

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.115-123>

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy

Creating an Environment for Emotional and Social Well-being – an Important Responsibility of the School

Katarína Tišťanová

Abstract

There is a growing recognition that creating an environment for pupils' emotional and social well-being and educational outcomes are inextricably linked, and that schools can be important environments within which both can be pursued. This paper discusses the possibility of profiling the psychosocial environment and how it might be used in a school setting.

Keywords: Psychosocial environment. School. Positive climate. SEL. Emotional well-being. Social well-being.

Úvod

Myšlienky vytvoriť v školách prostredie pre emocionálnu a sociálnu pohodu sú pomerne staré, napriek tomu v poslednom období čoraz častejšie prezentované v pedagogickej realite. Už v roku 2004 vydala **Svetová zdravotnícka organizácia** dokument Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu (Birdthistle, Jones, Saxena (2004) a jeho sprievodný Profil psychosociálneho prostredia (PSE). Mal pomôcť žiakom, učiteľom a rodičom vytvoriť pozitívnu psychosociálnu klímu na školách ako prostriedok pre zlepšenie kvality školy a duševnej a telesnej pohody mladých ľudí.

Posledné roky (počnúc pandémie Covid-19, začiatkom vojny na Ukrajine a iné) výrazne ovplyvnili emocionálnu a sociálnu pohodu žiakov, študentov i učiteľov. Viaceré štúdie (Hamilton, Gross, 2021) popisujú, že zmeny sa odrazili aj na ich psychickom zdraví. Pandémia odhalila nedostatky v systémoch podpory mentálneho zdravia a sociálno-emocionálneho vývoja žiakov. Žiaci hlásili zvýšenú úroveň stresu, úzkosti a depresie, čo poukazuje na potrebu posilnenia programov na podporu duševného zdravia v školách. Napriek zavedeným preventívnym programom sa aj podľa Gajdošovej, Radnoti, Bisaki (2018) zaznamenal zvýšený „opätovný nárast sociálno-patologických javov v slovenských školách – rast suicidálnych pokusov a dokonaných samovrážd v generácii adolescentov, resp. posúvanie tohto

negatívneho javu už do mladšieho školského veku, nárast agresie, násilia, šikanovania a kyberšikanovania u žiakov mladšieho školského veku, nárast depresie a úzkostných porúch už u detí, látkové a nelátkové závislosti, ale aj strata životnej zaangažovanosti, apatia, rezignácia, demotivácia, chýbanie požadovaných sociálnych a emocionálnych kompetencií pre fungovanie v konkrétnom študijnom a profesijnom živote.

V dnešnom rýchlom svete je úloha školy oveľa viac než len poskytovanie vedomostí. Vytváranie prostredia, kde sa študenti cítia emocionálne a sociálne dobre, je kľúčovou zodpovednosťou každej vzdelávacej inštitúcie. Emocionálna a sociálna pohoda nie je len o prevencii šikanovania či poskytovaní psychologickéj podpory, ale aj o budovaní inkluzívnej a podporujúcej komunity, ktorá umožňuje každému jednotlivcovi prosperovať. V tomto príspevku sa pozrieme na to, prečo je dôležité, aby školy aktívne pracovali na vytváraní takéhoto prostredia a ako to môže pozitívne ovplyvniť nielen učebné výsledky, ale aj celkový rozvoj a šťastie žiakov a študentov.

Čo zahŕňa emocionálna a sociálna pohoda v školskom prostredí?

Emocionálna a sociálna pohoda v škole je stav, kde sa študenti cítia bezpečne, akceptovaní a podporovaní vo všetkých aspektoch svojho školského života. Tento stav je nevyhnutný pre ich celkový rozvoj a schopnosť úspešne sa učiť.

Emocionálna pohoda je komplexný stav psychickej spokojnosti, ktorý zahŕňa pozitívne emócie, optimistický pohľad na život a schopnosť efektívne zvládať stres a negatívne situácie. Medzi jej kľúčové aspekty patria pozitívne emócie, charakterizované ako stav prežívania radosti, spokojnosti a lásky. Pozitívne emócie sú základom emocionálnej pohody a prispievajú k celkovej životnej spokojnosti. Emocionálna pohoda zahŕňa tiež pozitívny postoj k sebe samému, uznanie svojich silných stránok a schopnosť akceptovať svoje slabiny, bez negatívneho sebauposudzovania. Dôležité pri nej je aj zvládanie stresu, schopnosť efektívne reagovať na stresové situácie a negatívne emócie. To zahŕňa využívanie stratégií na zvládanie stresu, ako sú relaxačné techniky, mindfulness a pozitívne myslenie a taktiež emocionálna odolnosť vnímaná ako schopnosť rýchlo sa zotaviť z nepriaznivých situácií a udržať si psychickú rovnováhu aj v ťažkých časoch. Emocionálne odolní jedinci dokážu čeliť výzvam bez dlhodobého negatívneho dopadu na ich psychiku. Pre emocionálnu pohodu sú dôležité aj sociálne vzťahy. Kvalitné a podporné vzťahy so spolužiakmi, kamarátmi, priateľmi, rodinou či kolegami sú neoddeliteľnou súčasťou emocionálnej pohody. Tieto vzťahy poskytujú podporu, pocit spolupatričnosti a emocionálnu bezpečnosť.

Emocionálna pohoda je spojená s pocitom, že život má zmysel a cieľ. Tento aspekt zahŕňa angažovanosť v činnostiach, ktoré jedinca naplňujú a prispievajú k jeho celkovej spokojnosti. Koľko mladých ľudí spĺňa tieto vymedzené požiadavky?

V školskom prostredí môže byť emocionálna pohoda podporovaná prostredníctvom programov sociálno-emocionálneho učenia (SEL = Social and Emotional Learning), ktoré učia žiakov rozvíjať tieto zručnosti:

- zvládanie emócií,
- zlepšovanie sociálnych zručností,
- rozvoj sebaúcty a seba prijatia,
- budovanie odolnosti voči stresu a frustrácii.

Tieto programy nielen zlepšujú emocionálnu pohodu žiakov, ale aj prispievajú k lepším vzdelávacím výsledkom a zníženiu problémového správania.

Emocionálna pohoda je teda komplexný a mnohvrstevný koncept, ktorý zahŕňa pozitívne emócie, zdravé sebahodnotenie, efektívne zvládanie stresu, kvalitné sociálne vzťahy a pocit zmysluplnosti života. Podpora emocionálnej pohody je kľúčová pre celkový rozvoj a úspech jedinca, čo platí obzvlášť v školskom prostredí.

Emocionálna pohoda, jej prvky a čo môže urobiť škola:

| | |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bezpečnosť a ochrana: | <ul style="list-style-type: none">• Študenti by mali cítiť, že sú v škole fyzicky a emocionálne bezpeční.• Mali by byť chránení pred šikanou, obťažovaním a akoukoľvek formou diskriminácie. |
| Podpora a porozumenie: | <ul style="list-style-type: none">• Prítomnosť dospelých, ktorí sú empatickí a vnímaví k potrebám študentov.• Dostupnosť poradenských služieb a psychologickej podpory. |
| Sebavedomie a sebadôvera: | <ul style="list-style-type: none">• Podpora rozvoja pozitívneho sebaobrazu a sebavedomia.• Povzbudzovanie študentov k vyjadrovaniu svojich názorov a pocitov bez strachu z odmietnutia. |
| Stresová a emocionálna regulácia: | <ul style="list-style-type: none">• Výučba techník na zvládanie stresu a emočných výkyvov.• Programy na podporu mindfulness a relaxácie. |

Sociálna pohoda je stav celkovej spokojnosti a naplnenia v sociálnych vzťahoch a interakciách jedinca. Tento koncept zahŕňa pocity prijatia, podpory a pozitívnych vzťahov s inými ľuďmi, ako aj schopnosť efektívne komunikovať a spolupracovať v rôznych sociálnych kontextoch. Sociálna pohoda je charakterizovaná zdravými a podporujúcimi vzťahmi, pocitom spolupatričnosti a zmysluplnej interakcie v komunitách, kde jedinec žije a pracuje.

Podľa výskumov Huppertovej (2009) a Ryffovej (1989) je sociálna pohoda kľúčovým aspektom celkovej pohody, ktorý zahŕňa kvalitu medziľudských vzťahov a spokojnosť so sociálnym prostredím. Tieto štúdie

zdôrazňujú, že kvalitné sociálne vzťahy sú základom pre pocit šťastia a životnej spokojnosti. Diener et al. (2009) rozširujú tento koncept o dimenziu sociálnej podpory, ktorá zahŕňa nielen blízke osobné vzťahy, ale aj širšie sociálne siete a komunitnú podporu. Sociálna pohoda tiež zahŕňa aspekt sociálnej integrácie, ktorý popisuje mieru, do akej sa jedinec cíti byť súčasťou sociálnej skupiny alebo komunity. Keyes (1998) definoval sociálnu integráciu ako pocit spolupatričnosti a aktívne zapojenie do spoločenských aktivít, čo podporuje celkový pocit naplnenia a spokojnosti.

Na školách môže byť sociálna pohoda podporovaná prostredníctvom rôznych programov a iniciatív zameraných na budovanie pozitívnych vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a širšou komunitou. Programy zamerané na sociálno-emocionálne učenie (SEL) učia žiakov dôležité sociálne zručnosti, ako je empatia, spolupráca a efektívna komunikácia, čo prispieva k zdravšiemu a podporujúcejšiemu školskému prostrediu.

Sociálna pohoda je teda komplexný a dôležitý aspekt celkovej pohody jedinca, ktorý zahŕňa kvalitné a podporné sociálne vzťahy, pocit spolupatričnosti a schopnosť efektívne fungovať v rôznych sociálnych kontextoch. Podpora sociálnej pohody je kľúčová nielen pre individuálny rozvoj a spokojnosť, ale aj pre zdravú a funkčnú spoločnosť.

Sociálna pohoda, jej prvky a čo môže urobiť škola:

| | |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pozitívne vzťahy: | <ul style="list-style-type: none"> • Podpora priateľských a rešpektujúcich vzťahov medzi študentmi. • Zlepšenie komunikácie a tímovej práce prostredníctvom skupinových aktivít a projektov. |
| Inkluzívne prostredie: | <ul style="list-style-type: none"> • Zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých študentov bez ohľadu na ich pozadie alebo schopnosti. • Vytváranie prostredia, kde sa každý cíti zahrnutý a rešpektovaný. |
| Spolupráca a podpora: | <ul style="list-style-type: none"> • Podpora spolupráce medzi študentmi, učiteľmi a rodičmi. • Vytváranie komunít a podporných skupín, kde si študenti môžu vzájomne pomáhať. |
| Osobný rozvoj a angažovanosť: | <ul style="list-style-type: none"> • Poskytovanie príležitostí na osobný rozvoj a zapojenie sa do rôznych školských aktivít. • Povzbudzovanie študentov, aby sa aktívne podieľali na školskom živote a rozvoji školského prostredia. |

Emocionálna a sociálna pohoda v škole prispieva k vytvoreniu prostredia, kde sa študenti môžu plne sústrediť na učenie a rast, a kde sú pripravení čeliť výzvam a využívať príležitosti, ktoré im školský život ponúka.

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu v škole je komplexný proces, ktorý zahŕňa viacero krokov a spoluprácu všetkých členov školského spoločenstva. Uvádzame niektoré kľúčové spôsoby, ako to dosiahnuť:

1. **Budovanie pozitívneho školského prostredia s inklúziou kultúrou.** Podpora diverzity a inklúzie vo všetkých aspektoch školského života. Vytváranie prostredia, kde sa každý cíti akceptovaný a rešpektovaný. Netreba opomenúť ani fyzické prostredie triedy a školy. Zabezpečenie, aby školské priestory boli bezpečné (v zmysle ochrany zdravia, aby sa v nich nemohli žiaci zraniť), čisté a príjemné. Vytvorenie miest pre relaxáciu a socializáciu študentov. V niektorých školách sú to relaxačné a oddychové kútiky, čítacie kútiky, čajovne, herne, miestnosti s tuľi sedacími vakmi, relaxačnou hudbou a pod.
2. **Podpora emocionálneho zdravia,** ktorá súvisí s psychologickou podporou. Na každej škole by mala byť samozrejmosťou dostupnosť školských psychológov a poradcov, ktorí môžu žiakom a študentom pomôcť zvládnuť emocionálne a iné problémy. Stretávame sa s tým, že v bežnej klinickej praxi sa problémové dieťa či žiak, resp. dieťa s problémom dostane na vyšetrenie k psychológovi v časovom rozpätí 3-6 mesiacov. Vhodné je aplikovať a realizovať programy pre zvládanie stresu, ako sú mindfulness, relaxačné techniky a workshopy na zvládanie stresu. Podotýkame, že opäť sa tieto buď na školách nerealizujú, alebo sú často vedené neodborne.
3. **Posilňovanie sociálnych zručností pomocou integrácie sociálno-emocionálneho vzdelávania (SEL) do učebných osnov,** aby sa študenti naučili zvládnuť emócie, budovať pozitívne vzťahy a rozhodovať sa zodpovedne. Toto vzdelávanie možno implementovať aj cez prierezové témy ako Osobnostný a sociálny rozvoj, Ochrana života a zdravia, Výchova k manželstvu a rodičovstvu (ŠVP, 2015) alebo cez prierezové gramotnosti ako sú zadefinované v novom Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie z roku 2023 (ŠVP pre ZŠ, 2023) Sociálna a emocionálna gramotnosť. Prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj sa venuje starostlivosti o dobré vzťahy, správaniu, ktoré podporuje pozitívne vzťahy, empatii a pohľadu na svet očami druhého, učeníu rešpektu, podpory a pomoci, ľudským právam, celkovo vzťahom v triede alebo skupine (Šikulová, 2008, s. 26).
4. **Prevenia šikanovania aj cez implementáciu jasných pravidiel proti šikane a školenia zamestnancov na rozpoznávanie a riešenie šikanovania.** Poskytovanie podpory a zdrojov pre študentov, ktorí zažívajú šikanu, vrátane anonymných oznamovacích kanálov.
5. **Zapojenie komunity** napr. cez spoluprácu s rodičmi a ich zapojenie do školských aktivít a rozhodovania. Organizovanie komunitných podujatí a workshopov, ktoré posilňujú väzby medzi školou a miestnou komunitou.
6. **Podpora individuálneho rozvoja cez mentoring a poradenstvo.** Vytváranie mentoringových programov, kde starší študenti alebo učitelia poskytujú

podporu mladším alebo novým študentom. Osobné projekty a povzbudzovanie študentov, aby sa venovali vlastným záujmom a projektom, ktoré podporujú ich osobný rozvoj a sebarealizáciu.

7. **Vzdelávanie učiteľov a školenia učiteľov v oblasti emocionálneho a sociálneho zdravia**, aby boli schopní efektívne podporovať svojich študentov. Povzbudzovanie učiteľov k vytváraniu empatických vzťahov so študentmi a poskytovaniu individuálnej podpory.

Posledný uvedený spôsob je azda najdôležitejší. Učiteľ, ktorý nie je zaangažovaný, nie je ochotný spoznávať a rozumieť svojim žiakom, ťažko vytvorí prostredie pre emocionálnu a sociálnu pohodu.

Karakus, Toprak, Caliskan, Crawford (2024) uvádzajú, že vedúci pracovníci v oblasti vzdelávania sú profesionálne a morálne povinní zvyšovať kompetencie a schopnosti učiteľov v oblasti emocionálnej inteligencie, ktoré im umožňujú viac využívať adaptívne stratégie emocionálneho učenia, ktoré môžu zmierniť negatívne pocity a zlepšiť ich pohodu. Osobitnú pozornosť treba venovať aj posilňovaniu emocionálnych schopností a zdrojov učiteľov, ktoré sú rozhodujúce pre efektívne fungovanie škôl.

Implementáciu týchto opatrení môže škola vytvoriť prostredie, ktoré podporuje emocionálnu a sociálnu pohodu študentov, čo má pozitívny vplyv na ich vzdelávací výkon, osobný rozvoj a celkové šťastie.

Záver

Za jedného z najvýznamnejších súčasných autorov v oblasti sociálneho a emocionálneho zdravia možno považovať Furlonga (2014), ktorý sa inšpiroval teóriou pozitívnej psychológie. Preslávil sa najmä svojím modelom sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý zahŕňa súbor psychologických a emocionálnych dispozícií podporujúcich pozitívny vývin jednotlivcov, predovšetkým dospelých. Furlong verí, že úspech jednotlivca je závislý od podmienok, ktoré podporujú psychologické dispozície. Tieto dispozície sú spojené so sebadôverou, dôverou v iných a emocionálnou kompetenciou.

Medzi tieto podmienky patria:

- ✓ presvedčenie o sebe (napr. sebauvedomenie),
- ✓ presvedčenie o ostatných (vzájomná podpora a viera v iných),
- ✓ emocionálna kompetencia (napr. empatia),
- ✓ angažovanosť v živí (napr. optimizmus a vďačnosť).

Podľa Gajdošovej (2023, s. 268) aktívny vstup pozitívnej psychológie do škôl znamená tiež pozitívnu kooperáciu školského psychológa s mnohými ďalšími odborníkmi (poradenskými a klinickými psychológmi, školskými špeciálnymi pedagógmi, logopédmi, sociálnymi pedagógmi, koordinátormi prevencie, kariérovými poradcami, sociálnymi pracovníkmi, pedopsychiatrami, ale aj právnikmi, mediátormi, lekármi, sociológmi) v rámci multidisciplinárnych

tímov, a to vo väčšej miere ako tomu bolo doteraz. Spomínaná autorka tiež tvrdí, že pozitívna tímová spolupráca však vyžaduje kvalitné sociálne kompetencie participantov. Preto aktivity školského psychológa smerujú aj k tréningu učiteľov a iných pedagogických a odborných pracovníkov v oblasti sociálno-emocionálnych zručností, porozumenia svojmu prežívaniu a správaniu, ale aj správaniu svojich kolegov, žiakov aj ich rodičov, najmä k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z pozitívnych trendov.

Tento trend vyúsťuje do sformovania vedeckého prístupu nazvaného pozitívna psychológia-psychológia silných ľudských stránok (psychology of human strengths), ktorá sa zameriava tak na štúdium pozitívnych emócií (sebadôvera, nádej, radosť, šťastie, wellbeing) a štúdium pozitívnych vlastností (altruizmus, nezdolnosť, múdrosť, pokora...), ako aj na ľudské schopnosti (nadanie, inteligencia a pod.). Základný výskum pozitívnej psychológie treba zamerať na skúmanie vývinu, determinantov, kauzálnych vzťahov a súvislostí atribútov pozitívnej psychológie a jej aplikačný výskum na štúdium intervencií a programov starostlivosti a rozvoja osobnosti. Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide predovšetkým o podporu individuálnych zdrojov zdravia a silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole, ale nielen tam. Znamená to predovšetkým hľadanie, odhaľovanie, identifikovanie pozitívnych možností žiakov a učiteľov, a to nielen v rámci ich kognitívizácie, ale aj motivácie, emocionalizácie, socializácie, autoregulácie.

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu v škole a triede je komplexný proces, ktorý si vyžaduje koordinované úsilie učiteľov, administrátorov, rodičov a samotných žiakov. Kvalitné vzťahy, inkluzívne prostredie, rozvoj emocionálnej inteligencie a konkrétne stratégie na podporu pohody môžu výrazne prispieť k zlepšeniu školského zážitku a akademických úspechov žiakov. Školy, ktoré investujú do týchto oblastí, nielenže prispievajú k lepšiemu učeniu, ale aj k celkovému rozvoju a pohode svojich žiakov.

