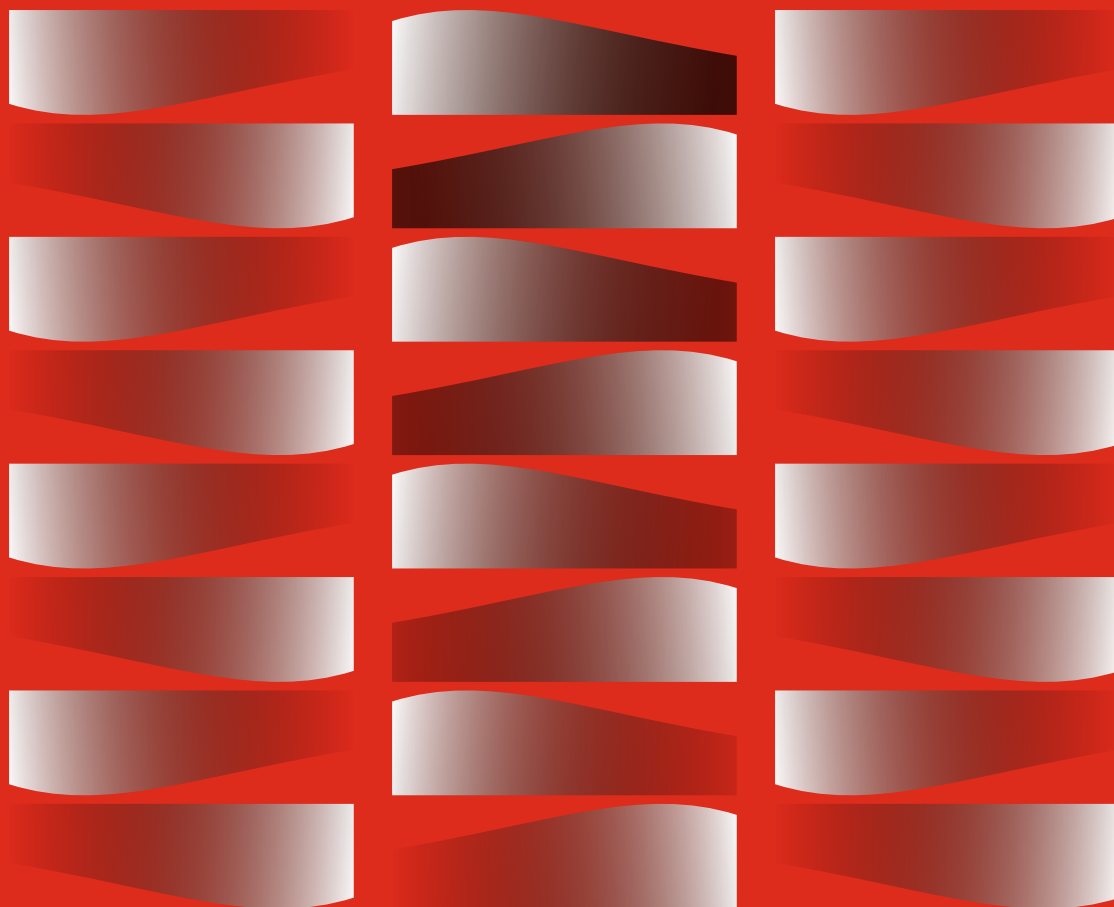


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

/5/ 2022

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE



/5/ 2022
ročník XXI.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2022

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 5, november 2022, ročník 21.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

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

Medzinárodná redakčná rada:

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)
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)
prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, 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. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)
prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University (India)
prof. dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)
prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
prof. dr. **Gabriella Pusztai** – University of Debrecen (Hungary)
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – 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. **Miron 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



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

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

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.7

Learning Stories ako metóda formatívneho hodnotenia v českom predprimárnom vzdelávaní

Barbora Loudová Stralczynská, Petra Ristić, Jana Uhlířová, Philip Selbie .9

Postoje žiakov cirkevnej školy k inklúzii žiaka s telesným postihnutím do vyučovania telesnej a športovej výchovy

Patricia Skovajsová, Dagmar Nemček, Tomáš Jamriško, Ambróz Jamriško23

Sebareflexia v práci učiteľa predprimárneho vzdelávania

Beáta Pošteková, Tomáš Jablonský39

Fröbelove pedagogické myšlienky v kontexte primárneho prírodovedného vzdelávania

Miroslav Gejdoš, Ivana Prachárová54

K otázke vzdelávania dievčat a žien v období prvej Československej republiky – dobové názory a postoj spoločnosti

Miroslava Gallová.....65

Názory učiteľov východoslovenského regiónu primárneho stupňa vzdelávania na tematické celky z predmetu telesná a športová výchova

Štefan Adamčák, Gabriel Bujdoš, Michal Marko75

Svojpomocné knihy v biblioterapii

Kvetoslava Kotrbová.....95

Využití literárních textů při prevenci šikany v předškolním vzdělávání

Lucie Pěchotová, Eva Koželuhová111

Klimatické vzdelávaní na prvom stupni: vzťah žákovského sebehodnocení, environmentálnych postojů, znalostí a proenvironmentálneho chování

Roman Kroufek, Karel Nepraš.....125

Aspekt motivace v rámci profesní přípravy v kontextu pomáhající profese

Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová138

**Možnosti prevencie v kontexte výskytu sociálnopatologických javov
v stredoškolskom prostredí**

Lenka Pasternáková, Gabriela Gabrhelová154

**Vzťahová väzba dieťaťa a jej dôsledky pre výchovno-vzdelávací proces
v škole**

Vladimíra Zemančíková.....162

Contents

Preface

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.8

Learning Stories as a Formative Assessment Method in Czech Pre-primary Education

Barbora Loudová Stralczynská, Petra Ristić, Jana Uhlířová, Philip Selbie .9

Attitudes of Church School Pupils Towards Inclusion for Pupil with Physical Disability in Physical and Sports Education

Patricia Skovajsová, Dagmar Nemček, Tomáš Jamriško,
Ambróz Jamriško23

Self-reflection in the Work of a Teacher of Pre-primary Education

Beáta Pošteková, Tomáš Jablonský39

Fröbel's Pedagogical Thoughts in the Context of Primary Science Education

Miroslav Gejdoš, Ivana Prachárová54

On the Issue of Girls' and Women's Education in the Period of the First Czechoslovak Republic – Contemporary Views and Society's Attitude

Miroslava Gallová.....65

Opinions of Primary Education Teachers from Eastern Slovakia on Thematic Units in Subject Physical Education

Štefan Adamčák, Gabriel Bujdoš, Michal Marko75

Self-help Books in Bibliotherapy

Kvetoslava Kotrbová.....95

The Use of Literary Texts in the Prevention of Bullying in Preschool Education

Lucie Pěchotová, Eva Koželuhová111

Climate Change Education at the Primary School: the Relationship Between Pupils' Self-assessment, Environmental Attitudes, Knowledge and Pro-environmental Behaviour

Roman Kroufěk, Karel Nepraš.....125

Aspect of Motivation in Vocational Training in the Context of the Helping Profession

Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová138

**Possibilities of Prevention in the Context of the Occurrence
of Sociopathological Phenomena in the Secondary School
Environment**

Lenka Pasternáková, Gabriela Gabrhelová154

**Attachment of the Child and its Implications for the Educational
Process in School**

Vladimíra Zemančíková.....162

Predhovor

Vážení čitatelia vedeckého časopisu *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, v poslednom tohtoročnom čísle je zverejnených trinásť príspevkov, ktoré sa zaoberajú pedagogickou problematikou z pohľadu jej rôznych subdisciplín. Ide o oblasti didaktické, historicko pedagogické, špeciálno pedagogické, sociálno pedagogické, evalvačné atď.

V uvedenom čísle sa môžete dočítať o metóde Learning Stories ako metóde formatívneho hodnotenia, ktorá bola navrhnutá špeciálne pre predprimárne vzdelávanie. Analýze postojov žiakov cirkevnej školy k začleneniu žiaka s telesným postihnutím do telesnej a športovej výchovy. Taktiež je tu analyzovaná problematika kompetencií učiteľov predprimárneho vzdelávania. Historicko-pedagogickej problematike so zameraním na Fröbelove gnómické pedagogické idey ako subvenciu k rozvíjaniu moderného pedagogického myslenia v kontexte primárneho prírodovedného vzdelávania a výskumu dobových názorov na vzdelávanie dievčat a žien počas existencie prvej Československej republiky je venovaná ďalšia časť tohto čísla. Ďalší príspevok zisťuje a komparuje názory učiteľov primárneho vzdelávania z vidieckych a mestských škôl na vyučovanie rôznych tematických celkov na hodinách telesnej výchovy. Uvedené číslo obsahuje aj štúdie venujúce sa problematike šikanovania na rôznych stupňoch vzdelávania; uplatneniu svojpomocných kníh v rámci liečebnopedagogicky orientovanej biblioterapie. Sú tu taktiež uvedené výsledky výskumu medzi žiakmi 5. ročníka ZŠ v Českej republike z hľadiska vedomosti o klíme, environmentálnych hodnôt, postojov a proenvironmentálneho správania. Ďalšie príspevky sa zameriavajú na aspekt motivácie z pohľadu študentov, ktorí sa rozhodli pre svoje budúce povolanie v kontexte pomáhajúcej profesie. A je tu prezentovaný teoretický pohľad na tému pripútanosti a jej vplyv na výchovno-vzdelávací proces.

Autori príspevkov publikovaných v tomto čísle časopisu sa opierajú o aktuálne domáce i zahraničné zdroje informácií, vlastnú profesijnú empiriu a výskumy a ponúkajú inšpirácie pre ďalšie riešenie predmetných problematik.

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear readers of the scientific journal *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, In the last issue of this year you can find thirteen articles, which deal with pedagogical issues from the perspective of its various subdisciplines, such as didactics, historical-pedagogical, special-pedagogical, social-pedagogical, evaluative, etc.

In this issue you can read about the Learning Stories method as a formative assessment method, which was designed specifically for pre-primary education. Another topic covers an analysis of the attitudes of pupils of a church school towards the inclusion of a pupil with a physical disability in physical and sport education. The issue of competencies of pre-primary teachers is also analysed. Next part of this issue is devoted to historical-pedagogical issues focusing on Fröbel's gnomic pedagogical ideas as a subsidy to the development of modern pedagogical thinking in the context of primary science education and research on contemporary views on the education of girls and women during the existence of the First Czechoslovak Republic. The next paper investigates and compares the views of primary school teachers from rural and urban schools on the teaching of different thematic units in physical education classes. This issue also includes studies dealing with the question of bullying at different levels of education; and the application of self-help books in therapeutic-oriented bibliotherapy. The results of the research among 5th grade pupils of primary schools in the Czech Republic in terms of climate knowledge, environmental values, attitudes and pro-environmental behaviour are also presented. Other papers focus on the aspect of motivation from the point of view of students who have decided on their future profession in the context of the helping profession. And a theoretical perspective on the topic of attachment and its impact on the educational process is presented.

The authors of the papers published in this issue of the journal draw on current domestic and international sources of information, their own professional experience and research, and offer inspiration for further addressing the issues at hand.

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.9-22>

Learning Stories ako metóda formatívneho hodnotenia v českom predprimárnom vzdelávaní

Learning Stories as a Formative Assessment Method in Czech Pre-primary Education

Barbora Loudová Stralczynská, Petra Ristić,
Jana Uhlířová, Philip Selbie

Abstract

In the last decade, formative assessment methods have gained international prominence in pre-primary education. The Learning Stories method is a formative assessment method which was designed specifically for pre-primary education. It was developed in the late 1990s in New Zealand and has been used in Canada, Australia, in the United States and some Western European countries. The aim of the article is to introduce the results of a two-year action research (2019–2021) that focused on the implementation of the Learning Stories method in six Czech pre-schools and the documentation of its impact on teacher's assessment processes and children's learning. The research data indicate that this method is an effective tool that reinforces child-centred approach to assessing children's learning. The method enhanced the teachers' understanding of the importance of formative assessment, guided them to re-evaluate their concepts of assessing children's development and learning. The method enabled the teachers to have a deeper understanding of children's learning processes and increased participation of children in assessing their own learning.

Keywords: Pre-school Education. Formative Assessment. Learning Stories Method. Learning Dispositions. Observation. Action Research.

Introduction

Formative assessment has received international attention with great potential to improve teaching and learning for the last thirty years and has roots in evaluation practices which have evolved over this time from a focus on formative evaluation to formative assessment (Shepard, 2006; Black, William, 2010; Gareis, Grant, 2015). Within pre-school education, Nutbrown (2006) defines assessment 'as the process of identifying the details of children's knowledge, skills and understanding in order to build a detailed picture of the child's development and subsequent learning needs' (p. 2). To be effective, it

is essential for this process to be informed by professional insight into children's learning and is an important outcome of established relationships with individual children. Although not formally known as 'assessment for learning' or 'formative assessment', the practice of observing and documenting young children's learning has a long tradition. The term 'assessment for learning' was first used to help define the differences between summative and formative assessment (Harlen, James, 1997). Assessment for learning aimed to provide students with teacher feedback about their progress but also recognised the significance of students' direct involvement in assessing their own work. "Formative assessment often uses staff observations and focuses on children's well-being and engagement" (Sim et al., 2019, p. 44) to "foster increased autonomy and responsibility for learning on the part of the students" (Cizek, 2010, p. 4).

More recently, Drummond (in Schmidt, 2009, p.12) states that assessment should help teachers to "appreciate and understand what children learn", know them as individuals. She considers assessment as a critical aspect of providing quality in early childhood education. When teachers of young children observe not only what they see, but they are also alert and sensitive to receiving information from children (as well as their families) they are able to evaluate their own practice and to support the next steps on the child's unique learning journey.

Most European countries have basic information on their approach to assessment in their national curricula. The assessment methods based on observation of the child's learning processes predominate. This corresponds to a child-centred approach in pre-school education, in which the child's interests, their individuality and a respect for their own way of learning are the starting points for a teacher's work. While portfolios and regular observation with documentation of the child's learning are often used, forms of assessment using summative checklists still appear to be common in about a third of European countries (European Commission, 2019; OECD, 2015). The majority of countries in Europe favour formative forms of pre-school assessment due to their long pedagogical traditions and an awareness of the risks associated with summative assessment practices which can lead to "schoolification" and inappropriate practice in pre-schools (Sim et al., 2019).

In the past, Czechoslovak pre-school education was closer to a school-based approach to education. Especially since the 1970s, an assessment model persisted which perceived the child as an object of the monitoring and assessment process (Opravilová, Uhlířová, 2021). In contrast to this model, a socio-constructivist perspective views the child as an active participant in the learning process (Simina, 2012) who participates in, and is a beneficiary of, the whole assessment process (Knauf, 2020).

Current professional discussion in the Czech Republic in many areas concerns the assessment of children's learning and the efficacy of the educational process. The Czech Framework Educational Program for Pre-

Primary Education (FEP PE) (MŠMT, 2021) states that the assessment of educational outcomes for children should not focus on performance in relation to an agreed standard, nor on comparing one child's performance against another, but on a child's development of key competencies. To ensure an individualised approach, the personal development and educational progress of each single child should be observed and documented with an emphasis on the importance of identifying any difficulties in the child's development and education (MŠMT, 2021). Within recent years, Czech pre-schools have started using new tools for assessment of the child (e.g. VÚP, 2007; PREDICT by Syslová, Kratochvílová, 2018 or Welcome IDEA, 2019). Also, the Czech School Inspectorate has stated criteria for the development and outcomes of education and requires teachers and pre-schools to monitor and assess young children's development against them (ČŠI, 2019).

Currently assessment in Czech pre-schools usually takes place without the direct involvement of the child, although it is based on continuous observations by the teacher. Observational outcomes are the basis for planning educational activities designed to support and further develop the child's learning. Assessment records take the form of a portfolio that contains an assessment checklist and the child's work which demonstrates their achievements and readiness for transition to primary education. Although parents can view the child's portfolio the child has not personally contributed to the process of their assessment, nor to influence the creation of their own learning journey.

In order to contribute to current understandings of assessment in Czech pre-schools, the Learning Stories method was chosen to illustrate the features of formative assessment such as its child-centred principles and its promotion of children's agency.

Theoretical Background of the Learning Stories Method

The Learning Stories method of formative assessment was created in the late 1990s by Professor M. Carr, at the University of Waikato, New Zealand, and was developed as part of research following the newly introduced curriculum for pre-school education *Te Whāriki* (MoE, 2017). Learning stories are primarily designed for children themselves. Only afterwards do they serve parents and teachers, and support communication between all participants in the educational process. Learning stories help children to construct their own identity as a learner and become more aware of their own learning processes and help to make planning for further learning more effective (Carr, Lee, 2012).

Learning stories are written by one or more teachers based on their observations. An important principle is that the child themselves should be involved in making the story of their learning. The child can narrate how they participated in the activity, or they can help to decide which moments should

be described which in turn leads to the development of their ability to reflect on their own learning processes (Carr, Lee, 2012).

The underlying concepts of the method include the learning dispositions (MoE, 2017). Learning dispositions can be defined as a *participation repertoire* from which the child selects or creates learning opportunities, or a *habitus* in learning (Carr, 2001, p. 9–10). The learning dispositions are described as a situation, when the child “is prepared (being *ready*), wants (being *willing*) and is capable (being *able*) to participate in a variety of ways; it is a combination of inclination, sensitivity to the situation and relevant skills and knowledge” (Carr, 2001, p. 21). The dispositions are based on responsive and reciprocal relationships between the individual and their surroundings. They can be divided into five main areas, which are directly reflected in the observation, documentation, reflection and recording of the individual child’s Learning Story – *taking interest, being involved, persisting with difficulty or uncertainty, communicating with others, taking responsibility* (Carr, 2001, p. 23).

Based on observations of children playing, the teacher recognises which moments are important for their learning. This allows the further planning of a possible educational offer for individual children, based on their interests, actual learning achievements and strengths. Every other learning story should connect, integrate, and relate to previous moments within the learning process of the child, thus creating a holistic picture of children's learning (Goodsir, Rowell, 2005, p. 12). Learning stories can be based upon one child, as well as a group of children.

An adaptation of Carr’s Learning Stories by the German Youth Institute (DJI) entitled *Bildungs- und Lerngeschichten* is used as one of the methods of formative assessment in some regions of Germany. The DJI also developed practical resources to support the effective introduction of the method into practice. This represents a development of Carr’s original model which retained the essential principles but also provides greater support for a systematic approach for all adults working with pre-school children.

The Bildungs- und Lerngeschichten method is based upon four steps: (1) Description – Teachers observe individual children’s learning processes and activities in everyday situations without any formal assessment. (2) Discussion – Teachers analyse their observations as a group in relation to the learning dispositions and the curriculum and reflect upon their own understandings as well as taking account of the child’s (and parents’) perspective. (3) Decision-making – Teachers consider and decide upon as a team how to further develop the learning dispositions of the child. 4) Documentation – Teachers are required to document the child’s development as part of their systematic support for the child. Records (usually in a form of a letter) are kept in the individual child's portfolio (DJI, 2007; Leu et al., 2007).

An important part of the Learning Stories method is the routine of producing a letter about the child's learning. An individualised letter addressed to the individual child is the result of the teacher's observation and subsequent analysis of the information gained from it. The letter, assessing the child's learning processes, highlights the achievements and any learning difficulties overcome by the child and at the same time emphasises any examples of the child's personal development and perseverance during the observation. This is an example of the innovative approach of the method, as it demonstrates how the child can be drawn into the process of assessment and self-assessment.

The starting point for the research project was the need to improve assessment of the learning process in Czech pre-schools (ČŠI, 2018). The German adaptation of the Learning Stories method *Bildungs- und Lerngeschichten* (DJI, 2007) was used for the action research for several reasons. Most importantly, it focuses on the child's competencies, learning dispositions and their holistic development which is closely aligned to the principles of pedagogical work in Czech pre-schools and the values of Czech teachers working with young children (MŠMT, 2021). Within the preparatory phase of this research, the *Bildungs- und Lerngeschichten* materials were translated into Czech and modified to reflect the Czech context and FEP PE (2021).

Methods

The aim of the research was to document the implementation of the Learning Stories method in Czech pre-primary education and to analyse the impact of the method on teachers' work with children in the pre-schools involved in the research.

The research questions focused on:

- (1) what impact does the implementation of the Learning Stories method have on teachers' understanding of children's learning processes,
- (2) how teachers perceive the impact of the method on their practice of assessing children's learning,
- (3) how teachers evaluate the impact of the method on participation of children in the assessment of their own learning.

The research was carried out from September 2019 to the beginning of June 2021 in 6 Czech pre-schools and included 12 teachers (156 children in 6 classes) and 20 parents. All teachers received theoretical training in the Learning stories method as a part of their initial professional studies at the Charles University, Faculty of Education. They subsequently implemented the method in their own practice and agreed to participate in the research. During the years 2019–2021, their activities were monitored and analysed by the research team.

Action research projects provide opportunities for practitioners to explore the efficacy of their own educational work so that change and

improvement can be brought about (ATA, 2000; Hall, Keynes, 2005; Nezvalová, 2003). The research took place over four phases (1. planning, 2. action, 3. monitoring and 4. evaluation) which were repeated on a yearly basis.

Tab.1. Research phases

Research phase	Activity description
Phase 1	Documentation, observation forms and guidelines were prepared for use in Czech pre-schools. Teachers and parents were informed about the research aims and methods to be used and their consent to participate was agreed.
Phase 2	The teachers implemented the Learning Stories method in their pre-schools (planned on observations of children; carried out direct observations; evaluated the observations; prepared the Learning Story letters and handed them over to the children).
Phase 3	Teachers and parents were interviewed about the impact of the method on the children's learning processes. Furthermore, teachers were asked about the impact of the method on their practice of assessing children's learning and on participation of children in the assessment of their own learning.
Phase 4	Data from interviews were analysed. Recommendations for the teachers were carried out on how to modify their own practice in order to improve the implementation of the method in the following cycle of the action research.

Qualitative research methods were used for data collection. Data were obtained primarily from interviews with teachers and parents. Additional data sources were participant observations and direct observation records (videos, photographs) which enabled triangulation of the data obtained from the interviews. Interviews and observations were realised on yearly basis in two cycles within the action research. Data snippets representing key codes and categories were extracted from the open-ended responses of teachers and parents. Responses were open-coded ad-hoc. Individual codes were grouped into categories and analysed by thematic coding (Miles et al., 2014; Švaříček, Šed'ová, 2014; Yin, 2018). The analysis resulted in 7 categories (process of implementation; assessment outcomes – letters for children; impact on children's learning; communication; impact on teacher's perception of children and their learning; benefits of the method, risks of implementation).

Subsequently, the categories were compared and clustered in relation to the selected research questions.

Results

Several key themes emerged as significant results relating to the research questions, and these are discussed below.

A Deeper Understanding of Children's Learning Processes

Targeted observation gave teachers a deeper **individualised perspective** of the child and enabled them to record and recognise strengths (learning skills and dispositions) of children which had previously remained unnoticed in the daily routine. The following comment from an interview with a teacher illustrate this:

"At first I couldn't find my way to Anička¹. She didn't seem very interested in anything, she'd rather say she couldn't do something than try it, and sometimes her attention could be tiring. But while observing her, I realised how many good qualities Anička has – she is incredibly empathetic, selfless, helps everyone and tries to make others happy. She can also entertain herself and come up with imaginative games. Suddenly I saw Anička with completely different eyes, I was able to accept things that used to irritate me. I was very relieved and grateful."

Analysis of interviews with teachers and parents clarified another benefit of the method. The children offered their own interpretations and comments on their learning stories in the classroom and at home. In this way the teachers had **opportunities** to view events from the child's perspective and compare it with their own point of view. The teachers could deepen their **understanding of how children think and what they are genuinely interested in**. The following comments from two parents illustrate this:

"...he talked more about how they played together with Honza and how he didn't know the numbers – he couldn't understand it, we talked quite a deal about it...He said that the teacher didn't understand nothing, he was building a house."

"He retold everything to us again, confirmed that it really happened like that, and explained how they played with Peter."

As a result, a more authentic understanding of children's interests made it possible to **adapt the learning environment and educational offer** to effectively support children's motivation to learn.

¹ The names of the children have been changed to protect confidentiality.

Improving the assessment of children's learning

The teachers felt that the Learning Stories method does not differ from the usual approach to assessment carried out as continuous observation. However, unlike the fragmented learning skills on an assessment checklist (national guidelines for assessment, FEP PE, VÚP, 2007), the Learning Stories method depicts development of learning dispositions **in the context of learning situations and environments** in which they take place, and this provides a more 'authentic' form of assessment. Claxton and Carr (2004) and Dowling (2013) point out that the learning process cannot be removed from the context in which it takes place such as the learning moment and the learning environment. The Learning Stories method was mainly seen by teachers as a complement to the existing assessment tool. In contrast to the Learning Stories method, the teachers noted the risk of a lack of individualisation in standard summative assessment tools. The following comment from an interview with a teacher illustrate this:

"The method really allows us to see the child, to tune in to him, to see what his interests are, what he's really good at, that it's not just ticking off the do's and don'ts..."

"Because when you think about what the child is doing and you start writing about it, you think more about how you can actually support the child, their play or even their interests."

The guided observations made teachers notice more closely the individual interests of children and reflect upon these when **planning subsequent activities**, based on the child's interests. For example, the subsequent activities included children being involved in making an adventure book for a boy with special educational needs, reading a humorous book reflecting the theme of a construction activity or making coins for shopping in the role play area. Planning for next steps in learning, based on the analysis of these observations, is an integral part of the Learning Stories philosophy. Carr emphasizes that "the aim [of Learning Stories] is to push the learning forward, to expand it, not just to describe an event" (Carr, Lee, 2019, p.14).

Results of the action research showed that the method moved the teachers' perspective from summative to formative assessment. The teachers acknowledged the impact of the formative assessment on the children's learning processes and the complementary relationship with some aspects of summative assessment practices. During the implementation of the action research, teachers began to see **the importance of a reflective description of the learning process** and began to concentrate less on merely summarising outcomes which they had previously been their practice. After becoming more familiar with formative assessment they started assessing children according to

each child's individual characteristics. The following comment from an interview with a teacher illustrate this:

"After the second observation of Adam, I returned to the first letter and found out how he had moved greatly in free play – that he was already at least a little interested in what the other children were doing, while before he didn't care and mainly wanted my attention."

Involvement of other practitioners in the project established a **system of mutual sharing of information about the child** and the sharing of tasks such as sharing observations, analysing the documentation, writing, and giving out the letters to the children. The transition from assessing as a team rather than as an individual, together with planning for the next steps in children's learning are important characteristics of the Learning Stories method. The teachers also appreciated the process of observing, evaluating, and documenting the child's learning processes supported by the resources and guidance adapted from the original *Bildungs- und Lerngeschichten* method.

Increased Participation by the Child in Assessing Their own Learning.

Narrative assessment is the biggest asset of the method as assessment in the form of a letter describing the learning process **is familiar and understandable for children** (Bruner, 2003). The child can offer their own interpretation of their learning story, explain as well as reformulate it and as a result becomes an **active participant in the assessment process**. The following comments are from an interview with a parent of a boy with special educational needs (different mother tongue, ADHD, and developmental disorder):

"Alex was very happy that he got his Learning Story. I had to read it twice a day for a whole week, always in the morning and in the evening before he went to bed."

"When Alex got his second Learning Story, he opened it and then started 'reading' and re-telling the story with the photographs. Only then he gave it to me to read what was written in it. It was amazing! He was the only one who's done it like this! And although his language skills are very limited, what he said was more or less in the written story."

Children's motivation is one of the key requirements for learning (Carr, 2001). With the child's motivation and interest, the learning process begins, and the child's personality and moral values start to develop. The data analysis showed that the Learning Stories method is **highly motivating** for all children. Giving out the learning story letters became a much-anticipated part of the routine and children experienced a **sense of uniqueness** as their learning stories became their property (a copy would be included in the portfolio), and the children treated it with "respect". The routine of letter giving has become an opportunity to repeatedly strengthen children's self-concept and self-awareness and the emphasis on mastering learning dispositions helped to create a "**culture of success**" in the class (Carr, Lee, 2019; Black, William, 2010).

Following the children receiving their learning stories, teachers have noticed in them a greater willingness to overcome difficult tasks (from the

child's perspective) and there is more self-confidence with solving problems. From the teachers' perspective, the Learning Stories method has improved children's attitudes to, and motivation for, the learning process. The following comments are from an interview with a teacher:

"Yes, it was extra work, but after a while... I realised that thanks to observations, letters, interviews with colleagues, I feel that I know the children much better... and above all that we finally managed to involve them in the whole process... that they do things because they really want to, that they really are interested in them, and not because we [teachers] prepared something for them."

Many pre-schools in the Czech Republic already work with portfolios and photographic documentation of children's learning to assess children's development (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). However, the Learning Stories method could be viewed as taking these practices further by obtaining evidence of and deeper insight into the child's own learning processes. This method actually invites the child to assess their own learning processes and involving the child in the assessment process is another source of learning (Earl, Katz, 2006).

Discussion and Conclusion

This article has deepened the theoretical discussion on formative assessment in pre-primary education and disseminated knowledge about the possibility of implementing formative assessment methods such as Learning Stories in Czech pre-schools. Currently, formative assessment in the Czech Republic is considered primarily for its contribution to the development of pedagogical work as "assessment of learning" or "assessment for learning", but very little consideration is given to its role as a means of "assessment as learning" (Harlen, James, 1997). In other words, the process of formative assessment can provide the child with very important motivation for accepting an active role in their own development and effective support for their lifelong learning.

Although the research was limited to six classes of pre-school children, the implementation of action research confirmed that the Learning Stories method is an effective way of assisting a child's learning and personal development. Through the Learning Stories method, the teacher's view of the child develops as they begin to emphasise the role of the child more in their planning and perceives the child as a co-creator in the learning process (Rogoff, 1990). In a situation where the child's skills or knowledge are insufficient to solve a problem, the child has the opportunity (after talking to the teacher) to work out for themselves what knowledge is needed in order to solve the problem. The Learning Stories method therefore enables the child to think of themselves as an agent who is involved in their own development and to strengthen their internal motivation to learn and their participation in the process of self-

assessment (Siraj, Mayo, 2014). At the same time, the position of the child changes as the child takes centre stage and so too does the position of the teacher in the process of the child's education ("facilitator of learning model" in Stone, Burris, 2019). Another advantage of the method is its relative simplicity which helps to establish an effective partnership with parents from socio-culturally disadvantaged backgrounds.

Action research has shown that the Learning Stories method supports teachers to see the importance of formative assessment, to re-evaluate their concepts of assessing children's development and learning. The research also points out the difficulties of implementing this method in Czech pre-school education where there remains a very strong and influential historical model in the education system which maintains the superiority of the adult over the child. Therefore, when implementing the method, it is necessary to take a long-term view. A deeper knowledge of children and an understanding of their potential and strengths through sharing information and resources is required by all those working within pre-schools.

The formative assessment is an integral part of high-quality teaching and learning, taking place within the context of respectful and responsive relationships promoted by teachers who value the uniqueness of the child and create an enabling environment to support children's flourishing as learners.

Bibliography:

- ATA [Alberta Teachers' Association]. *Action research guide for Alberta teachers* [online]. ATA, 2000. Available at: <http://www.teachers.ab.ca/services/publications>.
- BLACK, Paul and WILIAM, Dylan. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan: Sage, 2010. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- BRUNER, Jerome. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press, 2003.
- CARR, Margaret. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage, 2001.
- CARR, Margaret and LEE, Wendy. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage, 2012.
- CARR, Margaret and LEE, Wendy. *Learning Stories in Practice*. London: Sage, 2019.
- CIZEK, Gregory. An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges. In: ANDRADE, Heidi and CIZEK, Gregory. *Handbook of Formative Assessment*. London: Routledge, 2010, pp. 3-17.

- CLAXTON, Guy and CARR, Margaret. A Framework for Teaching Learning: The Dynamics of Disposition. *Early Years*. 2004, 24(1), pp. 87-89. <https://doi.org/10.1080/09575140320001790898>
- ČŠI [Česká školní inspekce]. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017-2018*. Praha: ČŠI, 2018.
- ČŠI [Česká školní inspekce]. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Čj.: ČŠIG-3358/19-G2*. Praha: ČŠI, 2019.
- DJI [Deutsches Jugendinstitute]. *Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“* [online]. München: Deutsches Jugendinstitut, 2007.
- DOWLING, Marion. *Young Children's Thinking*. London: Sage, 2013. <https://doi.org/10.4135/9781446270196>
- DRUMMOND, Mary J. Under the microscope. In: SMIDT, Sandra, ed. *Key Issues in Early Years Education: A guide for students and practitioners, 2nd Ed.* Abingdon: Routledge, 2009.
- EARL, Lorna and KATZ, Steven. *Rethinking Classroom Assessment with a Purpose in Mind* [online]. 2006. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/rethinking-classroom-assessment-with-purpose-in-mind#summary>.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
- GAREIS, Christopher R. and Grant, Leslie, W. *Teacher-Made Assessments: How to Connect Curriculum, Instruction, and Student Learning*. Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315773414>.
- GOODSIR, Kelly and ROWELL, Phillip. Learning Stories – narratives of the complex ways that children learn. In: *Putting Children First*. National Childcare Accreditation Council 35, 2010, pp. 12-13.
- HALL, Walton and KEYNES, Milton. *Action Research: A Guide for Associate Lecturers*. The Open University, 2005.
- HARLEN, Wynne and JAMES, Mary. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1997, 4(3), pp. 365-379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- ISAACS, Susan. *The Intellectual Growth of Young Children*. London: Routledge and Kegan Paul, 1930.
- KNAUF, Helen. Learning Stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools, *Education Inquiry*, 2020, 11(2), pp. 94-109. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591845>

- LEU, Hans. R. et al. *Bildungs-und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz, 2007.
- MILES, Matthew B., HUBERMAN, Michael A. a SALDANA, Johnny. *Qualitative Data Analysis: A Methods Resoursebook*. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- MoE [Ministry of Education]. *Te Whāriki: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media, 2017.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2021.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. Praha, 2003, **53**, pp. 300-308.
- NUTBROWN, Cathy. *Key Concepts in Early Childhood Education and Care*. London: Sage, 2006.
- OECD. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2015.
<https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- OPRAVILOVÁ, Eva and UHLÍŘOVÁ, Jana. *Příběhy české mateřské školy. 2.díl: Vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2021.
- ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Cambridge Harvard University, 1990.
- SHEPARD, Lorrie A. Classroom assessment. In: BRENNAN, Robert, ed. *Educational measurement*. Westport, CT: Praeger, 2006, s. 624–646
- SIM, Megan P. Y., BÉLANGER, Julie, STANCEL-PIĄTAK, Agnes. and KAROLY, Lynn. *Starting Strong Teaching and Learning International Survey. 2018*. OECD Education Working Paper No. 197, Directorate for education and skills, 2019.
- SIMINA, K. Vasiliki. Socio-Constructivist Models of Learning. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer, 2012.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_882
- SIRAJ, Iram and Aziza MAYO, 2014. Children as active agents of their own learning. In: *Social Class and Educational Inequality: The Impact of Parents and Schools* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105–126. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139086387.005>
- STONE, Sandra J. and Kathleen G. BURRISS. Role of the Teacher: Facilitator or Instructor? In: *Understanding Multiage Education*. New York: Routledge, 2019. <https://doi.org/10.4324/9780429243219>

- SYSLOVÁ, Zora, and KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *PREDICT. Nástroj pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018.
- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana and FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018.
- ŠVARŤÍČEK, Roman and ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.
- VÚP. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- Welcome IDEA. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. Available at: <https://www.welcome-idea.eu/#/home>.
- YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage, 2018.

PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
barbora.loudova@pedf.cuni.cz

Mgr. Petra Ristić

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
petra.ristic@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
jana.uhlirova@pedf.cuni.cz

Philip Selbie, M.A.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
philip.selbie@plymouth.ac.uk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.23-38>

Postoje žiakov cirkevnej školy k inklúzii žiaka s telesným postihnutím do vyučovania telesnej a športovej výchovy

Attitudes of Church School Pupils Towards Inclusion for Pupil with Physical Disability in Physical and Sports Education

Patricia Skovajsová, Dagmar Nemček,
Tomáš Jamriško, Ambróz Jamriško

Abstract

The aim of the study was to analyse the attitudes of pupils of a church school towards the inclusion of a pupil with a physical disability in physical and sport education (PSE) and to compare in terms of gender, grade-level, in-school and out-of-school experiences, and type of school. The research sample consisted of 156 pupils attending the Piarist Combined School of František Hanák in Prievidza. In collecting the research data, we were inspired by a standardized diagnostic tool, the CAIPE-R. Pupils of a church school are aware that the presence of pupil with physical disability can negatively affect the flow of the PSE lessons. The highest level of positive attitude was shown by the pupils in full acceptance of a pupil in a wheelchair in the PSE class. Girls are significantly more likely to perceive inclusive PSE as an important to integrate a pupil with physical disability for his/her successful integration into society. Pupils of the lower grade-level (6th and 7th) are significantly more inclined to believe that the inclusion of a wheelchair pupil in PSE lessons can in no way disrupt the flow of the lesson, and that inclusive PSE is important for the pupil's successful integration into society. Pupils who have out-of-school experience of a person with physical disability are significantly more positive about the inclusion of a pupil in a wheelchair in the areas of wheelchair pupil acceptance by classmates, common goals achievement, and higher success rates of inclusion in society. Pupils with in-school experience declare a significantly more positive attitude in the success of learning motor skills acquisition in inclusive PSE. No differences in attitudes were showed in terms of the type of school.

Keywords: Inclusive physical and sport education. Intact pupils. Wheelchair pupil. Gender. Grade-level. Out-of-school experience. In-school experience. Type of school.

Introduction

Inclusion as a trend that brings innovation, can observe exceptionally, and it is still an extraordinary process in education (Bendíková, 2014). Inclusion is considered an innovative educational process where every student can provide a complete education. At the same time, inclusion can be viewed as a particular innovation to increase the quality of the educational process at school (Maliňáková, 2022). Currently, all European countries are moving towards inclusion of pupils with special educational needs. The development in this direction is based, firstly, on the belief that inclusion of pupils with special educational needs is beneficial for all and, secondly, on a critical analysis of the role of segregated education and its impact on the personality of this pupil (Geršicová, Porubčanová, 2020). The term inclusion can be understood as a new, different, higher quality in the educational approach, where the heterogeneity of groups of pupils is considered as normality. In addition to the humane effect, this way of working is also intended to facilitate the work of the teacher in a regular school. The need to achieve the same goal with all pupils is eliminated. The important thing turns out to be the journey and not the result in mutual interaction, acceptance and cooperation (Koštrnová, Ustohalová, Verešová, 2020).

A pupil with a physical disability is categorised as a pupil with a special educational need, specifically a sub-category of pupils with a disability (Vladová, Lechta a kol., 2017). One of the options for the education and learning of a pupil with TP is mainstream school. Parents decide where a child with TP will be educated and may choose a mainstream school for their child, but in this case, it is necessary to apply for inclusion of the child as an intact pupil within the framework of school integration. Here, the mutual cooperation of parents with the school, counselling facilities and other professionals is essential to bring the parents closer to the essence of inclusive education, to acquaint the parent with his/her rights, but also with his/her obligations (Krčahová, Šestáková, 2013). A pupil with physical disability using a wheelchair for mobility is classified as a pupil with a more severe degree of physical disability. In the conditions of the Slovak education system, inclusive education of pupils with a mild degree of disability takes place predominantly, while pupils with more severe disabilities are mostly transferred to special classes or special schools (Škoviera, 2017). However, several studies confirm that inclusive education for students with more severe disabilities helps them to achieve much better academic performance and success in school (Arthur-Kelly et al., 2008; Downing, 2010; Fyodorov et al., 2019; Strnadová, Arthur-Kelly, Foreman, 2021). Similarly, in the subject of physical and sport education

(PSE), the inclusion of a pupil in a wheelchair, greatly assists him/her in acquiring basic motor skills, developing motor abilities and socialising such a pupil into a group of able-bodied classmates (Nemček, Wittmannová, 2021; Nemček, Bumbera, 2021a). In this context, we were interested in how pupils of a church school educated at the secondary level of education (ISCED 2) would perceive a classmate using a wheelchair for mobility in physical and sport education classes.

Study aim

The aim of the study was to analyse the attitudes of pupils of a church school towards the inclusion of a pupil with a physical disability in PSE and to compare in terms of gender, grade-level, in-school and out-of-school experiences, and type of school.

Methods

The research sample consisted of 156 pupils attending the second grade of Piarist Combined School of František Hanák in Prievidza. 84 boys and 72 girls of participated in the research (Table 1).

Table 1: Basic categorisation and numbers of respondents

CATEGORY (n=156)		Number	Percentage
		(n)	(%)
Gender	Girls	72	46,2
	Boys	84	53,8
Out-of-school experience	With experience	60	38,5
	Without experience	96	61,5
In-school experience	With experience	57	36,5
	Without experience	99	63,5
Grade-level	6 th – 7 th	89	57,0
	8 th – 9 th	67	43,0
Type of school	Primary school	82	52,6
	8-year gymnasium	74	47,4

Only pupils without special educational needs (intact/ able-bodied pupils) were included in the research. Excluded from the research were pupils with special educational needs (n=3). The distribution of pupils from different aspects is presented in Table 1. Intact pupils were informed about the purpose of the research and the procedure for completing the questionnaire. The questionnaire was completed with the consent of the pupil's legal guardian, in the presence of the teacher and the researcher. The research was approved by the Ethics

Committee of the Faculty of Physical Education and Sport of Comenius University in Bratislava (No. 10/2019).

In collecting the research data, we were inspired by a standardized diagnostic tool, the CAIPE-R (Children's Attitude Towards Inclusive Physical Education-Revised) questionnaire, which examines students' attitudes towards inclusion in physical and sport education, developed and validated by American researcher Martin Block (Block, 1995). The CAIPE-R is generalizable to more than one disability and is a valid and reliable instrument for measuring intact children's attitudes toward inclusion of students with disabilities in PSE. The Czech version (CAIPE-CZ) of the questionnaire (Kudláček, Ješina & Wittmannová, 2011) was translated into Slovak, modified for the purposes of our research, and validated in the conditions of Slovak schools (Nemček & Wittmannová, 2021). The questionnaire consisted of questions about the pupil's personal data, such as gender, the school and grade-level they attend, experience with a person with physical disability outside school and at school, and information about whether they are an intact or a SEN pupil. The next section of the questionnaire consisted of a detailed description of a pupil with physical disability using a wheelchair to get around. The last part of the questionnaire consisted of the following 7 statements regarding attitudes towards the inclusion of a pupil with physical disability in the PSE classroom: (1) A pupil in a wheelchair will be fully accepted by his/her able-bodied classmates (wheelchair pupil acceptance), (2) In no case can the participation of a pupil in a wheelchair interfere with the flow of the PSE class (disruption the flow of the teaching), (3) The advantage of the pupil in a wheelchair exercising together with intact classmates is that all pupils together (healthy pupils and pupil with physical disability) will learn to work together to achieve common goals in the PSE lessons (common goals achievement), (4) The pupil in a wheelchair and intact pupils exercising together in the PSE lessons motivates the intact pupils to do so, to empathise with the situation of the pupil with physical disability and thus actively participate in movement activities together (motivation), (5) The pupil in a wheelchair will learn new movement skills much faster if he/she is included in the PSE lessons together with intact classmates (motor skills acquisition), (6) The self-confidence and self-esteem of the pupil in a wheelchair is strengthened in joint PSE lessons with intact classmates (self-confidence / self-esteem), (7) I consider the inclusion of a pupil with physical disability (wheelchair user) in PSE lessons together with intact pupils to be important for his/her successful integration into society (inclusion into society). For each statement, the intact students expressed their agreement or disagreement on a 5-point Likert scale, with point 1 being strongly disagree (strongly disagree), point 2 being disagree (disagree), point 3 being neutral (don't know), point 4 being agree (agree), and point 5 being strongly agree (strongly agree). Intact students' attitudes towards inclusion were calculated by arithmetic mean (mean score) and standard deviation (\pm SD) for each statement separately, as well as for the assessment of overall attitude towards inclusion

(MEAN) by summing the scores of all 5 statements. Higher mean scores indicated more positive attitudes toward inclusion and lower mean scores indicated more negative attitudes toward inclusion of students with physical disability in PSE lessons. We considered a positive attitude toward inclusion when a statement had a mean score of 5.00-3.50 points, an indifferent attitude toward inclusion when a statement had a mean score of 3.49-2.51 points, and a negative attitude toward inclusion when a statement had a mean score of 2.50-1.00 points. Comparisons of attitudes towards inclusion of students with disabilities in PSE lessons were made in terms of gender (boys versus girls), out-of-school and in-school experience (with experience versus without experience), grade-level group (6th-7th / *príma, sekunda* grade-level pupils versus 8th-9th / *tercia, kvarta* grade-level pupils), and school type (primary school versus 8-year gymnasium). To determine the level of statistical significance, we applied the non-parametric Mann-Whitney U-test for two independent samples. Statistical significance of differences was set at the 5% level ($p \leq 0.05$).

Results

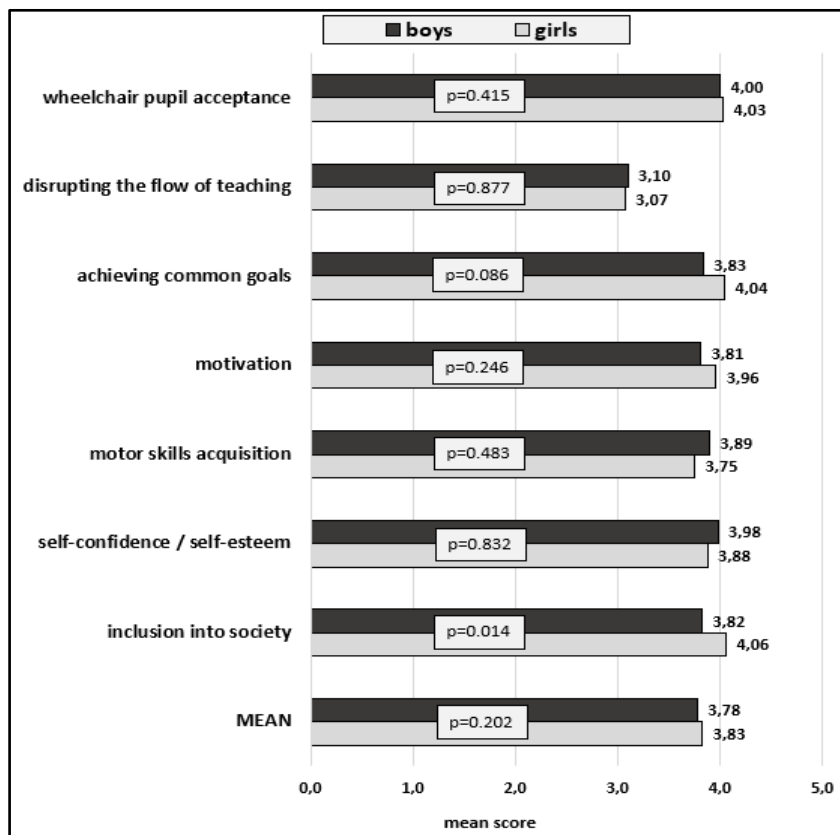


Figure 1: Comparison of attitudes towards inclusive PSE in terms of gender

Analysing the attitudes of intact students towards the inclusion of a wheelchair user pupil in the PSE classroom in terms of gender, we found that both boys (4.00 ± 0.81 points) and girls (4.03 ± 0.98 points) expressed the most positive attitudes towards the acceptance of a pupil with physical disability by their intact classmates in the PSE classroom. Both genders of pupils agreed that a pupil in a wheelchair would be fully accepted (accepted into the group) by his/her intact classmates in PSE lessons. On the other hand, both groups of gendered pupils held an indifferent attitude of disruption to the flow of the class, where they were not able to be completely clear about the statement that the participation of a pupil in a wheelchair could in no way disrupt the flow of the PSE teaching. The mean values of all other statements, as well as the overall attitude towards inclusion, fell within the range of positive evaluation of the inclusion of a pupil in a wheelchair in the PSE classroom. However, comparative analysis further revealed that girls showed significantly more positive attitudes towards the inclusion of a pupil in a wheelchair through inclusive PSE ($U=2390$, $p=0.014$), where they were significantly more likely than boys to believe that including a pupil with a physical disability in PSE lessons, together with able-bodied pupils, is important for their successful inclusion in society (Figure 1).

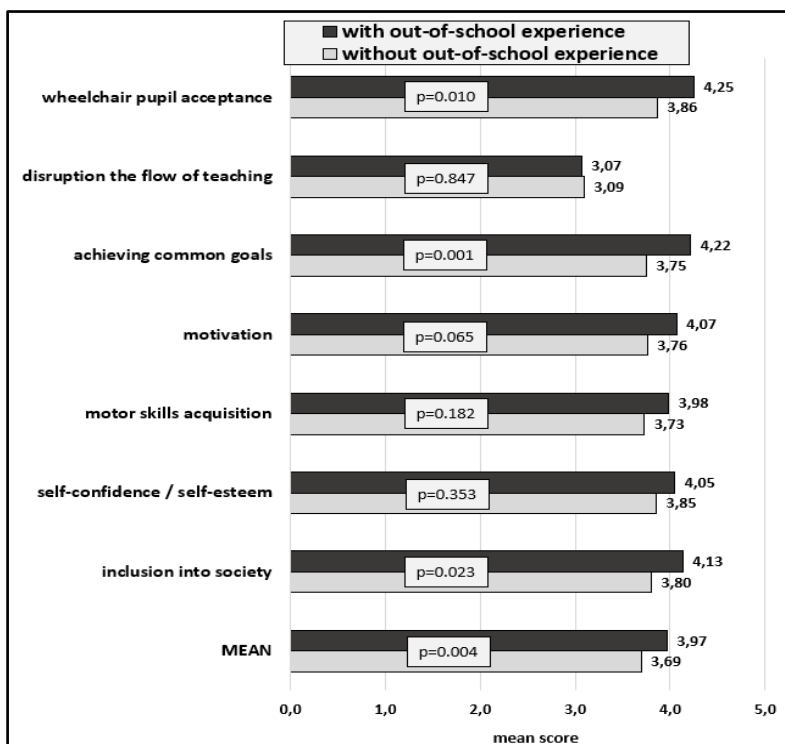


Figure 2: Comparison of attitudes towards inclusive PSE in terms of out-of-school experience

Analysing the attitudes of the intact pupils towards the inclusion of a pupil in a wheelchair in PSE lessons in terms of the experience of a person with a disability outside school, we found in all statements a positive attitude of both groups of pupils, and an indifferent attitude towards the disruption of the fluency of the lesson. Comparing the attitudes towards inclusion between pupils with and without out-of-school experience, we found that pupils with experience declared significantly higher levels of positive attitudes in three statements as well as overall attitudes towards inclusion compared to pupils without experience. From the research results, we can see that pupils who have already had an experience with a person with a disability in their lives outside of school expressed significantly more positive attitudes towards the acceptance of a pupil in a wheelchair in PSE lessons by their intact classmates ($U=2246$, $p=0.010$), towards the achievement of common goals in the PSE lessons ($U=2054$, $p=0.001$), towards the inclusion in society through inclusive PSE ($U=2308$, $p=0.023$), as well as a significantly higher rate of positive overall attitude towards inclusive PSE ($U=2089$, $p=0.004$) (Figure 2).

