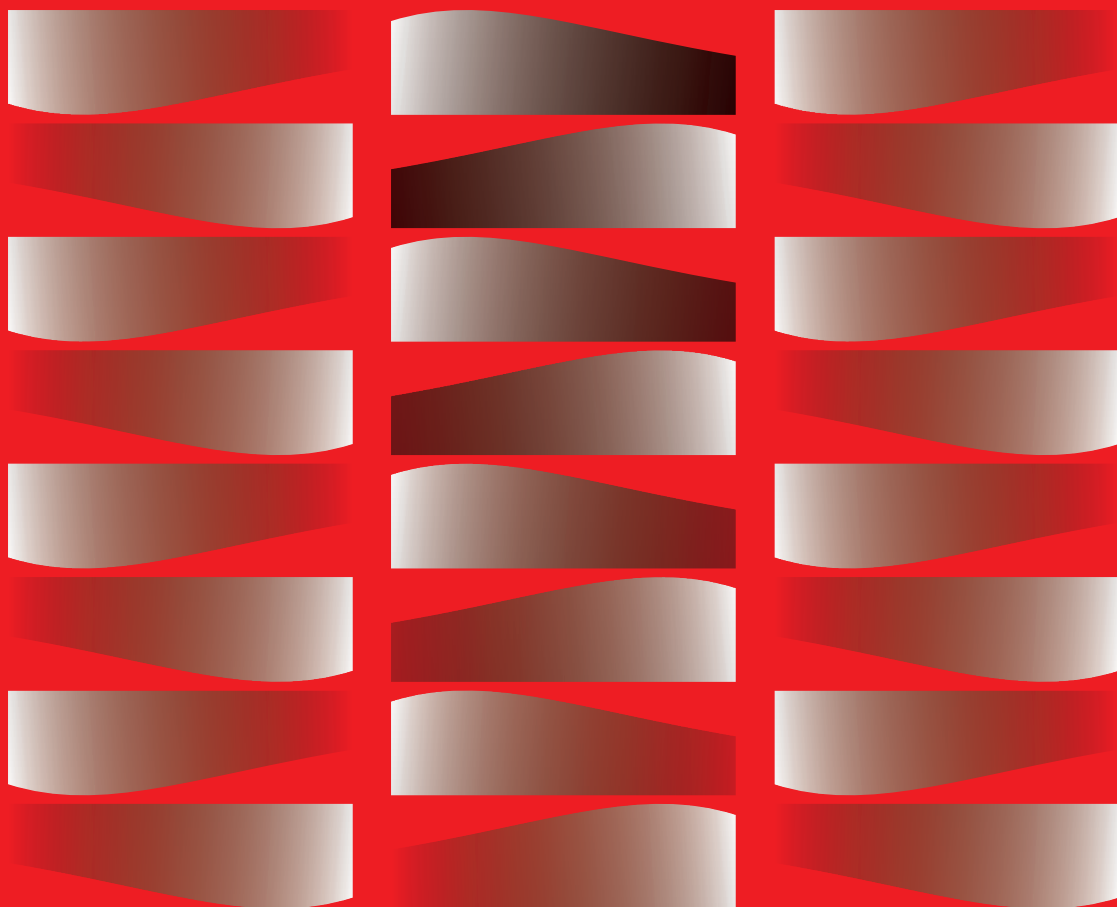


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/5/ 2024
ROČNÍK XXIII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2024

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 5, november 2024, ročník 23.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

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

Zástupca šéfredaktora:

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

Medzinárodná redakčná rada:

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

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

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

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

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

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

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

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

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

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

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

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

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

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



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

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Tomáš Jablonský 5

Inklúzia nepočujúceho žiaka do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu žiakov základnej školy a gymnázia

Barbora Kyselová, Dagmar Nemček 7

Vzťah učiva a žákovských znalostí z českého jazyka u žáků 2. a 3. ročníku základní školy v České republice

Klára Eliášková, Martina Šmejkalová 20

Analýza rodičovskej výchovy a pôsobenie inštitucionálnych zariadení v ranom veku dieťaťa

Zuzana Geršicová, Beáta Mačová, Martina Masáriková 35

Využívanie systémov na správu učenia založených na AI a štandardných systémov v modeloch kombinovaného a dištančného vzdelávania

Natalia Shumeiko, Kateryna Osadcha 52

Ako vnímajú učitelia svoje hodiny biológie s využitím CLIL?

Zuzana Marcinekova, Lenka Pavlasová 67

Školská úspešnosť žiakov generácie Alfa v reflexii rodičov

Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová 87

Náhľad do stavu výuky interkultúrnych komunikačných kompetencií na slovenských základných a stredných školách

Petra Ivenz 99

Psychometrické vlastnosti Inventára komunálneho narcizmu (CNI) na populácii študentov vo veku od 14 do 21 rokov

Robert Tomšík 110

Význam Augustína Bartoša pre pedagogiku osôb s telesným postihnutím

Vendula Poláchová, Jan Viktorin 123

Aktuelle Herausforderungen der inklusiven Bildung und Förderung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen in der Slowakei

Lenka Nováková 143

Recenzie..... 163

Contents

Preface

Tomáš Jablonský..... 6

Inclusion of a Deaf Student in Physical and Sports Education Classes from the Perspective of Primary and High School Students

Barbora Kyselová, Dagmar Nemček..... 7

The Relationship Between the Curriculum and Czech Language Knowledge Among 2nd and 3rd Year Primary School Pupils in the Czech Republic

Klára Eliášková, Martina Šmejkalová..... 20

Analysis of Parental Education and the Impact of Institutional Settings in Early Childhood

Zuzana Geršicová, Beáta Mačová, Martina Masáriková 35

Exploiting Artificial Intelligence-Based and Standard Learning Management Systems in Blended and Distance-Learning Models

Natalia Shumeiko, Kateryna Osadcha..... 52

How do Teachers Perceive their Biology Lessons with the Application of CLIL?

Zuzana Marcinekova, Lenka Pavlasova..... 67

School Success of Pupils of the Alpha Generation in the Reflection of Parents

Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová 87

An Insight into Implementing Intercultural Communicative Competences in Slovak Elementary and High Schools

Petra Ivenz..... 99

Psychometric Properties of the Communal Narcissism Inventory (CNI) on the Student Population Ages 14 to 21

Robert Tomšík..... 110

Importance of Augustin Bartoš for Education of People with Physical Disabilities

Vendula Poláchová, Jan Viktorin..... 123

Current Challenges in Inclusive Education and Support for Students with Special Educational Needs in Slovakia

Lenka Nováková 143

Critiques..... 163

Predhovor

Vážené kolegyne, vážení kolegovia, milí čitatelia,
s radosťou vám predstavujeme posledné tohtoročné číslo nášho vedeckého časopisu, ktoré prináša pestrú paletu príspevkov reflektujúcich aktuálne otázky pedagogickej teórie i praxe. Táto edícia poukazuje na dynamickú povahu vzdelávania a jeho schopnosť adaptovať sa na potreby meniacej sa spoločnosti.

Naša snaha o inklúziu v oblasti vzdelávania sa odráža v príspevku venovanom integrácii nepočujúceho žiaka do telesnej a športovej výchovy, ako aj v analýze aktuálnych výziev inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. Tieto štúdie otvárajú dôležité diskusie o podpore rozmanitých potrieb žiakov.

Jazyk a kultúra sú ďalšími kľúčovými témami tohto vydania. Výskum vzťahu medzi učivom a znalosťami žiakov v českom jazyku ponúka pohľad na vývoj jazykových kompetencií. Na druhej strane, náhľad do výuky interkultúrnych komunikačných kompetencií na slovenských školách podčiarkuje význam jazykovej výchovy v multikultúrnom svete.

Technologický pokrok neobchádza ani vzdelávanie. Príspevok o využívaní systémov na správu učenia založených na umelej inteligencii ilustruje, ako moderné nástroje formujú výučbu v ére digitálnych transformácií. Tento trend dopĺňa skúmanie učiteľských perspektív pri využívaní metódy CLIL na hodinách biológie. Rodina a výchova sú piliermi edukácie, o čom svedčia štúdie o pôsobení rodičovskej výchovy a inštitucionálnych zariadení na raný vývoj dieťaťa či o reflexii školskej úspešnosti generácie Alfa z pohľadu rodičov. Záverom sa venujeme širším psychologickým a historickým kontextom. Psychometrické vlastnosti Inventára komunálneho narcizmu poskytujú cenné poznatky pre výskum osobnosti mladých ľudí. Naša retrospektíva reflektuje prínos Augustína Bartoša pre pedagogiku osôb s telesným postihnutím.

Veríme, že tieto príspevky ponúknu inšpiráciu pre vašu prácu, podporia interdisciplinárny dialóg a prinesú nové pohľady na kľúčové výzvy v oblasti vzdelávania.

Ďakujeme za vašu tohtoročnú priazeň, prajeme vám obohacujúce čítanie a v novom roku 2025 prajeme všetko len to dobré.

S úctou

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear colleagues, dear readers,

we are pleased to present you with the last issue of our scientific journal this year, which brings a diverse range of contributions reflecting current issues of pedagogical theory and practice. This edition points to the dynamic nature of education and its ability to adapt to the needs of a changing society.

Our efforts for inclusion in the field of education are reflected in the contribution dedicated to the integration of deaf students into physical education and sports, as well as in the analysis of current challenges of inclusive education in Slovakia. These studies open important discussions on supporting the diverse needs of students.

Language and culture are other key topics of this issue. Research into the relationship between the curriculum and students' knowledge of the Czech language offers a view of the development of language competences. On the other hand, an insight into the teaching of intercultural communication competences in Slovak schools underlines the importance of language education in a multicultural world.

Technological progress does not bypass education either. The article on the use of AI-based learning management systems illustrates how modern tools are shaping teaching in the era of digital transformation. This trend is complemented by the examination of teachers' perspectives on the use of CLIL at Biology lessons. Family and upbringing are the pillars of education, as evidenced by studies on the impact of parental upbringing and institutional facilities on the early development of a child or on the reflection of the school success of the Alpha generation from the perspective of parents. In conclusion, we address the broader psychological and historical contexts. The psychometric properties of the Communal Narcissism Inventory provide valuable insights for research on the personality of young people. Our retrospective reflects on the contribution of Augustín Bartoš to the pedagogy of people with physical disabilities.

We believe that these articles will offer inspiration for your work, support interdisciplinary dialogue and bring new perspectives on key challenges in the field of education.

Thank you for your kind assistance this year, we wish you enriching reading and all the best in New Year 2025.

Sincerely,

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.7-19>

Inklúzia nepočujúceho žiaka do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu žiakov základnej školy a gymnázia

Inclusion of a Deaf Student in Physical and Sports Education Classes from the Perspective of Primary and High School Students

Barbora Kyselová, Dagmar Nemček

Abstract

The research aimed to find out and compare the attitudes of able-bodied primary and high school students toward including deaf peers in physical and sports education classes. The research sample consisted of 443 able-bodied students, 232 of whom were students at primary school with an average age of 13.24 ± 1.12 years and 211 were students at the high school with an average age of 16.87 ± 1.15 years. To collect research data, we used the standardized questionnaire CAIPE-R, which was modified to include students with hearing impairment ($\alpha=0.713$). We found that students at both primary and high schools hold rather positive attitudes in social interactions with a deaf pupil in physical and sports education classes (3.27 ± 0.52 points), and rather negative attitudes towards modifications of the rules of sports games (2.39 ± 0.65 points). In the conclusions of the research, we declare that primary school students hold significantly more positive attitudes towards the inclusion of deaf pupils in physical and sports education classes than high school students ($U=21726$, $p=0.04^*$), especially in modifications of the rules of sports games for the deaf peers ($U=20761$; $p=0.01^{**}$).

Keywords: Deaf student. Able-bodied students. Inclusive physical and sports education. Attitudes.

Úvod

Telesná a športová výchova (ďalej TŠV) je jediný z vyučovacích predmetov, kde možno minimalizovať verbálnu komunikáciu a maximalizovať pohyb. Je to tiež oblasť, v ktorej sa môže zdôrazniť spolupráca intaktných detí a detí so zdravotným postihnutím na dosiahnutí spoločného cieľa. Z týchto dôvodov je TŠV jednou z primárnych oblastí, do ktorej sa začleňujú aj žiaci so sluchovým postihnutím (ďalej SP), čím sa kladie dôraz predovšetkým na

podporu sociálnych interakcií medzi žiakmi bez rozdielu úrovne zdravotného stavu (Winnick & Poretta, 2017).

Skúsenosti jednotlivcov s poruchou sluchu, v interakcii s počujúcim svetom, sa spájajú cez pohybové aktivity a šport, pričom zlepšujú pôsobenie a vplyv na nich samotných, na ich sebavedomie, socializáciu, seba rozvoj a veľa ďalších iných pozitívnych vlastností (Kurková & Jayne Maartin, 2014). Môžeme potvrdiť, že taktiež asistenti pedagóga, kvalifikovaní učitelia, tréneri, technologické pomôcky, kamaráti a tlmočníci pomáhajú odstraňovať bariéry, ktoré by mohli žiakom so SP brániť byť súčasťou bežnej TŠV spoločne s intaktnými žiakmi a premeniť tak TŠV na inkluzívne miesto, kde sa nerobia žiadne rozdiely. Preto je zohľadňovanie špecifických potrieb pri realizácii pohybových aktivít základným pilierom pre deti a žiakov so SP (Janečka et al., 2012; Kurková, 2018).

Pri realizácii športových a pohybových činností, ktoré sú obsahom hodín TŠV sa u detí so SP sa stretávame najmä s problematikou metodicko-didaktickou. Žiakom, ktorí trpia poruchou sluchu, chýbajú akustické vnemy, ktorými prijímajú informácie z okolitého sveta, a podnety, ktoré dieťa získava, môžu byť často skreslené a strácajú kontext. Možnosti komunikácie môžu byť veľmi obmedzené a komplikované (Janečka et al., 2012). Deti so SP potrebujú vhodnú motiváciu k učeniu a vykonávaniu pohybových aktivít (Nugraha et al., 2019). V prípade nepočujúcich žiakov má TŠV výhody, akými sú rozvoj rovnováhy, koordinácie, kondície, správneho držania tela, hlavy, krku, zlepšenie rytmického prejavu a pre začlenenie sa do kolektívu, či sociálnej inklúzie (Barboza et al., 2019).

Súhlasíme s kolektívom autorov Janečka et al. (2012), že pri prijímaní informácií z okolia alebo pri vykonávaní rôznych aktivít, teda aj športových, je najdominantnejší pre všetkých jednotlivcov optický analyzátor, ktorého dopĺňajú aj iné analyzátory ako sluchový, kinestetický, vestibulárny a somato-senzorický. Tým, že nepočujúci žiaci majú poruchu sluchu a sluchový analyzátor absentuje, do popredia sa dostávajú kompenzačné mechanizmy ako optický a taktilno-kinestetický analyzátor. Pri absencii vnímania akustických podnetov z okolia a následnom probléme pri komunikácii s intaktnými deťmi môže u dieťaťa so SP vyvolať veľkú demotiváciu k socializácii s rovesníkmi, a s tým súvisiacu aj demotiváciu k samým sebe a pohybovým aktivitám (Kurková & Sigmund, 2010). Vedci Xu, Li a Wang (2020) vo svojej prehľadovej štúdií analyzovali 15 vedeckých článkov, ktoré sa zaoberali fyzickou zdatnosťou detí so SP oproti bežným deťom. Štúdie vo všeobecnosti zistili nižšiu úroveň účasti na pohybových aktivitách medzi deťmi a dospelými so SP ako medzi deťmi a dospelými bez postihnutia, pričom spomedzi faktorov pohlavia bolo uvádzané, že chlapci sú aktívnejší ako dievčatá. Preto je veľmi dôležité správne mentálne nastavenie detí a žiakov so SP k pohybovým aktivitám, ktoré si budú občas vyžadovať rôzne špecifiká.

Prevládajúcou charakteristikou nepočujúcich osôb nie je obmedzenie sluchu, ale ťažkosti v komunikácii a vplyv týchto ťažkostí na sociálnu interakciu

v inkluzívnom vzdelávaní. Reč a komunikácia nie sú synonymá. Komunikácia je výmena myšlienok a reč je prostriedok, ktorým väčšina ľudí komunikuje. Medzi nepočujúcimi poznáme rôzne metódy komunikácie (Tarciová, 2019). Najviac využívaná forma komunikácie na inkluzívnych hodinách TŠV je posunkový jazyk, preto sa počujúcim odporúča precvičovať a učiť sa aspoň základné posunky (napr. pomalšie, stop, ukáž mi, pripravíť sa, veľmi dobre, štart a podobne), ktoré by mohli na hodinách TŠV využiť. Vďaka tejto praxi sa učiteľ a žiaci na inkluzívnych hodinách TŠV môžu lepšie dorozumieť a zlepšiť si komunikáciu s nepočujúcim žiakom (Winnick & Poretta, 2017).

Na Slovensku sa realizovalo už viacero výskumov v oblasti monitorovania postojov intaktných žiakov k inklúzii žiakov so zdravotným postihnutím do vyučovania TŠV, ktoré vo všeobecnosti hovoria o pozitívnom vnímaní žiakov s postihnutím na inkluzívnych hodinách TŠV intaktnými spolužiakmi (Nemček, 2022; Skovajsová et al., 2022; Nemček, 2024). No ako keby sa ale zabudlo na oblasť skúmania postojov smerom k inklúzii žiakov so sluchovým postihnutím do vyučovania TŠV, nakoľko títo žiaci sú mnohokrát na hodinách TŠV považovaní ako žiaci bez závažného zdravotného postihnutia a na adaptácie pre nich sa zabúda (Nemček, Jamriško, Kyselová, 2023). Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zrealizovať pilotný výskum v tejto oblasti na jednej základnej škole a jednom gymnázii na Slovensku, aby sme sa dozvedeli, ako by vnímali intaktní žiaci na hodinách telesnej a športovej výchovy nepočujúceho spolužiaka, alebo spolužiačku.

Cieľ a hypotéza

Cieľom výskumu bolo zistiť a porovnať postoje intaktných žiakov základnej školy a gymnázia k inklúzii nepočujúceho žiaka a žiačky do vyučovacieho procesu telesnej a športovej výchovy. Postoje žiakov sme analyzovali pre oblasť sociálnych vzťahov, modifikácii pravidiel športových hier a tiež z pohľadu celkovej inklúzie.

Predpokladáme, že žiaci základnej školy budú deklarovať signifikantne pozitívnejší celkový pohľad na inklúziu nepočujúceho žiaka do vyučovania telesnej a športovej výchovy oproti žiakom gymnázia.

Metodika

Na výskume participovalo spolu 443 intaktných žiakov, z ktorých 232 žiakov boli žiakmi šiesteho až deviateho ročníka základnej školy (ďalej ZŠ) v Žiline a 211 boli žiakmi gymnázia (ďalej G) v Bardejove. V súbore žiakov žilinskej ZŠ vyplnilo dotazník 72 dievčat (31 %) a 160 chlapcov (69 %) s priemerným vekom $13,24 \pm 1,12$ rokov. Zo súboru žiakov bardejovského gymnázia, sa na výskume zúčastnilo 125 dievčat (59,2 %) a 86 chlapcov (40,8 %) s priemerným vekom $16,87 \pm 1,15$ rokov.

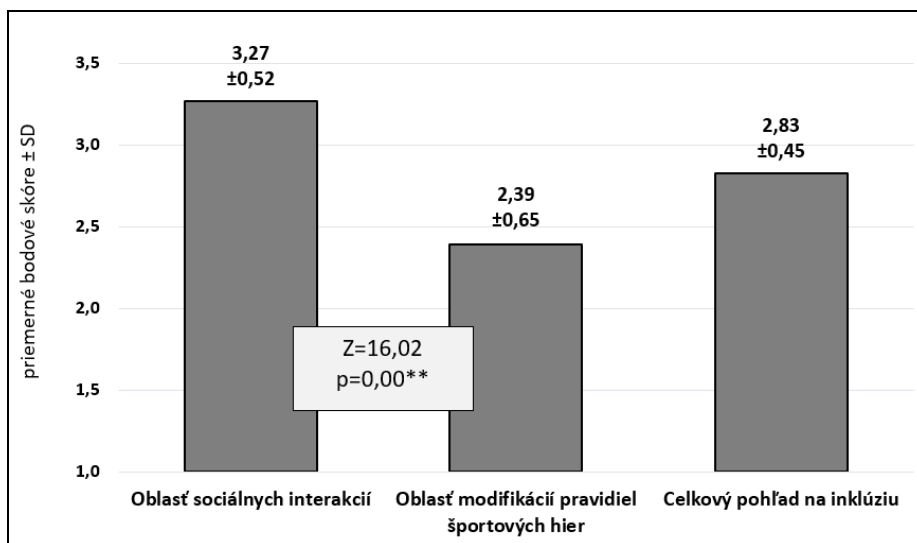
Na zber výskumných údajov sme využili štandardizovaný dotazník CAIPE-R (Children's Attitude towards Inclusive Physical Education-Revised) zhotovený podľa vedca Martina Blocka (Block, 1995), ktorý autor zostavil pre hodnotenie postojov k inklúzii žiaka s telesným postihnutím do vyučovania TŠV. Dotazník sme preto modifikovali pre inklúziu žiaka so SP a osobne sme ho v tlačenej forme predložili žiakom na ZŠ v Závodí v Žiline a žiakom gymnázia Leonarda Stöckela v Bardejove v marci 2023. Spôľahlivosť modifikovaného výskumného nástroja mala hodnotu Cronbachovho alfa $\alpha=0,713$, čo je akceptovateľná spoľahlivosť (George, & Mallery, 2016). Dotazník bol rozdelený na tri časti. Prvá časť pozostávala z podrobného popisu žiaka so SP, ktorý ho charakterizoval ako žiaka s najťažším stupňom SP, čiže bolo zrejmé, že žiak je nepočujúci. Druhú časť dotazníka tvorili výroky zamerané na sociálne vzťahy smerom k žiakovi so SP a tretia časť dotazníka bola zameraná na výroky, ktorými sme zisťovali postoje k modifikácii pravidiel športových hier basketbal (dievčatá) a futbal (chlapci) pre potreby nepočujúceho žiaka v inkluzívnych hodinách TŠV. Dotazník bol predložený osobitne dievčatám s popisom nepočujúcej spolužiačky menom Silvia a osobitne chlapcom s popisom nepočujúceho spolužiaka Richarda preto, lebo na druhom stupni ZŠ a na gymnáziu sú hodiny TŠV z hľadiska pohlavia žiakov delené. Žiaci ZŠ a gymnázia vyjadrili svoj postoj k inklúzii žiakov so SP do TŠV desiatimi výrokmi, pričom ako sme už vyššie spomenuli, prvých 5 výrokov sa týkalo postojov v oblasti sociálnych interakcií medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so SP (napr., či by nepočujúceho žiaka prijali do svojho kolektívu), a ďalších 5 výrokov spočívalo v postojoch smerom k modifikácii pravidiel športových hier (futbal a basketbal) v inkluzívnej TŠV. Žiaci svoj súhlas, resp. nesúhlas vyjadrovali na 4 bodovej Likertovej škále od bodu 1, ktorý znamenal nesúhlas s daným výrokom po bod 4, ktorý znamenal súhlas s výrokom takto: 1 – nesúhlasím, 2 – skôr nesúhlasím, 3 – skôr súhlasím, 4 – súhlasím. Vyššie bodové skóre znamenalo pozitívnejší postoj k inklúzii nepočujúceho žiaka do vyučovania TŠV a nižšie bodové skóre znamenalo negatívnejší postoj k inklúzii nepočujúceho žiaka do vyučovania TŠV. Záver dotazníka bol doplnený o osobné údaje, akými boli pohlavie, vek, ročník, ktorý navštevujú a či sú bežnými/zdravými žiakmi alebo žiakmi so ŠVVP. Do výskumu boli zahrnutí len žiaci, ktorí v dotazníku označili, že sú bežnými/zdravými žiakmi, nie žiakmi so ŠVVP. Dotazník bol anonymný, a vyplňanie prebehlo v súlade s informovaným súhlasom zákonných zástupcov žiakov, podpísaným cez Edupage.

Výskumné údaje sme spracovali pomocou programu MS Excel na takto spracovanú dátovú maticu sme nahrali do štatistického programu SPSS verzie 27. Priemerným bodovým skóre a smerodajnou odchýlkou (\pm SD) sme spracovali (1) jednotlivé odpovede žiakov na každý výrok samostatne; (2) súčet 5 výrokov pre oblasť sociálnych interakcií a oblasť modifikácií pravidiel športových hier; (3) a súčet všetkých 10 výrokov (sociálne interakcie plus modifikácie pravidiel), ktorý udával celkový pohľad na inklúziu. Pre porovnanie rozdielov v postojoch z hľadiska stupňa vzdelania (žiaci ZŠ versus žiaci

gymnázia), sme aplikovali neparametrický Mann-Whitneyho U-test pre dva nezávislé výbery. Určenie významnosti rozdielov medzi postojmi v oblasti sociálnych interakcií a modifikácií pravidiel športových hier sme aplikovali neparametrický Wilcoxonov poradový test pre dva závislé výbery. Významnosť rozdielov sme určili na 1 % ($p \leq 0,01$) a 5 % ($p \leq 0,05$) hladine štatistickej významnosti.

Výsledky

Z pohľadu celého súboru žiakov ZŠ aj gymnázia ($n=443$) sme zistili, že intaktní žiaci nazerajú na oblasť sociálnych interakcií smerom k nepočujúcemu žiakovi skôr pozitívne ($3,27 \pm 0,52$ bodov), čiže s nepočujúcim žiakom by boli na hodinách TŠV kamarátili, bavili by sa ním, aj by mu pomáhali, no na strane druhej deklarujú skôr nesúhlasné stanovisko s modifikáciami pravidiel športových hier ($2,39 \pm 0,65$ bodov), pre potreby nepočujúceho žiaka (obr. 1). Ich celkový pohľad na inklúziu nepočujúceho žiaka do vyučovania TŠV je skôr pozitívny, nakoľko celkové bodové skóre ($2,83 \pm 0,45$ bodov) sa približuje k bodu 3,00, čo v dotazníku vyjadrovalo odpoveď „skôr súhlasím“. Z obrázka 1 ďalej sledujeme, že rozdiely medzi oblasťou sociálnych interakcií a modifikácií pravidiel športových hier sú vysoko významné v prospech pozitívnejších postojov v oblasti sociálnych vzťahov na hodinách TŠV medzi žiakmi s postihnutím a bez postihnutia ($Z=16,02$; $p=0,00^{**}$).



Obrázok 1: Postoje k inklúzii nepočujúceho žiaka z pohľadu celého súboru žiakov ($n=443$)

Tabuľka 1: Porovnanie postojov pre oblasť sociálnych interakcií medzi žiakmi ZŠ a G (Kyselová, 2024)

Výroky:	ZŠ	G	Mann-Whitney U	
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	U	P
1. Bolo by fajn, keby žiačka so SP mohla so mnou chodiť na TŠV.	3,36 ± 0,75	3,32 ± 0,76	23598	0,47
2. Keby sme hrali na TŠV napr. basketbal, bolo by fajn mať žiačku so SP v družstve.	3,10 ± 0,88	2,92 ± 0,76	21180	0,01**
3. TŠV by bola zábavná, keby tam bola žiačka so SP so mnou.	3,25 ± 0,76	3,17 ± 0,77	22990	0,23
4. Keby bola žiačka so SP so mnou na TŠV, bavila by som sa s ňou, a bola by som jej kamarátka.	3,26 ± 0,77	3,48 ± 0,64	20732	0,00**
5. Keby bola žiačka so SP so mnou na TŠV, rada by som jej pomohla cvičiť a hrať hry.	3,40 ± 0,68	3,48 ± 0,66	22841	0,17
SOCIÁLNE INTERAKCIE ŽIAKOV	3,27 ± 0,53	3,27 ± 0,52	24319	0,91

Hlbšou analýzou výsledkov z hľadiska stupňa vzdelania sme zistili, že žiaci ZŠ sa vyjadrili najpozitívnejšie vo výroku č. 5, ktorý znie: „Keby bola nepočujúca žiačka so mnou na TŠV, rada by som jej pomohla cvičiť a hrať hry“ s priemerným bodovým skóre $3,40 \pm 0,68$ bodov. Vo výroku č. 2, ktorý znel: „Keby sme hrali na TŠV napr. basketbal, bolo by fajn mať nepočujúcu žiačku v družstve“ sme zaznamenali u žiakov ZŠ najmenej pozitívnu odpoveď s priemerným bodovým skóre $3,10 \pm 0,88$ bodov. U žiakov gymnázia môžeme vidieť najpozitívnejší postoj vo výrokoč č. 4: „Keby bola nepočujúca žiačka so mnou na TŠV, bavila by som sa s ňou, a bola by som jej kamarátka“ ($3,48 \pm 0,64$ bodov) a č. 5: „Keby bola nepočujúca žiačka so mnou na TŠV, rada by som jej pomohla cvičiť a hrať hry“ ($3,48 \pm 0,66$ bodov) s totožným bodovým skóre 3,48 bodov. Aj žiaci gymnázia najmenej súhlasili s výrokom č. 2, ktorého hodnota priemerného bodového skóre bola $2,92 \pm 0,76$ bodov, podobne ako u žiakov ZŠ.