Bibliografia

- Birdthistle, I., Jones, J. T., Saxena, S. (2004). *Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu: dôležitá zodpovednosť školy, ktorá rozvíja zdravie a priateľstvo u detí*. Informačná séria Svetovej zdravotníckej organizácie o zdraví na školách, dokument č. 10. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2004.
- Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2009). *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. The Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd ed.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>

- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., O'Malley, M. D. (2014). *Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students*. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011-1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>
- Gajdošová, E., Radnoti, E., Bisaki, V. (2018). *Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl*. *Školský psychológ/Školní psychológ*, 19(1), 101-111. ISSN 2695-0154 (online). Dostupné na: <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12219>
- Gajdošová, E. (ed.) (2023). *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Žilina: IPV. ISBN 978-80-89902-30-9. Dostupné na: https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2023/05/e_zbornik_na_web.pdf
- Hamilton, L., Gross, B. (2021). *How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being?* Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614131.pdf>
- Huppert, F. A. (2009). *Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences*. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Karakus, M., Toprak, M., Caliskan, O., Crawford, M. (2024). *Teachers' affective and physical well-being: emotional intelligence, emotional labour and implications for leadership*. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 469-485. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0335>
- Keyes, C. L. M. (1998). *Social Well-Being*. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Šikulová, R. (2008). *Od kľúčových kompetencií učiteľa ke kľúčovým kompetenciám žiaka: metodika rozvíjania kľúčových kompetencií, prúžrezová témata, diagnostika*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-004-4.
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- Štátny vzdelávací program. Nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, 2015. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

katarina.tistanova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.124-133>

Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy

Teacher Readiness to Manage Pupils' Problem Behaviour in an Inclusive School Environment

Vladimíra Zemančíková

Abstract

Various studies have highlighted several issues related to the emotional and social aspects of educating students with disabilities (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Schiff & Joshi, 2016; Murray a Greenberg, 2006). Pupils with special educational needs are more likely to experience problem behaviors than their intact peers. Slovak teachers, like teachers in other OECD countries, perceive the management of pupil behavior in the classroom as a particularly challenging task, and they particularly perceive the need for further training in strategies for managing disruptive behavior in pupils with special educational needs (Hall, et al., 2019). The paper presents selected findings of research on the educational needs of classroom teachers in Slovakia (Zemančíková, Poliaková, 2024) and selected results of teachers' subjectively perceived competence to educate inclusively (Vrabcová, 2024), in the context of the topic of problematic behavior of pupils. The paper will conclude by presenting universal preventive-educational programs as one of the effective means supporting the creation of a safe environment of an inclusive classroom, the benefits of which include minimizing the occurrence of problem behaviors.

Keywords: Inclusive education. Problem behavior of pupils. Teachers' readiness for inclusive education. Universal preventive-educational programs.

Úvod

Téma inkluzívneho vzdelávania získala v medzinárodnom diskurze popredné miesto, pričom tento model vzdelávania je spájaný s presvedčením, že je cestou k širšie chápanej sociálnej inklúzii. K inkluzívnemu vzdelávaniu sa prihlásilo aj Slovensko, a to už od roku 2010, keď SR pristúpila k Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (Z. z. č. 317/2010).

Úspešná implementácia reforiem inkluzívneho vzdelávania v ktorejkoľvek krajine však závisí od viacerých faktorov. Pričom jedným z rozhodujúcich faktorov je primeraná príprava učiteľov na prácu s rôznorodou

skupinou žiakov v školskom prostredí. V dôsledku narastajúcej rozmanitosti žiackych kolektívov, sa však ukazuje, že učitelia čelia zvýšenému pracovnému nasadeniu, tlaku a sú nútení sa vyrovnávať s novými požiadavkami pri vzdelávaní detí.

Nemôžeme očakávať, že reformy vzťahujúce sa k inkluzívnemu vzdelávaniu budú naplnené a že naše školy budú inkluzívne, ak učitelia nebudú dostatočne pripravení na vyučovanie v inkluzívnych triedach (Sharma, Mullick, 2020). Je potrebné brať na zreteľ, že existuje niekoľko kľúčových problémov, ktorým čelí väčšina učiteľských študijných programov, a to nedostatok vhodného inkluzívneho prostredia pre odbornú pedagogickú stáž, nedostatočná spolupráca medzi univerzitami a školami, nedostatky vhodných hodnotiacich nástrojov na meranie pripravenosti učiteľov učiť v inkluzívnych triedach a pod. (Sharma, Mullic, 2020). Významné nedostatky súvisia tiež s obsahovým zameraním učiteľskej pregraduálnej prípravy, kde výskumy venované analýze informačných listov predmetov v príprave poslucháčov učiteľstva dokumentujú, že príprave budúcich učiteľov na inkluzívne vzdelávanie je venovaný len malý priestor (Osvaldová, Vrabcova, 2021).

Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v podmienkach inkluzívneho vzdelávania

Školské prostredie sa v priebehu posledných desaťročí významne zmenilo, stalo sa rozmanitejším a komplexnejším, podobne správanie žiakov je nielen čoraz rozmanitejšie, ale neraz aj náročnejšie, narastá frekvencia a intenzita problémového správania žiakov, ktoré oprávnené patrí k významným zdrojom profesijnej záťaže učiteľov (Fazel et al., 2014). „Problematika správania žiakov patrí medzi najaktuálnejšie témy pedagogickej praxe. Jej závažnosť sa prejavuje v neustále sa zvyšujúcom počte riaditeľských pokarhaní, znížených známok zo správania či vylúčenia zo školy.“ (Belešová, 2023a, s. 15). Pričom nemálo učiteľov vníma isté deficitní vo svojej spôsobilosti zvládať prejavy problémového správania, a to osobitne u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Mnohé štúdie poukazujú na ťažkosti súvisiace s emocionálnymi a sociálnymi aspektmi vzdelávania žiakov so znevýhodnením (Murray, Greenberg, 2006; Krull, et al. 2014; Schiff, Joshi, 2016). Žiaci so ŠVVP majú v priemere väčšiu pravdepodobnosť, že sa u nich prejavujú problémy so správaním v porovnaní s ich intaktnými rovesníkmi.¹ Pričom toto nežiadúce správanie môže byť pre učiteľa významne zaťažujúce.

¹ Sme si vedomí toho, že všeobecná kategória žiakov so ŠVVP je veľmi široká a miera výskytu prejavov problémového správania je vzhľadom na typ znevýhodnenia významne rozdielna, v tomto príspevku nám však nejde o dopady konkrétnych znevýhodnení (diagnóz) do vzdelávania, ale všeobecne o dopady rôznorodosti detí na spoločné vzdelávanie.

Z Analýzy zistení o stave školstva na Slovensku na základe výskumu realizovanom v rokoch 2017-2019 vzišlo, že slovenskí učitelia podobne ako učitelia ostatných krajín OECD vnímajú manažment správania žiakov v triede ako zvlášť náročnú úlohu, zvlášť uvažujú o potrebe svojho profesijného rozvoja v stratégiách zvládania rušivého správania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Hall, et al., 2019). Podobné zistenia prinášajú výsledky švédskej štúdie, podľa ktorej - bez ohľadu na to, či ide o začínajúcich, alebo skúsených učiteľov - obe skupiny uvádzajú, že sa potrebujú ďalej profesijne rozvíjať vzhľadom na skupinu žiakov so ŠVVP, v témach zvládania problémového správania žiakov a ťažkostí vo vzdelávaní detí migrantov (Karlberg, Bezzina, 2020). Téma problémového správania žiakov vo všeobecnosti a užšie vo vzťahu ku žiakom so ŠVVP je významnou témou nielen učiteľov na Slovensku ale aj v zahraničí.

A práve významným *determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je presvedčenie učiteľov o vlastnej spôsobilosti implementovať inkluzívne postupy* v riadení učebnej činnosti heterogénneho kolektívu detí (Jordan, 2018; Sharma, et al., 2012). Zvládanie rôznorodých prejavov správania detí vo výchovno-vzdelávacej praxi však môže byť pre učiteľov náročné, a to zvlášť, ak sa vo vzťahu k uvedenému subjektívne hodnotia ako nedostatočne spôsobilí, čo učitelia môžu osobitne vnímať vo vzťahu k deťom s prítomnosťou vážnejších postihnutí (Pivarč, 2020). Vo všeobecnosti platí, že úspešnosť pri zvládaní rušivého alebo inak problémového správania detí je významne určená tým, ako učitelia subjektívne hodnotia vlastnú spôsobilosť zvládať toto nežiadúce správanie. Pričom sa ukazuje, že učitelia s vyšším hodnotením vlastnej prípravenosti dosahujú väčší úspech pri zvládaní nežiadúceho správania žiakov ako učitelia s nižšou mierou vnímanej vlastnej zdatnosti v tejto oblasti (Li & Cheung, 2021; Main & Hammond, 2008). Z doterajších výskumov teda vyplýva, že najefektívnejšie riadia triedu tí učitelia, ktorí sú si najviac istí svojimi schopnosťami (Giallo, Little, 2003). Otázkou je, ktorí učitelia sú si najviac istí svojimi schopnosťami? Z výskumných zistení vyvodzujeme, že častejšie ide o učiteľov, ktorí absolvovali vzdelávanie zamerané na oblasť manažmentu správania žiakov (behaviour manažment), a to počas pregraduálnej prípravy alebo v priebehu ďalšieho celoživotného vzdelávania. (Westling, 2010; Kee, 2012; McGuire, 2022)

Ako teda vnímajú svoju profesijnú zdatnosť (spôsobilosť, prípravenosť) na inkluzívne vzdelávanie učitelia na Slovensku? Pred samotnou odpoveďou potrebujeme vymedziť, čo rozumieme pod subjektívne vnímanou zdatnosťou učiteľa na inkluzívne vzdelávanie. Zjednodušene pod vnímaním vlastnej zdatnosti (self-efficacy), možno rozumieť vieru vo vlastné schopnosti (Urbánek, Čermák, 1997), v kontexte témy inklúzie teda vieru učiteľov vo vlastné schopnosti vzdelávať heterogénnu skupinu žiakov. Jedným z prvých

v medzinárodnom kontexte široko uplatňovaným dotazníkom, ktorý umožňuje merať sebahodnotenie zdatnosti učiteľa vzdelávať rôznorodú skupinu žiakov je Dotazník Teacher Efficacy for Inclusive Practices² (TEIP, Sharma et al., 2012, podľa Pivarč, 2022). Tento nástroj umožňuje merať tri konkrétne aspekty subjektívne hodnotenej zdatnosti v oblasti inkluzívnych postupov, a to zdatnosť v inkluzívnej výučbe, zdatnosť zvládať rušivé správanie žiakov a zdatnosť spolupráce (Pivarč, 2022). Dotazník TEIP použila vo svojej diplomovej práci aj nami vedená študentka Š. Vravcová (2024), kde cieľovou skupinou jej meraní sa stali učitelia primárneho stupňa vzdelávania (n=145). Spomedzi troch vyššie uvedených oblastí, dosiahla najnižšie priemerné skóre vnímania vlastnej zdatnosti oblasť zvládania rušivého správania žiakov. Učitelia uvádzali výraznejšie ťažkosti nielen v spôsobilosti ako predchádzať rušivému správaniu, ale tiež ako zvládať fyzickú agresiu žiakov. Toto platí tak pre začínajúcich, ako aj pre skúsených učiteľov. Uvedené zistenia podporujú aj výsledky iného domáceho výskumu Brozmanovej, Cabanovej a Lynchovej (2022). Javí sa, že problémové správanie žiakov, osobitne žiakov so ŠVVP vnímajú učitelia ako slabšiu stránku svojej profesionality a preto vítajú ďalšie vzdelávanie v danej oblasti.

V čom sa konkrétne potrebujú učitelia v rámci zvládania nežiadúceho správania žiakov ďalej vzdelávať?

Na to odpovieme cez vybrané výsledky nami realizovaného výskumu vzdelávacích potrieb triednych učiteľov (n=266)³. V rámci tohto výskumu sme porovnávali vzdelávacie potreby triednych učiteľov v šiestich oblastiach, a to administratívna činnosť, koordinačná, výchovná, diagnostická, preventívna činnosť a oblasť činností komunikácia a spolupráca. Pričom v každej z oblastí boli vymedzené viaceré možné vzdelávacie potreby učiteľov. Spomedzi týchto oblastí a množstva vzdelávacích potrieb, sme na základe odpovedí triednych učiteľov identifikovali najvýraznejšie uvádzané vzdelávacie potreby. Zistili sme, že potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti prevencie a riešenia nežiadúceho správania žiakov (intaktných ako aj žiakov so znevýhodnením) vnímajú učitelia s najväčšou naliehavosťou. Triedni učitelia potrebujú viac vedomostí a spôsobilostí, ako identifikovať a riešiť nevhodné správanie

² Dotazník TEIP z epistemologického hľadiska odráža koncepciu inklúzie holistickým spôsobom, pričom zdôrazňuje sociokultúrnu perspektívu rozmanitosti a neposkytuje informácie o tom, ako učitelia hlavného vzdelávacieho prúdu hodnotia svoje vlastné schopnosti pri práci s deťmi so špecifickým postihnutím, t. j. odklon od medicínskej paradigmy a modelu postihnutia (Oliver, 1990), v súlade s inkluzívnym poňatím predstavuje teda odklon pozornosti od diagnóz a zdôrazňuje všeobecnejšie pedagogické postupy učiteľov v kontexte spoločného vzdelávania rôznorodých detí (Pivarč, 2022).

³ KEGA č. 066UK-4/2021 s názvom Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v oblasti triedneho manažmentu. Cieľovou skupinou boli triedni učitelia druhého stupňa základných a stredných škôl.

žiacov (74,9%)⁴; ktoré stratégie prevencie nevhodného správania sú efektívne (73%); osobitne ako predchádzať problémovému správaniu žiakov so ŠVVP (72,2%); ďalej ako efektívne spolupracovať s rodičmi žiakov s problémovým správaním, so ŠVVP, či slabým školským prospechom (75,5%) a tiež ako spolupracovať s odbornými či inými pedagogickými zamestnancami školy pri riešení problémového správania, napr. so školským psychológom, sociálnym pedagógom, špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom... (81,6%) (Zemančíková, Poliaková, 2024). Aj na základe učiteľmi uvedenej poslednej vzdelávacej potreby konštatujeme, že spolupráca s odbornými zamestnancami vo vzťahu ku žiakom s problémovým správaním je u učiteľov vítaná. Súčasné poznanie z hľadiska efektívnosti zvládania problémového správania zdôrazňuje preferovať preventívne stratégie pred reaktívnymi. (Oliver, Wehby, Reschly, 2011) Pričom pre oblasť prevencie problémového správania žiakov je osobitne prínosná práca odborných zamestnancov školy, ako uvádza Emmerová (2021, s. 5) najmä sociálnych pedagógov a školských psychológov, ktorí školu, v ktorej pôsobia a žiakov v nej dobre poznajú. Okrem toho, ako uvádza autorka, v rámci ich vysokoškolskej prípravy je adekvátny priestor venovaný práve prevencii a prevencia je explicitne uvedená aj v ich kompetenčných profiloch.

Univerzálne preventívno-výchovné programy ako prostriedok vytvárania bezpečného prostredia triedy

Ako sme už vyššie pomenovali, výskumy naznačujú, že u žiakov so ŠVVP je vyššia pravdepodobnosť výskytu prejavov problémového správania. Z výskumov tiež vyplýva, že mnohí žiaci so ŠVVP zažívajú v triednom kolektíve marginalizáciu a osamelosť (Avramidis, et al., 2017; Verdier, 2016; Hanková, 2018 a ďalší). Avšak školské prostredie, v ktorom sa žiaci cítia ohrození a pociťujú, že nie sú prijímaní ostatnými, neumožňuje efektívne učenie (Bagalová, Biziková, Fatulová, 2015). Jedným z vysvetlení ťažkostí žiakov so znevýhodnením vo vrstovníckych vzťahoch je, že niektorým žiakom so ŠVVP bráni pri nadväzovaní vzťahov so spolužiakmi nedostatočne rozvinuté sociálne zručnosti, čo možno v pedagogickej praxi zaznamenať zvlášť u detí s poruchami správania, s ADHD, či poruchami autistického spektra (Avramidis, et al., 2017). A práve nepriaznivá pozícia žiaka so znevýhodnením môže u neho posilňovať prejavy problémového správania, či už externalizujúcej alebo internalizujúcej povahy. Problémové správanie môže byť tiež dôsledkom nedostatočne rozvinutých schopností, ktoré umožňujú dieťaťu sebareguláciu a funkčné nadväzovanie vzťahov v súlade

⁴ Percentuálna hodnota predstavuje vyjadrenia triednych učiteľov, ktorí označili odpoveď „áno“ alebo „skôr áno“ vo vnímanej potrebe svojho ďalšieho vzdelávania v príslušnej oblasti.

s jeho vekom a úrovňou kognitívnych funkcií. Riešenie problémov správania u detí so ŠVVP v triede je však naliehavé pre priaznivú atmosféru v triede. (Suparno, et al., 2022). Podporujúca sociálno-emočná klíma je dôležitou podmienkou inklúzie žiakov. Ku podporujúcim prvkom sociálno-emočnej klímy v triede patrí, okrem iného, vytváranie spoločenstva triedy, podpora priateľských a akceptujúcich vzťahov medzi spolužiakmi a rešpektovanie rôznorodosti. (Bagalová, Biziková, Fatulová, 2015).

Jednou z efektívnych možností ako podporovať spoločenstvo triedy a súčasne čiastočne predchádzať problémovému správaniu žiakov sú univerzálne preventívno-výchovne programy sociálno-emocionálneho učenia. Ide o programy, ktoré môžu významne prispievať k rozvoju týchto oslabených kompetencií. Pričom univerzálne výchovno-preventívne programy zacielené na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií sú účinné v zmysle pozitívnych dosahov na duševné zdravie obzvlášť u detí v ohrození (Weare, Nind, 2011; Clarke et al., 2015). Ich benefitom je tiež to, že sú určené žiakom celej triedy, minimalizujú tak riziko stigmatizácie, ktoré individualizované programy pre deti so ŠVVP so sebou nesú (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017). Cieľom takýchto programov je posilňovať vzťahy medzi spolužiakmi, ovplyvňovať postoje žiakov v prijímaní rôznorodosti, či systematická podpora ich osobnostného a sociálneho rozvoja. Takýto program po zaškolení môže viesť samotný triedny učiteľ, pričom je prínosné, ak triedny učiteľ súčasne spolupracuje aj s pracovníkom školského podporného tímu (sociálny pedagóg, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg).

Uplatnením overených výchovno-preventívnych programov v školách možno čiastočne predchádzať výskytu problémového správania žiakov a podporovať vzájomné akceptujúce sa správanie. Existujú viaceré overené preventívne programy (domáce i zahraničné), ktoré umožňujú pomerne komplexne formovať u žiakov sociálne a komunikačné kompetencie. Ako príklady uvádzame preventívno-výchovné programy realizované a overené na Slovensku: *Second Step/Druhý krok* (USA, nezisková organizácia Comitreefor Children); *Zippyho kamaráti /Zippy's friends* (britská organizácia Partnership for Children); *CESTA k emocionálnej zrelosti* (VÚDPaP, Matula, 1999); *Akí sme?* (Dobeš, Fedáková, et al., Stredisko pre výskum a rozvoj vzdelávania pri SVÚ SAV, 2006); *EXOPROGRAM* (Labáth, Smik, Matula, 2011) a ďalšie.

Záver

„Súčasnú slovenské školstvo nestíha reflektovať na novinky a zapracovávať ich nielen do obsahu vzdelávania, ale často ani metód a foriem práce učiteľov. Vysoké školy nedokážu s predstihom pripravovať svojich absolventov na pôsobenie v školách.“ (Belešová, 2023b, s. 79). I keď sa inkluzívne vzdelávanie spája s presvedčením, že je cestou k širšie chápanej sociálnej inklúzii, úspešná implementácia reforiem inkluzívneho vzdelávania

však nemôže byť naplnená, ak nebudú učitelia dostatočne pripravení na vyučovanie v triedach s rôznorodou skupinou žiakov. Ako prax i výskumy ukazujú, zvládanie rôznorodých prejavov správania detí vo výchovno-vzdelávacej praxi však môže byť pre učiteľov náročné. Mnohí učitelia preto naliehavo vnímajú potrebu doplňujúceho vzdelávania v oblasti manažmentu správania žiakov, a to osobitne vo vzťahu k žiakom so znevýhodnením. Významným determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je presvedčenie učiteľov o vlastnej zdatnosti implementovať inkluzívne postupy. Najvýraznejšie ťažkosti v rámci hodnotenia vlastnej zdatnosti v inkluzívnom vzdelávaní uvádzajú učitelia v súvislosti s rušivým a inak problémovým správaním žiakov so znevýhodnením (Brozmanová, Cabanová a Lynch, 2022; Vravcová, 2024). Výskumy naznačujú, že úspešnejší učitelia v zvládaní problémového správania žiakov sú tí, ktorí sa súčasne subjektívne hodnotia ako zdatnejší v tejto oblasti (Giallo, Little, 2003). A istejší svojimi schopnosťami zvládať nežiadúce správanie žiakov sú častejšie tí učitelia, ktorí absolvovali vzdelávanie v príslušnej téme (Westling, 2010; McGuire, 2022). Už pregraduálna príprava by mala na uvedené reflektovať, z hľadiska svojho zamerania by mala osobitne klásť dôraz na prevenciu pred intervenciou. Pretože preventívne stratégie zvládania problémového správania sa javia v porovnaní s reaktívnymi stratégiami ako efektívnejšie. Osobitne univerzálne preventívno-výchovné programy sociálno-emocionálneho učenia majú potenciál prispievať k vytváraniu spoločenstva triedy, napomáhajú znižovať prejavy problémového správania a tým podporujú utváranie bezpečného prostredia školskej triedy. Odporúčame tieto preventívne programy v školách realizovať v spolupráci s odbornými zamestnancami škôl, kde osobitne kompetentní pre oblasť prevencie sú sociálni pedagógovia a školskí psychológovia.