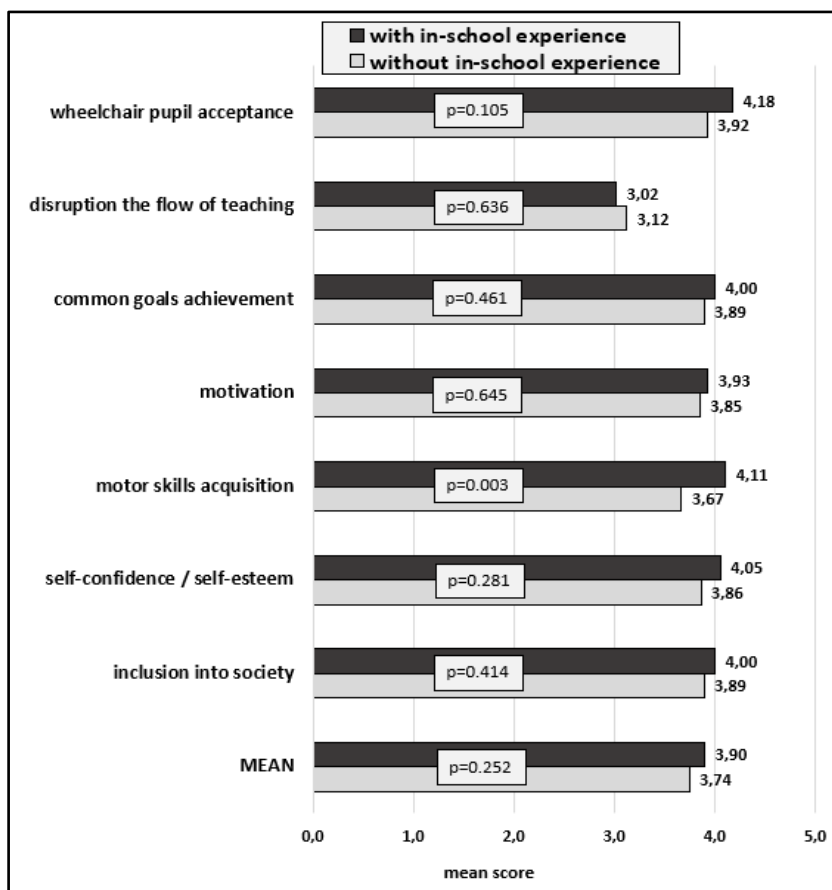


Figure 3: Comparison of attitudes towards inclusive PSE in terms of in-school experience

As we have already mentioned in the methodological part of the article, the Piarist Combined School F. Hanák in Prievidza are attended by three pupils with special educational needs, and therefore some of our respondents had already had experience with a pupil with a physical disability in the school they attend. We found that pupils who had in-school experience with a pupil with a physical disability showed significantly more positive attitudes towards the acquisition of motor skills by a pupil in a wheelchair compared to pupils without experience ($U=2076$, $p=0.003$). Thus, we note that pupils with experience of having a pupil with a disability in school compared to pupils with no experience are significantly more likely to believe that if a pupil in a wheelchair is part of inclusive PSE, they will be able to acquire motor skills much faster (Figure 3). Evaluating the mean scores further, we found that the attitudes of pupils with in-school experience are, in all but one statement, more positive compared to pupils without in-school experience, which is reflected in the total scores of all statements, where pupils with experience (3.90 ± 0.54 points) showed higher levels of positive attitudes towards inclusion of pupils with physical disability in PSE lessons compared to pupils without experience (3.74 ± 0.66 points), but these differences did not prove to be significant (Figure 3).

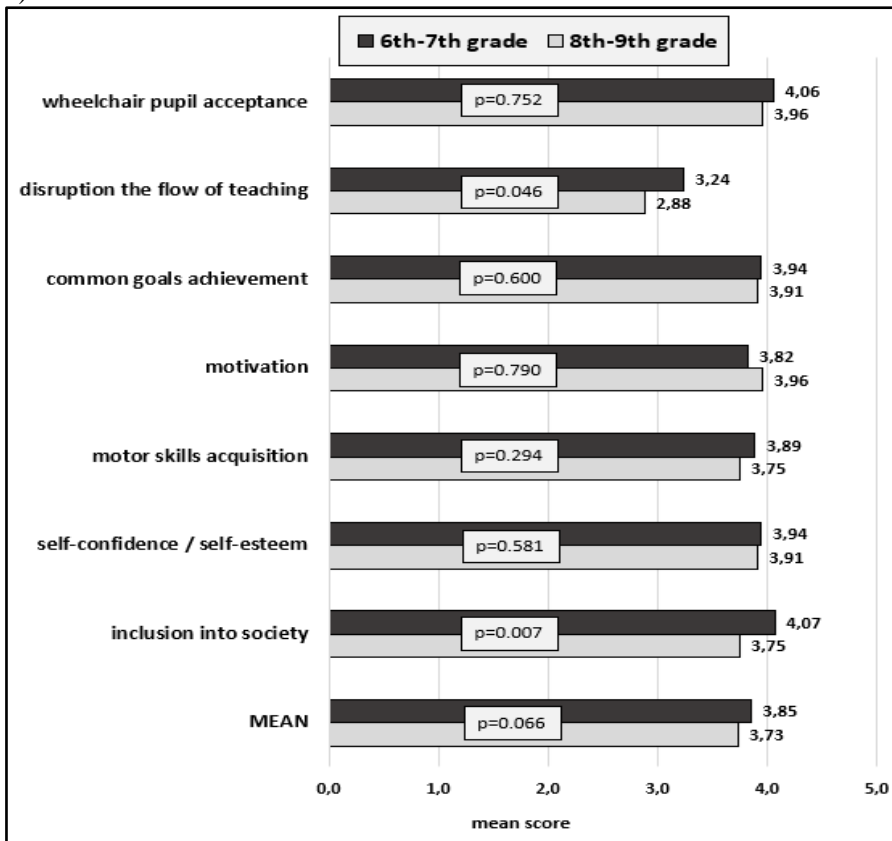


Figure 4: Comparison of attitudes towards inclusive PSE in terms of grade-level

Analysing the attitudes towards inclusion of a pupil in a wheelchair in the PSEV, we found more positive attitudes in the group of lower-grade-level pupils, where these pupils showed a more positive attitudes towards inclusion in three statements compared to the higher-grade-level pupils, and in addition, in two statements, significant differences were found in favour of the more positive attitudes of the pupils in the lower grades compared to the pupils in the 8th and 9th grades. The younger pupils agreed to a significantly higher extent that the inclusion of a pupil in a wheelchair in PSE lessons can in no way disrupt the flow of the lesson ($U=2444$, $p=0.046$), and also with the statement that the inclusion of a pupil in a wheelchair in PSE lessons together with intact pupils is important for his/her successful integration into society ($U=2288$, $p=0.007$). Evaluating the mean scores, the results indicate positive evaluations of inclusion in six of the seven statements by both sets of pupils in terms of year groups, and neutral attitudes towards inclusion by both younger and older pupils in terms of disrupting the flow of inclusive PE lessons. By summing the scores of all the statements analysed (mean), younger pupils demonstrated more positive attitudes towards the inclusion of a pupil in a wheelchair in PE compared to pupils in older year groups, but these differences were not statistically significant (Figure 4).

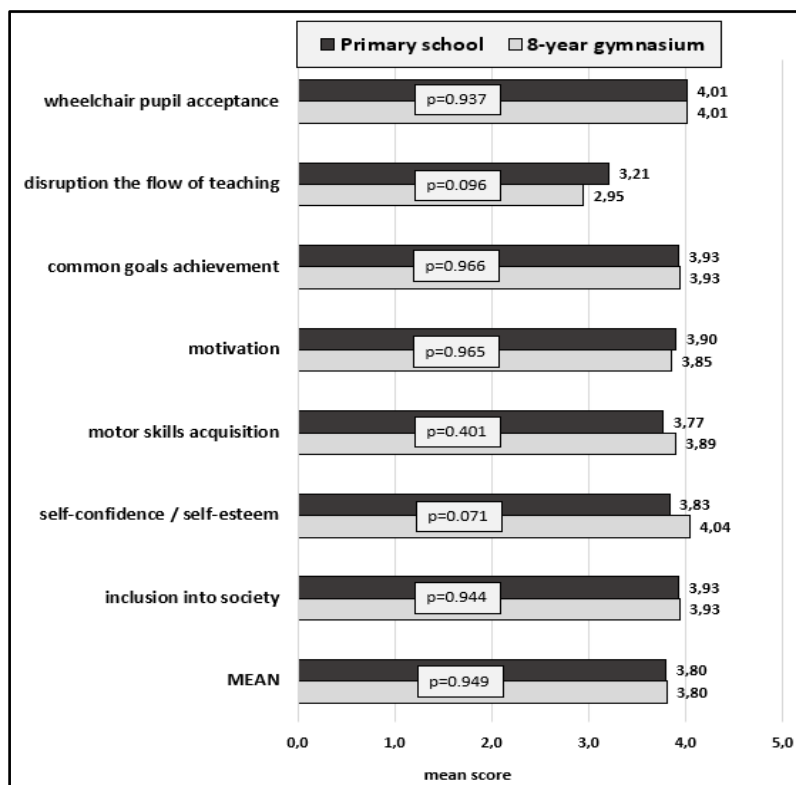


Figure 5: Comparison of attitudes towards inclusive PSE in terms of type of school

The analysis of the church school students' attitudes towards inclusive PSE in terms of school type showed consistent results in almost all statements (Figure 5). The lowest level of agreement, more precisely neutral attitude, was taken by the pupils of both schools towards the second statement, which states that "in no case can the participation of a pupil in a wheelchair interfere with the flow of the PE teaching". This shows that the pupils rather do not think that the participation of a pupil in a wheelchair in inclusive PSE, would not disrupt the flow of the lesson. By other statements, both groups of pupils from the primary school and the 8-year gymnasium had positive attitudes towards inclusive PSE when including a pupil in a wheelchair. We did not find significant differences in attitudes towards inclusive PSE between the primary school pupils and the 8-year gymnasium pupils, thus concluding a congruence of attitudes towards the inclusion of a pupil in a wheelchair in the PSE lessons in terms of the type of church school (Figure 5).

Discussion

The aim of the study was to analyse the attitudes of pupils of a church school towards the inclusion of a pupil with a physical disability in PSE and to compare in terms of gender, grade-level, in-school and out-of-school experiences, and type of school. We found that although there were no significant gender differences in overall attitudes towards the inclusion of a wheelchair pupil in PSE lessons, girls were significantly more likely to consider it important to integrate wheelchair pupil into PSE lessons for their successful integration into society. Similar findings were reached by Nemček, Bumbera (2021a), who also found no significant differences between male and female second primary school pupils in the overall opinion of inclusive PSE lessons, but the girls in their research agreed at a significantly higher rate than boys that including pupils with hearing and visual impairments in integrated PSE lessons would mean more work for the teacher. The opposite findings are reported by foreign authors. Reina et al. (2019) surveyed attitudes towards inclusion in PSE among primary school pupils and Verderber, Rizzo, and Sherrill (2003) among high school students. In both studies by the abovementioned authors, girls showed significantly more positive attitudes towards inclusive PSE compared to boys.

Further, our research found that although there were no significant differences in overall attitudes towards inclusion of a pupil with a physical disability in PSE between pupils with and without experience of a disabled pupil in their school, pupils with experience showed significantly higher levels of positive attitudes in acquiring motor skills faster in inclusive PSE. Our research yielded different findings when comparing attitudes towards inclusive PSE between pupils with and without experience with a disabled pupil outside their school, when pupils with experience declaring significantly more positive overall attitudes towards inclusion, supported in particular by significantly

more positive attitudes towards acceptance of the pupil by their classmates in inclusive PSE, achievement of shared goals in inclusive PSE, and integration into society through inclusive PSE. Similar findings were reached in the work of Dreveňák (2022), who found that pupils with experience of a person with a physical disability showed significantly more positive attitudes towards inclusion in PSE compared to pupils without experience, when they agreed with the statements to a significantly higher extent, that even if a pupil in a wheelchair is not a good athlete, it would not slow down everyone's game; if a pupil with a physical disability was in PSE lessons, the lesson would be fun with them; and they would also allow a wheelchair pupil to stay under the basket longer than the rules allow. However, different findings are provided by the research of Olekšák, Nemček and Ruman (2022a), who investigated the attitudes of able-bodied pupils towards the inclusion of a visually impaired pupil in PSE from the perspective of the experience of a person with a visual impairment. Remarkably, their research showed that it was pupils who had no previous experience with a person with a visual impairment who perceived the inclusion of a blind pupil in PSE significantly more positively than those who have had experience with a person with a visual impairment in the past.

Our research findings further revealed that although differences in overall attitudes towards inclusion of a pupil with a physical disability in PSE were not found from a grade-level group perspective, nevertheless, pupils in the lower grade-level group held significantly more positive attitudes towards inclusion of a wheelchair pupil in PSE in the areas of non-disruption to the flow of inclusive PSE teaching and inclusion in society through inclusive PSE. Different results were shown by Nemček and Bumbera (2021b), who found in their research that pupils in lower and upper grade-levels of two primary schools in Trebišov expressed the same opinion about the inclusion of pupils with different disabilities in PSE, when differences in the opinions of pupils in lower and upper grade-levels were not found. However, this was not the case in the research by Dreveňák (2022), who investigated the opinions on the inclusion of a wheelchair pupil in PSE among pupils of lower and upper grades in two primary schools in central Slovakia (Tvrdošín and Trenčín). He found that sixth and seventh graders declared significantly more positive attitudes towards inclusion of a pupil with a physical disability in PSE classes compared to eighth and ninth graders by leaning more positively towards the statement that it would be nice if a pupil in a wheelchair could attend PSE classes with them; even if the pupil in a wheelchair is not a good athlete, he would not slow down everyone's game; it would be nice to have him on the team when playing sports; and if he went to PSE with them, they would have fun with him and be his friends.

The last comparison of attitudes towards inclusive PSE of intact pupils of a church school was made in terms of the type of school, namely between pupils of a primary school and pupils of an 8-year gymnasium. In this comparison, we found no significant differences in the attitudes of the intact

pupils towards inclusion in PSE. The research of Skovajsová, Nemček and Bumbera (2022), who compared the attitudes towards inclusion in PSE of pupils of a church and a state school, proved to be interesting. The authors found that state school pupils, compared to church school pupils, were significantly more likely to believe that the inclusion of a pupil with intellectual, sensory and other disabilities can disrupt the flow of PSE teaching, and that the inclusion of a pupil with an intellectual disability in inclusive PSE will mean more work for the teacher. On the other hand, however, it is state school pupils, compared to church school pupils, who are significantly more likely to agree that pupils with sensory disabilities (hearing and visual) will learn motor skills much faster if they are placed in inclusive PSE with their able-bodied peers. A The authors' research further declared that there are no significant differences in the attitudes towards inclusion of a pupil with disabilities in PSE between pupils of state and church schools in the areas of: achieving common goals; empathy and joint involvement in physical activities; strengthening self-confidence; and inclusion in society (Skovajsová, Nemček, & Bumbera, 2022). It is also notable that small town pupils, compared to large town pupils, have been shown to have a significantly more positive attitude towards the inclusion of visually impaired pupil in PSE lessons (Olekšák, Nemček, & Ruman, 2022b). The authors' collective found that able-bodied pupils of the Púchov primary school, compared to pupils of the Bratislava primary school, agree to a significantly higher degree with statements that PSE would be fun if a visually impaired pupil was there with them; that they would have fun with him in the PSE lesson and would be his friends; would help him to practice; and, when practicing the game activities of the individual sport game football, would cover their eyes with a shield to feel themselves in the position of a visually impaired pupil.

Conclusion

In conclusion, we can state that the pupils of the church school in Prievidza in all statements expressed a positive attitude towards the inclusion of a wheelchair pupil in the PSE lessons. They least agreed that the inclusion of a wheelchair pupil cannot disrupt the flow of the PSE lessons, i.e., they are aware that the presence of such a pupil can also negatively affect the flow of the PSE lessons. The highest level of both agreement and positive attitude was shown by the pupils of the church school in Prievidza in the area of full acceptance of a wheelchair pupil in the PSE class. Further results of the research led us to the following significant findings:

- Although there are no significant differences in overall attitudes towards inclusive PSE in terms of gender, girls show a significantly more positive attitudes compared to boys in importance of inclusive PSE for his/her successful integration into society.

- Although there are no significant differences in overall attitudes towards inclusive PSE in terms of in-school experience, pupils with experience declare a significantly more positive attitude compared to pupils without experience in the success of motor skills acquisition in inclusive PSE.
- Although there are no significant differences in overall attitudes towards inclusive PSE in terms of grade-level, pupils in the lower grade-level (6th and 7th) compared to the higher grade-level (8th and 9th) are significantly more inclined to believe that the inclusion of a wheelchair pupil in PSE lessons can in no way disrupt the flow of the lesson, and that inclusive PSE is important for the pupil's successful integration into society.
- Pupils of a church school who have out-of-school experience with a person with physical disability are significantly more positive about the inclusive PSE than pupils without out-of-school experience, particularly in the areas of wheelchair pupil acceptance by classmates, common goals achievement, and higher success rates of inclusion in society.
- There are no differences in the attitudes towards inclusive PSE between pupils of primary school and pupils of 8-year gymnasium.

The research was supported by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic within the grant project KEGA No. 051UK-4/2022 Inclusion in Physical and Sports Education.

Bibliography

- ARTHUR-KELLY, M., FOREMAN, P., BENNETT, D., PASCOE, S. 2008. Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161-166. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x>
- BENDÍKOVÁ, E. 2014. Kurikulárna transformácia telesnej výchovy vo vzťahu k zdraviu žiaka. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu III.: Zborník vedeckých prác* [s. 17-30]. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-561-0124-7.
- BLOCK, M.E. 1995. Development and validation of children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- DOWNING, J.E. 2010. *Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483350400>

- DREVENĀK, P. 2022. *Postoje a názory intaktných žiakov základných škôl na inklúziu žiaka s telesným postihnutím do vyučovania telesnej a športovej výchovy*. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, Katedra edukačných a humanitných vied o športe. Diplomová práca.
- FYODOROV, A.I., ERLIKH, V.V., KHAFIZOVA, A., BENDÍKOVÁ, E. 2019. Young students' health attitudes. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(4), 2512-2517.
- GERŠICOVÁ, Z., PORUBČANOVÁ, D. 2020. *Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. ISBN: 978-80-8222-019-6
- KOŠTRNOVÁ, D., USTOHALOVÁ, T., VEREŠOVÁ, J. 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1464-1.
- KRČAHOVÁ, E., ŠESTÁKOVÁ, S. 2013. *Tvorba individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-511-8.
- KUDLÁČEK, M., JEŠINA O. & WITTMANNOVÁ, J. 2011. Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 41(4), pp. 43-48. <https://doi.org/10.5507/ag.2011.025>
- MALIŇÁKOVÁ, P. 2022. The phenomenon of inclusion in a modern society. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 21(2), 7-17. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.2.7-17>
- NEMČEK, D. & WITTMANNOVÁ, J., 2021. Gender differences in attitudes of students attending non-inclusive school towards inclusive physical education. In: *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 61(2), s. 156-171. <https://doi.org/10.2478/afepuc-2021-0014>
- NEMČEK, D., BUMBERA, P. 2021a. Názory žiakov druhého stupňa základných škôl na integrované vyučovanie v telesnej a športovej výchove. *Telesná výchova & šport*, 31(2), 34-39.
- NEMČEK, D., BUMBERA, P., 2021b. Integrované vyučovanie v telesnej a športovej výchove v názoroch žiakov druhého stupňa základných škôl z pohľadu ročníkov. *Šport a rekreácia 2021: zborník vedeckých prác* [s.147-156]. Nitra: UKF v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra telesnej výchovy a športu. ISBN 978-80-558-1726-2.

- OLEKŠÁK, O., NEMČEK, D., RUMAN, D. 2022a. Childrens' attitudes towards inclusion of visually impaired pupil in physical education lessons from the point of pupils' experience. *Sport and Society*, 22(1), 1-7. <https://doi.org/10.36836/2022/1/03>
- OLEKŠÁK, O., NEMČEK, D., RUMAN, D. 2022b. Inklúzia slabozrakého žiaka v telesnej a športovej výchove z pohľadu žiakov so skúsenosťou a bez skúsenosti v škole. *Šport a rekreácia 2022: zborník vedeckých prác* [s. 68-75]. Nitra: UKF v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra telesnej výchovy a športu. ISBN 978-80-558-1905-1.
- REINA, R., HUTZLER, Y., INIGUEZ-SANTIAGO, M.C., MORENO-MURCIA, J.A. 2019. Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender and previous experience. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- SKOVAJSOVÁ, P., NEMČEK, D., BUMBERA, P. 2022. Názory žiakov štátnej a cirkevnej školy na inkluzívne vyučovanie telesnej a športovej výchovy. *Telesná výchova a šport*, 32(1), s. 46-57.
- STRNADOVÁ, I., ARTHUR-KELLY, M., FOREMAN, P. 2021. *Inclusion in Action 6e*. Cengage AU. ISBN 978-01-704-4934-2.
- ŠKOVIERA, A. 2017. Trieda – spoločenstvo detí, učiteľov a rodičov. In: *Inkluzívna škola a rodina. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* [s. 33-37]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4464-7.
- VERDERBER, J.M.S., RIZZO, T.L., SHERRILL, C. 2003. Assessing students intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.26>
- VLADOVÁ, K., LECHTA, V. a kol. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-196-2.

Mgr. Patrícia Skovajsová
Department of Adapted Physical Activities
Faculty of Physical Culture
Palacký University Olomouc
Třída Míru 117, 771 11 Olomouc, Česká republika
patka.skovajsova@gmail.com

Doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.

Department of Special Education
Faculty of Education
Comenius University in Bratislava
Račianska 59, 813 34 Bratislava
dagmar.nemcek@uniba.sk

Bc. Tomáš Jamriško

Department of Sport sciences in Educology and Humanities (student)
Faculty of Physical Education and Sport
Comenius University in Bratislava
Nábr. Arm. Gen. L. Svobodu 9, 814 69 Bratislava
jamriskol@uniba.sk

Mgr. Ambróz Jamriško

Piarist Combined School of František Hanák in Prievidza (director)
Ul. A. Hlinku 44, 971 01 Prievidza
skola@piaristi-pd.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.39-53>

Sebareflexia v práci učiteľa predprimárneho vzdelávania

Self-reflection in the Work of a Teacher of Pre-primary Education

Beáta Pošteková, Tomáš Jablonský

Abstract

Through the awareness of one's own strengths and abilities, a person is able to understand his or her uniqueness. Through a questionnaire devoted to the competencies of pre-primary education teachers, we surveyed by means of a qualitative method. A set of 217 respondents answered questions expressing the characterization of the teacher's personality, self-reflection. The aim was to find out which competences pre-primary teachers would change or improve, i.e. how they perceive themselves in their profession. First of all, the questionnaire asked which competences teachers consider to be essential, and then we paid attention to teachers' comprehensive view of their personality, which we divided into four competence categories, namely, disciplinary and pedagogical, social and communicative, diagnostic and intervention or emotional competences.

Keywords: Competence. Self-reflection. Self-knowledge. Teacher. Pre-rimary education.

Introduction

Self-reflection is a topic of philosophical, psychological and pedagogical disciplines. From a psychological point of view, it is defined as the idea of one's own person and, therefore, the way an individual sees himself/herself. The cognitive component is important here, which has an evaluative and descriptive sphere (Hartl, Hartlová, 2000). According to Kuneš (2009), self-knowledge as a never-ending process and is particularly important in the helping professions.

Although we can never get to know ourselves well enough, because human beings are constantly evolving and changing, self-knowledge helps us to become aware of our strengths and weaknesses. By discovering one's weaknesses, he or she can work on pushing the boundaries of commitment due to the reactions of others around him or her.

Self-reflection and self-knowledge

The philosophical notion of self-reflection speaks of the consciousness of one's reflection in the social reality around him. Philosophical reflections on self-reflection date back to the time of the famous Socrates (Hartl, Hartlová, 2000).

From a pedagogical perspective, the term self-reflection is most often associated with teacher self-reflection. Through self-reflection, the teacher receives feedback that enables him/her to improve his/her pedagogical skills and develop his/her personality. It is the systematic, conscious acquisition and processing of information about one's own teaching and the subsequent improvement of the teaching process itself.

Self-reflection in the work of a teacher

Nezvalova (2002) claims that teachers should ask themselves 3 basic questions, namely what kind of teacher they are, what kind of teacher they would like to be, and what they need to do to be that teacher. The teacher must take responsibility for his/her own actions and be able to conceive a critical evaluation of his/her teaching. Self-reflection thus includes what teachers think, a quality that tells how they think about their teaching. Through this, teachers are able to determine when they are making the right decisions (Nezvalova, 2002).

„The quality of reflection is determined by such indicators as avoidance of conformity, analysis of problems and possible solutions, and the use of evidence to evaluate professional arguments“ (Nezvalova, 2002, p. 313). Self-reflection enables the educator to understand his/her teaching abilities, to explain them, to become aware of them, and therefore to reflect on them. Self-reflections can be dialogical or written. While dialogical self-reflection, for example, taking place in dialogue with more experienced colleagues, increases the effectiveness of internal dialogue, written self-reflection in turn helps to organise teaching experience and gives the opportunity to revisit it later. Self-reflection based on an understanding of the past helps to reflect on pedagogical situations and thus influences action in the following cases (Švec, 2005).

Syslová (2013) refers to self-reflection as a complex concept that refers to the acquiring of knowledge about oneself, through internal dialogue, but also from the world around through systematic collection of information. The purpose is to improve the quality of pedagogical work and the approach to children and at the same time to oneself. We obtain information about ourselves through perception. Through perception and self-reflection we can evaluate our actions. Self-reflection acts as a feedback to human action, whereby educators are able to improve their pedagogical practice. This is one of the professional competences that is a condition of professional development. At the same time, its development requires a high degree of individual freedom, teacher

autonomy and professional responsibility. These qualities must also be associated with the ethical quality of teachers (Spilková et. al, 2008).

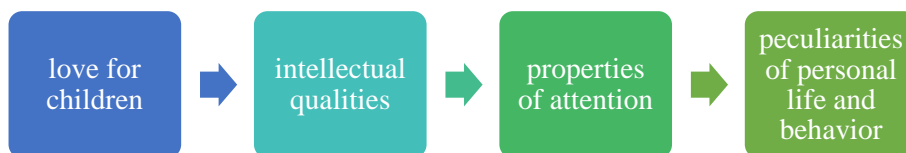
„The ability to reflect on one's own experiences is considered to be the most effective way of professional development, which relies on critical examination of one's own actions in the context of theoretical assumptions“ (Syslová, Chaloupková, 2015, p. 8).

According to Švec (In: Syslová, 2013), teacher self-reflection can be considered as a kind of superior competence or metacompetence, which can support the development and evaluation of other pedagogical competences.

Since the pupil is not competent enough to point out to the teacher a teaching error, all this work is left to the teacher. Therefore, self-reflection of the teacher as a monitoring of his own activity is a fundamental characteristic of every teacher (Nezvalova, 2002).

Perceptions of teacher self-reflection and complex teacher perspective

Shaping and having the opportunity to have a more lasting impact on the teacher's personality depends mainly on the acquired skills - pedagogical talent, on self-education, self-development, or on the very extent of the teacher's attentiveness. It is necessary to postulate pedagogical prerequisites, abilities or aptitudes. We are talking about personality characteristics conditioning positive results of activity in education. These include:



Graph No. 1 Summary of personality traits determining success in education (Own elaboration according to Ďurič, 1977).

Self-reflection is not only looking back at the educational work of the teacher himself/herself, but it also includes reflecting on communication and cooperation with parents or colleagues. It enables the teacher to assess the quality of his/her interactions and what he/she contributes to this. Thus, in addition to improving professional knowledge or the teaching process, self-reflection directly influences personal-social skills, which are very important for teachers working with preschool children and their families (Průcha, Kořátková, 2013).

The level of quality of a teacher's good preparation also influences his or her professionalism. We put forward the theory of the "six S's". It guides the teacher to become a quality professional. We talk about self-reflection, self-assessment, self-esteem, self-control, self-regulation and self-creation:

1. Self-reflection	insufficient self-perception in handling educational situations;
2. Self-evaluation	teacher evaluation of individual articles; evaluation of the teacher by the teacher; evaluation of the teacher by parents and students; especially the evaluation of the teacher's activities and preferences
3. Self confidence	is formed on the basis of self-assessment; we are talking about teachers with high or low self-esteem
4. Self control	these are assertive and dismissive expressions; all teachers should handle diverse situations, be able to resolve complications calmly and sensibly; he should be able to handle critical circumstances
5. Self-regulation	it is demonstrated above all when a person, a teacher, manages himself or controls his mental processes
6. Self-creation	we are talking about feeling, emotional, maturity; knowledge of one's goals and values; getting to know one's ways and procedures in educating students; education and others

Table 1 Six "S" principles of teacher quality level (Own elaboration according to Bezáková, 2003)

The teacher is the one who builds a positive atmosphere in the classroom, is the agent of peace in the whole process of education and training. He or she creates a climate in which pupils will not be afraid to communicate, to ask questions and to create positive relationships with each other. Through his methods, the teacher encourages pupils to be active, sincerely appreciates work and smiles back. As we have already mentioned, this is why his self-reflection is important. Through self-reflection we will be able to see ourselves from a certain perspective and view ourselves with a certain distance, more objectively. It is important to be able to work on oneself and through self-reflection we will be able to focus on our emotions, necessities or needs. We are able to talk about current experiences and openly acknowledge our feelings to ourselves. The topic of self-reflection, self-knowledge of the teacher is really up to date. If we pay more attention to the current situation in education and generalise it to education, finding a place for our own competences, talking about self-reflection and having time to work on ourselves is not easy at all. Many times the teacher's work is different from what is presented by the public. Hence our research findings, for example, teachers see their shortcomings in working with digital resources and thus feel less skilled, inadequate. Other

examples include younger teachers being too inexperienced in office work, being overwhelmed by bureaucracy. This may be related to a lack of time in learning new developments, and thus to a certain demotivation. That is why self-reflection is increasingly being talked about in the teaching society. Teachers want to know the positive and negative aspects of themselves so that they can work on themselves, which is not satisfactory for them.

Larrivee (2000) says that unless teachers develop critical self-reflection, they will remain in the so-called unexplored trap of various judgments, misinterpretations, assumptions and expectations. If self-reflection is approached practically and not just theoretically, individuals will be confident about themselves, they will know their values and this leads to professional identity.

Methods of developing self-reflection in pre-primary education

Self-reflection can be done either intentionally or subconsciously. Spontaneous subconscious reflection takes place automatically, but does not involve identifying the reasons for success. Intentional self-reflection, on the other hand, has a systematic framework and seeks to reflect on situations so as to improve the teaching process.

We know different methods of how self-reflection can be carried out:

A. Internal dialogue and self-reflective journal

In the inner dialogue, the educator talks to himself in his mind, thus describing individual situations, analysing and evaluating them. According to Svec (1998), the inner dialogue is a prerequisite for effective self-reflection. For the development of the inner dialogue, it is advisable to work with themes of self-reflective questions and to keep a self-reflective journal to begin with. In the journal, the educator writes down a retrospective view of the events experienced in the pedagogical process. At the same time, he/she also records his/her feelings and attitudes during the events. Over time, the educator develops greater thinking activity and is able to answer questions adequately and also to find connections between events. The diary leads to self-knowledge (Syslová, 2013).

B. Self-reflective questionnaire

Self-reflective questionnaires are part of the self-evaluation of schools and kindergartens. Their compilation is usually the responsibility of the institution itself, e.g. school management, etc., and the questions are chosen so that improvements in the pedagogical process in the institutions can occur.

C. Evaluation reports

Evaluation reports are a typical tool for the self-reflection in kindergartens. With the help of evaluation reports, not only does the institution gain information about the ongoing pedagogical process, but also the educator himself takes a retrospective view on the aspects of the process.

D. Inspection of classes

Inspection in kindergarten means finding out how the teacher is doing his/her job by a third person, most often a colleague or the director of the institution. In addition to the fact that the pedagogical practice is observed from the outside, the inspection is also beneficial for the educator as a way of self-reflection.

E. Video training of interactions

Video training is about recording interactions between the teacher and the student. The teacher can thus see himself from the outside, as well as others around him. At the same time, he or she can trace the aspects he or she wants to focus on and can return to certain situations limitlessly without distortion. If video training is applied regularly, it is possible to track the development of the educator over time. On the basis of the recordings, the educator can develop his positive expressions and practices (Syslová, 2013).

F. Portfolio

A portfolio in the work of an educator is not only a set of documents, but also a kind of portrait of a teacher who reflects his/her pedagogical philosophy and practice in the portfolio. The qualities of an educator are discussed in the presentation portfolio, which summarises information about the educator and his/her achievements. To be useful, the portfolio needs to describe not only the educator's strengths, but also his or her weaknesses. In this way, the teacher is able to see his or her weaknesses as an opportunity for professional improvement (Syslová et. al., 2018).

Description of the research group

The research group consisted of 217 female kindergarten teachers whose ages ranged from 18 to 60 years and above. Respondents were approached from state, private and church kindergartens of all regions of Slovakia. The criteria for being included in the evaluation of the questionnaire were the submission of a fully completed questionnaire. All questionnaires were valid. The questionnaire was administered between March and April in

2022 through an online platform. The questions in the questionnaire, in addition to the initial ones that characterized the teacher's personal characteristics such as age, length of teaching experience, were included in four competency categories, namely professional and pedagogical, social and communicative, diagnostic and intervening, or emotional. We formulated the questions in different ways. The scale asked teachers were supposed to indicate the extent to which they had the skills described in the question, with options ranging from 'excellent' to 'poor', then 'yes'; 'no' and 'don't know', or they were provided with a short-answer response. In our case, out of the 17 questions provided, we select 1 closely related to teacher profiling and perceived competencies through pre-primary teacher self-reflection.

Objective and methodology

The objective was to find out how pre-primary teachers perceive self-reflection of their own competence in their profession. We paid attention to the view of the part of the teacher's competences related to his/her personality.

We are going to survey the self-reflection of the pre-primary teacher; the question was what I want to improve about myself in my work. The respondents could answer with a short statement. The response was voluntary, with 190 out of 217 teachers responding. However, we were unable to evaluate some of the responses correctly; 168 were correct. The primary questions included the teacher's institutional affiliation, region of practice, location, age, length of teaching experience, and highest educational attainment. The age of teachers ranged from 18-30 years 19.4%; 31-40 years 19.4%; 41-50 years 25.8%; 51-60 years 28.1% and 61 years and above 7.4%. The length of teaching experience ranged from 0-5 years 20.7%; 6-10 years 18.9%; 11-15 years 6.9%; 16-20 years 8.8%; 21-25 years 4.6%; 26-30 years 8.8% and 31 years and above 31.3%.

On the basis of the qualitative research we created a table with the answers of the respondents using ATLAS.ti software, which we describe in section 1.2 Results of the self-reflection of the teacher's perception of his/her own competences, and based on the obtained information we created Picture 2.

The results of the self-reflection of the teacher's perception of his/her own competences

In the questionnaire we asked the pre-primary teachers what they want to improve in their work in order to find out their self-reflection. We used the definition by age mainly because we found some interesting differences when analyzing the answers. From each age range we select the three most recurrent answers Table 2.

Age of respondents	Competences		
18 – 30 years old	Communicativeness	Personal development	Skill development
31 – 40 years old	Communicativeness	Creativity	Professional development
41 – 50 years old	Organization	Personal development	Professional development
51 – 60 years old	Digital - work with computer	Personal development	Professional development
61 and over years old	Digital - work with computer	Creativity	Professional development

Table 2 the most frequently occurring answers in the different age ranges (Own elaboration)

When asked what they wanted to improve about themselves in their work, teachers in the 18-30 age range most often answered communicative competence, skill development, and personality competence. In the 31 - 40 age group, the predominant answers were music or art competence development, creativity, communication with parents and professional development; they have a desire to attend university. Teachers aged 51 - 60 most frequently answered that they needed help in working with modern equipment, i.e. working with a computer and an interactive whiteboard. They often forget about themselves, they would like to continuously develop themselves, self-development, further advancement of skills through education and self-education. For teachers, the age of 61+ years indicated a particular need for improvement in digital competencies, creativity and professional development; in which teachers have a desire to use innovative teaching methods in a modern society.

From our research we can conclude that teachers with younger age had shortcomings especially regarding work related to bureaucracy, communication not only with parents but also with children. At higher ages we observe especially the need for continuous training in ICT. Teachers need help not only from courses providing information on how to use digital devices properly, but also from their colleagues in the team themselves. A common feature of almost every age group is the evaluation of their shortcomings especially in their professional development, to be professional and competent.

Based on the responses of the respondents, we created a network of pre-primary teacher competencies, namely: 1. Professional competencies, 2.

Diagnostic competencies, 3. Educational competencies, 4. Skill development competencies, 5. Collaborative competencies, and 6. Personality competencies.

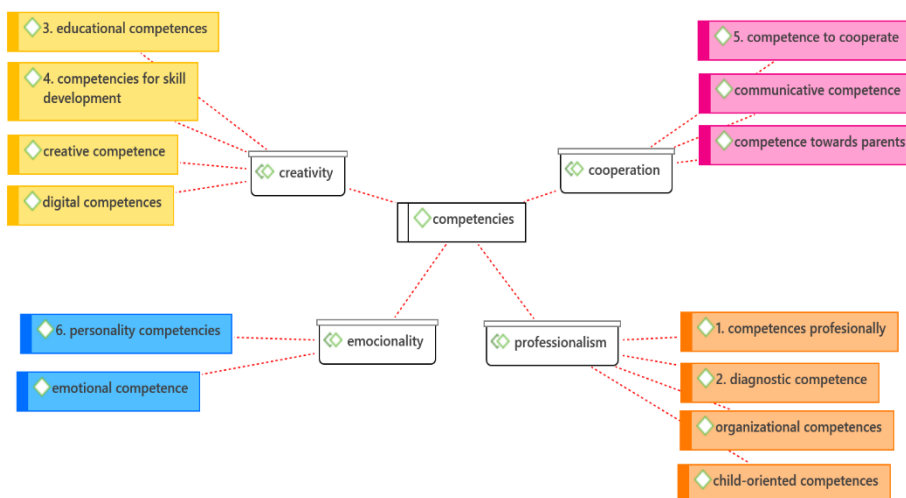


Figure 1 Pre-primary teacher competences (Own elaboration)

Professional and diagnostic competences

Professional competencies rank among the highest in our questionnaire in terms of the number of responses. Teachers reported that they would particularly like to improve "in paperwork obligations" or "to work on a better knowledge of the law". However, some headmistresses wanted „To quit the position of director and thus get more time to study literature and think of projects. “ They also see a shortcoming in themselves in the issue of „...child psychology - developmental psychology, special pedagogy“ or the need to „Learn how to develop children's linguistic literacy in a bilingual environment". Overall, we can tell that teachers have an overall desire to develop "Professionalism" in themselves. From this, we concluded organizational competencies closely related to time management: „I would like to have more time to work with the children, or "...I am always putting high demands on myself and planning lots of activities for the children, and sometimes we don't keep up".

The least number of respondents in the questionnaire commented on diagnostic competences, for example we mention „Diagnostics - more frequent and more detailed. Application of findings in planning and implementation of VET“, or „to focus on speech therapy diagnostics“. We consider these competences to be among the most important, especially in relation to children and their development. Closely related competences include child-oriented competences. The teachers have a need to „observe children more, to notice their needs and interests"; "...to teach children to be silent...", also "to focus on

'speech deficiencies'; to give children sufficient opportunities for their development". These responses can be seen as very sensitively perceived suggestions for improving teacher qualities in relation to children.

Educational and digital competences

Teachers' educational competences guide them to continuous learning, to acquiring new methods of modern teaching or taking courses. The novice teachers want to „Gain practice. “ The results of the questionnaire point to the observations that through the teacher's self-reflection, self-knowledge or emotional stability, he/she is able to correct his/her core competencies in the educational process. Thus, self-awareness can be considered as one of the elements of emotional intelligence. One of the teacher's competencies should be the ability to communicate with the outside world, he should be sociable, and so his attitude towards himself can be manifested in his attitude towards his surroundings. Also emotional stability favorably tends to professional, diagnostic, educational, developmental, collaborative as well as personal competences. These competences influence each other, complement each other and are directly dependent on the teacher's emotional equilibrium. It is necessary to pay attention to the teacher's self-reflection, to create dialogues with him/her and, on the basis of these dialogues, to create appropriate working conditions and to meet his/her needs „Take more training, maybe some additional studies.“

Among the teachers with longer experience, working with digital aids is absent. This fact was most often confirmed in the responses. Teachers want to acquire „Working with IT"; "Computer literacy", and have a need to "Make more use of interactive programs"; "...new ICT technologies".

Skills development and creative competences

Teachers have the need to go the modern way of today's world even in kindergarten. They want to improve, but especially to advance in new possibilities. Creative competences belong together with teachers' self-education. The answers I want to improve my musical or artistic skills were the most prevalent. Teachers also see their shortcomings in the preparation of aids, but also „I want to provide even more worksheets for children...“. The most important answers, however, are their desire to develop „...experience learning"; „to start a children's folklore club" or to encourage the child's "exploratory skills".

Competences to cooperate

One of the most complex competencies presented by the teachers in their responses was the competency to cooperate. They also expressed themselves from different perspectives, i.e. to children, colleagues or parents,

for example, they wanted to improve „Cooperation in the team", my "Management as a director of a kindergarten", or "to be able to defend myself more promptly in front of parents". Through communication competences, as assessed in the questionnaire, they would be able to improve their work in a team, not only with colleagues, but especially with the children's parents. They state that they want to improve „Communication - sometimes I react sharply, without thinking, I can't always communicate everything with a cool head and logical arguments that convince people, rather than offend them" or "at the moment I'm trying to understand the individuality of adults, which is strongly mirrored in the individuality of children, and to reconcile all of this into a whole“. Teachers would like to improve their relationship with parents „to be more assertive..."; "To try to be able to „persuade reasonably" the parents of children who have behavior problems", but also " Understand modern parents who are not interested in their own child or do not have the time? “ In the answers we can note a global problem with communication towards parents. On one hand, teachers want to help children, but through the lack of communication from both sides, significant problems arise.

Personality competences

The last competencies are those that are directly related to the personality or character of the teacher. Based on these, teachers want to work and improve especially in patience, assertive behavior, genuine respect, being able to justify themselves, punctuality, not being stagnant, or consistency in their work. Teachers need more „to manage outbursts of helplessness and reactions to human insensitivity“. In general, they want to have „A more optimistic approach" and "to avoid the stereotype“. Personality competencies also include emotional ones. Teachers have revealed their emotions to us; I want „to make my heart full of love"; "to be able to listen"; "to experience new methods more deeply "or to be "interested in others“. Furthermore, they want to cope more easily with critical and stressful situations or „Not to experience conflicts internally, not to take everything personally". Some of them want to "Always find motivation to prevent burnout."

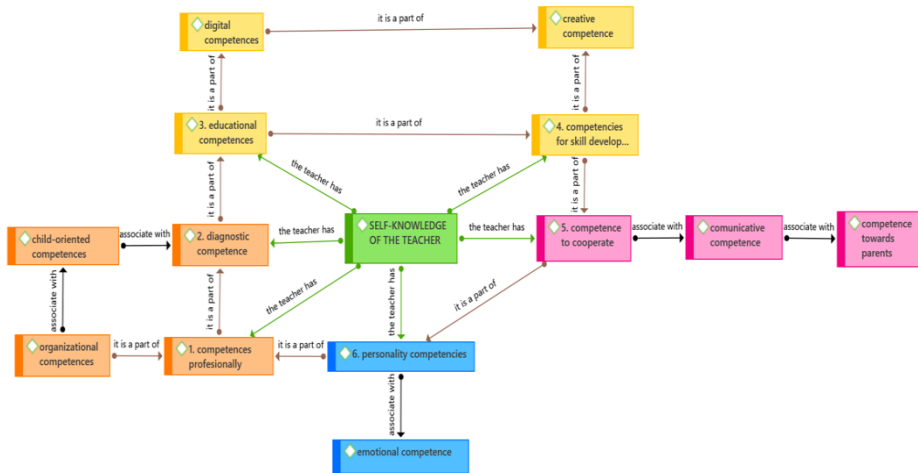


Figure 2 Teachers' self-reflection in their profession (Own elaboration)

Based on all the competencies, we have created a key outcome, and that is an emotionally balanced teacher. Because of the total number of responses, we believe that the most urgent need for teachers is to develop in the educational competencies. The least number of responses were in diagnostic competencies, in which they may perceive themselves to be at a higher level compared to the others.

According to the number of the most frequent responses of the pre-primary teachers, we created Table 3, namely 1. Professional competencies, 2. Diagnostic competencies, 3. Educational competencies, 4. Skill development competencies, 5. Collaborative competencies and 6. Personality competencies, in order to show the frequency of the competencies in which the teachers perceive the need to work. The order of No. 1 determines the number of the most frequent answers of the respondents in the total number of 217:

Order	Competence network	Number of respondents' answers:	Percentage expression:
1.	Professional competences	65	30,00%
2.	Competences to cooperate	51	23,50%
3.	Personality competencies	46	21,20%
4.	Educational competences	26	12,00%
5.	Competences to cooperate	17	7,80%
6.	Diagnostic competences	12	5,50%
Answers TOGETHER		217	100%

Table 3 Ranking of competences of pre-primary teachers (Own elaboration)

Through the scientific literature and the results of our research, we think that if a teacher is balanced emotionally, he has favorable conditions for his self-development in the field of learning new methods; "Constantly participate in various trainings", and thus to prepare for the educational process and support the "Professionalism", to prepare aids, to develop in his spare time "Musical competence", to devote himself more deeply to the quality diagnostics of children. It is important to work on their communication with children, colleagues and especially parents, to feel good, to create a good environment for the educational process in the classroom and to look forward to practicing their profession.

Conclusion

The results of the questionnaire point to the observations that through the teacher's self-reflection, self-knowledge or emotional stability, he/she is able to correct his/her core competencies in the educational process. Thus, self-awareness can be considered as one of the elements of emotional intelligence. One of the teacher's competencies should be the ability to communicate with the outside world, he should be sociable, and so his attitude towards himself can be manifested in his attitude towards his surroundings. Also emotional

stability favorably tends to professional, diagnostic, educational, developmental, collaborative as well as personal competences. These competences influence each other, complement each other and are directly dependent on the teacher's emotional equilibrium. It is necessary to pay attention to the teacher's self-reflection, to create dialogues with him/her and, on the basis of these dialogues, to create appropriate working conditions and to meet his/her needs.

Bibliography

- BEZÁKOVÁ, R. 2003. Osobnost' a profesionalita učitel'a. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 11, č. 5, s. 13 – 15.
- DURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. 1977. *Psychológia pre učiteľ'ov*. Bratislava: SPN 1977. 591 s.
- KUNEŠ, D., 2009.*Sebezpoznaní*. Praha: Portál. ISBN 9788073675417.
- LARRIVEE, B., 2000.Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher, In: *Reflective Practice*, roč. 1, č. 3, s. 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- HARTL P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 807178303X.
- NEZVALOVÁ, D., 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In: *Pedagogika*, 52, s.309-320, [01.10.2022]. https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2080&edmc=2080
- SYSLOVÁ, Z., 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Z. CHALOUPKOVÁ, L. 2015.*Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7885-7. [15.09.2022] <https://www.ped.muni.cz/media/3170470/ramecek-profesnich-kvalit-ucitele-ms.pdf>
- SYSLOVÁ, Z. et. al., 2018.*Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9059-0.
- SPIPKOVÁ, V. et. al. 2008.*Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [01.10.2022] https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_4_04_U%C4%8Ditelsk%C3%A1_338_348.pdf
- ŠVEC, V. 1998.*Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 9788026204954.

Mgr. Beáta Pošteková

Department of Pre-school and Elementary Pedagogy
Catholic University in Ruzomberok, Faculty of Education
Hrabovská cesta 1, 034 01, Ruzomberok
beata.postekova@gmail.com

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Department of Pedagogy and Special Pedagogy
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
tomas.jablonsky@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.54-64>

Fröbelove pedagogické myšlienky v kontexte primárneho prírodovedného vzdelávania

Fröbel's Pedagogical Thoughts in the Context of Primary Science Education

Miroslav Gejdoš, Ivana Prachárová

Abstract

The paper illustrates the pedagogical-philosophical ideas of the prominent 19th century educator Friedrich Fröbel and their fundamental contribution to primary science education. In a historical context, it points out the importance of his pedagogical work for contemporary pedagogy and highlights the fundamental concept of science education, which allows children of younger school age to get to know nature experientially. The eminent goal of the contribution is to interpret Fröbel's gnomic pedagogical ideas as a subsidy to the development of modern pedagogical thinking in the context of primary science education. It highlights the potential of Fröbel's pedagogical vision, which can also be used for contemporary primary science education.

Keywords: Friedrich Fröbel. Science education in Fröbel's understanding. Garden. Walks.

