získať tak kvalitné vzdelanie, ktoré ich pripraví na vykonávanie ich profesie a na život, čím sa od väčšiny vzdelávacích systémov odlišuje a získava si celosvetovú pozornosť.

Bibliografia

- GOPINATHAN, S. 2015. *Singapore Chronicles: Education*. Singapore: Straits Times Press & Institute of Policy Studies, 2015. 124 s. ISBN 9789814747059.
- KAUR, B. 2019. Overview of Singapore's Education System and Milestones in the Development of the System and School Mathematics Curriculum. In *Mathematics Education in Singapore*. Singapore: Springer, 2019. 498 s. ISBN 978-981-13-3573-3.
- KOH, T. S., – HUNG, D. W. L. 2018. Leadership for change in Singapore schools: An introduction. In *Leadership for change: The Singapore schools' experience*. Singapore: World Scientific Publishing Company. 274 s. ISBN 13: 9789813236844.
- KWEK, D. – MILLER, R. – MANZON, M. 2019. 'Bridges and Ladders': The Paradox of Equity in Excellence in Singapore Schools. In *Equity in Excellence. Experiences of East Asian High Performing Education Systems*. Singapore: Springer, 2019. 198 s. ISBN 978-981-13-2973-9.
- LOW, E. L., GOODWIN, A. L., SNYDER, J. 2017. *Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2017. 58 s.
- MINISTRY OF EDUCATION. (MOE). [online]. Singapore: Ministry of Education Singapore, ©2020. [Cit. 9.5.2020]. Dostupné z: <https://www.moe.gov.sg>
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). 2012. *Nurturing early learners*. Singapore: Ministry of Education, 2012. 122 s. ISBN 978-981-07-3853-2.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). 2013. *Nurturing Early Learners: A Curriculum for Kindergartens in Singapore. Educators' guide: overview*. Singapore: Ministry of Education, 2013. 100 s. ISBN 978-981-07-8551-2.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). 2015. *Bringing out the best in every child*. Singapore: Ministry of Education, 2015. 42 s.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). 2019a. *Primary school education. Preparing your child for Tomorrow*. Singapore: Ministry of Education, 2019. 19 s.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). 2019b. *Post-secondary education. Pursuing pathways that fit your interests, abilities and passions*. Singapore: Ministry of Education, 2019. 27 s.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). 2019c. *Education Statistics Digest 2019*. Singapore: Management Information Branch Research and Management Information Division Ministry of Education Singapore, 2019. 98 s. ISSN 0218-1134.

- EUROPEAN COMMISSION. (EC). *National Education Systems*. [online]. Brussels: EACEA Eurydice. Last update: 09/09/2020. [Cit. 9.9.2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en.
- EUROPEAN COMMISSION. (EC). *National Education Systems*. [online]. Brussels: EACEA Eurydice. AST UPDATE: 03/05/2020. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. (NIE). *PhD and Masters by Research*. [Online]. Singapore: NIE. [Cit. 10.5.2020] Dostupné z: <https://www.nie.edu.sg/higher-degrees/master's-and-phd-by-research>.
- NUFFIC. 2019. *The education system of Singapore described and compared with the Dutch system*. [Online]. [Cit. 9.5.2020]. Dostupné z: <https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-singapore>.
- TAN, J. P., KOH, E., CHAN, M., COSTES-ONISHI, P., HUNG, D. 2017. *Advancing 21st Century Competencies in Singapore*. [Online]. [Cit. 9.5.2020]. Dostupné z: <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf>.
- TAN, C. T. 2017. Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. In *International Journal of Child Care and Education Policy*. 4(1), s. 35 – 43.
- TAN, C., KOH, K., CHOY, W. 2016. The education system in Singapore. s. 129 – 148. In *Asian Education Systems*. Toruń: Adam Marszalek Publishing House, 2016. 256 s. ISBN-13: 978-8380195226.

Mgr. Alexandra Punčová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
alexandra.puncova801@edu.ku.sk

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
tomas.jablonsky@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

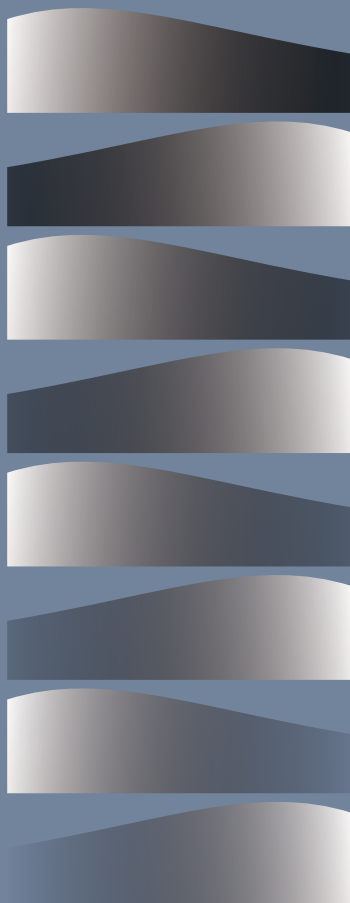
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. 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.



/2/ 2021
ročník XX.



ISSN 1336-2232