Bibliografia

- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., Kantaraki, Ch.T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. In: *Educational Research Review*. 2017, 20, 68-80. ISSN 1878-0385.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bagalová, L., Biziková, L., Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- Belešová, M. (2023a). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: Grada, 288 s. ISBN 978-80-8090-505-7.
- Belešová, M. (2023b). Súčasný učiteľ v základnej škole – kompetentný odborník takmer na všetko. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2023, 22(5), s. 76-81. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.76-81>

- Brozmanová, M., Cabanová, M., Lynch, Z. (2022). Teachers' self-efficacy in inclusive education. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2022, 11(1), s. 64-75. ISSN 1339-8660.
<https://doi.org/10.18355/PG.2022.11.1.4>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. In: *International Journal of Emotional Education*. 2017, 9(2), p. 100-109. ISSN 2073-7629.
- Clarke, T. C., Ward, B. W., Freeman, G., Schiller, J. S. (2015). *Early release of selected estimates based on data from the January–March 2015 National Health Interview Survey*. National Center for Health Statistics. September 2015. <https://www.cdc.gov/nchs/data/nhis/earlyrelease/earlyrelease201509.pdf>
- Dobeš, M., Fedáková, D. (2006). Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. Košice: SvÚ, 161 s. ISBN 80-969628-1-7.
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Z. z. č. 317/2010.
- Emmerová, I. (2021). Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov. In: *Prevencia*. 2021, 4, s. 3-7. ISSN 1336-3689.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. In: *The Lancet Psychiatry*. 2014, 1(5), 377-387. ISSN 2215-0366.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
- Giallo, R., Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2003, 3, p. 21-34. ISSN 1446-5442.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10. <https://analiza.todarovum.sk>
- Hanková, M. (2018). *Sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy*. [Dizertačná práca]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Jordan, A. (2018). Teacher beliefs and practices: Introduction to the special issue. In: *Exceptionality Education International*. 2018, 28(3), 5-9. ISSN 1918-5227. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7768>
- Karlberg, M., Bezzina, Ch. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. In: *Professional Development in Education*. 2022, 48(4), p. 624-641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kee, A.N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: what is the role of program features? In: *Journal of Teacher Education*. 2012, 63(1), 23-38.
<https://doi.org/10.1177/0022487111421933>

- Krull, J. Wilbert, J., Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014, 12(2), pp. 169-190. ISSN 1937-6928.
- Labáth, V., Smik, J., Matula, Š. (2011). *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 275 s. ISBN 978-90-223-2756-5.
- Li, K. M., Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. 2021, 68(2), pp. 259-269. ISSN 1465-346X. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Main, S., Hammond. L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. In: *Australian Journal of Teacher Education*. 2008, 33(4), pp. 28-39. ISSN 1835-517X. <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Matula, Š. (1999). *Cesta k emocionálnej zrelosti*. Bratislava: VÚDPaP.
- McGuire, S. (2022). *Preservice General Educators' Behavior Management Needs and Training: A Mixed Methods Study*. [Dizertačná práca]. University of Illinois Urbana-Champaign.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. In: *The Journal of Special Education*. 2006, 39(4), 220-233. ISSN 1538-4764. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040301>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. In: *Campbell Systematic Reviews*. 2011, 7(1), p. 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Palgrave Macmillan, 152 s. ISBN 978-0333432938.
- Osvaldová, Z., Vrabcová, V. (2021). Prieskum ďalšieho vzdelávania učiteľov na slovensku zameraného na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2021, 11(1), p. 59-74. ISSN 1805-8868. <https://doi.org/10.11118/lifele20211101059>
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. In: *Studia paedagogica*. 2022, 27(1), 125-152. ISSN 2336-4521. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Sharma, R.J., Mullick, J. (2020). Psychosocial Interventions for Individuals With Intellectual Disability. In: *Developmental Challenges and Societal Issues for Individuals With Intellectual Disabilities*. 2020, pp. 250-275. ISBN 9781799812234. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1223-4.ch013>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012, 12(1), pp. 12-21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schiff, R., Joshi, R. M. (2016). *Interventions in Learning Disabilities : A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. Springer Cham. ISBN 978-3-319-31234-7.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-31235-4>
- Suparno, S. et al. (2022). Handling behavior problems of children with special educational needs based on teacher analysis. In: *Journal of Education and Learning*. 2022, 16(4), pp. 484-492.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i4.20484>
- Urbánek, T., Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresí a depresi u dětí. In: *Československá psychologie*. 1997, 41(3), p. 193-199.
ISSN 0009-062X.
- Weare, K. a Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? In: *Health Promotion International*, 2011, 26(S1), p. 29-69.
ISSN 1460-2245. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. In: *Remedial and Special Education*. 2010, 31(1), pp. 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- de Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. In: *British Journal of Visual Impairment*. 2016, 34(2), 130-140.
ISSN 1744-5809. <https://doi.org/10.1177/0264619615625428>
- Vravcová, Š. (2024). *Pripravenosť učiteľov primárneho stupňa vzdelávania na inkluzívne vzdelávanie* [Diplomová práca]. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Zemančíková, V., Poliaková, A. (2024). *Problémové správanie žiakov ako vzdelávacia potreba triednych učiteľov*. Rukopis.

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

zemancikova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.134-145>

Hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Evaluation of Traumatic Symptoms in Children and Adolescents in School Facilities for Institutional and Protective Education

Jan Tirpák, Miriam Uhrinová, Klára Zimmermannová

Abstract

The paper focuses on the self-assessment of traumatic symptoms in children from 8 to 16 years of age who, as part of institutional or protective education, are placed in substitute educational care facilities. The research was conducted using the standardized questionnaire Assessment of Traumatic Symptoms in Children and Adolescents TSCC-A (Briere, 2022). The aim of the research investigation was to determine, find and compare differences in the self-assessment of traumatic symptoms in the selected group on a sample of 101 children and adolescents. The article reflects the key aspects related to this research.

Keywords: Children and adolescents. Trauma. Traumatic symptoms. Institutional education. Standardized questionnaire.

Úvod

Podle Briere (1992, 2022) je včasná detekce traumatu u dětí prioritou zdravotního a sociálního systému všech vyspělých společností. Řada výzkumů potvrzuje (Freeman et al., 1993; Singer et al., 1995, Briere et al., 1995), že včasné odhalení traumatických zkušeností vytváří příznivou prognózu pro následující léčbu u daného jedince.

Současný svět je ovlivňován řadou skutečností, jako byl zásadní dopad pandemie COVID-19, probíhající válka na Ukrajině či globální nejistoty v podobě současných a nepředvídatelných environmentálních změn.

Mezi další události, u kterých předpokládáme negativní psychologický dopad na děti, patří kupříkladu: přírodní katastrofy (Green et al., 1991), svědectví partnerského násilí (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990), fyzické týrání a sexuální zneužívání (Lanktree, Briere & Zaidi, 1991). Samozřejmě vliv ústavní a ochranné výchovy na život dítěte zde nemusíme dlouze rozebírat. Přesto je nutné zmínit, že globální výskyt ústavní péče je z velké části

připisován ztrátě, opuštění, zneužívání či z důvodu duševního onemocnění rodičů (Berens & Nelson, 2015). Avšak značná část ústavních dětí má alespoň jednoho žijícího rodiče. Místo toho se předpokládá, že především chudoba a její důsledky mnohem významněji přispívají k výskytu ústavní péče. Celosvětově roste také akcent na samotné zkušenosti dětí v ústavní výchově a jejich kritický vliv na fyziologické zdraví a psychickou pohodu po celou dobu života (Blaisdell, Imhof & Fisher, 2019; Boparai et al., 2018). Nepříznivé vlivy negativních zkušeností u těchto dětí jsou totiž spojovány se zvýšeným výskytem nemocí od diabetu, obezity, srdečních potíží, až po řadu nemocí duševního zdraví v dospělosti (Berens & Nelson, 2015; Metzler, Merrick, Klevens, Ports & Ford, 2016). Řada dětí se v rámci náhradní výchovné péče proto dostává do životně složité situace, která v mnoha případech může vést k rozvoji či prohloubení celé škály traumatických zkušeností. Diagnostika a včasné zachycení potencionálně traumatizovaných dětí tak v tomto ohledu nabývá bezprostředního významu.

Teoretická východiska řešení problematiky

Tato kapitola je zaměřená na charakteristiku a vymezení základních pojmů spojených s problematikou traumatu, jež představuje nezbytný krok k samotnému porozumění hlubokým a často složitým aspektům lidského psychického zdraví. Trauma spočívá v identifikaci traumatické události jako mimořádně ohrožujícího či katastrofického zážitku a překračující schopnosti jedince se s ním vyrovnat. Délka a intenzita zpracování traumatické události se může u každého člověka lišit. Podstatná je především osobnost a odolnost každého z nás, závažnost traumatické události či konkrétní reakce okolí (Vágnerová, 2005). V důsledku těžkého stresu nebo trvalého úrazu mohou však vzniknout dva hlavní typy potíží: akutní stresová porucha a posttraumatický stresový syndrom.

Akutní stresová porucha je charakterizována výraznými psychickými symptomy, které se objevují krátce po traumatické události a mohou zahrnovat silné úzkosti, záchvaty paniky a narušený spánek (Vymětal, 2000).

Naopak posttraumatický stresový syndrom (PTSD) je reakce na traumatickou událost, která trvá déle než šest měsíců a projevuje se různými způsoby (Vodáčková, 2007). Následná míra vystavení se traumatické události ovlivňuje pravděpodobnost vzniku posttraumatické stresové poruchy a její specifický průběh, kdy může dojít až k chronické nemoci vedoucí k trvalé změně osobnosti (Vizinová & Preiss, 1999).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že akutní stresová reakce je krátkodobá porucha vyvolaná výrazným stresem, překračující obvyklé zkušenosti jedince. Symptomy mohou zahrnovat změny ve vnímání, obtíže s porozuměním, dezorientaci, emocionální otupělost, úzkost a nadměrnou aktivitu. Naproti tomu posttraumatická stresová porucha začíná jako opožděná nebo protražovaná odpověď na stresovou událost či situaci, způsobující silné rozrušení téměř u každého (Höschl, 2004).

Ukazuje se, že při závažném dopadu traumatu na děti (zejména interpersonální násilí a týrání), se často následně objevuje: úzkost a deprese (Freeman et al., 1993; Martinez & Richters, 1993), posttraumatický stres, disociace a obtíže spojené s problémy v chování (Boney-McCoy & Finkelhor, 1995; Briere, 2022).

Úzkost je jedním z hlavních psychických problémů u traumatu a je definována jako emocionální stav charakterizovaný pocity neklidu, napětí, strachu nebo obav. Tato definice zahrnuje různé projevy úzkosti, jako je obava z budoucnosti, strach z určitých situací nebo objektů (Briere, 2022). Úzkost se sestává ze tří složek. Jedná se o úzkostné chování, tělesné příznaky a zneklidňující myšlenky a obavy. Patologickou úzkost následně představuje nadměrné, přetrvávající úzkostné prožívání, které vede k narušení psychosociální adaptace v některých významných životních aktivitách (pracovní, rodičovské, partnerské, sexuální). Projevuje se buď přímo v symptomatické úzkosti, nebo nepřímo v jiných neurotických příznacích. Její výskyt však může být i v určitých osobnostních rysech, jako je úzkostnost nebo závislost (Vymětal, 2000).

Důležitou oblastí našeho zájmu je i deprese. Termín deprese je často nesprávně užíván k popisu špatné nálady, ovšem toto onemocnění patří mezi poruchy nálady neboli afektivní poruchy, projevující se nepřiměřenou reakcí jedince na prožívání konkrétního období (Peterková, 2016). Kromě trvalého zhoršení nálady může deprese ovlivnit další psychické i somatické funkce, což negativně ovlivňuje nejen emoční stav, ale i například myšlení, soustředění, paměť, motivaci a celkovou kvalitu života. Podle Nakonečného (1998) jsou příznaky deprese u dětí podobné. Dítě nepřibírá na váze, trpí poruchami příjmu potravy, v noci špatně nebo málo spí, naopak přes den spí hodně. Dítě není ve svém chování dostatečně samostatné, je velmi citlivé na jakoukoli separaci, může trpět enurézou a objevuje se zlost až agrese. V kontextu ústavní výchovy je třeba brát v úvahu i další specifika. Děti v náhradní výchovné péči mohou být zvláště zranitelné a náchylné k rozvoji deprese kvůli nedostatku stabilních vztahů, oddělení od rodiny a traumatickým zkušenostem.

Je však nutné zmínit i skutečnost, že traumatická situace vyvolává také úzkost či strach. Pokud není možnost řešení nebo podpory v takové situaci, uniká jedinec vnitřně prostřednictvím disociace. Proto nejtypičtějším znakem všech disociativních projevů je odloučení od reality, spíše než úplná ztráta kontaktu s realitou. Disociace komplikuje kromě psychologického vývoje (rozvoj pocitu vlastní identity, rozvoj schopnosti autonomního fungování) i vývoj sociální. Narušuje především kvalitu attachmentu, zhoršení schopnosti zvládat složitější interpersonální sociální situace. Mezi disociativní příznaky u dětí patří amnézie, poruchy vnímání vlastní identity, stavy podobné transu, rychlé změny nálad a chování, nepochopitelné změny v tom, co dítě zná, co si pamatuje, nebo co dovede, sluchové a zrakové halucinace. Důsledky disociace mohou být značné a zahrnovat problémy s pamětí a koncentrací, obtíže v mezilidských vztazích a sníženou schopností zvládat každodenní situace (Dunovský, 2010).

V neposlední řadě reakcí na prožité trauma může být vztek (hněv). Dle Plhákové (2005) hněv vzniká, pokud jedinci brání nějaká překážka v uskutečnění či dosažení stanoveného cíle. Nejčastěji se tak děje ve frustrujících situacích, při nahromadění každodenních drobných podnětů. Nakonečný (1998) dodává, že hněv může být přímou reakcí na nespravedlnost, zklamání či ublížení. Představuje důležitý varovný signál, umožňující nám nelibou situaci včas vyřešit. Emoce hněvu v sobě skrývá obrovské množství energie, kterou využíváme k řešení problémů, k ochraně před nebezpečím nebo k vytyčování vlastních hranic.

Jedním z mnoha dilemat týkající se umisťování dětí do náhradní výchovné péče je neustálé hledání rovnováhy mezi dvěma hlavními myšlenkami. První se vztahuje k tomu, zda by děti v péči mimo domov měly dostávat cílenou pedagogicko-psychologickou péči. Nebo jestli je na druhé straně pro děti nejdůležitější věcí mít normální každodenní život, jako je život ostatních dětí (Højlund, 2011). Výchova v rámci těchto zařízení je často vnímána jako činnost komplexnější oproti činnostem vzdělávacím. Je to z toho důvodu, že by výchova v zařízeních náhradní výchovné péče měla aktivně formovat, socializovat, případně resocializovat osobnost jedince. Účelem těchto zařízení je totiž v obecné rovině zajistit dítěti výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání s cílem dosáhnout celkového rozvoje osobnosti jedince. V rámci výkonu ústavní a ochranné výchovy se poskytují výchovně vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. V České republice se systém náhradní výchovné péče realizuje z větší části v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Mezi tyto zařízení patří: diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Podle Vocílky (1999) platí, že přizpůsobení se novému prostředí je vždy náročným procesem. To platí především pro děti, které nemají podporu a bezpečí ze strany své rodiny. Funkcí rodiny je především poskytování emocionální podpory, hrající klíčovou roli v procesu adaptace a uspokojení potřeby bezpečí. Proto samotné umístění dítěte do příslušného typu zařízení v rámci náhradní výchovné péče může být velmi emocionální náročné. Absence rodinné podpory a bezpečí může způsobit pocity osamělosti, strachu a nejistoty. Adaptace se stává nejen otázkou přizpůsobení se novým sociálním interakcím, ale také hledáním nových zdrojů emocionální stability. Umístění do prostředí výchovného zařízení představuje pro dítě velkou zátěž. Doposud jednoznačnou roli rodičů mají nyní za úkol nahrazovat pedagogové či vychovatelé, kteří rozhodují o způsobu trávení času dítěte nebo odměnách a trestech. Dítě tak přichází ze svého rodinného prostředí do prostředí instituce, která má napravit vzniklou situaci. Již tento samotný fakt může automaticky vyvolat ochranné a obranné mechanismy ze strany dítěte vůči danému zařízení, byť by prostor orientační rodiny byl sebedestruktivnější.

Dle našeho názoru je důležité si uvědomit, že prostředí v ústavní výchově se v porovnání s rodinným prostředím jeví jako anonymní teritorium, kde není možné vytvořit tak intimní vztahy mezi dětmi a vychovateli. Dítě vyrůstající v ústavním prostředí a obklopené větším počtem sourozenců a střídajícími se vychovateli, má omezenější podněty k individuálnímu rozvoji.

Podle Krause a Poláčkové (2001) se děti v ústavním prostředí ocitají v situaci, kde sdílí pozornost vychovatelů s ostatními dětmi, což v praxi limituje možnost poskytnutí hlubšího individuálního přístupu ze strany pedagogických pracovníků. Péče se zaměřuje především na kolektivní aktivity, jako je podávání jídla, plnění školních povinností a společné trávení volného času. Na druhé straně však zůstává nedostatečně uspokojena potřeba těchto dětí v oblasti osobních potřeb, kontaktu a lásky. Tato dynamika může vést k přenosu a upevňování negativních návyků a vzorců chování. Celkově lze konstatovat, že prostředí dětského kolektivu stejně starých jedinců není optimální z hlediska výchovy. Je nutné však poznamenat i fakt, že případné vytvoření heterogenní věkové skupiny dětí v těchto zařízeních mohou odkrýt stejné výše uvedené problémy. Celkově lze konstatovat, že pobyt v ústavní výchově pro děti může představovat komplexní a často traumatizující kapitolu v jejich životě.

Oddělení od biologické rodiny, nedostatek individuální pozornosti a péče, nemožnost navázat specifický a trvalý vztah k jedné osobě, může formovat traumatické zážitky. Musíme na tomto místě tudíž zdůraznit potřebu pozornosti věnované péči o děti v ústavních zařízeních náhradní výchovné péče, a to s akcentem na podporu emocionálního a psychického zdraví, aby se minimalizovala rizika vzniku trvalých traumat.

Metody

Data pro analýzu byla získána za pomoci standardizovaného dotazníku Hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů TSCC-A (Briere, 2022). Jedná se o sebehodnotící nástroj posttraumatického stresu a s ním spojené psychologické symptomatiky. Je koncipován pro posouzení dětí a adolescentů, kteří zažili traumatické události. TSCC-A je navržen jako relativně krátký dotazník obsahující 44 položek a nezabývající se sexuální problematikou, avšak jeho položky jsou zvláště citlivé na trauma.