Úvod

Pedagogické myslenie osemnásteho a devätnásteho storočia vo svojej podstate rezultovalo predovšetkým zo zmyslového realizmu a skutočné učenie vzchádzalo z imanentnej skúsenosti. Slovom Abell s Lederman (2013) boli metódy výchovy a vzdelávania orientované na dieťa, jeho individualitu a aktívne nadobúdanie vedomostí. Jedným z mnohých popredných pedagogických filozofov a teoretikov tohto prúdu je aj renomovaný predstaviteľ klasicko-idealistickej epochy Friedrich Fröbel, ktorý roky skúseností z vlastného detstva, pozorovania seba v kolektíve iných detí, pozorovania prírody ako „*najvernejšej priateľky*“, okolitého sveta, štúdia matematiky, fyziky, kryštalografie, lesníctva a architektúry, vychovávateľskej činnosti a pobytu v Pestalozziho učiteľskom ústave strategicky aplikoval do svojej pedagogickej činnosti, dôkazom čoho je aj jeho kardinálne pedagogické dielo s titulom „*O výchove človeka*“, vydané v roku 1826. Simultánne ako vydal svoje jediné dielo týkajúce sa problematiky výchovy a vzdelávania detí, viedol svoj vlastný „*Všeobecný nemecký výchovný ústav*“ v meste Keilhau

(1817-1830) a samotnú dobu pôsobenia Fröbela v ústave Opravilová so Štverákom (1982) pokladajú za singulárnu etapu jeho pedagogicko-tvorivej práce. Z naznačených súvislostí ďalej poznamenávame, že Fröbelova prosperujúca životná cesta poznania a myslenia starostlivo vkomponovaná do spisu „*O výchove človeka*“ okrem iných, rovnako podnetných myšlienok prezentuje ako teoretické, i praktické poznatky premysleného a strategicky uskutočňovaného prírodovedného vzdelávania a rozvíjania prírodovedného poznávania detí mladšieho školského veku.

V kongruencii s vyššie uvedeným a za rešpektovania samotnej úlohy dejín pedagogiky, ktorou je slovami Gejdoša (2009, s. 5) skúmať a analyzovať jednotlivé udalosti v svetovom, európskom i národnom meradle s prihliadnutím na osobnosti pedagogiky, je hlavným cieľom príspevku interpretovať Fröbelove gnómické pedagogické idey ako subvencia k rozvíjaniu primárneho prírodovedného vzdelávania. Na tomto mieste nemožno zároveň opomenúť, že problematika Fröbelových úvah orientovaných pre prírodovedné vzdelávanie sa v slovenských podmienkach vyznačuje nedostatočným spracovaním a nevenovala sa jej ústredná pozornosť. Ilustrovaná situácia pramení predovšetkým zo skutočnosti, že Fröbelove jediné dielo „*O výchove človeka*“ je síce platformou jeho pedagogického myslenia, ale v našich končinách sa aj napriek početným superlatívom nestalo predmetom hĺbkového bádania. Počas obdobia socializmu sa ďalej objavovali o Fröbelovi prevažne len zmienky v historicko-pedagogickej literatúre predškolskej pedagogiky, v rámci ktorej sa spája so vznikom predškolských inštitúcií a Fröbelových darov. Podotýkame však, že práve jeho pedagogika materských škôl je strategický „*neskorý plod*“ na „*strome*“ jeho poznania a myslenia, pričom ako koncepcia predškolskej výchovy dokonale odzrkadľuje metodiku vzdelávania detí mladšieho školského veku vo „*Všeobecnom nemeckom výchovnom ústave*“ starostlivo prispôbenej pre vekové osobitosti, predispozície a možnosti dieťaťa predškolského veku. (Reble, 1995, s. 177). Podstatne väčší záujem o problematiku vidíme v českej monografii od autorov Opravilovej a Štveráka z roku 1982 s titulom „*Friedrich Fröbel - O výchově člověka*“, ktorí svoj zámer orientovali okrem iného aj na preloženie diela do českého jazyka. Závažnosť či aktívum problematiky si uvedomujú predovšetkým cudzojazyční autori, pričom významnou a veľmi prínosnou v kontexte prírodovedného vzdelávania je štúdia Tovey „*A Froebelian Approach. Outdoor play and exploration*“ z roku 2017. Skutočnosť, že nie sú dostatočne spracované školské a výchovné premeny z 19. storočia na Slovensku, ktoré boli kľúčové pre vznik moderného školského systému a konverzií v pedagogickom myslení, pokladáme za osobitný problém dejín pedagogiky ako vednej disciplíny. Väčšina historicko-pedagogickej produkcie spracovanej pred rokom 1989 je podľa Galla „*poznačená dobovým nánosom prílišnej ideologizácie, prejavujúca sa vo výbere, ale aj v interpretácii faktov, ktoré vychádzali z marxistických pozícií*“ (Galla in Dravecký, 2006, s. 7). Ak operujeme s myšlienkou potlačenia

avantgardných myšlienok ukotvených v diele „*O výchove človeka*“ pre jeho nepreloženie do slovenského jazyka, patrične tak na tomto mieste vyzdvihujeme presvedčenie Chlupa (1928), ktorý postihuje, že Fröbelova ústredná myšlienka nebola dôsledne dodržaná a kvintesencia upadla tak neopodstatnene v bezduchosť.

Zámerom tejto štúdie je tak predovšetkým explikovať a syntetizovať poznatky týkajúce sa inšpiratívnych ideí pre podanie konzekventného obrazu o Fröbelových pedagogických myšlienkach týkajúcich sa predmetnej problematiky, t.j. problematiky primárneho prírodovedného vzdelávania vo Fröbelovom ponímaní.

Nosnou metódou pre našu historicko-vedeckú štúdiu bola metóda priama, prostredníctvom ktorej sme zisťovali fakty z pôvodného historického prameňa a k spracovaniu a interpretácii výsledkov bádania sme využili kvalitatívnu metódu analýzy.

Vzdelávanie vo Fröbelovom ponímaní

Fröbel koncipoval pedagogickú teóriu vychádzajúcu len z filozofie Boha, prírody a človeka, v ktorej za fundamentálny a prvoradý cieľ pokladá strategickú výchovu a vzdelávanie dieťaťa, ktorého zmyslom je povzbudzovať a viesť človeka ako vedomého a samostatne mysliaceho. Podnetné a efektívne riadené vyučovanie a sukcesívne učenie sa majú riadiť predovšetkým zákonom slobodného sebaurčenia dieťaťa a strategické vedenie dospelým má výlučne podporovať vôľu vnútra daného stupňa, t.j. vývinového obdobia (Fröbel, 1885). Mnohí autori bádajúci jeho pedagogiku znamenite podčiarkujú, že práve on študoval a pracoval celý život pre blaho detí, aby im pomohol v ich seba vzdelávaní súhlasným s ich individuálnymi schopnosťami a možnosťami v podnetnom prostredí. Za pozoruhodne prínosné pokladajú jeho humanizmus a holizmus, pretože považoval všetky deti bez ohľadu na ich sociálne postavenie a status za schopné, jedinečné i sebaurčujúce bytosti a veril, že pri správnej výchove a vzdelávaní majú potenciál viesť v dospelosti plnohodnotný kreatívny a produktívny život (Hughes, 1897; Weston, 2000; Bruce, 2019).

Z ilustrovaného je zrejmé, že Fröbelova koncepcia výchovy a vzdelávania paralelne s charakteristikou humanistického pedagogického diskurzu Kaščákom a Pupalom (2009) bola orientovaná zreteľne na to, aby každá ľudská duša mohla vyrastať zo svojej vlastnej individuality. Pregnantne povedané, výchova a vzdelávanie boli pre Fröbela tie procesy, ktorými sa každá ľudská bytosť dostávala k vyšším a vyšším vývinovým štádiám, úrovňam, v neposlednom rade k novým vedomostiam, zručnostiam, hodnotám (Taneja, Taneja, 2006).

Metodika práce a vzdelávania detí konzistentne pozostáva z eminentných princípov, pričom ako koncepcia podľa Tovey (2020) vyžaduje a potrebuje:

- *Slobodu so strategickým vedením*, prostredníctvom ktorej každý ľudský jedinec slobodne rozhoduje o svojich vlastných činoch za rešpektovania pravidiel hry a aktivity, ktorej sa zúčastňuje, pretože práve v nej je schopné sa cítiť ako nezávislá a autonómna bytosť (Fröbel, 1885).
- *Prepojenosť, jednotu a komunitu*, v rámci ktorej nadobúdajú deti skúsenosti a rozvíjajú si svoje schopnosti i zručnosti v zmysluplných, strategicky vedených činnostiach v sociálnej skupine.
- *Spätosť s prírodou* tak, aby každé dieťa malo priestor pre spoznávanie prírody, čo postuluje, aby dospelí vhodnými aktivitami spájali deti s krásou prírody a svetom okolo nich. Ako dopĺňa Murray (2017), Fröbel práve jeho záhradou poskytoval deťom strategický priestor, v ktorom si okrem iného deti efektívne dilatovali svoj vzťah k životnému prostrediu a prírode, čo tak ako v minulosti i dnes patrí medzi eminentné a kľúčové ciele prírodovedného vzdelávania.
- *Učenie sa prostredníctvom vlastnej činnosti a sebareflexie* spočíva v tom, že je dôležité učiť sa v živote a pre život prostredníctvom činnosti a vlastného konania, ktoré je oveľa viac prínosným v kultivácii a posilňovaní, ako len učenie sa verbálnou výmenou, t.j. komunikáciou myšlienok, čím sa efektívne z výchovno-vzdelávacieho procesu odstraňovalo zaužívané verbálne učenie.
- *Nenahraditeľnosť a význam hry*, ktorá podľa Fröbela je nielen dušou všetkých činností, ale aj reprezentuje ten najprirodzenejší spôsob učenia sa dieťaťa mladšieho školského veku v procese interiorizácie, t. j. hra je v tomto období nápomocná v zvnútorňovaní vonkajšieho pri objavovaní a spoznávaní okolitého sveta, v neposlednom rade hra zastupuje bezprostredný spôsob učenia sa o prírode vrátane celého vesmíru, fyzikálneho sveta a biológie (Brooker, Blaise, Edwards, 2014). Ako eklatantne dopĺňujú Persky s Golubchick (1991), v účelnej hre a hrou samotnou dieťa v rámci mechanizmu ekvibrácie dosahuje rovnováhu medzi svojou vlastnou individualitou a obsahom vzdelávania navrhnutým tak, aby sukcesívne prešlo celým predmetom jeho vzdelávania.
- *Kreativnosť a silu symbolov*, ktoré ponúkajú deťom voľnosť v realizácii svojich nápadov vlastným, im blízkym a spontánnym spôsobom, pretože tvorivosť patrí medzi neodlučiteľné komponenty učenia sa detí (Persky, Golubchick, 1991).
- *Vzdelaného, láskavého a vychovávajúceho pedagóga*, ktorý žije pre deti a svojich žiakov, podporuje ich učenie a dôkladne systematickým pozorovaním poznáva to najlepšie v nich ukryté pre strategické ďalšie napredovanie. Pre prehĺbenie porozumenia života a učenia sa detí Fröbel postuloval, aby progres/regres konzultovali v dialógu a za úzkej

a dôkladnej spolupráce s rodičmi, rodinou, príp. komunitou a nezanedbávali ani svoje profesionálne – celoživotné vzdelávanie.

Fröbelove myšlienky o prírodovednom vzdelávaní

V kongruencii s vyššie uvedeným a v nadväznosti na Fröbelovu koncepciu vzdelávania v introdukcii predmetnej kapitoly nemožno opomenúť, že starostlivo vkomponované idey do komplexnej teórie vzdelávania rezultujú predovšetkým z Fröbelových reminiscencií na vlastné detstvo, život, štúdiá i prácu. Ako naznačuje Lange (in Heiland, 1993), indeterminované sebapozorovanie, kontemplácia a neutíchajúca chuť vzdelávať sa už od detstva nielen že reprezentujú eminentné črty Fröbelovho života, ale ako výstižné životné atribúty boli nápomocné v prehĺbení si vzťahu Fröbela k prírode ako k najvernejšej priateľke. Jeho neutíchajúci záujem o prírodné i vedecké poznatky podporený štúdiami najmä v disciplínach mineralógie i kryštalografie bol zlomovým komponentom, ktorý ho priviedol k myšlienke, že dôverné spoznávanie prírody deťmi mladšieho školského veku nemožno odlúčiť od výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného v školskej inštitúcii.

Ako sa ďalej lapidárne vyjadruje Murray (2017) „*Všeobecný nemecký výchovný ústav*“ ako reprezentujúca inštitúcia všestranných učebných osnov sa paritne orientovala aj na strategické rozvíjanie prírodovedného poznávania detí mladšieho školského veku prostredníctvom pravidelne organizovaných činností, ktoré im umožňovali poznávať prírodu skúsenostne a výlučne v priamom kontakte s ňou.

Podľa Fröbelovho názoru a imanentného presvedčenia nič nedokáže tak silne, konzistentne a systematicky spájať učiteľa a žiaka ako spoločne organizované zamestnania v prírode, poznávanie jej krásy či zákonitostí, ktoré významne pôsobia na ľudskú myseľ. Považoval život vo voľnej prírode a prírode samotnej za obzvlášť dôležitý element v živote dieťa mladšieho školského veku, pretože jeho bytosť účelne rozvíja, posilňuje, v neposlednom rade jeho život dostáva vyšší význam a učí sa chápať súvislosti ohľadom vývoja prírody, jej javov vo vzájomnom prepojení (Fröbel, 1885). Práve strategicky orientovaná výchovno-vzdelávacia činnosť vychádzajúca z individuálnych schopností a možností každého dieťaťa ich účelne povzbudzuje k tomu, aby sa stali riešiteľmi problémov, tvorcami rozhodnutí a boli nezávislí, v neposlednom rade si konzistentne štúdiom prírody a rozvíjaním prírodovedného poznávania rozvíjali lásku k prírode i celej Zemi.

Prírodovedné vzdelávanie a poznávanie prírody je tak súčasťou vzdelávacieho systému riadeného slovami Westona (2000) jeho liberálnou humanistickou filozofiou zameranou na produkciu celého kreatívneho, mysliaceho a intelektuálneho človeka v harmonickom kontexte školy i v prírodnom a prirodzenom svete detí, t.j. v „*záhradke*“, ktorej explikáciou sa venujeme v nasledujúcej podkapitole.

Záhradka a záhradníctvo

K tomu, aby každé dieťa malo priestor a možnosť „zažiť“ a spoznať prírodu vo všetkých jej aspektoch či odhaliť jej tajomstvá prirodzene požadoval od učiteľov, aby vhodnými aktivitami spájali deti s krásou prírody a svetom okolo nich. Z ilustrovaného dôvodu bola súčasťou Fröbelovej inštitúcie v Keilhau aj záhrada, ktorá svojou flexibilitou reagovala na potreby detí a umožňovala im cítiť a získať skúsenosť, konať a zastupovať, premýšľať a rozpoznávať nové, nepoznané (Fröbel, in Brosterman, 1997). Vo svojej kvintesencii ostala zachovaná a vo svojom koncepcionom zámere bola odzrkadlená aj v jeho známejšej koncepcii predškolskej výchovy v inštitúciách „Kindergarten“, ktorú ako prvú predškolskú inštitúciu založil až 10 rokov po ukončení pôsobenia v Keilhau, t. j. v roku 1840 v nemeckom meste Blankenburg.

Ako sa môžeme ďalej vo Fröbelovom pedagogickom diele dočítať, dieťa mladšieho školského veku práve strategickou činnosťou v záhradke dokáže získať ten najjasnejší pohľad na prírodu i okolie postupne od najbližšieho a známeho k menej blízkemu a neznámemu (Fröbel, 1885). Ako je možné vidieť, jeho záhradka účelne poskytovala deťom priamu skúsenosť s prírodou vo všetkých ročných obdobiach (kde mohli deti poznávať rôzne stromy, kríky, rastliny, rybník, zvieratá atď.) hrou, t.j. vo vlastnej tvorivej činnosti, ktorá je jej charakteristickým znakom. V tejto záhradke ďalej malo každé dieťa svoje vyhradené miesto pre pestovanie kvetov, ovocia, zeleniny či bylín, o ktoré sa uvážene staralo a podľa vlastnej voľby pestovalo, pretože podľa jeho vlastných slov dieťa, ktoré sa staralo o živú rastlinu sa ľahšie vedie aj k starostlivosti o svoj vlastný život (Fröbel, in Lilly, 1967, s. 128). Dieťa v záhradke malo a našlo ten priestor, v ktorom malo možnosť vnímať prírodu zo všetkých jej perspektív, t.j. forme, energii, látke, zvuku i farbe. Ponúkala im okrem hry inherentné bohaté a zmyslové skúsenosti o tajomstvách prírodného sveta nevyhnutné pre získavanie nových vedomostí, priestor na experimentovanie, skúmanie, pozorovanie (Tovey, 2017).

Záhradka tak umožňovala a podávala dieťaťu bezprostredný pohľad na podstatu predmetov, prírodu, ktorá je pozorovaná a poznávaná vo svojich prirodzených súvislostiach tak, aby dokázalo svoje poznatky aplikovať a používať v náležitej primeranosti v budúcom živote. Fröbel v role učiteľa pomáhal a usmerňoval poznávací proces dieťaťa a čo najskôr ho vyvádzal z jeho prirodzenej neznalosti a naivných predstáv, pretože len v správne pochopených súvislostiach dokázal viesť každého človeka k ďalšiemu premýšľaniu tým, že mu ukazoval, že z veľkého celku prírody a samotného bytia človeka ešte mnoho nepozná (Fröbel, 1885). V tomto Fröbelovom ponímaní ako usmerňovať poznávací proces dieťaťa je ďalším zaujímavým fenoménom z dnešného pohľadu aj samotná substancia človeka, o ktorej sa expertízne vyjadruje aj Gejdoš (2005, s. 10), že v tomto kontexte má každý človek prirodzene vo svojom bytí výraznú potrebu klásť otázky a po

zodpovedaní jednej položiť sukcesívne ďalšiu a tak v závere klásť transcendentálnu, o zmysle samotného bytia a poslaní človeka.

Vychádzky a výlety

Neodmysliteľnou súčasťou efektívneho rozvíjania prírodovedného poznávania detí mladšieho školského veku sú pre Fröbela cieľuprimerané realizované vychádzky a výlety, o ktorých sa z jeho spisu dozvedáme, že ich považoval za neoceniteľný prostriedok pre realizáciu vzdelávacieho procesu v tomto období, resp. období počínajúcej školskej dochádzky. Tieto organizačné formy vzdelávania by mali byť podnikané predovšetkým vhodne pre tento vek zo zvláštnym zreteľom k tomu, čím dokážu obohatiť vnímateľa tak, aby si z nich odniesol čo najviac príjemných zážitkov i skúseností s podporou básní a piesní o prírode, ktoré okrem iného sú nápomocné pre rozvíjanie komunikačných zručností (Fröbel, 1885, Chakrabarti, 1995).

Vychádzky do blízkeho okolia boli spravila realizované minimálne jedenkrát do týždňa a deti boli vedené k tomu, aby bližšie pozorovali prírodu, vnímali a chápali to, čo práve príroda alebo ročné obdobie ponúka, poznali rastlinstvo, ríšu zvierat a i. Zmyslom vychádzok nebolo bezcieľne pobehovanie detí vonku, ale predovšetkým spájanie detí s prírodou, aby žili v prírode a s prírodou (Fröbel, in Opravilová, Štverák, 1982, s. 120). Systematicky organizované vychádzky boli realizované za účelom poznávania a poznania prírody preto, aby aj z bežne zažitých situácií vedeli získať nové informácie, rozšírili si svoje poznanie či učili sa pristupovať citlivo k živej prírode. Slovom Fröbela by sa z vychádzok nemal vytrácať ich fundamentálny prioritný zmysel a obrazne ilustrované, vychádzkou by mali deti pri pobyte na čerstvom vzduchu samotný vzduch nielen dýchať, ale predovšetkým ho zmyselne a uvedomelo aj poznávať a objavovať, prečo je samotný vzduch potrebný pre život ľudí, zvierat i rastlín (Fröbel, 1885).

Pod pojmom **výlety** ako súčasť otužovania či poznávania blízkeho, ale najmä vzdialenejšieho prírodného i sociokultúrneho okolia Fröbel vnímal pravidelne organizované najmenej štrnásťdňové, tzv. „*prázdninové cesty*“, prostredníctvom ktorých detí mladšieho školského veku poznávali nielen miestnu faunu a flóru, pôdu, vodu, a i. ale aj miestne zvyky, remeslá, históriu okolia, resp. sociokultúrny priestor. V rámci týchto ciest žiaci získavali okrem nových vedomostí i rôznorodé zážitky a skúsenosti, ktoré zachytával ich „*cestovný denník*“ doplnený o vlastnoručné kresby či mapy a dôverne tak žiak spoznával od najbližšieho okolia celú krajinu, v ktorej žije a prírodovedné vzdelávanie sa účelne prepájalo aj so spoločenskovedným vzdelávaním (Fröbel, in Opravilová, Štverák, 1982).

Periodicky realizované vychádzky a výlety viedli deti mladšieho školského veku nielen k poznaniu prírody i krajiny, ale aj zmyselne formovali ich osobnosť. Takú osobnosť, ktorá bude neskôr v budúcom živote ako schopná mysliača a inteligentná bytosť s imanentnou hodnotovou orientáciou mať

vybudovanú úctu k prírode, bude ju starostlivo chrániť, citlivo pristupovať nielen k nej, ale aj k sebe, iným i histórii okolia, tradíciám a krajine. Účelne tak prebieha i simultánna výchova k hodnotám, v rámci ktorej Gejdoš (2013, s. 15) zdôrazňuje aj samotné postavenie hodnôt, ktoré sa v súčasnom svete zaraďujú práve k takým faktorom, ktoré aj mladí ľudia považujú za determinujúce a regulujúce ich správanie v budúcom živote.

Záver

V historicko-vedeckej štúdii sa nám úspešne podarilo naplniť eminentný cieľ prostredníctvom analýzy primárneho historického prameňa „O výchove človeka“ s využitím a doplnením nepriamych prameňov, ktoré predmetnú problematiku detailnejšie objasňujú a sprístupňujú. Význam a prínos štúdie vidíme najmä v napĺňaní propedeutickej funkcie dejín pedagogiky a v retrospektívnom pohľade do minulosti, ktorý nám umožnil interpretovať Fröbelove gnómické myšlienky pre primárne prírodovedné vzdelávanie, ktoré vedú k pochopeniu fundamentov účinnej výchovy i vzdelávania. Nemožno nezabúdať, že Fröbelove odhodlanie, entuziazmus a záväzok vlastných životných skúseností pre vytvorenie pedagogickej koncepcie výchovy a vzdelávania detí sú inšpiratívnou platformou pre moderné pedagogické myslenie. Napriek tomu, že sú jeho pedagogické myšlienky v kontexte primárneho prírodovedného vzdelávania menej známe, v príspevku sme sa pokúsili Fröbelove myšlienky orientované na prírodovedné vzdelávanie hodnotne interpretovať a veríme v parciálnu podnetnosť príspevku v podobe pregnantnej syntetizácie poznatkov orientovaných na premenu encyklopedického, direktívneho, neživého vyučovania na tvorivú, humánnu a progresívnu formu vzdelávania, v ktorej je hlavný dôraz kladený na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa a zohľadňujúci humánnu diskurz. Bol to práve Fröbel, ktorý svoju lásku k deťom strategicky premietol do výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorá dokázala vtedy, tak i dnes dokáže urobiť a premeniť vzdelávanie na nielen ľudské, ale aj tvorivo-humánne. Súvzťažne z vyššie zmieneným tak odporúčame pre primárne prírodovedné vzdelávanie aplikovať zmienené organizačné formy a ich prvky v rámci ktorých sa nebude vytrácať ich kvintesencia a realizácia bude primeraná možnostiam a schopnostiam každého dieťaťa, na ktorú nezabúdala ani sama Fröbel, čím efektívne zužitkoval aj svoju teóriu vývinu a implementoval ju do pedagogickej činnosti. V neposlednom rade vyzdvihujeme aj určitý potenciál zážitkovo získaných informácií, nových poznatkov o prírode a simultánne prebiehajúci sociálno-emocionálny rozvoj, ktorý je pre súčasné prírodovedné vzdelávanie z hľadiska rozvíjania si pozitívneho vzťahu k prírode a citlivého pristupovania k nej, sebe samému i iným významný determinant pre komplexný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku. Ilustrované pedagogické myšlienky predstaviteľa klasicko-idealistickej epochy sú pre dnešné primárne prírodovedné vzdelávanie podnetné práve z hľadiska premeny žiaka

z pasívneho objektu vzdelávania na aktívny subjekt, ktorý sa bytostne zapája do výchovno-vzdelávacej činnosti a konštruuje si svoju vedomostnú platformu prírodovedných poznatkov v prirodzenom prostredí, v prirodzenej činnosti a v priamom kontakte s prírodou.

Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0624/20 *Regional identity as a cooperative factor of environmental literacy development in primary schools.*

Bibliografia

- Abell, S. K., Lederman, N. G. (2014). Handbook of Research on Science Education. Volume II. <https://doi.org/10.4324/9780203097267>
- Brooker, L., Blaise, M., Edwards, S. (2014). The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473907850>
- Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. New York: Abrams.
- Bruce, T. (2019). *Educating Young Children: A Lifetime Journey into a Froebelian Approach: The Selected Works of Tina Bruce*. <https://doi.org/10.4324/9781315658186>
- Dravecý, J. (2006). *Dejiny pedagogiky. Študijné texty*. [online]. Dostupné z http://skripta.unas.cz/upload/dejiny_pedagogiky.pdf
- Fröbel, F. (1885). *The Education of Man*. [online]. Dostupné z <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101068982626&view=1up&seq=1>
- Gejdoš, M. (2005). *Podstata človeka vo filozofii*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU.
- Gejdoš, M. (2009). *Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU.
- Gejdoš, M. (2013). *Učiteľ a európske hodnoty*. Ružomberok: Verbum. KU.
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel (1782-1852). In UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 3 / 4, 1993, p. 473–91. [online]. Dostupné z <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobele.PDF>. <https://doi.org/10.1007/BF02195130>
- Hughes, J. L. (1897). *Froebel's Educational Laws for all Teachers*. [online]. Dostupné z <https://www.questia.com/read/85862625/froebel-s-educational-laws-for-all-teachers>
- Chakrabarti, M. (1995). *Pioneers in Philosophy of Education*. [online]. Dostupné z https://books.google.sk/books?id=x26YjbztZR0C&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Chlup, O. (1928) *Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Svazek 2.* Praha: Nákladem Svazu učitelek škol mateřských.
- Kaščák, O., Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch.* Prešov: Rokus.
- Lilley, I. (1967). *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings Cambridge Texts and Studies in the History of Education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, E. R. (2017). *Froebel as a Pioneer in Modern Psychology.* [online]. Dostupné z http://www.gutenberg.org/files/54277/54277-h/54277-h.htm#APPENDIX_I
- Opravilová, E., Štverák, V. (1982). *Friedrich Fröbel. O výchově člověka.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- Persky, B., Golubchick, L. H. (1991). *Early Childhood Education. Second Edition.* [online]. Dostupné z https://books.google.sk/books?id=esMyyWIdudEC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Reble, A. (1995). *Dejiny pedagogiky.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Taneja, V. R., Taneja, S. (2006). *Educational Thinkers.* [online]. Dostupné z https://books.google.sk/books?id=O6Fp2zaQVVMC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Tovey, H. (2017). *A Froebelian Approach. Outdoor play and exploration.* [online]. Dostupné z <http://www.froebelnetwork.org.uk/resources>
- Tovey, H. (2020). *Froebel's principles and practice today.* [online]. Dostupné z https://www.froebel.org.uk/pamphlets/?fbclid=IwAR0gLoUnbdRvdmI6tSHmojO--zZIP3-mbLKBiEYq5UMIpZJpfJL_QvHdVT4
- Weston, P. (2000). *Friedrich Froebel. His life, Times & Significance.* [online]. Dostupné z <http://www.froebelweb.org/times.html>
- Weston P., (2000). *Friedrich Froebel. His life, Times & Significance.* [online]. Roehampton: University of Surrey. [cit. 2020-03-15]. ISBN 1-902743-25-3. Dostupné z: <http://www.froebelweb.org/times.html>

Doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

miroslav.gejdos@ku.sk

Mgr. Ivana Prachárová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
ivana.pracharova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.65-74>

K otázke vzdelávania dievčat a žien v období prvej Československej republiky – dobové názory a postoj spoločnosti

On the Issue of Girls' and Women's Education in the Period of the First Czechoslovak Republic – Contemporary Views and Society's Attitude

Miroslava Gallová

Abstract

Education is one of the basic indicators of women's status in society and also one of the means by which women have been able to enter professional and social life. The study examines contemporary views on girls' and women's education during the existence of the First Czechoslovak Republic. The intention is to outline what society's attitude to the issue was in the democratic conditions of the newly established state and to capture the changes that occurred in comparison with the previous period.

Keywords: Girls. Women. Education. Contemporary views. Middle class.

Dominancia, fyzická sila, aktivnosť a tvorivosť boli vlastnosti, ktoré sa v minulosti pripisovali mužom. Naopak, typickými ženskými vlastnosťami boli poslušnosť, prispôsobivosť, slabosť, či krása. Navyše sa verilo, že zatiaľ čo u mužov má prevahu rozumová zložka, v prípade žien prevažuje iracionálnosť. Tieto tvrdenia ovplyvnili okrem iného i spôsob, rozsah a obsah vyučovania, ktoré boli iné pre dievčatá a iné pre chlapcov. Až osvietenstvo prinieslo právo na vzdelanie bez rozdielu pohlavia. Avšak aj napriek tomu, že v tom čase bola po prvýkrát deklarovaná mentálna rovnosť mužov a žien, výučba dievčat a chlapcov ostala naďalej rozdielna. Dievčatá sa pripravovali na úlohu manželky a matky a chlapci zase na svoje budúce zamestnanie.¹ Počas 19. storočia boli názory na úlohu žien v spoločnosti protichodné. Jedným

¹ DUDEKOVÁ, Gabriela. Diskurz o poslaní vzdelaných žien pred a po roku 1918. In DUDEKOVÁ, Gabriela et al. *Na ceste k modernej žene. Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku*. Bratislava : Veda, 2011, s. 94-95.

z argumentov bolo tvrdenie, že ak žena získa vyššie vzdelanie² a bude sa venovať práci, ktorá bola dovtedy určená výhradne mužom, vytratí sa jej ženskosť. V prípade, že sa nestane matkou a nesplní tak svoju primárnu úlohu, spreneverí sa spoločenským a náboženským princípom. Predsudky o vzdelaných ženách, ktoré sa objavovali na prelome 19. a 20. storočia, sa vo všeobecnosti týkali zanedbávania rodiny a domácnosti, nedostatku ženskosti, nemravnosti, ako aj konkurencie voči mužom.³ Debaty o postavení žien však rozdeľovali spoločnosť ešte aj v prvej polovici 20. storočia.

Cieľom práce je predstaviť dobové názory na otázku vzdelávania dievčat a žien v období prvej Československej republiky. Kvôli snahe načrtnúť, ako sa zmenil postoj spoločnosti v nových demokratických podmienkach, a porovnať to zároveň v rámci dlhšieho časového úseku, aspoň stručne uvádzame aj predchádzajúci vývoj danej problematiky.⁴ Medzi pramene zachytávajúce postoj širšej verejnosti patrí dobová periodická tlač. Počas výskumu sme pracovali s periodikami *Južné Pohronie*, *Nagyasszony*, *Prágai Magyar Hírlap*, *Slovenská žena*, *Slovenský denník* a *Slovenský východ*. Ide o tlač s regionálnym ale i celoštátnym dosahom. Ďalším zdrojom informácií sú školské výročné správy, dobová literatúra, ako aj súčasná odborná literatúra.

Verejné diskusie o ženách ovplyvňovala najmä stredná vrstva, ktorej úsilie sa orientovalo na rozšírenie možností vzdelávania dievčat pomocou štúdiá na odborných školách, na dosiahnutie prístupu žien k vhodným pracovným miestam, ako aj na umožnenie ich účasti na politickom živote. Hoci sa o vyššom vzdelávaní dievčat začalo v Uhorsku intenzívnejšie hovoriť po roku 1867, spočiatku nešlo o hľadanie riešenia tejto problematiky z hľadiska spôsobu vyučovania. Boli to skôr úvahy, či je pre dievčatá potrebné iné vzdelanie než to, ktoré získajú na ľudovej škole. V prípade poskytnutia vzdelania na stredoškolskej úrovni sa ale všetky úvahy zameriavali na úlohu ženy v rodine a domácnosti. Išlo tu teda viac o výchovu ako o vzdelávanie dievčat.⁵ Napriek tomu prešlo vzdelávanie dievčat a žien od druhej polovice 19. storočia značnými zmenami a ženskej časti populácie sa postupne sprístupnili viaceré formy výučby. Na prelome 19. a 20. storočia sa právo žien na vzdelanie už nespochybňovalo. Neznamená to však, že by sa v tom čase už automaticky spájalo s budúcim povoláním, čiže uplatnením žien v pracovnej oblasti.⁶

² Pod pojmom vyššie vzdelávanie tu rozumieme vzdelávanie, ktoré je na vyššej úrovni ako to, ktoré dievčatám poskytovali ľudové (základné) školy. Môžeme ho prirovnať k dnešnému stredoškolskému vzdelaniu.

³ DUDEKOVÁ, G. *Diskurz o poslaní vzdelaných žien*, s. 99, 105-106.

⁴ Predložená práca nezahŕňa dobové politické názory.

⁵ MIHÓKOVÁ, Mária (ed.). *Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848 – 1918. Tematická bibliografia I*. Košice : Štátna vedecká knižnica, 1981, s. 125.

⁶ KODAJOVÁ, Daniela. Odborné vzdelávanie ako predpoklad a prostriedok emancipácie. In DUDEKOVÁ, Gabriela et al. *Na ceste k modernej žene. Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku*. Bratislava : Veda, 2011, s. 172.

Prelom v stereotypných predstavách v súvislosti s rodovou predurčenosťou mužov a žien v spoločnosti priniesla prvá svetová vojna, počas ktorej nastupovali ženy na uvoľnené pracovné miesta po mužoch, ktorí narukovali. Okrem toho prebehla i reforma dievčenského vzdelávania, ktorá ešte viac navýšila počet absolventiek stredných i vysokých škôl. Názory, že žena má byť len manželkou, matkou a gazdinou v domácnosti boli prelomené. Rovnako to bolo i v prípade názorov na potrebu vzdelávania dievčat a užitočnosť vzdelaných žien v novovzniknutej Československej republike.⁷ Výraznou zmenou po vzniku Československej republiky bolo povolenie koedukácie, teda spoločného vzdelávania dievčat a chlapcov, čo do roku 1918 nebolo v Uhorsku možné. Okrem toho, že dievčatá už mohli študovať aj na tých typoch škôl, na ktoré im nebol prístup v predrevratovom období povolený buď vôbec, alebo len v externej forme, možnosti štúdia sa im rozšírili aj vďaka novovznikajúcim vzdelávacím ústavom, ktoré v minulosti na území (dnešného) Slovenska neexistovali, a tiež vďaka celkovému rozšíreniu počtu škôl.

V období po prvej svetovej vojne zostala prirodzená úloha ženy, stať sa manželkou a matkou, nezmenená. Zhoršili sa však podmienky na uzavretie manželstva, a to najmä v rámci strednej vrstvy obyvateľstva. Mnohí mladí muži si totiž nemohli dovoliť založiť vlastnú rodinu a živiť ju len z vlastného príjmu. Okrem toho bol tradičný patriarchálny model rodiny nepriaznivo ovplyvnený početnou prevahou slobodných žien nad slobodnými mužmi, čiže potenciálnymi ženichmi. Táto prevaha znamenala skutočnú hrozbu, že časť ženskej populácie bude žiť mimo manželského zväzku. Tradičné poslanie ženy tak bolo nedosiahnuteľné pre značnú skupinu žien.⁸ Manželstvo preto prestalo byť jedinou možnosťou zabezpečenia dievčat a žien. Naopak, čoraz viac sa do popredia dostával iný spôsob zaopatrenia, a to štúdium dievčat a ich následné uplatnenie v pracovnej sfére. Dievčatá a ženy boli aj v dôsledku horších ekonomických podmienok donútené podieľať sa na zabezpečení svojich existenčných potrieb vlastnou prácou. Preto sa aj v bohatších rodinách snažili rodičia pripraviť svoje dcéry na nejaké povolanie. V prípade potreby by si jeho vykonávaním dokázali zabezpečiť živobytie. Avšak ich výchova a vzdelávanie nemalo byť len jednostranné. Rodičia nemohli zabúdať na to, že z ich dcér sa raz stanú manželky. Preto sa mali zároveň pripravovať i na vedenie svojej vlastnej domácnosti.⁹

Možnosť zamestnania žien bola i napriek uvedenému veľakrát prijímaná ešte aj v medzivojnovom období len ako prechodné riešenie: „*Je pravda, že dnes již většina rodičů pečuje o to, aby se i jejich dcery věnovaly některému povolání, které by jim poskytlo obživu, kdyby se neprovdaly nebo*

⁷ DUDEKOVÁ, G. *Diskurz o poslání vzdelaných žien...*, s. 110-111.

⁸ DUDEKOVÁ, Gabriela. *Stratégie prežitia v mimoriadnej situácii. Vplyv Veľkej vojny na rodinu na území Slovenska*. In *Forum Historiae* [online], 2009, roč. 3, č. 1, s. 5.

⁹ A nő önállósága. In *Prágai Magyar Hírlap*, 1934, roč. 13, č. 17 (21.1.1934), s. 17.

kdyby jim manželství neposkytlo plného zaopatření. “¹⁰ Na vzdelávanie dievčat sa však nekládol až taký dôraz, ako to bolo v prípade chlapcov: „*Zpravidla i ti rodiče, kteří nenadaného syna s napětím všech sil vydrží na studiích, pro dceru sebe nadanější domnívají se, že stačí nějaký ten rok obchodní školy nebo dokonce 6 měsíční kurs a že tato příprava je dostatečná pro její zaopatření.*“¹¹

Postoj spoločnosti k problematike obsahu, rozsahu, spôsobu a vôbec potrebe vzdelávania dievčat a žien v období medzi dvomi svetovými vojnami nebol jednoznačný. Názory na túto otázku sa rozchádzali počas celého nami skúmaného obdobia. Vtedajšia periodická tlač, výročné správy stredných škôl i rozličné príručky obsahovali články usilujúce sa usmerniť rodičov pri výchove svojich dcér. Súčasne sa snažili pomôcť im s výberom vhodných škôl. V nich mohli dievčatá získať potrebné vedomosti, zručnosti i skúsenosti, ktoré by neskôr využili pri vedení svojej vlastnej domácnosti, výchove detí, prípadne pri výkone niektorého povolania. Nielen medzi pedagógmi sa veľmi často diskutovalo o tom, či sa má vzdelávanie dievčat orientovať na domácnosť a rodinu, alebo sa má týkať výhradne prípravy na budúce povolanie. Nejednotnosť názorov na túto otázku však panovala počas celého obdobia.

Mesačník *Nagyasszony* prinášal svojim čitateľkám rôzne pohľady na danú tému. Podľa jedného z nich záviselo fungovanie rodiny predovšetkým od ekonomických podmienok, a ak neexistovali vhodné predpoklady na jej založenie, rodina nemohla existovať: „[...] *kde nie je chlieb, nie je dost' detí a na tom nič nezmení skutočnosť, či stredná škola naučí dievča viesť domácnosť, starať sa o novorodenca, vychovávať deti alebo nie.*“¹² Preto malo byť podporované zvyšovanie životnej úrovne, spravodlivá odmena za prácu žien a tiež zamestnávateľia, ktorí neprepúšťajú z práce vydaté ženy. Bolo by chybou zahrnúť do učebných osnov stredných škôl predmety pripravujúce dievčatá na rolu manželky a matky, keďže: „*Zájmy dievčat vo veku 10 – 18 rokov sú, prirodzene, od týchto vecí ešte vzdialené, pretože ich telo i duša sú pre materstvo stále nezrelé [...].*“¹³ Pre žiačky však bola mimoriadne dôležitá príprava na budúce zamestnanie, lebo mnoho žien zo strednej vrstvy mohlo mať deti iba v tom prípade, ak sa dokázali podieľať na zabezpečení ich živobytia. Z toho vyplývalo, že materstvu bolo bránené práve tým, že sa pozornosť žiačok odvracala od štúdia. Hlavnou úlohou strednej školy bolo teda pripraviť žiačky na budúcu profesiu, pričom poznatky o varení a upratovaní mohli nadobudnúť vo večerných kurzoch, ak by ich niekedy potrebovali využiť v praxi. Úplným

¹⁰ STRÁNSKÁ, Olga et al. *Praktická hospodyňka. Souhrn nauk, pokynů a předpisů ke správnému a úspornému vedení domácnosti a návod, jak si může hospodyňka svou námáhvou a zpravidla neutěšenou práci neobyčejně ulehčit. Díl II.* Praha : F. Strnadel a spol., 1927, s. 1374.

¹¹ STRÁNSKÁ, O. et al. *Praktická hospodyňka...*, s. 1374.

¹² Ide o názor spisovateľky Márie Moór. CONRATH LOTHÁRNÉ. *Családanya – dolgozó nő.* In *Nagyasszony*, 1936, roč. 11, č. 2 (15.2.1936), s. 25.

¹³ CONRATH L. *Családanya – dolgozó nő...*, s. 25.

opakom tohto postoja bol ďalší názor, podľa ktorého dievčatá neboli v minulosti vychovávané na povolanie matky, ale celé jadro ich dovtedajšej výchovy bolo zamerané len na získanie manžela. Pedagógovia nepripravovali dievčatá na rolu matky napriek tomu, že úloha žien bola v živote dôležitejšia ako úloha mužov, lenže nie v postavení učiteľky, lekárky, krajčírky alebo kuchárky, ale ako matky, ktorá sa stará o dieťa a vychováva ho. Preto mal štát udržiavať školy, kde by sa budúce matky učili, ako vychovávať svoje deti, pričom materstvo bolo v tomto prípade chápané ako samostatné povolanie žien.¹⁴

Napriek existencii rôznorodých názorov, predstáv či v mnohých prípadoch ešte stále pretrvávajúcich predsudkov, sa dievčatám vo všeobecnosti odporúčalo, aby po ukončení ľudovej školy absolvovali štyri ročníky strednej školy, ktorá poskytovala všestranné vzdelanie. Ďalšie vzdelávanie malo byť zvolené s prihliadnutím na schopnosti, talent a temperament dievčaťa, a prirodzene aj vzhľadom na majetkovú situáciu rodičov. Nemalo sa však zabúdať na to, že z dievčaťa sa stane žena, ktorej prvoradou úlohou bude byť dobrou manželkou a matkou. Preto sa dievčatá mali naučiť také veci, ktoré im pomôžu vytvoriť útulný domov a šťastnú rodinu. Mali sa naučiť, ako si vhodné zadeliť malý príjem, ako sa starať o chorých, o deti, a tiež, ako ich vychovávať. Okrem toho mali vedieť variť, poznať výživovú hodnotu potravín, a aj vhodný spôsob ich prípravy. Tiež sa mali vzdelávať v cudzích jazykoch, hudbe, kresbe, umeleckom priemysle, šití, písaní na stroji, rýchlopise a účtovníctve. Ak mali možnosť ísť na vidiek, mali tam nadobudnúť poznatky a skúsenosti z oblasti záhradníctva, chovu hydiny, včelárstva a pod. Z tejto širokej škály si malo každé dievča vybrať to, čo ho najviac baví, na čo má nadanie a ďalej sa v danej oblasti zdokonaľovať, aby sa mohla stať jeho povoláním.¹⁵

Uvedené odporúčania sa týkali predovšetkým strednej vrstvy. Odlišné názory na vzdelávanie dievčat sa však nevyskytovali len v rámci tejto spoločenskej vrstvy. Rozdiely boli aj medzi mestským a vidieckym prostredím. Vzhľadom k tomu, že väčšina vidieckeho obyvateľstva sa venovala poľnohospodárstvu, štúdium dievčat spravidla nepokladala za nevyhnutné: „Napriek tomu, že väčšina škôl je otvorená i pre dievčatá, náš obecný ľud ich nerád dáva školovať. Na chlapca sa ešte obetuje, ten môže spraviť kariéru; dievča hatia predsudky: 'Varečka a nie škola'.“¹⁶ Dievčatám a ženám žijúcim v dedinskom prostredí bolo odporúčané najmä absolvovanie gazdinských škôl alebo aspoň rôznych krátkodobých kurzov: „Veľmi mýlne smýšľajú tie gazdinky, ktoré si myslia, že ich dcérke postačí to, čomu sa priučí doma od nej,

¹⁴ V tomto prípade ide o mienku stredoškolského profesora a neurológa Istvána Mádaya. CONRATH L. *Családanya – dolgozó nő...*, s. 26.

¹⁵ BÁNÓ IVÁNNÉ. Mit tanuljanak a leányok? In *Nagyasszony*, 1929, roč. 4, č. 7 (1. 7.1929), s. 1.

¹⁶ DOMINIK, Ján. Rovnoprávnosť žien. In *Slovenský východ*, 1924, roč. 6, č. 161 (16.7.1924), s. 2.

*ale často býva tak, že naše gazdinky mnohé, veľmi účelné a dobré spôsoby prác domácych samy neovládajú [...]. Nesmieme si myslieť, že len úradnícka potrebuje vzdelania. Nie, my potrebujeme práve tak vzdelané gazdinky, ako máme úradníčky.*¹⁷

V demokratických podmienkach novovzniknutej Československej republiky sa prestalo vzdelanie vnímať ako ozdoba ženy, ktorá mala slúžiť hlavne národu, a začalo sa považovať za formu pomoci štátu. Vzdelávanie dievčat sa preto malo podriaďiť budúcemu zamestnaniu ženy v prospech krajiny. Naďalej sa však vo vtedajšej periodickej tlači vyskytovali články, ktoré videli uplatnenie žien predovšetkým v praktickom živote a sociálnej práci.¹⁸ Časopis *Slovenská žena* uverejňoval články Štefana Sobolovského,¹⁹ podľa ktorého sa mali dievčatá vzdelávať predovšetkým v odborných školách: „Zvlášte ručné práce nám poskytujú mnoho látky k učeniu. Vyčerpajme tedy tieto bohaté pramene vo škole. Dajme príležitosť dievčencom, aby sa puk vo kvet úplne rozvinul. Sriadme odborné školy pre dievčence.“²⁰ Usudzoval tak na základe ručných prác, ktorým sa ženy dovedy venovali: „Pozrime si len slovenskú ženu – a vidíme ju v jej práci! [...] A či nevidíš krásne ručné práce slovenskej ženy? A či v týchto prácach nevidíš úplnú nadanosť, životaschopnosť slovenskej ženy? Hoci nemala svojej kultúry svojich škôl; jej duša sa nedala oddeliť od svojho prirodzeného rázu.“²¹ Uplatnenie žien videl v praktickom živote a nie v kanceláriách, napriek tomu, že realita bola iná: „[...] húfy dievčeniec slovenských hľadá svoju budúcnosť v zatvorených kanceláriách [...]. Každé dievča chce byť úradníčkou a odťahuje sa od praktického života, od praktickej práce, ktorá je jediná na to, aby sa slovenský ráz v schopnosti uplatniť mohol.“²² Preto odporúčal, aby dievčatá namiesto kurzov navštevovali školy ručných prác, priemyselné, hospodárske alebo gazdinské školy.

Nejednotnosť bola počas celého medzivojnového obdobia i v pohľade na spoločné vyučovanie chlapcov a dievčat. Napriek tomu, že koedukácia bola v Československu povolená, nie všetci sa s ňou stotožňovali. *Slovenský denník* obhajoval v roku 1938 koedukačné vzdelávanie a jeho výhody, pričom ako argument použil postavenie ženy a muža v spoločnosti: „Moderný život uviedol ženu ako spolurozhodujúci element všetkého životného behu. Demokracia dala

¹⁷ Život a práca vidieckych žien. In *Južné Pohronie*, 1934, roč. 3, č. 17 (21.4.1934), s. 3.

¹⁸ KODAJOVÁ, D. *Odborné vzdelávanie...*, s. 173.

¹⁹ Bol učiteľom a neskôr riaditeľom ústavu pre sluchovo postihnutých v Kremnici.

²⁰ SOBOLOVSKÝ, Štefan. Výchova slovenských dievčeniec. In *Slovenská žena*, 1920, roč. 1, č. 5 (15.5.1920), s. 50.

²¹ SOBOLOVSKÝ, Štefan. Výchova slovenských dievčeniec. In *Slovenská žena*, 1920, roč. 1, č. 7 (15.6.1920), s. 67.

²² SOBOLOVSKÝ, Štefan. Výchova slovenských dievčeniec. In *Slovenská žena*, 1920, roč. 1, č. 8-9 (1. a 15.7.1920), s. 79.

ženám právo voliť, účastniť sa činne politického života. Dnešná žena je zúčastnená v priemyselnom, hospodárskom aj športovom živote zrovna tak, ako muž. A naopak, muž zase koná práce, ktoré muži prv nerobili. Neni atrakciou, keď muž ide s detským vozikom, ani keď obstará nákup a vôbec činnosti také, ktoré muž nebol by nikdy predtým robil.“²³ Oddelená školská výchova by bola teda v protiklade ku skutočnému životu.