Významnosť rozdielov v postojoch pre oblasť sociálnych interakcií sme medzi žiakmi ZŠ a gymnázia zaregistrovali v dvoch výrokoč (tab. 1). Vo výroku č. 2 žiaci ZŠ oproti žiakom gymnázia deklarovali signifikantne pozitívnejší postoj tým, že by na hodinách TŠV pri hraní športovej hry privítali žiaka so SP vo svojom družstve ($U=21180$; $p=0,01^{**}$). Ďalší významný rozdiel v postojoch pre oblasť sociálnych interakcií sme medzi skúmanými súbormi žiakov zaregistrovali vo výroku č. 4, kde ale práve naopak žiaci gymnázia zaujali významne pozitívnejší postoj oproti žiakom ZŠ vo výroku č. 4, ktorý hovorí o vytvorení si vzájomného kamarátskeho vzťahu medzi intaktným žiakom a žiakom so SP ($U=20732$; $p=0,00^{**}$). Súčtom všetkých piatich výrokov zameraných na oblasť sociálnych interakcií pri začlenení

nepočujúceho žiaka do inkluzívnej TŠV ale zistujeme, že tieto rozdiely nie sú medzi žiakmi ZŠ a gymnázia štatisticky významné. Môžeme teda konštatovať, že oblasť sociálnych interakcií v inkluzívnom vyučovaní TŠV je pre žiakov základnej školy a gymnázia rovnako skôr pozitívna, o čom hovorí aj totožné priemerné bodové skóre oboch súborov pre túto oblasť (tab. 1).

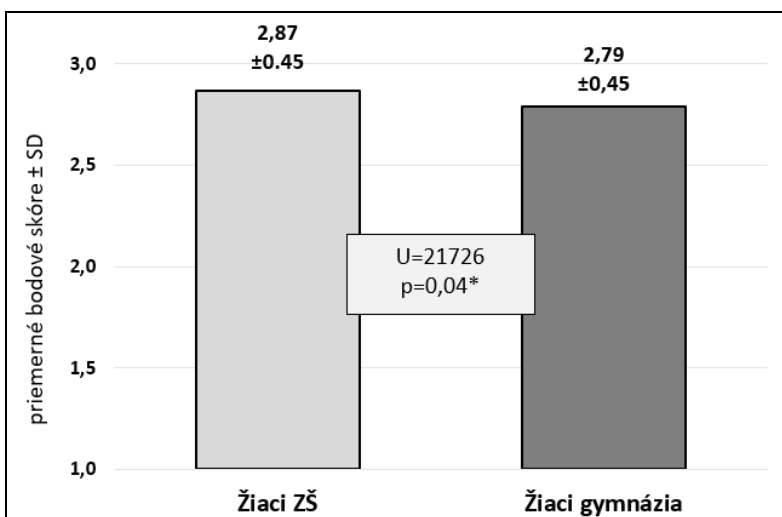
Tabuľka 2: Porovnanie postojov pre oblasť modifikácií pravidiel medzi žiakmi ZŠ a G (Kyselová, 2024)

Výroky:	ZŠ	G	Mann-Whitney U	
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	U	P
6. V basketbale nesmú byť blokované prihrávky, ktoré smerujú na žiačku so SP.	2,17 ± 1,04	1,87 ± 0,96	20446	0,00**
7. Keby žiačka so SP skórovala, kôš by platil za 4 body.	2,09 ± 1,02	1,78 ± 0,94	20167	0,00**
8. V basketbale by žiačka so SP mohla zostať v priestore pod košom dlhšie, ako dovoľujú pravidlá.	2,48 ± 1,04	2,31 ± 1,08	22189	0,08
9. Bolo by dobré, keby žiačke so SP nikto nemohol vziať po prihrávke loptu.	2,03 ± 0,96	1,96 ± 0,93	23452	0,42
10. Keby počas hry získala žiačka so SP loptu, pomohla by som jej dať kôš, keďže je hráčkou môjho tímu.	3,58 ± 0,68	3,61 ± 0,78	23164	0,22
MODIFIKÁCIE PRAVIDIEL ŠPORTOVÝCH HIER	2,47 ± 0,64	2,31 ± 0,67	20761	0,01**

Analýza postojov v oblasti modifikácií pravidiel športových hier v inkluzívnej TŠV pri začlenení žiakov so SP ukazuje, že najpozitívnejšie hodnotený výrok v skupine žiakov ZŠ bol č. 10, ktorý znel: „Keby počas hry získala nepočujúca žiačka loptu, pomohla by som jej dať kôš, keďže je hráčkou môjho tímu“ s priemerným bodovým skóre 3,58 ± 0,68 bodov. Skôr nesúhlasné stanovisko vyjadrili žiaci ZŠ s výrokom č. 9 v znení „Bolo by dobré, keby nepočujúcej žiačke nikto nemohol vziať po prihrávke loptu“ o čom hovorí aj priemerné bodové skóre tohto výroku (2,03 ± 0,96 bodov). Aj gymnazisti sa prikláňajú svojimi súhlasnými vyjadreniami k výroku č. 10 s priemerným bodovým skóre 3,61 ± 0,78 bodov, podobne ako žiaci ZŠ. Na strane druhej s výrokom č. 7: „Keby nepočujúca žiačka skórovala, kôš by platil za 4 body“ vyjadrujú žiaci gymnázia značný nesúhlas, čo dokazuje aj nízke priemerné bodové skóre v hodnote 1,78 ± 0,94 bodov (tab. 2).

Významné rozdiely v postojoch pre oblasť modifikácií pravidiel športových hier sme medzi žiakmi ZŠ a gymnázia zaevidovali v dvoch výrokoch. Zistili sme, že mladší žiaci, teda žiaci ZŠ vnímajú signifikantne pozitívnejšie modifikáciu pravidiel športových hier v inkluzívnych hodinách TŠV, nakoľko zaujali súhlasnejšie stanovisko k zákazu blokovania prihrávok,

ktoré smerujú na žiaka so SP ($U=20446$; $p=0,00^{**}$), ako aj k modifikácii pravidiel skórovania v športových hrách ($U=20167$; $p=0,00^{**}$), ktoré je prispôbené pre nepočujúceho žiaka alebo žiačku (tab. 2). Tieto výsledky sa premietli aj do celkového postoja pre oblasť modifikácií pravidiel športových hier, kedy žiaci ZŠ zaujali signifikantne pozitívnejší postoj pre túto oblasť oproti žiakom gymnázia ($U=20761$; $p=0,01^{**}$). Môžeme teda konštatovať, že žiaci ZŠ aj žiaci gymnázia deklarujú skôr negatívny postoj k modifikáciám pravidiel športových hier v inkluzívnych hodinách TŠV ak je do vyučovania začlenený nepočujúci žiak, no pri porovnaní postojov týchto dvoch skupín, žiaci ZŠ oproti žiakom gymnázia sa ale stavajú k modifikáciám pravidiel pre nepočujúceho žiaka významne pozitívnejšie.



Obrázok 2: Rozdiely v celkovom pohľade na inklúziu nepočujúceho žiaka/žiačky medzi žiakmi ZŠ a G

Súčtom všetkých desiatich výrokov, sme priemerným skóre vyjadrili celkový pohľad intaktných žiakov na inklúziu nepočujúceho žiaka do TŠV a rozdiely medzi mladšími a staršími žiakmi sme znázornili na obrázku 2. Priemerné hodnoty skóre oboch súborov deklarujú skôr pozitívny celkový postoj k inklúzii nepočujúceho žiaka a žiačky do vyučovania TŠV, nakoľko hodnota skóre sa približovala k bodu 3,00, čo v dotazníku znamenalo skôr súhlasnú odpoveď. Porovnaním postojov ale zisťujeme, že medzi žiakmi ZŠ a gymnázia existujú významné rozdiely na 5 % hladine štatistickej významnosti v prospech pozitívnejšieho postoja žiakov ZŠ oproti žiakom gymnázia ($U=21726$, $p=0,04^{*}$) (obr. 2). Dovoľme si teda konštatovať, že žiaci základnej školy zastávajú významne pozitívnejšie postoje smerom k inklúzii nepočujúcich žiakov do vyučovania telesnej a športovej výchovy ako žiaci gymnázia, predovšetkým pre oblasť modifikácií pravidiel športových hier. Týmto zistením

potvrďujeme nami stanovený predpoklad, že žiaci základnej školy budú deklarovať signifikantne pozitívnejší celkový pohľad na inklúziu nepočujúceho žiaka do vyučovania TŠV oproti žiakom gymnázia.

Diskusia

Cieľom predloženého výskumu bolo zistiť a porovnať postoje intaktných žiakov základnej školy a gymnázia k inklúzii nepočujúceho žiaka a žiačky do vyučovacieho procesu telesnej a športovej výchovy v súboroch žiakov základnej školy a gymnázia. Postoje žiakov sme analyzovali pre oblasť sociálnych vzťahov, modifikácii pravidiel športových hier a tiež z pohľadu celkovej inklúzie. Výskumom sme zistili, že intaktní žiaci základnej školy a gymnázia nazerajú na oblasť sociálnych interakcií smerom k nepočujúcemu žiakovi skôr pozitívne, čiže s nepočujúcim žiakom by boli na hodinách TŠV kamarátili, bavili by sa ním, aj by mu pomáhali, no na strane druhej deklarujú skôr nesúhlasné stanovisko s modifikáciami pravidiel športových hier, pre potreby nepočujúceho žiaka. Naše výsledky korešponďujú s výsledkami výskumov autorky Nemček (2022, 2024), ktorá zistila, že intaktní žiaci, zhodne chlapci aj dievčatá, vnímajú významne pozitívnejšie oblasť sociálnych interakcií v inkluzívnych hodinách TŠV ako oblasť modifikácií pravidiel športových hier ak je do telovýchovného procesu začlenený nevidiaci žiak (Nemček, 2022), no v prípade inklúzie žiaka s mentálnym postihnutím, sa tento výsledok potvrdil len v skupine intaktných chlapcov (Nemček, 2024). Dievčatá výskumu Nemček (2024) deklarovali rovnaký postoj k inklúzii žiaka s mentálnym postihnutím pre oblasť sociálnych interakcií ako aj pre oblasť modifikácií pravidiel športových hier. Naším výskumom sme ďalej zistili, že celkový pohľad na inklúziu nepočujúceho žiaka do vyučovania TŠV je skôr pozitívny. Postoje žiakov k inklúzii spolužiakov so zdravotným postihnutím sú ovplyvnené aj samotným správaním a konaním učiteľa, a hlavne sociálne vzťahy medzi žiakmi intaktnými a tými s postihnutím súvisia okrem iného aj s tým, ako učiteľ uvedie do kolektívu žiaka so zdravotným postihnutím. Od toho sa potom následne odvíja správanie intaktných žiakov smerom k žiakovi so zdravotným postihnutím (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 2003; Barber, 2018).

Pre oblasť sociálnych interakcií pri začlenení nepočujúceho žiaka do inkluzívnej TŠV sme našim výskumom zistili, že rozdiely medzi žiakmi ZŠ a gymnázia štatisticky významné, čím sme skonštatovali, že oblasť sociálnych interakcií v inkluzívnom vyučovaní TŠV je pre žiakov základnej školy a gymnázia rovnako skôr pozitívna, o čom hovorí aj totožné priemerné bodové skóre oboch súborov pre túto oblasť. Čo sa týka rozdielov v postojoch z hľadiska veku žiakov sa naše výsledky zhodujú aj s výsledkami trojice autorov Magnusson, Cal & Boissonnault (2017), ktorých výskum poukazuje na rovnaké zistenie, a teda že sa nepotvrdili významné rozdiely medzi mladšími a staršími žiakmi, pokiaľ ide o postoje týkajúce sa sociálnych interakcií k ľuďom so zdravotným postihnutím. S výsledkami našich zistení

sa stotožňujú aj výsledky výskumu Blackmana (2016), ktorý skúmal, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi postojmi detí a dospelých mladých ľudí v oblasti sociálnych interakcií s rovesníkmi so zdravotným znevýhodnením. Jeho výskum potvrdil, že vek mal len malý vplyv na celkové postoje k začleneniu rovesníkov so zdravotným postihnutím.

Pre oblasť modifikácií pravidiel športových hier pre potreby nepočujúceho žiaka v inkluzívnych hodinách TŠV sme zistili, že intaktní žiaci ZŠ aj žiaci gymnázia deklarujú skôr negatívny postoj, no pri porovnaní postojov týchto dvoch skupín, žiaci ZŠ oproti žiakom gymnázia sa ale stavajú k modifikáciám pravidiel pre nepočujúceho žiaka významne pozitívnejšie. Odmietavé stanovisko smerom k modifikáciám pravidiel športových hier zaujali aj žiaci stredných škôl vo výskume trojice autorov Nemček, Jamriško a Kyselová (2023), ktorí vyslovene nesúhlasili ($\chi^2=3,16$, $p=0,02^*$), aby nepočujúci žiaci mali prispôbené pravidlá vzhľadom k ich postihnutiu, čím deklarovali, že svojou úrovňou pohybovej zdatnosti sa približujú k svojim zdravým rovesníkom a modifikácie pre nich preto nie sú potrebné. Indiferentné stanovisko k modifikáciám pravidiel ale zaujali žiaci základných škôl výskumu spomínanej trojice autorov (Nemček, Jamriško a Kyselová, 2023). Čo sa týka rozdielov z hľadiska veku, naše výsledky podporil svojim výskumom aj Schwab (2017), ktorý zistil, že žiaci ZŠ mali vo všeobecnosti pozitívnejšie postoje k žiakom s postihnutím oproti žiakom stredných škôl. Taktiež vo svojom výskume spomína, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú v inkluzívnych triedach stredných škôl menej často začleňovaní do spoločných aktivít ako žiaci bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Podobne aj Di Maggio et al. (2021) uvádzajú, že mladší študenti vykazovali viac pozitívne postoje k rovesníkom so zdravotným postihnutím ako starší študenti, pričom skúsenosti s rovesníkmi s postihnutím v triede nesúviseli s postojmi k postihnutiu, naopak, poskytnutie pozitívnej prezentácie rovesníkov s postihnutím spojenej s ich silnými stránkami pozitívne ovplyvnilo postoje k postihnutiu bez ohľadu na typ postihnutia a vek účastníkov výskumu. Opačný názor však zastáva Alnahdi (2019), ktorý skúmal, ako sa 357 intaktných žiakov zaujímalo o svojich rovesníkov so zdravotným postihnutím. Zistil, že vek žiakov bez postihnutia mal štatisticky významný vplyv na ich postoje k rovesníkom so zdravotným postihnutím. Podľa výsledkov autorovho výskumu práve starší žiaci uvádzali pozitívnejšie postoje voči svojim rovesníkom so zdravotným postihnutím v porovnaní s mladšími žiakmi. Rovnaké zistenie potvrdili aj Laats, Freriksen & Vervloed (2013), ktorí zistili, že to, že bol žiak starší a poznal postihnutú osobu, malo významne pozitívny vplyv na postoje voči žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zatiaľ čo iné faktory sa v tejto štúdii neukázali ako významný prediktor.

Na záver diskusie si na základe dosiahnutých výsledkov dovolíme konštatovať, že žiaci základnej školy zastávajú významne pozitívnejšie postoje smerom k inklúzii nepočujúcich žiakov do vyučovania telesnej a športovej výchovy oproti žiakom gymnázia, predovšetkým pre oblasť modifikácií pravidiel

športových hier. Týmto zistením potvrdzujeme nami stanovený predpoklad, že žiaci základnej školy budú deklarovať signifikantne pozitívnejší celkový pohľad na inklúziu nepočujúceho žiaka do vyučovania telesnej a športovej výchovy oproti žiakom gymnázia.

Záver

Na základe výsledkov predloženého výskumu sme dospeli k záverom, že intaktní žiaci základnej školy aj gymnázia zastávajú skôr pozitívny postoj v sociálnych interakciách s nepočujúcim žiakom na hodinách TŠV, a skôr negatívny postoj smerom k modifikáciám pravidiel športových hier pre týchto žiakov. V záveroch výskumu deklaruje, že žiaci základnej školy zastávajú významne pozitívnejšie postoje smerom k inklúzii nepočujúcich žiakov do vyučovania telesnej a športovej výchovy ako žiaci gymnázia, a to predovšetkým v oblasti modifikácií pravidiel športových hier pre nepočujúcich spolužiakov. Záverom ale musíme podotknúť, že výsledky predloženého výskumu nie je možné zovšeobecňovať na všetkých žiakov základných a stredných škôl, nakoľko v našom výskume participovali len žiaci jednej základnej školy a jedného gymnázia na Slovensku.

Bibliografia

- Alnahdi, G. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Barboza, C., Ramos, A., Abreu, P., Castro, H. (2019). Physical Education: Adaptations and Benefits for Deaf Students. *Creative Education*, 10(4), 714-725. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.104053>
- Blackman, S. (2016). Barbadian students' attitudes towards including peers with disabilities in regular education. *International journal of special education*, 31(1), 135-143. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099987.pdf>
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education—revised (CAIPE–R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M., Nota, L. (2021). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1920091>

- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 23(3), 88-98. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/153944920302300302>
- Janečka, Z., Kudláček, M., Kůrková, P., Machová, I., Válek, J., Válková, H., Witmannová, J. (2012). *Vybrané kapitoly ze sportu osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 113 s. ISBN 978-80-244-3107-9.
- Kyselová, B. (2024). *Inklúzia nevidiaceho a nepočujúceho žiaka do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu žiakov základnej školy a gymnázia*. Bakalárska práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta.
- Kurková, P. (2018). Attitudes of Czech pupils who are deaf or hard of hearing towards physical education classes: A comparison of gender differences. *Acta Gymnica*, 48(2), 83-90. <https://doi.org/10.5507/ag.2018.008>
- Kurková, P. & Jayne Maertin, J. (2014). The benefits of square dancing as a means of physical activity for Czech dancers with hearing loss. *Acta Gymnica*, 44(4), 223-230. <https://doi.org/10.5507/ag.2014.023>
- Kurková, P. & Sigmund, E. (2010). Tělesná výchova a preference volnočasových aktivit u žáků se sluchovým postižením. *Tělesná kultura*, 33(1), 7-25. <https://doi.org/10.5507/tk.2010.001>
- Laat, S., Freriksen, E., Vervloed, M. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- Magnusson, D., Cal, F., Boissonnault, J. (2017). Influence of a Short-Term Disability Awareness Program on Knowledge and Attitudes of School-Aged Children in Southern Belize: Results of a Community-University Partnership. *Physical Therapy & Rehabilitation Journal*, 97(4), 408-416. <https://doi.org/10.2522/ptj.20160139>
- Nemček, D. (2022). Children's attitudes towards inclusion of visually impaired students in physical education classes: gender differences. *Physical Education Theory and Methodology*, 22(3), 423-429. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2022.3.18>
- Nemček, D. (2024). How would able-bodied children perceive a student with an intellectual disability in inclusive physical education? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.5937/specedreh23-45047>
- Nemček, D., Jamriško, T., Kyselová, B. (2023). Do students with special educational needs need to modify the rules of games in inclusive physical and sports education? The opinions of able-bodied children. *Tělesná výchova & šport*, 33(2), 43-51.

- Nugraha, A., Sukoco, P., Annisa, A. (2019). Motivation and physical education learning achievement among students with hearing impairment. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comeniana*, 59(2), 129-137. <https://doi.org/10.2478/afepuc-2019-0011>
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Skovajsová, P., Nemček, D., Jamriško, T. & Jamriško, A., (2022). Postoje žiakov cirkevnej školy k inklúzii žiaka s telesným postihnutím do vyučovania telesnej a športovej výchovy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 21(5), 23-38. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.23-38>
- Tarcsiová, D. (2019). *Posunkový jazyk a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava: Iris. 315 s. ISBN 978-80-8200-040-8.
- Xu, W., Li, C., Wang, L. (2020). Physical Activity of Children and Adolescents with Hearing Impairments: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4575. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124575>
- Winnick, J. & Porretta, D. (2017). *Adapted Physical Education and Sport*. 6th ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 628 s. ISBN 9781492511533.

Výskum bol podporený grantovými projektmi Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR – KEGA č. 051UK-4/2022 (Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove) a VEGA č. 1/0694/24 (Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra).

Bc. Barbora Kyselová

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
kyselova50@uniba.sk

Doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
dagmar.nemcek@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.20-34>

Vztah učiva a žákovských znalostí z českého jazyka u žáků 2. a 3. ročníku základní školy v České republice

The Relationship Between the Curriculum and Czech Language Knowledge Among 2nd and 3rd Year Primary School Pupils in the Czech Republic

Klára Eliášková, Martina Šmejkalová

Abstract

The article analyses the Czech language knowledge of pupils who took part in the testing within the project “Teachers' Understanding of the Causes of School Failure at the Beginning of Primary School” implemented at the Faculty of Education, Charles University. The research sample consisted of 661 pupils from 29 primary schools in Prague, the Central Bohemia Region and the South Bohemia Region. Pupils' knowledge was verified through didactic tests in the 2nd and 3rd year of primary school. We analysed the data to determine the level of knowledge in the areas of language learning in the 2nd and 3rd year of primary school, to find out in which areas pupils most often make mistakes, and to compare the results with the set outcomes in the RVP. It turned out that the pupils have the best knowledge of the syllabic structure of words and the so-called double consonants, while the worst results were shown by tasks oriented to the knowledge of syllabic structure of words.

Keywords: Younger primary school students. Teaching of mother tongue. Procedural linguistic knowledge. School curriculum.

1 Úvod a teorie

Analýza sekundárních zdrojů ukazuje, že se současná česká badatelská lingvodidaktika málo věnuje tomu, jaká je kvalita osvojených znalostí a dovedností z českého jazyka u žáků jednotlivých ročníků. Ukazatelem kvality výuky se (proto?) často stávají velká mezinárodní a srovnávací šetření nebo dotazníková šetření České školní inspekce (např. 2017, 2021 aj.). Subtilnější výzkumy, které by se soustředily na ovládnutí dílčích jazykových jevů v kratších časových etapách a které by byly prováděny expertními didaktiky českého jazyka, ustoupily poněkud do pozadí, jak na to upozornili ve svém výzkumu týkajícím se znalosti syntaxe Chvál & Šmejkalová (2018). V návazné studii (Šmejkalová & Chvál, 2020) pak výzkum zahrnoval znalosti morfologie; znalostem vysokoškoláků se systematicky věnuje např. R. Adam (2023).

Omezeným zájmem o žákovské znalosti se didaktické bádání ochuzuje přinejmenším o dva pohledy:

- a) podrobný vhled do jazykových znalostí a dovedností žáků jednotlivých ročníků;
- b) možnosti záchytu a nápravy případných problémů dříve, než je zachytí globální testování ve vyšších ročnících.

1.1 K současnému stavu poznání

To samozřejmě neznamená, že by lingvodidaktický výzkum elementárního vzdělávání vůbec neexistoval. K výrazně exponovaným tématům patří problematika čtení s porozuměním a čtenářské gramotnosti (např. Najvarová, 2008). Dlouhodobě a širokospektrálním pohledem se tomuto tématu věnuje i Metelková Svobodová (např. 2008, 2016 apod.), jež se postupně zabývala jak možnostmi implementace úloh či strategií vedoucích žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i vlivy moderní technologie (např. zapojení eyetrackeru).

Mezi zásadní lingvodidaktické práce patří jistě studie E. Hájkové. Vedle teoretických prací analyzujících kurikulum (např. Hájková, 2021) přinesla podstatné výzkumné poznatky o žákovských prekonceptech jazykových jevů na 1. stupni ZŠ a podnětné závěry u vybraných gramatických kategorií (Hájková, 2014a). Podobná témata rozvíjeli i další lingvodidaktici (např. Svobodová, 2016).

Pro českou lingvodidaktiku je velkou inspirací i didaktika slovenská, srov. např. prekonceptuální pojetí výuky rozvíjené na pozadí komunikačně orientované didaktiky, které zůstává výrazným tématem i v evropském kontextu (zejm. Liptáková et al., 2022 aj.; souhrnně např. Štěpáník et al., 2019, 2020 aj.). Vedle Hájkové (např. 2008) nebo Svobodové & Metelkové Svobodové (např. 2013 aj.) toto téma rozvinula i Babušová (2014), která se zabývala rozvojem komunikačních činností v jazykovém vyučování českých a vietnamských žáků od 1. do 3. ročníku ZŠ. Ani téma žáků s odlišným mateřským jazykem ostatně není opomíjeno (např. Šindelářová, 2016; Hájková, 2014b a mnozí další).

Výrazně se komentuje tematika rozvoje rozličných funkčních kompetencí a interakční stylistiky (např. Brychová et al., 2018, Písková & Vejvodová, 2022), zdůrazňuje se i funkčněgramotnostní pojetí výuky (Šmejkalová et al., 2021), sleduje se pronikání novějších lingvistických přístupů; např. pro oblast kognitivní lingvistiky práce J. Pacovské (např. Pacovská, 2023, resp. Pacovská et al., 2021; Hlubučková & Pacovská, 2022; aj.).

Výuce témat jazykové výchovy na 1. stupni se často věnují odborné práce J. Svobodové. Za všechny lze jistě zmínit studii o žákovských znalostech spisovného tvarosloví (2018a) nebo souvislý zájem o problematiku syntaktického pravopisu, kterou reflektuje v mnoha pracích (např. 2018b aj.). Drobné výzkumné sondy zaměřující se – ovšem jen v krátkých výzkumných

sekvencích – na vyhodnocování míry osvojení učiva často přinášejí i kvalifikační vysokoškolské práce. Oblíbeným tématem je sledování míry osvojení učiva o vyjmenovaných slovech (např. Kuchařová, 2015 aj.) nebo o pravopisných znalostech (např. Michálková, 2020 aj.).

Vznikají samozřejmě i moderní kolektivní práce, jež nemůžeme všechny vyjmenovat, zmíníme alespoň např. monografii M. Čechové a kolektivu (Čechová & Spěváčková, 2019) nebo kolektivu autorek ostravské univerzity (Svobodová et al., 2021) či z úplně nejnovějších kolektivní monografií Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku (Liptáková et al., 2023). Lingvodidakticky zaměřené práce přináší v České republice časopis Didaktické studie (např. Hradilová, 2018; Hájková, 2019; Čuchtová, 2021 aj.), časopis Komenský a další, na Slovensku např. časopis O dieťaťi, jazyku, literatúre.

1.2 K rámcovému vymezení učiva

V České republice je obsah učiva ohraničen Rámcovým vzdělávacím programem pro ZV (2021, online; jelikož dokument byl už mnohokrát citován a je navíc dostupný online,¹ zdržíme se jeho charakteristiky). V centru pozornosti jazykové výuky je cílená didaktická snaha vybavit žáky takovými znalostmi a dovednostmi, které jim umožňují „*správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání*“ (RVP ZV, 2021, online). V rámci naší výzkumné sondy se soustředíme na úkol „*získat vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka*“ (ibid., s. 16). U očekávaných výstupů stanovených RVP pro 1. období (1.–3. ročník) jsme u žáků sledovali zejména dovednosti, které jsou explicitně vyžadovány (ibid., s. 19–22).