Testový materiál TSCC-A se skládá z příručky, dotazníku a testového profilu pro příslušný věk (testový profil pro děti ve věku 6–12 let a pro děti ve věku 13–16 let, které umožňují převod hrubých skóre na T-skóre. Titulní strana dotazníku obsahuje instrukce k vyplnění a příklady označování odpovědí. Následují jednotlivé položky dotazníku a hodnocení na čtyřbodové škále od 0 (nikdy) do 3 (velmi často). Při celkovém vyhodnocení je třeba spočítat hrubé skóre jednotlivých škál a ty převést na T-skóre, umožňující porovnat výsledky jednotlivců s výsledky ze standardizačního vzorku. T-skór je standardizovaným převodem hrubých skóre, kde střední hodnota je 50 a standardní odchylka je ± 10 . Celkový zjištěný výsledek poskytuje informaci jednotlivců vzhledem ke

standardizačnímu vzorku. T-skóry v rozmezí 50–60 jsou považovány za potencionálně problematické a mohou představovat subklinické obtíže. Dotazník zabere většinu dětí nebo adolescentům 15–20 minut času na vyplnění, vyhodnocení trvá přibližně 5–10 minut.

Klinické škály dotazníku TSCC-A měří rozsah, který dítě přiřazuje pěti různým typům symptomů potenciálně se vztahujících k traumatu. Jedná se o úzkost (ANX), depresi (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS).

Z pohledu výzkumného šetření srovnáváme dosažený T-skóre jednotlivých respondentů, kde t = testové kritérium příslušného typu Studentova t -testu při shodných nebo neshodných rozptylech z pohledu komparace aritmetických průměrů dvou nezávislých výběrů dat, P_t = pozorovaná hladina významnosti testového kritéria příslušného typu Studentova t -testu, SD = směrodatná odchylka (rozptyl souboru hodnot), F = testové kritérium Fisher-Snedecorova testu pro komparaci rozptylů dvou nezávislých výběrů dat, SD = směrodatná odchylka, \bar{X} = aritmetický průměr, med. = medián, mod. = modus, min. = minimum, max. = maximum, N = počet respondentů, p = hladina významnosti (p -level). Pro výpočet srovnávání průměrů mezi více než dvěma skupinami byla využita analýza rozptylu (ANOVA), neboť porovnává střední hodnoty dvou nebo více skupin ve výzkumném vzorku, a to v jediném testu. Pro zpracování a vyhodnocení statistických dat byl použit dostupný software Microsoft Excel a statistický program Statgraphics Centurion XVI.

Celkový počet probandů výzkumného šetření je 101 ve věkovém rozmezí od 8 do 16 let. Z toho 39 respondentů (což představuje 39 % celkového počtu respondentů) je ve věku 8–12 let, zatímco 62 respondentů (61% celkového počtu respondentů) je ve věku 13–16 let. Průměrný věk dané skupiny 13 let. Z celkového počtu 101 účastníků výzkumu je 47 dívek (47 %), zatímco 54 respondentů jsou chlapci (53 %). Podíl zastoupení respondentů podle typu školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy odhaluje různorodost výchovného prostředí. Nejvíce zastoupeným typem v počtu 36 respondentů (36%) je dětský domov. Dále bylo 22 dětí (22 %) umístěno v dětském domově se školou a stejný počet ve výchovných ústavech. Poslední skupinu tvořilo 21 dětí (20 %) umístěných v diagnostických ústavech.

Výsledky

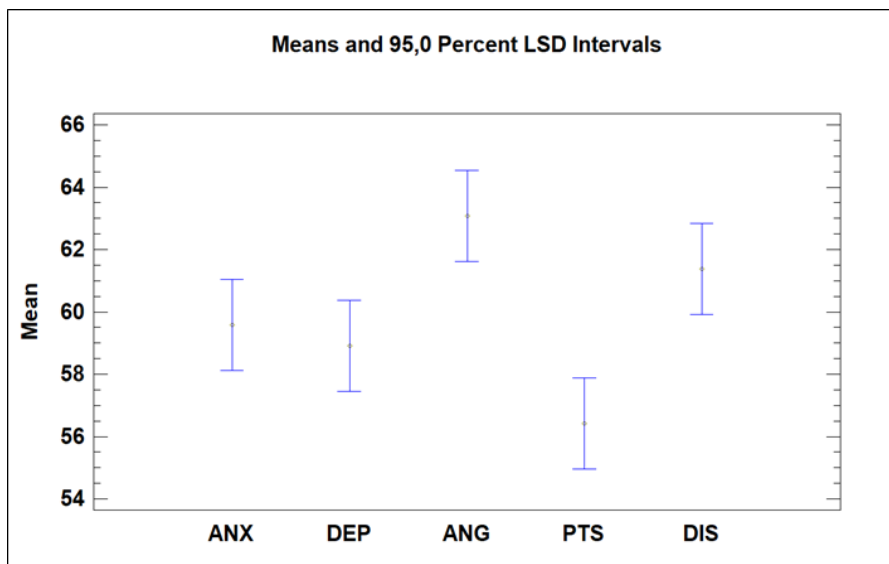
Vzhledem k různorodosti prostředí a specifickým poskytované výchovy a vzdělávání v jednotlivých školských zařízeních, má analýza výsledků za cíl poskytnout především komplexní pohled na případný výskyt traumatických symptomů u dětí od 8 do 16 let. Deskripce výzkumného šetření je provedena za celý výzkumný vzorek. Pro kompletní popis a precizaci výsledků byl vybrán T-skór dotazníku TSCYC-A, sloužící k sebesouzení úrovně symptomatiky u dítěte. Vyhodnocení skóre u jednotlivých škál ukazuje specifické oblasti, ve kterých může dítě vykazovat symptomatiku.

Z pohledu komparace pěti klinických škál dotazníku TSCC-A byla využita analýza rozptylu ANOVA na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota testového kritéria byla $F 5,78$ a $P_i 0,0001$, tedy menší než $0,05$. Můžeme učinit tudíž závěr, že mezi srovnávanými oblastmi nejsou sledované rozptyly shodné. To ilustruje tabulka I a graf 1 níže.

Tabulka I: Deskriptivní analýza výsledků klinických škál dotazníku TSCC-A/všichni respondenti výzkumného šetření/úzkost (ANX), deprese (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS)

| | <i>N</i> | <i>Ø</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Rozsah</i> |
|-----------------------------|----------|----------|-----------|------------|------------|---------------|
| úzkost (ANX) | 101 | 59,574 | 10,528 | 39,0 | 80,0 | 41,0 |
| deprese (DEP) | 101 | 58,901 | 10,531 | 38,0 | 86,0 | 48,0 |
| vztek (ANG) | 101 | 63,070 | 10,685 | 39,0 | 85,0 | 46,0 |
| posttraumatický stres (PTS) | 101 | 56,416 | 9,3148 | 39,0 | 80,0 | 41,0 |
| disociace (DIS) | 101 | 61,386 | 11,566 | 39,0 | 91,0 | 52,0 |
| Total | 505 | 59,869 | 10,748 | 38,0 | 91,0 | 53,0 |

Graf 1: Intervalový graf porovnávající výsledky T-skóre jednotlivých respondentů v rámci klinických škál dotazníku TSCC-A/všichni respondenti výzkumného šetření/úzkost (ANX), deprese (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS)



Z výsledků je patrné, že je nutné podrobit data ještě post-hoc analýze. Její závěry jsou nastíněny v tabulce II níže a jasně poukazují na to, mezi kterými klinickými škálami je statisticky významný rozdíl. Jedná se především

o škálu vzteku (ANG), která je statisticky významně vyšší z pohledu zjištěných T-skórů oproti oblastem úzkosti (ANX), depresi (DEP) a posttraumatického stresu (PTS). Další signifikantní rozdíly v dosažených T-skóre nalézáme v oblasti posttraumatického stresu (PTS) a úzkosti (ANX). Z pohledu významných rozdílů je poslední oblastí disociace (DIS) a posttraumatický stres (PTS).

Tabulka II: Post-hoc analýza výsledků klinických škál dotazníku TSCC-A/všichni respondenti výzkumného šetření/úzkost (ANX), deprese (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS)

| ----- | ANX | DEP | ANG | PTS | DIS |
|-------|-------|---------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| ANX | ----- | $P_t = 0,650$ | $P_t = \mathbf{0,020}$ | $P_t = \mathbf{0,025}$ | $P_t = 0,246$ |
| DEP | | ----- | $P_t = \mathbf{0,006}$ | $P_t = 0,077$ | $P_t = 0,112$ |
| ANG | | | ----- | $P_t = \mathbf{0,000}$ | $P_t = 0,284$ |
| PTS | | | | ----- | $P_t = \mathbf{0,000}$ |
| DIS | | | | | ----- |

Námi zjištěné závěry jsou dle našeho názoru zajímavé, neboť ukazují statisticky významné rozdíly u našeho vzoru především ve vyšší míře vzteku (ANG) u dětí v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Skóry na škále vzteku (ANG) ukazují míru agresivních myšlenek, pocitů a chování, které dítě popisuje. Zahrnují pocity zuřivosti, zákeřnosti, nenávisti, obtíže se zmírněním vzteku, chuť křičet na druhé lidi nebo jim ubližovat, hádání a praní se. Děti skórující na škále ANG vysoko, jsou často druhými vnímány jako dráždivé, hostilní nebo agresivní. Mohou mít potíže ve škole nebo doma, protože se perou, vztekají se nebo odmítají a mohou mít potíže v sociálních situacích, v důsledku vyplývajících z jejich výbuchů vzteku nebo agrese směřované vůči vrstevníkům. Podle Briere (2022) však nemusí děti se zvýšenými skóry na škále ANG na sebe upozorňovat prostřednictvím agresivního chování, nicméně se mohou cítit zlostné nebo našťvané z důvodu předchozího týrání, opuštění nebo subjektivně neférového zacházení. Z výsledků může taktéž vyplývat, že zvýšené skóre detekují dlouhodobé vystavení dětí násilí ve svém okolí.

Další signifikantní významné rozdíly v dosažených T-skóre nalézáme v oblasti posttraumatického stresu (PTS) a úzkosti (ANX). Mnohem vyšších skórů dosahuje výzkumný vzorek dětí ve školských zařízeních náhradní výchovné péče v oblasti úzkosti (ANX) oproti oblasti posttraumatického stresu (PTS). Skór ve škále úzkosti (ANX) zachycuje míru generalizované úzkosti, nadměrné aktivity a obav a také specifického strachu z mužů nebo žen, ze tmy nebo obav ze zabití, kterým dítě čelí. Tato škála také zachycuje epizody zaplavující úzkosti a strachy z hrozícího nebezpečí. Klinicky významné skóry ve škále ANX mohou zachytit přítomnost úzkostné poruchy nebo úzkostnou vzrušivost spojenou s posttraumatickou stresovou poruchou. Vzhledem k tomu, že obsah položek škály ANX zahrnuje řadu odkazů na nebezpečí,

vysoký skóre na této škále může zachycovat předchozí viktimizaci nebo svědectví násilí vůči jiným osobám.

Z pohledu zjištěných významných statistických rozdílů v dosaženém T-skóre je poslední oblastí disociace (DIS) a posttraumatický stres (PTS), kdy mnohem vyšší výsledky nalézáme ve škále disociace (DIS). Položky škály DIS zahrnují derealizaci, emoční ustrnutí, předstírání, že je dítě někdo jiný nebo je někde jinde, denní snění, potíže s pamětí a disociativní vyhýbání. Děti dosahující klinicky významně zvýšených hodnot na škále DIS, vykazují sníženou vnímavost vůči vnějšímu prostředí, emoční odloučení a tendenci rozumově se vyhýbat negativním pocitům.

Relativně celkově nižších výsledků T-skóru oproti ostatním oblastem dosahuje v našem výzkumném šetření posttraumatický stres (PTS), skládající se z položek popisující klasické posttraumatické symptomy. Ty zahrnují vtíravé myšlenky, pocity, vzpomínky na bolestivé události v minulosti, noční můry, strach z mužů nebo žen, vyhýbání se negativním myšlenkám a vzpomínkám. Přesto daná oblast dosahuje aritmetického průměru T-skóru $\bar{X} = 56,416$, což dle manuálu k dotazníku dosahuje potencionálně problematického rozmezí. Děti dosahující vyšších skóre na škále PTS jsou často zaujaté jednou nebo více traumatickými událostmi v minulosti, popisují vtíravé a přetrvávající vzpomínky a smyslové znovuprožívání těchto událostí. Je nutné si také uvědomit, že tyto symptomy mohou rušivě zasahovat do běžného fungování a mají za následek úzkostnou těkavost a podrážděnost. Běžná je i situace, kdy dítě opakovaně přemýšlí o těchto smutných událostech, viní sebe samo nebo si představuje, jak by bylo bývalo možné se událostí vyhnout nebo ji změnit. Přítomen může být také strach, napětí, nervozita, ochromení, emoční vyhýbavost.

Podle manuálu k dotazníku TSCYC platí, že T-skóry vyšší než 65 jsou považovány za klinicky významné. T-skóry v rozmezí 60–65 představují potencionálně problematické a mohou znamenat subklinické obtíže. Z hlediska našeho výzkumného vzorku se jedná především o výsledky ve škále vzteku (ANG) a disociace (DIS). Je však nutné upozornit, že i ostatní škály sledovaného dotazníku se hranici kritického rozmezí přibližují.

Diskuse a závěr

Výsledky ukazují statisticky významné rozdíly u našeho vzorku respondentů především ve vyšší míře vzteku (ANG) u dětí ve vybraných školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Další signifikantní rozdíly v dosažených T-skóre nalézáme v oblasti posttraumatického stresu (PTS) a úzkosti (ANX). Z pohledu významných rozdílů je poslední statisticky významnou oblastí disociace (DIS) a posttraumatický stres (PTS).

Celkově lze říci, že námi získaná data mohou poskytovat užitečné informace o míře traumatických symptomů u vybraného vzorku respondentů dětí a adolescentů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice.

Tyto poznatky mohou být důležité pro plánování a poskytování individuálně přizpůsobené péče a intervence, která by měla reflektovat specifické potřeby a zkušenosti jednotlivých dětí v těchto zařízeních. Důležitou skutečností výzkumného šetření bylo i ověřit možnosti použití standardizovaného testovaného systému dotazníkového šetření a výsledků pro praxi. Závěr analýzy výsledků šetření naznačuje, že v našem výzkumném vzorku existují významné rozdíly v míře traumatických symptomů.

Omezení našeho výzkumu je nutné vnímat v několika důležitých rovinách. Nejedná se o výzkum uzavřený, neboť témat s popisovanou problematikou je z našeho pohledu mnohem více. Domníváme se však, že lze naše postupy rozšířit o sběr dat v rámci konkrétních školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice a následně realizovat komparativní studii porovnávající jednotlivá zařízení (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav). Zde se nabízejí široké možnosti dalšího výzkumu. Identifikace těchto rozdílů může být klíčová pro poskytnutí cílené podpory a intervence, která by mohla přispět k celkovému zlepšení psychického zdraví dětí a mládeže v těchto zařízeních. K lepšímu precizování závěrů by rozhodně přispěl i větší výzkumný soubor a zaměření se kupříkladu ve výzkumném vzorku na oblast pohlaví jako možné důležité proměnné v hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů. Uvědomujeme si, že se jedná v tomto ohledu o limitující záležitost. Přesto mohou výsledky našeho výzkumu sloužit jako vhodný podklad tohto širěji zaměřeného výzkumu, ale také předem upozornit na možné problémy, jak interpretovat získaná data.

Bibliografia

- Berens, A. E., Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388-398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- Blaisdell, K. N., Imhof, A. M., Fisher, P. A. (2019). Early adversity, child neglect, and stress neurobiology: From observations of impact to empirical evaluations of mechanisms. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 78(1), 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2019.06.008>
- Boney-McCoy, S., Finkelhor, D. (1995). Psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(5), 726-736. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.63.5.726>
- Boparai, S. K. P., Au, V., Koita, K., Oh, D. L., Briner, S., Harris, N. B., Bucci, M. (2018). Ameliorating the biological impacts of childhood adversity: A review of intervention programs. *Child Abuse & Neglect*, 81, 82-105. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.014>

- Briere, J. (2022). *Hodnocení traumatických symptomů u dětí*. Praha: Hogrefe.
- Briere, J. N. (1992). *Child abuse trauma: Theory and treatment of the lasting effects*. Newbury Park, CA: Sage.
- Briere, J., Elliott, D. M., Harris, K., & Cotman, A. (1995). Trauma Symptom Inventory: Psychometrics and association with childhood and adult victimization in clinical samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/088626095010004001>
- Dunn, O. J. (1964). Multiple Comparisons Using Rank Sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00401706.1964.10490181>
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Freeman, L. N., Mokros, H., & Poznanski, E. (1993). Violent events reported by normal urban school-aged children: Characteristics and depression correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 419-423. <https://doi.org/10.1097/00004583-199303000-00025>
- Green, B. L., Korol, M., Grace, M. C., Vary, M. G., Leonard, A. C., Gleser, G. C., & Smitson-Cohen, S. (1991). Children and disaster: Age, gender, and parental effects on PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 945-951. <https://doi.org/10.1097/00004583-199111000-00012>
- Højlund, S. (2011). Home as a Model for Sociality in Danish Children's Homes: A Question of Authenticity. *Social Analysis*, 55(2), 106-120. <https://doi.org/10.3167/sa.2011.550206>
- Höschl, C. et al. (2004). *Psychiatrie*. Praha: Tigis.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., & Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk – prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Lanktree, C., Briere, J., & Zaidi, L. (1991). Incidence and impact of sexual abuse in a child outpatient sample: The role of direct inquiry. *Child Abuse & Neglect*, 15(4), 447-453. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90028-C](https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90028-C)
- Martinez, P., & Richters, J. E. (1993). The NIMH Community Violence Project: II. Children's distress symptoms associated with violence exposure. *Psychiatry*, 56(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024618>
- Metzler, M., Merrick, M. T., Klevens, J., Ports, K. A., Ford, D. C. (2017). Adverse childhood experiences and life opportunities: Shifting the narrative. *Children and Youth Services Review*, 72, 141-149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.021>
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Plhánková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Singer, M. I., Anglin, T. M., Song, L. Y., & Lunghofer, L. (1995). Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Journal of the American Medical Association*, 273(6), 477-482. <https://doi.org/10.1001/jama.1995.03520300051036>

- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vizinová, D., & Preiss, M. (1999). *Psychické trauma a jeho terapie (PTSD): psychologická pomoc obětem válek a katastrof*. Praha: Portál.
- Vocílka, M. (1999). *Dětské domovy v České republice: charakteristika jednotlivých dětských domovů*. Praha: Aula.
- Vodáčková, D. (2007). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2000). *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Článek je výstupem projektu UJEP-SGS-2024-43-007-2, který byl podpořen v rámci Studentské grantové soutěže na UJEP v Ústí nad Labem.

PhDr. PaedDr. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Katedra speciální a sociální pedagogiky
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
JanTirpak@seznam.cz

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.

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

Klára Zimmermannová

Katedra speciální a sociální pedagogiky
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
klarazimmermannova12@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.146-162>

Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)

Triad Based on the Theory and Practice of Teaching Mother Tongue and Literature (not only in teaching)

Milan Ligoš

Abstract

In the present study, the author discusses the issue of universal code 3 in the theory and practice of teaching Slovak as a mother tongue. In doing so, he builds on the initial study (see Ligoš, 2024a) and, relying on a broader theoretical background, applies the functioning of the triad and the trinity not only in terms of the nature of the main actors of teaching, i.e. the teacher and the pupil, but also of selected key didactic categories and the essence of the basic model of the educational process. This optics is updated in a perspective setting also in the content analysis of new pedagogical documents for the teaching of Slovak as a mother tongue within the curricular reconstruction of the school in Slovakia at present according to the project Education of the 21st century.

Keywords: Theory and practice of mother tongue language teaching. Teacher. Pupil. trinitarian model of the nature of man and the educational process.