Slovenský východ, regionálny denník východného Slovenska vychádzajúci v Košiciach, reagoval hneď v prvých mesiacoch po ukončení prvej svetovej vojny na potrebu vzdelávania v slovenskom jazyku ako pre mužov, tak pre ženy. Na jeho stránkach sa pomerne často vyskytovali články o vznikajúcich dievčenských školách, o pripravovaných kurzoch pre ženy v Košiciach i v iných mestách Slovenska, resp. Československej republiky, ale tiež aj informácie o rozširujúcich sa možnostiach vysokoškolského štúdia pre ženy. V súvislosti s potrebou vzdelania pre ženy sa ešte aj po prvej svetovej vojne ako argument veľmi často uvádzala výchova detí: „*Intelligencia, vzdelanie sú vôbec najsilnejšia zbraň na svete. Zaiste potrebná i pri vychovávaní detí. Preto, keď sa pozdvihujú hlasy za povznesenie vzdelanostnej úrovne ženy slovenskej, je najnesprávnejšia, najnelogickejšia tá výtka, že žena sa má starať jedine o domácnosť a výchovu detí. Práve zato, [...] má sa žena – matka vyznať v zákonoch výchovy a to je len pri vzdelaní možné.*“²⁴ Takéto tvrdenia však dávali do popredia viac národné záujmy a nie záujmy ženy ako jednotlivca: „*Matka má si byť vedomá toho, že za výchovu dieťaťa zodpovedná je v prvom rade dieťaťu samému, mužovi i celému národu.*“²⁵

Napriek tomu, že žene už nebola výhradne vyčlenená len domáca sféra, potreba vzdelávania dievčat a žien bola ešte aj v medzivojnovom období často spájaná s ich úlohami v rámci rodiny, keďže stále bolo zdôrazňované uplatnenie ženy vo funkcii manželky, matky a gazdinej: „*Lebo rodina je základom spoločnosti a od základu treba budovať, pretože matky sú vychovávateľky budúcej generácii. Treba im teda ukázať smer a pripravovať ich k životu.*“²⁶

Došlo však k podstatnej zmene v pohľade na vzdelané ženy. Zatiaľ čo v 19. storočí bola vzdelaná žena považovaná za egoistickú a lenivú, pričom sa jej pripisovala navyše aj strata ženskosti, koncom 20. rokov 20. storočia bola práve vzdelaná žena tou, ktorá mala odstrániť politické a sociálne nedokonalosti sveta. Hana Gregorová napísala vo svojej práci *Slovenská žena*

²³ Sme za koedukačné školy. In *Slovenský denník*, 1938, roč. 21, č. 168 (23.7.1938), s. 7.

²⁴ Niečo o výchove detí. In *Slovenský východ*, 1919, roč. 1, č. 87 (20.4.1919), s. 3.

²⁵ *Niečo o výchove detí...*, s. 3.

²⁶ *Verejná odborná škola pre ženské povolania (dvojročná rodinná) v Košiciach. Výročná zpráva za šk. r. 1927-28.* Košice : Nákladom kuratória školy, 1928, s. 3.

pri krbe a knihe, že vzdelanie nie je cieľom ženy, ale je zbraňou, ktorou sa má bojovať za lepši a dokonalejší svet.²⁷

Potvrzuje to aj jedna z výročných správ Verejnej odbornej školy pre ženské povolania v Košiciach: „*Nová doba [...] predpokladá zvýšený záujem o výchovu a vzdelanie ženy, aby sa mohla svojimi silami a niektorými eminentne ženskými prednosťami čo najúčinnejšie uplatniť v rozmnožovaní dobra a zmenšovaní zla vo svete. Žena dneška, ktorej sa otvára obrovské pole pôsobnosti a ktorá svojím určením zasiahuje veľmi hlboko do osudov ľudstva, potrebuje k zodpovednému plneniu veľkých svojich úkolov riadneho vzdelania a dobrej výchovy.*“²⁸

Napriek niektorým stereotypným predstavám, ktoré sa nepodarilo úplne odstrániť ani po prvej svetovej vojne, a rozdielnosti v názoroch na úlohu žien v spoločnosti, vznikali počas celého skúmaného obdobia nové možnosti stredoškolského a odborného vzdelávania pre dievčatá, ktorých úlohou bolo zvýšiť vzdelanostnú úroveň žien a ich kvalifikáciu pre výkon povolania. Narastajúci počet žiačok a absolventiek jednotlivých vzdelávacích ústavov ukázali v tomto ohľade pozitívnu tendenciu. Vzdelanostnú úroveň žien v prvej Československej republike však nie je možné zistiť, pretože československé úrady počas sčítania obyvateľstva v roku 1921 a 1930 nezisťovali najvyššie dosiahnuté vzdelanie.²⁹

Záver

Názory na potrebu vzdelania pre dievčatá a na vzdelané ženy neboli počas existencie prvej Československej republiky jednotné. Podobne, ako to bolo aj v dualistickom období, stále existovali rôzne pohľady na danú problematiku. Vzdelávanie dievčat, jeho rozsah a zameranie sa stávali predmetom mnohých debát. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím však došlo aj v tomto prípade k zmenám. Nediskutovalo sa už o tom, či ženy potrebujú vzdelanie. V medzivojnovom období prebiehali debaty súvisiace s typom a rozsahom vzdelávania, ktoré mali dievčatá absolvovať v súvislosti s ich poslaním v spoločnosti. Kým na jednej strane sa ešte stále zdôrazňovala úloha ženy v rodine a domácnosti, na druhej strane sa v čoraz väčšej miere presadzovali názory, že dievčatá majú byť pripravované na svoje budúce povolanie. Vzdelanie ženy už nebolo považované iba za jej ozdobu a vzdelanej

²⁷ GREGOROVÁ, Hana. *Slovenka pri krbe a knihe*. Praha : Leopold Mazáč, 1929, s. 241, 248.

²⁸ *Verejná odborná škola pre ženské povolania (dvojročná rodinná) v Košiciach. Výročná zpráva za šk. r. 1926-27*. Košice : Nákladom kuratória školy, 1927, s. 3.

²⁹ Na území Československa sa v medzivojnovom období zisťovalo len znalosť čítania a písania. Najvyššie dosiahnuté vzdelanie sa zisťovalo prvýkrát až v povojnovom sčítaní v roku 1950. PILINSKÁ, Viera. Zmeny v štruktúre obyvateľstva podľa veku, rodinného stavu a vzdelania na Slovensku po vzniku Československa. In *Slovenská štatistika a demografia*, 2018, roč. 28, č. 4, s. 29.

žene sa nepripisovala strata ženskosti, egoizmus či lenivosť, ako to bolo v 19. storočí. Vzdelaná žena mala svoje vedomosti, zručnosti a skúsenosti nadobudnuté štúdiom využiť v prospech celej spoločnosti.

Bibliografia

Výročné správy

Verejná odborná škola pre ženské povolania (dvojročná rodinná) v Košiciach. Výročná správa za šk. r. 1926-27. Košice : Nákladom kuratória školy, 1927. 12 s.

Verejná odborná škola pre ženské povolania (dvojročná rodinná) v Košiciach. Výročná správa za šk. r. 1927-28. Košice : Nákladom kuratória školy, 1928. 14 s.

Dobová periodická tlač

Južné Pohronie, 1934.

Nagyasszony, 1929, 1936.

Prágai Magyar Hírlap, 1934.

Slovenská žena, 1920.

Slovenský denník, 1938.

Slovenský východ, 1919, 1924.

Literatúra

DUDEKOVÁ, Gabriela. Diskurz o poslaní vzdelaných žien pred a po roku 1918. In DUDEKOVÁ, Gabriela et al. *Na ceste k modernej žene. Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku.* Bratislava : Veda, 2011, s. 94-116.

DUDEKOVÁ, Gabriela. Stratégie prežitia v mimoriadnej situácii. Vplyv Veľkej vojny na rodinu na území Slovenska. In *Forum Historiae* [online], 2009, roč. 3, č. 1, 19 s. [cit. 2022-10-20]. Dostupné na internete: [<http://forumhistoriae.sk/documents/10180/39170/dudekova.pdf>].

GREGOROVÁ, Hana. *Slovenka pri krbe a knihe.* Praha : Leopold Mazáč, 1929. 251 s.

KODAJOVÁ, Daniela. Odborné vzdelávanie ako predpoklad a prostriedok emancipácie. In DUDEKOVÁ, Gabriela et al. *Na ceste k modernej žene. Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku.* Bratislava : Veda, 2011, s. 149-175.

MIHÓKOVÁ, Mária (ed.). *Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848 – 1918. Tematická bibliografia I.* Košice : Štátna vedecká knižnica, 1981. 411 s.

PILINSKÁ, Viera. Zmeny v štruktúre obyvateľstva podľa veku, rodinného stavu a vzdelania na Slovensku po vzniku Československa. In *Slovenská štatistika a demografia*, 2018, roč. 28, č. 4, s. 19-37.

STRÁNSKÁ, Olga et al. *Praktická hospodyňka. Souhrn nauk, pokynů a předpisů ke správnému a úspornému vedení domácnosti a návod, jak si může hospodyňka svou namáhavou a zpravidla neutěšenou práci neobyčejně ulehčit. Díl II.* Praha : F. Strnadel a spol., 1927, s. 615-1456.

Mgr. Miroslava Gallová, PhD.

Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i.

Spoločenskovedný ústav

Karpatská 5, 040 01 Košice

gallova@saske.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.75-94>

Názory učiteľov východoslovenského regiónu primárneho stupňa vzdelávania na tematické celky z predmetu telesná a športová výchova

Opinions of Primary Education Teachers from Eastern Slovakia on Thematic Units in Subject Physical Education

Štefan Adamčák, Gabriel Bujdoš, Michal Marko

Abstract

Physical education can be a subject of great importance when thinking about healthy future of our kids. Physical development and basics of physical movements taught in physical education classes are transferred from childhood to adulthood. The aim of our study was to find out and compare opinions of primary education teachers from rural and urban schools on teaching various thematic units in their physical education classes. The survey was conducted in the form of a questionnaire in 2019 and 2020. We quantified the results using the percentage of the aspect of teachers in urban and rural schools, supplemented by statistical analysis using the χ^2 test at $p < 0.01$ and $p < 0.05$. We also evaluated mutual correlations when dealing with the popularity or unpopularity and complexity of thematic units. The analysis of the answers of 341 teachers showed that the most popular thematic unit for both rural and urban teachers is the unit called manipulation, preparation, and sports games. Teachers from rural schools consider psychomotor and health-oriented exercises to be the least popular unit of teaching, but teachers from urban schools had a different opinion, for them the least popular thematic unit is musical movement and dance activities. In one of our questions, we asked teachers to choose which thematic unit they consider to be most or least demanding. Both rural (48.94%) and urban (44%) school teachers consider thematic unit psychomotor and health-oriented exercises to be the most demanding in terms of teaching. As for the least demanding thematic unit, both rural and urban consider it to be basic movement skills.

Keywords: Thematic units. Primary education teachers. Teaching.

Introduction

According to Vilimová (2009), physical education is a purposeful educational activity that affects not only a person's physical development, but it also strengthens one's health, increases physical fitness and performance and creates a person's lasting relationship to physical activity. Fialová (2010) considers physical education in schools to be the most widespread form of physical activity, which is organized in the young population. Physical education in schools is an educational subject whose main goal is a specific pedagogical activity.

The target of physical education in primary education is predominantly focused on physical, functional, and motion improvement. Physical education at this level of education should provide basic theoretical and practical education in the field of physical and sports activities, significantly contribute to the psychological, social, and moral development of students and to form a positive relationship to physical activity. Last but not least, it should also play an important compensatory role in the education process (<https://www.statpedu.sk>).

More recent problems in terms of teaching physical education at the turn of the millennium were described by Antala (2014) in the following points: declining number of lessons of compulsory physical education - many lessons are not taught or dropped, declining quality of teaching in many cases - teachers lose enthusiasm and professional enthusiasm for work, weak social and financial appreciation, lack of control of physical education teaching (inspectors, principals), increasingly more and more demanding work with students, stagnant or declining physical fitness and physical performance of youth, insufficient state of gym equipment and others. Kalhous and Obst (2002) state that the content of physical education consists of 3 subjects that are dominant - pupil, teacher, and curriculum.

From the pupils' point of view - there is a significant increase in number of children for whom physical education classes are the only place to move. According to the research from Antal et al. (2014), it is about 25% of boys and girls, while in the past it was on average only 8.5% of boys and 11.3% of girls. The results of research works by Peráčková (2006) or Antala et al. (2012) point to similar facts. Benca-Czaková (2017) state that the current school physical education classes no longer adequately meet the requirements for the scope and content of pupils' physical activities during the week. From the teachers' point of view - a decade ago, Melicher (2006) pointed out in his study the fact that many physical education teachers consider their profession to be financially and socially underappreciated, and many run their classes without a creative approach. We also consider important the fact stated by Průcha-Walterová-Mareš (2013) that the majority of primary and secondary school teachers are mainly women - about 84% and thus primary school students have a lack of male role models. The teacher plays a particularly important role in the first two

years of primary school - the first teacher is the authority students look up to and often think of them higher than the parent, with the students considering the teacher's word law. It is often one of the students' desires to resemble the teacher, and so it happens that the students automatically take over the values that the teacher himself professes. According to Ríčan (2014), for first and second grade students, identification with the teacher should be one of the basic educational strategies used.

From the point of view of the curriculum itself, schools can adjust the content of teaching to the conditions of the school and the interests of students. The role of every physical education teacher is to develop physical and sports education programs for individual groups of students based on the primary goals, taking into account the development of students' physical competencies, their interests and conditions of the given school. When creating teaching programs, the teacher should adhere to the restrictions that are a component of the current state given curriculum levels of education (Kršjaková, 2014).

Straka (2008) states that in several countries, where they have looked at the prospects of small rural schools, they have come to the conclusion that smaller schools are more efficient than the larger ones. They achieve better results in terms of graduation rates. Student's discipline seems to be better, and parents of the students are more involved in their children education process. They are particularly more effective in the success of students from socially disadvantaged families. Rural schools also strengthen the solidarity or consistency of municipalities, uniting residents (regardless of age and status) in participating in diverse and community-friendly activities. Rural schools often replace non-existent municipal and cultural centres, they are places where people can watch cultural and sporting events even with their own initiative or involvement in them. They are often also a meeting place for public organizations and associations or a space for political dialogues. They also represent places where various services are located, e.g., libraries, health care places, sports grounds etc.

The undeniable advantage of these schools for rural students is the fact that students do not have to travel long distances to attend the school, they can often walk, which activates their movement regime. In addition, the time spent traveling deprives students of their time for rest, study, or leisure activities, entertainment, and games. However, according to Partila (2021), a common problem for rural schools is, that when municipalities in the immediate vicinity have two schools, they fail to fund them, or are often not adequately equipped, they do not have a gym, canteen or library and teachers are not paid as if they should be. From the point of view of small schools, these are often schools that are in areas where there is no other option for education. In our paper we did not directly address the issues related to the curriculum of subject physical education included in ISCED 1 and its implementation in small rural schools. Due to the relevance of the data, we compared teaching process in rural (up to

5,000 inhabitants) and urban schools from the point of view of teachers, who provide teaching of the compulsory subject physical education at these schools.

Aim of the study

The main goal of the work was to find out and compare opinions of teachers of primary education working in urban and rural schools on the teaching of different thematic units contained in ISCED 1 in the subject of physical education.

Methods

The survey group of teachers consisted of 341 teachers in primary education from Prešov and Košice regions. Out of this number, there were 44 men and 156 women working in urban schools and 19 men and 122 women working in rural schools, which means that in our sample there were 18.47% men, which correlates with the findings of Průcha-Walterová-Mareš (2013) who found that only 16% of men work in primary schools. Similar results are presented by Vašutová (2004). From the point of view of the age of our respondents, the survey group was dominated by teachers in the age category from 31 to 40 years ($n = 104$) and in the age group from 41 to 50 years ($n = 106$). However, we also recorded a relatively high number of teachers over the age of 50 ($n = 74$). In terms of the length of teaching experience, teachers with more than 11 years of experience dominated ($n = 181$), 71 teachers had less than 5 years of experience, 71 teachers had 6 to 10 years of experience and 18 teachers had up to 1 year of experience. 127 teachers act as independent teachers, after the first attestation there were 96 teachers, after the second there were 81 teachers and there were 37 beginning teachers. In terms of education, up to 207 teachers had master's degree in preschool and elementary pedagogy, 97 teachers had master's degree in related teaching studies, 22 teachers had bachelor's degree in preschool and elementary pedagogy and 17 teachers had a "different" level of college/university education.

The survey was conducted in the form of a questionnaire in 2019 and 2020. We quantified the results using the percentage of the aspect of teachers in urban and rural schools, supplemented by statistical analysis using the χ^2 test at $p < 0.01$ and $p < 0.05$. We also evaluated mutual correlations when dealing with the popularity or unpopularity and complexity of thematic units. We decided to evaluate the results from the aspect of urban and rural schools for several reasons, which are stated in works of Straka (2008) and Volterrani (2019) - rural (and small) schools are generally located in a natural environment that provides several educational opportunities, for example teaching outdoor activities and seasonal physical activities. The number of pupils is usually smaller and for this reason the teachers have closer and more constructive relationships with their families, it is possible to implement a more individual approach - this fact does not only apply to students with special educational needs, such as. dyslexia, ADHD, but also above-average gifted students, at the

same time it is possible to build support networks with communities quicker. Finally, the "home" community considers the school to be good, it values it, it is obligatory for the future of its inhabitants and its founders are mostly municipalities who care about these schools, as even for the smallest rural communities the presence of small classes is associated with many social and economic benefits (<https://obecpustesady.sk/zakladna-skola>; <http://www.obecbozkov.cz/images/Skola>).

Results

Marques (2021) states that the crucial importance of physical education can be highlighted in the context of the current Covid pandemic, when many children were forced into social isolation and were unable to engage in physical activity in sports clubs. As a result, online physical education classes were the only place for students to engage in physical activity. According to Alderman et al. (2012) and Long (2013), the level of daily and weekly physical activity in young people is significantly influenced by school physical education. Dvořáková and Engelthalerová (2017) state that the "scope" of primary school teachers is so wide that it becomes problematic for some teachers to teach physical education. Since, according to several authors, the subject of physical education and sports is specific mainly in its content, in the introductory question of our survey we were interested in the position of this subject among teachers in terms of the popularity of its teaching.

25.53% of teachers working in rural schools and 23.50% in urban schools stated that their favourite subject to teach is physical education (Fig.1). Our findings then show that for more than 57% it is as popular a subject as any other subject. From the point of view of teaching physical education in primary education, we consider these findings to be positive in connection with the findings of several authors regarding the popularity and attitudes towards the subject of physical education from students. Bartík's (2007) study, which examined the attitudes of primary school pupils towards physical and sports education at six selected primary schools in Banská Bystrica states that up to 72.35% of pupils expressed either positive or very positive attitude towards physical education classes. In a sample of 1095 primary school pupils Adamčák-Nemec (2010) found that school subject physical education is amongst the most popular subjects in school. The popularity percentage for boys was more than 68% and for girls more than 32%. Similar results were reported by Antala et al. (2012), who point out that the subject of physical education is either a very popular subject (52.8%) or a popular subject (33.8%) for primary school boys. We agree with the opinion of Sekot (2015), who states that everyone who teaches physical education classes should take on their mission responsibly and realize that they have a large impact on whether students engage in physical activities in their free time or not. Dvořáková (2012) supports this statement and adds that the teacher's personality as a motivating factor is mainly related to the teacher's competencies. Teacher's

ability to encourage children to activities and learning by their own personality, their professional and social role models, enthusiasm for the subject and related activities, but also the quality of guiding students in their learning or educational activities, focusing the interest and overall social orientation of students, cooperation with students and the organization of this cooperation. By evaluating this question, we also found that for 14.18% of teachers working in rural schools and for 5.50% of teachers working in urban schools, the subject of physical education is the least popular subject. The subject is not taught by less than 3% of teachers. In the statistical evaluation of this question, we found significant differences on the level of $p < 0.05$ ($\chi^2(3) = 10.598$; $p = 0.01411$) from the point of view of rural and urban school teachers.

In a more detailed examination of our results, we found that the subject physical education is the most popular in the age group of teachers up to 30 years and in the age group from 31 to 40 years (more than 30% of answers), in the age group of teachers over 50 years only 14.46% of teachers chose physical education as their favourite subject. In terms of the length of teaching practice, it is most popular for teachers with more than 11 years of experience - 38.55%. Only 10.84% of the teachers with experience of up to 1 year considered physical education as their most popular subject to be taught. In terms of education, it is most popular in the group of teachers with a master's degree in preschool and elementary pedagogy - 50.6% of responses. The lowest percentage of responses was recorded in the group "other higher education" - 2.41% and bachelor's degree - 7.23%.

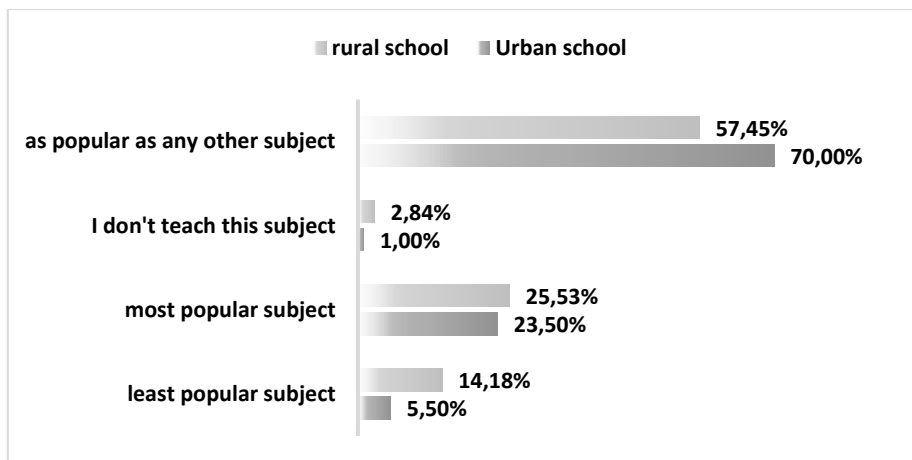


Figure 1 The popularity of teaching the subject of physical education by teachers

Other questions of our survey directly concerned the part of educational curriculum regarding the part of the educational standard of sports activity of the physical regime. From the point of view of the most popular thematic unit in both groups we monitored, we found that it is the part called manipulation, preparation, and sports games, which in their answer forms was marked by

more than 52% of respondents with a slight dominance of answers among teachers working in rural schools (Fig. 2). According to several authors, Slezák - Melicher (2008), Antala et al. (2012), Nemeč – Nemečová (2012) and Nemeč – Adamčák (2013), it is the sports games in physical education that are the most popular amongst pupils due to their action, diversity of bending activities, competitiveness, precisely defined rules, and motivation. In the survey from Adamčák-Kozaňáková-Kollár (2018) in selected regions of Slovakia among teachers of physical education at the second level of primary schools, sports games were also the most taught area - 65.4% of answers.

The second most popular thematic unit was a part called basic movement skills - from the point of view of teachers working in rural schools 17.73% of answers and 25% from the point of view of teachers working in urban schools. Our findings correlate to some extent with the results of Kremnický (2019a), who states that among teachers of physical education at the 2nd level of primary schools, 35% of female teachers stated that they like teaching of gymnastics, 30% of female teachers stated that they don't like teaching gymnastics and other 35% of female teachers do not differentiate between teaching gymnastics or other thematic unit. From the point of view of male teachers, he states that 55% of them like teaching gymnastics and 36% of them do not make differences in popularity between individual parts of the curriculum.

The fact that outdoor activities and seasonal physical activities in the response forms of the teachers we monitored did not exceed 8% is quite surprising- especially in terms of the responses of teachers working in rural schools. From the point of view of teachers from urban schools, only 2% of them likes to teach outdoor activities and seasonal physical activities. The differences recorded by us in terms of responses of teachers in urban and rural schools were significant at the level of $p < 0.05$ ($\chi^2(4) = 12.276$; $p = 0.0154$). The fact that handling, preparatory and sports games are the most popular thematic unit taught by teachers in the age group up to 30 years (64.91% of responses), outdoor activities and seasonal activities in the age group over 50 (10.81% of responses) is quite interesting. In terms of the length of teaching practice, manipulation, preparatory and sports games are the most popular thematic unit taught by the teachers with teaching practice up to 1 year or 2 to 5 years, where the response rate was more than 60%. Outdoor activities and seasonal activities are preferred especially by teachers with pedagogical experience from 6 to 10 years. From the aspect of achieved education, manipulation, preparation, and sports games are the most popular thematic unit taught by teachers with master's degree in a related teaching profession, or by the teachers with a different level of education. The response rate in these groups was greater than 58%. We also consider interesting the fact that basic movement skills are the least popular in terms of teaching among teachers with other levels of education - the answers reached a value of only 5.88%, which was different by more than 15% compared to the teachers with different education.

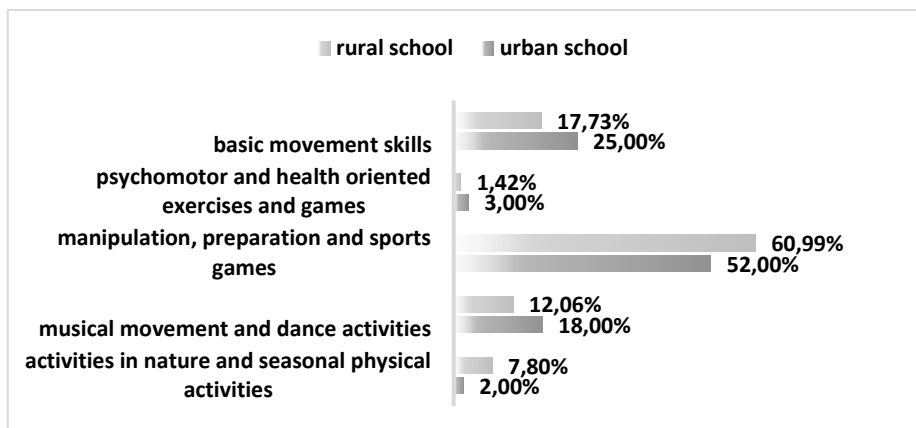


Figure 2 The most popular thematic unit from the part Sports activities of the movement mode by teachers

In terms of evaluating the least popular thematic unit, our survey found that teachers in rural schools predominantly chose the answer psychomotor and health-oriented exercises and games (42.55% of responses), the second in least favourite thematic unit was musical movement and dance activities - 31.91 %. In the group of teachers working in urban schools, the least popular was musical movement and dance activities - 34.50% and psychomotor and health-oriented exercises and games (33.50% of answers). Dvořáková (2002) states that psychomotor games have a variety of uses from the perspective of education. She recommends using them especially in those cases where the purpose is to develop the child's personality - in and out of school and especially games (including psychomotor) bring much needed variety into pedagogical process. Hálková (2009) states that the role of psychomotor skills in general is for practitioners to obtain as much information as possible from three main areas - area of their own body (perception, cognition, emotions), material area (things and objects used in games and exercises) and third social or relational area (empathy, communication, and cooperation). The results of Novotná-Hubinák-Kollár (2015), who dealt with teaching units dedicated to psychomotorics, suggest that such lessons lack dynamics and playfulness in practice, and thus students lose interest in these activities relatively quickly. Blahutková et al. (2008) speak of psychomotorics as a system in physical education, which should be fun and playful. We agree with Chebeň (2006) that adequately chosen motivation remains a central factor in building a lasting positive attitude towards physical education and sports as well as creating a positive attitude for students to regular physical activities. Standage, Duda & Ntoumanis, (2003) consider the level of internal motivation to be crucial.

From the point of view of the low interest in thematic unit called musical movement and dance activities, we agree with the opinion of Palovičová (2006), who states that teachers are not sufficiently prepared for

teaching during their university studies. Surprisingly, we did not record the lowest average scores in thematic unit manipulation, preparation, and sports games, but in activities in nature and seasonal physical activities - 4.96% of responses for teachers working in rural areas and 9.50% for teachers working in urban schools. In evaluating this question, we did not observe significant differences from the aspect of teachers' residence (chi statistically insignificant; $\chi^2(4) = 6.224$; $p = 0.183$). Subsequent in-depth analysis of the results showed that psychomotor and health-oriented exercises and games are the least popular part of curriculum in the age group of teachers from 41 to 50 years (44.34% of responses) and in the age group over 50 years (40.54%). On the other hand, for the age group of teachers up to 30 years it is musical movement and dance activities that are the least popular (42.11% of responses). We recorded similar results from the aspect of pedagogical experience of teachers, psychomotor and health-oriented exercises and games are the least popular among teachers with 6-10 years of experience (38.03%) and among teachers with more than 11 years of experience (40.33% of answers). Musical movement and dance activities are the most popular among teachers with pedagogical experience up to 1 year (38.89%) and pedagogical experience from 2 to 5 years (36.62%). From the point of view of the achieved education, it is psychomotor and health-oriented exercises and games (40.91% of answers) and musical movement and dance activities that are the most popular among teachers with bachelor's degree in elementary preschool pedagogy.

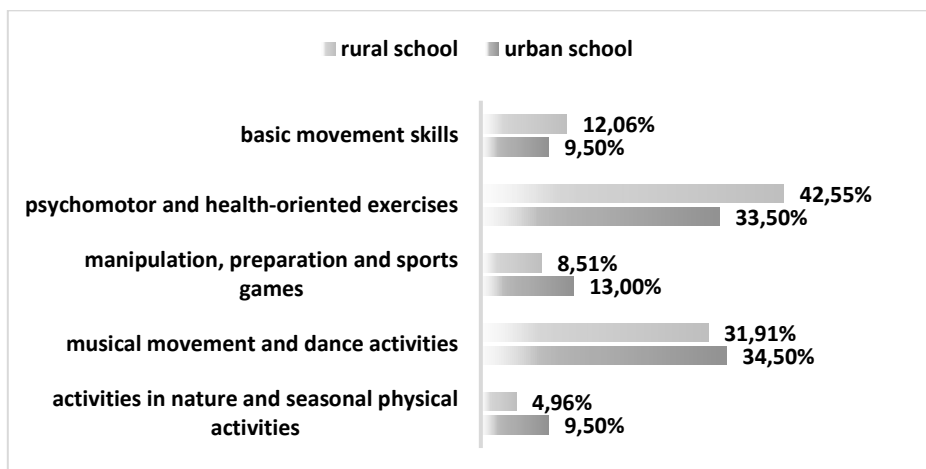


Figure 3 The least popular thematic unit from the part Sports activities of the movement mode by teachers

From the point of view of teaching thematic units, we also wanted to find out which units teachers consider to be the least demanding in terms of teaching. We present our results in Figure 4, which shows that teachers of both dominant groups (rural teachers - 41.84% and urban schools 43.50%) consider part basic movement skills to be the least demanding. Kremnický (2019a) found

that from the point of view of women teachers only 36% do not think that gymnastics is more difficult to teach than other thematic units, although 64% of women teachers think that the gymnastics is one of the most demanding thematic unit. From the point of view of male teachers, he found that 64% are of the opinion that gymnastics is more demanding than other sections of the physical education curriculum, and according to 27% of teachers, general gymnastics is one of the most demanding thematic unit. According to him, the most common reasons were the danger of a possible accident, the difficulty in performing the demonstration, the correction of errors, lack of interest and insufficient general readiness of students.

From the point of view of teachers of both urban (22.0%) and rural (21.99%) schools, the second least demanding thematic unit are outdoor activities and seasonal physical activities. We recorded the lowest % score in thematic unit psychomotor and health-oriented exercises and games, which were marked by less than 5% of teachers in their answer forms. In evaluating this question, we did not observe significant differences in the answers of teachers working in rural and urban schools (chi statistically insignificant; ($\chi^2(4) = 5.788$; $p = 0.215$).

However, a more detailed analysis of the answers pointed to the following facts: thematic unit basic movement skills is considered to be the least demanding by teachers with experience of 2 to 5 years and dominantly teachers with only bachelor's degree in the field elementary preschool pedagogy (up to 59.09%). From the point of view of thematic unit outdoor activities and seasonal physical activities, it is considered the easiest in terms of teaching dominantly by teachers aged 41 to 50 (33.96% of responses), as well as a group of teachers with more than 11 years of experience (29.28% of responses) and teachers with master's degree in the field of elementary preschool pedagogy - 24.15% of answers.

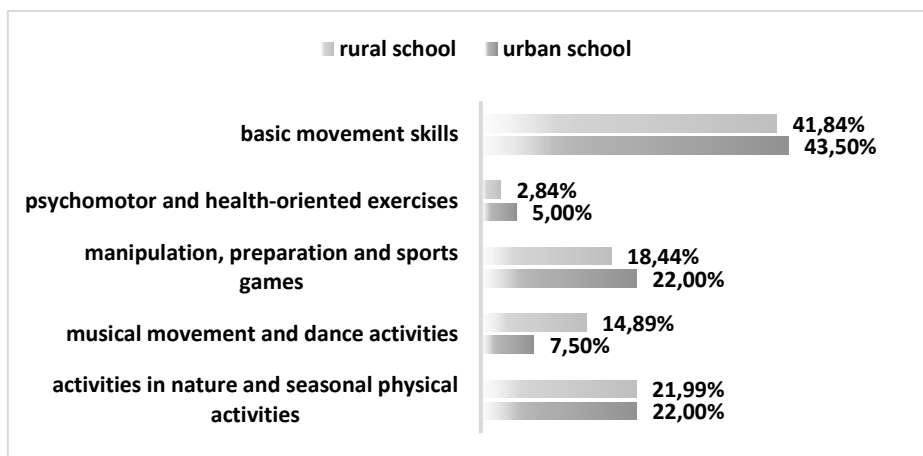


Figure 4 The least demanding thematic unit from the part Sports activities of the movement regime by teachers

Another question we asked our research group of teachers was which thematic unit teachers consider to be the most demanding in terms of teaching. Figure 5 explicitly shows that it is a thematic unit psychomotor and health-oriented exercises and games. The frequency of responses ranged above 44% for both groups we monitored - teachers working in both rural and urban schools. From the point of view of the authors Novotná-Hubinák-Kollár (2015), the biggest problem in teaching this thematic unit is that the teachers themselves are not interested in the content, they have little to none theoretical but also practical skills and especially experience in teaching this thematic unit and often do not know the fundamental difference between psychomotor and movement games. Another problem may be the fact that they differ from ordinary games in the use of non-traditional tools and a different position of the teacher who takes on a new role - the role of a manager (Blahutková et al., 2017). If it is not necessary, the teacher does not interfere in the game, only observes, and directs the reflection. When needed, leads the students to think with pre-prepared question to express their feelings, observations, and new experiences. However, the author adds that it is not appropriate to compile a lesson in physical education only from psychomotor activities without the use of other methods leading to the development of students. It is also questionable whether the university itself has thus prepared the teachers themselves for teaching this subject.

As we expected, the second most demanding thematic unit taught was musical movement and dance activities chosen both by teachers from rural (21.99%) and urban (26.0%) area. These findings correlate with the evaluation of previous issues. Palovičová (2006) thinks that one of the reasons for this situation may be the fact that there is absence of aids for teaching these activities (eg. radio, music recordings, methodical materials, etc.). The works of Trunečková (1993), Šimoneková (1997), Palovičová (1998) also drew attention to the unsatisfactory state of teaching dance and rhythmic gymnastics in physical and sports education at schools. However, it is necessary to realize, as stated by Orelová (2013), that musical and movement activities are typical and natural manifestation of children's music understanding already in kindergarten. Knopová (2010) emphasizes that musical and movement activities develop students' imagination and creativity and significantly enable the application of student's individuality and gives space for his creativity.

From the results presented in Figure 5, it can be concluded that we recorded the lowest average percentage score of responses in the thematic unit basic movement skills. In other parts of this question, the answers of teachers working in rural and urban schools were relatively close, which was reflected in the statistical evaluation, where we did not notice significant differences in answers - chi statistically insignificant ($\chi^2(4) = 3.412$; $p = 0.491$). As in the previous questions, we also analysed the answers more deeply when evaluating the most demanding thematic unit. We found that teachers aged 41 to 50 (50.94%), but also teachers in the age category 31 to 40 years consider thematic

unit psychomotor and health-oriented exercises and games to be the most demanding. In terms of the length of teaching experience, we found that the highest response scores were recorded for teachers with experience from 2 to 5 years (49.30%) and for teachers with experience from 6 to 10 years (46.48%). From the point of view of the achieved education, it is considered the most demanding by teachers with only a bachelor's degree in elementary preschool pedagogy, where the frequency of answers reached the value of up to 63.64%. Thematic unit musical movement and dance activities is considered to be the most demanding among teachers under the age of 30 (29.82%), teachers with pedagogical experience of up to 1 year (38.89%), but also among teachers with a master's degree but in a related teaching field (29.47%).

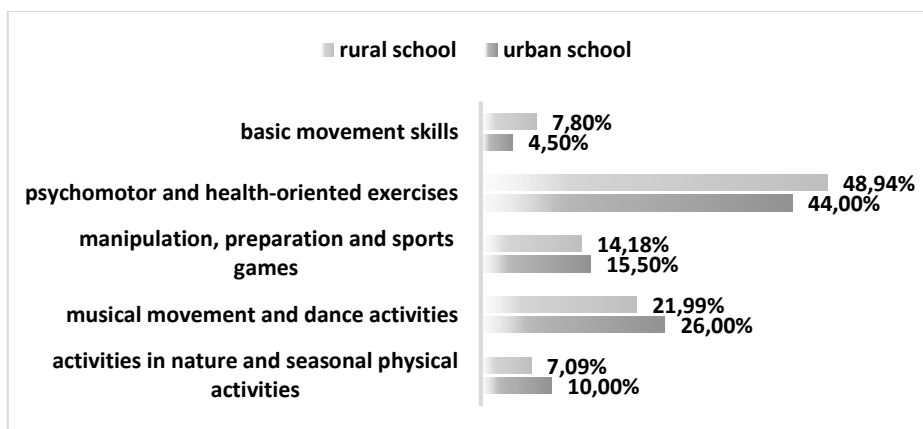


Figure 5 the most demanding thematic unit taught by teachers from the sports activities of the movement part of the curriculum

According to Spilková (2007), changes in the teaching profession and preparation for it have come to the forefront of pedagogical theory, research, and educational policy on a European and global scale. Especially since the late 1980s, teacher cultivation has been seen as a crucial tool for educational reform and school innovation. Kremnická (2022) also states that it is no longer true that by achieving an academic degree the education is completed, on the contrary, acquiring masters or bachelor's degree represents a new stage of life clearly connected with further education. For the above reasons, in the last question of our survey, we wanted to find out from teachers whether they would be interested in participating in further educational training dealing with the issue of teaching physical education for the primary school (Figure 6). We consider the fact that up to 58.16% of teachers working in rural areas and 48.50% of teachers working in urban schools were interested in such educational training as positive. According to Kremnický (2019b), 56% of teachers from the Ilava region showed a similar interest in educational training in gymnastics teaching, but he found 100% interest among teachers working in Banská Bystrica (Kremnický, 2019a).

Almost ¼ of teachers said that they have already received educational training of a similar nature. 7.8% of teachers working in rural areas and 3.5% of teachers working in urban schools considered this training to be ineffective. From the point of view of statistical evaluation of the answers of teachers working in urban and rural schools, we found significant differences in this question at the level of $p < 0.05$ ($\chi(3) = 11.128$; $p = 0.0110$). From the point of view of age, the highest interest in training was shown by teachers aged 31 to 40 (67.31%), while the lowest interest was in teachers aged over 50 (37.03%). In terms of the length of teaching experience, teachers with experience of up to 1 year (77.78%) and up to 5 years (69.01%) showed the highest interest and, as in the previous case, teachers with experience of more than 11 years showed the lowest interest. In terms of achieved education, the greatest interest in this type of training was shown by teachers with a bachelor's degree in elementary preschool pedagogy (63.64% of responses). Especially teachers over the age of 50 (8.11%), teachers with experience over the age of 11 (7.33%) and teachers with a master's degree in elementary pre-school pedagogy (6.28%) but also teachers with "other" levels of education (5.88%) consider this type of educational training to be ineffective.

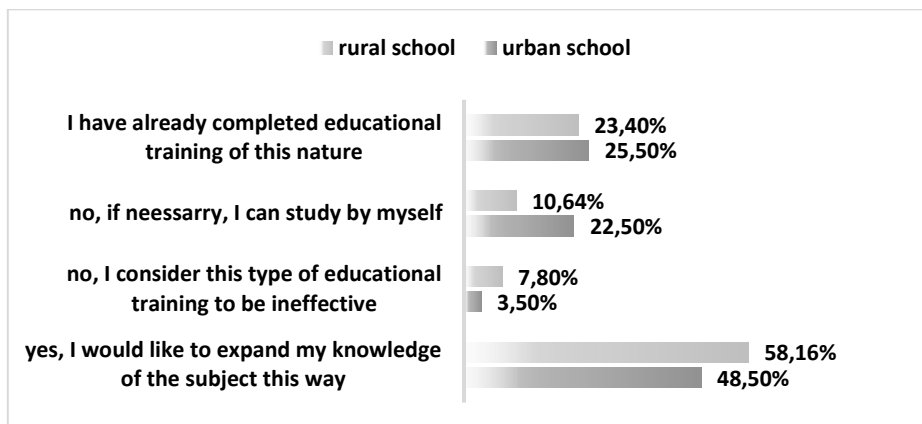


Figure 6 Teachers' interest in further educational training in physical education in primary education (chi statistically significant at $p < 0.05$; $\chi = 11.128$; $p = 0.0110$)

Subsequently, we focused on finding correlations (tables 1 and 2) - examining the dependence of the popularity or unpopularity of teaching thematic units in relation to the complexity of their teaching. We found that in the group of teachers working in rural schools (table 1) there is a very strong (direct) dependence between the most demanding thematic unit and its unpopularity and at the same time there is a very strong (indirect) dependence between the most demanding thematic unit and the least demanding thematic unit. There is a very strong indirect relationship between the least demanding thematic unit and the least popular thematic unit. Subsequently, we found that

there is an indirect moderate correlation between the least and most popular teaching of thematic units.

Table 1 Correlation analysis of responses of teachers working in rural schools to the popularity and difficulty of teaching various thematic units

	<i>Most popular thematic unit</i>	<i>Least popular thematic unit</i>	<i>Least demanding thematic unit</i>	<i>Most demanding thematic unit</i>
<i>Most popular thematic unit</i>	1			
<i>Least popular thematic unit</i>	0.505200829	1		
<i>Least demanding thematic unit</i>	0.165095608	-0.682222913	1	
<i>Most demanding thematic unit</i>	0.371303931	0.915437581	-0.807192509	1

Note. + direct correlation dependence; -indirect correlation dependence; *** very strong dependence $r = 0.8$ to 1 (-0.8 to -1); ** moderate dependence $r = 0.4$ to 0.8 (-0.4 to -0.8); * weak dependence $r = 0$ to 0.4 (-0.4 to 0)

In the group of teachers working in urban schools (Table 2), we found a very strong, indirect dependence in the relationship between the most demanding thematic unit and the least popular thematic unit. We have also found indirect dependence between the most demanding thematic unit and the least demanding one. There was also indirect dependence between the least demanding thematic unit and the least popular thematic unit.

Table 2 Correlation analysis of responses of teachers working in urban schools to the popularity and difficulty of teaching various thematic units

	<i>Most popular thematic unit</i>	<i>Least popular thematic unit</i>	<i>Least demanding thematic unit</i>	<i>Most demanding thematic unit</i>
<i>Most popular thematic unit</i>	1			
<i>Least popular thematic unit</i>	0.329465243	1		
<i>Least demanding thematic unit</i>	0.339744085	-0.842963758	1	
<i>Most demanding thematic unit</i>	0.362567942	0.885191923	-0.865578534	1

Note. + direct correlation dependence; -indirect correlation dependence; *** very strong dependence $r = 0.8$ to 1 (-0.8 to -1); ** moderate dependence $r = 0.4$ to 0.8 (-0.4 to -0.8); * weak dependence $r = 0$ to 0.4 (-0.4 to 0)

Conclusion

It is inevitable to consider physical education in primary education as a key factor in supporting and expanding pupils' physical activity, which is an important subject of basic health prevention, as the entry of children into school significantly changes the scope but also the content of physical activities. From the results of the study by Mikláňková (2009) we conclude that there is a decrease in daily physical activity compared to children from kindergartens. This decrease is reflected not only on weekdays but also on weekends. Authors perceive this fact as a change in the daily routine of children, where walks and physical activities typical for preschool children are absent in the morning, which means that compulsory schooling ultimately reduces children's physical activities. Partial freedom to choose the content of education allows teachers to adapt the content of lessons from several perspectives, e.g., material, spatial, etc. and we fully agree with the opinion of Oborný-Štefaničiková (2013) that the content of physical education classes must be pleasant for primary school students, as only in this way will it be possible for them to develop an interest in movement and various physical education activities. This fact is significantly influenced by the role of a teacher, who conducts such lessons, and it is extremely important to consider the fact that this is the "golden age" of motor skills (Laczo, 2014; Ružbarská, 2018) or psychomotor skills, as every movement and physical activity is always a unification (integrity) of external bodily movement with controlling mental processes, which ultimately represents psychomotor activity (Novák, 2016). The main results of our work show that:

- for ¼ teachers working in rural and urban schools, the subject physical education is the most popular subject, in terms of the length of pedagogical experience it is the most popular for teachers with experience longer than 11 years;
- thematic unit handling, preparation and sports games is the most popular among more than 50% of the interviewed teachers, especially in the age category of teachers under 30 (more than 60% of responses), on the other hand it is the least popular in the age group of teachers over 50 (10 % of responses);
- teachers of urban as well as rural schools consider thematic unit basic movement skills to be the least demanding one - more than 40% of answers and mostly teachers with 2 to 5 years of experience - almost 60% of answers;
- both urban and rural school teachers consider thematic unit psychomotor and health-oriented exercises and games to be the most demanding one, in terms of age teachers in the age category from 41 to 50 years (50.94%) and in terms of education achieved only by a bachelor's degree - more than 60% of answers;

- large portion of teachers (48.50% working in urban schools and 58.16% working in rural schools) would like to expand their knowledge in teaching physical education in primary education. The greatest interested in additional educational training was shown by teachers aged 31 to 40 years (67.31%) and teachers with only a bachelor's degree - more than 63.64% of answers;
- from the point of view of mutual correlations, we found a very strong direct correlation dependence between the most demanding thematic unit and the least popular thematic unit in teachers from both urban and rural schools.

The results of our findings show that in the educational training of future teachers focused on primary education, it will be necessary to focus more deeply on those subjects that even teachers with longer pedagogical experience consider to be challenging in terms of teaching. Already stated complexity of teaching these subjects is subsequently related to the unpopularity of their teaching, which is certainly reflected in practice on the quality of the implementation of such lessons. We consider it extremely necessary to organize training courses for teachers dealing with physical education focused on primary education through methodological centres or other educational institutions, as more than 50% of teachers are interested in such educational activities. If we want to improve the quality of education at the primary level of education of the subject physical education to a qualitatively higher level, various educational courses should be implemented.