Výše uvedená dílčí šetření pro syntax a morfologii (Chvál & Šmejkalová, 2018, Šmejkalová & Chvál, 2020) naznačila, že čeští žáci ovládají na relativně dobré úrovni lingvistické poznatky týkající se národního jazyka, a to zejména na úrovni faktických a procedurálních poznatků, tedy osvojení pojmů, znalosti termínů, částečně pak i schopnosti aplikovat faktické poznatky. Jak chápeme jednotlivé úrovně poznatků, ilustrujeme krátkým příkladem vztahujícím se k slovesnému rodu (na prvním stupni základní školy dochází k propedeutice tohoto učiva, které bude vědomě osvojováno na stupni druhém, neboť se jedná o učivo klíčové pro rozvoj stylizačních dovedností).

Příklad

(i) Faktický poznatek: *V češtině u sloves rozlišujeme gramatickou kategorii slovesného rodu, který může být činný nebo trpný. Při užití trpného rodu ustupuje konatel z pozice podmětu do méně privilegovaných syntaktických pozic, nebo dokonce nemusí být vyjádřen vůbec* (Karlík, 2017).

¹ <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

(ii) Procedurální poznatek: *Ve větě Návrh na cíl školního výletu nebyl schválen* je přísudek *nebyl schválen* v trpném rodě (odpověď na otázku)

(iii) Konceptuální poznatek: *V trpném rodě jsou například přísudky ve větách Střecha byla položena zahraničními dělníky, Lístky byly zakoupeny včera večer našimi příbuznými..., Svačiny byly zabaleny...* (samostatná produkce)

(iv) Metakognitivní poznatek: Přemýšlím o funkci jazykového prostředku (i–iii) a dokážu jednak dekódovat komunikační záměr mluvčího zůstat v pozadí (*Návrh na cíl školního výletu nebyl schválen...*), jednak reverzibilně použít poznatky (i–iii) k dosažení svého záměru skrýt sám sebe (*Na posledním setkání školního parlamentu bylo řečeno...*); uvědoměle uvažují o způsobech naplnění svého komunikačního záměru.

2 Metodologie

2.1 Cíl studie a výzkumné otázky

Pro naši výzkumnou sondu jsme si stanovili následující cíle:

- 1) Prostřednictvím analýzy a interpretace dat z didaktických testů zjistit, jaká je úroveň faktických a procedurálních lingvistických znalostí žáků 2. a 3. ročníku základní školy.
- 2) Popsat ty oblasti učiva, které jsou žáky osvojené.
- 3) Popsat ty oblasti učiva, které osvojené dosud nejsou.
- 4) Obsah testovaného učiva byl vedle zmíněného RVP verifikován běžnými učebnicemi pro základní školu a je přehledově zpracován v tab.1.

Tabulka 1: Obsah testovaného učiva pro 2. a 3. ročník dle běžných učebnic pro 2. a 3. ročník

Učebnice SPN (Hošnová et al.)		Učebnice Fraus (Babušová et al.)	
učivo 2. ročníku	učivo 3. r.	učivo 2. ročníku	učivo 3. r.
Opakování: rozeznávání di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, tvar písmen – opakování	Tvary slov a slova příbuzná	Opakování: tvary a diakritika písmen. Stavba slov. Počet slov ve větě.	Psaní ú, ů, párové souhlásky.
Vlastní jména	Souhlásky uvnitř slov	Abeceda. Věta – slovo – písmeno. Slabiky. Hláška – písmeno.	Tvary slov.
Abeceda, věta, slovo, slabika	Písmena označující pravopisně obojetné souhlásky	Rozdělení hlásek. Hláskový a slabičný rozbor. Psaní ú/ů.	Psaní ě.

Hlásky a písmena, kde píšeme i/y – í/ý	Vyjmenovaná slova	Psaní skupin s písmenem ě.	Psaní i, í, y, ý po obojetných souhláskách – vyjmenovaná slova.
Písmeno ě	Slovo a skutečnost	Slovo. Tvary slov. Význam slova. Vlastní jména.	
Souhlásky na konci slova	Slovní druhy, co vyjadřují podstatná jména, co vyjadřují slovesa.	Měkké souhlásky. Měkké skupiny (psaní i/í/y/ý v různých částech slova). Skupiny dě, tě, ně, bě, pě, vě.	Slovní druhy. Podstatná jména. Slovesa.
Věta jednoduchá a souvětí	Věta a souvětí	Věta a souvětí. Slovesa. Spojky, souvětí.	Skladba – věta jednoduchá, souvětí

2.2 Výzkumný nástroj – účel a charakteristika testů

Didaktické testy² celkově obsahovaly 10 úloh, a to 6 tzv. školských úloh a 4 tzv. neškolské úlohy. Jako školské úlohy jsme chápali takové úlohy, v nichž žáci doplňovali či modifikovali nějaký izolovaný jazykový segment (*doplň počet slabik, napiš správně defektní předepsané slovo* apod.), jako neškolské úlohy jsme chápali takové úlohy, kde měl žák vytvořit samostatný ucelený komunikát, který nese zřetelně ohraničené a kohezí komunikační sdělení (*Dokonči příběh...*). Pro potřeby tohoto článku jsme pracovali **pouze s tzv. školskými úlohami 1 až 6**, které ověřovaly především znalost lingvistického poznatku a schopnost tento poznatek aplikovat (tzv. faktické a procedurální lingvistické poznatky, viz výše). Charakteristickým rysem těchto úloh je skutečnost, že jsou v popředí didaktického zájmu učitelů (Šmejkalová, 2023).

Analýzu vnitřní struktury testu jsme stejně jako v Chvál & Šmejkalová (2018, s. 7) založili na vytvoření „obsahových indexů“. Byly vytvořeny dva:

- 1) index *faktické procedurální lingvistické poznatky – pravopis a fonetika* - pro 2. ročník úlohy 1, 2, 3, 4, 5; pro 3. ročník úlohy 1, 2, 3, 4;
- 2) index *faktické procedurální lingvistické poznatky – gramatika a lexicologie* - pro 2. ročník úlohy 5 a 6; pro 3. ročník úlohy 5 a 6.

² Test vytvořily Gabriela Babušová, Klára Eliášková, Olga Kučerová a Martina Šmejkalová.

2.3 Sběr dat a popis souboru testovaných žáků

Tyto údaje byly již obsaženy v dřívějších publikacích týkajících se našeho projektu (např. Šmejkalová, 2023, online³). Sběr dat včetně pilotáže probíhal v období od roku 2020 do roku 2023; výzkumu se zúčastnilo 29 školních tříd, které byly intenzivně sledovány v průběhu 2. a 3. ročníku základní školy. Co se týče metodologie, jednalo se o smíšený design: ad a) kvantitativní analýza, ad b) kvalitativní analýza (Eliášková & Šmejkalová, 2023).

2.4 Hodnocení testů

Testy hodnotili studenti magisterského studia pedagogické fakulty, oboru český jazyk, přičemž každá úloha byla bodována za každý jazykový jev, který měli žáci správně postihnout (podrobně Smetáčková et al., 2023, v tisku).

3 Výsledky

3.1 Vyhodnocení řešení tzv. školských úloh didaktického testu a interpretace dat

Ve zkrácené podobě jsou výsledky řešení tzv. školských úloh obsaženy v publikaci (Smetáčková et al., 2023, v tisku). Níže uvádíme jednotlivé úlohy, jejich podrobnou didaktickou analýzu a interpretaci dat.

1. úloha

2. ročník

Napiš do rámečku počet písmen ve slově liška.

Správná odpověď = 5.

Úspěšnost řešení – 94%

3. ročník

Přečti si nahlas slovo BĚŽÍ a doplň tabulku.

Počet slabik	Počet písmen	Počet hlásek

Správná odpověď = 2, 4, 5

Úspěšnost řešení – 71%

Úlohy přináležejí k velkému tématu 1. a 2. ročníku, a sice zaznamenání zvukové stránky jazyka písmem. Úloha pro druhý ročník ověřuje elementární poznatek o počtu písmen ve slově a je významně úspěšnější než komplexnější

³ <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/pav-nema-kopyta-ale-nekdy-klopytne-o-pyr-aneb-ucivo-ceskeho-jazyka-ve-3-rocniku-zakladni-skoly-ocima-vyucujicich>

úloha 3. ročníku ověřující 3 rozdílné termíny (slabika-písmeno-hláska), což potvrdila i dosažená data (94 % x 71 %).

2. úloha

2. ročník

Spoj čarou slova a jejich správný počet slabik.

strom 3 slabiky

slunce 1 slabika

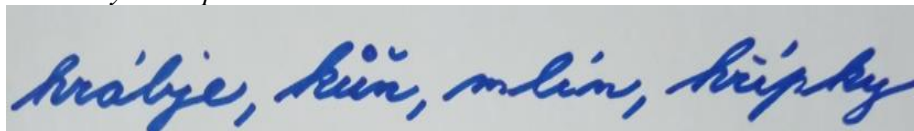
veverka 2 slabiky

Správná odpověď: strom – jedna slabika, slunce – 2 slabiky, veverka – 3 slabiky

Úspěšnost řešení – 92%

3. ročník

Škrtni chybně napsaná slova.



Napiš slova na řádek správně.

Správná odpověď: hrábě, kůň, mlýn/mlít, hříbky

Úspěšnost řešení – 77%

Rozlišení slabik navazuje v obecnější rovině na učivo o hláskovém a slabičném složení slova. Učivo o slabikách má kromě toho silné komunikační vyústění, neboť v psaném písmu znalost pravidel slouží ke korektnímu dělení slov (zejména na konci řádku), a výsledky ukazují, že žáci mají učivo dobře osvojené. Do řešení úlohy pro 3. ročník proto vstoupil významný komplikující faktor v podobě učiva o vyjmenovaných slovech. Je zajímavé, že žáci ani v jednom případě řešení neopravili chybně napsané slovo *mlín* na *mlít*, což bychom vzhledem k instrukci také považovali za správné řešení. Žáci však respektovali zvukovou podobu slova (homofon) a řešení *mlít* nepřipustili. Podobně žáci, „nastavení“ v očekávání problematiky vyjmenovaných slov, opravili slovo *hrábje* na významově zcela odlišné slovo *hrabyně*. Lze z toho vyvodit, že žáci systematicky „drilují“ vyjmenovaná slova, a jsou v zajetí tohoto učiva i tam, kde by byla přípustná i jiná řešení.

3. úloha

2. ročník

Zakroužkuj slovo, které obsahuje jenom dlouhé slabiky.

a) padá b) žába c) malá d) jásá

Správná odpověď: jásá

Úspěšnost řešení – 80%

3. ročník

Přečti si nahlas, zakroužkuj slovo, ve kterém slyšíš 3 obojetné souhlásky.

a) netopýr b) sýkorka c) myš d) slepýš

Úspěšnost řešení – 65%

Třetí úloha ve 2. ročníku prověřuje dovednost identifikace kvantity samohlásek a jejich grafického záznamu. Ve 3. ročníku je úloha zaměřena na ověření znalosti tzv. obojetných souhlásek.

4. úloha

2. ročník

Spoj správně slabiky, aby vznikla čtyři slova.

HOU KA

JE BA

SRN VA

LIŠ ŽEK

KA

Správná odpověď: houba, ježek, srnka, liška

Úspěšnost řešení – 91%

3. ročník

Vylušti vyjmenovaná slova po B, L, M a napiš tiskacím písmem.

BYKOLA LYPENĚK LYNAIB ŠLYTOMIL

Správná odpověď: kobyla, pelyněk, bylina, Litomyšl

Úspěšnost řešení – 59%

Jedná se o typická cvičení ověřující znalost slabičné struktury slova. V návaznosti tuto znalost jsme ve 3. ročníku úlohu zacílili ke znalosti tzv. vyjmenovaných slov po B, L, M.

5. úloha

2. ročník

Vylušti názvy stromů a napiš je tiskacím písmem.

BUD BÍŘZA ROBOVICE

Napiš písmeno, které mají všechna slova společné. _____

Správná odpověď: dub, bříza, borovice – B

Úspěšnost řešení – 78 %.

3. ročník

Podtrhni modře podstatná jména a zeleně slovesa.

mrak, slyší, bílé, klopýtá, na, ohrada, zamyká, kopyto, list

Úspěšnost řešení – 86 %

Do 3. ročníku byl zařazen úkol s dalším stěžejním učivem, kterým jsou slovní druhy, s jehož přehledem se seznamují žáci již ve 2. ročníku. Záměrně jsme tento úkol zařadili až do testu 3. ročníku, neboť ve druhých ročnících není někdy vůbec probíráno. Zvolili jsme slova s aktuálně probíranými pravopisnými pravidly tzv. vyjmenovaných slov.

6. úloha

2. ročník

Rozděl větu na slova svíslými čarami.

VEVERKASEKOUKÁNAHOUBYPODSTROMEM.

3. ročník

Rozděl větu na slova svíslými čarami.

**VČERABĚHEMODPOLEDNESEENADMĚSTEMZATÁHLOAZMRAK
ŮPADALYKAPKY.**

Správné odpovědi: Veverka se kouká na houby pod stromem. Včera během odpoledne se nad městem zatáhlo a z mraků padaly kapky.

Úspěšnost řešení v obou ročnících – 81 %

Učivo o větě, kdy si mají žáci uvědomit, že věty se skládají ze slov, kdy mají dále rozpoznat hranice slov ve větě s oporou ve znalosti o slově jako základní jazykové jednotce, představuje dominantní celek jazykového vyučování ve sledovaných ročnících. Cílem výuky je vést žáky k poznání formálních zejm. grafických znaků věty (velké písmeno na začátku věty, interpunkce) a následně též k její jazykové analýze (např. zvukové – melodie věty; nebo morfologické – tvary slov, slovní druhy apod.).

3.2 Vyhodnocení úspěšnosti žáků v indexech a interpretace dat

Tabulka 2: Přehled úspěšnosti v jednotlivých sledovaných indexech (2. a 3. ročník)

	N	Průměr	Medián	Min	Max	SD
Index I – pravopis a fonetika, 2. r.	656	0,719376	0,762461	0,00	1,000000	0,232239
Index II – gramatika a lexikologie, 2. r.	656	0,690307	0,742692	0,00	1,000000	0,243480
Index I – pravopis a fonetika, 3. r.	618	0,716653	0,753038	0,00	1,000000	0,188105
Index II – gramatika a lexikologie, 3. r.	618	0,792281	0,853892	0,00	1,000000	0,213109

V tab. 2 jsou výsledky porovnání výsledků v DT pro 2. ročník a DT pro 3. ročník podle dvou výše definovaných indexů. V případě obou testů došlo k zamítnutí normality dat, proto jsme vycházeli z neparametrických statistických metod. Tyto metody jsou vhodnější i z toho důvodu, že v datové matici ponecháváme slabší žáky, kteří by jinak mohli hodnotu průměru významně ovlivnit. Vzhledem k charakteru dat byl pro porovnání obou souborů využit Wilcoxonův párový test doplněný o hodnoty r odpovídající věcné významnosti. Nulová hypotéza zněla: H_0 : Není rozdíl v úspěšnosti mezi prvním a druhým měřením daného indexu (mediány pro oba soubory jsou si rovny). Ve všech případech se ukázalo, že rozdíly mezi ročníky jsou statisticky významné. Zatímco u indexu I jsou věcné rozdíly jen malé, u indexu II jsou již střední a větší.

Z tab. 2 je dále patrné, že žáci byli setrvale úspěšní v řešení úloh ověřující znalosti z oblasti pod indexem I – pravopis a fonetika. Výsledky dosažené v indexu II – gramatika a lexikologie lze také klasifikovat jako uspokojivé, žáci v nich dosahují výsledky kolem 70procentní hranice úspěšnosti a mezi 2. a 3. ročníkem je patrné zlepšení. Lze tedy konstatovat, že úroveň osvojení učiva sledovaném v obou indexech je dobrá a že lze predikovat vysokou pravděpodobnost zvládnutí i jiných podobných úloh z této obsahové oblasti.

4 Závěry a diskuse

V rámci dílčí výzkumné sondy jsme si stanovili následující cíle:

- 1) Prostřednictvím analýzy a interpretace dat z didaktických testů zjistit, jaká je úroveň faktických a procedurálních lingvistických znalostí žáků 2. a 3. ročníku základní školy.

Tabulka 3: Úlohy seřazené dle úspěšnosti řešení v obou ročnících

Pořadí	2. ročník	Pořadí	3. ročník
1.	1. úloha – 94 % Index I – počet písmen ve slově	1.	5. úloha – 86 % Index II – určování slovních druhů
2.	2. úloha – 92 % Index I – rozlišování slabik	2.	6. úloha – 81 % Index II – syntaktická struktura věty, hranice slov ve větě
3.	4. úloha – 91 % Index I – slabičná struktura slova	3.	2. úloha – 77 % Index I – slabičná struktura slova; vyjmenovaná slova
4.	6. úloha – 81 % Index II – syntaktická struktura věty, hranice slov ve větě	4.	1. úloha – 71 % Index I – slabika-písmeno-hlávka

5.	3. úloha – 80 % Index I – identifikace kvantitativ hlásek	5.	3. úloha – 65 % Index I – znalost obojetných souhlásek
6.	5. úloha – 78 % Index I + Index II – slabičná struktura slova; pravopis slov	6.	4. úloha – 59 % Index I – slabičná struktura slova; vyjmenovaná slova

2) Popsat ty oblasti učiva, které jsou žáky osvojené.

Naši žáci byli vysoce úspěšní ve 2. ročníku (rozptyl úspěšnosti 94 % až 78 %), přičemž nejvyšší úspěšnost měla úloha ověřující poznatek o počtu písmen ve slově (úloha 1 pro 2. ročník). Tato vysoká úspěšnost pravděpodobně vychází z preprimárního kresebného vzdělávání žáků v rámci propedeutiky čtení a psaní.

Na základě našich dat tedy můžeme tvrdit, že znalost základního učiva českého jazyka na konci 2. ročníku základní školy je velmi dobrá a mohla by sloužit jako výborné východisko pro obtížnější partie učiva 3. ročníku.

3) Popsat ty oblasti učiva, které osvojené dosud nejsou.

Ve 3. ročníku vysoká úspěšnost přetrvává, ačkoli ne natolik markantně (rozptyl 86 % až 59 %). Nejmenší úspěšnost měly úlohy ověřující znalost slabičné struktury slova – ve druhém ročníku úloha 5 (78 %) a ve třetím ročníku úloha 4 (59 %). Potvrdilo se, že se jedná o mimořádně obtížné učivo, které právem vyžaduje didaktickou modernizaci.

Nižší míru úspěšnosti (pouze 65 %) dále měla úloha orientovaná na problematiku tzv. obojetných souhlásek (*Přečti si nahlas, zakroužkuj slovo, ve kterém slyšíš 3 obojetné souhlásky: netopýr, sýkorka, myš, slepýš*). Nižší úspěšnost základního učiva ve 3. ročníku přisuzujeme mimo jiné tomu, že žáci často řešili úlohu bez opory v hlasitém čtení, byť je k tomu instrukce motivovala.

Nižší úspěšnost, tj. 71 %, zaznamenala i první úloha třetího ročníku (*Přečti si nahlas slovo BĚŽÍ a doplň tabulku*). To může být způsobeno tím, že ne všechny učebnice důsledně pracují s užitečným modelováním hláskové a slabičné struktury, kterým se zdůrazní poznání vztahu mezi zvukovou a grafickou stránkou slov.

Žáci zapojeni do našeho výzkumu byli úspěšnější v řešení úloh ověřujících znalosti pod indexem I – pravopis a fonetika. Potvrzuje se tedy, že silný tlak na osvojení pravopisu je stálá a setrvalá tendence ve výuce na prvním stupni základní školy. To by jistě nemusel být zvlášť závažný poznatek, pakliže bychom si neuvědomili, že žáci jsou podle našich zjištění na pravopis fixováni takřka výlučně a rozvoj ostatních řečových dovedností, které by měl rozvíjet předmět český jazyk především, stojí spíše v pozadí.

Bibliografie

- Adam, R. (2023). Slovo tvorný význam a slovo tvorný rozbor: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 15(2), 17–31.
- Babušová, G. & Chlumská, P. & Kosová, J. & Nespěšná, V. & Řeháčková, A. (2019). *Český jazyk 2 – nová generace*. Praha: Fraus. ISBN 978-80-7489-452-7.
- Babušová, G. & Chlumská, P. & Kosová, J. & Nespěšná, V. & Řeháčková, A. (2020). *Český jazyk 3 – nová generace*. Praha: Fraus. ISBN 978-80-7489-565-4.
- Babušová, G. (2014). *Evoluce komunikačních činností u žáků 1.–3. ročníku na základní škole*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-774-8.
- Brychová, A. & Cachová, J. & Černý, M. & Češková, T. & Dvořáková, M. et al. *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-16-8.
- Čechová, M. & Spěváčková (Eds.). (2019). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-1011-8.
- Čuchtová, I. (2021). Z analýzy edukačních situací vo vyučování mateřského jazyka (tvorba narativního textu). *Didaktické studie*, 13(1), 104–124.
- Eliášková, K. & Šmejkalová, M. (2023). It is so because I think so. Argumentative skills of younger primary school students in the Czech Republic. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2, 76–85.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni ZŠ)*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-364-1.
- Hájková, E. (2014a). *Čeština ve škole 21. století – 4. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK. 308 s. ISBN 978-80-7290-806-6.
- Hájková, E. (2014b). *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-940-7.
- Hájková E. (2019). Vyjmenovaná slova. *Didaktické studie*, 11(1), 81–91.
- Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. 1. vydání. Praha: PedF UK, 175 s. ISBN 978-80-7603-268-2.
- Hlubečková, A. & Pacovská, J. (2022). Když vstoupí kognitivní přístup k jazyku do výuky. *Didaktické studie*, 14(2), 135–143.
- Hradilová, D. (2018). K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka. *Didaktické studie*, 10(2), 132–145.
- Hošnová, E. et al. (2006–2007). *Český jazyk pro základní školy 2*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-329-2.
- Hošnová, E. et al. (2014). *Český jazyk pro základní školy 3*. 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-538-9.

- Chvál, M. & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia Paedagogica*, 23(1), 105–134. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>
- Karlík, P. (2017). SLOVESNÝ ROD. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/SLOVESN%C3%9D%20ROD>
- Kuchařová, I. (2015). *Vyjmenovaná slova včera a dnes*. Vedoucí práce: Janovec, L. Praha: PedF UK.
- Liptáková, E. et al. (2022). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2951-6. <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Liptakova1>
- Liptáková, E. et al. (2023). *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-3206-6.
- Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7368-653-6.
- Metelková Svobodová, R. (2016). K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ. *Nová čeština doma a ve světě*, 1, 90–101.
- Michálková, V. (2020). *Úroveň pravopisných znalostí žáků 5. ročníku ZŠ*. Vedoucí práce: Šimková, I. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18(1).
- Pacovská, J. (2023). Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky. *Didaktické studie*, 15(1), 19–31.
- Pacovská, J. & Nebeská, I. & Rörich, A. & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis. 272 s. ISBN 978-80-7470-400-0.
- Písková, R. & Vejvodová, J. (2022). K rozvoji digitální kompetence žáků v předmětu ČJL při pedagogické praxi studentů. *Český jazyk a literatura*, 72(3), 110–119.
- Svobodová, J. & Metelková Svobodová, R. (2013). Úvahy nad rolí textu a kontextu při výuce mateřštiny. *O dieťati, jazyku, literatúre*, I/2, 76–85.
- Svobodová, J. (2016). K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: FF UK, 1, 62–77.
- Svobodová, J. (2018a). Aktuálně o žákovských znalostech spisovného tvarosloví. *Český jazyk a literatura*, 68, 256–268.
- Svobodová, J. (2018b). Syntaktický pravopis ve škole. *Didaktické studie*, 10(2), 116–131.
- Svobodová, J. et al. (2021). *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Vydání: první. Ostrava: Ostravská univerzita, PedF, 2021. 212 s. ISBN 978-80-7599-258-1.

- Šindelářová, J. (2016). Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: FF UK, 1, 118–132.
- Smetáčková et al. (2023). *Cesty dětí s rizikem školní neúspěšnosti*. Praha: PedF UK. 279 s.
- Šmejkalová, M., & Chvál, M. (2020). Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníku základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(1), 127–154.
<https://doi.org/10.5817/SP2020-1-6>
- Šmejkalová, M. & Vondrová, N. & Smetáčková, I. & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>
- Šmejkalová, M. (2023). „Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících. *Komenský*, 147(3), 26–32.
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4353-3.
- Štěpáník, S. & Hájková, E. & Eliášková, K. & Liptáková, L. & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vydání. Plzeň: Fraus. 311 s. ISBN 978-80-7489-595-1.

Internetové zdroje

- ČSI, 2021: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Dobrovolne-zjistovani-vysledku-zaku-bude-realizova>
- ČSI, 2017: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Ceska-skolni-inspekce-overi-vysledky-zaku-na-urovn>
- <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aebcf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

Článek vznikl s podporou projektu Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky za finanční podpory MŠMT v rámci programu OPVV CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390. Parciální poznatky již byly publikovány v Šmejkalová (2023), Eliášková – Šmejkalová (2023), Smetáčková et al. (2023) a ve výzkumné zprávě z projektu. Autorky děkují Vlastimilu Chytrému za statistickou analýzu dat a jejich interpretaci. Za konzultace autorky rovněž děkují Olze Kučerové.

PhDr. Klára Eliášková, Ph.D.

Katedra českého jazyka

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

klara.eliasкова@pedf.cuni.cz

Prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Katedra českého jazyka

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.35-51>

Analýza rodičovskej výchovy a pôsobenie inštitucionálnych zariadení v ranom veku dieťaťa

Analysis of Parental Education and the Impact of Institutional Settings in Early Childhood

Zuzana Geršicová, Beáta Mačová, Martina Masáriková

Abstract

In the evolution of humanity, with each new generation, children with a different level of consciousness come into this world. Due to the influence of historical events, modernization and the use of modern technologies, we are witnessing the flourishing of generational inequalities in which the educational methods of parents are differentiated. The changes of contemporary times are also markedly reflected in the diverse forms of family upbringing. In this paper, we present aspects of parental parenting, but also the impact of early childhood education and upbringing in institutional settings such as day nurseries or maternity centres. We will try to re/reconstruct the image of family education of contemporary parents, living in a globalized (European) society, which, moreover, is subject to transformational changes. Contemporary family education should actively and adequately participate in the upbringing and education of their children from an early age as an important indicator of the formation of the child's personality in the future. Therefore, we also focus on the importance of activating the relationship between the family and the maternity centers, education by means of nurseries, increasing the communication channels between them and finding out the level of psychological satisfaction of families with the educational services provided to the child. The aim of our study is to highlight and analyze the impact of parental education and the action of institutional facilities on the child's personality at an early age. Throughout the thesis, we have compiled scholarly sources, research findings from the Web of Science database, as well as exploratory analyses on the most widely used Slovak platforms and discussion forums in the period 2018 - 2023. The article was written within the project VEGA 1/0484/21 Transformations of Family Education and Parenting Education in Slovakia.

Keywords: Family education. Early childhood. Nurseries. Kindergartens. Discussion forums.

Úvod

Podnecujúce rodinné prostredie a rodičovská výchova je pre dieťa základným vzorcom kvalitného predpokladu pre rozvoj zdravého vývinu po psychickej a somatickej stránke osobnosti dieťaťa už od útleho veku. Prioritné postavenie na výchovu má samotný štýl rodičov, kultúra, náboženstvo, hodnoty, či tradície v akom je dieťa vychovávané. Podľa mnohých autorov poukazujeme na dôležitosť spoločných činností medzi rodičmi a deťmi už od raného veku, kedy sa deti učia predovšetkým pozorovaním správania rodičov, myslenia neskôr hodnotového rámca, či osobitnej rodinnej kultúry. Podľa Gillnerovej (2009), možno poukázať, že v priebehu rozvoja rodiny v čase sa podoba výchovy môže meniť alebo rozvíjať. Závisí to hlavne od osobnosti rodičov a detí.

V mnohých rodinách si rodičia dopomáhajú aktivitami, sociálnymi médiami, či priamo realizovanými kurzami pre rodičov a deti cez mnohé inštitucionálne zariadenia, materské centrá, či umiestnením dieťaťa na daný čas do detských jasíel'. Práve takéto zariadenia môžu rodičom pomôcť vo výchovnom pôsobení a rozvoji dieťa po kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-emocionálnej oblasti. V tejto prehľadovej štúdií sa pokúsime o predloženie prínosov a rizík daných rodičovských pôsobení na rozvoj osobnosti dieťaťa v ranom veku.