Trojčednosť v podstate hlavných aktérov vyučovania materinského jazyka

V počiatočných fázach, ale i vzostupne priebežne sa mi v oblasti výučby slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) eklekticky, deviačne i cielene vynárali rôzne aspekty, kategórie a fenomény tohto výseku života. Na jednej strane ma prekvapovala otázka prieniku a neoddeliteľnosti jednotlivých prvkov do komplexnosti, neopakovateľnosti a jednoty v konkrétnej realite, na strane druhej rôzne polohy či prestupovanie ich vymedzenia a chápania v teórii vyučovania aj v praxi, a to najmä v reláciách jednoty variantnosti vs. invariantnosti alebo na pozadí pohľadov všeobecného, zvláštneho a konkrétneho. Ved' špecificky sa práve pedagogické javy a pedagogické pôsobenie jednoznačne vyznačuje komplexnosťou a očakávanou komplementaritou. V tejto mozaike mi postupne začala vystupovať do popredia jednota troch oporných zložiek v širšom kontexte života, čo som si neskôr začal cielene všimáť v mojich študijných a vedecko-pedagogických

aktivitách. Stretával som sa napr. s trojjediným cieľom vyučovania materinského jazyka (ďalej MJ) alebo s tromi základnými zložkami učebného predmetu, s trojzložkovým modelom a s trojfázovým výchovno-vzdelávacím procesom, so žiakom ako východiskom, cieľom a zmyslom pôsobenia či s neoddeliteľnosťou cieľovo-prostriedkovo-podmienkových aspektov výučby alebo s učebným obsahom ako jednotou vedomostí, zručností a schopností, novšie s tromi úrovňami kurikula v reláciách s vyššie spomenutými vzťahmi všeobecného, špecifického (zvláštneho) a konkrétneho na pozadí invariantnosti vs. variantnosti atď.

Uvedomoval som si, že pri odkrývaní nových poznatkov v záujme chápania podstaty javov treba pracovať aj s istou úrovňou abstrakcie a s možnosťou určitej otvorenosti kognitívnych procesov, aby sme mohli preniknúť k hlbšiemu poňatiu sledovanej problematiky. Ak ide o jednotlivé prvky alebo zložky sledovaného fenoménu vyučovania, tak je dôležité zistiť a podložene interpretovať ich zmysluplné fungovanie vo väčších celkoch a kontextoch. Na základe týchto podnetov v špecifickej oblasti výučby slovenského jazyka (i cudzieho jazyka) som sa postupne prepracoval k ich prepojeniu s chápaním sveta a človeka na širšom i hlbšom základe, ako som hutne predstavil v štúdiu (Ligoš, 2024a). Ďalej priblížim v naznačenom priestore niektoré z mojich zistení s istou víziou bádania v budúcnosti.

Prvé relevantné zistenia a výsledky sledovania univerzálneho kódu 3 som predstavil vo viacerých publikačných i na konferenčných výstupoch po r. 2000 (pozri Ligoš, *ibid.*). Osobitným výstupom bola prednáška na medzinárodnej konferencii *Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti* s názvom *Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjedinosti* (Ligoš, 2007), v ktorej som vyzdvihol kód 3 z pozície učiteľa MJ. Prirodzene, z hľadiska vymedzeného problému „triády alebo trinitného modelu“ som si priebežne všimol trojjedinnosť aj u žiaka ako osoby, v skupine žiakov, v triede či inej komunite žiakov v školskom vyučovaní slovenčiny. Môžem potvrdiť, že aspekt kódu 3 sa doteraz v rôznych reláciách výraznejšie dostal do popredia v teórii, ale i v praxi výučby tohto učebného predmetu. V ostatnom období príznačne i na úrovni centrálnych a školských pedagogických dokumentov v súvislosti s reformným úsilím komplementácie vzdelávania v SR na európsky vzdelávací priestor. Najskôr si všimnem pohľad na učebný predmet SJL a následne priblížim aspekty kódu 3 v základných didaktických kategóriách. Výberovo takisto pri tvorbe kurikula a jeho implementácie v školskej praxi.

SJL ako profilový a komplexný učebný predmet v primárnom a sekundárnom vzdelávaní má vo svojom jadre tematickú náplň v troch základných zložkách, ktoré sa postupne vyprofilovali do zamerania na: jazykovo-komunikačnú, slohovo-komunikačnú a literárno-komunikačnú.¹

¹ Pozri ďalej k perspektívnemu smerovaniu zložiek predmetu SJL v projekte *Vzdelávanie 21. storočia*.

Ako vidieť, staršie poňatie v podobe jazyka, slohu a literatúry sa v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia v každej zložke prepojilo najmä s komunikačno-kognitívnym aspektom, a to aj s integrovaným konštruktivistickým a zážitkovým konceptom, čo ukazuje na podložie rozumu, citov a vôle ako základných sfér človeka v súvislosti s výučbou MJ. Dá sa povedať, že človek, žiak, učiteľ ako subjekt (osobnosť, osoba, originálna ľudská bytosť, individualita)² so svojou identitou má tieto 3 základné mocnosti (rozum, city a slobodnú vôľu), ktoré špecificky integruje do originálnej jednoty *primárne materinský jazyk a ľudská komunikácia*, a to neopakovateľne prepojenej so základnými potrebami človeka na vertikálnej dimenzii od deficitných cez nárastové (otvorené a vzostupné) až po transcendentné, resp. sebaaktualizačné a duchovné (pozri Ligoš, 2024a). Týmto spôsobom je jazyk, reč a komunikácia jednou z kľúčových síl človeka a darov na vlastné sebanaplnenie a sebauskutočnenie. Preto je také špecifické a výnimočné postavenie osvojovania a výučby materinského jazyka. V školskom výchovnovzdelávacom programe má trojjediný charakter statusu v systéme učebných predmetov, a to: vlastný špecifický predmet náplne (obsahu), taktiež je základom pre ostatné učebné predmety a napokon prepája či integruje celú osobnosť žiaka vo formatívnom zmysle.

Inovovaný pohľad na didaktické kategórie a edukačný proces výučby slovenčiny v kontexte reformných dokumentov na Slovensku

Pozrime sa aspoň na dve *didaktické kategórie, ako je cieľ a obsah* (učebný obsah, učivo, kurikulum a i.). Je zaujímavé, že už J. A. Komenský na základe jednoty myslenia, reči a činnosti (správania a konania človeka) rozlišuje trojjediný cieľ vo vyučovaní MJ, a to: praktický (rozumieť a vyjadrovať sa), materiálny (získať vedomosti) a formálny (najmä naučiť sa prostredníctvom jazyka myslieť), k čomu sa o niekoľko storočí o. i. prihlásil G. A. Lindner a v podstate pretrváva až dodnes v súlade so súčasnou reformnou koncepciou vyučovania MJ (porov. Jelínek, 1979; Čechová, Styblík, 1998; K. Šebesta, 2005; Liptáková et. al., 2015; Ligoš, 2009a), ale aj v aktuálnych návrhoch projektu *Vzdelávanie pre 21. storočie* v r. 2022 (dostupné na: <https://verejnakonultacia.vzdelavanie21.sk/projekt-noveho-kurikula/>). Tieto tri univerzálne ciele smerujú aj k chápaniu nového centrálného pojmu v modernom európskom vzdelávaní s označením *kompetencia, resp. kompetentnosť*, ktorý vo svojej komplexnosti obsahuje celé spektrum znalostí od najnižších až po najvyššie vo vertikálnom i horizontálnom ponímaní, v štruktúre i v procese a mieri k očakávaným kompetenciám človeka pre

² Prirodzene, aj ďalších faktorov a zainteresovaných (pedagogický zbor, vedenie školy, podporné a pomocné sily, rodičia, zriaďovateľ etc.) v reláciách otvorenej školy a iných moderných koncepcií vzdelávania.

21. storočie v danej oblasti života. Napr. v aktuálnom vyššie uvedenom projekte v SJL v základnej štruktúre ide o očakávanú úroveň: *čitateľskej, pisateľskej a komunikačnej schopnosti*, čo nemožno oddeliť od osvojenia si jazykových znalostí a pozitívnych postojov k MJ a komunikácii.³ Na inom mieste sa tu uvádza zámer rozvíjať: *osobnostnú, sociálnu a kultúrnu sféru žiaka*, pričom tematická náplň stojí na 3 pilieroch: *jazyk, gramotnosť a kultúra* s primárnou orientáciou na: *interakciu, recepciu a produkciu* s avizovaním ďalšej konkretizácie.

Takto sa následne bude učebný predmet SJL rámcovo profilovať do 3 hlavných tematických oblastí: *komunikačná interakcia, produkcia (hovorená, písaná a digitálna – mediálna) a recepcia (vecná a zážitková)*, pričom sa vlastne logicky ruší jeho tradičné trojzložkové poňatie (v genéze s vyústením k jazyku, slohu a literatúre). Ide najmä o to, že literatúra (literárna výchova) ťažiskovo bude v perspektíve obsiahnutá najmä v zážitkovej recepcii a sekundárne v prieniku ďalších hlavných tematických oblastí učebného predmetu SJL, osobitne však v rámci vzdelávacej oblasti *umenie a kultúra*. V zhode s týmto konceptom K. Šebesta (2005) charakterizuje komunikačnú kompetenciu v týchto 3 tematických okruhoch: *ovládanie jazyka, resp. v širšom zmysle kódov (výrazových prostriedkov), interakčné zručnosti a schopnosti, kultúrne znalosti*.

Pre súčasné i perspektívne poňatie takých súborov regulačných prostriedkov (v oblasti modelovania i procesu), ako sú ciele a učebný obsah (učivo, tematika, znalosti), je strategicky dôležité ich poradie v tom zmysle, že *východiskom majú byť ciele* jednak na úrovni plánovania či vstupov (ako ideálne, očakávané zámery, t. j., čo chceme, máme dosiahnuť) a na úrovni realizácie a výstupov (ako reálne výkonové a merateľné štandardy, t. j., čo sme dosiahli), a *učebný obsah, resp. tematika v učebnom predmete (obsahový štandard) sa má odvíjať z cieľov*. Preto sa aj v novej koncepcii zdôrazňuje problematika systému vzdelávacích cieľov (pozri ŠVP a iné pedagogické dokumenty, najmä ich taxonómia podľa Blooma, Niemerka, Krathwohla, Harrowa, implementovaná v nových odborových didaktikách MJ), ktoré sledujú *ako kľúčové: kognitívne, afektívne a psychomotorické dimenzie inklinujúce k integrovanej osobnostnej štruktúre v podobe vedomostí, zručností, citov, hodnôt a postojov, t. j. k určitej kompetentnosti človeka*.

Kým v problematike *cieľov* a ich statusu, vymedzenia alebo poradia vo vzťahu k učivu a ostatným didaktickým kategóriám vcelku prevažuje zhoda, problém vyvstáva najmä v poňatí, vymedzení, statuse a koncipovaní *učebného obsahu*. Prevažuje tu totiž značná rozkolísanosť, difúznosť a nejasnosť v užšom aj širšom chápaní, čo spôsobuje značnú prekážku osobitne pri tvorbe

³ Má to svoju oporu napr. v neoddeliteľnom trojjedinom prepojení na jazykovú, komunikačnú a axiologickú kompetenciu žiaka i učiteľa, ako som to uviedol podľa najnovších poznatkov podľa kolektívneho diela (pozri Slančová et. al., 2022) v osobitnej štúdii (Ligoš, 2024a).

vzdelávacích štandardov zo SJL alebo slovenského jazyka a slovenskej literatúry (SJSL).⁴ Potvrdzujem to na základe štúdia aktuálnych pedagogických dokumentov v SR po r. 2008, porovnávajúc s vybranými vzdelávacími programami viacerých vyspelých európskych krajín, ale aj na báze sledovania pedagogickej praxe. Pozrime sa na tento problém bližšie z odborného hľadiska v kontexte stredoeurópskej proveniencie.

Pri kategórii *učíva* alebo učebného obsahu sa stretávame aj s termínmi ako: obsah, učebná látka, obsah vyučovania/učenia, znalosti, kurikulum, vzdelávací program, obsahový štandard v ponímaní od vecného, resp. tematického obsahu učenia aj vyučovania až po schopnosti, spôsobilosti a kompetencie. Novšie sa do učíva zaraďujú akékoľvek skúsenosti žiaka, ktoré si osvojuje vo výchovno-vzdelávacom procese v rámci formálneho vzdelávania⁵ a smeruje k vymedzeniu pojmu kurikula (porov. Průcha & Walterová & Mareš, 1995 s. 244). Podľa staršieho chápania východiskovým a rozhodujúcim činiteľom plánovania a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJ je obsah, v ktorom sú zahrnuté ciele, t. j. aj v pedagogickej praxi si učitelia slovenčiny v minulosti mali vo svojich plánoch a v prípravách stanovovať ciele podľa určeného učebného obsahu (jednotného, centrálného). V podstate kopírujúceho skrátené rámcové poznatky zo systémovo-štruktúrnej a formálno-deskriptívnej jazykovedy, štylistiky a literárnej vedy, resp. novšie posilnené aj o okruhy teórie textu, štýlu, komunikácie alebo práce s informáciami, médiami a pod.). V tomto zmysle dobová teória vyučovania SJL prezentovala aj základný kybernetický trinitárny model výchovno-vyučovacieho procesu (v podobe trojuholníka so vzájomnými interakčnými vzťahmi), v ktorom na vrchole bol obsah a na základni učiteľ aj žiak (pozri Betáková & Jacko - Zelinková, 1884; Jurčo & Obert, 1984).

Je zaujímavé a inšpiratívne, že už taký nestor teórie vyučovania MJ ako bol J. Jelínek (1979, s. 108 – 109), rozlišuje trojjedinú povahu učíva v českom jazyku: informatívne (poznatkové), inštrumentálne (aplikačné, praktické) a formatívne (rozvoj psychických vlastností žiaka, najmä intelektuálneho a hodnotovo-afektívneho charakteru s vytváraním záujmov

⁴ Značná rozkolísanosť a nejednotnosť je evidentná aj v súvislosti s novými poznatkami a ich terminologického používania v rôznych krajinách sveta (najmä tradične európskeho a anglosaského). Takisto v súčasnosti ide o viac pojmov a termínov v pedagogicko-didaktickej oblasti, napr. vzdelanie/vzdelávanie (formálne, neformálne a informálne), obsah, učivo, kurikulum, štandardy (pozri Průcha – Walterová – Mareš, 1995; Švec et. al., 2003). Novšie sa k tomuto problému vyjadrovali renomovaní autori, ako M. Zelina, I. Turek alebo v ČR viacerí odboroví didaktici (Stuchlíková – Janík, et. al., 2015). M. Zelina (2010, s. 5) doslova uvádza: „Existuje značná nejednotnosť vo vymedzení, čo je metóda, metodika, technika, forma, prostriedky, stratégie, organizácia, postupy vo vyučovaní“. Tento aspekt som v ostatnom čase zdôraznil aj v súvislosti s projektom kurikulárnej prestavby na Slovensku (pozri Ligoš, 2023).

⁵ Tu mám na mysli školské, resp. formálne vzdelávanie.

a postojov žiaka). Tu sa mi zreteľne vynára istá alúzia na vyššie uvedenú trojjedinú povahu základných cieľov výučby MJ, koncipovaných už od Komenského.⁶ Podľa Tureka (2008, s.178 – 181, s. 20) učivo má tieto prvky: vedomosti, zručnosti a návyky, skúsenosti, hodnoty a postoje, pričom na inom mieste poznamenáva, že učivo ako sústava poznatkov a činností smeruje k dosahovaniu cieľov, s čím sa dá len súhlasiť. Týmto spôsobom učivo nadobúda aj pevný status základného didaktického prostriedku na dosahovanie cieľov (výkonových štandardov). Podobne vymedzujú učivo aj českí autori Kalhousť a Obst (2009, s.126), podľa ktorých: *Učivo ve škole chápeme jako obsah vyučování nebo vzdělávání, v podobě výsledku výuky jako obsah školního vzdělávání*,“ pričom tradične má tieto 3 zložky: vedomosti, zručnosti („dovednosti“) a hodnotovú orientáciu žiaka, jeho záujmy, presvedčenie a postoje.

Ako vidieť, *učivo už nie je východiskovou kategóriou, ale je koncipované na základe cieľov a súčasne ide o jeho širšie chápanie jednak na úrovni náplne (obsahu) učebného predmetu a jeho výsledkov v podobe vstupov aj výsledkov*. Týmto spôsobom sa vývin uberá k pojmom, ako sú *vzdelávacie programy, štandardy a kurikulum*, paralelne a simultánne upúšťajúc od známeho pedagogického dokumentu učebná osnova. Pri vzdelávacích štandardoch mi prichodí zdôrazniť základnú požiadavku, *aby boli koncipované primárne z pozície žiaka*⁷ na jednej strane, na strane druhej, aby neboli spracované ťažkopádne, neprehľadne, zložito a rozsiahlo (podrobne, detailne), ba až deštruktívne s dosahom zjavnej absencie očakávanej inštruktívnosti v procese implementácie smerom k praxi. Nevyhnutné je ich koncipovanie a spracovanie ako východiskový pedagogický dokument sprostredkujúceho aplikačného charakteru, t. j. najmä v stručnej rámcovej podobe z hľadiska zmyslu, statusu a poslania učebného predmetu s očakávanými cieľmi v rámci profilácie absolventa a školy (v kontinuu od teórie vyučovania k pedagogickej praxi s účinným príznakom reálnej implementácie). Týmto spôsobom sa približujeme k rámcovému poňatiu kurikula ako komplexného pedagogického dokumentu, ktorý zahŕňa najmä odpoveď na otázky: *čo sa má dosiahnuť vo výstupoch vzdelávania a ako výučbu organizovať*, t. j. modelovať (plánovať), riadiť a hodnotiť (diagnostikovať). Pre skrátenie otvorenej explanácie v relácii s kódom 3 ďalej *vyzdvihnem trinárnu podobu kurikula* so záverečným zhrnutím vzťahu cieľov a obsahu pri tvorbe projektu a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete SJL.

⁶ Na formálnej rovine môžeme pri cieľov brať do úvahy aj triádu cieľov na úrovni hlavných, čiastkových a konkrétnych, resp. všeobecných, zvláštnych (špecifických) a konkrétnych (jednotlivých). Analogicky aj pri učive vidieť istú trojstupňovú líniu od tematických okruhov cez tematické celky až k jednotlivým témam. Podľa môjho názoru tento pohľad a určitý algoritmus by mohol pomôcť aj pri koncipovaní pedagogických dokumentov a pri tvorbe kurikula učiteľa slovenčiny v praxi (pozri aj tu nižšie uvádzané príklady z ČR, Rakúska alebo NSR).

⁷ S tým, že učiteľ, prirodzene, uvažuje a pracuje aj so štandardom zo svojej pozície.