Bibliography

- ADAMČÁK, Š. – NEMEC, M. 2010. *Pohybové hry a školská telesná a športová výchova*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, Bratia Sabovci s.r.o. Zvolen, 2010. 241s.
- ADAMČÁK, Š.- KOZANĀKOVÁ, A. - KOLLÁR, R. 2018. Vyučovanie športových hier v názoroch učiteľov základných škôl vo Zvolenskom, Rimavsko – Sobotskom a Detvianskom regióne. In: *Žiak, pohyb, edukácia*. Bratislava: UK PF, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, 2018. s. 6-17, ISBN 978-80-223-4582-8.
- ALDERMAN, B. L., BENHAM-DEAL, T., A. BEIGHLE, A., ERWIN, H. E., OLSON, R. L., 2012. Physical Education's contribution to daily physical activity among middle school youth. In: *Pediatric Exercise Science*, 24. 2012, 634-648. <https://doi.org/10.1123/pes.24.4.634>
- ANTALA, B. 2014. Súčasná škola a vyučovanie telesnej a športovej výchovy. In: *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Bratislava, 2014, s.46-67. ISBN 978-80-971466-1-0

- ANTALA, et. al., 2012. *Telesná a športová výchova v názoroch žiakov základných a stredných škôl*. NŠC, FTVŠ UK Bratislava: END, spol. s r.o. Topolčianky, 2012, 168 p.
- BARTÍK, P. 2007. Postoje žiakov 5. a 9. Ročníkov na vybraných ZŠ k telesnej výchove In: *Optimální působení tělesné zátěže a výživy. Sborník příspěvků ze XVI. Ročníku interdisciplinární konference s mezinárodní účastí*. Hradec Králové: PF UHK, 2007. ISBN 978-80-7041-513-9, s.210-216
- BENCA, D., CZAKOVÁ, N. 2017. Rozohriatie v školskej telesnej a športovej výchove. In: *Šport a veda, Zborník vedeckých a odborných prác*. Komárno: Univerzita J. Selyeho v Komárne, 2017, p. 22-31.
- BLAHUTKOVÁ, M. a kol., *Psychomotorická terapie*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta športovních studií, 2008, 1. Vydání, 32 stran, ISBN 978-80-210-4789-1.
- BLAHUTKOVÁ, M., SLÍŽIK, M., KÜCHELOVÁ, Z., NADOLSKA, A. *Psychomotorika pro tebe*. CERM s.r.o. CERM s.r.o. Šlapanice: Centrum športovních aktivit VUT v Brně a Aaktivita. Cz, 2017. 143 s. ISBN: 978-80-7204-954-7.
- DVOŘÁKOVÁ, H., 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál. 2002. ISBN 8071786934.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2012. *Školáci v pohybu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3733-1.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana, ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka a kol., 2017. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3308-4.
- FIALOVÁ, L. 2010. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8
- HÁLKOVÁ, J. (2009). *Zdravotní tělesná výchova: speciální učební texty, 6. vydání*. Česká asociace Sport pro všechny: Praha, 2009. ISBN 80-86586-15-4.
- CHEBENĚ, D. 2006. Motivácia žiakov ako základ efektívneho priebehu hodín telesnej výchovy na základných školách. In: *Telesná výchova a šport, roč. 16, 2006, č. 2*. Nitra, 2006. s. 7-10, ISSN 1335-2245.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253
- KNOPOVÁ, Blanka. Hudební činnosti – jejich zastoupení ve vyučovacím procesu. In: *Musica viva in schola XXII*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 34–39. [online]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

- KREMNIČKÁ, M., 2022. *Školenie pre učiteľov? Ďakujem, nemám záujem* [online]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/magdalena-kremnicka/6567/skolenie-pre-ucitelov-dakujem-nemam-zaujem>
- KREMNIČKÝ, J., 2019a. *Názory pedagógov k vyučovaniu gymnastiky v Banskej Bystrici*. In: *Žiak, pohyb, edukácia*. Bratislava : UK PF, 2019. s. 136-142.
- KREMNIČKÝ, J., 2019b. *Názory vyučujúcich základných škôl na vyučovanie gymnastiky v Ilavskom okrese*. In *Šport a rekreácia 2019*. Nitra: KTVŠ PF UKF, s.215-220.
- KRŠJAKOVÁ, S. 2014. *Teoretické základy tvorby programov vyučovania*. In: *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Bratislava, 2014, s. 127-151. ISBN 978-80-971466-1-0
- LACZO, E. a kol., 2014. *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. Bratislava: NŠC a FTVŠ UK, [online]. ISBN 978-80-971466-0-3.
- LONG, M. W., SOBOL, A. M., CRADOCK, A. L., SUVRAMANIAN, S. V., BLENDON, R. J., GORTMAKER, S. L. *School-day and overall physical activity among youth*. In: *Am. J. Prev. Med.*, 45. 2013, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2013.03.011>
- MELICHER, A., 2006. *Monitoring telesnej výchovy na stredných školách Slovenskej republiky*. In: *Šport, XVI Tel. Vých.* 2006, č.1, s.5-8. ISSN 1335-2245.
- MIKLÁNKOVÁ, L. et al. 2009. *Zmeny v pohybovém režimu dětí v kontextu povinné školní docházky*. In: *Health Education and Quality of Life*. České Budejovice : Jihočeská univerzita, 2009. p. 222-228.
- NEMEC, Miroslav, ADAMČÁK, Štefan, 2013. *Physical games and education process at the 2nd stage of primary schools*. Krakov: Spolek Slováků v Polsku, 2013. 183s.
- NEMEC, Miroslav, NEMCOVÁ, Lívia, 2012. *Športové hry a voľný čas detí staršieho školského veku*. In: *Exercitatio corporis – motus – salus*, Banská Bystrica, Slovakia: KTVŠ FF UMB. s. 139-146.
- NOVÁK, Z. 2016. *Jak nepromarnit zlatý věk (psycho) motoriky*. [online]. <http://www.cshockey.cz/blog/jak-nepromarnit-zlaty-vek-psychomotoriky-zdenek-novak/>
- NOVOTNÁ, B.- HUBINÁK, A.-KOLLÁR, R. 2015. *Využitie psychomotorických cvičení a hier v primárnej edukácii*. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu*. V. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2016. p. 92-97, ISBN 978-80-561-0339-5.
- OBORNÝ, J., ŠTEFANIČIAKOVÁ, E. 2013. *Flow žiakov na jednotkách telesnej a športovej výchovy*. In: *Športové pohybové aktivity a životný*

- štýl (vybrané problémy). Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport v spolupráci s Univerzitou Komenského v Bratislave, FTVŠ, 2013, p. 51-57.
- ORELOVÁ, D. 2013. *Hudobno-pohybové prvky v predškolskom vzdelávaní Bratislava*. Metodicko-pedagogické centrum: Bratislava, 2013, 33s.
- PALOVIČOVÁ, J. 1998 (b). Názory budúcich učiteľov telesnej výchovy na vyučovanie rytmickej gymnastiky a tancov. In: *Acta Universitatis Matthiae Belii : Sekcia vied o umení a vied o športe, č. 2*. Banská Bystrica : FHV UMB, 1998 (b), s. 230-234.
- PALOVIČOVÁ, J. 2006. *Rozvoj hudobno – pohybových schopností prostredníctvom rytmickej gymnastiky a ľudových tancov*. Banská Bystrica: UMB, FHV, 2006. 84 p. ISBN 80-8083-294-3
- Partila, P. 2021. *Gröhling má v pláne optimalizáciu siete škôl! Reagoval aj na otázku, či zruší malotriedky*. [online]. <https://ereport.sk/grohling-ma-v-plane-optimalizaciu-siete-skol-reagoval-aj-na-otazku-ci-zrusi-malotriedky/>
- PERÁČKOVÁ, J., 2006. Režim dňa, voľný čas a telovýchovná aktivita žiakov vybraného gymnázia. In: *Telovýchovné a športové záujmy v rámci voľnočasových aktivít žiakov*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2006, p.72. Praha: Portál, 2014. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 p. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RUŽBARSKÁ, I., 2018. *Motorické predpoklady detí v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 211 s. ISBN 978-80-555-2185-5
- ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd.
- SEKOT, Aleš, 2015. *Pohybové aktivity pohledem sociologie*. Brno: Masarykova univerzita. 151 p. ISBN 978-80-210-7918-2
- SLEZÁK J., MELICHER, A, 2008. Analýza záujmovej telesnej výchovy v súčasných podmienkach. In: *Telesná výchova a šport, zdravie a pohyb*. Prešov: MPC Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008. p. 46-56.
- SPIPKOVÁ, V., 2007. Učiteľská profesie v meniacich sa požiadavkách na vzdelávaní. In: *Pedagogika, roč. LVII, 2007*, s. 338-348
- STANDAGE, M., DUDA, J. L. & NTOUMANIS, N. 2003. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. In: *Journal of Educational Psychology, 95(1)*. 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- STRAKA, P. 2008. *Málotriedky nestrácajú perspektívu*. [online]. <https://www.e-obce.sk/clanky/559.html>

- ŠIMONEKOVÁ, H. 1997. Sledovanie efektívnosti vyučovania ľudových tancov u poslucháčov FTVŠ UK. In: *Tanec – prostriedok v ontogenéze človeka. Zborník z II. vedecko-metodickej konferencie KGTÚ*. 1996, Bratislava : UK, 1997, s. 88- 93. ISBN 80- 223- 0928- 1.
- TRUNEČKOVÁ, E. 1993. *Hudobno-pohybová výchova v telovýchovnom vzdelávaní žiakov základnej školy*. [Habilitačná práca]. Banská Bystrica: PF UMB, 1993. 104 s.
- VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. 2. Vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 144 s. ISBN 978-80-210-4936-9.
- Volterrani, V. 2019. *Čo to znamená, byť vidieckou školou v Európe*. [online] <https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/viewpoints/experts/to-be-a-rural-school-in-europe.htm>
- http://www.obecbozkov.cz/images/Skola_18-19/Charakteristika_m%C3%A1lot%C5%99%C3%ADdn%C3%AD_%C5%A1koly.pdf
- <https://obecpustesady.sk/zakladna-skola>
- https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/telesna_vychova_isced1.pdf

doc. PaedDr. Štefan Adamčák, PhD.

Department of Physical Education and Sports, Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica
stefan.adamcak@umb.sk

PaedDr. Gabriel Bujdoš

Department of Physical Education and Sports, Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica
gabriel.bujdos@umb.sk

PaedDr. Michal Marko, PhD.

Department of Music-Theoretical and Academic Subjects, Faculty of Performing Arts, Academy of Arts in Banská Bystrica
michal.marko@aku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.95-110>

Svojpomocné knihy v biblioterapii

Self-help Books in Bibliotherapy

Kvetoslava Kotrbová

Abstract

The paper deals with the use of self-help books in therapeutic pedagogically oriented bibliotherapy. The text contains a list of self-help books usable for the start of therapy or as an effective tool for involvement of adult or child to the therapeutic process. It contains the recommendations how a therapeutic pedagogue can effectively use the self-help books as an element that can strengthen therapy and his tasks in the therapeutic process as well as for other pedagogues how they can effectively cooperate with the help of experts in solving burdensome life situations of children, pupils or students manifesting in the school environment.

Keywords: Self-help books. Self-improvement books. Bibliotherapy. Therapeutic pedagogy

Úvod

V doposiaľ rozpracovanej biblioterapeutickej teórii je zaužívané základné členenie literárnych diel, ktoré sa v rámci terapie uplatňujú na lyriku, epiku a drámu (Svoboda, 2013, s. 8)¹. Ide vlastne o základné triedenie literárnych druhov, ktoré zaviedol ešte v 4. storočí p. n. l. grécky filozof Aristoteles (384-322 p. n. l.), ktorý sa okrem filozofie, logiky, prírodných vied, histórie a politiky zaoberal aj teóriou literatúry (Minárik a kol., 1978, s. 11)².

Pod lyrikou (z gréckeho lyrika mele – verše sprevádzané hrou na lýre) sa rozumie literárny druh, ktorý popisuje jednu základnú myšlienku, jeden **silný zážitok**, pocit, dojem alebo náladu vyjadrenú básnickými poetickými vyjadrovacími prostriedkami hlavne vo viazanej rytmizovanej forme reči (z gréckeho poiesis, čo prvotne znamená viazanú reč) a autora v texte zastupuje

¹ SVOBODA, Pavel. 2013. *Biblioterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 110 s. ISBN 978-80-244-3684-5.

² MINÁRIK, Jozef; KOUTUN, Juraj; PETRUS, Pavol; TOMČÍK, Miloš; KASÁČ, Zdenko; MAZÁK, Pavol a MAZÁKOVÁ, Jolana. 1988. *Literárna rukoväť*. 4. prepracované vyd. Bratislava. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 420 s. 067-322-88 LRU

lyrický subjekt. **Epika** (z gréc. epikos – dejový, vyrozprávaný a epos – slovo, rozprávanie) je súvislý umelecký text, ktorý je založený na **deji**, rozprávani príbehu, udalostí, kde je typická časová následnosť a postupnosť a autora v nej zastupuje rozprávač; epika môže byť veršovaná aj neveršovaná a súvislý neveršovaný epický text označujeme ako prózu. **Dráma** (z gr. draó – konať, činiť) je literárny druh, ktorého základnou vlastnosťou je **dialogická** forma priamej reči medzi postavami, text je spravidla určený na divadelnú dramaturgiu, kde sa okrem textu využívajú aj zvukové, pohybové a iné umelecké divadelné prostriedky (dekorácie, rekvizity, prestrihy deja a podobne), ktoré slúžia na posúvanie deja a rozprávač buď absentuje, alebo je jednou z postáv zahrnutých do deja. (Smiešková, 2007)³

V liečebno-pedagogicky orientovanej biblioterapii, pri ktorej uplatňovaní sa v praxi snúbi pedagogika s terapiou na účel podpory zdravého vývinu, zvládania aktuálnych život zaťažujúcich situácií a dobrého bytia jednotlivca, páru, rodiny, skupiny alebo komunity **však pripúšťame**, že okrem vyššie spomenutej

- a) **umeleckej literatúry**, ktorá obsahuje texty zamerané hlavne na dosiahnutie *estetického zážitku* prostredníctvom osobitých umeleckých sémantických obsahov

možno s terapeutickým zámerom uplatniť aj

- b) žánre **vecnej literatúry**, ktorá zahŕňa texty vytvárané bez snahy o estetický účinok, pretože ich primárnym cieľom je uchovávanie a sprostredkovanie vecných informácií.

Jednotlivé žánre sa v liečebnopedagogickej zameranej biblioterapii uplatňujú vždy v závislosti od identifikovaného **terapeutického cieľa**. Teda podľa toho, či je v rámci terapeutického procesu a vzťahu aktuálne potrebné viac akcentovať informačnú, náučnú, poznávaciu a výchovnú funkciu literárneho textu (Pilarčíková-Hýblová, 1997, s. 29-31)⁴ na podporu zvládania zaťažujúcej životnej situácie. Napríklad preto, že aj podpora orientácie klienta v životnej situácii pomocou poskytnutia praktických a faktických informácií, môže pôsobiť liečivo. Alebo naopak, ak je potrebné akcentovať estetickú, identifikačnú, katarznú, funkciu zrkadla, relaxačnú, prestížnu a hĺbkovú terapeutickú funkciu literárneho diela zážitkového charakteru (Majzlanová, 2017, s. 19⁵; Pilarčíková-Hýblová, 1997, s. 29-31) pretože je žiaduce sa viac

³ SMIEŠKOVÁ, Martina. 2007. *Literatúra*. Bratislava: Fragment, 2007. 164 s. ISBN 978-80-80-8089-065-0.

⁴ PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, Slávka. 1997. *Biblioterapia*. 1. vyd. Liptovský Mikuláš: vydané vlastným nákladom, 1997. 74 s. ISBN 80-967875-4-3

⁵ MAJZLANOVÁ, Katarína. 2017. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. 1. vyd. Banská Bystrica: Banskobystrický samosprávny kraj Krajská knižnica Ľudovíta Štúra, 2017. 57 s. ISBN 978-80-85136-58-6

terapeuticky venovať pocitovej a duševnej stránke bytia jednotlivca a jeho vnímania a prežívania konkrétnej situácie.

Výber a odporúčanie konkrétneho literárneho diela, ktoré by sa mohlo u konkrétneho klienta alebo pacienta terapeuticky uplatniť, sa vždy odvíja od **dobrého poznania** jeho aktuálnych zdravotných, sociálnych, spirituálnych prípadne iných so zdravým bytím súvisiacich potrieb, záujmov a preferencií a aktuálneho problému a situácie. Rovnako je potrebné aj dobré oboznámenie sa s jeho doterajším vývinom, osobnou, zdravotnou, funkčnou a rodinnou a pracovnou anamnézou, doposiaľ používanými zdrojmi zvládania, prípadne aktuálne možnými zdrojmi ale zatiaľ neuplatňovanými, atď.. Valešová Malecová (2015, 2016, 2019) odporúča pri výbere literárneho textu zohľadňovať nasledujúce kritéria: vývinovú primeranosť (individuálne a vekové osobitosti detí, ich sociálna, intelektuálna a emocionálna vyspelosť, rozsah pozornosti, schopnosť porozumieť textu a pod.), formát knihy a formu textu, dĺžku textu, použité jazykové prostriedky, podobnosť postavy a riešeného problému s klientom, ako i spôsob akým je tento problém zobrazovaný a riešený v danom literárnom diele. Keďže popis liečbopedagogickej diagnostiky presahuje zámer tohto článku, odkazujeme čitateľa na jej podrobnejšie štúdium najmä v publikáciách autorky dlhodobo sa zaoberajúcej touto témou Marty Horňákovovej (2019,⁶ 1999⁷).

K prvopočiatkom svojpomocných kníh je určite dôležité zmieniť, že roku 1845 boli vo verejnom vystúpení škótskeho autora a vládneho reformátora Samuela Smilesa (1812-1904) v súvislosti s požiadavkou celkového vzdelanostného pozdvihnutia spoločnosti zaznamenané počiatky zrodu diela tohto autora neskôr vydaného pod názvom *Self-help* (1859), ktoré pomenovalo celú jednu dovtedy nijako neoznačovanú oblasť pomoci a zaoberalo sa podporou samovzdelávania jednotlivcov v spoločnosti. Zámerom bolo znižovanie chudoby v komunitách prostredníctvom vzájomnej svojpomoci. Do smrti autora v roku 1904 sa z tohto diela autora vydalo štvrt' milióna kópií (Wikipédia, 2022⁸).

A aj keď aj v oveľa starších dielach, podľa niektorých autorov už v starovekom Egypte (David, 1988)⁹ alebo antickom Ríme /viď napríklad Cicerove (106 p.

⁶ HORŇÁKOVÁ, Marta. 2019. *Liečbopedagogická diagnostika*. 2. dopln. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty. 2019. 132 s. ISBN 978-80-223-4846-1.

⁷ HORŇÁKOVÁ, Marta. 1999. *Liečebná pedagogika*. 2. dopln. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty. 1999. 190 s. ISBN 80-8046-126-0.

⁸ SMILES, Samuel. 2022. [online]. In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Sun Francisco: Wikimedia Foundation, Inc. 2022. Dostupné na: https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel_Smiles . [cit. 2022-08-22].

⁹ DAVID, Rosalie Ann. 1988. *Egyptian Kingdoms: Making of the Past*. 1st ed. New York: Peter Bedrick Books, 1988. 152 s. ISBN 978-0872263000.

Kr. – 43 p. Kr.) diela O priateľstve a O povinnostiach/, možno nájsť návody na riešenie osobných alebo sociálnych situácií a niektorí autori dokonca pokladajú Bibliu za prvý a najvýznamnejší návod na život (McGee, 2005, s. 5)¹⁰, dielo Samuela Smilesa odštartovalo rozvoj celého **jedného nového literárneho žánru** a zároveň knižného priemyselného odvetvia vo vydávaní kníh žánru, **v ktorom sa aktuálne rozsiahlo kombinujú faktografické prvky s prvkami umenia**, nazývaného svojpomocné knihy (self-help books). V súčasnosti zaznamenávame aj ich užšie pomenovanie „self-improvement books“ (sebarozvojové knihy), najmä ak ide o publikácie určené pre dospelých. Dodajme len, že **užší modernejší názov sebarozvojové knihy** síce lepšie reflektuje skutočnosť, že medzi svojpomocné knihy bolo kedysi možné zahrnúť aj knihy obsahujúce technické návody (napríklad ako si zostrojiť policu, alebo ako v nej efektívne usporiadať dokumenty a podobne), ktorý sa však nie vždy hodí použiť pre svojpomocné knihy určené pre deti s pokynmi pre dospelých, ktorí im ich čítajú.

Knižný segment svojpomocných sebarozvojových kníh zaznamenal najprudší rozvoj hlavne v 60-tych rokoch minulého storočia. V súčasnosti sa odhaduje, že sa ročne na svete vydá približne 85 tis. titulov s originálnym ISBN charakteru sebarozvojových kníh (Tagari.com, 2022).¹¹ Podľa autora McGee (2005)¹¹ sa v rokoch 1972-2000 percento vydaných svojpomocných kníh zvýšilo z 1,1 na 2,4 % z celkového počtu vydaných kníh a podľa citovaného zdroja Tagari.com (2022)¹² sa len v Spojených štátoch amerických v roku 2019 vydalo 1,1 milióna svojpomocných kníh, na ktoré zákazníci minuli odhadom približne 11 miliárd amerických dolárov.

Vydanie takýchto publikácií je tiež častokrát spojené so sprievodnými aktivitami ako sú konferencie a workshopy poskytované vydavateľstvami alebo autormi. V súvislosti s celospoločenskými opatreniami na ochranu pred ochorením Covid-19 v predchádzajúcom období tiež charakteru webinárov a predaja on-line audiokníh.

Druhy svojpomocných kníh

Pri svojpomocných knihách v podstate ide o učebnice určené pre verejnosť, v ktorých sa na účel zjednodušenia prístupu k príslušným poznatkom a uľahčenia ich osvojenia dnes už oveľa výraznejšie ako v prvopočiatoch **v rôznej miere kombinujú prvky vecnej (najmä odbornej psychologickkej) a umeleckej literatúry**. V tomto rozsiahlom objeme literárnych diel možno rozlíšiť dve vzájomne relatívne dobre odlíšiteľné podskupiny, a to:

¹⁰ McGEE, Micki. 2005. *Self-help, Inc.: Makeover Culture in American Life*. New York: Oxford University press, 2005. 288 s. ISBN 9780195171242.

¹¹ Tagari.com. 2022. *How many self-help books are published a year?* [online]. Tasmania: Tagari Publications, 2022. Dostupné na: <https://www.tagari.com/how-many-self-help-books-are-published-a-year/> [cit. 2022-08-22].

1. **odborné psychologické publikácie pre dospelých** podávané popularizovanou formou a
2. **publikácie pre deti s návodmi pre dospelých ako s knihou** pracovať.

K podskupine 1:

Odborné psychologické publikácie, ktoré sa prevažne týkajú ľudského **myslenia, správania a vzťahov** a v ktorých sú informácie čitateľovi podávané popularizovanou formou, teda **v jednoduchšom** - menej odbornom jazyku, **často v kombinácii** s vloženými konkrétnymi príbehmi reálnych alebo typizovaných protagonistov ako **príkladmi** dobrej praxe alebo **ilustráciami** popisovaného, **otázkami** alebo **návodmi na podporu samoštúdia** a zmenu prežívania alebo správania spravidla na konci kapitol, alebo **testami**, ktoré je možné si svojpomocne vyplniť a ktoré majú prehĺbiť sebauvedomenie, posilniť učenie a sebarozvoj.

Pri tomto type učebníc pre verejnosť ide spravidla o literatúru určenú **pre dospelých** a dospievajúcich, čo tiež reflektuje výsledky prieskumov, podľa ktorých sebarozvojové knihy oslovujú hlavne vekovú skupinu čitateľov do 45 roku veku (Tangari.com, 2022).

Ako príklady tohto typu sebarozvojových kníh¹² z publikácií dostupných v slovenskom jazyku spomeňme napríklad

- 1a/ Aktuálne najznámejší svetový bestseller z oblasti rodinného poradenstva autora CHAPMAN, Gary. *Päť jazykov lásky. Tajomstvo lásky, ktorá pretrvá*. Bratislava: Porta libri, 2012. 196 s. ISBN 978-80-89067-86-2, ktorý mladým ľuďom ale aj starším dospelým umožňuje lepšie si porozumieť vo vzájomných **partnerských vzťahoch** a práve pomocou testov pre partnerov v závere knihy lepšie objasniť a porovnať vlastné vnímanie s vnímaním partnera.
- 1b/ Podobným spôsobom (popularizovaná teória + ilustratívne príklady/príbehy z vlastnej poradenskej praxe + testy) bola napísaná aj publikácia autora HARLEY, Willard, F. Jr. *Moje túžby, tvoje túžby. Naučte sa naplňovať potreby svojho partnera*. Bratislava: Porta libri, 2012. 242 s. ISBN 978-80-8967-73-2.
- 1c/ Zo starších bestsellerov na tému partnerstva spomeňme humorným spôsobom spracovanú publikáciu autora GRAY, John. *Muži sú z Marsu*,

¹² Pozn. aut.: Pôvodne sa do kategórie svojpomocných kníh zaraďovali aj publikácie s návodmi, akosi si niečo svojpomocne zostrojíte a podobne, preto na tomto mieste týkajúcom sa publikácií pre dospelých pracujeme už len s užším a zároveň presnejším novším pomenovaním, ktoré sa začína ujímať v poslednom období „sebarozvojové knihy“, ale v časti pojednávajúcej o publikáciách pre deti s návodmi pre dospelých, kde v podstate nejde o sebarozvoj dospelých, ale o podporu vývinu detí, naďalej používame širšie označenie „svojpomocné knihy“.

ženy z Venuše. Praktická příručka na zlepšení partnerských vztahov. Bratislava: Ikar, 1996. 268 s. ISBN 80-7118-265-6, ktorá síce neobsahuje záverečné testy pre čitateľa ako predchádzajúce dva spomenuté príklady, ale zato obsahuje množstvo modelov, komparácií a návodov na jednotlivé kroky čo robiť a ako konať v konkrétnych situáciách, ktoré môžu byť nápocné pre osoby, ktoré sa dobre ukotvujú v triedení faktov a popisoch postupnosti.

- ld/ Z ešte starších, určených pre ženské čitateľky, spomeňme najznámejší - tiež vtipným spôsobom napísaný bestseller od autorky ANGELIS, Barbara. *Tajemství mužů, které by každá žena měla znát.* Praha: Tallpress, 1992. 330 s. ISBN 80-85609-03-7 alebo naopak –
- le/ Vážnejším spôsobom napísanú publikáciu, taktiež určenú pre ženské čitateľky – s možnosťou identifikovať vlastnú životnú situáciu v konkrétnych životných partnerských príbehoch zozbieraných vďaka vlastnej terapeutickej praxi s nelátkovo závislými – od autorky NORWOODOVÁ, Robin. *Ženy, které příliš milují.* Praha: Euromedia Group - Ikar, 2004. 192 s. ISBN 80-249-0358-X.
- lf/ Podobne je napísaná aj ďalšia publikácia určená pre ženské čitateľky vychádzajúca zo skúseností autora z vlastnej rodinnej terapeutickej praxe WRIGHT, Norman, H. *Navždy tátovo děvče.* Praha: Návrat domů, 1998. 202 s. ISBN 80-85495-13-9, ktorá sa zaoberá **vzt'ahmi dcér a otcov.**
- lg/ A aby sme vyvážene uviedli aj publikácie zaoberajúce sa **vzt'ahmi synov a otcov** vhodné na podporu samovzdelávania, odporúčame dielo HENSLIN, Earl R. *Otec a syn. Tajemství silného pouta mezi otcem a synem.* Praha: Návrat domů, 2003. 156 s. ISBN 80-72550-68-3.
- lh/ Medzi publikácie zaoberajúce sa dopadmi pôvodných **rodinných vzt'ahov** na vzt'ahy nasledujúce a možnosťami ich terapie sa zaoberajú diela autora BRADSHAW, John. *Návrat domů. Jak nalézt své vnitřní dítě a pečovat o ně.* Praha: Gardenia Publishers, 1990. 254 s. ISBN 80-856-6622-4-8, *Jak se zbavit studu, který vás svazuje.* Praha: Sofa, 1997. 240 s. ISBN 80-85752-64-6, *Ako sa utvára láska.* Praha: Gardenia Publishers, 1995. 348 s. ISBN 80-85662-25-6 a dielo *Cesta k přijetí a zvnulazení sebe sama.* Hodkovičky: Nakladatelství Pragma, 1995. 356 s. ISBN 80-7205-140-7.
- li/ Pokiaľ ide o **vzt'ahy na pracovisku**, sú napríklad k dispozícii vtipne napísané publikácie autora MATTHEWS, Andrew. *Jak vycházet s lidmi k vlastnímu prospěchu.* Praha: Holding Medium, 1998. 134 s. ISBN 80-86095-14-2 alebo autorov BRINKMAN, Rick a Kirschner, Rick. *Ako vychádzať s ľuďmi, s ktorými si nerozumiete. Ako dostať to najlepšie i z toho najhoršieho správania ľudí.* Bratislava: Motýľ, 1998. 260 s. ISBN-80-88775-68-X alebo staršie dielo slovenskej autorky TANSKÁ, Nataša. *Vyznáte sa v tlačnici? (Úvod do štukológie).* Bratislava: Smena, 1991. 146 s. ISBN 80-221-0186-9.
- lj/ A napokon sú tu sebarozvojové publikácie zaoberajúce sa **kultiváciou vzt'ahu čitateľa samého k sebe ako základného predpokladu kvality**

a úspechu v ostatných vzťahoch, ako sú napríklad: KOLAŘÍKOVÁ, Lucie. *Učebnice sebelásky*. Praha: Nakladatelství Sebeláska, spol. s r. o. 2015. 238 s. ISBN 978-80-270-1574-0; zo starších vydaní publikácie autorov CAPPONI, Věra a NOVÁK, Tomáš. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 1992. 218 s. ISBN 80-85424-88-6 a *Sám sobě dospělým, dítětem i rodičem*. Praha: Grada, 1993. 192 s. ISBN 80-7169-017-1; tiež vzácna publikácia dotýkajúca sa spirituálnych vrstiev sebazoznania a sebarozvoja ich nepriamym oslovovaním prostredníctvom popísaných metód a techník gestaltpsychoterapie a psychosyntézy autorky RAINWATER, Janette. *Vezměte život do vlastních rukou*. Praha: Grada, 1993. 232 s. ISBN 80-7169-026-0, alebo svojpomocná publikácia a s jasne osloveným spirituálnym kontextom pre jednotlivcov, ktorých táto téma oslovuje, od autora FERRINI, Paul. *Bezpodmínečná láska*. Bratislava: Eugenika, 2017. 154 s. ISBN 978-80-8100-147-5.

Z novších diel spomeňme publikácie slovenskej autorky, ktorá je podobne ako väčšina vyššie spomenutých autorov vyštudovanou psychologičkou - KOŠČOVÁ, Zuzana. *Rozprestri krídla. Praktické tipy pre krásne vzťahy, hojnosť a život plný zázrakov*. Bratislava: Green Home Projects, 2014. 158 s. ISBN 978-971791-0-6, ktorá je dostupná spolu s ďalšími jej publikáciami a doplnujúcimi článkami a autorkou vedenými audionahrávkami hudobno-slovných relaxácií pre deti a dospelých zo stránky www.zuzanakoscova.sk.

K podskupine 2:

Publikácie (zväčša príbehy) pre deti s návodmi pre dospelých (spravidla pre rodičov) **ako s knihou pracovať** sú samozrejme určené nielen rodičom, ale aj starým rodičom, tetám, strýkom, učiteľom a vychovávateľom, alebo akýmkoľvek iným vzťahným osobám dieťaťa, ktoré s dieťaťom, ktoré ešte nevie čítať, čítajú alebo sa oň inak starajú. **Estetická zložka** využitia umeleckých komunikačných prostriedkov na motiváciu a udržanie záujmu dieťaťa je v tomto type svojpomocných kníh **akcentovaná**. Nielen čo sa týka estetickej stránky použitého **umeleckého jazyka** ale aj použitých **ilustrácií**, formátu, veľkosti a farby **písma**, ako aj formátu, veľkosti a farebnosti samotnej **publikácie**.

Návod s otázkami, ako s knihou s dieťaťom ďalej pracovať a ďalšími podpornými informáciami a materiálmi pre dospelých, aj keď tento tvorí neoddeliteľnú a dôležitú súčasť publikácie, **je v úzadí**. Väčšinou je tento text umiestnený v úvodnej alebo záverečnej časti diela. **Autormi** týchto svojpomocných kníh (vlastne podobne ako aj v skupine pre dospelých) sú často psychológovia, pedagógovia alebo psychoterapeuti, ktorí v týchto dielach otvorene priznávajú, že **príbehy napísali cielene** na podporu zvládania toho-

ktorého potenciálneho **problému dieťaťa, ktorý bol vopred identifikovaný ešte pred napísaním diela**, či už ide o problém so zaspávaním, podporu hygienických návykov, sebaovládania, sebaakceptácie a spolupráce, alebo napríklad so zvládaním šikany v školskej triede, o možnostiach zvládania ktorej prostredníctvom biblioterapie (aj s poskytnutím zoznamu odporúčaných kníh) podrobnejšie píše napríklad autorka Valešová Malecová (2021)¹³. Do tejto skupiny svojpomocných kníh¹⁴ možno zaradiť napríklad

2a/ Publikáciu švédskeho autora EHRLIN, Carl-Johan F. *Zajko, ktorý chce zaspáť. Rozprávková uspávanka*. Bratislava: Ikar, 2015. 36 s. ISBN 978-80-551-4651-5, ktorá v úvode obsahuje pokyny pre čitateľa ako knihu dieťaťa čítať nahlas s využitím rôznych typov písma, ktoré sú texte v použité – tučné písmo pri texte, ktorý treba zvýrazniť, kurzíva pri texte, kde treba text čítať pomaly a pokojným hlasom a zlaté písmo v hranatých zátvorkách pri texte, kde je potrebné urobiť nejaký pohyb ako napr. kývnuť rukou alebo zívnuť. Autor v úvodných pokynoch pre čitateľa informuje, že pri použití niektorých viet alebo slov ide o psychologicky podložený zámer, pričom z informácií o autorovi v závere knihy možno zistiť, že obsah koncipoval najmä na základe využitia jeho poznatkov z neurolingvistického programovania. Možno v nej však nájsť aj prvky autogénneho tréningu (sústredenie pozornosti dieťaťa na uvoľňovanie jednotlivých častí tela, sústredenie sa na dýchanie, pociťovanie tepla, tiaže v jednotlivých častiach tela, pokoja), ako aj častého sugestívneho opakovania slova „teraz“, slova „zázrak“, silne uplatňovaného v rámci krátkej psychoterapie orientovanej na riešenie zakladateľa Steve de Shasera.

Podobne je koncipovaná, avšak s využitím iných ďalších psychoterapeutických techník, aj ďalšia kniha autora určená pre rovnakú cieľovú skupinu čitateľov s názvom *Sloníča, ktoré chce zaspáť. Overený spôsob, ako uspať deti*. Bratislava: Ikar, 2016. 32 s. ISBN 978-80-551-5185-4. Okrem už vyššie spomenutých **psychoterapeutických techník** v nej možno identifikovať aj ďalšiu hojne rozšírenú techniku počítania schodov, používanú pri uvádzaní do ľahkého tranzu alebo bdelych spánkových stavov počínajúc od 5 po 0 (najnižší schod), sústredenie sa na dýchanie, urýchľovanie času potrebného na usnutie (napr. sugestívnou vetou „zaspali dvakrát rýchlejšie ako obvykle“, s. 17). V tejto o rok neskôr

¹³ VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. 2021. *Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole*. S. 119-136. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, č. 3, jún 2021, ročník 50. Ružomberok: Katolícka univerzita. 222 s. ISSN 1336-2232.

¹⁴ Pozn. aut.: Na tomto mieste sme uprednostnili širšie pomenovanie svojpomocné knihy, keďže nejde o v pravom slova zmysle sebarozvoj, ale o rozvoj dieťaťa s podporou rodiča alebo iného dospelého.

- vydanej publikácii autor k pokynom pre čitateľov pridal aj stručný popis podmienok, ktoré musia byť splnené pri čítaní (viď „Faktory úspešnosti“ na s. 29) ako aj informáciu o možnosti použitia audioknihy, ak dieťa nereaguje dobre na čítanie knihy dospelým. Posledná podobne koncipovaná publikácia autora, vhodná pre deti s technickým preferenciami v záujmoch ktoré potrebujú pomôcť so zaspávaním, má názov *Traktor, ktorý chce zaspáť*. Bratislava: Ikar, 2017. 32 s. ISBN 978-80-551-5698-7.
- 2b/ Trilógia slovenskej autorky KUBAŠÁKOVÁ, Zuzana. *Škriatok v pyžamku a iné rozprávky*. Bratislava: TAKTIK vydavateľstvo, 2018. 84 s. ISBN 978-80-8180-125-9, *Víla zo šatôčky a iné rozprávky*. Bratislava: TAKTIK vydavateľstvo, 2018. 100 s. ISBN 978-80-8180-127-3 a *Škriatok, Víla a Hviezdička*. Bratislava: TAKTIK vydavateľstvo, 2020. 124 s. ISBN 978-80-8180-180-8 zaoberajúca sa podporou hygienických návykov (O neposlušnom zúbku, Ujo Záchodík, ai.), sebaovládania (O unavenom hlásku, Pani Zlosť, O chlebkovej Aničke, Pomoc, ja sa nudím, ap.), sebaakceptácie (O zázračných okuliaroch), spolupráce (O oteckovi, ktorý všetko poplietol, Hojdalienka, Trojlístok priateľstva, ai.) u detí predškolského prípadne mladšieho školského veku obsahuje **námety na spoločné aktivity s deťmi po prečítaní príbehu** (ako akési zostručnené metodiky) umiestnené na konci každého príbehu ako aj vysvetlenie rád, ktoré sú v príbehu obsiahnuté. Niektoré príbehy v poslednej časti trilógie obsahujú krátke rytmizované básne na uľahčenie zapamätania naučeného. Tieto príbehy - napríklad v porovnaní s publikáciami predchádzajúceho autora, ktoré sa majú čítať pred zaspávaním – je preto dieťaťu vhodné čítať skôr v aktívnej časti dňa.
- 2c/ Sériá bohato ilustrovaných príbehov pre deti o pocitoch vydaných samostatne knižne od ďalšej autorky pôsobiacej na Slovensku ZELYK, Iryna. *Príbeh o dvoch jašteričkách a slnku. Neobyčajná kniha o detských pocitoch*. Bratislava: Female Force, 2018. 56 s. ISBN 978-80-973083-2-2, *Lúbim Ťa. Knižka o jedinečnej rodičovskej láske*. Bratislava: Female Force, 2019. 56 s. ISBN 978-80-973083-5-3, *Kto je rýchlejší. Príbeh o láske k sebe samému*. Bratislava: Female Force, 2019. 56 s. ISBN 978-80-973083-1-5, *Ja a páňko Hnev. Pozoruhodná kniha o tom, ako ovládnuť svoj hnev*. Bratislava: Female Force, 2020. 56 s. ISBN 978-80-99971-01-2 a *Ahoj strach! Kniha o tom, ako pochopiť a zvládnuť svoj strach*. Bratislava: Female Force, 2021. 56 s. ISBN 978-80-99971-04-3 okrem samotného príbehu a odporúčaní na používanie knihy obsahuje aj **odporúčania pre rodičov ako reagovať na emócie dieťaťa po prečítaní**. Ďalej ako príbeh premietnuť do hrania spoločného divadielka, návody na dopĺňovanie viet a hry s deťmi, okruhy otázok, ktoré môžu pomôcť alebo zdieľanie vlastných rodičovských skúseností autorky, ktoré ju viedli k napísaniu týchto kníh. Autorka k publikáciám neskôr vydala aj kartovú hru pre rodinu *Emocionálna záhrada. Hra o pocitoch, ktorá spája*

- rodinu*. Bratislava: Female Force, 2020. 8-588007-277554 ako aj záznamník na zapisovanie spomienok rodičov dieťaťa *Si pre mňa zázrak*. Female Force, 2021. 56 s. ISBN 978-80-99971-06-7, ktoré sú sprevádzané audiospávankami dostupnými zo stránky autorky <https://www.iry nazelyk.com/uspavanky>.
- 2d/ Obdobnou kombináciou príbehov s námetmi pre rodičov – v tomto prípade námetmi na rozhovory s deťmi po prečítaní každého príbehu a odporúčaniami pre rodičov čo ďalej po prečítaní celej knihy - je aj kniha ďalšej autorky pôsobiacej na Slovensku RAY, Michaela. *Som skvelé dieťa. 7 pilierov detského sebavedomia*. Šaľa: TOP1 knihy, 2021. 68 s. ISBN 978-80-89976-05-8, ktorá je sprevádzaná internetovou stránkou www.zdravesebavedomie.sk.
- 2e/ Trochu iného charakteru sú svojpomocné knihy vydané v rokoch 2021-2022 pod názvami *Môj učiteľ strach*, *Môj učiteľ hnev* a *Môj učiteľ smútok* určené najmä pre deti mladšieho školského veku a pre ich rodičov (vydané elektronicky vo formáte pdf bez uvedeného ISBN), ktoré samotná autorka Jana Kubičková na internetovej stránke svojho projektu *Tisíc tváří radosti* <https://tisicvariradosti.cz/emocni-ucebnice/> predstavuje ako emočné učebnice. Publikácie obsahujú bohatý súbor textov s obrázkami a **pracovních listov**, ku ktorým je pridaných množstvo pracovních **kariet, plagátov, obrazov, samolepiek a iných pomôcok** pre rodičov a učiteľov na podporu učenia detí, ktoré sprevádzajú spoznávaním a zvládaním vlastných emócií a vzťahov.
- 2f/ Úplne iného charakteru je publikácia autorky BŘEZINOVÁ, Ivona. *Lentilka pre dedka Edka*. Bratislava: Perfekt, 2015. 88 s. ISBN 978-80-8046-729-6, ktorá obsahuje návody pre deti mladšieho školského veku ako sa správať k starším príbuzným so začínajúcou demenciou **inkorporované priamo do konkrétneho príbehu** knihy.
- 2g/ Prevažne ilustrovaná publikácia s minimom textu od autorky ELAND, Eva. *Keď zaklope smútok*. Bratislava: EJ Publishing, 2021. 32 s. ISBN 978-80-99954-06-0 je naproti tomu svojpomocnou knihou obsahujúcou **priame sugestívne inštrukcie** adresované autorom diela priamo dieťaťu uvádzané v 2. os. j. č., ktoré môže rodič dieťaťu prečítať alebo ak už vie čítať, si ich môže dieťa prečítať samé, aby získalo inšpirácie na spracovanie svojho smútku.
- 2h/ A napokon ešte spomeňme svojpomocnú publikáciu, ktorá podobne ako publikácia uvedená pod bodom 2f. vyšla na Slovensku vďaka iniciatívam liečebnej pedagogičky a bývalej hlavnej odborníčky MZ SR pre odbor liečebná pedagogika a bývalej riaditeľky Centra MEMORY, n. o. v Bratislave PaedDr. Márie Čunderlíkovej, ktorá síce nie je určená pre rodičov s deťmi, ale osoby s očakávanou predpokladanou porovnateľnou potrebou miery starostlivosti. Ide o osoby s identifikovaným rizikom začínajúcej demencie a pomôcku od autorky MARTÁKOVÁ, Vada. *Prijemný čas pre seba... Pracovný zošit č. 9*. Bratislava: Centrum

MEMORY, n. o., 2020. 136 s. ISBN 978-80-971716-8-1. Publikácia obsahuje množstvo úloh charakteru **slovných a vetných hier, dopĺňovačiek, priradovačiek, vyradovačiek, skladačiek, hádaniek** a podobne určených na tréning pamäti, ktoré sú súčasťou dnes už 9 dielnej série svojpomocných publikácií, ktoré sú verejnosti dostupné zo stránky www.centrummemory.sk. Príbuzní môžu seniora v ich používaní pribežne podporovať, čím potenciálne povzbudzujú ich účinok.

Význam rozvoja súvisiacich odborných podporných služieb

Väčšine svojpomocnej literatúry určite nemožno uprieť potenciál poskytovania nového uhla pohľadu so zapojením najmä **racionálnej a postojovej** zložky osobnosti čitateľa prostredníctvom rozširovania vedomostí a tým lepšieho vhl'adu do problematiky a lepšej faktografickej alebo vecnej orientácie. Pri v súčasnosti sa stále tesnejšom prepájaní vecných odborných informácií s umeleckými prostriedkami v svojpomocných knihách nepochybne aj so zapojením emocionálnej zložky čitateľa. Pri beletrizovanej forme pre deti formou príbehov tiež s vysokým potenciálom oslovenia aj vôľovej a konatívnej zložky, ako aj hlbších vrstiev osobnosti dieťaťa ovplyvňujúcich správanie.

Napriek mnoho razy rozsiahlej reklame, ktorá sprevádza vydanie tej ktorej svojpomocnej knihy a často sľubuje vyriešenie osobného, vzťahového alebo emocionálneho problému hneď po prečítaní, oficiálne dostupné dáta o výsledkových ukazovateľoch zdravia a kvalite života obyvateľstva v niektorých krajinách skôr poukazujú na niečo iné a v realite nedochádza k vyriešeniu problému hneď po prečítaní, alebo - ak chceme byť ústretivejší, nie vždy.

Okrem toho, že prehnanou sprievodnou reklamou možno osobu priviesť k nerealistickým očakávaniam. Čitateľ si môže dezinterpretovať čítané, neladiť s textom, projektovať doň niečo, čo v ňom ani nie je napísané, alebo na vlastnú osobnú situáciu chybné aplikovať predkladané materiály a tak sa vyhnúť osobnej zodpovednosti za riešenie vlastnej životnej situácie (Giblin, 1989 in Pardeck a Pardecková, 1998, s. 21).¹⁵ Tiež možno niekedy evidovať zbytočné preanalyzovanie tej istej záležitosti znova a znova bez nachádzania akéhokoľvek riešenia, neproduktívne rozprávanie o tej istej veci bez nadobúdania potrebného vhl'adu, porozumenia a nachádzania východiska vo vlastnej životnej realite, ako aj nakupovanie ďalších a ďalších podobných kníh, čo môže súvisieť s rozvojom novej nelátkovej závislosti.

¹⁵ PARDECK, John T., PARDECK, Jean A. 1998. *Children in Foster Care: A Guide to Bibliotherapy*. 1st ed. Westport: Greenwood Press, USA 1998. 103 s. ISBN: 031330775X

Platí, že keď dávame dieťaťu alebo dospelému prečítať knihu o jeho probléme, to ešte neznamená, že mu to ten problém vyrieši. Navyše, aj keď sa situácia čitateľa môže javiť ako taká istá ako je popisovaná v knihe, v skutočnosti nikdy nie je rovnaká. Je vysoko individuálne podmienená dovtedajším vývinom, vzťahmi, osobným ako aj rozličným rodinným ako aj kultúrnym pozadím. Takže aj keď sa niektoré problémy a situácie podobajú, nikdy nie sú rovnaké, minimálne v dôsledku inej časopriestorovej reality konkrétnej osoby a na to naviazaných súvislostí. Dobrým príkladom sú kazuistiky 2 dievčat v mladšom školskom veku popísané autorom BABKA, V. (2021),¹⁶ ktorým sa terapeuticky venoval s využitím príbehov v súvislosti s riešením ich strachu z návštevy zubného lekára.

Napriek verejne deklarovaným celosvetovo šíreným miliónom svojpomocných kníh (napríklad len z publikácie autorky BYRNE, Rhonda. *Tajomstvo*. 2006. Bratislava: Euromedia Group, 2008. 220 s. ISBN 978-80-249-1008-6, sa malo celosvetovo vydať 19 miliónov kópií celkovo v 46 prekladoch), dáta o ich skutočnej efektivite pri vyriešení konkrétneho problému a zmene prežívania a správania čitateľov sú už horšie dostupné a ak sú vôbec reportované, tak na oveľa menších vzorkách, ako bol deklarovaný počet distribuovaných kníh. Napríklad už raz vyššie spomenutý autor Ehrlin, C. J. v citovanej publikácii *Sloníča, ktoré chce zaspáť* (2016) na neočíslovanej strane 33 diela uvádza výsledky vlastného prieskumu realizovaného na vzorke 87 rodičov a 126 detí vo veku od 3 mesiacov do 8 rokov. Podľa neho sa zaspávanie s pomocou knihy *Zajko, ktorý chce zaspáť* zrýchlilo zhruba u 55 % detí z tých, ktoré mali problémy so zaspávaním a u 67 % z tých, čo mali veľké problémy so zaspávaním. Odhliadnuc od absencie popisu metodiky zberu dát, atď., z uvedených informácií vyplýva, že zhruba druhá polovica detí a rodičov, by okrem samotnej knihy a návodu na jej čítanie **potrebovala ešte iný druh podpory**.

Pardeck a Pardecková (1998, s. 20) uvádzajú, že väčšina odborníkov sa zhoduje v tom, že **čítaný materiál môže byť úspešne použitý na naštartovanie terapie alebo ako efektívny zdroj vtiahnutia klienta do terapeutického procesu**. Dieťa alebo dospelý môžu byť v riešení problému úspešní, ak sú sprevádzaní na to školeným odborníkom. Môže sa to realizovať v podobe individuálneho alebo rodinného poradenstva, alebo tam kde je to vhodné v rámci skupinovej terapie v rôznych odborne vedených svojpomocných a sebarozvojových skupinách alebo programoch. Mnohým z vyššie spomenutých problémov s uplatňovaním sebarozvojových kníh sa možno vyhnúť, ak je prítomný odborník, ktorý starostlivo monitoruje a súčasne podporuje proces zmeny (Zaccaria a Moses, 1968, *ibid*) a iba tak možno klienta

¹⁶ BABKA, Vladimír. 2021. Slovo ako nástroj v terapii. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky. Vedúca diplomovej práce Kvetoslava Kotrbová.

úspešne previesť všetkými štádiami terapeutického procesu, ktorými sú identifikácia, projekcia, katarzia, vŕhľad a integrácia novej kvality a kompetencií do životnej reality klienta. Pričom pod klientom možno v niektorých situáciách rozumieť aj celú rodinu.

Pardeck a Pardecková (1998, s. 20) tiež uvádzajú zaujímavé výsledky prieskumov ďalších autorov (Starker, 1988, 1992, Rubin 1978), podľa ktorých terapeuti, ktorí používajú **kognitívno-behaviorálne** terapeutické paradigmy oveľa radšej používajú v liečbe **svojpomocné knihy** a terapeuti, ktorí sú orientovaní psychodynamicky inklinujú k použitiu svojpomocných kníh menej. **Psychodynamicky** orientovaní terapeuti ale naopak veľmi dobre v terapeutickom procese uplatňujú **beletriu**. Pod terapeutmi rozumejú lekárov, psychológov, medicínsky školených pedagógov, sestry a sociálnych pracovníkov s absolvovanými výcvikmi pre psychoterapeutov a z biblioterapie.

Jedným z najdôležitejších aspektov použitia vecnej literatúry, teda aj svojpomocných kníh, v terapii **je diskusia**. Umožňuje dať klientovi maximálnu príležitosť vyjadriť pocity a rozličné emócie o prezentovanom probléme. Tento proces tiež vytvára dôveru medzi odborníkom a klientom, pričom dôvera, rešpekt a empatia sú kritické aspekty každej úspešnej terapie. Aj keď mnohé zo svojpomocných kníh podnecujú k diskusi, problémom býva, že osoba sa mnohokrát napriek dobre mienenému zámeru autora akoby točí v kruhu doterajších vlastných skúseností a vzorcov správania, pretože jej chýba odstup, nadhľad a iný profesionálne skúsenostný uhol pohľadu na problém, ktorý má odborník. Odborník facilituje, prispôsobuje čítanie ako aj proces jeho sprevádzania špecifickým klientovým potrebám. Prostredníctvom vlastných vedomostí o obsahu knihy a zároveň vlastných odborných profesionálnych skúseností pomáha posilňovať biblioterapeutický proces vytváraním „klientovi na telo šitých“ otázok alebo tém. Terapeut by mal byť zručný v aktívnom počúvaní. Je dôležité, aby bol empatický, pretože len **empatický vzťah** medzi odborníkom a klientom **vybudovaný na dôvere a srdečnosti** je nápomocný, pretože najdôležitejším faktorom (okrem dobrého poznania problému) na jeho vyriešenie je jeho spracúvanie **s podporou osoby, ktorej dôveruje**.

Pokiaľ ide o deti, je vhodné ako v práci s dieťaťom tak aj s rodičmi (alebo iným dôležitými vzťahnými osobami dieťaťa) rešpektovať prirodzene vývinovo obmedzenú slovnú zásobu a verbálne vyjadrovacie schopnosti, ako aj iné kapacity dieťaťa súvisiace s vekom a rozumovými a emocionálnymi schopnosťami. Preto by sa po prečítaní príbehu mali uprednostňovať skôr neverbálne kreatívne formy spracovania témy a zážitkov.

Tvorivé využitie svojpomocných kníh a beletrie poskytuje klinickým pracovníkom nový prístup k pomoci u klientov zápasiacich s emocionálnymi problémami rovnako dobre ako aj v prípadoch súvisiacich s osobnostným rastom a rozvojom, pričom odborník môže použiť **jednu alebo viacero aktivít**, ktoré zahŕňajú zdieľanie zážitkov, umelecké aktivity, hru alebo hranie rolí individuálne, alebo tam, kde je to vhodné v rámci skupiny.

Dynamické zmeny v spoločnosti prinášajú so sebou nápor na učiteľa i na žiaka. Častý je výskyt situácií, ktoré si vyžadujú určitú flexibilitu, vedomosti, pripravenosť na ich riešenie a zvládanie. Mnohé deti žijú v dysfunkčných rodinách alebo v iných sťažených podmienkach, čím býva negatívne ovplyvnená aj ich emocionálna zložka osobnosti ako aj ich prejav a prosperovanie v škole. A aj keď aj pedagóg bez terapeutického vzdelania prirodzene môže v tomto článku vyššie spomínané svojpomocné alebo akékoľvek iné literárne diela úspešne zakomponovať do ním vedeného výchovno-vzdelávacieho procesu na podporu rozvoja príslušných vedomostí, zručností a postojev detí, žiakov alebo mladistvých, je dôležité si uvedomiť, že v oblasti riešenia aktuálne sa vyskytujúcich zaťažujúcich situácií a problémov detí a žiakov môže len účinne preventívne spolupôsobiť, aby sa napríklad problém ďalej neprehlboval.