1 Raný vek

Obdobie raného veku je práve významnou etapou, v ktorej dokážeme u dieťaťa prostredníctvom učenia, podnecujúceho prostredia a adekvátnych podnetov prebudit' jeho predpoklady, ktoré významným spôsobom môžu ovplyvniť jeho ďalší vývin. Prostredníctvom vhodných a primeraných podnetov z vonkajšieho prostredia dochádza u dieťaťa k observačnému učeniu formou vlastných skúseností, ktoré pozitívne vplyvajú na jeho komplexný rozvoj a súbežne ho intuitívne podnecujú do ďalších činností, v ktorých získa nové skúsenosti, poznatky, spôsobilosti, hodnoty a pod. Pritom vnútorné procesy zrenia by mali byť v rovnováhe (Masáriková, 2021). Aj keď uplynulo veľa času, dodnes sa mnohí odborníci zhodujú v názore, že dieťa by malo svoje prvé roky života stráviť v osobnej starostlivosti svojich rodičov, ktorí mu poskytujú láskyplný vzťah ovplyvňujúci kvalitu vzťahovej väzby pre jeho ďalší zdravý psychologický vývin a príliš skoré odlúčenie môže mať aj negatívny dôsledok (Belsky – Pluess, 2013). Významnosťou dôležitosti vzťahu medzi dieťaťom a matkou z hľadiska sociálneho, emocionálneho a kognitívneho vývinu sa zaoberal aj významný anglický psychiater a psychoanalytik John Bowlby, ktorý v polovici 20. storočia realizoval klinické pozorovania detí s cieľom odhaliť psychologické a patopsychologické dôsledky straty matky v rannom detstve. Na základe svojich zistení z pozorovania koncipoval teóriu vzťahovej väzby, tzv. „attachment theory“, ktorá predpokladá, že každé dieťa už od narodenia je geneticky vybavené, aby hľadalo osobu, ktorá mu môže

zabezpečiť ochranu a bezpečie. Bowlby prijal evolučný prístup, ktorým obhajoval ideu, že každý novorodenec spolu s jeho matkou disponujú špeciálnymi génmi, aby spoločne vytvárali silnú emocionálnu väzbu, čiže podľa tohto prístupu je vytvorenie materskej pripútanosti geneticky naprogramované (Birsch, 2011). Pozitívne citové väzby sú kľúčovým faktorom pri komplexnom dozrievaní vnútorných štruktúr dieťaťa a práve znalosť „attachment“ teórie ponúka možnosť nahliadnúť pod povrch správania detí, porozumieť vzťahovým vzorcom a pochopiť tak, že ak chceme niečo nové deti naučiť, v prvom rade sa musia cítiť bezpečne, aby dokázali zvládnuť chvíle strachu, bezmocnosti a frustrácie z toho, že niečo nevedia. Nevystavovať ho strachu a úzkosti, pretože dieťa sa môže následne vedome vyhýbať situáciám, ktoré v ňom môžu vyvolať strach a nebude sa zameriavať na dosahovanie pozitívnych výsledkov v rôznych činnostiach. Rozmanité skúsenosti, ktorú dieťa zažíva v rodinnom prostredí mu umožňuje zažiť pocit identity, zvedavosti a uznania, ktoré sú silným motivačným faktorom. Je nevyhnutné, aby rodič poskytol podnecujúce prostredie, ktoré umožní nové spôsobilosti získať vlastnou sebarealizáciou, zažiť úspech a ako reakciu na vlastné konanie zažiť pochvalu, ktorá by mala byť v prevahe nad negatívnym hodnotením (Masáriková, 2021).

2 Rodinné prostredie

Pod vplyvom globalizácie sa postupne a nezadržateľne menia aj prejavy dlhodobo zakódovaných spôsobov správania a komunikácie v rodine či komunite, čoho výsledkom je celý rad vzťahových a medzigeneračných problémov, tenzií prítomných v dnešných rodinách.

Sociálno-kultúrne prostredie rodiny predstavuje dôležitý determinant vzdelávania, vzdelávacej dráhy a profesijnej dráhy, nakoľko prostredníctvom sociálneho a medzigeneračného učenia si dieťa osvojuje určité sociálne role, postoje, rozhodovacie stratégie, spôsoby správania a konania. Z hľadiska vytvárania širších sociálnych vzťahov a formovania sociálnych rolí považuje Matúšová (2019) medzigeneračné učenie za významný nástroj.

Všeobecne vzťahy v spoločnosti, i v mnohých rodinách nie sú vždy ideálne, avšak atmosféra rodinného prostredia musí byť sofistikovane premyslená, pretože sa v nej kreujú základy ostatných budúcich vzťahov dieťaťa. Súčasná rodina nepotrebuje patentovať nové výchovné role otca a matky. Skôr potrebuje reštart, sanáciu, podporu a inováciu so zameraním na prirodzenosť.

3 Rodičovská výchova

Každý rodič sa stáva pre svoje dieťa prvým a najvplyvnejším učiteľom v živote. Ak má vychovávať samostatného a zodpovedného jedinca, musí získať isté vedomosti, súbor zručností ako dieťa komplexne rozvíjať, rozoznávať, kde postaviť značku STOP, resp. dieťaťu položiť hranice svojho konania

a správania. Veľakrát rodičia pri výchove využívajú metódu pokus – omyl, pretože naša spoločnosť neposkytuje systematickú pomoc, či podporu v oblasti výchovy detí. Absentuje plnohodnotná výchova k manželstvu a rodičovstvu na školách, predmanželská príprava, programy či kurzy systematického vzdelávania pre budovanie kvalitných vzťahov. A tak si väčšina rodičov vlastne ani neuvedomuje, že rodičom – vychovávateľom sa automaticky nerodíme, ale stávame sa nim postupným učením a vzdelávaním. Rozoznaním akútnej potreby podporiť rodičovskú výchovu vznikla myšlienka efektívneho rodičovstva.

Efektívne rodičovstvo znamená nový, účinnejší prístup, ktorý:

- pomáha porozumieť správaniu detí a aktívne ho ovplyvňovať;
- mení zaužívané reakcie rodičov;
- podporuje pozitívne správanie a predchádza problémom;
- vedie deti k zodpovednosti, samostatnosti a spolupráci;
- rozvíja detskú sebadôveru a pocit vlastnej hodnoty;
- pretvára domov na zázemie podpory, porozumenia a lásky (Vagáčová, 2023).

3.1 Súčasné trendy v rodičovskej výchove

O nových trendoch v rodičovskej výchove, ktorá rešpektuje osobnosť dieťaťa, uplatňuje humanistické prístupy sa dozvedáme od viacerých autorov už mnoho rokov, napríklad Gordona, 1995 opisuje sústavu námetov a povzbudení pre rodičov, ktorí sa cítia byť v pozícii zlyhávajúcich vychovávateľov. Je potešiteľné, že aj na Slovensku je k dispozícii množstvo odbornej literatúry, ktorá ponúka rôzne námety na uplatnenie už vyskúšaných inovačných metód výchovy. Štúdium literatúry je veľmi potrebné a dôležité, ale na druhej strane časovo náročné a namáhavé. Prirodzenou súčasťou života dnešnej rodiny sa stali médiá a ich presah do každodenných aktivít zanecháva na rodinách svoje stopy. Svojim teritoriálnym zameraním sú tým hlavným zdrojom informácií pre rodičov súčasnej doby, avšak nie všetky mediálne obsahy na rôznych webových stránkach, diskusných fórach napomáhajú k optimálnemu rozvoju vzdelávania rodičia v kontexte rodičovskej výchovy.

Jednou z možných ciest podpory rodičovstva sú rôzne kurzy, kde sa rodičia učia praktickým postupom a zručnostiam komunikácie, či riešeniu konfliktov s dieťaťom, odhaľujú základné postoje prístupu k dieťaťu, či námety ako adekvátne spolupracovať s dieťaťom a učiť ho postupne preberať na seba zodpovednosť.

V roku 2006 bola spustená kampaň pod názvom *Ako chceme vychovávať naše deti*, ktorá prinášala portfólio rozmachu ukážok praktického rodičovstva. Taktiež začali vznikať Akadémie praktického rodičovstva a po medzinárodnej konferencii v roku 2009 a nadnárodných stretnutiach vznikla Únia materských centier, ktorá stavia už viac ako 15 rokov na oblasť vzdelávania rodičov, poskytujúce rôzne druhy a formy vzdelávania pre rodičov zamerané na **rozvoj**

rodičovských kompetencií a zručností. Medzi oblasti rodičovského vzdelávania v Akadémiách praktického rodičovstva patria aktivity ako:

- Výchova detí – rodičovské zručnosti, riešenie problémových situácií vo výchove a iné.
- Zdravie a starostlivosť o dieťa – zdravá výživa, očkovanie, prvá pomoc, detské choroby a iné.
- Predpôrodná príprava – psychoprofylaxia, cvičenie pre tehotné, starostlivosť o novorodenca.
- Podpora dojčenia – výživa a životný štýl dojčiacej matky, podporné skupiny, poradenstvo v dojení a iné.
- Stimulácia a rozvoj schopností a zručností dieťaťa – masáže dojčiat, rozvoj komunikačných zručností, nosenie a manipulácia s bábätkom, znakovanie batoliat, rozvoj dieťaťa v oblasti telesnej, rozumovej a emočnej.
- Podporné preventívne skupiny pre špecifické kategórie rodičov ako náhradní rodičia, rodičia dvojčiek, rodičia detí s chronickým ochorením, postihnutím, sociálne alebo kultúrne marginalizovaných rodín (Únia materských centier, 2023).

Je potrebné uviesť podľa mnohých štúdií aj vplyv vzdelávania a výchovy detí v ranom veku možnosťou detských jasí. Je preukázané podľa Baumeistera et al. (2014), že vzdelávanie v ranom detstve výrazne napomáha dieťaťu nielen v kognitívnom, emocionálnom, sociálnom, ale aj osobnostnom meradle. Následne však etablojú tvrdenie, že nezastupiteľné miesto má práve rodinné prostredie a výchova na adekvátnom rozvoji osobnosti dieťaťa. Detské jasle v priaznivých podmienkach sú len doplnkom výchovy. Výskumná štúdia bola však realizovaná u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde sa ďalším skúmaním preukázalo, že deti edukované v detských jasliach dosahovali priaznivejšie výsledky v ďalšom štúdiu na základnej a strednej škole oproti deťom, ktoré boli z nepriaznivých rodinných podmienok.

Predpokladáme, že poskytovanie vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve môže mať dlhodobý pozitívny vplyv na vzdelávanie a rozvoj detí. Kľúčovou črtou pri podpore vzdelávacích výsledkov je posilnenie zapojenia rodičov a vzdelanostná úroveň rodičov participujúca na výchove detí (Jansen – Vanderbroeck, 2018).

4 Metodológia výskumu

Cieľom našej prieskumnej štúdie bolo analyzovať rodinnú výchovu v ranom detstve okrem rodinného prostredia aj vplyvom inštitucionalizovaných zariadení. Na základe prehľadu v kvalitatívnych metódach sme využili Systematic Literature Review (systematický prehľad literatúry), konkrétne Rapid Review (rýchly prehľad), ktorý využíva v krátkom časovom rámci iba obmedzený počet zdrojov, možností limitácie vyhľadávania a syntézou založenou na deskriptívnom zhrnutí výsledkov a kategorizácii dát (Khangura, et al., 2012).

Považujeme za potrebné poukázať, že hlavným zámerom metódy Rapid Review je posúdenie dostupných zdrojov zaoberajúcou sa danou problematikou a poskytnúť kritické zhodnotenie ako aj zrealizovanie komplexného prehľadu. Zber dát sme realizovali na základe kľúčových slov súběžne v databáze odborných článkov cez Web of Science. Selekcija datasetu odborných článkov na základe nami vybranými kritériami nám zabezpečila, že neboli vynechané žiadne odborné články v akademickej sfére. Následne sme tieto konečné výsledky z databáz porovnali s výsledkami medzi najviac používanými platformami medzi slovenskými rodičmi, a to Modrý koník a Naj mama.

Prvotne prebehlo vyhľadávanie prostredníctvom kľúčových slov v internetových databázach akademických článkov, ktoré bolo realizované na základe Boolovej logiky. Ide o systém symbolov a slov, ktoré možno použiť v kombinácii s kľúčovými slovami pre efektívnu tvorbu vzorcov vyhľadávania. Tieto vzorce umožňujú uskutočniť konkrétnejšie a sofistikovanejšie vyhľadávanie tým, že sa označí, čo má byť do vyhľadávania zahrnuté a čo má byť z neho vylúčené (Ridley, 2012). Výber kľúčových slov je tiež postavený na základe pred-vyhľadávania zameraného na sledovanie kľúčových slov použitých v relevantných článkoch venujúcim sa sledovanej problematike. Zvolené kľúčové slová boli následne pre potreby vyhľadávania v databázach rozdelené do dvoch nižšie uvedených kategórií na základe ich významu a spojitosti:

- Kategória A: rodinná výchova v rannom detstve
Kľúčové slová: family education in early childhood, family environment, parent education.
- Kategória B: inštitucionálne zariadenia
Kľúčové slová: creche, early childhood education in institutional settings, maternity centers, development of the child's personality in early childhood.

Vzhľadom na výrazný počet kľúčových slov v oboch kategóriách boli kľúčové slová z kategórie A a z kategórie B prepojené s logickým operátorom OR, aby bolo zaručené, že výsledné články budú obsahovať aspoň jedno z týchto slov. Vzhľadom na cieľ prieskumnej štúdie bude zadané prepojenie medzi rodinnou výchovou v ranom detstve s inštitucionálnymi zariadeniami v ranom detstve. Tieto série kľúčových slov budú prepojené logickým operátorom AND a OR pre vyhľadávanie článkov, ktoré obsahujú kľúčové slová z oboch týchto kategórií naraz. Pri vyhľadávaní v oboch databázach bol využitý nasledujúci vzorec: „family education in early childhood“ OR „family environment“ OR „parent education“ AND „early childhood education in institutional settings“ OR „creche“ OR „maternity centers“ OR „development of the child's personality in early childhood“.

Po dokončení procesu zberu nasledoval výber článkov vhodných pre zodpovedanie nami stanovenej výskumnej otázky. Dataset článkov prejde niekoľkými fázami triedenia, počas ktorých budú na články aplikované nasledujúce kritéria:

1. Neprítomnosť nami zadanými kľúčovými slovami.

2. Štúdie v anglickom jazyku – vzhľadom na vysoký počet štúdií sme sa rozhodli pre výber len výskumných zistení v anglickom jazyku, vzhľadom na to, že sa prevažne používa najčastejšie ako jazyk vo vedeckých kruhoch.
3. Výber štúdií od roku 2018 – 2023.
4. Typ dokumentu – vedecké články.
5. Štúdie týkajúce sa európskych krajín.
6. Výber abstraktov a obsahu štúdie podľa typu a relevantnosti.

Tabuľka č. 1: Výber datasetu vedeckých článkov podľa určených kritérií

1. kritérium	22.8.2023 <i>Web of Science</i> <i>n=444</i>
2. kritérium	<i>n=234</i>
3. kritérium	<i>n=230</i>
4. kritérium	<i>n=230</i>
5. kritérium	<i>n=83</i>
6. kritérium	<i>n=14</i>

Zdroj: vlastné spracovanie

4.1 Analýza súčasného trendu rodičovskej výchovy a inštitucionálnych zariadení

Niekoľko desaťročí v spoločenskovednom výskume, ako aj v meta-analýzách preukázali silné prepojenie medzi akademickými výsledkami detí a socioekonomickým statusom rodín. Výrazný trend poukazuje práve na prepojenie raného detstva a neskorších výsledkov detí na základných a stredných školách. Kulic, Skopek, Triventi a Blossfeld (2019) vo svojej štúdií prezentujú fakty dlhodobého výskumu, ktorý priniesol dôkazy o tom, že nerovnosť výsledkov má korene v živote detí už v ranom veku. Kognitívne rozdiely v schopnostiach detí tesne po pôrode z rôznych sociálnych prostredí sú zanedbateľné, ale neskôr sa jasne objavujú a rýchlo sa rozširujú s výraznou tendenciou. Tento nárast je možné vidieť už v dojčenskom období až do predškolského veku. Je preukázateľné, že pri nástupe do materskej školy sú medzery u detí hlavne so slabším socioekonomickým statusom, kde vzdelanostná úroveň rodičov je na nižšej úrovni, čo sa odráža v ranom čítaní, grafomotorických, matematických zručnostiach, ale aj samoobslužných návykoch. Podľa autorov existujú empirické dôkazy, že rozdiely sa skôr prehlbujú, keď deti vstupujú na základné a stredné školy. Zdá sa teda, že sociálne rozdiely

medzi rodinami počas raného rozvoja položili základ rozdielov v neskoršom úspechu detí v škole a neskôr v živote. Podľa Chinn et al. (2023), doplníme, že deti vyrastajúce len v inštitucionálnych zariadeniach riadených vládou bez rodinnej štruktúry (detské domovy, sirotince) majú tendenciu zažívať psychosociálnu depriváciu, čo sa odzrkadľuje na menej efektívnom vstupe počas vývinu na behaviorálnej úrovni, sémantickom spracovaní, či menej efektívnym spracovaním jazyka. Podľa štúdie je to hlavne z dôvodu, že deti strávia viac času osamote, ako v zariadeniach VSRD systému, či adekvátnej rodičovskej výchove, kde vidia vzorce správania, emocionálne cítenie, pocit bezpečia a istoty, vnímanie lásky, poskytovanie opory na priamej úrovni. Kulic – Skopek – Triventi – Blossfeld (2019) vyjadrujú domnienku, že vyššie vzdelanie u rodičov vedie k vyšším vedomostiam, zručnostiam, kritickom myslení pri rozlišovaní informácii z rôznych portálov, sociálnych sietí, a tým majú vyššiu tendenciu zabezpečiť svojim deťom adekvátny rozvoj osobnosti.

Kontextové prístupy k vysokokvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve (VSRD) sa snažia zachytiť dôležitosť podnecovania života detí a rozvíjať pedagogické prístupy, ktoré reagujú na potreby a záujmy detí (Tragenza – Campbell – Barr, 2023). Prierezom našej prehľadovej štúdie je aj analýza VSRD systému, ktorá je integrovaná a fregmentovaná do systému kvality a programov vzdelávania v ranom detstve, resp. ide o regulovaný mechanizmus, ktorým sa poskytuje kvalitné vzdelávanie a starostlivosť od narodenia až po vstup do primárneho vzdelávania, pričom je tento mechanizmus v každej krajine EÚ inak nastavený.

Slovenská republika aktuálne zotrúva vo vnútorne fragmentovanom systéme, čo sa prejavuje nízkou prepojenosťou jednotlivých programov a služieb, nejednotnosťou a roztrieštenosťou, čo v konečnom dôsledku výrazne ovplyvňuje predovšetkým tie najzraniteľnejšie skupiny detí, ktorým nie je umožnené čerpať všetky výhody starostlivosti a vzdelávania v ranom veku ako je to v iných členských krajinách Európy.

Ide o inštitúcie s plne nastavenými výchovno-vzdelávacími systémami so zreteľom na vývoj dieťaťa v ranom veku, na ktorý plne nadväzuje školský systém už v materských školách. Tieto zariadenia sú určené hlavne pre deti so zložitou socioekonomickou situáciou, aby sa im dopomohlo s adekvátnou starostlivosťou o dieťa. Pracovníci kohézne spolupracujú s rodičmi, kde ich informujú, vzdelávajú ako viesť dieťa k adekvátnemu rozvoju. Ďalšou skupinou sú deti pracujúcich rodičov, ktorým systém dopomáha k výchove a vzdelávaniu podľa riadne nastavených štandardov, ktoré podliehajú adekvátnemu rozvoju dieťaťa na úrovni kognitívnej, sociálno-emocionálnej a psychomotorickej. Na rozdiel od plne inštitucionálneho zariadenia riadeným štátom (detské jasle), ide o systém dopĺňania rodičovského výchovného pôsobenia a kontinuítnej spolupráce. Za zaujímavé v tomto kontexte považujeme zistenia Egana, Pope, et al. (2021), ktorí deklarujú na základe kvantitatívneho výskumu u 506 rodičov v Írsku online dotazníkom Play and Learning in the Early Years dôležitosť ranej starostlivosti.

V čase pandémie Covid-19 boli všetky zariadenia zatvorené, rodičia v tom čase vyjadrovali ako negatívny trend na dopad v rozvoji ich detí. Týkalo sa to hlavne sociálno-emocionálnej oblasti, kedy deťom chýbali interakcie s rovesníkmi, hranie sa a rutinná štruktúra VSRD systému. V domácom prostredí sa prejavovali plačom, úzkosťou, záchvatmi hnevu, nudou. Rodičia pracujúci naďalej formou home office vyjadrovali tento stav ako negatívny dopadom, kedy ani oni sami neboli zastrešený informovanosťou a chýbalo im výchovne prostredie poskytované VSRD systémom. Podľa štúdie sa práve takéto fenomény nepaušalizuje univerzálne, lebo ďalšiu skupinu tvorili rodiny, ktoré ostávali doma a nachádzali spôsoby poskytovania adekvátnej výchovy, sociálno-emocionálnej podpory, kognitívneho vedenia svojich detí, kedy mali viac času na hru so svojimi deťmi. Negatívny dopad skôr vnímali v širšej socializácii. Je prirodzené, že deti sa učia o emóciách tým, že majú priamu skúsenosť medzi inými deťmi. Zatiaľ čo takéto učenie sa začína v domácnosti, vysokokvalitné prostredie vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve sa tiež považuje za dôležité miesto na podporu sociálno-emocionálneho rozvoja detí. Pedagógovia v ranom detstve môžu podporovať sociálne a emocionálne zručnosti v triede tým, že deťom poskytnú bezpečné, výchovné a predvídateľné prostredie. V Nemecku podľa Hemmericha a kol. (2021) štúdie počas tohto obdobia pandémie väčšina odborníkov v oblasti VSRD systému nemohli poskytovať deťom danú starostlivosť. Okrem toho čelili výzvam pri hľadaní nových spôsobov spolupráce s rodičmi bez osobného kontaktu. Existujúce výskumy zdôrazňujú, že silné a podporné vzťahy s rodičmi majú pozitívny vplyv na sociálno-emocionálny rozvoj detí, lepšie výsledky vo vzdelávaní a dlhodobý školský úspech.

Trijp, C. P. J. van et al. (2023) vo svojej štúdii jasne analyzujú vplyv rodičovskej výchovy a navštevovanie zariadení vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve na podporu osobnej pohody u detí. Prezentujú kohéznosť vplyvov rodičovskej starostlivosti a VSRD systému ako prepojenie na podnecovanie sociálneho, emocionálneho, kognitívneho, ale v neposlednom rade aj ekonomického dopadu pre dieťa ako aj rodinu. Vo svojej štúdii však zaznamenávajú vplyv kultúr a poňatia takeého systému výchovy. Vo svojej analýze prezentujú pohľady 359 rodičov detí do troch rokov z deviatich krajín sveta (Anglicko, Fínsko, Nemecko, Grécko, Taliansko, Holandsko, Nórsko, Poľsko a Portugalsko), kde na základe výskumu kvantitatívneho, ale aj kvalitatívneho (priame rozhovory) vyhodnotili, že rodičom do troch rokov najviac záleží, aby deti v zariadeniach ranej starostlivosti od personálu počas ich neprítomnosti deťom poskytovali najmä základné fyziologické potreby, potreby bezpečia a lásky, citlivý a vzdelaný personál, láskyplné interakcie medzi rovesníkmi, skúmanie rôznych materiálov a následne kognitívne rozvíjanie. U detí nad tri roky skôr išlo už o štrukturálne vymedzenie orientované na vzdelávanie v oblasti kognitívneho, psychomotorického, sociálno-emocionálneho rozvoja.

Je potrebné etablovať, že na správny vývoj dieťaťa má vplyv aj kvalita prostredia, v ktorom sa rozvíja. Nesúvisí to len s rodinným prostredím, ale aj s poskytovaním kvality vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (VSRD), ktorá súvisí so štrukturálnymi charakteristikami, ako je veľkosťou skupiny, pomerom dospelých a detí vo vzdelaní. V nedávnych výskumoch vývoja dieťaťa, ako aj v aplikovanej oblasti výchovy a starostlivosti v ranom detstve sa však zvyšuje záujem o vplyv prostredia na správanie a vývoj detí. Ide o líniu zvyšujúceho sa povedomia, že prostredie hrá rozhodujúcu úlohu v kognitívnom a sociálnom vývoji detí tým, že poskytuje príležitosti na akciu, skúmanie a interakciu medzi deťmi (Liempd – Oudgenoeg – Laseman, 2020).

Nemecká štúdia zo vzorky NUBBEK (Národná štúdia o vzdelávaní, učení a výchove v ranom detstve) podľa Eckhartovej a Egertovej (2018) poukazuje na vplyv osobnosti pedagóga – vychovávateľa v zariadeniach pre deti do troch rokov za posledné desaťročia ako primeraný. V rámci rôznych zariadení veľa záleží od regiónu, kultúry, ale v konečnom meradle sa nepreukázal negatívny vplyv pedagógov – vychovávateľov smerom k pomoci v rodinách a pri procese starostlivosti o deti v ranom veku.

Jednou z ďalších možností pre rodičovskú starostlivosť pomocou vysokokvalitných informácií o vývoji v ranom detstve rodinám na celom svete prinášajú digitálne edukačné možnosti vo forme aplikácií, čo v konečnom dôsledku má podľa Crousa et al. (2023) viesť k lepším výsledkom starostlivosti medzi zvýšenou sebadôverou rodičovskej výchovy a lepším výsledkom v celostnom rozvoji u detí. Ide o šírenie informácií o zdraví dieťaťa pomocou digitálnych technológií na základe aplikácie pre rodičov Thrive by Five, ktorá je už dostupná v 30 krajinách. Aplikácia poskytuje pedagógom – vychovávateľom i rodinám informácie založené na dôkazoch a kultúrnom rámci daného dieťaťa, sprevádzané súborom možností, ktoré idú nad rámec obyčajných tipov na rodičovské praktiky. Prototypným obsahom aplikácie sú tieto domény:

1. 5 súborov, ktoré sa používajú na usporiadanie obsahu a cieľov informácií o aplikácii a súvisiacich postupov;
2. 5 neurobiologických systémov, ktoré sú relevantné pre výchovu a vzdelávanie, ktoré sú behaviorálne zamerané na potenciálne ovplyvnenie sociálneho, emocionálneho a kognitívneho vývoja;
3. antropologický a kultúrny rámec pre poznávanie miestnych kontextov a oceňovanie perspektív dekolonizácie;
4. prístup k prispôbaniu obsahu aplikácie miestnemu kontextu, ktorá zahŕňa spoluprácu s partnerskými organizáciami v danej krajine a miestnymi a medzinárodnými odborníkmi v oblasti vzdelávania, medicíny, psychológie a antropológie.

Podľa Cetína a Demircana (2023), ktorí realizovali výskum motivačnej štruktúry do vzdelávania sa rodičov v rámci výchovného pôsobenia priniesol zaujímavé výsledky, ktoré ukázali, že podpora spoločného rodičovstva je priamo a pozitívne spojená s rolovou aktivitou a presvedčením o vlastnej

účinnosti pri výchove. Je potrebné konštatovať, že vzťahy medzi rodičmi v ich rodičovstve spojené s ich individuálnymi motivačnými presvedčeniami môžu zlepšiť rodičovské zapojenie vo výchove, a tým poskytnúť vyšší rámec poskytovania starostlivosti o svoje deti v ranom veku.

Ako môžeme na základe celkového prierezu analýzy vnímať, rodičovské pôsobenie vo výchove má najvyšší rámec na celkovom vývoji osobnosti dieťaťa už od raného veku. Je však pochopiteľné, že po ekonomickej stránke rodiny alebo aspektu slabej sociálnej úrovne rodiny je potrebné na zdravý vývoj dieťaťa mať zariadenia, ktoré istým spôsobom nahrádzajú, dopĺňajú a posúvajú rozvoj osobnosti dieťaťa po kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-emocionálnej oblasti do adekvátnych rozmerov. Tým, ako sme už uviedli podľa výskumov je vysoká tendencia zabránenia neúspešnému vstupu do školských zariadení a neúspechov pri učení sa.