V plnej zhode s Liptákovou sa identifikujem s trojúrovňovou konšteláciou kurikula SJL v intenciách naplňania progresívnej a kompetentnej didaktickej komunikácie, ktoré smeruje od kognitívneho modelu (konceptuálneho kurikula) cez didaktický systém (projektové kurikulum) až po jeho realizáciu a konkretizáciu v edukačnom systéme, t. j. implementované a dosiahnuté kurikulum, pričom aj vo vzťahu k jazykovede a literárnej vede je učivo, resp. obsah v konceptuálnom kurikule usporiadaný z hľadiska školskej výučby na trojitej základni princípov (Liptáková et al., 2011, s. 42 – 44). V hĺbke sa tu teda črtá kód 3, pričom v ďalšej konkretizácii ide o istú líniu príznačnej trojjedinosti, a to podobne, ako sme si predstavili pri podstate človeka či sveta (pozri Ligoš, 2024a). V princípe konceptuálne i didaktické kurikulum má charakter centrálného a učiteľovho modelovania (plánovania) riadenia výučby (ako istý projekt), edukačná úroveň preveruje školu i učiteľa po stránke koncepcie, prípravy i konkrétnej každodennej realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, do čoho patrí i jeho celoživotná profilácia. Na ilustráciu ešte tu predložím niekoľko ukážok z tvorby vzdelávacích štandardov z MJ v susedstve SR.⁸

Kurikulárny rámec pre vzdelanie a komunikace v českom jazyku pre SOŠ z r. 2020/21 je spracovaný na dvoch stranách (dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/-66-obchod/>; pozri aj: revízie RVP SOV (edu.cz)), a to okrem pár riadkov vstupu a zamerania učebného predmetu obsahuje v tabuľkovej podobe dva parametre: výsledky vzdelávania a učivo z hľadiska žiaka. Konkrétne napr. výsledok: „*V písomném i mluveném projevu využívá poznatků z tvarosloví a skladby.*“ pričom v rámci 1. tematického okruhu: „*Zdokonalování jazykových vědomostí a dovedností*“ ide o učivo: „*Tvarosloví a skladba*“ (opak. cit., s. 14). V Rakúsku vo vyučovaní nemčiny pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania majú v súčasnosti z centra určených 5 základných kompetencií v týchto tematických okruhoch: počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie a jazykové vedomie. Takto napr. v rámci 5. kompetencie je VŠ pre nemčinu v 8. ročníku konkretizovaný v postupnosti 2. úrovňami deskriptorov. Na exemplifikáciu tu vyberám: „*Slovné druhy a slovné konštrukcie poznávať a používať*“, ktorý sa konkretizuje v 45. deskriptore v znení výstupného štandardu (preklad ML): „*Žiaci dokážu spoznať (určiť) a pomenovať slovné druhy a ich funkcie,*“ a v 46. deskriptore: „*Žiaci dokážu používať základné pravidlá tvorenia slov (odvodzovania a skladania).*“ Aj tento VŠ pre 8. ročník má celkový rozsah 4 strany. (Dostupné na: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/bildungs-standards-deutsch-8-schulstufe>, s. 9 – 12). Na porovnanie ešte uvediem dobový príklad zo VŠ zo SJL pre 2. st. ZŠ, schváleného MŠ SR v r. 1999, t. j. z obdobia prvého uvažovania

⁸ Vzdelávacími štandardmi zo SJL v porovnaní s vybranými stredoeurópskymi štátmi som sa v ostatnej dekáde zaoberal vo viacerých publikačných výstupoch (pozri o. i. Ligoš, 2016, 2017).

o zavádzaní konceptu, pojmu a termínu vzdelávacieho štandardu. Ak ostanem v gramatike, tak v 8. ročníku pri výkonovom štandarde v zmysle požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov sa pri slovesách s tematikou, t. j. učebnou látkou: „*Slovesá. Určité a neurčité tvary. Výnimky z rytmického krátenia*“ uvádzajú 4 výstupné ciele v podstate zamerané na ovládanie delenia slovesných tvarov a znalosť výnimiek z rytmického pri týchto slovných druhoch, t. j. v línii tradičného poňatia (Vavreková – Somorová, 1999/2000, s. 142). V podstate išlo o systémovo-štruktúrny teoreticko-akademický prístup k výučbe (nie ani osvojovaniu v intenciách istých úrovni jazykového vedomia v MJ!) slovenčiny ako materinského jazyka, a to na úrovni faktuálnych, maximálne konceptuálnych poznatkov v prepojení na nižšie kognitívne funkcie (zapamätanie, pochopenie, analýzu, prípadne aj aplikáciu v zmysle špecifického transferu).

Celkovo, ak si máme podľa uvedeného zhrnúť môj názor a návrh k vymedzeniu učiva, resp. učebnému obsahu ako pedagogicko-didaktickej kategórie, tak sa prikláňam k jeho širšiemu chápaniu až po cieľové kompetencie či schopnosti s tým, že *treba rozlišovať obsah učiva ako tematiku danej problematiky na rôznych úrovniach štruktúracie* (najmä vzdelávacej oblasti, študijného odboru, učebného predmetu, zložky učebného predmetu, tematického okruhu, tematického celku a témy). *V tomto zmysle aj poňatia obsahového štandardu (ako vyčlenenia istej oblasti, výseku skutočnosti, poznania, resp. učebného materiálu, učebnej látky v základnom vymedzení sledovanej problematiky z hľadiska istej úrovne didakticko-edukačného zacielenia)*, t. j. tak, ako ich chápú vyspelé krajiny (porov. poňatie učiva ako vecného obsahu učenia, *učebnej látky v znení Lehrstoff alebo learning material*; pozri Průcha & Walterová & Mareš, 1995, s. 244) na jednej strane a na strane druhej *ako vzdelávací program, resp. kurikulum minimálne trojstupňovej úrovne*, teda z hľadiska modelovania, riadenia a hodnotenia s diagnostikovaním.

Podľa môjho názoru vo vzdelávacom štandarde postačí, ak si vyjasníme problematiku kompetencií minimálne na trojstupňovej úrovni až po deskriptory cieľových výstupov, pričom *v rámci obsahového štandardu by postačilo, aby tieto dokumenty obsahovali iba tematiku daného učiva na istej úrovni*, ako som to výberovo ilustroval vyššie na príkladoch zo zahraničia, resp. ako sa objavila, hoci ešte v tradičnom poňatí zacielenia, aj v našich pôvodných VŠ zo SJL z r. 1999. Načim tu podotknúť, že konceptom a štruktúrou (po formálnej stránke) tieto prvé štandardy boli moderne koncipované, teda podobne ako je to aj dnes v spomenutých vyspelých krajinách stredoeurópskeho vzdelávacieho priestoru. Prichodí mi tu pre tento prístup uviesť základný argument v relácii s poukázaním na fakt, že predsa aj výkonový štandard má svoju tematiku, teda je vždy o niečom v rámci danej vzdelávacej oblasti, čo je konštituované na širšej úrovni pedagogických dokumentov. *Pre učiteľa a žiakov by takto obsahový štandard mohol byť vymedzený iba z pozície tematiky učiva*. Prirodzene, všeobecne platí už vyzdvihnutá základná axióma, že učivu alebo učebnému obsahu patrí status fundamentálneho didaktického prostriedku pri dosahovaní cieľov. Na tomto mieste sa žiada ešte poznamenať, že triádu

základných didaktických kategórií v podobe *cieľovo-prostriedkovo-podmienkového vzťahu* sme v programe motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJ povýšili *na jeden z ôsmich základných motivačných faktorov* (Ligoš et al., 2011).⁹ Ďalej nazrieme do procesu.

V súčasnosti sa všeobecne uznáva *trojfázový komunikačný model pre vyučovanie, myslenie a učenie vo výučbe MJ*, ktoré je známe pod akronymom EUR. V tomto rámcovom modeli ide o: evokáciu, uvedenie si významu a reflexiu. Je zaujímavé, že jeho podstatu som predstavil svojho času v dizertačnej práci pri skúmaní motivácie vo vyučovaní gramatiky s názvom *Kognitívno-motivačný proces vo vyučovaní gramatiky*, pričom v 1. fáze išlo o kontext osobnej a spoločenskej skúsenosti v jazykovom vyjadrení, tiež o kontinuitu s predchádzajúcou vyučovacou jednotkou, teda, keď je ešte gramatický či iný jav neuvedomený (isté prekoncepty, implicitné znalosti etc.). V 2. fáze máme do činenia s procesom poznávania či reflexie, uvedenia si znakov i fungovania gramatickej jednotky a v 3. fáze ide najmä o poučené poznanie a používanie gramatického javu v zmysle istej kompetencie pri aplikácii v širšom kontexte (pozri Ligoš, 1979, s. 158). Tento model som následne ďalej dopracúval vo viacerých výstupoch, v ktorých sa markantne objavovali ďalšie rozmery kódu 3, napr. intuitívne používanie jazykovej jednotky, proces jej poznávania (uvedomovania, reflexie, jazykového povedomia/vedomia) a kompetentného používania výrazovej jednotky na základe jazykovej znalosti (pozri o. i. Ligoš 1999, s. 19 – 39), čo plne súladí s teóriou jazykového vedomia a jazykového citu (podvedomia) v MJ, ako ho odkrývajú viacerí naši bádatelia (Horecký, Dolník, Slančová, Liptáková, Klimovič) v relácii so spontánnym, implicitným, bežným jazykovým vedomím a poučeným či diskurzívnym jazykovým vedomím.

Tento problematike sa cielene v ostatnom období venuje *Prešovská škola PU*, ktorá sa v rámci výskumu detskej reči a kultúry špecificky zameriava na problematiku exekutívnych funkcií žiaka pri porozumení textu alebo implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa, taktiež tvorivého písania so zreteľom na inováciu teórie a praxe vyučovania slovenčiny (pozri napr. Liptáková & Klimovič, 2015; Klimovič, 2016; Klimovič et al., 2020). V tejto relácii mi prichodí uviesť pripomenutie Dolníka (2017, s. 41) o napätí, vznikajúcom medzi protikladmi: osvojiť si spisovný jazyk vs. učiť sa spisovný jazyk s podčiarknutím špecifik pri školskej výučbe MJ.

Tri dimenzie sa dostávajú do popredia v ďalších rôznych polohách, napr. pri čítaní textu pracujeme s postupmi, metódami a stratégiami pred čítaním, pri čítaní a po čítaní, diskurzívny čitateľ sa pohybuje na osi od: recipienta cez

⁹ Vzhľadom na priestor tejto štúdie pri trojjedinosti v profilácii učiteľa MJ v pregraduálnom a celoživotnom vzdelávaní tu zostanem iba na odkaze vyššie spomenutej publikácie a špecificky na konferenčné vystúpenie (pozri Ligoš, 2007), prirodzene s tým, že odvtedy v danej oblasti sa ukázali ďalšie súvislosti a dimenzie. Preto tomuto okruhu ponechám miesto na iných miestach v potenciálnej polohe.

percipienta až k apercipientovi; pri kognitívnych exekutívnych funkciách porozumenia textu prechádzajú čitatelia základnými fázami: plánovania, sebaregulácie a porozumenia textu. A vôbec, napr. aj pri texte ako komplexnej komunikačnej jednotke načim rozlišovať prinajmenšom jeho začiatok, rozvíjanie (expanziu témy a zámeru), pričom má aj svoj koniec (záver i efekt). Podľa Orgoňovej a Dolníka (2010, s. 155): v rečovej činnosti človeka: „*Recipientove reakcie reprezentujú tri typy reakcií: sémantické, pragmatické a axiologické reakcie*“ V školskej komunikácii sa tiež prierezo vo vynára trojdimenzionálne ukotvenie tohto procesu, napr. vzťah *pedagogicko-didaktickej a literárnej komunikácie* Obert (2003) vidí *determinačne, koordinačne a apozíčne* s trojakým prístupom: *ilustračným, informačným a interpretačným*. Podľa Hoffmannovej a kol. (2016, s. 237): „*Typická dialogická sekvence je tedy minimálně trojčlenná*“, čo sa jednoznačne potvrdzuje pri skúmaní školského dialógu v zmysle istej triády (pozri Zelina, Gavora vo viacerých dielach alebo české autorky: Höflerová, 2003; Svobodová, 2000 a ďalší bádatelia). Napokon k procesu ešte pridám aspoň 3 ďalšie okruhy tejto problematiky.

Pri pôsobení učiteľa sú nosné 3 hlavné fázy, a to: plánovanie (modelovanie, príprava), organizácia (konkrétny proces aj so sebareguláciou) a kontrola so sebakontrolou a sebareflexiou (pozri Ligoš 2009a, 2003 a i.). Ako zaujímavé a inšpirujúce v sledovanej téme vychádzajú *stratégie a sféry rozvíjania osobnosti žiaka*, známe pod názvom KEMSAK, ku ktorému som pridal ešte rozmer S v reláciách s dimenziou spriritualizácie (Zelina, 1994; Ligoš et al., 2011). V optike tohto príspevku sa v prvej trojici ukazujú nižšie (non)kognitívne procesy a s istým prerastaním k trojici vyšších funkcií (od kognitivizácie, emocionalizácie a motivácie k socializácii, axiologizácii a kreativizácii, v podstate korelujúce so 6 kategóriami znalostí taxonómie kognitívneho procesu podľa Blooma, Andersona a Krathwohla) až k dimenziám presahujúcimi človeka, t. j. k spirituálnym, resp. k tým, ktoré už môžeme povedať, že sú transcendentné.¹⁰ Podľa Křivohlavého (2004, s. 177 – 178) pri spiritualite človeka ide o tri hlavné psychologické problémy, a to: „*Hledání toho, čo nás přesahuje, objevování toho, k čemu máme úctu a udržování kontaktu s tím, čo považujeme za to nejvyšší, nejhodnotnejší a nejzácnější*.“ Takto približuje výstižne spiritualitu človeka aj Říčan (2010, s. 152): *Ako „integrující centrum motivů, postojů a citů i kognitivní orientace, jádro osobní identity a smyslu života*.“ Říčan pritom uvádza, že treba rozlišovať náboženskú a nenáboženskú spiritualitu. V rámci psychologického pojmu potom ide o ducha ľudského, ktorý je zvyčajne chápaný s výraznými pozitívnymi črtami, ako niečo usľachtilé, vyššie, čo povznáša, čo ukazuje cestu dopredu a hore, kultúru, život ako poslanie, zmysel života,

¹⁰ Ako vieme, že aj známy americký psychológ A. Maslow napokon prehodnotil svoju pozoruhodnú hierarchiu potrieb človeka (ako pyramidu) s tým, že k nižším na úrovni deficitných a vyšším nárastovým, resp. vzostupným (otvoreným) pridal ešte transcendentné (presahujúce) potreby. Takto sa nám tu vynára línia triády základných ľudských potrieb aj ich dynamických, neopakovateľných vzťahov na princípe jednoty v rôznorodosti, resp. komplementárnosti.

autenticitu človeka, slobodu alebo tvorivý vzlet. V podstate: „*Jde o poslední, nejvyšší zájem, o orientaci na to, co je osobně nejdůležitější, posvátné, prožitek tajemství atd.*“ (op. cit., s. 153). Ako som už vyššie naznačil, súčasná pozitívna psychológia pozná i negatívnu alebo zlú spiritualitu, pričom je príznačné, že v dejinách civilizácie nájdeme tri základné ciele alebo orientácie zmyslu života, a to: prežiť život v láske (kresťanstvo), v múdrosti a rozumieť životu (antická filozofia), prežiť život v pokoji s nepripúšťaním si bolesti (budhizmus). Podobne podľa Piagetových 3 fáz vývoja detského myslenia a reči Goldman vyčlenil *3 fázy vývinu spirituality dieťaťa: intuitívne, konkrétne a abstraktné* (pozri Křivohlavý, 2004, s. 176 – 187).¹¹

Napokon sa mi ešte žiada pripomenúť, že na podloží trojjedinej podstaty človeka súčasná psychológia, prirodzene, špecificky teológia, sa zaoberá i *spirituálnymi aspektami interpersonálnych vzťahov*, čo môže byť veľmi podnetné pre rozvíjanie didaktiky MJ.¹² Totiž aj v Trojjedinosti a v triáde sveta i človeka nejde iba o principiálnu trojjedinosť, ale aj o trojjediné vzťahy v komplementárnosti s presahujúcimi alebo otvorenými dimenziami. V súvislosti s vybranými základnými didaktickými kategóriami a poňatím človeka aj výchovno-vzdelávacieho procesu som mal v úmysle vyzdvihnúť istú analógiu alebo podobnosť univerzálneho kódu 3 od Stvoriteľa k semiotickej interpretácii sveta a vesmíru k podstate človeka, od čoho sa odvíja istá axioma alebo hypotetická téza o trojstupňovej štruktúrovanosti jazyka a komunikácie s tým, že v zúženej optike, t. j. v našom prípade so zacielením na jedinečnú výrazovú jednotku ľudskej komunikácie sme sa priblížili k jej vymedzeniu a poňatiu v tom zmysle, že existuje aj spiritualéma ako trilaterárna sui generis štyléma, čo sa ponúka pri uchopení základných východísk nového poňatia vyučovania MJ. Dá sa povedať, že učiteľ a žiak ako arbitri edukačného procesu a kurikula finálne rozhodujú o uplatnení tohto poňatia v reálnej každodennej praxi.

V naznačených kontúrach by sa ďalej dala rozvíjať problematika istej triády v metódach a formách vyučovania, v socio-kultúrnych, etnografických a etnokomunikačných vzťahoch v školskom vzdelávaní v prepojení na vnútro-zložkové, najmä však medzi-predmetové a mimoškolské kontexty a i. Na tomto mieste na ilustráciu predsa ešte aspoň taxatívne alebo enumeratívne možno problematiku konkretizovať na týchto javoch a aspektoch: triáda školského dialógu, antická schéma kritického myslenia v podobe téza – antitéza – syntéza, trojjediný model jazykového cvičenia, základný kompozičný model jazykového prejavu v rámci narácie: pred udalosťou – udalosť – po udalosti, všeobecne: úvod – jadro – záver a pod. V základnej schéme poznávacieho procesu možno vybadať líniu od sebareflexie cez socializáciu až po internalizáciu (až po

¹¹ Tento pohľad úzko koreluje s teóriou J. Sabola (2008, s. 8 – 9) o premene/pohybe jazykového znaku od motivovanej ikonicko-symbolickej k arbitrárnej, nemotivovanej, resp. abstraktnejšej štruktúre znaku, t. j. smerom k vyššej kvalite semiózy v intenciách permanentného vývinu ľudskeho myslenia a poznania.

¹² Takéto aspekty uvádza aj Říčan (2010).

úroveň tacitných znalostí), v rámci čoho je zrejme neustála dynamika trojjedinej podstaty bádania či hľadania porozumenia seba i sveta, ktoré je nevyhnutne v polohách cieľa, prostriedku aj východiska pre ďalšie bádania a odkrývanie pravdy. Iné dimenzie sa nám môžu roztvoriť pri komplexnom poňatí procesuálneho modelu rečovej činnosti (ako isté konvencionalizované pravidlá sociálneho správania) z pozície osvojovania si MJ v školskej komunikácii, z čoho sa špecificky vyníma problematika triády lingvistického kognitívno-komunikačného, socio-kultúrneho a personálno-kreatívneho prístupu.

Záver

V príspevku som priblížil univerzálny kód 3, tajomne vtlačený do sveta, vesmíru a človeka ako istý odraz a obraz, vychádzajúci z Trojjednosti Boha (Stvoriteľa, Vykupiteľa a Tešiteľa). Vo svojej explanácii zvoleného problému som sa opieral nielen o kresťanské náboženské učenie, teológiu, spoločenské a humánne vedy, ale osobitne aj o vybraté nové smery v prírodných vedách, ktoré sa výrazne prikláňajú k *trinitárnemu modelu všeobecných charakteristík sveta*, z ktorého možno odvodiť isté progresívne kódovanie bytia nasmerované na zjednocovanie a jednotu jednotlivín či zložiek v rôznosti v komplexnej dynamike „dejín spásy“, resp. aj v zmysle teistickej evolúcie, inteligentného dizajnu či biologosu v reláciách harmónie vedeckého a duchovného svetonázoru v prepojení na morálny zákon v človeku a k človeku (pozri Collins, 2018). Podľa tohto pohľadu veda a viera sa nevyklučujú, ale vlastne potvrdzujú celú pravdu o svete, čo vyúsťuje ku komplexnému a integrovanému chápaniu podstaty človeka i ľudskej reči. Ako píše J. Pavol II. (1998) v komunikácii sa ako problematický ukazuje vzťah medzi významom a pravdou. Ved' sme svedkami toho, ako sa obsah a poslanie slov vyprázdňuje a devaluje, s čím súvisí aj kríza identity človeka, rodiny alebo národa. Podľa J. Pavla II. (op. cit., s. 124): „*V ľudskej reči sa teda zviditeľňuje reč Boha, ktorý oznamuje svoju pravdu podivuhodnou „blahosklonnosťou“, ktorá odzrkadľuje logiku Vtelenia.*“

Práve na tento rozmer som sa usiloval poukázať v reláciách istého metodologického podložia pre rozvíjanie teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako MJ. Podľa môjho názoru, ak budeme brať do úvahy podstatu človeka v jeho celej pravde vo vzťahu k Bohu (s presahom do nekonečna, absolútna), k sebe, svetu a iným v intenciách kladnej seba transcencie, t. j. k tomu, čo ho presahuje v najvyšších cieľoch, métach a v najušľachtilejšom poslaní života v prepojení s ľudskou rečou i komunikáciou, tak nájdeme pevný základ pre ďalšie napredovanie v adekvátnej koncepcii vyučovania. V podstate slovom/Slovom a cez slovo/Slovo tvoríme nielen náš jedinečný psycho-sociálny a psycho-spirituálny, resp. mentálny svet, ale smerujeme aj k činom a skutkom v intenciách nášho zmysluplného správania, konania a poslania. Ved' keď riekne niečo Boh, to sa aj stane, t. j. Slovo sa stane skutkom. Jazyk, reč a komunikácia nás vlastne majú spájať, aby sme si porozumeli a v istej symbióze kooperovali, čo

možno potvrdiť aj slovami z biblického textu: „*aby aj oni boli v nás jedno*“ (Jn, 17, 20 – 22, s. 2302). Týmto spôsobom nejde iba o našu trojjedinú integritu ako osoby vo svojej podstate a v interných (bytostných, imanentných, inherentných) vzťahoch na princípe komplementárnosti, ale aj o presahy trojjediných vzťahov v celej pravde o človeku, ako sme si už vyššie zhrnuli. Uvedený odkaz úzko koreluje a speje k chápaniu spiritualémy v pozitívnom nastavení, v ktorej sa opravdivá línia sebaaktualizácie, vlastného sebanaplnenia a sebauskutočnenia realizuje.