Napríklad tým, že si situáciu alebo problém včas všimne, signalizuje ho kolegom s príslušným terapeutickým vzdelaním a v spolupráci s nimi a s ich podporou zakomponuje ich odporúčania do ním vedeného výchovno-vzdelávacieho procesu. Je dôležité, aby takého podporné osoby v rámci tímu školy mal k dispozícii vtedy, keď ich potrebuje, aby ich odporúčania a rady mohol v záujme svojich žiakov čo najskôr a čo najlepšie uplatniť.

Záver

*Úlohou liečebného pedagóga počas biblioterapie je byť bezpečnou osobou pre zdieľanie obsahu - zážitkov, pocitov, problémov, vŕhadov a iných skúseností, ktoré sa vynárajú pri čítaní. Príkladom vzťahu bezpodmienečného prijatia posilňujúceho to, čo je v osobe dobré, všimajúceho si a osvetľujúceho pozitívne vlastnosti a schopnosti daného človeka. Sprievodcom v prehlbovaní sebarozvoja a sebazoznania. Katalyzátorom/podpornou osobou pri dodatočnom spracovaní obsahov, ktoré zostali nespracované alebo nepovšimnuté. Pomocníkom pri formulovaní cieľov osobnostného rozvoja/terapeutických cieľov, definovaní priorít, škálovaní ich významu (na začiatku, počas a po uskutočnení zmeny), identifikácii a tvorbe vhodných zvládacích stratégií. Iniciátorom rozširovania poznania a kalibrácie zmeny, podporovateľom pozitívneho prerámcovania, formulácie nového pohľadu a perspektívy, sprostredkovateľom nádeje. Rovnako ako aj sprievodcom terapeutickej zmeny ako aj ukotvenia novo nadobudnutých poznatkov, skúseností a integrácie kompetencií ďalej do praktického života. Majúc na pamäti uvedené skutočnosti, **môže liečebný pedagóg efektívne uplatňovať svojpomocné knihy ako prvok posilňujúci terapeutických proces.** Úlohou liečebného pedagóga, **ktorý je súčasťou podporného tímu školy**, je tiež poskytovanie takejto potrebnej podpory, informácií vrátane potrebného vzdelávania, rád a odporúčaní, prípadne sprevádzania a podpory počas implementácie zmeny prípadne v spolupráci s ďalšími odbornými*

zamestnancami školy, nielen konkrétnym deťom, žiakom a študentom školy a ich rodičom, ale **pedagógom** tejto školy.

Bibliografia

- BABKA, Vladimír. 2021. Slovo ako nástroj v terapii. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky. Vedúca diplomovej práce Kvetoslava Kotrbová.
- DAVID, Rosalie Ann. 1988. *Egyptian Kingdoms: Making of the Past*. 1st ed. New York: Peter Bedrick Books, 1988. 152 s. ISBN 978-0872263000.
- HORNÁKOVÁ, Marta. 1999. *Liečebná pedagogika*. 2. dopln. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty. 1999. 190 s. ISBN 80-8046-126-0.
- HORNÁKOVÁ, Marta. 2019. *Liečebnopedagogická diagnostika*. 2. dopln. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty. 2019. 132 s. ISBN 978-80-223-4846-1.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. 2017. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. 1. vyd. Banská Bystrica: Banskobystrický samosprávny kraj Krajská knižnica Ľudovíta Štúra, 2017. 57 s. ISBN 978-80-85136-58-6
- McGEE, Micki. 2005. *Self-help, Inc.: Makeover Culture in American Life*. New York: Oxford University press, 2005. 288 s. ISBN 9780195171242. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195171242.001.0001>
- MINÁRIK, Jozef; KOUTUN, Juraj; PETRUS, Pavol; TOMČÍK, Miloš; KASÁČ, Zdenko; MAZÁK, Pavol a MAZÁKOVÁ, Jolana. 1988. *Literárna rukoväť*. 4. prepracované vyd. Bratislava. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 420 s. 067-322-88 LRU
- PARDECK, John T., PARDECK, Jean A. 1998. *Children in Foster Care: A Guide to Bibliotherapy*. 1st ed. Westport: Greenwood Press, USA 1998. 103 s. ISBN: 031330775X
- PILARČIKOVÁ-HÝBLOVÁ, Slávka. 1997. *Biblioterapia*. 1. vyd. Liptovský Mikuláš: vydané vlastným nákladom, 1997. 74 s. ISBN 80-967875-4-3
- SMIEŠKOVÁ, Martina. 2007. *Literatúra*. Bratislava: Fragment, 2007. 164 s. ISBN 978-80-80-8089-065-0.
- SMILES, Samuel. 2022. [online]. In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Sun Francisco: Wikimedia Foundation, Inc. 2022. Dostupné na: https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel_Smiles . [cit. 2022-08-22].
- SVOBODA, Pavel. 2013. *Biblioterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 110 s. ISBN 978-80-244-3684-5.

- Tagari.com. 2022. *How many self-help books are published a year?* [online]. Tasmania: Tagari Publications, 2022. Dostupné na: <https://www.tagari.com/how-many-self-help-books-are-published-a-year/> [cit. 2022-08-22].
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. 2015. Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In Špeciálnopedagogické poradenstvo, Informačný bulletin XIX. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25 – 36. ISBN 978-80-89698-14-1.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. 2016. Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov. In EXPRESÍVNE TERAPIE VO VEDÁCH O ČLOVEKU 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky/ Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie uskutočnenej 28. januára 2016 v Bratislave. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16 – 25. ISBN 978-80-223-4148-6.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. 2019. Vývinová biblioterapia ako prostriedok prípravy na vývinové úlohy predškolského veku detí. In HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019*. Ružomberok: Verbum, 2019, s. 63-72. ISBN 978-80-561-0701-0.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. 2021. *Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. S. 119-136. In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, č. 3, jún 2021, ročník 50. Ružomberok: Katolícka univerzita. 222 s. ISSN 1336-2232.*

PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra liečebnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava, Slovenská republika
kotrbova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.111-124>

Využití literárních textů při prevenci šikany v předškolním vzdělávání

The Use of Literary Texts in the Prevention of Bullying in Preschool Education

Lucie Pěchotová, Eva Koželuhová

Abstract

Bullying is a problem that already occurs in kindergartens. It is very important that preschool teachers are able to recognize its manifestations, intervene appropriately and also pay attention to its prevention. The article introduces the possibility of using a literary text as a prevention of bullying in kindergartens. It brings the results of the implementation of the educational programme. As a part of the investigation, the frequency of occurrence of manifestations of negative behavior in children of preschool age was monitored. After the implementation of the educational programme, there was a significant decrease in elements of negative behavior in the monitored children compared to the control group.

Keywords: Children's literature. Bullying. Preschool education. Prevention.

Úvod

Se šikanou se za dobu školní docházky podle zahraničních výzkumů setká až 25 % dětí, s lehčími formami dokonce 68 %¹. V České republice se udává, že zkušenost s ní má asi 40 % školáků², jde tedy o problematiku, které je třeba věnovat značnou pozornost. Problematika šikany, ač často spojována až s vyššími vzdělávacími stupni, se týká i

¹ FONTANA, D. 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 9788026207412.

² KOLÁŘ, M. 2011. Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika – jak rozlišit šikanování od škádlení. Poradce ředitelky – strategie řízení školy.

předškolního věku^{3,4,5}. V tomto období jsou projevy agresivního chování pro vnějšího pozorovatele snáze rozpoznatelné než v pozdějším věku, kdy jsou agresorem dovedněji skrývané⁶. Proto je předškolní věk vhodným obdobím pro prevenci šikany a pro cílený rozvoj prosociálních dovedností dětí a podporu jejich sociálního a emočního rozvoje. Je zodpovědností školy a každého učitele, aby bylo šikaně v maximální možné míře bráněno a aby byla poskytována účinná pomoc případným obětem. Nakolik je v českých mateřských školách šikana, respektive její počínající fáze, zastoupena, není známo, nebyla dosud provedena žádná relevantní šetření. Je ale zajímavé, že např. při šetření zaměřeném na vnímání problémového chování dětí všichni dotazovaní učitelé mateřských škol odpověděli, že se v jejich třídě šikana nikdy nevyskytla⁷. Je proto otázkou, nakolik dokážou předškolní pedagogové šikanu rozpoznat a adekvátně na ni reagovat.

Pro porozumění šikaně a její prevenci je důležité si uvědomit, jaké chování lze považovat za šikanu. Šikanou chápeme úmyslné a většinou opakované fyzické nebo psychické obtěžující chování vůči jiné osobě za použití agrese či manipulace. Jejím cílem je získání moci nad druhým jedincem. Projevuje se ubližováním, výsměchem, zastrahováním. Šikanu bývá obtížné rozpoznat, někdy je agrese vysvětlována pomocí agresivního pudu⁸ či bývá zaměňována za nevinné dětské škádlení⁹. Toto škádlení, teasing, šikanu zdánlivě připomíná, na první pohled od šikany nemusí být rozpoznatelné¹⁰. Rozhodující pro

³ KOVÁČOVÁ, B. 2019. Agresia ohrožujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku. Ružomberok: Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0

⁴ REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 461-475, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>

⁵ KIRVES, L., a SAJANIEMI, N. 2012. Bullying in early educational settings, *Early Child Development and Care*, 182:3-4, 383-400, <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>

⁶ MALECOVÁ VALEŠOVÁ, B. et al. 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0

⁷ ZALIBEROVÁ, M. 2022. Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni: Pedagogická fakulta

⁸ ČERMÁK, I. 1998. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.

⁹ ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

¹⁰ MARTÍNEK, Z. 2008. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-29-9.

určení, zda jde o šikanu, je vnímání situace oběma aktéry – teasing totiž nemá poraženého a baví oba zúčastněné. Naopak pro šikanu je charakteristická asymetrie sociální interakce, kdy jeden účastník je v dominantní pozici vůči druhému¹¹. Agresorem i šikanovaným se může stát v podstatě kdokoli, byť existují určité charakterové rysy a dispozice jak u agresorů, tak u obětí. Vágnerová¹² např. udává jako rizikové faktory na straně oběti jinakost, výjimečnost, nadání dítěte, zdravotní, tělesné či psychické znevýhodnění, sociálně znevýhodněné prostředí, sociální neobratnost, emoční nevyrovnanost, příslušnost k sociokulturní a menšinové skupině, rasovou odlišnost, projevy náboženských a kulturních postojů, adaptaci na nové prostředí nebo novou skupinu či nevhodnou snahu o sociální interakci za pomoci provokace. Šetření ukazují, že šikana se vyskytuje častěji ve třídách s vyšším počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami¹³ a je proto nezbytné, aby tyto děti byly skutečnou součástí skupiny a nebyly nijak vyčleňovány.

V předškolních zařízeních se nejčastěji objevují tzv. prvky šikany, které mohou přecházet do první až třetí fáze šikany. U dětí v předškolním věku se tedy můžeme setkat s ostrakizací, což je vyčlenění ze skupiny, ignorováním, pomlouváním, hlasitými narážkami na konto oběti¹⁴. Ke zhoršení ostrakismu může přispět i učitel, viditelným vyvyšováním nebo naopak upozorňováním na nedostatky dětí. V zátěžových situacích může docházet ke zhoršení projevů ostrakizace a jedinec začíná agresorům sloužit k vylepšení nálady, nebo vybití jejich stresu. Začíná se objevovat drobná fyzická agrese a neutrální skupina stojící mezi obětí a agresorem se začne vyčleňovat k jedné ze dvou stran (2. fáze šikany). V další fázi, která je již v mateřských školách zřídka, se dovytváří třídní hierarchie a šikanování se stává systematickým.

Studie prokázaly, že pohlaví na šikanu nemá vliv a že předškolní děti volí přímé fyzické a verbální metody agrese a také formy agrese

¹¹ LOVASOVÁ, L. 2006. Šikana. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 28 s. ISBN 80-86991-65-2

¹² VÁGNEROVÁ, K. 2011. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-912-5

¹³ REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 461-475.

¹⁴ SVOBODA, J. 2014. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

latentní, která oběť výrazně poškozuje¹⁵. Mezi latentní formy agrese řadíme pomluvy, popichování, sociální manipulaci a znevažující komentáře na adresu oběti či jeho vlastnictví¹⁶. Při šikanování v předškolním věku však zpravidla chybí dlouhodobost a systematickosti. Děti předškolního věku si šikanu nespojují s opakovatelností, je pro ně zásadní nepříjemný pocit při jednání agresora. Proto mohou vnímat šikanu i tam, kde nebyla úmyslem. Již správně chápou pojem „oběť“, šikanu chápou spíše jako agresi.¹⁷ Také velice dobře vnímají, zda jsou v kolektivu oblíbené či nikoli, a zda jsou/nejsou součástí skupiny¹⁸. Vyloučení z her a kolektivu se také nejvíce obávají.¹⁹

Klíčovým faktorem při řešení a předcházení šikany je erudovanost pedagoga, který dokáže prvky šikany podchytit včas. Přemíra pravidel, trestů či přísných důsledků nežádoucího chování dle zjištění nevede ke snížení výskytu prvků šikany v mateřské škole, neboť dětem nepomáhají osvojit si žádoucí chování. Řešením je učit děti, jak situace řešit alternativním způsobem. Zároveň je nezbytné, aby celá skupina byla vedena k harmonickému soužití a bylo vytvářeno pozitivní třídní klima. K tomu je vhodné využívat prosociálních a kooperativních činností, prvků dramatické výchovy a práce s dětskou literaturou. Stejně je také vzor chování, který pedagog dětem poskytuje.

Využití práce s literárním textem při prevenci šikany

Využití příběhů při výchově a vzdělávání je staré jako lidstvo samo. Jejich prostřednictvím dochází k učení, k osvojování hodnot a postojů. Využití literárních textů je základem biblioterapie, kterou definujeme jako *metodu psychoterapie, využívající léčebné nebo podpůrné účinky četby, jako způsob komunikace, v níž se tištěný text stává terapeutickým prostředkem*.²⁰ Toto původně úzké zacílení, kdy

¹⁵ KOVÁČOVÁ, B. 2020. Prejavy skrytého agresívneho správania sa v skupinách detí predškolského veku. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0714-0

¹⁶ KOVÁČOVÁ, B. (ibidem)

¹⁷ VLACHOU, M., BOTSOGLOU K. a ANDREOU, E. 2013. Assessment Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach“, Journal of Criminology. <https://doi.org/10.1155/2013/301658>

¹⁸ KIRVES, L., a SAJANIEMI, N. 2012. Bullying in early educational settings, Early Child Development and Care, 182:3-4, 383-400.

¹⁹ HELGELAND, A. a LUND, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 45.1: 133-141. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>

²⁰ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X

byla biblioterapie využívána pouze jako léčba či její podpora u diagnostikovaných pacientů, se postupně rozšířilo, díky čemuž biblioterapie může dnes být využívána kromě psychologů a psychoterapeutů také sociology, etopedy a pedagogy. Posledně jmenovaní záměrně využívají příběhy a pohádky k učení dětí. Předškolní věk je obdobím, kdy se dítě již dokáže ztotožnit s hlavním hrdinou a porozumět myšlence příběhu. Příběhy mu pomáhají porozumět jevům, se kterými se setkává. Proto je vhodné, aby učitel příběhy využíval při řešení nevšedních či náročných situací. Kapská a Mirončíková²¹ uvádějí jako možné cíle biblioterapeutického programu formování systému mravních norem, rozvoj a porozumění emocím, uvědomění si a rozvoj prožitku a budování morálních hodnot. Podobně široce chápe biblioterapii např. Valešová Malecová²² a Kováčová²³, které ji doporučují využívat ve vzdělávání, a to i u dětí předškolního věku. U této věkové kategorie se doporučuje zaměřovat se více na vhodné (žádoucí) chování, ze kterého si budou moci děti vzít příklad a napodobit je v praktickém životě²⁴. Je však k odborné diskusi, zda v předškolním vzdělávání jde skutečně o biblioterapii, či zda je vhodnější hovořit spíše o využití prvků biblioterapie či o práci s příběhem. Navrhované kroky při využití biblioterapie, jak je autorky uvádějí²⁵, kterými jsou motivace ke čtení, společné předčítání, diskuse o příběhu a kreativní podpůrné činnosti, se totiž shodují s obecnými doporučeními pro práci s literárním textem^{26,27}. Biblioterapie ve smyslu léčby může být prováděna pouze odborníky-terapeuty, mezi které řadíme psychoterapeuty, psychology či psychiatry. Učitel, ani speciální pedagog, nemůže být za terapeuta považován, avšak může se podílet na primární prevenci. Hlediskem pro rozlišení, zda můžeme hovořit o biblioterapii v rámci prevence (či

²¹ KAPSKAJA A., MIRONČIK, T. 2008. Podarki fej. Razvivajušaja skazkoterapija dlja detej. Reč. ISBN: 5-9268-0444-2.

²² VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. et al, 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0

²³ KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Biblioterapia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4487-6

²⁴ KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. (ibidem)

²⁵ VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., REJMANOVÁ, K. 2017. Práca s príbehom v období predškolského veku (1.). *Předškolná výchova* 2017/2018 72 (2) ISSN 0032-7220

²⁶ KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Čtenářské strategie v mateřské škole a u nečtenářů. Praha: Portál. ISBN: ISBN 978-80-262-1858-6.

²⁷ HOMOLOVÁ, K. 2013. Dětský a dospívající čtenář. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.

využití jejích prvků) je kromě dodržení zásad při práci s literárním textem záměr učitele a zvolený literární text, který je cíleně vybrán na určité téma/problém, týkající se života dětí a pomáhající jim formovat systém mravních norem a hodnot, případně řešit obtížnou životní situaci.

Metody šetření

Cílem šetření, které bylo realizováno v rámci bakalářské práce, bylo ověřit možnost využití práce s literárním textem při prevenci šikany v mateřské škole. V souladu s cílem byly stanoveny výzkumné otázky:

VO 1: Jak se změnilo chování dětí k jejich spolužákům ve třídě?

VO 2: Jakým způsobem děti řeší konfliktní situace po absolvování tematického celku?

Pro zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen smíšený design šetření. Hlavním zdrojem dat se stalo polostrukturované pozorování s využitím pozorovacího archu vlastní konstrukce, analýza polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a videonahrávek práce výzkumníka. Pro realizaci šetření byla vybrána dvoutřídní mateřská škola. V obou třídách byl shodný počet dětí a rozložení dle pohlaví, v obou třídách byly děti z podobného sociokulturního zázemí. Do Žluté třídy docházely děti ve věku 4-6 let a šlo o třídu novou, složenou z dětí původně ze dvou jiných tříd a dětí poprvé nastupujících do mateřské školy, kolektiv se tedy znal teprve krátce. Do Hnědé třídy docházely děti ve věku 5-7 let a znaly se již z předchozí docházky do MŠ. V obou třídách pracovaly učitelky s požadovaným vzděláním a praxí. Ve Žluté třídě měla učitelka střední pedagogické vzdělávání a praxi 50 let, druhá vysokoškolské bakalářské vzdělání a praxi 5 let. V Hnědé třídě měly obě učitelky vysokoškolské bakalářské vzdělání a praxi 16 a 3 roky. V obou třídách působili také asistenti pedagoga.

Nejprve byly vedeny polostrukturované rozhovory s učitelkami dětí, zaměřené na jejich hodnocení úrovně třídního klimatu a výskytu prvků šikany. Rozhovory byly nahrávány, přepsány a následně analyzovány pomocí otevřeného kódování pomocí metody tužka-papír. Poté bylo v každé třídě po dobu dvou týdnů provedeno během dopoledne pozorování dětí s využitím pozorovacího archu. Do něj výzkumník zaznamenával četnost výskytu prvků ostrakizace v jednotlivých třídách. Sledované kategorie jsou uvedeny v Tab.1.

Tabulka 1: Sledované analytické kategorie

Kategorie	Indikátor	Příklad
Fyzické napadání	Dítě záměrně fyzicky někomu působí bolest	Bouchání, strkání, kousání, štípání, tahání za vlasy, kopání
Manipulace	Dítě se záměrně snaží ovlivnit chování druhého ve svůj prospěch	Dítěti se nechce uklízet hračky, slíbí kamarádovi odměnu, když to uklidí za něj. Slib nedodrží
Naschvály, zlomyslnost, popichování	Dítě záměrně dělá něco, o čem ví, že druhému vadí	Dítě dá maketu pavouka na oblečení dítěti, o kterém ví, že se bojí pavouků
Ničení hry, stavby	Záměrné boření či ničení díla, narušování hry	Dítě záměrně pokreslí obrázek jiného dítěte
Ponižování druhého, zraňující komentáře	Záměrné verbální napadání druhého dítěte, které v důsledku toho cítí stud	Dítě se druhému vysmívá, že nosí brýle
Vyčleňování	Vyřazení dítěte ze společných aktivit či her	Děti zakazují druhému, aby si u stolu pro malování šlo také samo kreslit
Vyhrožování	Zastrašování druhého, manipulace pohružkou	Dítě vyhrožuje jinému, že když mu nedá svou hračku, nebude s ním kamarádit

Navržený tematický celek jsme se rozhodly realizovat ve Žluté třídě, Hnědá třída byla zvolena jako kontrolní skupina. Důvodem byl vyšší výskyt projevů teasingu a prvků ostrakizace ve Žluté třídě. Také jsme předpokládaly, že v Hnědé třídě je vzhledem k vyššímu průměrnému věku dětí vyšší jejich úroveň sociálního a kognitivního vývoje. Případné zlepšení u dětí ve Žluté skupině, vzhledem k jejich nižší vývojové úrovni, by lépe prokázalo vhodnost využití biblioterapie v předškolním věku. V průběhu realizace byly pořizovány reflektivní poznámky. Následně byl ve Žluté třídě osobou výzkumníka realizován navržený tematický celek, zaměřený na rozvoj sociálních a emočních vztahů, který využíval prvků biblioterapie. Jeho základem se staly autorské pohádky, kniha J. Horáčka *Modrý tučňák*²⁸, S. Gemmela *Jako*

²⁸ HORÁČEK, Petr. *Modrý tučňák*. Přeložil Martina WACLAWIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7.

ty!²⁹ a E. Staré A pak se to stalo!³⁰. Cílem pěti na sebe navazujících lekcí byla podpora rozvoje pocitu sounáležitosti se skupinou, rozvoj emočního citění, zmírnění emočního stresu, posílení důvěry sám v sebe i v druhé, snížení projevů slovní agrese, získání povědomí o příčinách a důsledcích svého chování, spolupráce v týmu, podpora a vyrovnání se s vlastním hněvem a zmírnění agresivity. Průběh práce byl natáčen na videozáznam a následně analyzován; byly sledovány projevy dětí a jejich vzdělávací výsledky. Po realizaci tematického celku byl v obou třídách proveden posttest v podobě dvoutýdenních pozorování dětí v dopoledních hodinách, s využitím pozorovacího archu. Byla sledována četnost výskytu jednotlivých kategorií. Výsledky pretestu a posttestu byly komparovány, byl porovnán celkový součet všech projevů ostrakizujícího chování mezi dětmi, které bylo v daném období pozorováno. Dále byl veden rozhovor s učitelkami ze Žluté třídy, který byl nahrán, přepsán a analyzován.

Výsledky

Jak se změnilo chování dětí k jejich spolužákům ve třídě? (VO 1)

Výsledek posttestu ukázal výrazné zlepšení chování dětí v experimentální Žluté skupině (Tab. 2). Míra četnosti projevů ostrakizace poklesla natolik, že vývojové hledisko hovořící ve prospěch kontrolní skupiny přestalo být signifikantní. Ve Žluté třídě bylo evidováno méně prvků ostrakizace než ve třídě Hnědé, která byla sociálně vyspělejší. Nejvýraznější pokles nastal u zjevných fyzických projevů agrese, ať již v podobě fyzického napadnutí, tak v nepřímé agresi – zaměřené na výtvary dítěte (ničení výtvorů a boření staveb). U projevů latentní agrese byl pokles méně patrný. Domníváme se, že to může být způsobeno tím, že děti tuto formu agrese za agresi nepovažují³¹ a je proto ze strany učitele nezbytná dlouhodobá a systematická práce s příběhy, které by dětem ukazovaly charakteristiky přátelství a učily je, jaké normy jsou v chování v sociální skupině vhodné a které již ne.

²⁹ GEMMEL, Stefan. Jako ty!. Ilustroval Marie-José SACRÉ. Praha: Thovt, c2005. ISBN 80-903653-1-0.

³⁰ STARÁ, Ester, 2020. A pak se to stalo!. 2. vydání. Ilustroval Martina MATLOVIČOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-06018-7.

³¹ KOVÁČOVÁ, B. 2020. Prejavy skrytého agresívneho správania sa v skupinách detí predškolského veku. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0714-0

Tabulka 2: Četnost výskytu prvků ostrakizace v experimentální (Žlutá třída) a kontrolní skupině (Hnědá třída)

Kategorie	Pretest Hnědá třída	Posttest Hnědá třída	Pretest Žlutá třída	Posttest Žlutá třída
Fyzické napadání	7	7	14	5
Manipulace	4	11	1	0
Naschvály, zlomyslnost, popichování	11	4	10	6
Ničení hry, stavby	2	4	12	4
Ponižování druhého, zraňující komentáře	22	14	7	4
Vyčleňování	0	5	8	6
Vyhrožování	0	0	4	0
Celkem	46	35	56	25

Z rozhovoru s učitelkou a z pozorování vyplynulo, že hlavním problémem se před realizací tematického celku jevila vzájemná nespolečenská spolupráce dětí a vyčleňování. Děti mezi sebou tvořily menší skupinky, které se navzájem stranily. Ve třídě bylo zaznamenáno několik průbojných dívek a jedno dítě stranící se ostatních. U jednoho chlapce bylo pozorováno výrazné agresivní chování vůči ostatním dětem, přičemž cíle jeho útoků byly vybírány nahodile. Tento chlapec ostatní strkal, házel po nich věci, cákal jim vodu či písek do očí. Děti neuměly podobné situace řešit a žádaly si dopomoc učitelky. Děti se spontánně neomlouvaly, omluvu musela vyžadovat učitelka. Paní učitelky se snažily mít děti, které působí ostatním problémy, stále na očích. Všem dětem často opakovaly pravidla, která si společně s dětmi vytvořily na začátku školního roku, a při konfliktu s dětmi vzniklé situace probíraly. Přesto se učitelkám nezdálo, že by se situace zlepšovala. Učitelka se vyjádřila, že ji *udivuje, že děti dokážou být tak moc zlé a vymýšlet takové zlomyslnosti.*

V průběhu realizace docházelo k postupnému zlepšování dětí ve schopnosti vnímat a popisovat své emoce a pocity. Byly zařazovány kooperativní aktivity, diskuse nad příběhy a hledání paralel v jejich životech. Pro děti bylo téma zajímavé a po počáteční nejistotě se do činností ochotně zapojovaly a téma samostatně rozvíjely. Diskuse se stávaly hlubšími, děti postupně dokázaly navrhnout alternativní řešení

(např. co dělat, když mi někdo nadává). Obsah jednotlivých příběhů byl pozorován v jejich volné hře, k příběhům se chtěly vracet. Po realizaci bylo učitelkou i výzkumníkem pozorováno, že se děti začaly chovat k sobě navzájem ohleduplněji. Učitelka to komentovala: *I pro nás to bylo velkým přínosem a došlo k částečné změně chování dětí. Začaly se víc kamarádit a V. (autista) začaly více chápat, děvčata si přestala závidět hezčí sukýnku, sponky, dokonce uměly pochválit kamarádku.* Výrazně se to projevilo na chování k dílům druhým (stavby a výtvary), které již úmyslně neničily ze špatné nálady a ze vzteku. Zlepšila se také tolerance a ohleduplnost k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami či dětem mladším. *Některé děti začaly pomáhat mladším kamarádům, třeba při sebeobsluze, úklidu hraček, zaregistrovala učitelka.* Poklesla míra výsměchu a děti byly méně vyčleňovány ostatními dětmi (např. při rozdělování do dvojic na vycházku), byly zapojovány do společných her. Některé z dětí přestaly mít obtíže v kolektivu a získaly nová přátelství, protože je ostatní přijaly mezi sebe. Tyto děti přestaly mít díky přijetí do skupiny potřebu se zviditelňovat a upoutávat na sebe pozornost, a tak utichlo i opakující se obtěžující chování vůči druhým, které vedlo ke vzájemným konfliktům. Tím, že se skupina stmelila, uklidnily se i rozepře, rvačky, naschvály, zlomyslnosti. Nové prvky ostrakizace se neobjevily.

Jakým způsobem děti řeší konfliktní situace po absolvování tematického celku? (VO 2)

Konflikty byly ve skupině zaznamenávány i po ukončení práce s tematickým celkem. Vzhledem k věku dětí je přirozené, že se stále vyskytují snahy konflikt řešit žalováním a dožadováním se pomoci učitelů. Již se ale objevily i první snahy o samostatné řešení konfliktu a snaha jej řešit jinak – domluvou a spoluprací. Bylo také pozorováno, že se začala vyskytovat spontánní omluva druhému dítěti, aniž by k ní učitelka musela vybízet. Také došlo při konfliktní situaci k zastání jednoho dítěte druhým. Vzhledem k tomu, že tematický celek probíhal na třídě pouze krátkou dobu po dobu jednoho týdne, považujeme tento výsledek za pokrok. Učitelka však dodala, že vzhledem k výsledkům se rozhodly s kolegyní *občas se zaměřovat na podobná témata.*

Závěr

Šetření potvrdilo, že v předškolním vzdělávání se šikana vyskytuje, a potvrdily se tak zahraniční zkušenosti^{32,33}. Aby se v mateřských školách ostrakizace vyskytovala v co nejmenší možné míře, je nutné věnovat mnoho času a velké úsilí prevenci – rozvoji empatie a prosociálního chování. Přestože má naše práce značné limity, mezi ty nejvýraznější řadíme krátkou dobu realizace i následného sledování dětí, což mohlo výsledky zkreslit, domníváme se, že se cíl šetření podařilo naplnit. Ukázalo se, že cílené zaměření na rozvoj emočních a sociálních vztahů s využitím práce s literárními texty může být vhodným nástrojem prevence šikany. U předškolních dětí dokáže příběh spolu s vhodnými metodami práce s příběhem podporovat socio-kulturně přijatelné chování. Práce s dětmi je efektivní, jsou-li využívány příběhy s obsahem dotýkajícím se dané problematiky. Vybraná kniha musí být obsahově i jazykově blízká dětem předškolní věku, důležitá je zejména postava literárního hrdiny, se kterou se děti mohou snadno identifikovat³⁴. Jak podotýká Valešová Malecová³⁵ téma či zobrazované problémy mohou být jak potenciální (dítě se s nimi může v budoucnosti setkat), tak aktuální. Zároveň zápletka příběhu by měla umožňovat dětem tvořivě hledat řešení situace.

Sociální a emoční rozvoj dětí v předškolním věku by měl být jednou z priorit předškolního vzdělávání. Je proto vhodné, aby vzdělávací obsah a metody byly voleny se zřetelem k rozvoji této oblasti. Pomoci může také organizace vzdělávání – využívání kooperativních činností a dramatické výchovy. Učitelé se také shodují, že pozitivní efekt na sociální a emoční rozvoj dětí má věkově heterogenní uspořádání tříd³⁶. Naopak překážkou může být osoba pedagoga, který není

³² REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 461-475.

³³ HELGELAND, A. a LUND, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45:1: 133-141.

³⁴ KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Čtenářské strategie v mateřské škole a u nečtenářů. Praha: Portál. ISBN: ISBN 978-80-262-1858-6.

³⁵ MALECOVÁ VALEŠOVÁ, B. et al, 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0

³⁶ ROCHOVSKÁ, I., HUĽOVÁ, Z., KLEIN, V., a GAŠPAROVÁ, M. (2019). The Opinions Of Pre-Primary Education Teachers On The Advantages And Disadvantages Of Heterogeneous Age Groups. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(3). <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.424>

dostatečně prosociálně vybaven³⁷. Významnou roli hraje také úroveň vzdělání pedagogů, neboť učitelé s nižším stupněm vzdělání významně častěji méně identifikují prvky šikany než učitelé s vyšším vzdělání³⁸. Je proto třeba v pregraduální přípravě budoucích učitelů mateřských škol nadále akcentovat rozvoj jejich kompetencí, které umožní funkční podporu dětem v této oblasti a včasnou identifikaci počátků šikany. Také považujeme za důležité, aby práce s příběhem pro rozvoj sociálních vztahů nebyla pouze jednorázovou záležitostí ve vzdělávacích programech mateřských škol, ale aby byly zařazovány průběžně a opakovaně.

Bibliografie

- ČERMÁK, I. 1998. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
- FONTANA, D. 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 9788026207412.
- GEMMEL, S. 2005. Jako ty!. Praha: Thovt. ISBN 80-903653-1-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X
- HELGELAND, A., LUND, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45.1: 133-141. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>
- HOMOLOVÁ, K. 2013. Dětský a dospívající čtenář. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.
- HORÁČEK, P. 2019. Modrý tučňák. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-05664-7.
- KAPSKAJA A., MIRONČIK, T. 2008. Podarki fej. Razvivajušaja skazkoterapija dlja detej. Reč. ISBN: 5-9268-0444-2.
- KIRVES, L., SAJANIEMI, N. 2012. Bullying in early educational settings, *Early Child Development and Care*, 182:3-4, 383-400, <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- KOLÁŘ, M., 2011. Šikana v mateřské škole: diferenciatní diagnostika – jak rozlišit šikanování od škádlení. *Poradce ředitelky – strategie řízení školy*.

³⁷ SVOBODOVÁ, E. 2017. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.

³⁸ REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 461-475.

- KOVÁČOVÁ, B. 2019. Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku. Ružomberok: Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0
- KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Biblioterapia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4487-6.
- KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Čtenářské strategie v mateřské škole a u nečtenářů. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1858-6.
- LOVASOVÁ, L. 2006. Šikana. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-65-2
- MARTÍNEK, Z. 2008. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-29-9.
- REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 461-475.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- ROCHOVSKÁ, I., HUĽOVÁ, Z., KLEIN, V., a GAŠPAROVÁ, M. (2019). The Opinions Of Pre-Primary Education Teachers On The Advantages And Disadvantages Of Heterogeneous Age Groups. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(3), 424-436.
<https://doi.org/10.33225/pec/19.77.424>
- ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- STARÁ, E. 2020. A pak se to stalo!. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00+06018-7.
- SVOBODA, J., 2014. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
- SVOBODOVÁ, E. 2017. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.
- VÁGNEROVÁ, K. 2011. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. et al, 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., REJMANOVÁ, K. 2017. Práca s príbehom v období predškolského veku (1.). *Předškolná výchova* 2017/2018 72 (2) ISSN 0032-7220

VLACHOU, M., BOTSOGLOU K. a ANDREOU, E. 2013. Assessment Bully /Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach“, Journal of Criminology.

<https://doi.org/10.1155/2013/301658>

ZALIBEROVÁ, M. 2022. Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni: Pedagogická fakulta

Bc. Lucie Pěchotová

Katedra Pedagogiky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity
v Plzni

Mgr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Katedra Pedagogiky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity
v Plzni

kozeluhe@kpg.zcu.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.125-137>

Klimatické vzdělávání na prvním stupni: vztah žákovského sebehodnocení, environmentálních postojů, znalostí a proenvironmentálního chování

Climate Change Education at the Primary School: the Relationship Between Pupils' Self-assessment, Environmental Attitudes, Knowledge and Pro-environmental Behaviour

Roman Kroufek, Karel Nepraš

Abstract

This paper presents the results of a quantitatively designed pedagogical research conducted in the winter of 2021/2022 among students (n = 144) in the fifth grade of primary schools in the Czech Republic. The questionnaire survey investigated climate knowledge, environmental values and attitudes, and pro-environmental behaviour. The results showed significant differences in the dimensions of willingness to act and appreciation of nature, in which girls scored higher than boys. The self-assessment questions captured significant differences in climate change knowledge between children from different participating schools. The regression model showed a significant influence of the dimensions of nature appreciation and willingness to act on pro-environmental behaviour. Analysis of the self-assessment questions revealed a significant relationship between students' self-assessed knowledge of and interest in nature and climate and the dimensions of appreciation of nature, willingness to act, and pro-environmental behaviour.

Keywords: Climate change education. Climate change knowledge. Environmental attitudes. Pro-environmental behaviour. Primary education.

Úvod

Mezi klíčové výzvy naší doby patří mimo jiné člověkem způsobená změna klimatu. Pokud vezmeme globální environmentální rizika včetně rizika klimatické změny vážně, nezbyvá než se zabývat účinnými opatřeními, s jejichž pomocí budeme jako lidstvo schopni nevyhnutelným důsledkům čelit a odvrátitelné scénáře ještě transformovat. Mezi klíčové mitigační strategie

patří v tomto smyslu vzdělávání (Iliopoulou, 2018; Seikkula-Leino et al., 2021).

Klimatické vzdělávání představuje vyhraněný a do jisté míry osamostatňující se proud v rámci environmentálního vzdělávání. V minulosti bylo v našem prostředí dané téma spojené především s výukou v rámci geografie a nacházelo se na podobné úrovni s řadou dalších environmentálních témat. V posledních letech s ohledem na probíhající veřejnou diskusi a reálné dopady klimatické změny na řadu aspektů fungování lidské civilizace vnímaný význam tématu rychle vzrůstá

Budování porozumění tématu klimatické změny naráží v nižším školním věku na omezené kognitivní schopnosti dětí. Ještě na druhém stupni základní školy mají žáci znalosti o klimatu neúplné a s nesprávnými prvky (Chang & Pascua, 2015). Žáci mají určité základní znalosti o změně klimatu a energii, ale dopady využívání energie na životní prostředí zůstávají nejasné (Pearce et al., 2020). Až na střední škole se postupně více projevuje pozitivní vliv školního vzdělávání ve vyšší míře porozumění komplexní problematice příčin a důsledků změny klimatu a základním principům skleníkového efektu (Jurek et al., 2022). Přitom podle Shepardsona et al. (2009) je porozumění principu skleníkového efektu nezbytné k dosažení účinného porozumění globálnímu oteplování a jeho souvislostmi se změnou klimatu. Zároveň také platí, že budování vztahu k problematice změny klimatu je vázáno na znalosti o klimatické změně (Stevenson et al., 2014).

Jak tedy naznačují uváděné souvislosti, účinná edukace v klimatickém vzdělávání nemůže být v primárním vzdělávání stavěna na detailním porozumění principů, příčin a důsledků změny klimatu. Je třeba hledat efektivní nepřímé cesty. Jako prediktory chování ke zmírnění klimatické změny vystupují kromě znalostí o klimatu (Busch et al., 2019; Ratinen & Uusiautti, 2020) také osobní normy a hodnoty (Karpudewan, 2019), motivace (Mohamed Ali Khan et al., 2020) a větší ochotu k jednání ve prospěch opatření ke zmírnění klimatické změně zvyšuje i zájem o obecná environmentální témata a vnímaný význam opatření ke zmírnění klimatické změny (Hermans & Korhonen, 2017). Tady se otevírá prostor pro edukaci v primárním vzdělávání.

Je doloženo, že významný vliv na formování akceptace člověkem způsobeného globálního oteplování mají vyučující, protože víra vyučujících, že ke klimatické změně dochází patří spolu se znalostmi studentů o klimatické změně k nejsilnějším prediktorům víry studentů, že ke klimatické změně dochází a že se jedná o člověkem způsobené globální oteplování. V dalším sledu pak mají na formování postojů spojených s klimatem vliv frekvence diskusí s přáteli a rodinou (Stevenson et al., 2016; Valdez et al., 2017). Na vyučujících v rámci školního vzdělávání stojí úloha výběru vhodných metod a forem výuky. Zatímco velká část konkrétních výukových programů a přístupů spojená s tématem klimatické změny bývá zaměřena spíše na starší žáky, obecně účinné principy fungující v klimatickém vzdělávání a potažmo v environmentálním vzdělávání jako celku je dobré vzít v potaz. Existující

studie spojené s výzkumem klimatického vzdělávání potvrzují význam interaktivního učení ve srovnání s krátkodobými intervencemi (Reis & Ballinger, 2018), demokratického učení ve škole i mimo školu (Deisenrieder et al., 2020), konstruktivistických pojetí (Keller et al., 2019) a také participativně založených projektů (Cutter-Mackenzie & Rousell, 2018; Trott, 2019).

Výzkum na poli klimatického vzdělávání je v oblasti primárního školství zatím spíše opomíjenou oblastí (Nepraš et al., 2022). Zaměřili jsme se proto na zodpovězení následujících výzkumných otázek: (i) Jaké vztahy je možné na úrovni primárního vzdělávání identifikovat mezi dimenzemi environmentálních hodnot a postojů, proenvironmentálního chování a výukovými strategiemi v environmentálním vzdělávání? (ii) Jaký existuje na úrovni primárního vzdělávání vztah mezi žákovskými sebehodnoceními znalostí a zájmu o přírodu a klima na jedné straně a sledovanými dimenzemi na straně druhé?

Metodika

Výzkum byl s ohledem na větší počet sledovaných dimenzí designován jako kvantitativní. Byl realizován formou dotazníkového šetření a následně statistické analýzy získaných dat. Sběr dat probíhal České republice v zimním období 2021/2022. Participanty výzkumu byli podle výše specifikovaných cílů žáci a žákyňe 5. ročníku 1. stupně základní školy. Žákovský dotazník vyplnilo celkem 144 respondentů ze 7 základních škol v České republice. Průměrný věk respondentů byl 10,83 roku ($\sigma = 0,55$), soubor byl celkově vyrovnaný, mírně převažovali chlapci (51,4 %) nad dívkami.

Pro účely výzkumu byl sestaven dotazník sestavený s využitím existujících ověřených nástrojů, které byly zčásti upraveny na základě realizovaného pilotního výzkumu.

Dotazník je členěn na dvě vstupní sekce a pět hlavních sekcí. V úvodní sekci jsou zjišťovány pohlaví, věk, ročník vzdělávání a název školy. V navazující sekci v rámci čtyř otázek žáci sebehodnotí svůj vztah k přírodě a znalosti o klimatické změně. Další sekce již mají charakter dílčích výzkumných nástrojů a jsou věnovány vědomostem o klimatu, environmentálním hodnotám a postojům, proenvironmentálnímu chování, postojům ke klimatické změně a výukovým strategiím využívaným při environmentálním vzdělávání.

Položky nástroje zkoumajícího vědomosti o klimatu jsou formulovány originálně. Zčásti se jedná o parafráze otázek souvisejících s klimatickou gramotností vycházející z Testu ekologických a environmentálních znalostí, který je součástí Metodiky environmentální gramotnosti (Činčera & Kroufek, 2021). Nástroj zahrnuje celkem šest položek s možnými odpověďmi ano – ne – nevím.

Nástroj sledující environmentální hodnoty a postoje vychází z Bognerova originálního nástroje 2-MEV (Bogner, 2018). Převzat byl ve verzi dle Metodiky environmentální gramotnosti (Činčera & Kroufek, 2021).

Zahrnuje tři dimenze – ochrana přírody, využívání přírody, oceňování přírody a dílejší škálu odhodlání k jednání. Nástroj byl oproti originálním zdrojům redukován a ve využití podobě zahrnuje celkem 14 položek.

Proenvironmentální chování je zjišťováno s využitím vybraných položek převzatých z Metodiky environmentální gramotnosti (Činčera & Kroufek, 2021). Využitá podoba nástroje obsahuje celkem 4 položky.

Nástroj sledující postoje ke klimatické změně vychází z Climate change attitude survey (Christensen & Knezek, 2015). Originálně zahrnuje dvě dimenze – Beliefs a Intentions s celkovými 15 položkami. Po pilotním testování byla potvrzena nízká reliabilita celého nástroje ve sledované skupině participantů a pro finální testování tak byla využita pouze jediná konkrétní položka.

K položkám posledních tří jmenovaných škál se respondenti vyjadřují na pětistupňové Likertově škále: souhlasím – spíše souhlasím – nejsem si jistý/á, jak se rozhodnout – spíše nesouhlasím – nesouhlasím.

Výzkumné nástroje byly i s ohledem na přetrvávající organizační bariéry související s šířením nemoci COVID-19 distribuovány výhradně v online verzi sestavené v prostředí Google Forms. .

Projekt byl schválen Etickou komisí Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem pod jednacím číslem 2/2021/01. .

Pro statistickou analýzu byly soubory dat připraveny v programu MS Excel. Neúplné a nestandardní záznamy byly ze souboru odstraněny. Statistická analýza souboru dat byla provedena pomocí programu IBM SPSS Statistics 28.

Ze získaných dat byly sestaveny základní popisné kvantitativní charakteristiky výsledků jednotlivých položek, dimenzí a nástrojů. Následně byla vypočítána reliabilita (Cronbachovo α) využívaných výzkumných nástrojů a dílejších dimenzí: vědomosti o klimatu ($\alpha = 0,29$), ochrana přírody ($\alpha = 0,59$), odhodlání k jednání ($\alpha = 0,67$), využívání přírody ($\alpha = 0,43$), ocenění přírody ($\alpha = 0,74$), proenvironmentální chování ($\alpha = 0,63$). Výsledky ukázaly akceptovatelnou míru reliability u nástrojů odhodlání k jednání, ocenění přírody a proenvironmentální chování. Dále byly sledovány tyto dimenze, ke kterým byly pro další analýzy přiřazeny výsledky vědomostního testu. Statistická významnost při porovnávání dvou skupin byla kontrolována s využitím t-testu. K ověření velikosti účinku bylo vypočteno Cohenovo d. K porovnání více než dvou skupin byla využita analýza rozptylu (ANOVA). V navazující fázi statistické analýzy dat byla sestavena korelační matice (Pearsonův korelační koeficient) mezi podrobněji popisovanými dimenzemi a položkami. Následně byl vytvořen regresní model vícenásobné lineární regrese se závislou proměnnou proenvironmentální chování podrobněji popsany ve výsledkové části.

Výsledky

Z výsledků sebehodnotících otázek je patrný vyšší deklarovaný zájem o přírodovědná témata. Naopak povědomí o tématu klimatické změny je ve sledované věkové kategorii ještě nízké.

Nástroj sledující znalosti žáků o klimatické změně není možné s ohledem na nízkou reliabilitu hodnotit vcelku, přesto je možné zachytit dobře korelující výsledky v měřítku jednotlivých škol mezi výsledky sebehodnotících otázek věnovaných klimatické změně a celkovým výsledným skóre ze znalostního testu.

Žáci deklarují poměrně vysokou míru odhodlání k jednání (3,93) a o něco nižší míru ocenění přírody (3,66). Přitom platí, že významnějších rozdílů dosahují výsledky za jednotlivé školy u dimenze odhodlání k jednání.

Výsledky proenvironmentálního chování jsou napříč školami dosti vyrovnané. Existují ovšem významné rozdíly v průměrných výsledcích konkrétních položek výzkumného nástroje. Zatímco položky věnované jednoduchým krátkodobým úkonům dosahují vysokých hodnot (třídění papíru, zhasínání světla), u položek spojených s časově náročnější činností jsou hodnoty nízké (sledování přírodovědných pořadů, účast na ochranných akcích).

Celkové výsledky sledovaných dimenzí relevantních z hlediska míry reliability a dílčích položek z dalších částí dotazníku jsou patrné z tabulky 1.

Tabulka 1

Průměrné hodnoty (M) a směrodatné odchylky (SD) popisovaných dimenzí a položek.

<i>Sebehodnocení</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Myslím, že toho vím o přírodě docela hodně.	3,56	0,94
Baví mě dozvídat se nové věci o přírodě.	4,03	1,15
O klimatické změně už jsem dříve slyšel/a.	3,27	1,42
Myslím, že toho o klimatické změně vím docela hodně.	2,52	1,15
<i>Sledované dimenze</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Znalosti	2,77	1,38
Odhodlání k jednání	3,93	0,76
Ocenění přírody	3,66	1,01
Proenvironmentální chování	3,43	0,88
Postoje ke klimatické změně: "Člověkem způsobená klimatická změna má negativní dopad na naše životy."	3,4	1,27

Ve srovnání chlapců a dívek vystupují statisticky signifikantní rozdíly ve škálách odhodlání k jednání a ocenění přírody. Oba případy jsou spojené s vyšším dosaženým skóre dívek ve srovnání s chlapci. Signifikantního rozdílu dosahuje srovnání také u samostatné otázky zaměřené na klimatické postoje.

Tento rozdíl vyznívá ve prospěch chlapců, kteří dosáhli v dané položce vyššího průměrného skóre než dívky. Podrobnější srovnání těchto ukazatelů včetně doprovodných statistických charakteristik souboru dat poskytuje tabulka 2.

Tabulka 2

Srovnání popisovaných dimenzí a položek dle pohlaví.

	<i>t</i>	<i>M</i> _{dívky}	<i>SD</i>	<i>M</i> _{chlapci}	<i>SD</i>	<i>Cohenovo d</i>
Znalosti	-0,12	2,76	1,28	2,78	1,48	-0,02
Odhodlání k jednání	1,67*	3,99	0,92	3,74	0,87	0,28
Ocenění přírody	2,17*	3,85	1,01	3,49	0,98	0,36
Proenvironmentální chování	-0,33	3,4	0,94	3,45	0,83	-0,06
Člověkem způsobená klimatická změna má negativní dopad na naše životy.	2,15*	3,17	1,24	3,62	1,27	-0,36

* Signifikance na hladině významnosti $p < 0,05$.

Cohenovo *d* je interpretováno následovně: malý efekt ($d = 0,2$), střední efekt ($d = 0,5$), velký efekt ($d = 0,8$).

Zachycené korelační vztahy mezi popisovanými dimenzemi a položkami podrobněji přibližuje tabulka 3. Patrná je celá řada zachycených korelačních vztahů. Za zmínku stojí nízké až středně silné korelace mezi sebehodnotícími otázkami o přírodě a klimatické změně a dimenzemi ocenění přírody, odhodlání k jednání a proenvironmentálního chování. Zajímavé jsou dále podstatné až silné korelace mezi oceněním přírody, odhodláním k jednání a proenvironmentálním chováním.