4.2 Analýza súčasného trendu rodičovskej výchovy na Slovensku pomocou webových platforiem a diskusných fór

Popri širokému sortimentu odborných publikácií o tehotenstve, rodičovstve siahajú mnohí rodičia po špecializovaných časopisoch, kde nájdu veľa dobrých rád, no často protikladných, v ktorých sa je ťažko vyznať, preto čoraz častejšie dnešní moderní rodičia využívajú internetové stránky na získanie potrebných informácií, keďže takmer každá domácnosť má pripojenie k internetu, prípadne využijú internet v materskom centre či v inom zariadení. Tieto rôzne online platformy ponúkajú širokú paletu informácií pre rodičov. Jednou z takýchto platforiem je aj Modrý koník, ktorý od svojho vzniku je internetovou stránkou poskytujúcou informácie o priebehu tehotenstva, pôrode. Súčasťou stránky sú aj diskusné fóra, kde môžu mamičky (ale nielen mamičky) diskutovať o rôznych veciach súvisiacich s materstvom. V diskusnom fóre môžu získať užitočné rady ohľadom konkrétneho problému, ktorý ich trápi. Modrý koník pridal v roku 2016 novú sekciu, ktorou sú online poradne zamerané na psychologické poradenstvo, ekonomicko-právne a sociálne poradenstvo a pod. Na základe jednotlivých sekcií poradní sme pre potreby analýzy štúdie zvolili poradne, v ktorých sa rodičia aktívne snažia získať odpovede na svoje otázky od erudovaných odborníkov ako sú pediater, psychológ, laktačná poradkyňa a pod. V poradni rodinnej a detskej psychológie získajú odpoveď na to, ako správne postupovať v procese odplienkovania, aké kroky absolvovať na efektívne zvládnutie adaptácie dieťaťa do zariadenia pre deti do troch rokov. V danej poradni získajú rodičia aj návod ako riešiť nepravidelný spánok sprevádzaný plačom a nekonečným uspávaním, a taktiež aj ako riešiť detskú žiarlivosť na mladšieho súrodenca. Ďalšou poradňou je poradňa šestonedelie a materstvo, ktorá otvára témy ohľadom materstva, dojčenia, partnerského vzťahu po pôrode, ako predísť popôrodnej depresii a mnoho ďalšieho.

Medzi webovú stránku poskytujúca aktualizované články na rôzne témy týkajúce sa tehotenstva, materskej a rodičovskej dovolenky s ohľadom na legislatívne zmeny, vývojové zmeny u detí, široký sortiment inšpirácií aktivít s deťmi patrí portál najmamama.sk. Tento portál obsahuje aj fórum, kde cez konkrétne kategórie majú možnosť rodičia vzájomne diskutovať.

Veľmi známou a obľúbenou webovou stránkou u rodičov sa zaraďuje aj web známeho a populárneho náučného časopisu Mama a ja, ktorý vychádza na Slovensku každý mesiac. Na tomto webe rodičia nájdu množstvo praktických a informatívnych článkov s obsahovým zameraním na starostlivosť a výchovu dieťaťa od narodenia až po školský vek. Okrem uvedeného tu môžu nájsť odborné tipy a najnovšie štýlové trendy, ako aj dôveryhodné recenzie na rôzne produkty. Tento portál nezabúda ani na témy rodinných vzťahov či na sebarealizáciu mamičiek počas materstva. Okrem toho, že časopis Mama a ja je aktívny aj na sociálnych sieťach ako Facebook či Instagram, ponúka svojim čitateľom na webe aj rôzne podcasty, prostredníctvom ktorých sa rodičia vzdelávajú a čoraz viac sa svojou rôznorodosťou podcasty stávajú populárnejším mediálnym formátom mnohých rodičov. Okrem podcastov majú rodičia možnosť sa poradiť s mnohými odborníkmi v rámci jednotlivých poradní. Na problémy súvisiace s rastom a vývojom svojho dieťaťa či rôznymi detskými chorobami sa môžu v poradni pediatra obrátiť na pediatričku/pediatra, ktorý im relevantne odpovie na ich otázky. Rovnako aj v poradni dojčenia výživy sa pomocou detského pediatra dozvedia cenné informácie týkajúce sa stravovania detí, prikrmovania a odporúčaní pediatra v kontexte konkrétnych očkovaní u detí.

Obľúbeným internetovým denníkom pre rodičov patrí aj rodinka.sk, ktorý ponúka rozsiahly obsah informácií z rôznych oblastí ako tehotenstvo, starostlivosť o bábätko, výchova detí, tipy na rôzne akcie a výlety s deťmi a mnoho iného. Nakoľko od 01.11.2022 Zákonník práce a zákon o sociálnom poistení umožňuje aj otcom čerpať v súvislosti so starostlivosťou o dieťa otcovskú dovolenku na jedno z detí, tento portál ponúka tzv. príručku pre rodiča, ktorá obsahuje vzory tlačív na vybavenie tehotenskej žiadosti, materskej, rodičovského príspevku a pod. Okrem uvedeného majú rodičia možnosť blogovať, diskutovať vo fóre, radiť sa v rôznych poradniach odborníkov, súťažiť, inšpirovať sa receptami a podobne.

Na základe stanovených atribútov skúmanej problematiky a v nadväznosti na predchádzajúci prierez webových portálov prezentujeme aj analýzu internetových stránok, ktoré vytvárajú priestor pre učenie, zdieľanie a praktické techniky pre rodičov. Efektívne rodičovstvo je zároveň aj koncepciou, ktorá čerpá z adlerovských princípov individuálnej psychológie, zaoberá sa nielen výchovnými problémami a ich riešeniami, ale vytvára priestor pre budovanie harmonického vzťahu medzi rodičom a dieťaťom. Tento portál ponúka okrem kurzov efektívneho rodičovstva aj kurzy pre rodičov detí bábätiok a batoliat. Okrem odborných kurzov ponúka pre absolventov jednotlivých kurzov praktické cvičenia, ktorých zámerom je cez konkrétne modelové situácie precvičiť potrebné zručnosti, aby dokázali správne vyhodnotiť konkrétnu situáciu

a adekvátne na ňu zareagovať. Na stránke sa nachádza široká ponuka zaujímavých tematických prednášok o výchove, ako vychovávať deti bez súrodeneckej rivality a optimálne rozvíjať pevné súrodenecké puto. Ďalšou pútavou prednáškou je aj výchova v období vzdoru, kde sa rodičia dozvedia ako nájsť ten správny kľúč k porozumeniu, čo sa u dieťaťa v tomto období odohráva, pretože toto obdobie detského vzdoru je u širokej verejnosti označené desivými konštatovaniami a nálepkovaním. Medzi horúce témy v mnohých rodinách patria odmeny a tresty ako najbežnejší výchovný prostriedok, preto v prednáškach „Tresty vo výchove“ a „Odmeny a pochvala – otrávené jablká“ majú možnosť rodičia zistiť, či tresty a odmeny sú skutočne tou účinnou stratégiou, ktorá zmení správanie dieťaťa, pretože už podľa mnohých výskumov je preukázateľné, že odmeny znižujú motiváciu, narúšajú vzťah, znižujú kreativitu a vzájomnú spoluprácu. Vývojové zmeny v rozvoji komplexnej osobnosti ovplyvňujú aj isté faktory, ktoré prinášajú zmenu v živote dieťaťa, a jedným z nich je aj prechod dieťaťa do inštitucionálneho zariadenia – detské jasle, materská škola, v ktorom sa dieťa musí adaptovať a prispôbiť sa tejto zmene. V tematickej prednáške s názvom „Nástup do škôlky“ rodičia získajú informácie ako sa efektívne pripraviť na nástup do inštitucionálneho zariadenia, ako porozumieť správaniu dieťaťa a byť mu dobrým sprievodcom v tomto vývinovom medzníku. V kontexte odborných workshopov majú rodičia možnosť svoje získané vedomosti, informácie si viac prehĺbiť štúdiom odbornej literatúry, ktorého prehľad tvorí súčasť tejto internetovej stránky.

V závere našej analýzy možno zhrnúť skutočnosť, že dieťa nie je žiadne zariadenie, na ktoré je potrebný jednotný návod na obsluhu, pretože čo platí na jedno dieťa, nemusí platiť na to druhé.

Diskusia

Na základe analýz pomocou databázy Web of Science a analýzy medzi slovenskými webovými platformami a diskusnými fórami v problematike rodičovskej výchovy a inštitucionálnych zariadení v rannom detstve je možné prezentovať isté hľadisko nastavenia systému rodičovskej kultúry. Ako môžeme vidieť v rámci Európy je v mnohých krajinách nastavený VSRD systém vzdelávania v ranom veku. V rámci našej štúdie si uvedomujeme, že by bolo potrebné ďalej skúmať rozdielnosť v zákonom umožnenej starostlivosti o dieťa v ranom veku. Na európskom kontinente je mnoho krajín, ktoré nemajú možnosť starať sa o dieťa do troch rokov ako je to na Slovensku. Z celkového kontextu, ale možno vnímať veľký vplyv sociálno-ekonomických pomerov a zaťaženia rodín mnohými finančnými problémami kedy čoraz častejšie matky vstupujú do pracovného procesu oveľa skôr. Tu je otázka ako je Slovensko pripravené na ranú starostlivosť o deti do troch rokov? Momentálne štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách je nastavený od troch rokov. Je potrebné participovať a inšpirovať sa inými európskymi krajinami?

Tak ako každý výskum, aj naša naratívna prieskumná štúdia prináša niekoľko limitov. Tie plynú predovšetkým zo skutočnosti, že analýza dát bola realizovaná iba z jednej vedeckej databázy. V budúcnosti by bolo možné obsiahnuť aj vedecké zistenia pomocou databázy SCOPUS, ktorá počas nášho skúmania nebola dostupná. Ďalšie skreslenie výsledkov mohlo nastať počas aplikácie výberových kritérií na články, pri ktorej mohli uniknúť relevantné dáta pri selekcii. Ďalší limit vyplýva zo schopnosti výskumníka obsiahnuť vo svojom výskume všetky zdroje relevantné ku skúmanej problematike, a teda v závislosti od povahy metódy rapid review. Preto bol zber dát obmedzený iba na zdroje dostupné v internetových databázach akademických článkov. Výskum teda nepracuje so zdrojmi takzvanej „šedej literatúry“ (gray literature), ktoré by však potenciálne tiež mohli obsahovať relevantné informácie ku skúmanej problematike. V rámci kritérií a vysokého počtu vedeckých článkov sme určili časové rozpätie 2018 – 2023, čím sme chceli vyzdvihnúť čo najaktuálnejšie zdroje, ale uvedomujeme si, že viacero cenných výskumov mohlo byť na túto problematiku publikovaných už pred nami stanoveným časovým ohraničením.

Zároveň uvádzame, že aj napriek koncízному spracovaniu prieskumnej analýzy súčasného trendu rodičovskej výchovy formou diskusných fór a webových platforiem, ktoré sú podľa nášho názoru najpoužívanejšie na Slovensku môžu byť isté limity týkajúce sa výberu webových platforiem z hľadiska ich zameranosti, relevantnosti vzhľadom na skutočnosť, že v súčasnosti už existuje čoraz viac zaujímavých aplikácií, podcastov, online kurzov zameraných na odhaľovanie detského sveta aj prostredníctvom nových spôsobov výchovy.

Taktiež si uvedomujeme, že momentálne podobná prieskumná štúdia v tejto oblasti na Slovensku nebola realizovaná, tým bolo ťažšie komparovať zistenia, ale z druhého hľadiska nám otvára možnosti ako prehlbovať skúmanie v tejto oblasti do budúcnosti.

Záver

Rodina je hlavným miestom na vytváranie vhodných podmienok na rozvoj dieťaťa v zdravú svojbytnú osobnosť. Rodičovská výchova je často založená na inštinktívnom správaní k dieťaťu v ranom veku, ale aj vzdelávaním pomocou rôznych publikačných zdrojov, internetových stránok, sociálnych sietí, platforiem, či inštitucionálnych zariadení. Je potrebné uviesť, že rodič by mal zvážiť podávané informácie cez rôzne informačné kanály a prispôbiť ich vlastnému dieťaťu. Rizikom je vytváranie emocionálnej nepohody, neskôr v závažných prípadoch až v diskrepancii v správnom vývoji dieťaťa. V mnohých európskych štátoch sa v ranej výchove zaviedol VSRD systém, ktorý ponúka deťom aj rodičom možnosť aktívneho vzdelávania sa, ale hlavne pomocou v systematickom rozvíjaní dieťaťa po kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-emocionálnej stránke.

Bibliografia

- Baumeister, A. et al. (2014). Crèche attendance and children's intelligence and behavior development. In *Learning and Individual Differences*. 2014, 30 (3), p. 1-10. ISSN 1041-6080.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.002>
- Belsky, J. – Pluess, M. (2013). Genetic Moderation of Early Child-Care Effects on Social Functioning Across Childhood: A Developmental Analysis. In *Child Development*. 2013, 84(4), p. 1209-1225. ISSN 1467-8624. <https://doi.org/10.1111/cdev.12058>
- Birsch, K. H. (2011). *Bezpečná vzťahová väzba: Attachment v tehotenstve a prvých rokoch života*. Bratislava: Vydavateľstvo – F, 2011. 150 s. ISBN 978-80-88952-67-1.
- Çetin, M. – Demircan, H.O. (2022). Coparenting and parental involvement in education: the mediating role of motivational beliefs. In *Journal of Family Studies*. 2022, 29 (3), p. 1292-1318. ISSN 1322-9400.
<https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2045210>
- Crouse, J. J. et al. (2023). Designing an App for Parents and Caregivers to Promote Cognitive and Socioemotional Development and Well-being Among Children Aged 0 to 5 Years in Diverse Cultural Settings: Scientific Framework. In *JMIR Pediatrics and Parenting*. 2023, 6 (1), p. 2-14. ISSN 2561-6722. <https://doi.org/10.2196/38921>
- Eckhardt, A. G. – Egert, F. (2018). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. In *Early Years*. 2018, 40 (3), p. 287-305. ISSN 1472 4421.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>
- Egan, S. M. – Pope, J. – Moloney, M. – Hoyne, C. – Beatty, CH. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. In *Early Childhood Education Journal*. 2021, 49 (5), p. 925-934. ISSN 1573-1707.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Gillnerová, I. (2009). Společné činnosti rodičů a štyly rodičovské výchovy. In *Československá psychologie*. 2009, 53 (4), s. 336-349. ISSN 0009-062X.
- Hemmerich, F. – Erdem-Möbius, H. – Burghardt, L. – Anders, Y. (2021). Reasons Given by ECEC Professionals for (not) Being in Contact With Parents During the COVID-19 Pandemic. In *Frontiers in Psychology*. 2021, 12, p. 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701888>
- Chinn, L. K. et al. (2023). Effects of childhood institutionalization on semantic processing and its neural correlates persist into adolescence and adulthood. In *Cortex*. 2023, 161 (3), p. 93-115. ISSN 1973-8102.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.11.015>
- Janssen, J. – Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. In *European Early Childhood Education Research Journal*. 2018, 26 (6), p. 813-832. ISSN 1350-293X. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533703>

- Khangura, S. et al. (2012). Evidence summaries: the evolution of a rapid review approach. In *Systematic Reviews*. 2012, 1 (1), p. 2-9. ISSN 2046-4053. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-10>
- Kulic, N. – Skopek, J. – Triventi, M. – Blossfeld, H.P. (2019). Social Background and Children's Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective. In *Annual Review of Sociology*. 2019, 45 (2), p.557-579. ISSN 1545-2115. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022401>
- Liempd, Van I. H – Paz Oudgenoeg, O. – Laseman, P.M. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? In *Journal of Environmental Psychology*. 2020, 67 (3), p. 560-572. ISSN 1522-9610.
- Masáriková, M. (2021). *Výchova dieťaťa v ranom veku a komparácia výchovných programov*. Rigorózna práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 122 s.
- Matúšová, S. (2019). Vplyv transformujúcej sa spoločnosti na koncept roly otca a matky. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2019, 18 (3), p. 17-24. ISSN 1336-2232.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review*. Sheffield University: SAGE Publication, 2012. 232 p. ISBN 978-14-46201-43-5.
- Tregenza, S. – Campbell-Barr, V. (2023). Quality early childhood education and care in a time of COVID-19. In *Journal of Early Childhood Research*. 2023, 21 (2), p. 198-211. ISSN 1741-2927. <https://doi.org/10.1177/1476718X231153105>
- Trijp, C. P. J. van et al. (2023). Parental perspectives on ECEC settings that foster child well-being: a comparison across nine European countries. In *International Journal of Early Years Education*. 2023, 31 (3), p. 579-597. ISSN 0966-9760. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2114319>
- Únia Materských Centier. (2023). Akadémia praktického rodičovstva. [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné na internete: <https://www.materskecentra.sk/akademia-practickeho-rodicovstva/>
- Vagáčová, M. (2023). *Výchova naša každodenná*. [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné na internete: <https://efektivne-rodicovstvo.sk/vychova-nasa-kazdodenna/>

Článok vznikol v rámci projektu VEGA 1/0484/21 Premeny rodinnej výchovy a rodičovského vzdelávania na Slovensku.

Doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

gersicova@dti.sk

Mgr. Beáta Mačová

Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
macova@dti.sk

PaedDr. Martina Masáriková

Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
masarikova@dti.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.52-66>

Využívanie systémov na správu učenia založených na AI a štandardných systémov v modeloch kombinovaného a dištančného vzdelávania

Exploiting Artificial Intelligence-Based and Standard Learning Management Systems in Blended and Distance-Learning Models

Natalia Shumeiko, Kateryna Osadcha

Abstract

In this article, the authors analyze the matters related to AI-based and standard learning management systems (LMSs), investigate their role in education, and note their relevance in the organization of students' training at universities. The authors consider LMSs as resources in the teaching-learning process during the coronavirus pandemic when universities have entirely moved to online education, highlighting LMSs' essential and fundamental relevance. Moodle and Claroline were instruments and online platforms that provided additional support to learners in a distance-learning mode at that period. Delivering knowledge to learners, tailoring the content of the study, and making educational materials available to learners are much more effective with the LMS, in our view, not only in the online mode but also in a blended learning format. The research contributes to an in-depth understanding of how AI-based and standard LMSs such as Moodle, Claroline, and EdApp help teachers monitor the learning process remotely and help students feel supported in learning.

Keywords: Learning management system. Artificial Intelligence. Blended mode of learning. Moodle. Claroline. EdApp. Higher education. Information and communication technologies.

Introduction

In the current age of application of new technology in the educational sphere and the ubiquity of the Internet, the higher education landscape has significantly transformed. Everyone seems to know: The Internet – an information source! The phrase: *“I'm Googling”* is often possible to hear today almost everywhere, either in the cafe, in the street, or within the walls of the educational institution, often in a whisper. As teachers, we have often heard

this in our offline lessons. We heard from students when we taught online classes, but not so frequently: *“I cannot log in to the system.”* Perhaps there was a time when students and teachers, one might even say worldwide, have become aware of this *“SYSTEM,”* meaning a learning management system. One can ask: Why? What kind of time was it? Let us recall. The tremendous global impact of the coronavirus pandemic resulted in the wide use of LMSs and, in general, the extensive use of information and communication technologies (ICTs) in a distance-learning environment. Given all the circumstances that influenced the educational sphere, transferring the tasks and materials for lessons to the online plane resulted in a shift that is evident today – there is a tendency towards a blended learning model in many universities. Moreover, many academic programs, particularly for part-time students, require online adaptation to ensure accessibility and flexibility for students in pursuing knowledge. Within this educational transformation, an LMS, which *“is a software application that automates the administration, tracking, and reporting of training events”* (Ellis, 2009), e.g., Moodle or Claroline, allows the teacher to manage the training process in a blended format. The teacher is the key figure in this process and plays a vital role in it.

A Brief Overview of Literature

Different aspects of using LMSs in education are in the field of view of scientists (Varga, 2020; Cheng et al., 2022; Sulaiman et al., 2022; Al-Mamary, 2022/1; Al-Mamary, 2022/2; Toring et al., 2023; Strakos et al., 2023; Shumeiko, 2024). Researchers focus on identifying learning styles and cognitive peculiarities in LMSs (Lwande et al., 2021). Factors influencing the students’ use of mobile LMSs (m-LMSs) were in the spotlight of recent scientific research (Alfalalah, 2023). The use of LMSs during the COVID-19 pandemic and in the current post-coronavirus situation became a central focus of the recent studies (Osadcha et al., 2022; Chaudhry et al., 2023). Scholars investigate the benefits and difficulties of using LMSs (Multazam et al., 2022). Predicting student performance in a blended learning format using LMS interaction data has captured the attention of scientists (Fahd et al., 2021). Based on the Abstract of the recent publication (Sougleridi et al., 2024), a structure and methodology for integrating AI into an LMS platform was explored by scientists. Explaining the study’s relevance, they wrote: *“To meet the learners’ hyper-personalized needs, LMS platforms must be reimagined. Massive amounts of data are being generated and gathered by learning platforms, and when these data are processed using cutting-edge data science tools like AI, machine learning, etc., they can produce insightful data intelligence that will help to further enable efficient, adaptive, and personalized learning and training programs. AI and machine learning can assist us in processing these data to enhance the functionality of an eLearning or LMS platform and modernize it in accordance with new training methodologies and learner expectations”* (Sougleridi et al.,

2024). In our view, the relevance of this study is obvious. As in today's fast-paced society, AI – a part of our reality. Embedding AI into an LMS helps obtain in-depth information on how learners interact with an LMS. This data can contribute to developing, improving, and delivering more personalized programs for learners. Scholars also pay attention to general issues related to the use of advanced online education technology in the modern educational space (Balogh, Turčáni, 2011; Tariq et al., 2021; Shumeiko, Mandáková, 2023). The basic requirements for LMSs, from the point of view of the teacher's needs, are to present the content of training, communicate with students, motivate them to study, observe their progress, and assess their knowledge (Balogh, Turčáni, 2011). The scientific works mentioned above contributed to a deeper understanding of the different aspects of LMSs' use in education. They are definitely valuable for our theoretical analysis. How? In this way: (1) the peculiarities of the LMSs' use are explored and are valuable for further LMS-related study; (2) the benefits and difficulties of LMSs' use are clearly explained (note that such clarity pertains to standard LMSs; and it is based on the information obtained from the recently published works mentioned in the paragraph above), and these research outcomes are helpful in a more detailed study of LMSs both the standard and AI-based in this paper.

We focused on and aimed at analyzing the AI-based (EdApp) and standard LMSs (Moodle and Claroline). To disclose the aim stated in the paper, the following research questions (RQ) are relevant:

RQ1: What are the characteristics (some of which are the most important in our view) of AI-based and standard LMSs? Are there any differences between them? What do they have in common?

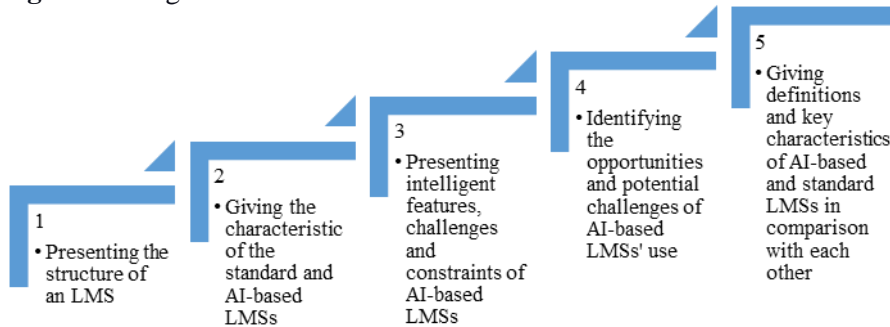
RQ2: How can AI-based LMSs be exploited in blended and distance-learning formats? Are there any potential challenges?

Research Methodology

The paper is an argumentative research with the following objectives: to present the structure of an LMS; to give the characteristics of the standard LMSs on the example of the functioning of Moodle and Claroline; and then, accordingly, present the characteristic, intelligent features, challenges and constraints of AI-based LMSs on the example of the EdApp. The fulfillment of these scheduled objectives will allow us to identify the opportunities and some challenges in AI-based LMSs' use, not all but primary ones. Then, we will give definitions and characterize AI-based LMSs and standard LMSs, attempting to show them in comparison to each other. The article provides a theoretical analysis of information resources, and recent publications related to the topic under study. The graphical method (a visual way of presenting data in Figures 1-6) is applied to present the theoretical data in graphical form.

The research structure and its five steps are presented in Figure 1 below.

Figure 1: Diagram of the research structure

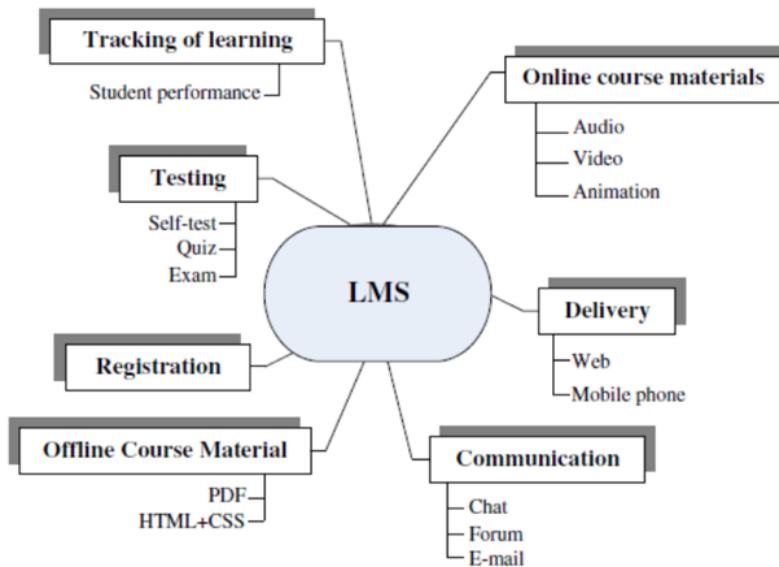


Source: own work

LMSs: The Structure and Features

The LMS is a web-based technology for planning lessons and assessing learning progress. It also offers solutions for sharing content and information and is suitable for blended and distance-learning models for universities. It is worth pointing out that „an LMS provides the virtual platform for the e-learning by enabling the management, monitoring student, delivery, tracking of learning, testing, communication, registration process, and scheduling“ (Cavus, 2015).

Figure 2: The structure of the LMS



Source: In Balogh & Turčáni, 2011

Considering the elements of the structure of the LMS (Figure 2), we can characterize the interaction between the participants of the educational process conducted online or in a blended learning format. Consequently, the LMS simplifies:

- (A) The registration of students and courses (Mikuš et al., 2007).
- (B) To conduct online learning / offline learning (Mikuš et al., 2007).
- (C) Data / knowledge is delivered to students in various forms (Cavus, 2015). LMSs provide an online space to store the training content. Pedagogues upload videos, lecture notes, and quizzes, and students, having access to these materials, read the information and complete the tasks.
- (D) Access to learning materials. Students access materials related to the studying process anytime and anywhere (asynchronous online learning lets learners view instructional materials each week at any time they choose).
- (E) The ‘student-student’ and ‘student-teacher’ communication (Cavus, 2015). A pedagogue and the learners interact via discussion forums, e-mailing, online meetings, live chats, or collaborative projects.
- (F) Students are assessed via home assignments and exams (Cavus, 2015), and grade levels are maintained (Morgan, 2003; Malikowski et al., 2006).
- (G) Student tracking (Harrington et al., 2006; Mikuš et al., 2007). Using the LMS makes it possible to track student progress.

A comprehensive LMS should be able to (Ellis, 2009):

- automate and centralize administration;
- use self-guided services;
- deliver learning content rapidly;
- consolidate training initiatives;
- support standards;
- personalize educational content and enable knowledge reuse.