Tieto aspekty sa v rôznej miere vynárajú v celej genéze vývinu ľudstva a sveta, pričom sú ešte naliehavejšie v súčasnej dobe nevidanej dynamiky (vrátenie chaosu a neistoty) diania. Je zaujímavé, že aj v mojich zisteniach (Ligoš, 2003, s. 22 – 24) žiaci od učiteľa očakávajú základnú trojicu kvalít v tomto poradí: ľudské parametre (spiritualémy, kulturémy), pedagogicko-didaktické schopnosti a napokon odbornó-predmetové poznatky, čo potvrdzuje aj trojzložkové *nastavenie osobnosti učiteľa MJ: od charakteru cez vzdelanie ku kompetenciám*. Český autor O. Hník (2021) na základe svojich bádateľských aktivít zmenu výučby literatúry vidí na troch pilieroch novej koncepcie: *čítanie – tvorba a teória*.

Vo výklade som sa okrem odborných literárnych zdrojov, vlastných skúseností a bádání opieral o širší kontext zistení a výziev v oblasti didaktiky a praxe výučby MJ, z ktorých mi vychádzajú *3 základné schopnosti žiakov pre 21. storočie*: adaptabilita, kooperatívnosť a schopnosť riešiť problémy. Súhlasím s výzvou kol. autorov Stuchlíková & Janík (2015), aby sme v perspektíve identifikovali postavenie didaktiky slovenčiny *v rámci triády zamerania na: základný – aplikovaný a experimentálny výskum s nevyhnutnými intervenčnými dopadmi na školskú prax*, pričom je najvyšší čas, aby v učiteľských študijných programoch a odboroch zaujali odborové didaktiky svoje miesto ako hlavné profesijné disciplíny, lebo: „*Kvalita oborových didaktík do značné míry zakladá kvalitu učiteľského vzdelávání*“ (op. cit., s. 14, 449). V tejto relácii, ako som v štúdií naznačil, z hľadiska istej vízie výskumu sa v perspektíve ukazujú nevyhnutné preniknúť do hĺbkového podložía teórie a praxe vyučovania MJ. Ako som sa zmienil svojho času: „*Podľa môjho názoru je podstata človeka, jazyka, reči i výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní MJL príznačne trojzložková a trojdimenzionálna*“ (Ligoš, 2012, s. 95). V tomto zmysle som sa usiloval nazrieť podrobnejšie do danej oblasti života s vyzdvihnutím *kódu 3* v intenciách ďalšieho rozvíjania teórie a praxe výučby slovenčiny ako materinského jazyka.

Bibliografia

- Betáková, V., Jacko, J., Zelinková, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN.
- Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe*. Dostupné na: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/bildungs-standards-deutsch-8-schulstufe>.

- Collins, S. F. (2018). *Jazyk Stvoriteľa. Obhajoba poctivého hľadania vedeckej pravdy a kresťanskej viery*. Bratislava: Porta libri.
ISBN 978-80-8156-139-9.
- Dolník, J. (2017). Spisovný jazyk v sociálnom živote Slovákov. In: J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca*, 46, s. 38 – 54. Univerzita Komenského v Bratislave.
ISBN 978-80-223-4361-9.
- Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: výzvy odboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha : Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4959-7.
- Hoffmannová, J. et. al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-2566-1.
- Höfflerová, E. (2003). *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta.
ISBN 80-7042-297-1.
- Ján Pavol II. (1998). *Fides et ratio*. Bratislava : Don Bosco.
ISBN 80-88933-06-4.
- Jelínek, J. (1979). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN.
- Kalhous, Z., Obst, O. et. al. (2009). *Školní didaktika*. Praha : Portál.
ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLIMOVIČ, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1696-7.
- Klimovič, M. et. al. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2639-3.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál.
ISBN 80-7178-835-X.
- Ligoš, M. (1979). *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. 227 s.
- Ligoš, M. (1999). *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok : Žilinská univerzita, Katecheticko-pedagogická fakulta sv. Ondreja v Ružomberku. ISBN 80-7100-579-7.
- Ligoš, M. (2003). *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta.
ISBN 80-8939-16-2.
- Ligoš, M. (2007). Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjedinosti. In: M. Maglione, J. Dzuriaková, V. Cabanová (Eds.), *Acta Humanica I*, s. 40 – 44. Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. ISSN 1336-5126.
- Ligoš, M. (2009a). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku. ISBN 978-80-84-429-5.
- Ligoš, M. (2009b). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-430-1.

- Ligoš, M. (2010). Tri piliere kvalitatívnej transformácie učebného predmetu materinského jazyka a literatúry. In: J. Kusá, J. Sláma (Eds.), *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 190 – 197. ISBN 978-80-244-2435-4.
- Ligoš, M. et al. (2011). *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-785-2.
- Ligoš, M. (2012). Spektrum jazyka a reči vo vyučovaní materinského jazyka (Sloboda voľby a zodpovednosť). In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Svoboda jazyka – jazyk svobody*. R. Novák (ed.). Ostrava : Pedagogická fakulta OU, s. 93 – 103. ISBN 978-80-7464-173-2.
- Ligoš, M. (2016). Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výziev a perspektív. *Jazyk a literatúra*, 3 (3 – 4), 2 – 33. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnoscinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/jal-3-4-2016-dopl.pdf>
- Ligoš, M. (2017). Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka. *Jazyk a literatúra*, 4 (1 – 2), 2 – 36. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnoscinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/1-2-jal-2017.pdf>
- Ligoš, M. (2019). *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti*. Veda SAV. ISBN 978-80-224-1770-9.
- Ligoš, M. (2020). Súčasnosť a budúcnosť vyučovania materinského jazyka v stredoeurópskom vzdelávacom priestore (so zreteľom na slovenčinu, češtinu, nemčinu a poľštinu). In: L. Hampl, *Beskidzkie dziedzictwo VI* (s. 93 – 113). Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku Łygowice. ISBN 978-83-62092-76-5.
- Ligoš, M. (2023). Didaktika materinského jazyka a prax. In: *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. Roč. 11, 2023, č. 1, s. 67 – 77. ISSN 1339-3200 (print), ISSN 2729-8639 (online).
- Ligoš, M. (2024a). Triáda v podloží sveta, človeka, jazyka a komunikácie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok* [online]. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024, 23 (1), s. 195 – 212. ISSN 1336-2232. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.195-212>
- Liptáková, E. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- Liptáková, E. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1252-5.

- Liptáková, E., Klimovič, M. (2015). Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka procesov porozumenia textu. *O dieťať, jazyku, literatúre*. 3(2), 9 – 27.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Poľana. ISBN 80-89002-81-1.
- Ondruš, Š., Sabol, J. (1981, 1987). *Úvod do štúdia jazykov*. 1., 3. vyd. SPN v Bratislave.
- Palenčarová, J., Kesselová, J., Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN. ISBN 80-10-00328-X.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- Rámcové vzdelávací programy stredního odborného vzdelávání*. Obory E > 66 Obchod. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/66-obchod/>
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada. ISBN-80-247-3133-9.
- Orgoňová, O., Dolník, J. (2010). *Používanie jazyka*. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2925-5.
- Orgoňová, O., Bohunická, A. (2018). *Interakčná štylistika*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4566-8.
- Sabol, J. (2004). Semiotické pozadie komunikačných sústav. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, s. 30 – 36. ISBN 80-8055-979-1.
- Sabol, J. (2008). Výraz, význam, semióza. In: *Výraz a význam v jazyku. AFPh UP. Jazykovedný zborník*, 28 (234/316), s. 8 – 13. ISBN 978-80-8068-907-0.
- Slančová, D. et. al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky I., II.* Prešov: Vyd. Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3004-8, ISBN 978-80-555-3009-3.
- Sväté písmo starého a nového zákona*. (1996). Trnava : SSV. ISBN 80-7162-152-8.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková sepcifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spisy Ostravské univerzity, 133, 2000. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-175-4.
- Stuchlíková, I., Janík, T. et. al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita v Brne. ISBN 978-80-210-7769-0. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015>
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-09487.
- Švec, Š. et. al. (2003). *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského - Stimul. ISBN 80-88982-73-1.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

Ligoš, M.:

Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)

Turek, I. (2010). K aktuálnym otázkam didaktiky na základných a stredných školách v SR. In: *Didaktika*, november – december, s. 13 – 18. ISSN 1338-2845.

Vavreková, L., Somorová, R. (1999/2000). Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka pre 2. stupeň základnej školy. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 5 – 6(46), 129 – 148. ISSN 1335-2040.

Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

Zelina, M. (2010). Didaktika – spory o vymedzenie pojmu. In: *Didaktika*, november – december, s. 2 – 5. Bratislava : IURA Edition. ISSN 1338-2845.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

milan.ligos@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.163-173>

Skúmanie implementácie koncepcií na rozvoj slovenského školstva v Maďarsku

Research of the Implementation of the Concepts for the Development of Slovak Education in Hungary

Lucia Heldáková

Abstract

The article focuses on the research of the implementation of the Concept for the Development of the Slovak Educational System in Hungary, the so-called Our Compass Concept, which was presented in 2017 by the National Slovak Self-Government in Hungary. After a short historical excursion of Slovak education in Hungary, the author focuses on the importance of Slovak education in Hungary for the preservation of the Slovak minority in this territory. It is for this reason that supporting the functioning of the Slovak school system is important. The article presents the support of education "from above" in the form of research on the implementation of the aforementioned concept. At the same time, the author supplements the research with a "bottom-up" approach, in which she presents feedback from Slovak teachers working in Hungary. The data from Slovak teachers come from a questionnaire survey in 2019, and in this study, questions were processed where the teachers expressed their opinions both on the aforementioned concept of the development of Slovak education in Hungary, as well as on the extent to which the selected measures contribute to the functioning of the school system where they work.

Keywords: Pedagogue. National education. Hungary. Concept of development of Slovak educational system in Hungary.

Úvod

V dôsledku roztrúsenej existencie národností v Maďarsku a straty funkcie rodiny pokiaľ ide o odovzdávanie materinského jazyka ďalšej generácii musia vzdelávacie inštitúcie vytvárať podmienky potrebné na osvojenie si a rozvíjanie materinskej reči či na rozvoj a znalosť kultúry a histórie týchto etnických skupín (Bindorffer, 2007). Výber menšinovej školy pre vzdelávanie sa často považuje za formu poistenia proti asimilácii (Brubaker, Feischmidt, Fox, Grancea, 2006). Na druhej strane, ako zdôrazňuje A. Kolláthová (2003), národnostné vzdelávanie by malo študentom poskytnúť

dostatočné všeobecné a špecifické (minoritné) vedomosti, aby študenti boli úspešní vo všetkých oblastiach života, poskytnúť príležitosť na zachovanie a rozvoj menšinového jazyka a kultúry a presadzovať hodnoty tolerancie a rozmanitosti – na základe ktorej sa jednotlivci môžu sami rozhodnúť, či si želajú zapojiť sa alebo nezapojiť (aj) do národnostnej komunity, alebo inej skupiny/iných skupín.

V roku 2017 bola verejnosti predstavená Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku a Akčný plán na jeho rozvoj na obdobie rokov 2017 – 2020 zástupcami autorov týchto koncepcií, ktorými bola Celostátna slovenská samospráva v Maďarsku (CSSM). Hlavnými piliermi koncepcie sa stalo ovládanie slovenského jazyka a vzťah k slovenskému národu. Prvá časť vytyčuje všeobecné ciele a zásady, druhá sa venuje úlohám jednotlivých stupňov verejnej výchovy a školstva. Na tento dokument nadväzuje akčný plán na obdobie rokov 2017 – 2020 s konkrétnymi úlohami a osobami, ktoré sú zodpovedné za ich plnenie. Dokumenty tvoria organický celok a stanovujú úlohy pre CSSM, jej inštitúcie, pričom počítajú aj s príspevkom slovenských samospráv, spolkov, orgánov k zlepšeniu situácie v slovenskom školstve v Maďarsku. Implementácia koncepcie bola naplánovaná na obdobie 2 rokov, preto dnes s dostatočným časovým odstupom už vieme zhodnotiť mieru jej efektivity. K detailnejšiemu poznaniu stavu slovenského národnostného školstva v Maďarsku prispela i realizácia prvej fázy výskumného projektu Spoločenskovedného ústavu CSPV SAV, v.v.i. (SvÚ CSPV SAV, v.v.i.) a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku (VÚSM), ktorá bola zameraná na analýzu stavu školstva z pohľadu učiteľov vyučujúcich na školách v Maďarsku slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku. Výhodou realizácie projektu bolo zapojenie takmer všetkých pedagógov (139 z 142), čím výskum nadobudol na vysokej miere reprezentatívности. Cieľom článku je analýza efektívности implementácie spomenutých koncepcií a to realizáciou dvoch prístupov. Prístup zameraný na analýzu zhora bude v článku formulovaný prostredníctvom zamerania sa na predstavené koncepcie v roku 2017. Pre zachovanie komplexnosti sme sa rozhodli realizovať i analýzu zdola, a to využitím dát zozbieraných vo výskume SvÚ CSPV SAV, v.v.i. a VÚSM v roku 2019.

Exkurz slovenským školstvom v Maďarsku od 90. rokov dodnes

Po komplikovanom vývoji slovenského školstva v Maďarsku, kedy čelilo mnohým problémom, výzvam, maďarizácii, kultúrnej diferenciacii, asimilácii, takmer úplnému zániku či snahám o znovu vybudovanie sa v roku 1995 otázka výučby v slovenskom jazyku na menšinových slovenských školách dostala aj do centra pozornosti Vysokého komisára pre národnostné menšiny OBSE Max van der Stoela. Ten vo svojom liste z 26. februára 1996 ministrom zahraničných vecí Maďarskej republiky Lászlo Kovácsovi

o slovenskom menšinovom školstve v Maďarsku napísal, že situácia slovenského jazyka v školskom systéme v Maďarsku je kritická (Szarka, 2000). K tejto situácii prispel celý komplex faktorov: nedostatky v systéme vyučovania slovenského jazyka v období minulého režimu a dominancia maďarského jazyka v súčasnom školskom systéme, dôsledky relatívnej slabosti identity v rámci slovenskej komunity, rastúci dopyt a záujem o vyučovanie cudzích veľkých jazykov ako angličtina, nemčina v školskom systéme atď. (Ďurkovská, Kentoš, 2021). V 90. rokoch 20. storočia sa začala v Maďarsku reforma verejného školstva, ktorá pozitívne ovplyvnila aj národnostné školstvo.¹ Podľa nariadenia Ministerstva školstva a kultúry č. 32 z roku 1997 O vydaní smerníc národnostnej a etnickej výučby rozoznávame tri typy národnostných škôl: jednojazyčné, dvojjazyčné školy a školy vyučujúce národnostný jazyk ako predmet. Jednojazyčné školy sú také, v ktorých vyučovanie (okrem maďarského jazyka a literatúry a cudzieho jazyka) prebieha v národnostnom jazyku. V dvojjazyčných školách prebieha vyučovanie dvojjazyčne, ale 50 % vyučovacích hodín (okrem maďarského a cudzieho jazyka) sa koná v národnostnom jazyku. Nariadenie konkrétne neurčuje predmety, ktoré by sa mali vyučovať v slovenskom jazyku, je to v kompetencii škôl. Jednotlivé inštitúcie samy určujú vo svojich vzdelávacích programoch predmety, ktoré sa budú vyučovať v slovenskom jazyku. Predpokladom splnenia vyššie uvedenej zákonnej povinnosti je dostatočný počet slovensky hovoriacich pedagógov. V školách vyučujúcich národnostný jazyk ako predmet prebieha vyučovanie v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zakomponovaný aj národnostný jazyk a literatúra a tzv. slovenská vzdelanosť. V týchto školách je počet hodín slovenského jazyka 5 + 1 (týždenne je povinných 5 hodín slovenského jazyka a 1 hodina tzv. slovenskej vzdelanosti.) a podľa zákona je povinná 100 % účasť detí na výučbe slovenského jazyka.²

I napriek spomenutým snahám o povzbudenie slovenského národnostného školstva v 90. rokoch, obštrukcie z minulosti a vtedajší stav vyústili do školstva, ktoré sa s ťažkosťami usiluje o prežitie. Slovenské národnostné školstvo dnes čelí mnohým problémom a výzvam, ktoré sú úzko späté s typologickými špecifikami slovenskej menšiny na pozadí celého jazykového asimilačného

¹ Treba konštatovať, že tak ako priaznivo ovplyvnila táto reforma slovenské národnostné základné a stredné školy, tak skomplikovala a sťažila existenciu slovenských katedier v Maďarsku. Išlo o obdobie prebiehajúce v znamení integrácie. Spojenie rôznych fakúlt do jedného celku si vyžadovalo veľa zmien vo vysokoškolskom systéme v rámci celej krajiny. K. Maružová Šebová píše o školských reformách v Segedíne toto: „V duchu spoločenských a politických zmien bolo treba uskutočniť také obsahové a štruktúrne zmeny, ktoré slúžili novým cieľom a úlohám. Spomedzi týchto môžeme spomenúť napríklad vysokoškolský učebný plán z rokov 1989/1990, ktorý v duchu plurality a demokracie odštartoval mnoho nových odborov a umožnil študentom aj učiteľom prechod medzi katedrami a odbormi. Integrácia, akreditácia, kreditový systém, bolonský proces, to všetko sú pojmy, ktoré charakterizujú hlavné smery tejto dvadsaťročnej periódy“. Slová autorky môžeme aplikovať na celý vysokoškolský systém v rámci krajiny (Maružová Šebová, 2010).

² Viac k tejto problematike: Ďurkovská, Kentoš, 2020; Uhrinová, 2016.

procesu. Homišinová (2008) uvádza silnú emocionálnu a kultúrnu viazanosť Slovákov v Maďarsku k Maďarskej republike; nepriaznivé demografické ukazovatele, výraznú spoločenskú integráciu, jazykovú a národnostnú asimiláciu; nekompaktnosť osídlenia a osobitý charakter slovenských lokalít; nesúlad v údajoch o počte podľa ukazovateľa – národnosť a materinský jazyk; budovanie siete slovenských menšinových samospráv. Podľa Homišinovej je z hľadiska pretrvávania a upevňovania etnicity možné uvedené charakteristiky považovať za destabilizujúce a s negatívnym vplyvom na prejavy a konštrukciu etnickej identity slovenskej minority v Maďarsku vedúce k stále výraznejšej „maďarskosti“ slovenskej minority (Homišinová, 2008).