Tabulka 3

Korelační matice popisovaných dimenzí a položek.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 <i>Myslím, že toho vím o přírodě docela hodně.</i>								
2 <i>Baví mě dozvídat se nové věci o přírodě.</i>	0,49**							
3 <i>O klimatické změně už jsem dříve slyšel/a.</i>	0,12	-0,03						
4 <i>Myslím, že toho o klimatické změně vím docela hodně.</i>	0,28**	0,06	0,56**					
5 <i>Znalosti</i>	0,29**	0,22**	0,21*	0,20*				

6 <i>Ocenění přírody</i>	0,39**	0,44**	0,20*	0,34**	0,22**			
7 <i>Odhodlání k jednání</i>	0,36**	0,41**	0,17*	0,34**	0,17*	0,76**		
8 <i>Proenvironmentální chování</i>	0,37**	0,34**	0,21**	0,24**	0,12	0,53**	0,54**	
9 <i>Člověkem způsobená klimatická změna má negativní dopad na naše životy.</i>	0,14	0,15	0,24**	0,06	0,22**	0,11	0,1	0,29**

* Signifikance na hladině významnosti $p < 0,05$. ** Signifikance na hladině významnosti $p < 0,01$.

V návaznosti na výsledky korelační matice byl vypracován regresní model pro závislou proměnnou proenvironmentální chování s prediktory v dimenzích ocenění přírody, odhodlání k jednání a znalosti. Výsledky ukázaly, že první dvě jmenované dimenze mají na proenvironmentální chování signifikantní vliv (Tabulka 4).

Tabulka 4

Regresní model vysvětlující efekt vybraných prediktorů na proenvironmentální chování ($R^2 = 0,32$).

<i>prediktor</i>	β	t	p
ocenění přírody	0,279	2,582	0,011
odhodlání k jednání	0,328	3,065	0,003
znalosti	-0,01	-0,133	0,894

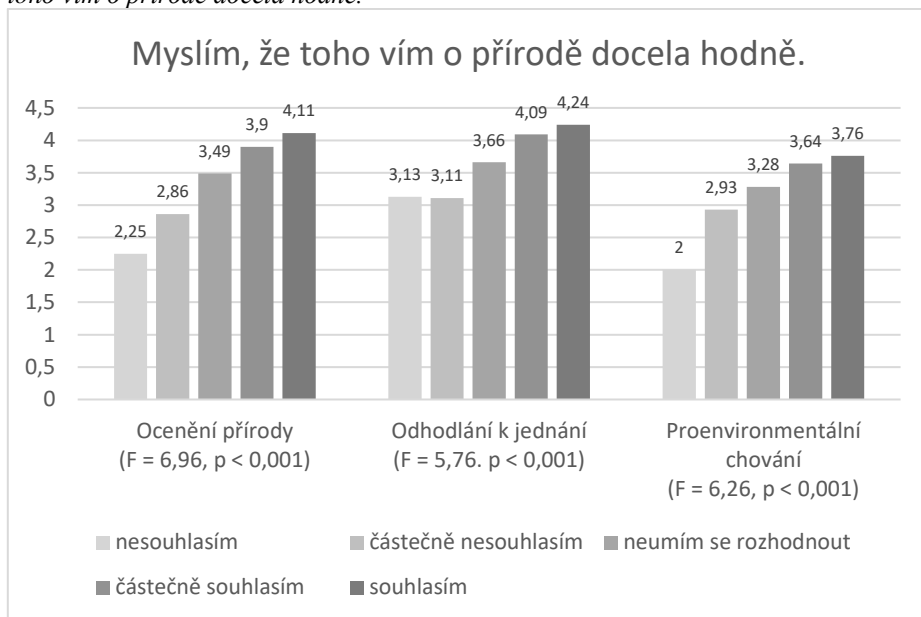
R^2 – podíl rozptylu závislé proměnné vysvětlený nezávislou proměnnou.

β – míra záporné (-) nebo kladné (+) změny výsledné proměnné na každou jednotku změny prediktoru.

Vzájemný vztah žákovských sebehodnocení a sledovaných dimenzí je zachycen ve výstupech analýzy rozptylu v níže připojených grafech (Grafy 1, 2, 3). Ze všech grafů vyplývá pozitivní závislost míry sebehodnocení a výsledných skóre v uvážených dimenzích. Čím vyšší jsou žákovská sebehodnocení znalostí o přírodě, tím vyšší jsou skóre v dimenzích ocenění přírody, odhodlání k jednání a proenvironmentálního chování (Graf 1). Velmi obdobné výsledky se objevují také u sebehodnocení zájmu o nové informace o přírodě a u sebehodnocení míry znalostí o klimatické změně (Graf 2, Graf 3).

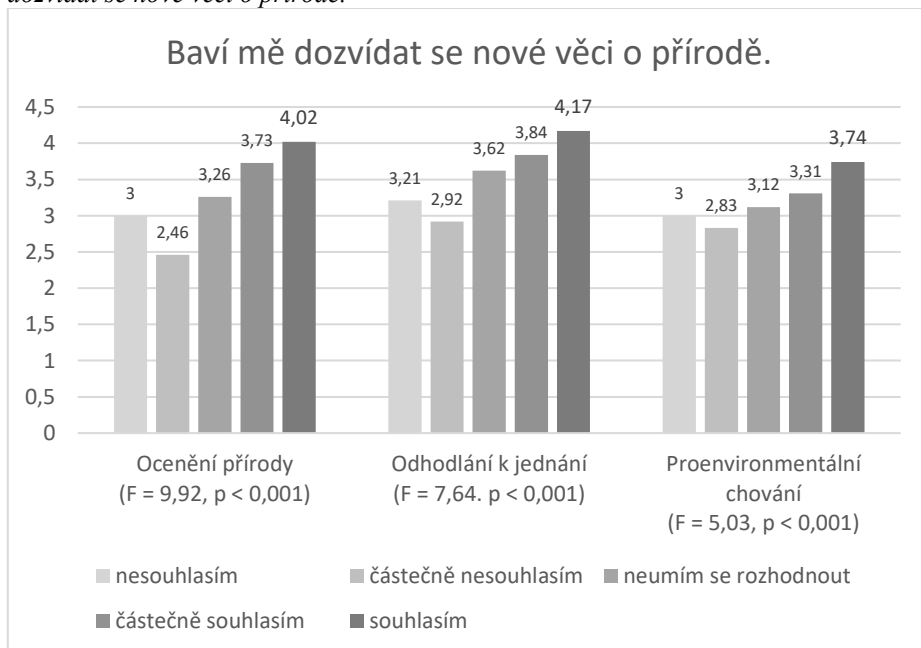
Graf 1

Vztah mezi vybranými prediktory a odpověďmi na sebehodnotící otázku „Myslím, že toho vím o přírodě docela hodně.“



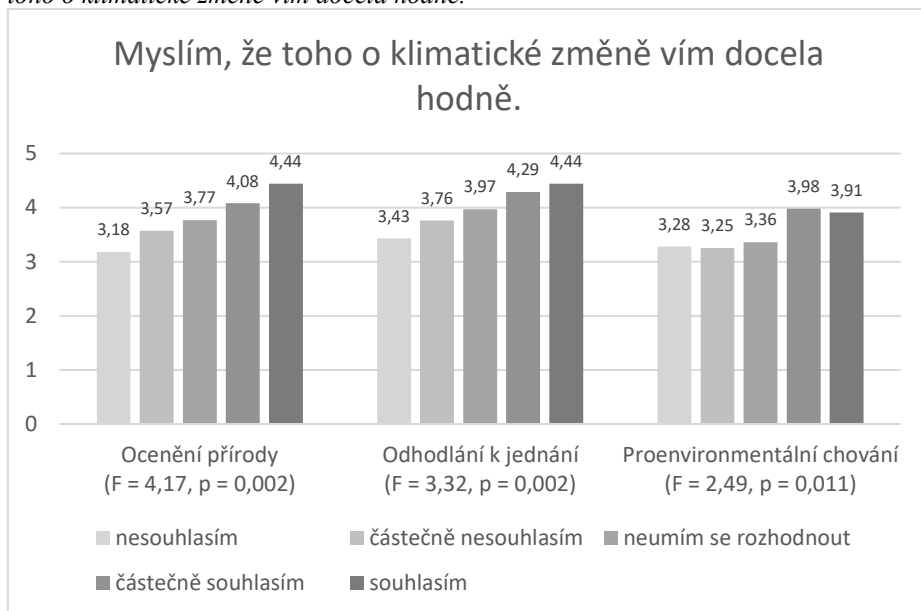
Graf 2

Vztah mezi vybranými prediktory a odpověďmi na sebehodnotící otázku „Baví mě dozvídat se nové věci o přírodě.“



Graf 3

Vztah mezi vybranými prediktory a odpověďmi na sebehodnotící otázku „Myslím, že toho o klimatické změně vím docela hodně.“



Diskuse

V různorodých kontextech spojených s výzkumem environmentálních postojů, hodnot, chování i dalších dimenzí vystupují signifikantní rozdíly, při kterých dívky dosahují vyšších výsledků ve srovnání s chlapci (Cincera & Krajhanzl, 2013; Galli et al., 2013; aj.). S obdobnými výsledky se setkáváme i přímo v klimatickém vzdělávání (Dijkstra & Goedhart, 2012; Hermans & Korhonen, 2017; Stevenson et al., 2014; Stevenson et al. 2016). Náš výzkum potvrdil zmiňovaný rozdíl ve prospěch dívek na škálách odhodlání k jednání a ocenění přírody. S ohledem na to, že se jednalo zároveň o dimenze s dobrou mírou reliability, je možné dané výsledky interpretovat jako validní doložení jevu i v námi popisovaném kontextu primárního vzdělávání. V samostatné položce sledující názor na negativní dopady klimatické změny na naše životy ovšem poněkud v rozporu s předchozími výsledky naše výsledky ukázaly vyšší skóre u chlapců.

Regresní model doložil vliv dimenzí ocenění přírody a odhodlání k jednání na proenvironmentální chování. Podobných výsledků v jiných kontextech dosahují také další autoři, například mezi dospělými na americkém venkově (Takahashi & Selfa, 2014) nebo ve Španělsku (Casaló & Escario, 2018). Vliv znalostí o klimatické změně na proenvironmentální chování v naší studii prokázán nebyl, ale Svobodová a Chval (2022) pozitivní závislost proenvironmentálního chování a environmentálních postojů na

environmentální gramotnosti doložili. Náš nástroj sledující znalosti o klimatické změně se potýkal s nízkou mírou reliability, není tedy vyloučeno, že při opakovaném výzkumu, který by tento problém eliminoval, by bylo možné určité výsledky zachytit. Podrobnější vzhled do výsledků dimenze proenvironmentálního chování dále ukázal, že existují významné rozdíly ve výsledcích konkrétních položek dotazníku. V položkách spojených s krátkodobými úkony (ve prospěch životního prostředí třídění papíru, zhasínání světla) dosahovali žáci vysokého skóre, zatímco u časově náročnějších činností (sledování přírodovědných pořadů, účast na ochranných akcích) byly hodnoty nízké. To je v souladu s výsledky Boyese a kol. (2009), kteří u dětí v primárním vzdělávání v Austrálii sledovali ochotu k proenvironmentální akci.

Zajímavý úhel pohledu na problematiku poskytly výsledky sebehodnotících otázek, které prokázaly významný pozitivní vztah mezi vnímanou úrovní znalostí o přírodě, zájmu o informace o přírodě a znalosti pojmu klimatická změna a mezi dimenzemi proenvironmentálního chování, ocenění přírody a odhodlání k jednání. V tomto případě se jedná o poměrně originální a v daném kontextu málo prozkoumaný jev, který by zasluhoval další pozornost. Výsledky totiž ukazují, že vhodně volené sebehodnotící formulace mohou napomoci ke snadnému zmapování zvolených charakteristik týkajících se znalostí, postojů nebo chování. Sebehodnocení navíc může představovat u žáků nižších ročníků základní školy srozumitelnější metodu ve srovnání s testovými sadami zaměřenými na objektivní metriku sledovaných dimenzí.

Závěr

Výzkum ukázal využitelnost používaných dílčích výzkumných nástrojů sledujících ocenění přírody, odhodlání k jednání a proenvironmentální chování na úrovni 5. ročníku základních škol. S využitím regresního modelu byl na úrovni primárního vzdělávání identifikován významný pozitivní vliv dimenzí ocenění přírody a odhodlání k jednání na proenvironmentální chování. Dále se podařilo vysledovat pozitivní vztah mezi žákovskými sebehodnoceními míry znalostí a zájmu o informace o přírodě a klimatu a výše jmenovanými dimenzemi environmentálních postojů a chování. V kontextu našich zjištění by byl vhodný další výzkum zaměřený na vypracování výzkumného nástroje sledujícího stav a formování znalostí o klimatu a klimatické změně v prostředí primární školy. Zároveň by další pozornost zasluhoval výzkum možnosti využití jednoduchého sebehodnocení žáků k přibližné charakteristice žákovské skupiny v konkrétních sledovaných dimenzích.

Poděkování

Chtěli bychom poděkovat všem zapojeným školám a jednotlivcům za jejich ochotu podílet se na výzkumu a umožnit tak realizaci našeho projektu. Tento výzkum byl financován z prostředků Evropských strukturálních a

investičních fondů, Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy číslo CZ.02.2.69/0.0/0.0/19_073/0016947, U21 – Zkvalitnění grantové soutěže a výuky v doktorských studijních programech na UJEP.

Bibliografia

- BOYES, E., SKAMP, K., STANISSTREET, M. 2008. Australian Secondary Students' Views About Global Warming: Beliefs About Actions, and Willingness to Act. *Research in Science Education*, 39(5), 661–680. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9098-5>
- BUSCH, K., ARDOIN, N., GRUEHN, D., & STEVENSON, K. 2019. Exploring a theoretical model of climate change action for youth. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2389–2409. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1680903>
- CASALÓ, L. V., & ESCARIO, J. J. 2018. Heterogeneity in the association between environmental attitudes and pro-environmental behavior: A multilevel regression approach. *Journal of Cleaner Production*, 175, 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.237>
- CHANG, C. H., & PASCUA, L. 2015. Singapore students' misconceptions of climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 84–96. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1106206>
- CINCERA, J., & KRAJHANZL, J. 2013. Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117–121. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>
- COLOMBO, B., DANISI, F., VALENTI, C. 2014. Promoting environmental sustainability attitudes in Primary School children using creative thinking and ICT. *QWERTY*, 9(1), 16–31.
- CUTTER-MACKENZIE, A., & ROUSELL, D. 2018. Education for what? Shaping the field of climate change education with children and young people as co-researchers. *Children's Geographies*, 17(1), 90–104. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1467556>
- DEISENRIEDER, V., KUBISCH, S., KELLER, L., & STÖTTER, J. 2020. Bridging the Action Gap by Democratizing Climate Change Education—The Case of k.i.d.Z.21 in the Context of Fridays for Future. *Sustainability*, 12(5), 1748. <https://doi.org/10.3390/su12051748>
- DIJKSTRA, E., & GOEDHART, M. 2012. Development and validation of the ACSI: measuring students' science attitudes, pro-environmental behaviour, climate change attitudes and knowledge. *Environmental Education Research*, 18(6), 733–749. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.662213>

- GALLI, F., BOLZAN DE CAMPOS, C., & CASTELLA SARRIERA, J. 2013. Pro-environmental behavior in childhood: An analysis of children in southern Brazil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3): 459–471.
- HERMANS, M., & KORHONEN, J. 2017. Ninth graders and climate change: Attitudes towards consequences, views on mitigation, and predictors of willingness to act. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), 223–239. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1330035>
- ILIOPOULOU, I. 2018. Children's thinking about environmental issues. *Educational Research*, 60(2), 241–254. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453753>
- KARPUDEWAN, M. 2019. The relationships between values, belief, personal norms, and climate conserving behaviors of Malaysian primary school students. *Journal of Cleaner Production*, 237, 117748. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.117748>
- KELLER, L., STÖTTER, J., OBERRAUCH, A., et al. 2019. Changing Climate Change Education: Exploring moderate constructivist and transdisciplinary approaches through the research-education co-operation k.i.d.Z.21. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(1), 35–43. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.1.10>
- MOHAMED ALI KHAN, N. S., KARPUDEWAN, M., & ANNAMALAI, N. 2020. Moving Beyond the One-Size-Fits-All Model in Describing the Climate Conserving Behaviors of Malaysian Secondary Students. *Sustainability*, 13(1), 18. <https://doi.org/10.3390/su13010018>
- NEPRAŠ, K., STREJČKOVÁ, T., & KROUFEK, R. 2022. Climate Change Education in Primary and Lower Secondary Education: Systematic Review Results. *Sustainability*, 14, 14913. <https://doi.org/10.3390/su142214913>
- PEARCE, H., HUDDERS, L., & VAN DE SOMPEL, D. 2020. Young energy savers: Exploring the role of parents, peers, media and schools in saving energy among children in Belgium. *Energy Research & Social Science*, 63, 101392. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.101392>
- RATINEN, I., & UUSIAUTTI, S. 2020. Finnish Students' Knowledge of Climate Change Mitigation and Its Connection to Hope. *Sustainability*, 12(6), 2181. <https://doi.org/10.3390/su12062181>
- REIS, J., & BALLINGER, R. C. 2020. Creating a climate for learning-experiences of educating existing and future decision-makers about climate change. *Marine Policy*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2018.07.007>
- SEIKKULA-LEINO, J., JÓNSDÓTTIR, S. R., HÅKANSSON-LINDQVIST, M. et al. 2021. Responding to Global Challenges through Education: Entrepreneurial, Sustainable, and Pro-Environmental Education in

- Nordic Teacher Education Curricula. *Sustainability* 13(22), 12808.
<https://doi.org/10.3390/su132212808>
- STEVENSON, K. T., PETERSON, M. N., BONDELL, H. D., et al. 2014. Overcoming skepticism with education: interacting influences of worldview and climate change knowledge on perceived climate change risk among adolescents. *Climatic Change*, 126(3–4), 293–304.
<https://doi.org/10.1007/s10584-014-1228-7>
- STEVENSON, K. T., PETERSON, M. N., & BRADSHAW, A. 2016. How Climate Change Beliefs among U.S. Teachers Do and Do Not Translate to Students. *PLOS ONE*, 11(9), e0161462.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161462>
- SVOBODOVÁ, S., & CHVÁL, M. 2022. Environmental literacy of lower secondary school pupils in the Czech Republic. *Journal of Biological Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2067213>
- TAKAHASHI, B., & SELFA, T. 2014. Predictors of Pro-Environmental Behavior in Rural American Communities. *Environment and Behavior*, 47(8), 856–876. <https://doi.org/10.1177/0013916514521208>
- TROTT, C. D. 2019. Children’s constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. *Environmental Education Research*, 26(4), 532–554.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675594>
- VALDEZ, R., X.; PETERSON, M., N.; STEVENSON, K., T. 2017. How communication with teachers, family and friends contributes to predicting climate change behaviour among adolescents. *Environmental Conservation*, 45(02), 183–191.
<https://doi.org/10.1017/S0376892917000443>

PhDr. Roman Kroufek, Ph.D.

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Hořeni 13, 400 96 Ústí nad
Labem, Česká republika
roman.kroufek@ujep.cz

Mgr. Karel Nepraš

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Hořeni 13, 400 96 Ústí nad
Labem, Česká republika
carlinepras@seznam.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.138-153>

Aspekt motivace v rámci profesní přípravy v kontextu pomáhající profese

Aspect of Motivation in Vocational Training in the Context of the Helping Profession

Lukáš Stárek, Jarmila Klugerová

Abstract

The central motive of this post is motivation. The article focuses on the aspect of motivation from the students' point of view. Students who have decided on their future profession in the context of the helping profession. The research probe was built on a questionnaire survey of students of the Univerzita Jana amose Komenského Praha s.r.o. who study at the Department of Special Education. We received a total of 501 answers, from which we created a socio-demographic structure of students and then focused on motivation for choosing a profession and motivation for choosing a professional practice.

Keywords: Helping profession. Motivation. Practice. Student. Undergraduate preparation.

Vymezení a vhled do problematiky pomáhající profese

Termín pomáhající profese definuje skupinu povolání, jenž jsou založené na profesní pomoci druhým lidem. Typicky mezi ně patří zdravotnické, pedagogické, psychologické a terapeutické profese, profese zaměřené na sociální pomoc nebo duchovní služby.

„Pomáhající profese představují systém, na jehož jedné straně stojí pomáhající - zdravotní sestra, učitel, sociální pracovník, psycholog, a na straně druhé ten, komu má být pomoci - pacient, žák, klient, uživatel.“ (Géringová, 2011, s. 21)

Vybíralová (2018, online) vymezuje pomáhající profese jako „... všeobecné označení pro profese zaměřené na pomoc druhým. Pojem zahrnuje lékařské obory, psychologii, pedagogiku a sociální práci. Mezi pracovníky působící v pomáhajících profesích lze kromě pracovníků vykonávajících tyto obory dále řadit zdravotní sestry, pracovníky v sociálních službách, učitele, manželské a rodinné poradce, fyzioterapeuty apod. Některé činnosti vykonávané profesionálními pracovníky zajišťují v některých případech také dobrovolní pracovníci (dobrovolníci).“

V Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) najdeme pomáhající profese pod heslem Helping professions. Patří sem „veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů, a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější.“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 185) Jako příklady pomáhajících profesí jsou zde uváděny lékařství, psychiatrie, klinická psychologie a další specializované obory jako pedagogická psychologie, sociální práce a dále obory speciální pedagogiky. (Hartl, Hartlová, 2000)

„Většina povolání určitým způsobem slouží blahu a prospěchu lidí. Činnost lékařů, duchovních, učitelů, psychoterapeutů a sociálních pracovníků však zahrnuje speciální přímé výkony pomoci, určené především lidem nešťastným, nemocným nebo těm, kteří ztratili orientaci.“ (Guggenbühl-Craig, 2007, s. 7)

„Pomáhající profese jsou mnohem více službou a posláním než rutinní prací. Jen velmi obtížně si proto tuto činnost dokážeme představit při absenci etických souvislostí.“ (Jankovský, 2003, s. 15)

Z výše uvedených obecných definic je patrné, že pojem pomáhající profese v sobě již nese podstatu výkonu určité pracovní pozice, která se dle specifik orientuje na pomoc či podporu dané cílové skupině osob bez ohledu na věk, pohlaví či jiná osobnostní specifika.

Kopřiva (2016) pokládá za pomáhající profese takové, jejichž hlavním posláním je pomoc lidem. Uvádí lékaře, zdravotní sestry, pedagogy, sociální pracovníky, pečovatelky a psychology. Zároveň konstatuje, že „... na rozdíl od jiných povolání je v pomáhajících profesích klíčový vztah mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem, neboť pacient potřebuje věřit svému lékaři a cítit zájem zdravotní sestry, žák si chce vážít svého učitele a klient by rád důvěřoval sociálnímu pracovníkovi.“ (Kopřiva, 2016, s. 14) Pomáhající pracovník se často setkává s klienty v nouzi a závislém postavení. Ti potřebující více než pouhou slušnost: přijetí, porozumění, pocit, že pomáhajícímu pracovníkovi nejsou na obtíž. Kopřiva (2016) rozděluje pomáhající pracovníky na neangažované a angažované. Neangažovaní pracovníci nemají zájem o klienta. Angažovaní pracovníci zájem o klienta naopak mají a mnohdy vykonávají svou práci proto, že pomáhání považují za smysluplné. Pomoc konkrétním lidem s řešením jejich problémů jim přináší uspokojení. U angažovaných pomáhajících pracovníků se mohou projevit dvě nežádoucí tendence, a to nadbytečná kontrola nad klienty a obětování se pro klienty.

Hodnoty a odbornost jsou závislé na osobní a profesní etice. Do profesní etiky pomáhajících profesí patří především to, že odpovědně upozorňují na morální nesoulad, když jsou s ním konfrontováni. Profesní postoj je spoluzaložen na profesním kodexu, který je součástí profesního standardu. Profesní postoje jsou souhrnem pohledů na chování člověka a společnosti. Z toho vyplývá zachování určitých norem a hodnot, které jsou spojeny s výkonem povolání. Důležitým prvkem profesního postoje zůstává požadavek,

aby pracovník byl schopen vlastního jednání, které bude kriticky testováno ve vztahu k výkonu povolání. Obecně platný profesní postoj tímto získává individuální zabarvení. Profesní postoj je důležitý v každé situaci a okamžiku péče. Různé situace při výkonu péče kladou různé nároky na kompetence, které mají souvislost s profesním postojem. Může se také stát, že samotné okolí jednání ohraničí. Pomáhající profese se stále častěji ocitají v situacích, v nichž hrají roli etické otázky. (Stárek, 2021)

Profese, jež jsou udávány hodnotovým charakterem, vyžadují kromě odbornosti a dovedností také vztah k výkonu profese. Hodnotový charakter profese pak vyžaduje etický přístup. „Nemusíme pochybovat, že vztah ke klientovi je v pomáhajících profesích podstatnou složkou povolání.“ (Kopřiva, 2016, s. 15)

S ohledem na zaměření tohoto příspěvku je nutno upozornit i na právní problematiku „... novodobé tendence v dějinách demokratických a právních států představují požadavky na aktivní účast občanů na vytváření prostředí právní stability a právní jistoty zejména ve vztahu k ochraně lidských práv a svobod. Jsou vytvářeny velmi komplikované soustavy právních pravidel mající garantovat plný a nerušený výkon lidských práv a svobod a na druhé straně i plnění právních povinností.“ (Víšek, Kroupa, 2020, s. 174) stejně tak i na aspekt hodnocení samotných pracovníků, jež je jedním z motivujících aspektů nejen v pomáhajících profesích. Hodnocení zaměstnanců je zaměstnavatel povinen dodržovat zásadu rovného zacházení a zákaz diskriminace. Podle platné české legislativy je povinen zajistit rovné zacházení se všemi zaměstnanci, pokud jde o jejich pracovní podmínky, odměnu za práci a další odměny v penězích a v naturáliích (v peněžní hodnotě), odborném (profesním) školení a příležitostech pro kariérní postup (propagace). Výsledná forma výše uvedené formulace zákonného ustanovení, lze mít za to, že i při vedení zaměstnance hodnocení, zaměstnavatel nesmí diskriminovat jednotlivé zaměstnance nebo stanovit diskriminační kritéria. (Zpěvák, Kohout, Víšek, Fiala, 2016)

Výzkum

V rámci výzkumného cíle jsme zjišťovali motivaci u studentů pro výkon samotné profese na Univerzitě Jana Amose Komenského s.r.o., kteří studují studijní program Speciální pedagogika nebo studijní program Resocializační a penitenciární pedagogika. Dílčím výzkumným cílem bylo zjištění sociodemografické charakteristiky studentů a dále jejich motivace v rámci výběru zařízení/instituce pro výkon odborné praxe.

Jako metodu výzkumného šetření jsme použili dotazník. Jedná se o často využívanou techniku i v pedagogické, sociologické a psychologické oblasti. Dotazník, to je především získávání informací, stanovisek a smýšlení o dané problematice. Dle Chrásky (2016) je dotazník způsobem písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Jedná se o soustavu předem

připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba – respondent odpovídá písemně.

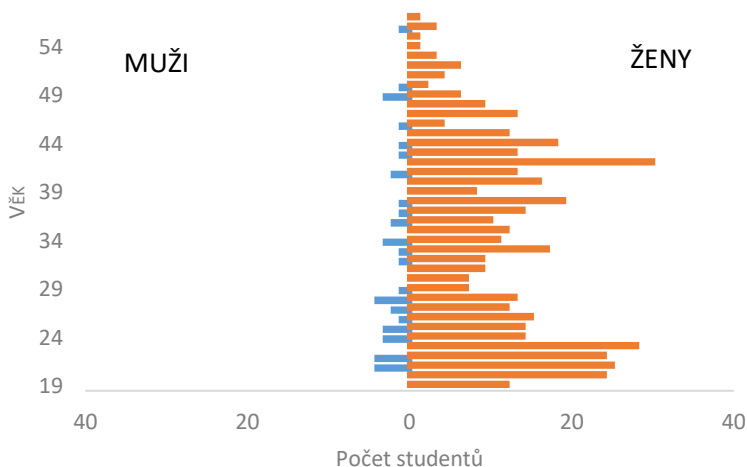
Důvodem, proč jsme pro náš výzkum zvolili jako jednu z výzkumných metod dotazník, byla snaha získat velký soubor rozmanitých respondentů. Respondentem byly studenti Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o. a to konkrétně Katedry speciální pedagogiky, kteří studují bakalářské studijní programy Speciální pedagogika nebo Resocializační a penitenciární pedagogika, ať prezenční či kombinovanou formou studia. Dotazník byl tvořen otevřenými i uzavřenými otázkami. Proběhlo pilotní ověření dotazníku, z kterého vyplynula drobná úprava formulace otázek. Dotazníky byly sbírány online přes službu *Microsoft forms* během listopadu 2020 až února 2021. Celkem bylo osloveno 628 studentů. Návratnost byla 501 dotazníků, tedy skoro 80 %, což považujeme za velký úspěch.

Výzkumné zjištění

Charakteristická struktura studentů

Dotazník vyplnilo celkem 501 studentů, z čehož bylo 41 mužů (8 %) a 459 žen (92 %). Věková pyramida v grafu 1 zobrazuje věkové rozložení respondentů. Pouze třetina studentů 1.-3. ročníku je ve věku do 26 let. Zbylé dvě třetiny jsou starší, 6 % studentů je ve věku 42 let. Téměř 5 % studentů je více než 50 let. Průměrný věk studentů je 33 let, z čehož průměrný i mediánový věk je vyšší v případě studentů oborů speciální pedagogika. Věkový medián, který rozděluje populaci studentů přesně na dvě poloviny, je v případě studentů Speciální pedagogiky dokonce o 6 let vyšší než v případě studentů Resocializační a penitenciární pedagogiky (34 vs. 24 let).

Graf 1. Struktura respondentů podle věku a pohlaví



Jak je tedy nejen z grafu patrné, studium není oproti jiným oborům či školám atraktivní pouze pro mladé studenty po střední škole, ale spíše pro střední pracující ročníky, které si pravděpodobně potřebují zejména doplnit vzdělání v rámci zaměstnání. Toto tvrzení podporuje i tabulka 2 - Struktura respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese.

Stejně tak struktura respondentů podle vzdělání ukazuje, že pětina studentů již vystudovala nějakou formu navazujícího vzdělání na středoškolské vzdělání (tj. minimálně středoškolskou nástavbu či vyšší odborné vzdělání). Největší podíl (59 %) studentů má však vystudovanou střední odbornou školu.

Drtivá většina respondentů studuje obor Speciální pedagogika (92 %), pouze 8 % respondentů studuje Resocializační a penitenciární pedagogika. Tato skutečnost je vázána na historický aspekt, kdy na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha s.r.o. byl studijní program Speciální pedagogika od jejího počátku, kdežto studijní program Resocializační a penitenciární pedagogika je od roku 2019. Polovina respondentů studuje 1. ročník, více než čtvrtina 2. ročník a 22 % studuje 3. ročník studia.

Tab. 1. Struktura respondentů podle vzdělání, oboru a ročníku

Nejvyšší ukončené vzdělání	Abs.	%
Střední odborné vzdělání	293	58,5
Střední všeobecné vzdělání	100	20,0
Vyšší odborná škola či středoškolská nástavba	87	17,4
První stupeň vysokoškolského vzdělání (Bc.)	10	2,0
Úplné vysokoškolské vzdělání (Mgr., Ing. atd.)	11	2,2
Ukončené postgraduální studium (Ph.D.)	0	0,0
Obor		
Speciální pedagogika	461	92,0
Resocializační a penitenciární pedagogika	40	8,0
Ročník		
I.	258	51,5
II.	133	26,5
III.	110	22,0

Motivace ke studiu a k výběru dané profese

V dotazníku byla zjišťována především motivace ke studiu a k výběru dané profese. Jak zobrazuje tabulka 2, téměř polovina respondentů jako hlavní motivaci zvolila zvýšení kvalifikace, téměř třetina pak získání či rozšíření znalostí a orientace v oboru. Více jak 6 % respondentů, jako nejdůležitější motivaci, vybralo utváření profesní identity. Zvýšení finančního ohodnocení

zvolilo pouze 5 respondentů (1 %), lepší uplatnění na trhu práce zvolili jako motivaci pouze 2 respondenti, tj. ani ne 0,5 % studentů.

Velmi zajímavé je také zjišťování motivace k výběru dané profese (tab. 2 druhá část). Jednotlivé kategorie motivace jsou v tomto případě rovnoměrněji rozdělené než u motivací ke studiu jako takovému. Největší skupina respondentů (34 %) zvolila tento obor, aby mohla pomáhat a podporovat cílovou skupinu, a téměř čtvrtina studentů vnímá tyto obory jako odborně zajímavé. Pro 18 % studentů je hlavní motivací nutnost doplnění potřebného vzdělání pro výkon současné profese. Osobní zkušenost s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí má také 18 % studentů.

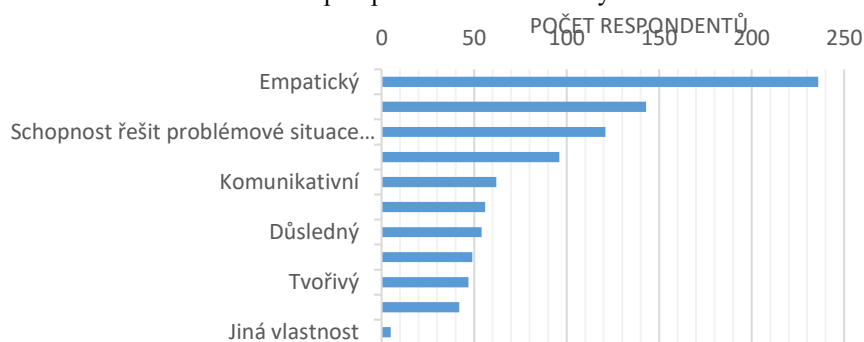
Tab. 2. Struktura respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese

Motivace ke studiu	Abs.	%
zvýšení kvalifikace	244	48,7
získání, ev. rozšíření znalostí a orientace v oboru	154	30,7
podnět k dalšímu vzdělávání	39	7,8
utváření profesní identity	32	6,4
rozvoj osobních vlastností v oblasti celoživotního vzdělávání	21	4,2
zvýšení finančního ohodnocení	5	1,0
navázání nových kontaktů v oboru	2	0,4
lepší uplatnění na trhu práce	2	0,4
motivace osobní - člen rodiny s postižením	2	0,4
Motivace k výběru dané profese		
motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru SP/SPD	169	33,7
odborně zajímavá práce, které se chce věnovat	119	23,8
potřebuji splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon dané profese	91	18,2
osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí	89	17,8
předchozí zkušenosti v rámci dobrovolnictví či charitativní činnosti	18	3,6
jedná se o obor, ve kterém najdu vždy pracovní uplatnění	12	2,4
prestíž dané profese	3	0,6
působení masmédií	0	0,0

Jednou z dalších výzkumných otázek bylo hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů. Téměř polovina studentů vnímá jako nejdůležitější osobnostní charakteristika empatii (47 %). Jak ilustruje graf 2, žádná jiná osobnostní charakteristika ani schopnost zdaleka nedosahuje takových hodnot. Druhá nejdůležitější je sociální vnímavost, pro kterou hlasovalo 29 % a třetí je schopnost řešit problémové situace a konflikty (24 %).

Důležitá je však také zodpovědnost, komunikativnost, důslednost či týmová spolupráce.

Graf 2. Hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů



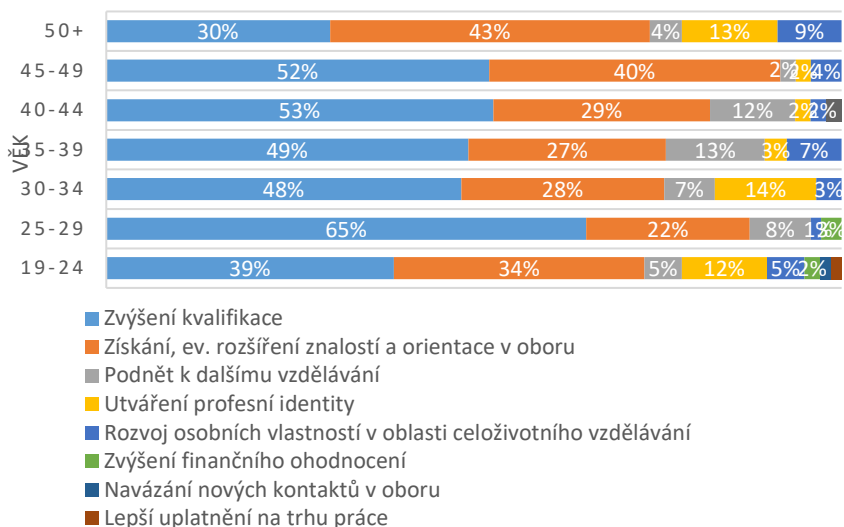
V rámci hlavního cíle týkajícího se motivace ke studiu byla stanovena následující hypotéza:

H0: Motivace ke studiu je statisticky závislá na věku studentů.

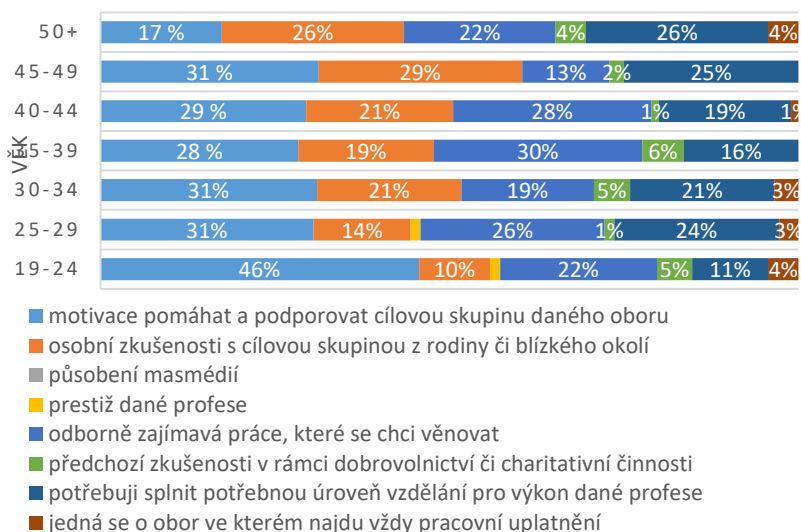
HA: Motivace ke studiu není statisticky závislá na věku studentů.

Podle výsledků se pro studium na VŠ rozhodla téměř polovina studentů z důvodu zvýšení kvalifikace, případně z důvodu získání, event. rozšíření znalostí v oboru. Při bližším zkoumání motivace ke studiu najdeme očekávatelně určité rozdíly mezi věkovými skupinami (graf 3). Nejmladší studenti byli víceméně jediní, kdo byl ke studiu motivován zvýšením finančního hodnocení, lepším uplatněním na trhu práce či navázáním nových kontaktů v oboru. Naopak motivaci osobní měli spíše starší studenti. Dvě věkové skupiny, které se vymykají průměrnému rozložení motivací napříč všemi studenty, jsou studenti ve věku 25-29 let a ti nejstarší ve věku 50 a více let. Zatímco ve věkové skupině 25-29 let výrazně převažuje zvýšení kvalifikace jakožto dominantní motivace ke studiu (65 % studentů), v nejstarší věkové skupině je to pouze 30 % z nich. Naopak získání / rozšíření znalostí v oboru mezi studenty ve věku 25-29 let silně zaostává za průměrem pro všechny věkové skupiny (pouze 22 % studentů ve věku 25-29 let se rozhodlo pro studium z důvodu získání / rozšíření znalostí v oboru), kdežto mezi nejstaršími studenty se v daném vzorku studentů jednalo o 44 % z nich.

Graf 3: Struktura respondentů podle motivace ke studiu a věku (v %)



Graf 4: Struktura respondentů podle motivace k výběru dané profese a věku (v %)



Stejně jako u předchozí části i zde jsou vidět určité rozdíly podle sledovaných věkových skupin. Jako dva kontrasty proti sobě stojí nejmladší a nejstarší věková skupina (graf 4). Nejmladší studenti jako hlavní motivaci vnímali téměř z poloviny případů snahu pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru speciální pedagogiky a pouze v 10 % případů se tak rozhodli z důvodu nějaké osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny nebo okolí. Naopak nejstarší studenti tento důvod udávali dokonce z 26 % a dalších 26 % z nich se pro studium daného oboru rozhodlo kvůli nutnosti splnit potřebnou úroveň

vzdělání pro výkon jejich profese. Motivaci pomáhat a podporovat cílovou skupinu daného oboru uvádělo jen 17 % nejstarších studentů.

Přestože z grafů je patrné, že se motivace ke studiu i ke studiu dané profese mezi některými věkovými kategoriemi liší, přesvědčit se musíme testováním hypotéz. Zde byla jako metoda analýzy z důvodu nenormálního rozdělení obou proměnných zvolena analýza kontingenčních tabulek. Jelikož však obě proměnné, věk i motivace ke studiu obsahují příliš mnoho proměnných pro nízký počet respondentů, byly nejdříve obě proměnné transformovány do nových proměnných s nižším počtem kategorií (viz tab. 3 a 4).

Chí-kvadrát byl na základě těchto hodnot vypočten jako 36,43 a hodnota testované statistiky jako 0,002, což je hodnota menší než 0,01, proto na 99 % hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti proměnných motivace ke studiu a věk respondentů. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statistická závislost motivace ke studiu a věku respondentů.

Tab. 3. Kontingenční tabulka závislosti motivace ke studiu a věku

Motivace ke studiu		Věk				Celkem
		do 24 let	25-33	34-42	43+	
Zvýšení kvalifikace	Počet	54	69	73	48	244
	%	39,1%	59,5%	51,4%	45,7%	48,7%
Získání, ev. rozšíření znalostí a orientace v oboru	Počet	47	28	38	41	154
	%	34,1%	24,1%	26,8%	39,0%	30,7%
Podnět k dalšímu vzdělávání	Počet	7	10	18	4	39
	%	5,1%	8,6%	12,7%	3,8%	7,8%
Utváření profesní identity	Počet	16	4	7	5	32
	%	11,6%	3,4%	4,9%	4,8%	6,4%
Rozvoj osobních vlastností v oblasti celoživ. vzdělávání	Počet	7	3	5	6	21
	%	5,1%	2,6%	3,5%	5,7%	4,2%
Jiná motivace	Počet	7	2	1	1	11
	%	5,1%	1,7%	0,7%	1,0%	2,2%
Celkem	Počet	138	116	142	105	501
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

U testování závislosti mezi motivací ke studiu daného oboru a věku je rozložení hodnot kombinací velmi podobné, což nás vede ke stejnému závěru. Chí-kvadrát je zde spočten jako 39,21 a hodnota testované statistiky 0,00, což je menší než 0,01, proto můžeme opět zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti zkoumaných proměnných. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statistická závislost mezi motivací ke studiu daného oboru a věku respondenta.

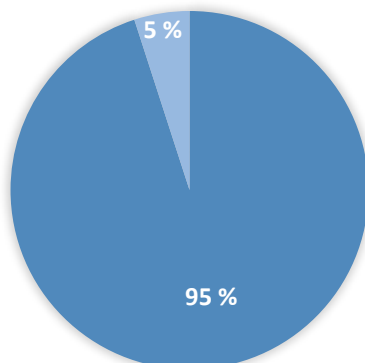
Tab. 4. Kontingenční tabulka závislosti motivace ke studiu daného oboru a věku

Motivace ke studiu daného oboru		Věková skupina				Celkem
		do 24 let	25-33	34-42	43+	
Motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru	Počet	63	34	43	29	169
	%	45,7%	29,3%	30,3%	27,6%	33,7%
Osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí	Počet	14	20	22	33	89
	%	10,1%	17,2%	15,5%	31,4%	17,8%
Odborně zajímavá práce, které se chci věnovat	Počet	31	29	40	19	119
	%	22,5%	25,0%	28,2%	18,1%	23,8%
Potřeba splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon dané profese	Počet	15	25	30	21	91
	%	10,9%	21,6%	21,1%	20,0%	18,2%
Jiná motivace	Počet	15	8	7	3	33
	%	10,9%	6,9%	4,9%	2,9%	6,6%
Celkem	Počet	138	116	142	105	501
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Motivace k výběru zařízení pro praxi

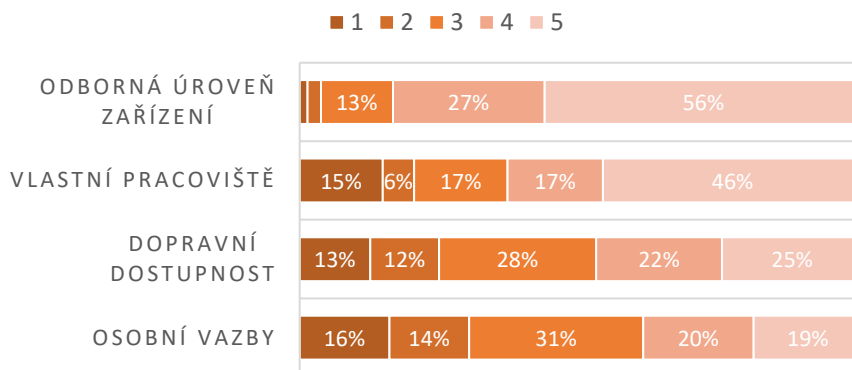
Pro drtivou většinu studentů zodpovídajících tento dotazník je praxe důležitá, pouze 5 % studentů praxi nepovažuje za důležitou.

Graf 5. Vnímání důležitosti praxe respondenty



Při výběru jednotlivých zařízení pro praxi respondenti hodnotili několik faktorů a přiřazovali jim důležitost. Jednalo se o vlastní pracoviště jako takové, dopravní dostupnost do zařízení, osobní vazby na zařízení a odbornou úroveň zařízení. Jak je z tabulky 5 a z grafu 6 jasně patrné, nejvíc rozhodující faktor byla právě odborná úroveň zařízení, která získala průměrnou známku 4,35, a medián hodnot se rovnal 5. Jako zcela rozhodující faktor ji považovalo 283 studentů, tj. 56 % studentů. Druhý nejdůležitější faktor bylo vlastní pracoviště, následováno dopravní dostupností a osobními vazbami. Můžeme si však všimnout, že všechny hodnocené faktory byly studenty průměrně vnímány jako důležité, o čemž vypovídá jak jejich průměrná známka, tak vypočtený medián který lépe popisuje rozmístění hodnot.

Graf 6. Vnímání jednotlivých faktorů při výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)



Tab. 5. Vnímání jednotlivých faktorů při výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

Motivace k výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe	1	2	3	4	5	Průměrná známka	Medián
Vlastní pracoviště	74	28	83	85	231	3,74	4
Dopravní dostupnost	63	61	140	112	125	3,35	3
Osobní vazby	80	71	155	98	97	3,12	3
Odborná úroveň zařízení	7	12	64	135	283	4,35	5

Velká většina studentů si volila pro praxi zařízení v oblasti vzdělávání a institucí pro děti (89 %), 18 % oblast sociálních služeb a vzhledem i k nízkému počtu studentů penitenciární pedagogiky i podíl studentů s praxí v takových institucích byl nejnižší (6 %). Jak již bylo z tabulky 5 a grafu 6 patrné, nejvíce rozhodující faktor při výběru místa praxe byla pro 56 % studentů odborná úroveň zařízení. A téměř 74 % pracujících studentů praxe vykonává či vykonávalo v zařízení, ve kterém pracují. Můžeme si tedy položit otázku, zda je motivace výběru zařízení rozdílná pro pracující a nepracující studenty. Stanoveny byly proto následující hypotézy:

H₀: Neexistuje vztah mezi motivací výběru zařízení a tím, zda student pracuje či nikoli.

H_A: Existuje vztah mezi motivací výběru zařízení a tím, zda student pracuje či nikoli.

Pro každý faktor byla vytvořena samostatná kontingenční tabulka (tab. 6-9) a vypočteny chí-kvadrát a hodnota testované statistiky.

Tab. 6. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru vlastní pracoviště na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

Pracující / nepracující studenti		Důležitost faktoru - vlastní pracoviště					Celkem
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	61	24	68	77	228	458
	%	13,3%	5,2%	14,8%	16,8%	49,8%	100,0%
Nepracující	Počet	13	4	15	8	3	43
	%	30,2%	9,3%	34,9%	18,6%	7,0%	100,0%
Celkem	Počet	74	28	83	85	231	501
	%	14,8%	5,6%	16,6%	17,0%	46,1%	100,0%

Chí-kvadrát: 34,00

Hodnota testované statistiky: 0,000 (< 0,01)

Tab. 7. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru dopravní dostupnost na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

Pracující / nepracující studenti		Důležitost faktoru – dopravní dostupnost					Celkem
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	61	55	128	97	117	458
	%	13,3%	12,0%	27,9%	21,2%	25,5%	100,0%
Nepracující	Počet	2	6	12	15	8	43
	%	4,7%	14,0%	27,9%	34,9%	18,6%	100,0%
Celkem	Počet	63	61	140	112	125	501
	%	12,6%	12,2%	27,9%	22,4%	25,0%	100,0%

Chi-kvadrát: 6,53

Hodnota testované statistiky: 0,163 (> 0,05)

Tab. 8. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru osobní vazby na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

Pracující / nepracující studenti		Důležitost faktoru – osobní vazby					Celkem
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	76	60	140	89	93	458
	%	16,6%	13,1%	30,6%	19,4%	20,3%	100,0%
Nepracující	Počet	4	11	15	9	4	43
	%	9,3%	26,6%	34,9%	20,9%	9,3%	100,0%
Celkem	Počet	80	71	155	98	97	501
	%	16,0%	14,2%	30,9%	19,6%	19,4%	100,0%

Chi-kvadrát: 8,37

Hodnota testované statistiky: 0,079 (> 0,05)

Tab. 9. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru odborná úroveň zařízení na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

Pracující / nepracující studenti		Důležitost faktoru – odborná úroveň					Celkem
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	6	10	55	119	268	458
	%	1,3%	2,2%	12,0%	26,0%	58,5%	100,0%
Nepracující	Počet	1	2	9	16	15	43
	%	2,3%	4,7%	20,9%	37,2%	34,9%	100,0%
Celkem	Počet	7	12	64	135	283	501
	%	1,4%	2,4%	12,8%	26,9%	56,5%	100,0%

Chi-kvadrát: 9,46

Hodnota testované statistiky: 0,050 (= 0,05)

Pouze u faktoru vlastní pracoviště můžeme zamítnout nulovou hypotézu, což znamená, že zde byla zjištěna statisticky významná závislost míry důležitosti faktoru vlastní pracoviště na ekonomické aktivitě studenta.