Using LMSs is helpful for blended and distance-learning models. It is also worth mentioning that *„modern technology has cast a shadow over all fields, especially education, and has emerged as the dominant feature in communicating information via platforms, necessitating the availability of an LMS in universities to make communication easier between all parts involved in the educational process“* (Al-Mamary, 2022/1). Many LMSs have been developed for distance learning courses. Let's look at Moodle and Claroline, considering these online platforms in terms of their applicability in online or blended learning.

Moodle and Claroline – OS LMSs

Moodle (<https://moodle.org/>) is the most commonly used open-source (OS) LMS. Here are some powerful properties of Moodle (Cavus, 2015):

- pedagogues create online lessons and teaching materials;
- teachers easily upload notes, instructions, the materials in different formats (e.g., MP3, PDF, Word) needed to implement training, documents with images, tables, drawings, links;
- the LMS installation is easy both locally and on the network;
- Moodle is good for synchronous online learning (learners log in using their passwords and are in a class that is held virtually at a specific time);
- pedagogues and students use multimedia products, such as videos, PowerPoint, or Excel, on Moodle.

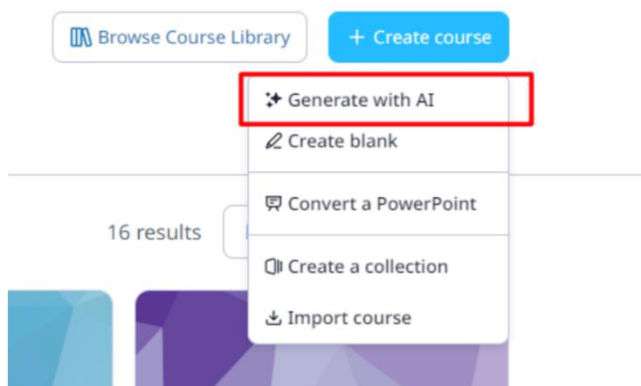
Claroline (<https://www.claroline.com>) is the LMS released under an OS license. Claroline is a good platform for higher education institutions. This platform makes it possible to create the content for the course or courses and then deliver them online. It is worth noting that „*this system provides teachers with quite a simple method of learning project creation, organization, administration, and management. At the same time, it is available for schools as “open source” software*“ (Karolčík, Čipková, 2013). This LMS platform is used in over 80 countries. Claroline has been translated into more than 30 languages (Awang, 2012).

OS LMSs provide options that help in the teaching-learning process (e.g., Moodle offers various features, such as forums, quizzes, and interactive activities), fostering student engagement and interaction (Cavus, 2015). Claroline, another OS LMS, is easy to use. It allows lecturers to deliver education to students and manage the educational process (Awang, 2012; Karolčík & Čipková, 2013). Both platforms enable pedagogues to conduct lessons in a blended format or a distance-learning environment.

EdApp – the AI-Based LMS

AI embedded in the LMS adds such features as (1) AI provides real-time assistance; (2) AI enhances content accessibility and helps to generate unique content; (3) AI is helpful in personalizing learning; (4) AI can also check tasks automatically. In the context of characterizing AI-based LMSs, EdApp (<https://support.edapp.com/creating-courses-with-ai-create-beta>) came into the field of view. The website analysis allows us to describe the AI-based online platform EdApp as a mobile AI-based LMS and a course builder. This online resource helps create questions and generate courses and lessons. To make a distance learning course, the teacher needs to select “Create a course” and then “Generate with AI” (Figure 3).

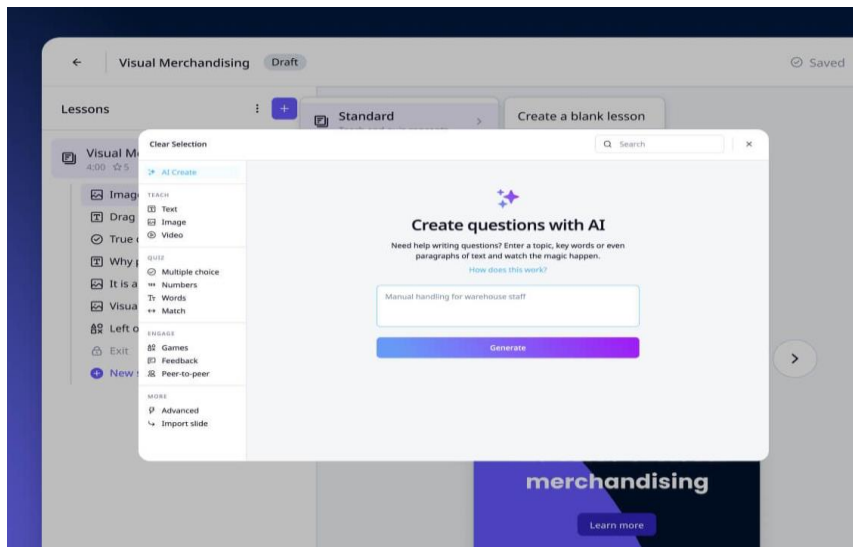
Figure 3: Creating the course with the help of “Generate with AI” in EdApp



Source: <https://support.edapp.com/creating-courses-with-ai-create-beta>

The teacher can fill in the course picture, title, and description. EdApp AI “power” can generate a course. Besides, EdApp's online AI-based platform makes it possible to make up questions (Figure 4).

Figure 4: Creating the questions for the distance course with the help of the option “Create with AI” in EdApp



Source: <https://support.edapp.com/creating-courses-with-ai-create-beta>

Key features to consider when using EdApp resources include: this platform can make it possible to have chat functionality, allowing educator and student feedback directly within the platform; pedagogues can see the analytics

part of the program to assess how learners are progressing (Edwards, 2021), not only individually but also in the group or class.

The recent scientific research findings emphasize the positive aspects of using AI-based LMSs in the educational process (Gowrabhathini et al., 2023). AI and the endless opportunities that it provides can be applied in education. Applying AI can make many activities easier, “*such as improving and mimicking the human decision-making procedure and creating automated and reliable algorithms*” (in Gowrabhathini et al., 2023; Misha et al., 2021). Scientists note that AI algorithms improve grading systems, tailor personalized learning experiences, and develop skills, fostering personalized and an adaptive learning environment with content adaptation, learning analytics, and intelligent tutoring systems (Baradziej, 2023). Moreover, the researchers consider that AI-based LMSs can affect student motivation, engagement, and performance by enabling self-regulated learning, gamification, and real-time at-risk student detection (Ferreira et al., 2023).

But at the same time, researchers distinguish the challenges and constraints of using AI-based LMSs: issues related to privacy and security, algorithmic bias, uneven access to infrastructure, and loss of human control and autonomy (Gavorník et al., 2024). The lack of standardized evaluation methods is a significant gap in the current literature, along with a shortage of comparative and longitudinal studies, under-researched areas of specific learning contexts, and AI’s ethical and privacy implications (Baradziej, 2023).

AI-Based and Standard LMSs: insights

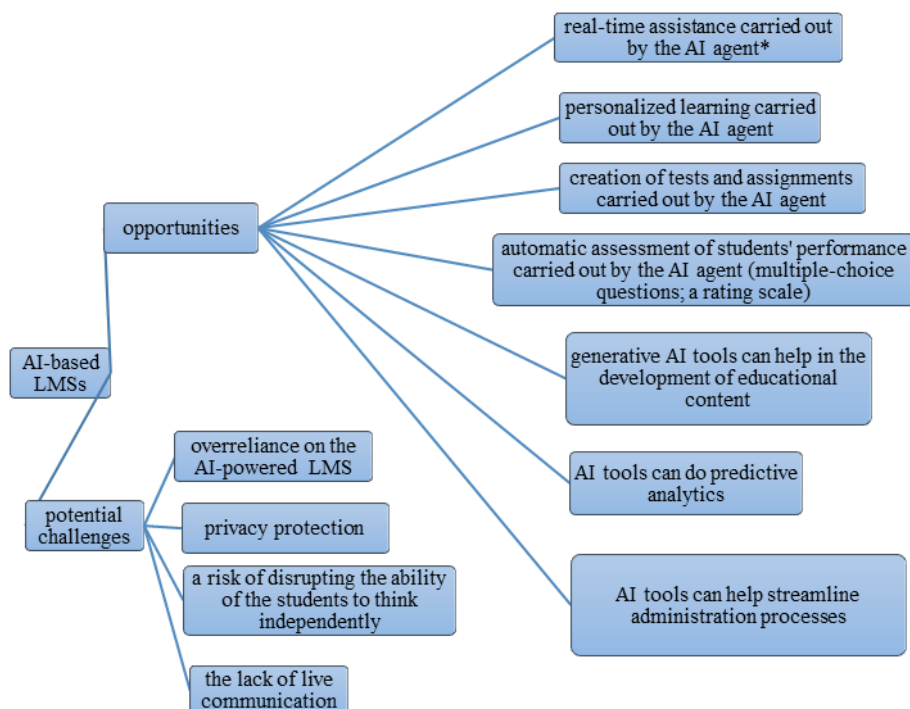
The analysis of the existing scientific publications on the topic of the current paper, particularly on the use of AI-based and standard LMSs for blended and distance-learning models, allowed us to uncover highly relevant and valuable insights for the educational process under modern conditions. Notably, the previously published articles explored the factors that influence students’ adaptation to the use of mobile LMSs (abbreviated as m-LMSs); among these factors are accessibility, the user interface, and device compatibility (Alfalah, 2023; Al-Mamary, 2022/1); investigated the role of AI algorithms in intelligent learning systems (Baradziej, 2023); explored students’ LMS acceptance patterns (Cheng et al., 2022). The issue of how LMS can affect student’s motivation and engagement is also taken a closer look at (Ferreira et al., 2023). The practical use of LMSs in the educational process was under analysis (Osadcha et al., 2022; Sulaiman et al., 2022; Multazam, 2022; Strakos et al., 2023).

But, as can be seen from a brief overview of the literature and works related to the topic of investigation and mentioned in this study, recently published papers should pay more attention to comparing AI-based LMSs with standard ones, especially regarding their use in blended and online educational courses. To address this gap in research, the following insights are shared while

considering the results of the above-mentioned scientific works and the authors' teaching experience with standard LMSs during the COVID-19 and post-pandemic periods. These insights attempt to provide critical characteristics of AI-based LMSs and standard LMSs while highlighting the potential opportunities and risks associated with using AI-based LMSs.

The integration of AI features in LMSs offers a wealth of educational opportunities. But there are also potential challenges. Figure 5 graphically presents some of the most obvious ones.

Figure 5: AI-based LMSs: opportunities and potential challenges



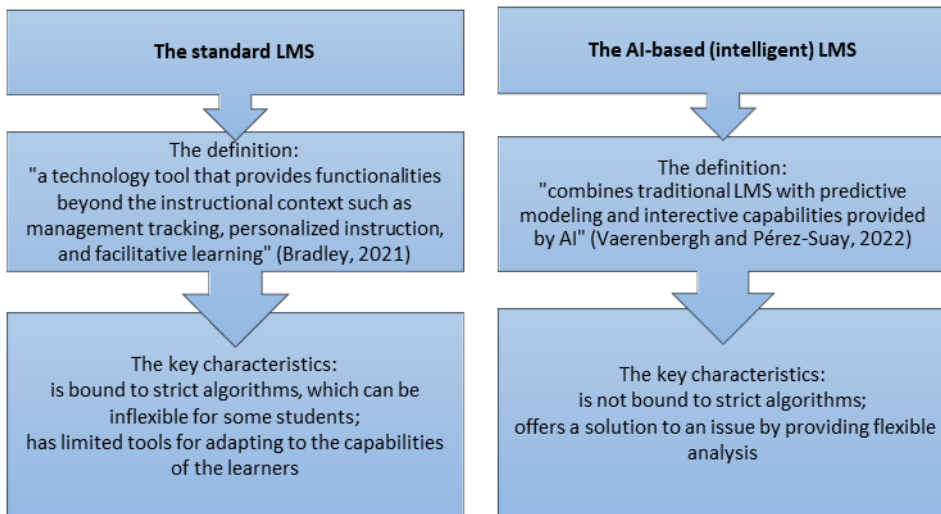
* this expression – “carried out by the AI agent” – implies as follows: “the interaction between the teacher and the student is carried out in the online environment of the AI agent correspondence. This operates according to the details the LMS services have provided. This AI agent is likely to demonstrate competences in a specific field in conjunction with the general communication and intelligence skills” (Aldahwan & Alsaed, 2020; Nenkov et al., 2016).

Source: compiled by the authors based on the conducted analysis of scientific literature and Internet sources we refer to in this paper

Figure 6 below presents the definitions and critical characteristics of AI-based LMSs and standard LMSs in the context of their use as part of the educational process. The limitations of standard LMSs (Figure 6) lie in their

rigid algorithms, which may not suit the needs of all students. Based on authors experience of teaching in the COVID 19 pandemic time, it should be stated that the standard LMSs, particularly Moodle, made it possible to share educational materials with students, conduct lessons online, test students' knowledge, assess them. The blended learning format involves using LMS as a resource for info-sharing.

Figure 6: The definitions and key characteristics of AI-based LMSs and standard LMSs



Source: compiled by the authors based on the conducted analysis of scientific literature and Internet sources we refer to in this paper

It is worth mentioning that delving into the topic so closely linked to Internet-related services, AI capabilities, and potential software applications, it is impossible to bypass information on the Internet. Resources helping answer the RQs of the current investigation have been read and critically assessed from the scientific perspective. There are the links, information, materials or articles' ideas from which have been considered helpful for the current research, among them: <https://www.techtarget.com> (Kirvan P. Learning management system); <https://keenethics.com/> (Savonin M. AI-powered LMS (Learning Management System): Benefits, Cons, and Best Practice); <https://www.docebo.com/> (Davey K. What to look for in an AI-powered LMS to improve learning). Some information from these web resources is used to complete Figure 5 and Figure 6 above for clarity and illustrative purposes.

Higher educational institutions adapt to provide blended or online support to students while teaching them. LMSs in this context are important, as their functionality to boost students' engagement. After the pandemic,

online educational technology, such as standard LMSs or AI-based ones, has become very relevant. Being a software application, these platforms, whether AI-based or standard, help deliver educational instructions and materials. In our opinion, flexibility is one of the main benefits of using education-focused LMSs, both AI-based and standard. Learners can join live classes virtually and watch the pre-recorded lectures. Blended learning mode is also highly supported, as LMSs allow document sharing and online submissions of completed tasks before the scheduled live lesson at the university. AI-based and standard LMSs are easy-to-use tools with intuitive interfaces that enable sharing options.

Conclusions

The potential of using AI-based and standard LMSs in the educational process was under analysis. The authors adhere to the research structure (moving from one step to another, fulfilling the objective of each of the five research steps) to achieve the aim of the study. The conclusions are drawn. The analysis of the structure of an LMS, as well as characterized AI-based and standard LMSs on the example of Moodle, Claroline, and AdApp, made it possible to present in graph format the opportunities and potential challenges of using AI-based LMSs in the educational sphere (Figure 5). Also, the key characteristics of the AI-based and standard LMSs were given (Figure 6). Some of the theoretical generalizations presented in this study - are a basis for further empirical research.

Bibliography

- Aldahwan, N. S., Alsaeed, N. I. (2020). Use of Artificial Intelligent in Learning Management System (LMS): A Systematic Literature Review. In: *International Journal of Computer Applications*, Volume 175, No. 13, 16-26. ISSN 0975-8887. <https://doi.org/10.5120/ijca2020920611>
- Alfalah, A. A. (2023). Factors influencing students' adoption and use of mobile learning management systems (m-LMSs): A quantitative study of Saudi Arabia. In: *International Journal of Information Management Data Insights*, Volume 3, Issue 1, April 2023, 100143. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2022.100143>
- Al-Mamary, Y. H. S. (2022/1). Why do students adopt and use Learning Management Systems?: Insights from Saudi Arabia. In: *International Journal of Information Management Data Insights*, Volume 2, Issue 2, November 2022, 100088. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2022.100088>
- Al-Mamary, Y. H. S. (2022/2). Understanding the use of learning management systems by undergraduate university students using the UTAUT model: Credible evidence from Saudi Arabia. In: *International Journal of Information Management Data Insights*, Volume 2, Issue 2, November 2022, 100092. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2022.100092>

- Awang, N. Bt, Darus, M. Y. B. (2012). Evaluation of an Open Source Learning Management System: Claroline. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 67, p. 416-426.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.346>
- Balogh, Z., Turčáni, M. (2011). Possibilities of Modelling Web-based education using IF-THEN rules and Fuzzy Petri Nets in LMS. In: Abd Manaf, A. et al. (Eds.). *Informatics Engineering and Information Science*. ICIEIS 2011. Communications in Computer and Information Science, vol 251, p. 93-106. Springer, Berlin, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-25327-0_9
- Baradziej, S. (2023). The Role of AI Algorithms in Intelligent Learning Systems. In: Schlippe, T., Cheng, E.C.K., Wang, T. (Eds). *Artificial Intelligence in Education Technologies: New Development and Innovative Practices*. AIET 2023. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies, vol 190. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-99-7947-9_14
- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) Use with Online Instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 68-92. <https://doi.org/10.46328/ijte.36>
- Cavus, N. (2015). Distance learning and learning management systems. In: *Procedia – Social and Behavioral sciences*, Volume 191, pp. 872-877.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.611>
- Chaudhry, N. I., Rehman, S. Ur, Elrehail, H., Masaeid, T. F. Al, Adaileh, R., Alzoubi, H. M. (2023). Analyzing effect of fear and uncertainty avoidance on use behavior of learning management system: Post COVID-19 era. In: *International Journal of Information Management Data Insights*, Volume 3, Issue 2, November 2023, 100197.
<https://doi.org/10.1016/j.jjime.2023.100197>
- Cheng, M., Da Tao, Sha Xie, Cao, X., Yuen, A. Hk. (2022). Exploring students' learning management system acceptance patterns: Antecedents and consequences of profile membership. In: *Computers in Human Behavior*, Volume 135, October 2022, 107374.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107374>
- Edwards, L. (2021). *What is EdApp and How Does It Work? Best Tips and Tricks*. URL: <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-edapp-and-how-does-it-work-best-tips-and-tricks>
- Ellis, R. K. (Eds.). (2009). A Field Guide to Learning Management Systems. In: *Learning Circuits*. ASTD Inc. URL: https://home.csulb.edu/~arezaei/ETEC551/web/LMS_fieldguide_20091.pdf
- Fahd, K., Miah, S.J., Ahmed, K. (2021). Predicting student performance in a blended learning environment using learning management system interaction data. In: *Applied Computing and Informatics*, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/ACI-06-2021-0150>

- Ferreira, R., Cardoso, E., Oliveira, J. (2023). How Can LMS Affect Student's Motivation and Engagement? In: Pereira, R., Bianchi, I., Rocha, Á. (Eds.). *Digital Technologies and Transformation in Business, Industry and Organizations. Studies in Systems, Decision and Control*, vol 497. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40710-9_10
- Gavorník, A., Podroužek, J., Oreško, Š., Slosiarová, N., Grmanová, G. (2024). Beyond privacy and security: Exploring ethical issues of smart metering and non-intrusive load monitoring. In: *Telematics and Informatics*, Volume 90, June 2024, 102132. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2024.102132>
- Gowrabhathini, J., Buddhi, D., Jyothika, Y. S., Mounika, B., Sai, P. V., Reddy, B. A. (2023). Role of human-centred artificial intelligence in facilitating learning management system. In: *2023 3rd International Conference on Advance Computing and Innovative Technologies in Engineering (ICACITE)*, Greater Noida, India, pp. 2029-2033. <https://doi.org/10.1109/ICACITE57410.2023.10182557>
- Harrington, T., Staffo, M., Wright, V. H. (2006). Faculty uses of and attitudes toward a course management system in improving instruction. In: *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), pp. 178-191.
- Karolčík, Š., Čipková, E. (2013). LMS Claroline is as seen by future teachers. In: *Journal of Technology and Information Education*, 5(2), pp. 45-51. <https://doi.org/10.5507/jtie.2013.026>
- Lwande, C., Muchemi, L., Oboko, R. (2021). Identifying learning styles and cognitive traits in a learning management system. In: *Heliyon*, 7(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07701>
- Malikowski, S. R., Thompson, M. E., Theis, J. G. (2006). External factors associated with adopting a CMS in resident college courses. In: *The Internet and Higher Education*, 9(3), 163-174. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.006>
- Mikuš, Ľ., Drozdová, M., Ivaniga, P. (2007). Komunikácia znalostí prostredníctvom LMS a LCMS. In: *ITlib. Informačné technológie a knižnice 3/2007*. URL: <https://itlib.cvtisr.sk/clanky/clanek1350/>
- Morgan, G. (2003). Faculty use of course management systems in the University of Wisconsin System. In: *EDUCAUSE Research*. URL: <https://library.educause.edu/resources/2003/5/faculty-use-of-course-management-systems>
- Multazam, M. N., Korompot, C. A., Munir Munir. (2022). Benefits and Difficulties in Using Learning Management System (LMS) in Paragraph Writing Class: A Study of a Lecturer's and Her Students' Perception. In: *Journal of Excellence in English Language Education*, Volume 1, No. 1. URL: <https://ojs.unm.ac.id/JoEELE/article/view/31230>
- Nenkov, N., Dimitrov, G., Dyachenko, Y., Koeva, K. (2016). Artificial intelligence technologies for personnel learning management systems. In: *2016 IEEE 8th International Conference on Intelligent Systems (IS)*, Sofia, Bulgaria, pp. 189-195. <https://doi.org/10.1109/IS.2016.7737420>

- Osadcha, K., Osadchii, V., Spirin, O., Kruglyk, V. (2022). The state of the problem of organizing the blended learning in higher education institutions of Ukraine during the COVID-19 pandemic. In: *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, Issue 81, pp. 235-241. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.44>
- Shumeiko, N. (2024). The Use of Learning Management Systems in the Educational Process: The Expediency and Benefits. In: *Educological Discourse*, 45(2), pp. 43-48. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.5>
- Shumeiko, N., Mandáková, A. (2023). E-learning technologies and teaching business English in a blended learning environment. In: *Proceedings of the VI International Scientific Practical Internet Conference Modern tendencies of teaching foreign languages in the world*, November 30, 2023. Ukraine: Sumy, pp. 130-133.
- Sougleridi, E.I., Kopsidas, S., Vavougios, D., Avramopoulos, A., Kanapitsas, A. (2024). Embedding AI into LMS and eLearning platforms. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (Eds.). *Towards a hybrid, flexible and socially engaged higher education*, pp. 363-368. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_38
- Strakos, J. K., Douglas, M. A., McCormick, B., Wright, M. (2023). A learning management system-based approach to assess learning outcomes in operations management courses. In: *The International Journal of Management Education*, 21(2), July 2023, 100802. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100802>
- Sulaiman, T. T., Mahomed A. S. B., Rahman, A. A., Hassan, M., (2022). Examining the influence of the pedagogical beliefs on the learning management system usage among university lecturers in the Kurdistan Region of Iraq. In: *Heliyon*, 8(6), June 2022, e09687. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09687>
- Tariq, J., Khawaja, K. F., Asghar, S. A., Sarfraz, M. (2021). Evaluating perception towards the usage of information technology; perspectives from university students. In: *Elementary Education Online*, 20(5), pp. 3542-3549. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.389>
- Toring, H., Legaspi, G., Omolon, J., Amadeo, R., Amadeo, E., Opolentissima, Q., Barina, V., Cacho, T., Illustimo, F., Cortes, S. (2023). Evaluation of students' satisfaction toward an adopted learning management system at Indiana Aerospace University: A structural equation modelling approach. In: *Asia Pacific Management Review*, 28(3), September 2023, pp. 336-346. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2022.12.002>
- Varga, M. (2020). Analysis of the Use of Online Teaching Tools in Specific Circumstances. In: *Polytechnica: Journal of Technology Education*, 4(2), 19-24. <https://doi.org/10.36978/cte.4.2.2>

Van Vaerenbergh, S., Pérez-Suay, A. (2022). Intelligent Learning Management Systems: Overview and Application in Mathematics Education. In: Almaraz-Menéndez, F., Maz-Machado, A., López-Esteban, C., Almaraz-López, C. (Eds.). *Strategy, Policy, Practice, and Governance for AI in Higher Education Institutions*, pp. 206-232. IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9247-2.ch009>

This paper is a part of a research project of the Ministry of Education, Family and Sports of the Slovak Republic KEGA/ePortfolio as Pedagogy Facilitating Integrative Learning 012EU-4/2023.

The research is funded by the EU Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09103-03-V01-00045.

Prof. Kateryna Osadcha

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town street, 59, 69000 Zaporizhzhia, Ukraine
okp@mdp.u.org.ua

Mgr. Natalia Shumeiko, PhD.

Department of the English Language
University of Economics in Bratislava, Faculty of Applied Languages
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
natalia.shumeiko@euba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.67-86>

Ako vnímajú učitelia svoje hodiny biológie s využitím CLIL?

How do Teachers Perceive their Biology Lessons with the Application of CLIL?

Zuzana Marcineková, Lenka Pavlasová

Abstract

This paper focuses on biology teachers' opinions about CLIL in the Czech Republic. The main aim of the study was to determine how teachers perceive their biology lessons with the application of CLIL at upper secondary schools (ISCED 3). The research of the paper consists of an analysis of the results of the online questionnaire. Within our research, we identified the reasons which lead biology teachers to the application of CLIL as well as their opinions about how CLIL is accepted by the students. At the same time, we focused on the advantages and disadvantages of CLIL in biology lessons. According to Czech biology teachers, the attitude of students towards CLIL is positive. The biggest advantage of CLIL is that biology lessons are more interesting, diverse, and interactive. Our research has also revealed that Czech teachers perceive biology lessons in CLIL to be time-consuming to prepare.

Keywords: Biology teaching. CLIL. Biology teacher.

Introduction

In recent years, we have observed an increase in innovative methods and strategies in science and biology education. The main purpose is to raise students' motivation, develop their critical thinking, and enhance their practical skills. It is not only about laboratory or outdoor skills that require manipulation with specific instruments or equipment. However, modern teaching focuses primarily on the knowledge and practical use of a foreign language in biology lessons as well. CLIL (Content and Language Integrated Learning) is one of the innovative approaches used worldwide and belongs to the significant curricular trends of current European education¹. CLIL, as a progressive teaching approach, includes teaching a specific subject with

¹ <https://www.english-efl.com/wp-content/uploads/pdf/CLIL-EN.pdf>

the application of a foreign language, which serves not only as a communication instrument but also helps to convey the content of a specific subject. Through this connection, it is possible to teach biology effectively and efficiently while practicing and strengthening communication in English (Marsh, 2002). The current state educational curriculum of the Czech Republic² supports the importance and role of cross-curricular relationships, which are also fulfilled through the CLIL approach.

The contribution of the CLIL approach lies not only in the achievement of language and content objectives but mainly in discovering new approaches and introducing activating methods that encourage students to be active in acquiring new knowledge in a natural environment. The innovativeness of activating methods lies in the experience and the desire to discover something new (Mehisto et al., 2008). Moreover, CLIL strongly supports student-centred teaching and respects the psychological development of the individual (Lojová, 2010).

The aim of the study was to explore biology teachers' opinions about CLIL at upper secondary schools (ISCED 3A) in the Czech Republic. With the help of an online questionnaire, we determined the main reasons why teachers apply CLIL in biology lessons, found out how they describe and evaluate their own CLIL lessons, how CLIL is accepted by their students, and how they verify the effectiveness of CLIL. We assume that the application of CLIL in biology lessons will be influenced by the opinions of the teachers; therefore, it is very important for us to examine these parameters.

1 Content and Language Integrated Learning

The term CLIL, which is an acronym for Content and Language Integrated Learning, was first used by David Marsh at Jyväskylä University in Finland (Marsh et al., 2001). CLIL is an approach to teaching the content of non-language subjects through the medium of a foreign language. During teaching, both the language and the content are equally important (Marsh, 2002). The language serves as an instrument for teaching content, whereas the content becomes a source for language teaching (Coyle et al., 2010). This type of integrated learning sets two basic goals – content and language, which are often complemented by a third goal that defines what skills and strategies will be developed and how (Šmídová et al., 2012). According to Dalton-Puffer (2007), the term CLIL refers to educational contexts in which a language other than the mother tongue is used as the language of instruction. Furthermore, Wolff (2012, p. 106) characterizes CLIL as a change agent with respect to education: "...CLIL cannot simply be called a current trend in

² <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

language and/or content learning but must be seen as a more general concept through which we are able to bring about real change into language education and education in general.”