Revitalizácia slovenského školstva v Maďarsku zhora

Spomenuté ale i ďalšie príčiny vyústili do vypracovania v úvode zmienenej koncepcie na rozvoj slovenského školstva v Maďarsku a akčného plánu s cieľom pozdvihnutia kvality výučby ako aj systémovej pomoci k udržaniu a zlepšeniu jeho stavu. Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku dostala pomenovanie „Náš kompas“ a jej ciele boli zamerané na kľúčových deväť oblastí: 1) kontinuálne pokračovanie slovenského školstva v Maďarsku od materských škôl až po vysoké školy v jednotnom systéme; 2) dôraz na jazykové a odborné znalosti pedagógov; 3) snaha samospráv, spolkov a inštitúcií o vyšší počet prihlásených detí do slovenských materských, základných a stredných škôl; 4) vypracovanie účinných metód merania študijných výsledkov a zabezpečiť ich pravidelné opakovanie; 5) dôraz na rozvoj komunikačných zručností žiakov a to prostredníctvom moderných učebníc a účinných metodických a názorných pomôcok; 6) zlepšiť podmienky v školách na úroveň modernej doby; 7) budovanie metodickej a jazykovej kultúry v regiónoch; 8) pribúdanie dvojjazyčných inštitúcií; 9) prispôsobiť školský systém požiadavkám rodičov a žiakov. Následne koncepcia analyzuje podrobnejšie slovenskú výchovu na materských školách, slovenskú výučbu na základných „stredných školách, prípravu pedagógov a slovenskej inteligencie a v neposlednom rade definuje aká by mala byť podpora školstva od Slovenskej republiky. Akčný plán na roky 2017 – 2020 zase prináša konkrétne úlohy, hlavné aktivity, ktoré sa v nich majú zrealizovať, termíny plnenia ako aj možných partnerov, zodpovedné osoby, zdroje a výstupy, ktoré vzídu z jednotlivých úloh. Medzi stanovené úlohy bolo do plánu zaradených niekoľko opatrení. Opatrenia akčný plán stanovoval samostatne pre materské školy, jazykové školy, dvojjazyčné školy, stredné a vysoké školy a v neposlednom rade plánovali opatrenia i k motivácii učiteľov. Pre účely tohto článku vypíšeme len opatrenia určené pre dvojjazyčné školy a motiváciu učiteľov nakoľko z tohto prostredia pochádzali i respondenti nášho výskumu. Opatrenia pre dvojjazyčné školy integrovali: vypracovanie doškoloňovacieho programu pre učiteľov

všeobecnovzdelávacích predmetov, realizáciu výstupného testu na konci 8. ročníka, popularizáciu štúdia slovenčiny a zvýšenie počtu žiakov v slovenských gymnáziách. K opatreniam určeným na motiváciu učiteľov boli zaradené: uznanie práce národnostného pedagóga, vytvorenie združenia alebo pracovnej skupiny a plánovaná spolupráca inštitúcií CSSM v záujme národnostného školstva (Školská koncepcia CSSM a akčný plán, 2017).

V približne rovnakom čase ako vznikala koncepcia rozvoja slovenského národnostného školstva v Maďarsku a Akčný plán CSSM začalo aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pripravovať v roku 2016 Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV). Výsledkom práce expertov bol dokument s názvom „Učiace sa Slovensko“, kvalitatívna vízia vývoja systému výchovy a vzdelávania na desaťročné obdobie. Na základe tohto dokumentu bol založený i Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018 – 2027. Tento dokument tu spomíname len z dôvodu lepšej ilustrácie problémov, ktorým čelia jednotlivé národnostné vzdelávania v susedných štátoch. Uvedomujeme si však ich neporovnateľnosť ako aj diametrálne odlišné východiská jednotlivých školských systémov v krajinách. Avšak považovali sme za zaujímavé na jednom mieste na tieto rozdiely poukázať. Cieľom 1-05 v koncepcii Učiaceho sa Slovenska boli podmienky na vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín. Po krátkom popise súčasného stavu a aktuálnym problémom autori dokumentu prechádzajú priamo k navrhovaným opatreniam. V rámci šiestich opatrení šlo o tieto návrhy: zohľadnenie špecifik pri vzdelávaní príslušníkov národnostných menšín v legislatíve; zabezpečenie učebníc, učebných textov a pracovných zošitov ako aj voľne šíriteľných digitálnych učebných zdrojov v jazyku národnostných menšín; zabezpečenie noriem a dokumentov aj vo vyučovacích jazykoch škôl pre príslušníkov národnostných menšín; zohľadňovanie pri rozhodovaní o sieti škôl a minimálnych počtoch žiakov prirodzené nižšie potreby žiakov na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín; zohľadniť tiež pri rozpise finančných prostriedkov špecifiká škôl pre príslušníkov národnostných menšín a konzultovanie zmien v systéme výchovy a vzdelávania príslušníkov národnostných menšín osobitne aj s občianskymi združeniami a neziskovými organizáciami pôsobiacimi v tejto oblasti (Učiace sa Slovensko, 2017).

Revitalizácia slovenského školstva v Maďarsku zdola

Vzhľadom na ohrozenie existencie slovenskej národnostnej menšiny Maďarsku je nevyhnutné sa o túto problematiku intenzívne zaujímať i z vedeckého hľadiska. Práve z toho dôvodu bolo realizovaných niekoľko výskumných projektov. Prevažná väčšina bola orientovaná na jazykovo-komunikačné správanie slovenskej mládeže v školách a k najdôležitejším zisteniam patrí, že slovenská mládež nielen v Maďarsku, ale na celej Dolnej

zemi uvádza národnostné školy ako najdôležitejší faktor zachovania ich materinského (slovenského) jazyka.³ Význam národnostného školstva pre budúcu existenciu slovenskej menšiny v Maďarsku je bezpochyby veľký. Práve z toho dôvodu sme sa rozhodli v rámci analýz venovať i podpore tohto školstva zdola pod čím máme na mysli analýzu vybraných výsledkov výskumu realizovaného partnermi SvÚ CSPV SAV, v.v.i. a VÚSM.⁴ Z výsledkov nás zaujímali otázky týkajúce sa koncepcie rozvoja slovenského školstva v Maďarsku a zároveň problematika efektívnosti vybraných opatrení zameraných na zlepšenie stavu vzdelávania na týchto školách. Za analýzu zdola sme to kategorizovali pretože tento projekt sumarizuje názory a postoje priamo pedagógov.

Cieľ príspevku a metódy

Cieľom príspevku v rámci tejto analýzy je poukázať na vzťah sociodemografických faktorov (vek, typ školy) s vnímaním Koncepcie rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku na roky 2017-2020 a vzťah sociodemografických faktorov (vek, typ školy) s výberom opatrení, ktoré majú prispieť k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku.

Dáta pochádzajú z dotazníkového výskumu uskutočneného v desiatich maďarských župách v januári až apríli v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov národnostných škôl. Výber respondentov bol realizovaný na školách všetkých troch typov v mestách a obciach, v ktorých prebieha výučba slovenského jazyka (ďalej SJ). Kritériom výberu bolo zamestnanie (pôsobenie ako pedagóga vyučujúceho SJ alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, pohlavie).

Výskumný súbor tvorilo 11,7% mužov a 88,3% žien. Ich priemerný vek bol 48,7 rokov (SD = 10,017), najmenej 24 a najviac 68. U žien bol priemerný vek 49,49 (SD = 9,712), a u mužov 43,44 (SD = 10,954). 7,3% vyučovalo na jednojazyčnej škole, 48,2% na dvojazyčnej a 43,1% na škole, kde sa SJ vyučuje ako predmet. Slovenskú národnosť deklarovalo 54%, maďarskú 18,2% a slovenskú aj maďarskú 27,7% opýtaných.

Pre účel analýz medzi jednotlivými položkami (vek, typ školy) a vnímaním koncepcie rozvoja pedagógmi bola použitá otázka: „*Ako vnímate novú Koncepciu rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku na roky 2017 – 2020?*“ Respondenti mali zvoliť príslušnú možnosť na škále, pričom skóre bolo vypočítané zo 7-bodovej škály, kde 1 = je minimálnym prínosom a 7 = je maximálnym prínosom. Zároveň nás v súvislosti

³ K tejto problematike pozri aj: Ďurkovská, Homišinová, Výrost, 2020.

⁴ Bilaterálny projekt *Súčasný stav a fungovanie slovenského národnostného školstva – reflexia pedagógov, reflexia študentov a reflexia rodičov*. Prvá fáza riešenia projektu bola zameraná na analýzu slovenského školstva v Maďarsku očami pedagógov.

s vnímaním koncepcie rozvoja zaujímal aj názor pedagógov na mieru prispievania vybraných opatrení k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku. Pre účel analýz medzi položkami (vek, typ školy) a vnímaním miery prispievania vybraných opatrení k fungovaniu školstva bola použitá otázka: „Do akej miery vymenované opatrenia prispievajú k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku?“ Respondenti mali na výber zo šiestich opatrení pričom každé hodnotili na 7-bodovej škále, kde 1 = vôbec neprispievajú a 7 = veľmi prispievajú. Vyjadrovali sa k nasledujúcim opatreniam: hosťujúci učitelia; nové učebnice a učebné pomôcky; pobyty (výlet, tábory, kurzy) na Slovensku; doškolovania pre národnostných pedagógov Pedagogickým a metodickým centrom CSSM; nadácia pre nadaných žiakov s cieľom podporovať ich v štúdiu na Slovenskom gymnáziu v Békešskej Čabe alebo v Budapešti; slovenské programy pre žiakov a učiteľov ďalších inštitúcií. Pri analýze veku ako premennej sme si respondentov rozdelili do troch vekových skupín, kde k najstaršej vekovej kategórii patrili respondenti vo veku 51 – 68 rokov, ku strednej generácii učiteľov sme zaradili respondentov vo veku 36 – 50 rokov a mladšiu generáciu tvorili pedagógovia vo veku 24 – 35 rokov. Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód deskriptívnej štatistiky.

Výsledky

V tejto časti prezentujeme hlavné výsledky príspevku v dvoch častiach podľa analyzovaných dotazníkových položiek.

1. Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku

Na základe zistení môžeme povedať, že slovenskí učitelia vyučujúci v Maďarsku slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku na všetkých typoch slovenských škôl vnímajú Koncepciu rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku v pozitívnom poli škály. Pedagógovia dvojjazyčných škôl považovali, označili vnímanie koncepcie najpozitívnejšie ($M = 5,90$). Najvyššie percento pedagógov z dvojjazyčných škôl (43,3%) volilo na škále hodnotu 7. Veľmi pozitívne vnímali koncepciu i pedagógovia jednojazyčnej školy ($M = 5,50$), pričom najviac percent týchto z týchto pedagógov (66,7%) volilo na škále hodnotenia koncepcie hodnotu 6. Pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk ako predmet vnímali koncepciu tiež na pozitívnom poli škály ($M = 5,02$) a najvyššie percento z nich (42,1%) priradilo koncepcii na škále hodnotu 5.

Vnímanie Koncepcie rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku bolo vysoko pozitívne aj u pedagógov všetkých vekových kategórií. Stredná generácia pedagógov (36 – 50 rokov) hodnotila koncepciu v pozitívnom poli škály ($M = 5,73$) pričom percentuálne najviac

pedagógov (39,0%) vyhodnotilo koncepciu na škále maximálnou hodnotou 7. Aj mladšia generácia pedagógov hodnotila koncepciu na pozitívnom poli škály ($M = 5,66$) pričom z percentuálneho hľadiska sme zaznamenali 33,3% pedagógov hodnotiacich koncepciu hodnotou 5 ako aj maximálnou hodnotou 7. Staršia generácia pedagógov tiež hodnotila koncepciu pozitívne ($M = 5,40$) a najviac z nich (30,6%) priradilo koncepcii na škále hodnotu 6.

2. Opatrenia prispievajúce k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku

Pri analýze veku a hodnotenie miery prispievania vybraných opatrení k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku boli všetky opatrenia v každej vekovej kategórii hodnotené na pozitívnom poli škály. Vybrané opatrenia boli vybrané z praxe, preto je tento výsledok prínosný z hľadiska potreby udržania fungovaní všetkých opatrení. K prínosom radíme zistenie, že na škále bolo v pozitívnom poli najvyššie hodnotené u všetkých vekových kategórii jedno opatrenie, a to realizácia pobytov (výletov, táborov, kurzov) na Slovensku. Všetky vekové kategórie priradili na hodnotiacej škále najvyššie hodnoty práve tomuto opatreniu (najmladšia veková kategória $M = 6,61$; stredná veková kategória $M = 6,67$; staršia veková kategória $M = 6,36$). Najmladšia veková kategória v rámci hodnotenia všetkých opatrení na pozitívnom poli škály pritom označila najnižšou hodnotou dve opatrenia host'ujúcich učiteľov ($M = 5,77$) a nadáciu pre nadaných ($M = 5,77$). Stredná veková kategória síce stále na pozitívnom poli škály ale najnižšiu hodnotu priradila opatreniu nových učebných učebníc a pomôcok ($M = 6,32$). A u najstaršej kategórie bolo spomedzi pozitívne hodnotených najnižšie hodnotené opatrenie tiež nových učebníc a učebných pomôcok. Prehľad všetkých zistených hodnôt uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Výsledky analýzy vek-opatrenia

| Opatrenia | Host'ujúci učitelia | Nové učebnice a pomôcky | Pobyty na Slovensku | Doškoľovanie | Nadácia pre nadaných | Slovenské programy iných inštitúcií |
|-----------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|--------------|----------------------|-------------------------------------|
| Najmladšia generácia | | | | | | |
| Priemer | 5,77 | 5,94 | 6,61 | 6,16 | 5,77 | 6,00 |
| SD | 1,92 | 1,34 | 0,84 | 1,09 | 1,47 | 1,41 |
| Stredná generácia | | | | | | |
| Priemer | 6,34 | 6,32 | 6,67 | 6,60 | 6,52 | 6,44 |
| SD | 0,98 | 0,90 | 0,61 | 0,65 | 0,83 | 0,74 |
| Staršia generácia | | | | | | |
| Priemer | 6,06 | 5,77 | 6,36 | 6,07 | 6,22 | 6,13 |
| SD | 1,25 | 1,21 | 0,90 | 1,01 | 0,92 | 0,96 |

Vnímanie miery prispievania vybraných opatrení k fungovaniu slovenského školstva na základe typu školy, kde pedagógovia vyučovali sme zaznamenali pri každom opatrení v každom type školy odpovede na pozitívnom

poli škály. Učiteľia jednojazyčnej školy v rámci pozitívneho hodnotenia pripísali najvyššiu hodnotu opatreniu týkajúcemu sa hosťujúcich učiteľov. Stále na pozitívnom poli škály ale najnižšiu hodnotu pripísali opatreniu v podobe doškolovania národnostných pedagógov. Učiteľia dvojjazyčných škôl ako aj učiteľia škôl, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet hodnotili najvyššou hodnotou rovnaké opatrenie, a to pobyty (výlety, tábory, kurzy) na Slovensku. Stále pozitívne ale najnižšou hodnotu označili učiteľia dvojjazyčných škôl opatrenie týkajúce sa nových učebníc a učebných pomôcok a učiteľia škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet takto označili opatrenie o príchode hosťujúcich učiteľov. Komplexný prehľad všetkých výsledkov prinášame v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Výsledky analýzy typ školy-opatrenia

| Opatrenia | Hosťujúci učiteľia | Nové učebnice a pomôcky | Pobyty na Slovensku | Doškolo- vanie | Nadácia pre nadaných | Slovenské programy iných inštitúcií |
|----------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Jednojazyčná škola | | | | | | |
| Priemer | 6,40 | 6,10 | 6,30 | 5,70 | 6,30 | 5,90 |
| SD | 0,69 | 0,73 | 0,94 | 0,94 | 0,82 | 0,99 |
| Dvojjazyčné školy | | | | | | |
| Priemer | 6,64 | 6,05 | 6,73 | 6,53 | 6,61 | 6,48 |
| SD | 0,64 | 1,22 | 0,64 | 0,87 | 0,85 | 0,80 |
| Školy, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet | | | | | | |
| Priemer | 5,50 | 5,93 | 6,30 | 6,10 | 5,90 | 6,00 |
| SD | 1,57 | 1,11 | 0,88 | 0,91 | 1,06 | 1,06 |

Záver

Úsilie CSSM zefektívňovať slovenské školstvo v Maďarsku aj prostredníctvom spomenutej Koncepcie či Akčného plánu aj podľa údajov z nášho výskumu sa vyplatilo. Pedagógovia čelia mnohým problémom, no vynovenie školstva prostredníctvom týchto dvoch rekonštrukčných materiálov vnímali veľmi pozitívne ako aj realizáciu opatrení prispievajúcich k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku. Dnes s odstupom dostatočného času od začiatku realizácie týchto koncepcií vieme, že sa všetky problémy slovenského školstva nepodarilo eliminovať. Avšak i vďaka realizácii týchto koncepčných zásahov zhora, záujmu odbornej aj laickej verejnosti cez realizáciu projektových výskumov či účasť na odborných seminároch a prednáškach sa na prežitie slovenského národnostného školstva viac apeluje.

Ako potvrdilo skúmanie ombudsmana pre menšiny v roku 2011, školy s vyučovacím materinským jazykom slovenským a dvojjazyčné školy môžu byť najvhodnejšie nielen pre výučbu cudzieho jazyka, ale môžu napomôcť vytvoreniu pospolitosti na základe odovzdávania národnostnej, v našom prípade všeobecnej slovenskej kultúry, resp. kultúry Slovákov v Maďarsku, udržiavania

tradií a organizácie rôznych skupín (Správa parlamentného komisára pre práva národných a etnických menšín o stave vzdelávania v národných a etnických menšinových základných školách, 2011). Z hľadiska osobných a materiálnych podmienok vzdelávania je základnou otázkou existencia a prítomnosť žiakov a to, či rodičia budú požadovať menšinové vzdelávanie, či jazyk menšiny má dostatočnú prestíž. Na mieste je tiež otázka, akú politickú vôľu, politickú aktivitu je potrebné použiť na to, aby sa súčasná situácia a tendencia zmenila.

Bibliografia

- Bindorffer, G. (2007). *Változatok a kettős identitásra*. Budapest: Gondolat Kiadó Kör, ISBN 9789639610859.
- Brubaker, R. - Feischmidt, M. - Fox, J. - Grancea, L. (2006). *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ďurkovská, M. - Homišinová, M. - Výrost, J. (2020). Selected Aspects of the Use of Slovak Language by Adolescents in the Lower Land (in View of the Latest Research). In *Ethnic Relations in Slovakia at the Beginning of the 21st Century*. Košice: UPJŠ, Faculty of Arts, ISBN 978-80-8152-893-4.
- Ďurkovská, M. – Kentoš, M. (2020). Perspectives of Slovak Ethnic Education in Hungary. In *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019 : udržitelnost ve vzdělávání: minulost, současnost a budoucnost*. Petr Adamec, Michal Šimáně, Eliška Kovářová (Eds.) Brno: Mendelova univerzita, ISBN 978-80-7509-702-6.
- Ďurkovská, M. – Kentoš, M. (2021). *Slovak ethnic education in Hungary, as perceived by teachers*. Košice: Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences SAS, ISBN 978-80-89524-59-4.
- Homišinová, M. (2008). Percepcia sociálnej identity Slovákov v Maďarsku a Maďarov na Slovensku komparatívna teoretická a empirická analýza. In *Sociológia*, roč. 5, č. 40.
- Kolláth, A. (2003). *A szlovéniai kisebbségek nyelvi jogai a törvények és a rendeletek tükrében*. Budapest: MTA Online Library.
- Maružová Šebová, K. (2010). Dejiny katedry. In *Katedra na Labutej ulici. Zborník prác pri príležitosti 60. výročia založenia Katedry slovenského jazyka a literatúry pri Národnostnom ústave Pedagogickej fakulty Gyula Juhásza Segedínskej univerzity*. Segedín: SZTE Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Report on the situation of national and ethnic minorities living on the territory of the Republic of Hungary* (February 2009 – February 2011). Budapest, 2011.

Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. In *Človek a spoločnosť*, roč. 3, č. 1. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/jazykove-problemy-mensinoveho-skolstva-na-slovensku-a-v-madarsku/> [cit. 16.02.2023].

Školská koncepcia CSSM a akčný plán. (2017). Online: <http://www.oslovma.hu/index.php/sk/politika/150-politika2/1386-kolska-koncepcia-cssm-a-akn-plan> [cit. 16.02.2023].

Učiace sa Slovensko – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. (2017). Online: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf [cit. 16.02.2023].

Uhrinová, A. (2016). O slovenskom školskom systéme v Maďarsku. In Pavelcová, Z. (Ed.). *Slováci v zahraničí, 33. Zborník Krajanského múzea Matice slovenskej*. Martin: Matica slovenská.

Článok je publikovaný v rámci riešenia Bilaterálneho projektu „Súčasný stav a fungovanie slovenského národnostného školstva – reflexia pedagógov, reflexia študentov a reflexia rodičov“.

Mgr. Lucia Heldáková, PhD.

Spoločenskovedný ústav

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

Karpatská 5, 040 01 Košice

heldakova@saske.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 12 standard pages 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.