Z tabulky 6 dokonce můžeme vyčíst, že pro téměř 50 % pracujících studentů je vlastní pracoviště při výběru zařízení pro praxi klíčové.

Na hranici statistické významnosti je zamítnutí hypotézy o nezávislosti faktoru odborná úroveň zařízení a ekonomické aktivity studenta. Hypotézu můžeme zamítnout, avšak statistická významnost není zdaleka tak silná jako u faktoru vlastní pracoviště.

Žádný statisticky významný rozdíl nebyl prokázán u faktoru dopravní dostupnost, kde byla hodnota testované statistiky výrazně vyšší i než 0,1. Můžeme tedy tvrdit, že rozhodování o výběru zařízení je stejné pro všechny studenty bez ohledu na to, zda pracují či nikoli.

Stejně závěry by byly zjištěny také pomocí analýzy rozptylu ANOVA. Statistický rozdíl mezi skupinou pracujících a pouze studujících studentů byl zjištěn pouze pro faktor vlastní pracoviště a odborná úroveň zařízení. Pro zbylé dva faktory nebyl zjištěn žádný rozdíl.

Závěrem

V tomto příspěvku jsme reflektovali podstatu motivace a to konkrétně u studentů studijních programů Speciální pedagogiky a Resocializační a penitenciární pedagogiky na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha s.r.o.. Tématu motivace jsme se věnovali optikou sociodemografické struktury, kde jsme se zaměřovali na obecné ukazatele samotných studentů – jako je např. věk, pohlaví, dosažené vzdělání atd. A dále jsme se zajímali o motivaci ke studiu s k výkonu povolání. V rámci každé profesní přípravy je stěžejní odborná praxe, i v této oblasti jsme hledali motivační klíč studentů.

Pomáhající profese mají značnou přitažlivost – atraktivitu na trhu práce, která může zapříčinit, že je pracovník ochoten vykonávat tuto náročnou práci i při nižším finančním ohodnocení, než jaké se mu nabízí v některých jiných profesích. Pomáhající profese kladou na pracovníky specifické nároky jako je například psychická zdatnost, odbornost, schopnost komunikačních dovedností, důvěryhodnost, náklonnost (vlídnost, ochota, láska), trpělivost a vcítění. Pro úspěšné naplnění profese v kontextu pomáhající profese musí být člověk vybaven nejen osobnostně, ale i výchova a sebe-výchova, zde hraje nezanedbatelnou roli. Studenti jsou motivováni především pocitem smysluplné práce a možností stát se odborníkem v daném oboru. Velká část studentů popisovala svojí motivaci jako proces, který má úzkou provazbu na profesní identitu. A právě díky sebezkušenostní podstatě je jejich motivace silnější či stabilnější.

Tento článek je dílčím výstupem interního výzkumného projektu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o. s názvem „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace pedagogické praxe na Katedře speciální pedagogiky“ realizovaného v letech 2020 a 2021.

Bibliografie

- Géringová, J. 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 200 s. ISBN 978-80-7387-394-3.
- Guggenbühl-Craig, A. 2007. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 120 s. ISBN 978-80-7367-302-4.
- Hartl, P., Hartlová, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- Chráaska, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- Jankovský, J. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 224 s. ISBN 80-7254-329-6.
- Kopřiva, K. 2016. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-262-0528-9
- Stárek, L. a Klugerová, J. 2021. Model odborné praxe a charakteristika studentů Katedry speciální pedagogiky. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, 2021, ročník 10, no. 2, s. 108-124. ISSN 2585-7363.
- Stárek, L. a kol. 2021. *Speciálně pedagogická praxe jako významný komponent pregraduální přípravy studentů - Student praxe profese/Special education work placement as a crucial component of undergraduate student preparation - Student practice profession*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., 154 s. ISBN 978-80-7452-208-6.
- Stárek, L. a kol. 2021. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., 152 s. ISBN 978-80-7452-203-1.
- Víšek, J., Kroupa, P., 2020. Moderní právní stát, stabilita práva a právní jistota. KRZYŽANKOVÁ (EDS.), Katarzyna Żák. *Právo jako multidimenzionální fenomén: Pocta Aleši Gerlochovi k 65. narozeninám*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 800 s. ISBN 978-80-7380-797-9.
- Vybíralová, M. 2018. *Pomáhající profese - co je to, definice, vysvětlení, příklad, informace* [online] Praha: Bezplatná právní poradna, 2018. [cit. 15.11.2020]. Dostupné z: <https://www.bezplatnapravniporadna.cz/ruzne/pravnicky-slovník/36769-pomahajici-profese-co-je-to-definice-vysvetleni-priklad-informace.html>.
- Zpěvák, A., Kohout, M., Víšek, J. a Fiala, Z. The Importance of Personnel Evaluation Activities of the Armed Forces — Evaluation Methods, Taking Into Account Certain Aspects of Czech Private Law. *Internal Security* [online]. 2016, 8(2), 7-18 [cit. 2021-10-17]. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.2267>

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

Katedra speciální pedagogiky/ Department of Special Education

Roháčova 63 Praha 3, 130 00

ORCID iD - 0000-0002-6068-215X

starek.lukas@ujak.cz

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

Katedra speciální pedagogiky/ Department of Special Education

Roháčova 63 Praha 3, 130 00

ORCID iD - 0000-0002-7174-3704

klugerova.jarmila@ujak.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.154-161>

Možnosti prevencie v kontexte výskytu sociálnopatologických javov v stredoškolskom prostredí

Possibilities of Prevention in the Context of the Occurrence of Sociopathological Phenomena in the Secondary School Environment

Lenka Pasternáková, Gabriela Gabrhelová

Abstract

Aggression, bullying, or reducing human dignity by insulting and humiliating others is a deplorable act that should be punished by society. It is unacceptable behavior in building interpersonal relationships. Anyone who has met a bullied individual and recognized their trauma and suffering will surely agree with us that there is no doubt about the seriousness of this issue. In our article, we deal with the most frequently occurring sociopathological phenomenon in schools, specifically in secondary schools, so we deal with bullying in more detail.

Keywords: Prevention. Social pathology. Teacher. Pupil. Educational process. Secondary school.

The ongoing changes in our social system have not yet brought the much-anticipated changes and solutions in the school system. Most schools have not become a zone where teachers and students go with pleasant feelings. They are often exposed to various stressful situations that burden them and threaten their health, such as bullying. Pupils are more and more often under the pressure of family and close surroundings, and they fear their failure more and more.

They are afraid to express their opinion freely and immediately, they underestimate themselves, they show feelings of fear and tension. On the contrary, the goal of new approaches, which also include experiential methods, is to increase pupils' empathy, their ability to share their feelings and experiences with other members of the collective and with the teacher. They try to lead students to active problem solving, to mutual communication and the ability to argue in discussions. They teach children cooperation, willingness to help, to take responsibility for their actions, behavior and attitudes. This is the way to raise self-confident individuals who are not subject to the pressure of the environment and who can realistically evaluate conflicting situations arising in their lives. Each of us has probably encountered bullying. Whether it was in

the role of the bully, the bullied or was just an observer of the bullying. The world of bullying is hidden, it is a complex and complex phenomenon, the main feature of which is its complex dynamics of causes. The high proportion of unconscious factors that influence group dynamics and thus encourage individual individuals to behave in a given way does not allow to find the degree of specific culpability of the participants in this process. A typical sign of bullying is the above-mentioned complex dynamics of causes, knowing and understanding them is not always easy. When assessing the reality of what is and what is not bullying, it is necessary to always keep in mind, above all, how the observed manifestations affect the person in question, i.e. the person to whom they are intended, but also the observers of this activity. In order to use the term bullying, we must have an aggressor, a victim of bullying, and above all, an environment in which the bullying takes place (Lengyelfalussy, 2016).

Naturally, we are offered the environment of schools, school groups and classes, where unhealthy relationships arise and where weak and strong personalities are clearly differentiated. This environment is ideal for the emergence of bullying. In this process, teachers play an important role, and especially class teachers, who have well mapped out relationships in their class and can identify specific threatening situations. A solution, and especially a preventive solution, which does not lead to the emergence of bullying, or to its minimization in the classroom, is an important task of our educational system.

During school attendance, a significant percentage of students will encounter bullying or cyberbullying directly or indirectly. Cyberbullying during the last period, when students spent a large part of the day on the Internet and various applications, has increased significantly. Therefore, we consider it important in this work to present an effective prevention program together with a certain strategy for avoiding these phenomena and informing students about their negative impacts (Porubčanová, 2022; Lajčín, Porubčanová, 2021).

Effective strategies include:

- *Focusing attention on new and incoming pupils* - statistically Bullying and cyberbullying in schools most often occur with pupils who enter the lowest grade at school or who join during their studies. It is proven that when a student starts school, he expands his social space and at the same time his social skills. This increases his demands for social adaptability, and it is precisely this that carries with it the risks of possible social failures according to the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of the Slovak Republic (2021). It is recommended that that student be assigned a friend - a guide who will explain and help the given student with everything necessary.

- *Application of the intervention program* - occurs if the teacher suspects bullying or cyberbullying in schools, it is recommended that an intervention program be carried out in the given class group. In cases of bullying, according to Netzelman (2016), schools proceed according to individual school rules. The school psychologist, prevention coordinator, teacher or school management is recommended to establish cooperation with the Center for Pedagogical-

Psychological Counseling and Prevention. An intervention program in schools can also be carried out directly by a school psychologist who is an employee of the school.

According to the methodological guidelines issued by CVTI Janková (2020), the prevention of bullying and cyberbullying should be an integral part of the educational process. The guideline does not only apply to primary schools, but also to secondary schools, where the prevention of bullying and cyberbullying should be represented within individual teaching subjects and cross-cutting topics.

Pupils should receive adequate information about what bullying is, cyberbullying about its forms as well as various dangerous consequences. It is also included in this guideline that issues of prevention and solutions to bullying should be elaborated in detail in the school's internal regulation. Preventive activities should be built against the background of a positive school climate. In schools, prosocial behavior and student relationships should be fully supported, but also the provision of an increased number of supervision by teaching staff in places where exactly bullying occurs. As part of primary prevention, it is important that students are familiar with the term bullying and cyberbullying, as well as its signs, manifestations, consequences and solution options, as well as the facilities and competent persons they can turn to in case of problems related to bullying.

According to Netzelman (2016), in the case of serious harm caused by bullying or cyberbullying and suspected of committing a crime or misdemeanor, the school principal is obliged to report the incident to the relevant police department. In this case, the school also has another obligation, namely to inform the office of social and legal protection about the facts of bullying.

In the classroom, where the teacher and school psychologist anticipate the occurrence of bullying, they mainly focus on supporting the development of abilities and skills focused on soft skills, self-esteem and respect for others, mutual communication, critical thinking, cooperation, empathy, coping with stressful situations and non-violent conflict resolution with a focus on for well-being. Applying the intervention in this form can be achieved, for example, in the following ways according to the Ministry of Education, Science, Research and Sport in the Slovak Republic (2006):

- use games and exercises in the classroom that require student cooperation,
 - include in the educational process group work in school, but also outside it,
 - discuss with students, listen to their opinions, discuss and solve class issues together in classroom lessons or lessons, where possible,
 - teach students to relax and manage stressful situations by reducing tension and using coping strategies.
-
- *Increasing pupils' self-confidence* - recently, according to surveys, which we discuss in the previous chapters shows that many students in schools

with reduced self-confidence and feelings of inferiority are precisely those who prove to be victims of bullying and cyberbullying.

Increasing self-confidence can be achieved by many means, such as praise for extracurricular activities, auxiliary work in the classroom (boards, classroom decoration...), compliance with school rules, etc. School management, teachers and the school psychologist should try to create a school climate where as many students as possible have enough self-confidence and self-confidence, thereby reducing the potential risk of bullying and cyberbullying.

Based on the analysis of the interview answers we obtained from the respondents - classroom teachers participating in the research, we categorized certain areas that evaluate the occurrence of bullying in their classroom and their approach to its solution.

1. How often do you deal with bullying in the classroom and what kind of bullying among students is it mostly (physical - hitting, destroying things, psychological - insults, humiliation)?

Control group

Respondent 1

"At our school, bullying also happens in my class. I will report it to the management immediately. I follow the school rules. I interview the parents and the aggressor. We also deal with it in classroom lessons."

Respondent 2

"Bullying is the order of the day in the classroom. The stronger students bully and hurt the older ones. They hurt them, swear at them, grab them by the throat."

The respondents of the control group stated that bullying in their classes is on the daily agenda and they deal with it according to the procedure established in the school rules. They involve all participating components in the solution, i.e. management, pupils and their parents. One of the respondents said that he also solves the problem in class.

Experimental group

Respondent 1

"We deal with bullying on an ongoing basis. I try to talk to the students during class hours, during breaks. It mostly goes through the psychological type of bullying, such as insults, humiliation and ridicule."

Respondent 2

"I haven't dealt with any psychological or physical bullying in my class for a long time, maybe because the students are already a well-coordinated team. In other classes, I daily encounter insults and destruction of things. I deal with it either by warning and then apologizing to each other. In more serious cases violations with the class teacher and entry in the class book."

The respondents of the experimental group provided more information. They deal with bullying continuously and actively. Mostly directly with students either in the classroom or in the corridors. Of course, they regularly communicate about the problem in class. In their classes, if bullying occurs, it is more of a psychological form. One respondent even states that he has not solved such a problem for a long time.

2. Has it happened that you have dealt with bullying via a mobile phone or the Internet?

Control group

Respondent 1

"Students wrote to each other through various social networks and cursed each other. They did it in the evening. My parents called me to deal with it. At school, we collect cell phones in a box during classes."

Respondent 2

"It didn't happen because mobile phones are banned. Bullying happens directly here."

Bullying in the online space was recorded by the teachers of the control group, mainly outside of class and at school. Parents were notified. Cell phones are prohibited at school.

Experimental group

Respondent 1

"Not yet. Mostly it's verbal abuse outright."

Respondent 2

"Yes, I solved the problem when a student took a photo of a classmate in the class and he complained to me that she sent it on Instagram to the group. We then solved it in class. The student had to delete the photo and then we discussed it as a team. The situation she didn't repeat it again."

In the experimental group, this problem appeared with the publication of the photo, she solved it together with the students in class, and this situation did not repeat itself.

3. Where do pupils most often carry out bullying and who is the initiator more often (boys, girls, groups of pupils)?

Control group

Respondent 1

"It is most often done by students – boys to boys. It happens in the corridor and it is psychological bullying (insults, insults)."

Respondent 2

"Bullying is most often carried out by students during breaks and after classes. It is mostly groups of students."

According to the respondents of the control group, bullying most often takes place in the corridors during breaks and mostly involves boys.

Control group

Respondent 1

"I am alerted by the victim, but also by the other students. I try to act immediately."

Respondent 2

"Pupils most often point out bullying."

According to the respondents of the control group, the initiative to solve bullying is most often raised by pupils.

Experimental group

Respondent 1

"Bullying takes place mostly in the classroom and depends on the composition of the class. In my case, it is boys, because there are many of them. They are very proactive, competitive, fearless and do not like to lose."

Respondent 2

"It happens more often with boys, but recently it happens that I also encounter bullying with girls. Especially if there is a preponderance of girls in the class."

The respondents of the experimental group are more likely to notice bullying directly in the classrooms and more often among boys than among girls, even though they have already recorded the first cases here as well.

3. Who most often gives the impression that students are bullying each other (classmates, parents, one of the teachers...)?

Control group

Respondent 1

"I am alerted by the victim, but also by the other students. I try to act immediately." Respondent 2

"Pupils most often point out bullying."

According to the respondents of the control group, the initiative to solve bullying is most often raised by pupils.

Experimental group

Respondent 1

"The initiative to deal with bullying will most often come from classmates who cannot accept defeat or failure."

Respondent 2

"The instigation most often comes from classmates. Sometimes when the problem can be very widespread and the teacher or parents have to be involved in solving the bullying. But it also happens that the student is also incited to bully by the family environment, where, for example, a sibling or parent bullies him. He then begins to show similar behavior at school and bullies his classmates."

According to the respondents of the experimental group, students are the first to point out bullying. If the problem is not solved and this phenomenon continues to spread, teachers and parents intervene with the reporting obligation. They also inform if the bullying spreads from the family environment. We consider it important to remind that, despite all the energy and effort that the school spends on preventing socially pathological phenomena, it cannot perform miracles. It is necessary to ask yourself the question - where does the aggression and violence in children come from? If we want to find the answer, we have to go back to the beginning, to the environment in which the child grows up - to the family. The result of educational activities in the family environment may be that some children do not carry a clear value system with them into their lives and do not know how to distinguish good from evil. When a child moves from such a family environment to school, problems with his behavior usually begin.

The school then becomes a substitute educational element, which tries to return the child back to the rules of social reality and thus integrate him into the class collective without the emergence of conflict situations. It follows from the above that the most important prevention of pathological phenomena in general is upbringing in a stimulating family environment, because only it can lay the foundations for the proper development of the child in all directions.

Bibliography

- CALDARELLA ET AL. (2015). The Effects of School- wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. In *Research in Middle Level Education*. 35 (4), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>
- EMEGHARA, U. (2020). Bystander Effect and Diffusion of Responsibility. In *Social Psychology*. 83(4), 377-383
- JANKOVÁ, M. (2020). Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. ISBN 978-80-89965-41-0.
- HRMO, R., KRIŠTOFIAKOVÁ, L. (2019). *Integrovaná didaktická pracovnište. Vyučovaci prostředky, integrovaná didaktická pracovnište*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

- KALAMÁROVÁ, K. (2006). Sociálne vzťahy detí v škole. In: *Zborník vedeckovýskumných prác katedry pedagogiky* (pp.165-170). Banská Bystrica : PF UMB
- LAJČIN, D., PORUBČANOVÁ, D. (2021). Teamwork during the covid-19 pandemic (2021) *Emerging Science Journal*, 5 (Special issue), pp. 1-10. <https://doi.org/10.28991/esj-2021-SPER-01>
- LENGYELFALUSY, T. (2016). *The history of Mathematics Education in Slovakia (1777–1918)*. Karlsruhe: Ste-Con.
- NETZELMANN T.A., ET AL. (2016). Trieda bez šikanovania. Príručka pre učiteľov a zamestnancov školy. Dostupné na http://www.idi.sk/data/File/Sikana%20Bulhar/MANUAL_SLOVAKIA_BODY_PRINT.pdf
- PÉTIOVÁ, M. (2021). *Názory a skúsenosti žiakov základných a stredných škôl so šikanovaním a kyberšikanovaním*. Bratislava: Centrum vedecko – technických informácií SR. Dostupné na https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Vyskumy_prieskumy_a_analyzy/Nazory_a_skusenosti_ziakov...-2021-publikacia.pdf
- PORUBČANOVÁ, D. (2022). Self-Efficacy in the Pre-Gradual Training of Occupational Subject Teachers (2022) *New Educational Review*, 68, pp. 162-170.

The paper is an output of the project APVV-18-0018 Teaching in second-chance schools from the perspective of a teacher and an adult student.

Prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
lenka.pasternakova@unipo.sk

Doc. PaedDr. PhDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
gabrhelova@dti.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.162-172>

Vzťahová väzba dieťaťa a jej dôsledky pre výchovno-vzdelávací proces v škole

Attachment of the Child and its Implications for the Educational Process in School

Vladimíra Zemančíková

Abstract

The paper provides a theoretical insight into the topic of attachment and its impact on the educational process. The quality of attachment is presented here as a potential factor of school success, as a risk factor in the development of problem behavior and deficit social competencies of a pupil with a less favorable type of attachment. The paper concludes by outlining the possibilities of the teacher, particularly the class teacher, in supporting pupils with a less favorable type of attachment.

Keywords: Attachment. School achievement. Problem behavior.

Úvod

Podtitul monografie Vzťahová väzba - Ku koreňom lásky a úzkosti (Hašto, 2005) – trefne vyjadruje ďalekosiahle dôsledky naplnenia či nenaplnenia základnej psychickej potreby dieťaťa, ktorou je emocionálne bezpečný vzťah s dospelým. Na tomto mieste nazrieme na dôsledky tohto vzťahu pre edukačný proces. Autorom teórie vzťahovej väzby je J. Bowlby, ktorý dospel v roku 1958 k základným postulátom svojej teórie - tzv. attachment theory, táto sa odlišovala od dovtedajších názorov na vývin vzťahov medzi matkou a dieťaťom (Hašto, 2005). Východiskovou premisou Bowlbyho teórie je, že *dieťa sa rodí s inštinktívnou potrebou naviazať sa na osobu matky a vytvoriť s ňou puto*. Ide o neviditeľné emocionálne puto, ktoré špecificky spája dve osoby v čase a priestore. Dieťa si v priebehu prvého roka života vyvinie takúto špecifickú väzbu na tzv. hlavnú osobu pre vzťahovú väzbu (Brisch, 2010). Pôvodná Bowlbyho teória hovorila o osobe matky, neskôr sa však v odborných kruhoch začal preferovať pojem vzťahová osoba, pretože osobou pre naviazanie emocionálneho putá nemusí byť len matka, ale i akákoľvek iná osoba, ktorá adekvátne odpovedá na signály dieťaťa. *Dieťa prežíva pevné trvanie tohto vzťahu ako zdroj istoty, bezpečia, pokoja a pohody*.

J. Bowlby v tomto kontexte hovoril o dostupnosti vzťahovej figúry, pričom pod dostupnosťou rozumel jej dosiahnuteľnosť a vnímavosť súčasne.

„Tisíce opakovaných pozitívnych interakcií s najbližším opatrovateľom pomaly buduje v dieťati základný životný pocit bezpečia, sebadôvery, istoty, pokoja a vzťahu k druhým ľuďom.“ (Formánek, Vrtbovská, 2006, s.6). *Na základe mnohých interakcií s matkou alebo inou primárnou vzťahovou osobou, sa postupne u dieťaťa vytvárajú tzv. vnútorné pracovné modely.* Ide o skúsenosti s druhým a so sebou vo vzťahu a interakcii, tieto sú reprezentované v pamäti ako vnútorné pracovné modely, ich koreň je však vedomiu neprístupný, keďže ide o zážitky z prvých 3 rokov života (nevzretý hippokampus) (Bowlby, 1995, Le Doux, 2003 in Hašto, 2006). Vnútorné pracovné modely (očakávania vo vzťahoch, utváranie správania s ohľadom k minulým skúsenostiam vo vzťahoch, predvídanie správania druhého...), ovplyvňujú utváranie vzťahov aj v dospelosti (upravené podľa Hašto, 2005; Brisch, 2010). Tieto pracovné modely, t.j. očakávania smerované k druhým sa stávajú ústredným aspektom osobnosti a východiskom ako človek bude reagovať na ohrozujúce situácie a interpretovať reakcie opatrojúcej osoby (Kobak, Madsen, 2008). Prvý, kľúčový a najdôležitejší vzťah v živote každého človeka je teda vzťah k vzťahovej osobe. *Od kvality tohto vzťahu je závislý charakter a pevnosť všetkých ostatných vzťahov v živote človeka,* vrátane vzťahov dieťaťa k učiteľom či spolužiakom. Výsledky výskumov sa zhodujú v tom, že existuje vzťah medzi bezpečnou vzťahovou väzbou dieťa-matka a harmonickejšími interakciami s vrstovníkmi, spolužiakmi, s vyšším uznaním zo strany vrstovníkov (Berlin, Cassidy, & Appleyard, 2008). A teda, ak sa niečo v súvislosti so vzťahovou väzbou „nepodarí“, má to nepriaznivé dosahy i do ďalších vzťahov. Príkladom narušenej vzťahovej väzby je dieťa vyrastajúci v ústavnom zariadení bez dostatočnej príležitosti bezpečne sa pripútať na svoju vzťahovú osobu. Toto dieťa má zvyčajne vytvorený špecifický vzťah k dospelým. Kľúčovým slovom k pochopeniu tohto vzťahu je nedôvera, ktorá sa neraz prejavuje nedostatkom rešpektu voči dospelým. Okrem vnútorného presvedčenia dieťaťa, že nie je dosť dobré a hodné lásky a že dospelým sa nedá veriť, dieťa očakáva, že dospelí ho budú aj naďalej zraňovať. Z hľadiska školskej edukačnej praxe je potrebné si uvedomiť, že takéto presvedčenia si žiak spravidla prenáša aj do vzťahu s učiteľom (upravené podľa Sládeková & Očkášová, 2019).

Vzťahová väzba a jej prejavy v správaní žiaka v škole

Typológiu vzťahovej väzby vypracovala M. Ainsworthová (1985), Bowlbyho úzka spolupracovníčka. Ainsworthová klasifikovala tri typy vzťahovej väzby, a to *bezpečné pripútanie, neisto-vyhýbavé a neisto-ambivalentné pripútanie.* M. Mainová a J. Solomová (1990) neskôr doplnili túto triádu o *dezorganizovanú vzťahovú väzbu*. Na uvedenú klasifikáciu nazrieme z perspektívy možnej skúsenosti učiteľa so žiakmi s rôznym typom pripútania. Zjednodušene možno úvodom konštatovať, že nepriaznivý typ vzťahovej väzby sa spája s deficitnými sociálnymi kompetenciami žiaka,

zasahuje tak kvalitu vzťahov utváraných v škole a súčasne je vysoko rizikovým faktorom pre vznik problémové správanie sa žiaka (Allen, Aber, & Leadbeater, 1990; Brisch, 2011; Wang, 2021).

Žiaci s bezpečným pripútaním patria do skupiny žiakov s pozitívnou skúsenosťou rodičovskej starostlivosti, sú presvedčení, že v čase ohrozenia sa môžu na rodičov spoľahnúť, rodičia predstavujú ich bezpečnú základňu. Túto dobrú skúsenosť si prenášajú aj do ďalších vzťahov. A tak žiaci s bezpečnou väzbou sú v triednom kolektíve častejšie veselí, kooperatívni, lepšie zvládajú konštruktívne riešiť konflikty, sú schopní prispôsobiť sa a v kolektíve sú zvyčajne obľúbení. Empirické zistenia podporujú teóriu, že bezpečné pripútanie sa spája so sociabilitou, rozvinutými sociálnymi kompetenciami a efektívnou emočnou reguláciou (DeKlyen, & Greenberg, 2008; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2002).

Neisto-vyhýbavo pripútaní žiaci na základe svojej predošlej skúsenosti očakávajú od svojich rodičov skôr odmietanie, takže sa pokúšajú zriecť sa ich náklonnosti, či pomoci. Podľa Brisch (2011) sú utiahnutí, chcú byť sami a menej žiadajú pomoc. V detstve prešli častou skúsenosťou odmietania – v dôsledku čoho sa môžu stať hostilnými až s tendenciou k asociálnemu správaniu. V škole preto neraz patria do kategórie „problémových“ žiakov. Neisté pripútanie sa výrazne častejšie spája so zlými vzťahmi s rovesníkmi, hnevom a zlou schopnosťou sebakontroly už počas predškolského obdobia, čo pokračuje aj v neskoršom období (Bretherton, 1985; Richters & Waters, 1991; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 2008, podľa DeKlyen & Greenberg, 2008). Hnev býva často prítomný ako reakcia na narušenie vzťahovej väzby. Stupňujúci sa hnev býva tiež pozorovaný, keď dieťa zažíva dlhodobé odlúčenie od jeho opatrujúcich osôb. Príkladom môže byť žiak vyrastajúci v náhradnej ústavnej starostlivosti, ktorého nielen hnev, ale i strach a smútok sú prežívané ako reakcia na narušenie vzťahovej väzby. Pričom treba vziať do úvahy, že obzvlášť schopnosť regulácie negatívnych emócií ako je úzkosť, strach a smútok zohrávajú podstatnú úlohu pri vzniku rôznych foriem patológie počas celého života (Carlson & Sroufe, 1995; Chaplin & Coule, 2005; Fonagy et.al., 1995; Izard, Youngstorm, Fine, Mostow & Trentacosta, 2006, podľa Deklyen, Greenberg, 2008). Ku konkrétnym prejavom žiaka s narušenou vzťahovou väzbou (ktorým môže byť typicky dieťa umiestnené v náhradnej ústavnej starostlivosti, ale i dieťa vyrastajúci v prevažne nepriateľskom rodinnom prostredí bez rodičovskej jemnocitnej starostlivosti) patria deštruktívnosť voči spolužiakom, veciam, sebe samému, impulzívnosť, krádeže, predvádzanie sa pred druhými, nerešpektovanie autority a iné.

Žiaci s neisto-ambivalentným pripútaním sú úzkostní a závislí od svojej vzťahovej osoby. Majú skúsenosť neistoty v tom, kedy sa na vzťahovú osobu môžu spoľahnúť a kedy nie. Z toho dôvodu sa boja odlúčenia, neraz sú skleslí a prežívajú strach bez zjavnej príčiny. Tieto deti bývajú v neskoršom veku napäté, s nízkou frustračnou toleranciou, niekedy pasívne a bezmocné (Hašto, 2005). Konflikty neraz riešia verbálnou agresiou. Kým žiaci

s vyhýbavým attachmentom majú tendenciu izolovať sa od rovesníkov, žiaci s ambivalentnou väzbou túžia mať kamarátov, ale pri nadväzovaní vzťahov sú váhaví (Shahar-Maharik & Oppenheim, 2016).

Poslednou kategóriou sú *žiaci s dezorganizovanou vzťahovou väzbou* – uvedený typ pripútania vzniká v situácii, ak sa kľúčový opatrovateľ správa dlhodobo zmätene a náladovo, nepredvídateľne, pričom v pozadí môže byť nedostatočne spracovaná jeho vlastná trauma (Kirschke & Hörmann, 2014). U detí s dezorganizovanou väzbou sa rýchlo striedajú afiliatívne a vyhýbavé prejavy. Tieto deti často dávajú najavo svoj zmätok bizarným správaním ako napríklad stereotypie alebo strnulosť výrazu. Kým v detstve je dezorganizovaný typ väzby úzko spojený s internalizovanými formami problémového správania, v adolescencii môže výrazne prispieť ku vzniku psychických porúch (Carlson, 1998).

Pre porovnanie typov vzťahovej väzby a ich dôsledkov do fungovania žiaka v školskom prostredí uvádzame výskum D. Granta a O. Maysellessa (2001). Výsledky preukázali, že žiaci stredného školského veku s bezpečným pripútaním vykazovali lepšiu adaptáciu na školu, vykazovali lepšie emocionálne a sociálne prispôsobenie, vyznačovali sa menším výskytom problémového správania (prostredníctvom reflexie učiteľov), súčasne pomocou sociometrie bolo potvrdené, že zastávajú priaznivejšiu pozíciu v skupine rovesníkov. Najhoršie výsledky vo vyššie sledovaných oblastiach boli naopak zaznamenané u detí s vyhýbavou a dezorganizovanou väzbou.

Sociálne zručnosti žiakov s neistou alebo dezorganizovanou vzťahovou väzbou sú deficitné. Deti v rezidenčialnej starostlivosti s neistou, dezorganizovanou väzbou či s poruchou vzťahovej väzby (nediferencovaná porucha vzťahovej väzby - deti bez vzťahovej osoby a porucha vzťahovej väzby s blokadou pripútavacieho správania - deti traumatizované vlastnou osobou vzťahovou osobou, (Brisch, 2011) majú ťažkosti so sociálnou reciprocitou, uvedené má vplyv na ich schopnosť rozumieť, empaticky a vhodne interagovať v sociálnych situáciách, udržiavať pozitívne interakcie s využitím prosociálnych schopností, akými sú načúvanie, počkanie, zdieľanie, kooperatívna výmena láskavostí. Uvedené deficity môžu viesť k rozvoju maladaptívnych spôsobov správania sa vo vzťahu k ostatným (spolužiakom, vrstovníkom, učiteľom), a to za účelom kontroly prostredia a vzťahov. O špecifikách práce s deťmi odlúčenými od svojich rodičov v súvislosti s ich deficitnými sociálnymi kompetenciami nám referovali svoje skúsenosti muzikoterapeuti pracujúci s týmito deťmi (čo bolo predmetom výskumu publikovanom na inom mieste). Poukázali na to, že deťom v ústavnej starostlivosti (s narušenou vzťahovou väzbou) trvá veľmi dlho v porovnaní s intaktnou populáciou detí, kým začnú rešpektovať skupinové pravidlá, vnímať aj potreby a záujmy druhých, riešiť konflikty bez agresívneho sebaapresadovania sa (Zemančíková, 2021). Uvedené prejavy možno rovnako zjavne očakávať i v triednom kolektíve.

Školská úspešnosť žiaka v závislosti od vzťahovej väzby

Nepriaznivá vzťahová väzba sa nielenže negatívne odráža do deficitných sociálnych kompetencií a zvýšeného výskytu problémového správania sa týchto žiakov, ale utrpia ňou aj ich študijné výsledky (Wang, 2021; West, Kerns, 2013; Moss, & St-Laurent, 2001; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000; Tusekile Sande, 2020;). *Bezpečné pripútanie ovplyvňuje školskú úspešnosť žiakov*. Pričom uvedené platí pre bezpečný vzťah žiakov k rodičom, ako aj k učiteľom. Bezpečná náklonnosť sa spája s lepšími známkami a výsledkami dosahovanými v štandardizovaných testoch v porovnaní s neistou väzbou (Bergin, & Bergin, 2009). Pamäťové schopnosti, učebné výkony, rečový vývin, vytrvalosť nie sú u detí s nepriaznivým typom pripútania až tak dobre rozvinuté, ako u detí s bezpečnosťou vzťahovou väzbou (Brisch, 2011), okrem toho často možno pozorovať i nižšiu motiváciu k vzdelávaniu. Už po nástupe do školy majú deti s neistou väzbou tendenciu mať oslabené verbálne, matematické schopnosti a čítanie s porozumením, súčasne sa vyznačujú menšou zvedavosťou po poznaní (Granot & Mayselless 2001; Pianta & Harbers, 1996). Pričom tento nepriaznivý dosah neistej vzťahovej väzby na študijné výsledky pokračuje až do obdobia vysokoškolského štúdia (Kurland & Siegel, 2020).

Korene ťažkostí so vzdelávaním však siahajú ďaleko pred obdobie nástupu dieťaťa do školy. Rozdiely môžeme pozorovať už u batoliat. Batoliatá s neistým pripútaním v porovnaní s batoliatami s bezpečným pripútaním dokážu udržať len kratšiu pozornosť, dosahujú horšie výsledky v kognitívnych úlohách (Frankel & Bates 1990; Main, 1983; Moss & St-Laurent, 2001), počas spoločného čítania s matkou sa knihe venujú menej a celkovo ich predčitateľské kompetencie sú oslabené (Bus et al. 1997; Bus & Van IJendoorn, 1988). Vysvetlenie nachádzame u Brischa (2011), podľa ktorého sú dojčatá od prírody veľmi zvedavé, autor ich trefne označil za malých svetových bádateľov, ktorých záujem o exploráciu okolia je neukojiteľný. Avšak, ak u dieťaťa absentuje skúsenosť s bezpečnou vzťahovou väzbou, jeho schopnosť prebádania sveta je výrazne limitovaná a niekedy až nemožná. Keďže deti prežívajú strach, pretože u nich absentuje pocit istoty a bezpečia, je ich zvedavosť potlačená (Brisch, 2011). Naopak *bezpečná vzťahová väzba* k materskej osobe *naučí dieťa dôverovať ľuďom, cítiť sa bezpečne, a to ho posúva ďalej k objavovaniu sveta a učeniu* (Sládeková & Očkášová, 2019).

Potreba vzťahovej väzby a potreba explorácie sú podľa Brischa (2011) vo vzájomnom vzťahu, a iba keď je uspokojená potreba po vzťahovej väzbe, môže sa spokojne už dojsť poddať nutkaniu po prieskumnom objavovaní sveta, a to najčastejšie formou hry. Ak sa posunieme v čase do školských rokov dieťaťa, pre všetky vzdelávacie a učebné situácie je nevyhnutné rešpektovať princíp „vzťahová väzba pred vzdelávaním“. Deti s neistou alebo porušenou vzťahovou väzbou sa nedokážu koncentrovane učiť i napriek tomu, že

disponujú potrebou explorácie, sú „zamestnané“ hľadáním osoby pre vzťahovú väzbu.

Niet pochyb, že emocionálna klíma rodiny má vplyv aj na školské výkony detí. Ak rodičia prežívajú s deťmi ich školské úspechy a neúspechy, podporujú ich v prekonávaní ťažkostí a prejavujú záujem o ich prácu, dosahujú lepšie výkony. Len málo detí žijúcich v náhradnom ústavnom zariadení dokáže naplno využiť svoj potenciál učiť sa. Viaceré deti z týchto zariadení majú podľa E. Sládekovej a S. Očkášovej (2019) poruchu učenia, pôsobia dojmom znížených intelektových schopností schopností, pričom často ide len o veľké medzery vo vedomostiach spôsobené tým, že nemali príležitosť individuálnej starostlivosti v príprave na vyučovanie. Príchodom do rodiny sa však podľa autorky (tamtiež) spravidla školský prospech týchto detí zlepší. Dieťa získava postupne motiváciu k učeniu, teší sa z pochvaly a školské výkony napredujú.

Uvedené dokážeme dobre objasniť nielen teóriou attachmentu a jej princípom vzťahovej väzby pred vzdelávaním, ale dopĺňujúco i teóriou sprostredkovaného učenia R. Feuersteina (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein, 2014). V duchu tejto teórie by mohli slabšie školské výkony žiakov s neistou, dezorganizovanou, príp. poruchovou vzťahovou väzbou prameniť z ich nedostatočnej skúsenosti so sprostredkovaným učením, ktorej následkom sú oslabené kognitívne funkcie. Feuerstein pripisuje v učebných situáciách zásadný význam druhým významným osobám v okolí dieťaťa. Tieto významné druhé osoby učenie dieťaťa sprostredkujú, a to tak, že vstúpia medzi podnetovú situáciu a dieťa a prispôbia tak podnety jeho vývinovým potrebám (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein, 2014). V praxi to vyzerá tak, že „dospelí napríklad vyberajú, zdôrazňujú... situácie, objekty, javy či procesy, ktoré sa v životnom priestore dieťaťa objavujú, alebo ich interpretujú“ (Málková, 2009, s. 16). Nie každé dieťa však disponuje skúsenosťou sprostredkovaného učenia. Deti bez primeranej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostávajú príležitosť učiť sa učiť. Nežiaducim dôsledkom sú následne podľa autora oslabené kognitívne funkcie. Za rozhodujúce je v súlade s touto teóriou považované sociálne okolie dieťaťa, t. j. významní druhí. Nie všetci významní druhí (v prvom rade rodičia, zvlášť vzťahová osoba) vždy z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov môžu, prípadne majú záujem poznať svet dieťaťa sprostredkovať. Podľa autora (tamtiež) sú rizikovými napr. rodiny zatážené problémami, pričom môže ísť o rodiny v kríze partnerského spolužitia, ale často sem patria rodiny v ekonomickej núdzi či rodiny sociálne vylúčené, kde rodičia v týchto prípadoch nie sú schopní citlivo vnímať a adekvátne uspokojovať vývinové potreby dieťaťa a v duchu predošlej teórie vzťahovej väzby jemnocitne na ne reagovať.

Bezpečie však hľadajú deti nielen u svojej vzťahovej osoby ale aj u ďalších osôb. *„Aby sa deti učili od svojich rodičov, v jasliach, v škôlke alebo v škole prijímať nové učebné ponuky, a aby ich mohli vo svojom vnútornom svete spracovať, musia sa cítiť emocionálne bezpečne. To znamená, že si musia*

vytvoriť ďalšiu vzťahovú väzbu k vychovávateľke..., alebo aj k učiteľke v škole.“ (Brisch, 2011, s. 27). Uvedené je už však predmetom ďalšej časti textu.

Úloha (triedneho) učiteľa v podpore detí s menej priaznivým pripútaním

Bezpečné pripútanie ovplyvňuje (nielen) školskú úspešnosť žiakov. Pričom uvedené platí tak pre bezpečný vzťah žiakov k rodičom, ako aj k učiteľom. (Bergin & Bergin, 2009). Podľa CH. Berginovej a D. Bergina (2009) posilnenie vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi nie je len doplnkom, ale je skôr základom pre zlepšenie školských výsledkov žiakov a súčasne aj ich sociálno-emocionálnej pohody. Pochopenie úlohy pripútanosti v triede pomôže pedagógom byť efektívnejšími, najmä pri práci s „problémovými“ žiakmi. Učitelia by sa mali naučiť, ako zaobchádzať s deťmi, ktoré majú neistú väzbu na rodičov. Je to výzva, ako nekonať spôsobom, ktorý podporuje ich neisté vnútorné pracovné modely. Žiaci s neistým pripútaním sa síce môžu usilovať o lepšie vzťahy, ale nedisponujú k uvedenému potrebnými sociálnymi zručnosťami.

Ch. Berginová a D. Bergin (2009) sú toho názoru, že je práve na učiteľovi, aby zmenil pohľad detí na vzťahy svojim vlastným prístupom. Autori vychádzajú z výskumov pomenovali viaceré odporúčenia pre učiteľov, z ktorých vyberáme a dopĺňame aj vlastné odporúčenia a odporúčenia od E. Sládekovej a S. Očkášovej (2019):

- Zvýšiť citlivosť učiteľov voči žiakom s neistým pripútaním, byť vnímavý na ich ťažkosti a byť schopný reagovať na ne, poskytovať útechu; zvýšiť citlivosť, ale i srdečné a pozitívne interakcie so žiakmi; dať im pocítiť, že učiteľ je osoba, na ktorú sa môžu vždy spoľahnúť; Sládeková a Očkášová (2019, s.18) konkrétne uvádzajú: Každý deň dajte dieťaťu najavo, že ho vnímate, všimajte si ho hlavne vtedy, keď urobí niečo dobré, alebo sa pekne správa“;
- Zaujímať sa o akademické úspechy žiakov, ukázať im, že učiteľovi záleží na ich dobrých výsledkoch a súčasne poskytovať individuálnu pomoc a podporu, pýtať sa na porozumenie, urobiť hodiny zvláštnymi, zaujímavými...;
- Pri udržiavaní disciplíny sa vyhýbať „donucovacej“ disciplíne, pre ktorú sú príznačné hrozby, zastrasovanie, vynucovanie nadradenej moci učiteľa, tresty..., uprednostniť pozitívnu disciplínu, a to jasné a zrozumiteľné objasnenie pravidiel a dôsledkov ich porušovania; vyhýbať sa konfrontačným situáciám;
- Budovať zmysel pre komunitu v škole a starať sa o priaznivú triednu klímu, ktorú učitelia podporujú práve svojou srdečnosťou, primeraným nenásilným spôsobom udržiavania disciplíny v triede, podporovaním spolupráce medzi spolužiakmi, dávaním príležitosti „starať sa o druhých“, čím sa podporuje súčasne prosociálnosť;

- Nebát' sa vyhľadať podporu a pomoc pracovníkov výchovného poradenstva priamo pôsobiach v škole alebo v školských poradenských zariadeniach, príp. neziskovým organizáciách venujúcich sa napr. deťom v náhradnej starostlivosti;
- Zvláštne postavenie medzi učiteľmi zastáva triedny učiteľ, ktorý okrem každodenného rešpektovania vyššie uvedených odporúčaní môže pre podporu detí s narušenou vzťahovou väzbou a ich lepšiu pozíciu v triednom kolektíve využiť špecificky zamerané triednicke hodiny. Na týchto hodinách môže učiteľ spolupracovať i s odbornými zamestnancami školy, a to školským sociálnym pedagógom, školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom, príp. výchovným poradcom či koordinátorom prevencie, ktorí majú skúsenosti v efektívnych stratégiách podpory triednej klímy. Tieto hodiny môžu byť dobrou príležitosťou pre rozvíjanie sociálnych kompetencií, a to nielen u žiaka s neistým pripútaním.

(doplnené a upravené podľa Bergin, & Bergin, 2009; Sládeková, & Očkášová, 2019);

Záver

Dieťa sa rodí s inštinktívnou potrebou vytvoriť si emočné puto na blízku vzťahovú osobu, ktorou je najčastejšie matka. Pevné trvanie tohto vzťahu prežíva ako zdroj istoty, bezpečia, pokoja a pohody. Od kvality tohto prvotného vzťahu je závislý charakter a pevnosť všetkých ostatných vzťahov, vrátane vzťahov dieťaťa k učiteľovi či spolužiakom. Dopady charakteru a kvality pripútania možno v škole vnímať v rovine sociálnych vzťahov dieťaťa, výskytu prejavov problémového správania a v rovine školskej úspešnosti. Bezpečné pripútanie sa spája so sociabilitou a efektívnou emočnou reguláciou. Naopak, žiaci s častou skúsenosťou odmietania od svojej vzťahovej osoby sa môžu stať hostilnými až s tendenciou k asociálnemu správaniu. Nepriaznivá väzba tak zvyšuje riziko výskytu problémového správania u svojich nositeľov, okrem toho môžu ňou utrpieť aj ich študijné výsledky. Pre efektívne učenie sa je nevyhnutné rešpektovať princíp „vzťahová väzba pred vzdelávaním“ (Brisch, 2011), pretože dieťa s neuspojivou väzbou je zamestnané hľadaním osoby pre vzťahovú väzbu a nedokáže preto z učebných situácií vytážiť potrebné. Bezpečné pripútanie ovplyvňuje školskú úspešnosť žiakov, ale aj ich správanie sa v škole. Pričom uvedené platí pre bezpečný vzťah žiakov k rodičom, ako aj k učiteľom. Učiteľia by sa mali naučiť, ako zaobchádzať s deťmi, ktoré majú neistú väzbu na rodičov. Je to výzva, ako nekonat' spôsobom, ktorý naďalej podporuje ich neisté vnútorné pracovné modely.

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu KEGA – K 066UK-4/2021 – pod názvom Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva

v oblasti triedneho manažmentu - tvorba webového portálu a vysokoškolskej učebnice.

Bibliografia

- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of attachment. *The Clinical Psychologist*, 38(2), 27–29.
- Allen, J.P., Ph.D. Aber, J.L. Bonnie & Leadbeater, J. Adolescent Problem Behaviors. (1990). The Influence of Attachment and Autonomy. *Psychiatric Clinics of North America*, 13(3), Issue 3, 455-467. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30354-X](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30354-X)
- Bergin, CH. & Bergin, D. (2009). Attachment in Classroom. *Educ Psychol Rev*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 333–347). The Guilford Press.
- Brisch, K.H. (2011). *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstvo a prvých rokoch života*. Vydavateľstvo F.
- Bohlin, G., Hagekull, B. & Rydell, A.M. (2002). Attachment and Social Functioning: A Longitudinal Study from Infancy to Middle Childhood. *Social Development*. 9(1), 24-39. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00109>
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bus, AG., Belsky, J., Van Ijzendoorn, MH. Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90044-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90044-2)
- Bus, AG, & Van IJzendoorn, MH (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study: Child Development, 59 (5), 1262–1272. <https://doi.org/10.2307/1130489>
- Carlson, E.A. (1998). A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation. *Child Development*. 69(4), 1107-1128. <https://doi.org/10.2307/1132365>.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3–22). The Guilford Press.
- DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 637–665). The Guilford Press.
- Feuerstein, R. (2014). Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Karolinum.

- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part 1 Theoretical and conceptual foundations, Part 2, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program. ICELP Publications.
- Formánek, O. & Vrtbovská, P. (2006). *Jsem náhradní táta, jsem náhradní máma aneb průvodce pro pěstouny a osvojitele*. Natama.
- Frankel, K. A. & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61(3), 810–819. <https://doi.org/10.2307/1130965>
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001) Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Hašto, J. (2005). *Vztáhová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Vydavateľstvo F.
- Hašto, J. (2006). Vztáhová väzba, pripútavacie správanie a psychiatria - psychoterapia. *Psychiatrie*, 10(1), 28-32
- Kirchke, K. & Hörmann, K. (2014). Grundlagen der Bindungstheorie. [cit. 2022-01-10]. Dostupné na internete: https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTafT_kirschke_hoermann_2014.pdf.
- Kurland, R.M. & Siegel, H.S. (2020). Attachment and College Academic Success: A Four-Year Longitudinal Study. *Open Journal of Social Sciences*, 8(12), 45-55. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.812005>
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). The University of Chicago Press.
- Málková, G. (2009). *Sprostředkované učení*. Portál.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863–874. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.863>
- Pianta, R. C. & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307–322. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00017-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00017-9)
- Shahar-Maharik, T. & Oppenheim, D. (2016). Attachment. In Friedman, H.S. *Encyclopedia of Mental Health: Academic press*. p. 105-115. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00228-7>
- Sládeková, E. & Očkášová, S. (2019). *Školák z náhradnej rodiny*. Návrat.
- Tusekile, Sande, S. (2020). *The influene of Attachment styles on academic presormance among adolescents in public secondary schools of*

- Luanshya district. Zambia, 2020. Dizertačná práca. The University of Zambia.*
- Wang, R. (2021). The Influence of Attachment Types on Academic Performance of Children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 615, 512-517.
<https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.211220.087>
- West, K & Kerns, K. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*. 28(2), 259-270.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.005>
- Zemančíková, V. (2021). Muzikoterapia s deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 10(1), 109-128.

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59
Bratislava, 813 34
zemancikova@fedu.uniba.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

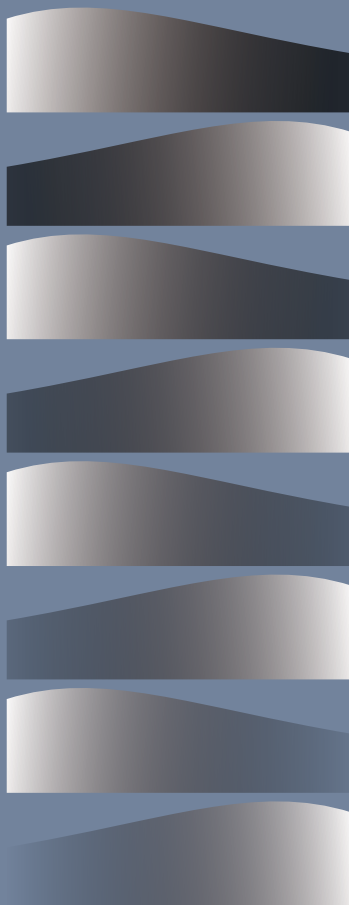
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer.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



/5/ 2022
ročník XXI.



ISSN 1336-2232



9 771336 223003 1 1