CLIL is classified as a bilingual methodology (Mehisto et al., 2008). However, in the bilingual method, the prerequisite is a sufficient language level of the students, and the goal is not to acquire new knowledge of a foreign language but primarily to acquire knowledge of a non-language subject (Kazelleová & Váňová, 2010). During the CLIL lesson, the use of the mother tongue is accepted and plays a relevant role. If we teach in CLIL, it is necessary for the students to master professional terminology in both their mother tongue and the foreign language (Marsh, 2002).

CLIL is usually applied in two main forms - hard CLIL and soft CLIL (Mehisto et al., 2008). The inclusion of thematic content into foreign language teaching is typical for soft CLIL. In other words, the teacher includes the given topic of a non-linguistic subject in the teaching of English. In this case, however, the emphasis is on the linguistic goal. This form of soft CLIL is implemented by foreign language teachers (Bentley, 2010). The second form is hard CLIL, which represents teaching in which a part or all of the curriculum of one or more specific subjects is taught in a language other than the mother tongue. Hard CLIL is subordinate to the educational content and is primarily implemented by teachers of non-linguistic subjects (Šmídová et al., 2012).

CLIL, as an innovative approach, offers a number of advantages. According to Bentley (2010) and Harrop (2012), we introduce several reasons why it is beneficial for students to apply CLIL:

- increases students’ linguistic proficiency in various contexts,
- develops cognitive and communication skills,
- improves students’ motivation and self-confidence,
- encourages a learner-centred atmosphere in the classroom,
- creates a natural environment and supports learning from authentic materials,
- leads to greater intercultural awareness.

1.1 CLIL teacher and his/her preparation for teaching

A teacher who excels in a specific subject and a foreign language simultaneously is very precious. He or she has to feel confident enough in the foreign language, especially in the cognitive academic diversity and the specific requirements in order to control the language of the subject and to express a range of pedagogical strategies in the classroom (Ball et al., 2015). According to Pavesi et al. (2001), there are several types of teachers who can be effectively involved in CLIL:

- teachers qualified in both the content subject and the foreign language,

- classroom teachers using an additional language, to a greater or lesser extent, as the medium of instruction,
- foreign language teachers instructing learners on non-language subject content,
- a content subject teacher and a foreign language teacher working as a team,
- exchange teachers supported by foreign ministries of education, educational authorities, or European programmes.

Preparation for CLIL lessons is very important, especially in the stage of introducing CLIL methodology into teaching. Coyle (2006) identifies four areas that a teacher should focus on when planning CLIL lessons. These areas are called the Four Competencies of CLIL (4Cs) and represent: Content (subject curriculum), Communication (the language of learning), Cognition (the development of the student's higher-order thinking and metacognition), and Culture (the global citizenship agenda). These areas form a framework that determines how knowledge, skills, and understanding of content will be mediated, what language structures will be used, what cognitive processes will be developed, and what aspects of cultural awareness students will be exposed to (Šmídová et al., 2012).

Choosing suitable teaching materials for a CLIL lesson is one of the most important tasks for the teacher. Teaching materials should be relevant to the topic (and to the curriculum of the non-language subject) and appropriately challenging linguistically (Gondová, 2013). It is also recommended to use as many different visual and multimedia aids, dictionaries, magazines, foreign language books, etc., as possible, which can contribute to a better understanding for the students and facilitate learning through a foreign language (Hlaváčová et al., 2011).

Teaching in CLIL has a wide range of realizations. For example, it can be achieved through instructions or short activities in a foreign language that are integrated into the specific subject, or even the entire teaching unit can be conducted in a foreign language. The mother tongue may also be integrated, and transitioning between the foreign and mother language is a natural part of teaching in CLIL (Marsh, 2002). Students may be more motivated when their mother tongue is incorporated into the CLIL classroom language, especially for clarifying difficult language sections or contents (Floimayr, 2010).

The success of a CLIL lesson may be influenced by both the teacher's and students' language proficiency. Without self-confidence and adequate fluency in a foreign language, CLIL teachers cannot effectively teach their subject, which may contribute to a decline in the subject curriculum (Ball et al., 2015). Wilhermer (2010) claims that in almost all CLIL situations, it depends on the teachers' own initiative and motivation to achieve a level of general English competence sufficient for teaching the lesson in the target language.

1.2 CLIL from teachers' perspective

The research conducted by Moate (2011) showed that Finnish teachers perceive CLIL as stressful and frustrating at the beginning. Moreover, they feel insecure, and most of them agreed that they were not able to incorporate humour into their lessons compared to traditional lessons. The reason for these negative feelings is their insufficient knowledge of the language in which CLIL is realized. Nevertheless, three of the six teachers admitted that after a few years they had gained confidence in their communication skills and had accepted that their English was not perfect but satisfactory enough for CLIL (Moate, 2011). Teachers from Lithuania are also critical about their linguistic competences. However, they appreciate CLIL as an opportunity to develop both their linguistic competences and enhance professionalism in the content area (Vilkancienė & Rozgienė, 2017).

Another issue indicated by the teachers is the absence of standards, guidance, and administrative support in CLIL (McDougald, 2015; Vilkancienė & Rozgienė, 2017). For example, many Colombian teachers expressed that CLIL requires new teaching materials. In other words, they had to adapt materials to make them suitable for their learners. Furthermore, 92% of the teachers in McDougald's study (2015) agreed that CLIL requires a lot of time for lesson planning and teaching. According to Hlaváčová et al. (2011), the teachers are also expected to be able to collaborate with colleagues, especially in lesson planning. Cooperation and teamwork are vital components for the successful implementation of CLIL (McDougald, 2015).

Particularly interesting results were obtained by Infante et al. (2008) through interviews with Italian teachers. Many of them agreed that their understanding of CLIL had changed during implementation. The more experienced teachers evaluated teaching in CLIL as a very positive experience, while the less experienced viewed it as only positive. The teachers consider CLIL very beneficial as it develops students' motivation and cognitive skills (Infante et al., 2008). Furthermore, CLIL supports student-centred teaching, which means that the teacher's monologue is replaced by interaction among students (Grandinetti et al., 2013). After a certain time, students start thinking in a foreign language instead of translating (Lojová, 2010). Last but not least, some of the teachers admitted that they applied teaching methods and forms from CLIL lessons into their regular teaching (Infante et al., 2008; Moate, 2011).

2 Aims of the research and research questions

In our study, we investigate how teachers perceive their biology lessons with the application of CLIL at upper secondary schools (ISCED 3) in the Czech Republic. The results will also help us identify the areas in which

teachers feel shortcomings or fears that are limiting them from applying CLIL. Educators can focus on these areas later on during further education courses or in the preparation of students at the faculty of education.

We pursued the following research questions:

For what reasons do teachers apply CLIL in biology lessons?

How do they describe and evaluate teaching with the application of CLIL?

What do teachers say about students' acceptance of CLIL?

How do they verify the effectiveness of CLIL?

3 Methodology

The research was carried out through a self-designed online questionnaire in Google Forms. The main topics of our questionnaire were the reasons that led biology teachers to apply CLIL, their experience with CLIL including advantages and disadvantages, teachers' opinions about how CLIL is accepted by their students, and the ways of verifying the effectiveness of CLIL in biology lessons. The questionnaire is composed of closed items that contain multiple-choice questions where one or, in some cases, more options could be selected. Only one question of the questionnaire is open-ended where the teachers had space to express their own opinions about CLIL. The process of collecting data has been divided into two stages. The questionnaire was sent to the teachers twice in a row with a three-month delay.

Research sample consisted of biology teachers at upper secondary schools. The teachers were contacted via email addresses. The questionnaire was completed by 108 biology teachers from the Czech Republic, 34 of whom apply CLIL in biology. Only the responses of the teachers who applied CLIL were used for the analysis. The subjects taught together with biology were also investigated in our study (see tab. 1). Among the Czech teachers, the most frequent combination was with chemistry (15). The option "others", which was chosen by 9 teachers, includes subjects such as ecology, breeding and cultivation, biochemistry, or health education.

Table 1: The subjects taught by Czech teachers together with biology

	Czech Republic
	total number
Chemistry	15
Physics	3
Geography	4
Foreign languages	2
Mathematics	2
Physical education	5
Others	9

The majority of Czech teachers (16) applied CLIL in biology for three years. The most frequently used language during teaching in CLIL was English (30).

Collected data were evaluated by descriptive statistics in MS Excel due to a low number of respondents, and they are presented in the table and graphs. The data obtained from the open-ended question were evaluated by classifying teachers' statements into particular categories in order to support our findings.

4 Results

4.1 The reasons for applying CLIL in biology

Fig. 1 illustrates particular reasons why teachers apply CLIL in biology lessons. It can be seen that the most important reason in the Czech Republic was that a foreign language in connection with biology is important for students' further education. This finding can be confirmed by the following statement from a teacher: "The use of a foreign language in teaching biology is very beneficial because many quality resources are not available in the Czech language. Students will be compelled to use foreign language resources to write essays at university in the future. I assign seminar papers to my students, where they have to use foreign resources as well, for example, books and scientific articles. However, some students' knowledge of English is worse, so it is more difficult for them to be oriented in biological terms." Moreover, Czech teachers said that they applied CLIL because a foreign language in connection with biology is important in science. They also said they thought that CLIL enriches biology lessons more. The teachers could select more than one option (a total of 137 responses).

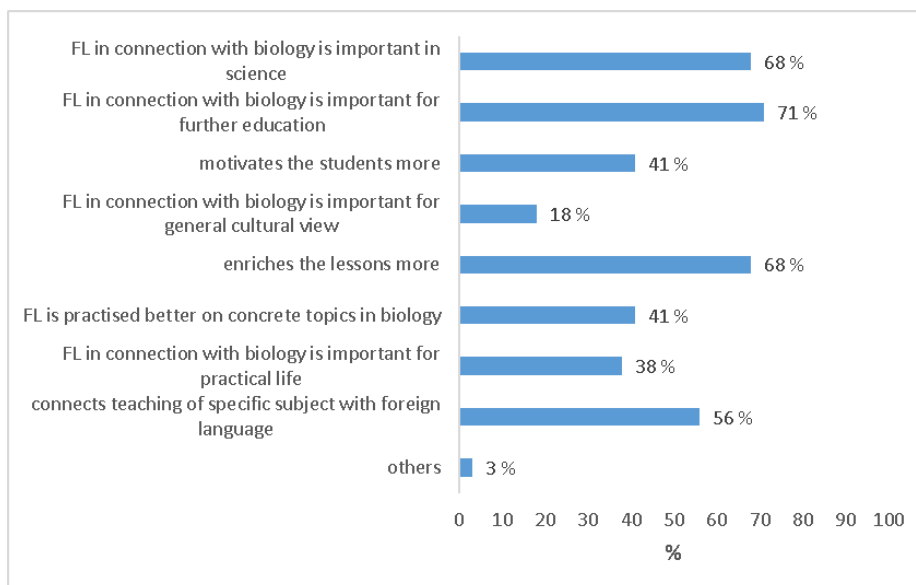


Fig. 1: The reasons for the application of CLIL (FL – foreign language)

4.2 Teaching with CLIL

Concrete advantages of CLIL in biology lessons are illustrated in Fig. 2. It can be seen that the majority of Czech teachers agreed that the biggest advantage of CLIL was that biology lessons are more interesting, diverse, and interactive. In addition, more than one half of the teachers said that CLIL increased students' motivation and self-confidence. These findings can be confirmed by the following statements from two teachers: "It will definitely make the lessons more interesting. Students will appreciate the change, and the benefits of CLIL are unquestionable." and "CLIL develops students' personalities in many ways." The teachers could select more than one option (a total of 69 responses).

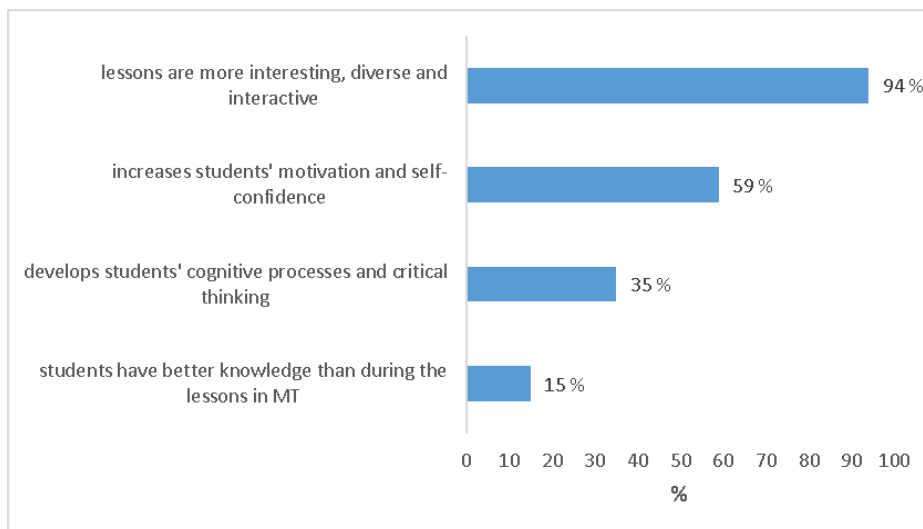


Fig. 2: Advantages of CLIL in biology (MT - mother tongue)

Concrete disadvantages of CLIL in biology lessons are illustrated in Fig. 3. It can be seen that the majority of the teachers agreed that the biggest disadvantage of CLIL was that lessons require much time for preparation. Moreover, Czech teachers said that CLIL required much time during the lessons. A minority of biology teachers admitted that their knowledge of CLIL language was insufficient. These findings can be confirmed by the following statements from two teachers: "...regarding the quantum of biology curriculum there is little time for CLIL." and "For me personally, the limiting factor is insufficient knowledge of CLIL language. I would otherwise support teaching in CLIL (lots of biological documents in foreign languages, etc.)." The teachers could select more than one option (a total of 81 responses).

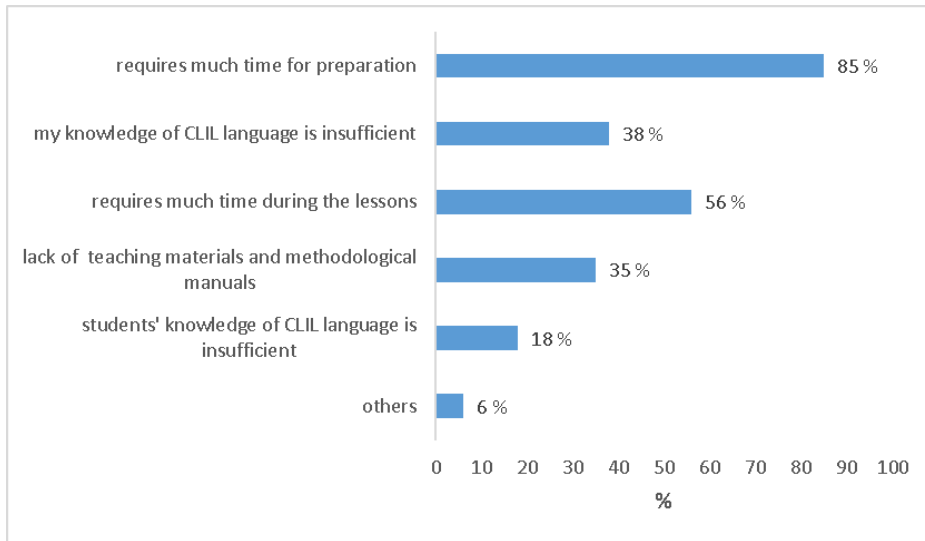


Fig. 3: Disadvantages of CLIL in biology

Fig. 4 illustrates teachers' preferences concerning the two aspects of CLIL - content and language. It can be seen that more than one half of the Czech teachers said they placed emphasis on content and language equally, which means they are completely identified with CLIL philosophy. However, almost one half of the teachers admitted they placed greater emphasis on content while teaching biology in CLIL. None of the teachers placed greater emphasis on language.

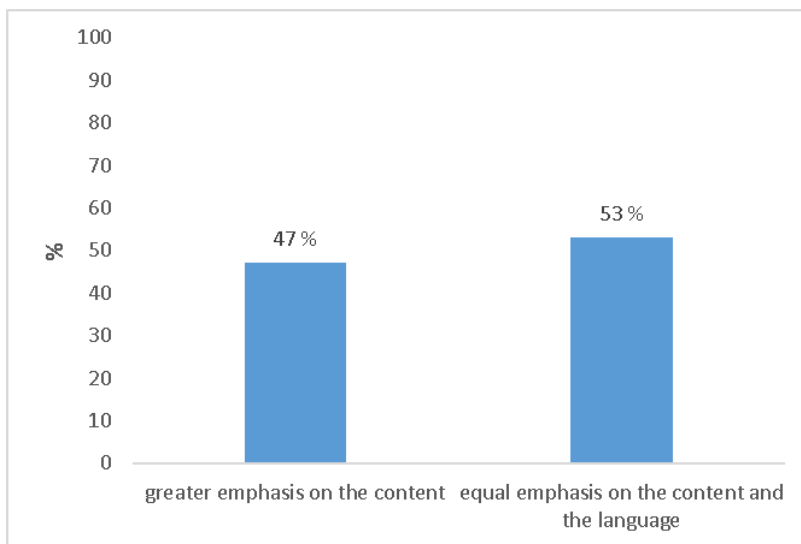


Fig. 4: Content and language preference while teaching biology in CLIL

The most frequent sections of CLIL lesson taught in a foreign language are illustrated in Fig. 5. We can see that more than one half of the teachers agreed they taught only instructions and concrete activities in the CLIL language. This finding can be confirmed by the following statement from a teacher: “I use CLIL to enrich my lessons. We usually revise in this way rather than introduce a new topic.” On the other hand, a minority of Czech teachers said they taught the whole biology lesson in the CLIL language. The option “others” includes responses such as worksheets in English, descriptions of pictures, working with professional texts, or videos, etc.

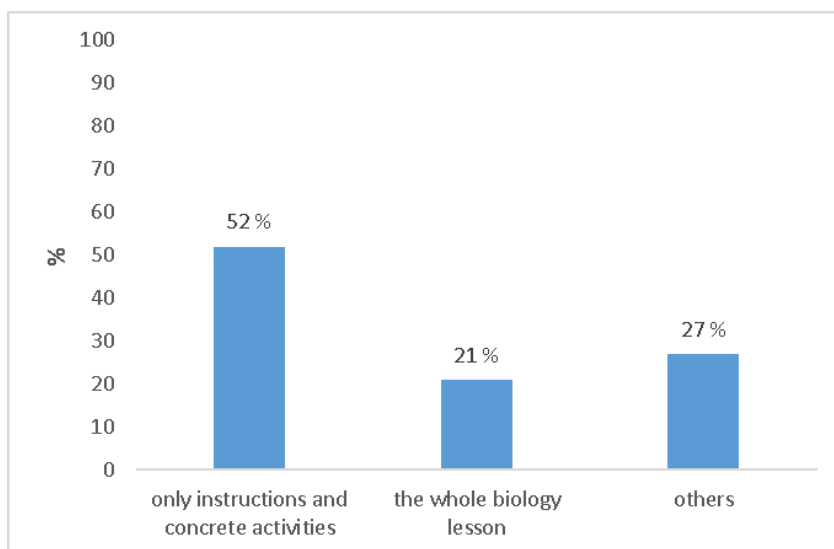


Fig. 5: Sections of CLIL lesson taught in a foreign language

Fig. 6 illustrates the level of understandability of CLIL biology lesson. It can be seen that more than one half of the Czech teachers agreed that biology lesson in CLIL was as understandable as biology lesson without the application of CLIL. However, a minority of the teachers said that biology lesson in CLIL was less understandable compared to a lesson without CLIL.

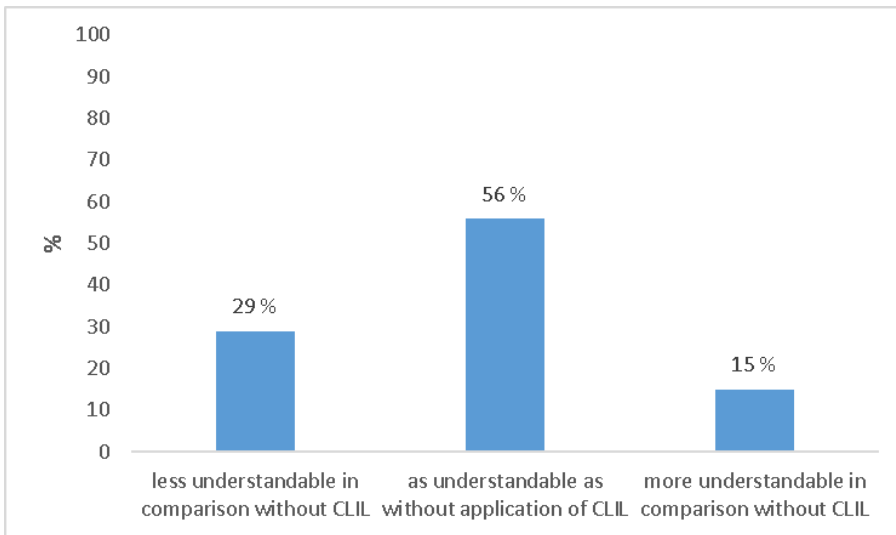


Fig. 6: Understandability of CLIL biology lesson

Concrete activities where CLIL is helpful in biology lesson are illustrated in Fig. 7. We can see that more than one half of the Czech teachers said that CLIL helped their students especially during the reading of professional articles in journals. This finding can be confirmed by the following statement from a teacher: “CLIL helps students to be well orientated in professional terminology (similarity between English and Latin).” The teachers could select more than one option (a total of 58 responses).

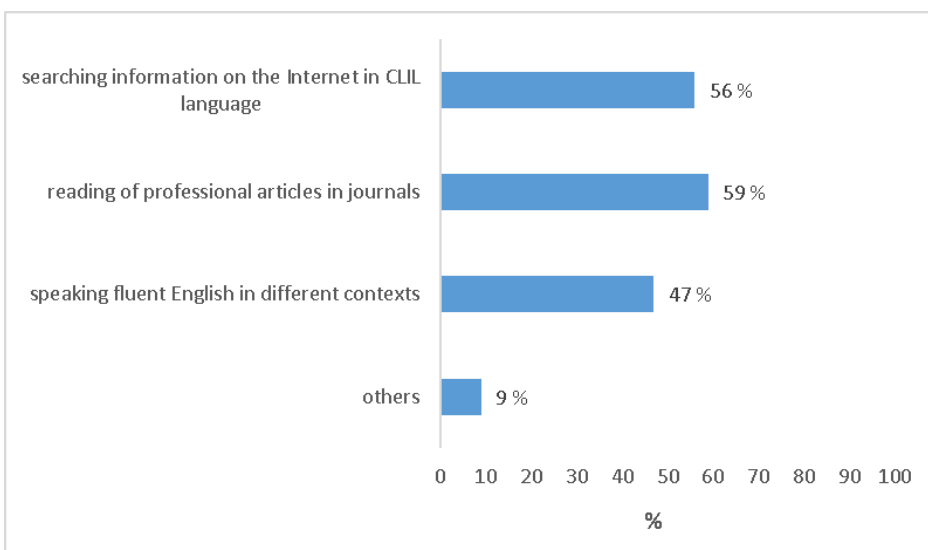


Fig. 7: Concrete activities where CLIL is helpful

Fig. 8 illustrates specific knowledge acquired by students during effective CLIL lesson. The majority of Czech teachers agreed that their students practised already acquired knowledge from biology. Moreover, more than one half of the teachers admitted that their students acquired new knowledge from biology not only in their mother tongue but also in the CLIL language. The teachers could select more than one option (a total of 92 responses).

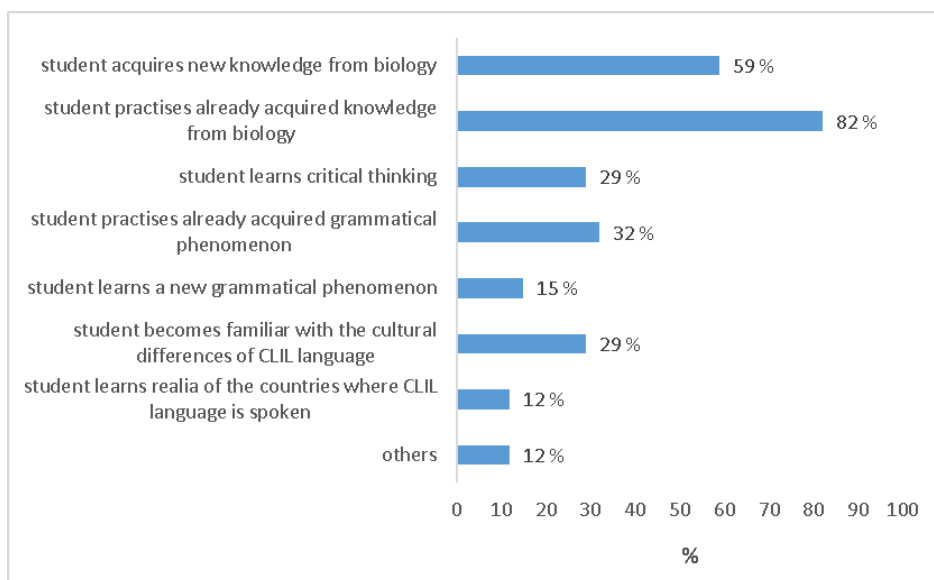


Fig. 8: Specific knowledge acquired during effective CLIL lesson

4.3 Students' acceptance of CLIL perceived by their teachers

Another issue CLIL teachers seem to agree on is the attitudes of their students towards CLIL. According to the Czech teachers, the attitudes of students were positive or rather positive. Only a minority of the teachers said that the attitudes of students were rather negative.

It is also noteworthy to mention how CLIL is accepted according to the students' gender. The majority of Czech biology teachers agreed there was no difference in acceptance of CLIL between girls and boys. Only a minority of the teachers said that CLIL was better accepted by boys.

The acceptance of CLIL by students who are not so interested in biology is illustrated in Fig. 9. It can be seen that more than one half of the teachers from the Czech Republic said CLIL was especially well-accepted by students who are normally not interested in biology. Only a minority of Czech teachers said that CLIL was not well-accepted by students who are not interested in biology.

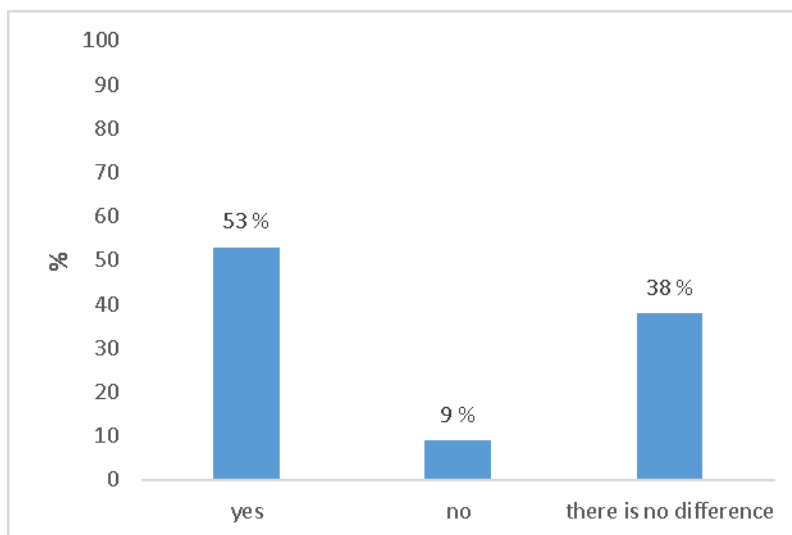


Fig. 9: Better acceptance of CLIL by students who are normally not interested in biology

4.4 Verifying the effectiveness of CLIL

Fig. 10 illustrates the ways of verifying the effectiveness of CLIL in biology lesson. We can see that almost one half of the Czech teachers agreed they verified the effectiveness of CLIL with oral examination or test focusing on biological knowledge in the mother tongue. Furthermore, the teachers also said they verified the effectiveness of CLIL with oral examination or test focusing on biological knowledge in the CLIL language. The option “others”, which was chosen by a minority of the teachers, includes responses such as discussion in a foreign language, crosswords, gap-filling exercises, or presentation of students’ projects. The teachers could select more than one option (a total of 70 responses).

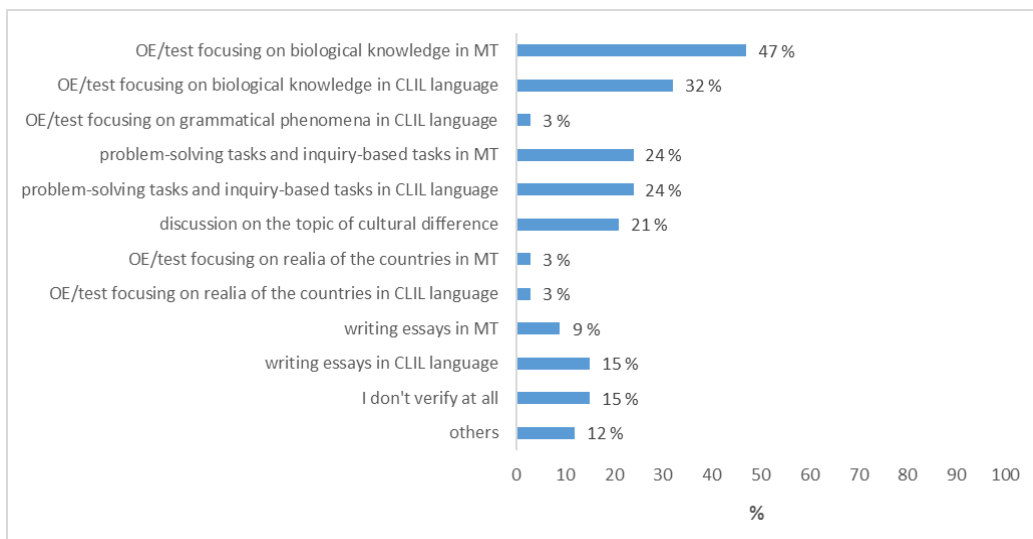


Fig. 10: The ways of verifying the effectiveness of CLIL (OE – oral examination, MT - mother tongue)

5 Discussion

The aim of this study was to determine how Czech teachers perceive their biology lessons with the application of CLIL at upper secondary schools (ISCED 3).

One focus of our study was to discover the particular reasons why teachers apply CLIL in biology lessons. The results suggest that the most important reason why Czech teachers apply CLIL in biology is that a foreign language in connection with biology is important for students' further education. Another relevant reason is that a foreign language in connection with biology is important in science. These opinions are in accordance with the general advantages of CLIL for students (for example, in publications by Klímová, 2012; Šmídová, 2012). Approaching teachers' opinions about CLIL indicated several aspects worth taking into account, for instance, advantages and disadvantages of CLIL.

When exploring the advantages of CLIL, our results suggest that the main advantage of CLIL, according to Czech teachers, is that biology lessons are more interesting, diverse, and interactive. Moreover, the teachers stated that CLIL increased students' motivation and self-confidence. Research in Finland has also shown that teachers prefer tasks that involve variety and diversity because such tasks are more likely to facilitate students' interest in learning and provide meaningful reasons for engaging in an activity (Bovellan, 2014). Gondová (2013) confirms that CLIL is motivating because it gives students the opportunity to use language in meaningful situations. Furthermore,

she also claims that CLIL supports the development of students' cognitive skills, teaching them to think and solve problems in several languages, thus contributing to the development of students' autonomy (Gondová, 2013).

An interesting finding about CLIL teachers' views on language was revealed by Banegas (2012). He pointed out that CLIL teachers felt they failed to achieve the language-in-use aim since all their activities were content-oriented and did not provide vocabulary or grammar practice. This finding seems to indicate that CLIL teachers consider language to be primary to content and prefer vocabulary and grammar practice to content-oriented activities. Our results showed that more than one half of the Czech teachers said they placed equal emphasis on content and language, which means they realise the equivalence of these two main goals.

On the other hand, the majority of Czech teachers agreed that the biggest disadvantage of CLIL is that biology lessons require much time for preparation. Moreover, they admitted that CLIL also required much time during the lessons. These results are in accordance with research conducted in Colombia (McDougald, 2015). Case studies carried out by Cross and Gearson (2012) also found that teachers need to be well-prepared, flexible, and have a high level of proficiency in the CLIL language.

Gondová (2013) highlights that collaboration between teachers, especially subject teachers and foreign language teachers, might be time-consuming because subject teachers are usually not qualified English teachers. Without teacher training for language teaching, it may be difficult for subject teachers to assume the role of a language teacher in CLIL. The feeling of missing CLIL aims and disorientation may demotivate CLIL teachers. Therefore, it would be important to develop a specific CLIL curriculum or at least specify the aims for teaching in English in the secondary school curriculum (Bovellan, 2014).

The majority of Finnish teachers also confirmed that preparing CLIL materials is demanding and time-consuming. It must also be borne in mind that CLIL materials have to be simple enough for students to understand them but also to contain new elements in an appropriate ratio for efficient learning to take place (Bovellan, 2014). According to Floimayr (2010), another problem is that teachers often have to prepare most of the teaching materials on their own, which makes CLIL a time-consuming approach. Based on her study, she revealed that biology textbooks still require significant development in CLIL materials. She pointed out that the materials used by teachers contained little language support and the lack of communicative and interactive activities.

The recognition of weaknesses and obstacles limiting the application of CLIL in teaching practice, as presented in our study, may contribute to identifying the current situation in Czech upper secondary schools. The results of our research are applicable for teachers' educators in both pre-graduate and lifelong education. Educators can focus on problematic areas while planning and preparing course content for teaching to strengthen the CLIL competences of teachers.

The results of our research are limited due to the small number of respondents and therefore cannot be generalised. The sample of biology teachers was drawn from convenience sampling. Since CLIL is not very widespread, we assume that only teachers interested in innovative teaching methods participated in our research. Moreover, the fact that the questionnaire was addressed only to biology teachers at upper secondary schools might have influenced the number of respondents. If we had chosen a wider range of secondary schools, it would have provided a more complex view.

Conclusion

On the basis of our research, it can be concluded that the most significant reason why Czech teachers apply CLIL in biology was that foreign language in connection with biology is important for students' further education (71%).

The majority of Czech teachers agreed that the biggest advantage of CLIL was that biology lessons are more interesting, diverse, and interactive. However, they also confirmed that the biggest disadvantage of CLIL was that biology lessons require much time for preparation.

According to Czech teachers, their students have a positive attitude towards CLIL. They also agreed that there was no difference in the acceptance of CLIL between girls and boys. Furthermore, 53% of Czech teachers said that CLIL was especially well-accepted by students who are normally not interested in biology.

Our results also show that Czech teachers primarily verify the effectiveness of CLIL through oral examination or test focusing on biological knowledge in the mother tongue.

In conclusion, the results of this study contribute to research on CLIL as they show how Czech teachers perceive their biology lessons with the application of CLIL at upper secondary schools. We believe it is very important for biology teachers to focus on teaching in CLIL because it largely supports student-centred teaching. Through activating methods, students develop not only lower cognitive skills but also higher cognitive skills that enable them to solve problems independently. Our results also indicate shortcomings that might limit teachers from applying CLIL. For these reasons, we recommend that courses developing teachers' CLIL competencies should be included in their preparatory education at faculties or in lifelong learning programmes.

Bibliography

- Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL Teacher Development: Challenges and Experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>

- Bentley, K. (2010). *The TKT (teaching knowledge test) course: CLIL, Content and language integrated learning module*. Cambridge University Press, published in collaboration with Cambridge ESOL.
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)* [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä].
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*. https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/13/SLR13_Coyle.pdf
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Cross, R., Gearson, M. (2012). *Research and evaluation of the content and language integrated learning (CLIL) approach to teaching and learning languages in Victorian schools*. Victorian Department of Education and Early Childhood. <https://www.geo-clil.ugent.be/wp-content/uploads/2016/03/CLILtrialresearchrpt.pdf>
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.20>
- Floimayr, T. (2010). CLIL in Biology - an evaluation of existing teaching materials for Austrian schools. *Vienna English Working Papers*, 19(3), 21-28.
- Gondová, D. (2013). *Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e* [Students' active learning in CLIL]. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Grandinetti, M., Langelotti, M., Ting, Y. L. T. (2013). How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 354-374. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777390>
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.
- Hlaváčová, M., Hořáková, P., Klečková, G., Novotná, J., Tejkalová, L. (2011). *Seznamte se s CLILem* [Getting to know CLIL practices]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf
- Infante, D., Benvenuto, G., Lastrucci, E. (2008). Integrating Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 74-82.
- Kazelleová, J., Váňová, T. (2010). CLIL do škol [CLIL into schools]. In: K. Veselá (ed.), *Cudzie jazyky a kultúry v škole 7* (1st ed., pp. 28-31). Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

- Klímová, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 572-576.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.698>
- Lojová, G. (2010). Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti [Creating solid foundations for foreign language skills]. In: Z. Straková, I. Cimermanová (eds.), *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania* (1st ed., pp. 6-21). Prešovská univerzita v Prešove.
- Marsh, D., Maljers, A., Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. UniCOM, Continuing Education Centre.
- McDougald, J. S. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.
- Moate, J. M. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333-346.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.585023>
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. (2001). *Teaching through a foreign language*. TIE-CLIL.
<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>
- Šmídová, T., Tejkalová, L., Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování* [Teaching by CLIL. How to integrate foreign languages in teaching]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
https://nuov.cz/uploads/KURIKULUM/CLIL_ve_vyuce_web.pdf
- Vilkancienė, L., Rozgienė, I. (2017). CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 196-218.
<https://doi.org/10.1515/sm-2017-0019>
- Wilhermer, N. (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the mathematical setting. *Vienna English Working Papers*, 19(3), 97-103.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.

The paper has been supported by the project COOPERATIO – Subject Specific Education Research.

Mgr. Zuzana Marcineková

Department of biology and environmental studies
Charles University, Faculty of Education
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Czech Republic
zuzik.marcinekova@gmail.com

RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D.

Department of biology and environmental studies
Charles University, Faculty of Education
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Czech Republic
lenka.pavlasova@pedf.cuni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.87-98>

Školská úspešnosť žiakov generácie Alfa v reflexii rodičov

School Success of Pupils of the Alpha Generation in the Reflection of Parents

Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová

Abstract

School success is one of the indicators of pupil's qualities, abilities, knowledge and skills. However, it has different understandings and definitions corresponding to the subjective plane of the term. The paper describes different understandings of school success, as well as several characteristics presenting in pupils belonging to the youngest and most modern generation – Alpha. At the same time, the paper presents research findings in the context of school success perception from the perspective of parents of younger age pupils (Generation Alpha). The results obtained through the focus group discussion method show that school success is not the same concept understood by the parents and its interpretations differ. The results include, in particular, performance-oriented characteristics (good grades, knowledge), but also social characteristics of a successful pupil. Different areas and different levels of school success are also part of the characteristics of a successful student in parental reflection.

Keywords: Generation Alpha. School success. Focus group. Ethnograph 6.0.

Úvod

Školská úspešnosť a pocit spokojnosti žiaka v škole sa prenáša do rôznych oblastí jeho detstva a ovplyvňuje zároveň aj neskoršie fázy jeho života. Pojem školská úspešnosť je používaný, ak ide o „opakované dosahovanie určitej úrovne výkonu“ (Ďuričková, M., 1999, s. 69), „ak žiak spĺňa požiadavky školy, t. j. obsahové a výkonové štandardy pre daný ročník“ (Mayerová, K., 2014, s. 88). Úspešnosť žiaka a s tým súvisiaci prospech neraz slúži ako kritérium úrovne rozvoja komplexného vývinu dieťaťa. Ako však upozorňuje J. Hvozdík (2017), ostáva nepovšimnuté, ako sa žiak vyrovnáva so školou a ako prijíma nové požiadavky, ako reaguje na neúspech, ako zvláda záťažové situácie.

Školský úspech prináša dieťaťu citové uspokojenie (Ďuričková, M., 1999), je dôležitým faktorom ovplyvňujúcim sebahodnotenie, žiakov sebaobraz, determinuje jeho motiváciu pre učebnú činnosť (Mayerová, K., 2004). Zážitok školského úspechu zvyšuje úroveň životných aspirácií dieťaťa, ale aj orientáciu

na náročnejšie úlohy (Hvozdík, J., 2017), formuje odolnosť voči záťaži, ale aj vytrvalosť a schopnosť prekonávať rozličné prekážky, ovplyvňuje budúci vzťah žiaka ku školským výkonom, k výberu povolania a modifikuje potrebu seberealizácie po celý život (Vágnerová, M., 2000).

Školský prospech vyjadrený známkami je v súčasnosti hlavným ukazovateľom školskej úspešnosti žiaka, ale nie jediným. Ako píše E. Szobiová, M. Ďurčová (2020), v súčasnosti neexistuje jednotný nástroj, ktorým by sme merali školskú úspešnosť, a preto sa aj napriek kritike uchýľujeme práve k známkovaniu a často sa synonymom pre školskú úspešnosť stáva školský prospech žiaka.

Potreba byť úspešný vo svojej podstate, podľa M. Ďuričkovej (1999), ovplyvňuje aj objekt pôsobenia – samotného žiaka. Život žiakov (nielen mladšieho školského veku) v školskom prostredí je ovplyvnený postupnou transformáciou spoločnosti, ktorá sa prirodzene dotkla života rodiny, školských inštitúcií, vzdelávacieho systému, ako aj celkového fungovania spoločnosti. Procesy spoločenských zmien ovplyvňujú aj prežívanie obdobia detstva, lebo každá generácia detí (žiakov) má odlišné postoje, správanie, očakávania, zvyky a motiváciu. Zároveň každá generácia rodičov (učiteľov) má odlišné očakávania, nároky, uplatňuje iné výchovné stratégie. Práve uvedomenie si tejto skutočnosti pomôže tak rodičom, ako aj učiteľom prispôbiť edukáciu, spôsob komunikácie, kladenie požiadaviek aktuálnemu detskému bytiu, a tak zvýšiť pochopenie pre druhých a zlepšiť vzťahy v edukačnom prostredí rodiny a školy. Jednou z podmienok úspešnej edukácie je dobré poznanie predovšetkým tých, ktorých sa výchova a vzdelávanie týkajú. Práve od tohto poznania sa majú odvíjať aj nároky kladené na súčasných žiakov, očakávania v oblasti ich školskej úspešnosti.

Žiaci novej generácie – generácie Alfa

Súčasní žiaci primárneho stupňa vzdelávania patria k najmladšej a najmodernejšej generácii – Alfa (tzv. „Alpha generation“), ktorá sa v mnohom odlišuje od predchádzajúcich generácií žiakov, keďže je najsilnejšie spojená s novými technológiami a prináša mnohé výhody, ako aj nevýhody v spojitosti s prežívaním detstva (Baron-Polańczyk, E., Nowak-Łojewska, A., 2022).

Podľa sociológov sa jedná o ľudí narodených v roku 2010 a neskôr (generácia bude ohraničená rokom 2025), avšak o tejto skupine ešte nemajú úplne presné informácie, keďže je stále vo vývoji (a mnohé deti sa ešte len narodila).

Smartfóny, tablety a iné moderné technológie sú už od detstva súčasťou života veľkej časti Generácie Alfa, preto môžeme konštatovať, že táto generácia vyrastá aj vo virtuálnom sociálnom prostredí. Deti z uvedenej generácie sú definované ako „digitálni domorodci“ (tzv. „digital natives“), pretože sú už v prvých rokoch života ponorení do digitálneho sveta, technológie ovplyvňujú

ich spôsob života a správanie od útleho veku (Thompson, A., 2018). Generácia Alfa žije s internetom „v rukách“ od narodenia, v kontexte globalizácie získava spoločenské zvyky, hodnoty, skúsenosti moderného sveta, a takpovediac sa „globalizuje“ (Nikolaevna, L. D., 2022). V reálnom živote sú ich rodičia, ktorí vo veľkej miere patria ku generácii Mileniálov, silnou vrstvou užívateľov sociálnych sietí.

Digitálne technológie hrajú v životoch detí z Generácie Alfa veľkú rolu, ich život čoraz častejšie vyplňajú informačno-komunikačné technológie a médiá. Súčasné deti automaticky prijímajú rolu konzumenta digitálnych zariadení, preto je podľa A. Szczygieł (2021) náročné si nevšimnúť neustály pokles veku, v ktorom dochádza k prvému kontaktu dieťaťa s digitálnym svetom. M. Braun-Gałkowska (2010) zdôrazňuje, že identita dieťaťa sa čoraz menej buduje prostredníctvom kontaktu s bezprostredným okolím (vplyvom rodičov a blízkych), ale častejšie sa formuje prostredníctvom ľudí a vzorov dostupných nepriamo, sprostredkované cez médiá. Sprostredkovaná skúsenosť oddeľuje tradičné vzťahy a znižuje potrebu budovania sociálnych vzťahov v rodine. Členovia rodiny pôsobia ako samostatné prvky, a každý funguje „sám za seba“. Na prvý pohľad je okolitý svet prostredníctvom médií prístupnejší, no na strane druhej deformuje a naruša stabilitu vzťahov, vzbudzuje samotu a úzkosť.

Jednou z výhod narastajúceho vplyvu informačno-komunikačných technológií je multitasking, súbežné vykonávanie viacerých činností, napr. počúvanie hudby, pozeranie filmu, písanie poznámok (Baron-Polańczyk, E., Nowak-Łojewska, A., 2022). Technológie robia dnešné deti „slobodnejšími, sebavedomejšími“, a tak sa stávajú kreatívnejšími jedincami v spoločnosti (Apaydin, C., Kaya, F., 2020). Súčasní školáci sa vyznačujú vyššou úrovňou a efektivitou myslenia. Podľa A. Putri a H. Umah (2020), sa táto schopnosť stala ich prirodzenou súčasťou a zároveň nevyhnutnou zručnosťou, keďže proces prijímania informácií sa neustále zrýchľuje. Generácia Alfa sa opisuje ako najinteligentnejšia generácia spomedzi predchádzajúcich generácií, ako najlepšie informačne vybavená generácia vôbec. Ako píše D. L. Nikolaevna (2022), okrem vysokej kreativity a vodcovských schopností u súčasných detí prevládajú aj rôznorodé záujmy v sférach ľudskej činnosti. Vo vyššej miere sa venujú ekológii, zdravému životnému štýlu, otvárajú otázky citlivé na pohlavie či rasu.

Realitou súčasných detí je však aj ich nadmerná impulzivnosť, keďže sú náchylnejšie reagovať rýchlo, bez rozmýšľania, spoliehajú sa na intuíciu, a tak je ich správanie často charakterizované ako „neslušné či neetické“. Aj z uvedeného dôvodu je často oslabený proces nadväzovania sociálnych vzťahov, keďže tieto deti majú menej ľudského kontaktu, ako ktorékoľvek generácie predtým. Je alarmujúce, podľa zistení D. L. Nikolaevna (2022), aký vysoký podiel detí je zameraných na seba (47 %). Egocentrické správanie detí je do značnej miery ovplyvnené vysokým materiálnym zabezpečením uvedenej generácie. Podľa autorky je pre dnešné deti typická vysoká excitabilita

(dráždivosť na podnety) a vznetlivosť (prchkosť). Súčasnú deti podľa F. G. Mukhametdzjanova, K. I. Stepanova (2021), akúkoľvek vec alebo túžbu okamžite dosiahnu, všetko vedie k „rýchlym výsledkom“. Následne nedokážu oceniť hodnotu veci či úspechu, vnímajú „krátkodobé“ efekty, ktoré sa dajú ľahko vymeniť za nové (a to platí nielen v materiálnej sfére, ale aj v rámci vzájomných vzťahov).

Môžeme konštatovať, že dnešné deti žijú v materiálnom a technologicom „prebytku“, sú presýtené informáciami, povinnosťami či voľnočasovými aktivitami. Je možné súhlasiť so S. Kubíkovou (2018), podľa ktorej dnešné deti vyrastajú v materiálnom dostatku, dokonalom bezpečí a v okamžitom potešení. Ide však o fiktívnu realitu, ktorá sa dotýka len určitej skupiny detí, pretože ako píše V. Zemančíková (2021), neustále zaznamenávame nárast detí žijúcich v podmienkach chudoby. Detský svet je vystavený sociálnej exklúzii, vylúčeniu zo sociálnej a kultúrnej oblasti spoločenského života. Ohrozenia sa dotýkajú najmä vývoja dieťaťa, ako píše B. Kraus (2017), zhodne aj D. Prokop (2020), absencia ekonomických prostriedkov spôsobuje stres, horšiu životoprávu, nedostatok aktivít.

Charakteristiky, ktoré v priemere členovia Generácie Alfa vykazujú, vedú k zmene ich postavenia v rodine. Ako píše T. Hajzler (2021, s. 103), „sme svedkami „tyrkysového“ modelu rodiny, kedy rodičia nahliadajú na deti ako na seberovných, výchova je postavená na hľadani konsenzusu a dieťa sa postupne stáva ochraňovaným polobohom“. Podobne píše J. Dobrołowicz (2018), podľa ktorého „childcentrizmus“ priniesol zmenu v postavení dieťaťa, ktoré sa stalo rovnocenným členom rodiny, podstatná je jeho individualita a jedinečnosť, ktorú rodič rešpektuje. Na druhej strane, dieťa v neoliberálnom svete neustále súperí s inými hodnotami, ktoré sú pre rodičov dôležité, ako napr. zábava, pracovná prosperita, pohodlný životný štýl.

Zmenu v ponímaní dieťaťa výrazne determinuje nastupujúca liberálne orientovaná výchova, ktorá súvisí s uvoľňovaním pravidiel, nízkou kontrolou a nadmernou slobodou dieťaťa s dôrazom na jeho vlastnú autonómiu. Ako uvádza D. L. Nikolaevna (2022), súčasné deti vyrastajúce v atmosfére prosperity, mnohých práv a slobôd si zvyknú určovať vlastné hranice, a tak je náročné rešpektovať požiadavky druhých ľudí. Podobne konštatuje W. Brezinka (1996, s. 142), podľa ktorého sa znižuje autorita rodičov, povinnosť a poslušnosť detí v prospech slobody, rovnosti práv a nárokov.

S liberálnou výchovou súvisí aj malá angažovanosť rodičov vo výchove detí, ktorá sa stala (aj keď nechceme) jednou z charakteristík súčasného detstva. Z prieskumnej štúdie publikovanej Nadáciou pre deti Slovenska (2009) vyplýva, že rodičia chýbajú pri výchove fyzicky (z dôvodu práce mimo bydliska, v zahraničí, pracovnej vyťažnosti, nefunkčnej rodiny...), ale deti pociťujú aj emocionálne, mentálne chýbanie rodičov (nedostatok času, nízka kvalita času stráveného spolu s deťmi...). Súčasní rodičia sa takmer nezúčastňujú života svojich detí, len veľmi zriedka sa zaujímajú o to, ako dieťa trávi voľný čas, či aké má školské povinnosti.

Na druhej strane, súčasné detské bytie je charakteristické aj prehnanou angažovanosťou rodičov vo výchove, ktorá narúša krehkú hranicu záujmu o dieťa a stáva sa „vnútením“. Dieťa nepocitíuje dostatočnú mieru nezávislosti, a tak sa snaží rodičov od seba „odohnať“ (Winget, L., 2012). Nadmerná angažovanosť rodičov sa často odráža v tlaku na výkon a úspešnosť detí. U mnohých rodičov objavuje túžba po „pekných známkach“, sú zaslepení dosahovaním vlastnej predstavy, na úkor individuálnych ambícií dieťaťa. Na verejnom piedestáli spoločnosti stojí úspech, ktorý sľubuje záruku dobrého uplatnenia v živote (Kraus, B., Poláčková, V., 2001). Rodičia sa často nechajú zlákať predstavou, že hodnota ich dieťaťa je v súčasnosti meraná výkonom a úspechmi. Nadpriemerné výsledky dieťaťa chápu ako vlastné víťazstvo, istú známku „dobrého“ rodičovstva. Rodičia však často zabúdajú na riziká, ktoré so sebou prináša príliš ambiciózná výchova, teda dieťa začína veriť povrehnej a falošnej identite, že jeho hodnotu určujú len dobré známky (Tsabaryová, S., 2018).

Výskum vnímania školskej úspešnosti žiakov rodičmi

Výskumný cieľ a výskumné otázky

Školská úspešnosť žiaka predstavuje mnohostranný jav, a preto aj jej percepcia nie je jednoznačná. Mnohí rodičia uvedený pojem vnímajú prostredníctvom dosiahnutého prospechu žiaka, t. j. rozhodujúca je „dobrá známka“. Kým iní rodičia pripisujú význam aj pocitu spokojnosti žiaka v škole a prežívaniu školského života, úrovni zvládnutia učiva, prípadne aj schopnosti adaptácie dieťaťa na školské prostredie. Z tohto dôvodu sme sa zamerali na skúmanie školskej úspešnosti žiakov mladšieho školského veku v reflexii rodičov.

Cieľom výskumu bolo zistiť ako vnímajú rodičia žiaka mladšieho školského veku pojmy školská úspešnosť a aké atribúty pripisujú úspešnému žiakovi.

Na základe uvedeného výskumného cieľa sme si stanovili nasledujúce **výskumné otázky**:

- Ako vymedzujú rodičia pojem školská úspešnosť?
- Aké znaky pripisujú úspešnému žiakovi?
- V čom sa úspešnosť žiaka prejavuje?
- Aké kritériá sú kladené na úspešného žiaka?

Metodika výskumu

Primárny zber výskumných údajov bol realizovaný prostredníctvom **kvalitatívnej empirickej stratégie**. Pre potreby nášho výskumu sme zvolili diskusnú metódu ohniskovej skupiny (tzv. „Focus Group“). Na rozdiel od

iných skupinových sedení, nie je cieľom dospieť k spoločnému riešeniu, ale zistiť čo najviac názorov a rôznych spôsobov uvažovania o danej téme. Odporúča sa, aby boli skupiny relatívne homogénne, najmä vo vzťahu k faktorom „prestíže“ alebo „stavu“, ako je povolanie, sociálna trieda, prípadne vek (Milward, 2012). V našom výskume homogenita skupiny spočívala vo veku dieťaťa: rodičia detí mladšieho školského veku diferencovaní do dvoch skupín na základe povolania.

Analýza získaných dát bola organizovaná, kódovaná a zoskupená využitím počítačového *softvéru „Ethnograph 6.0“*, ktorý slúži na kvalitatívnu analýzu údajov a následné deskriptívne a interpretačné analýzy. J. Hendl (2008) zaraďuje uvedený softvér k programovým systémom, ktoré slúžia na kódovanie dát (tzv. „code-retrieve“ programy) a rozkladajú text do segmentov a pridružených kódov.

Participanti výskumu

V súvislosti so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami nášho kvalitatívneho výskumu s využitím metódy ohniskovej skupiny sme zvolili kritériový výber prípadov a zamerali sme sa na rodičov detí mladšieho školského veku. Do výskumu sa zapojili 12 rodičia žiakov mladšieho školského veku (n=12), ktorí boli diferencovaní na základe druhu zamestnania – rodičia pracujúci v rezorte školstva (n=7) a rodičia pracujúci mimo rezort školstva. (n=5). Rodičia pracujúci v rezorte školstva patrili do prvej skupiny, ktorá bola označená ako skupina „a“. Rodičia pracujúci mimo rezort školstva boli zaradení do skupiny číslo dva, s označením skupina „b“. Teda ak uvádzame výrok účastníka P1a, ide o účastníka označeného č. 1 z prvej skupiny.

V rámci realizačnej fázy sme uskutočnili dve focusové šetrenia (diskusné stretnutia) s rodičmi žiakov mladšieho školského veku. Prvú ohniskovú skupinu tvorili rodičia detí mladšieho školského veku pracujúci mimo rezort školstva. Druhú ohniskovú skupinu tvorili rodičia detí mladšieho školského veku pracujúci v školstve.

Analýza výskumných zistení

Zo získaných audio dát, prepísaných do textovej podoby s využitím softvéru na kvalitatívnu analýzu údajov „Ethnograph 6.0“, sme vytvorili projekt s názvom „Základné pojmy“. Písomný záznam sme podrobili fragmentácii textu a vytvorili sme selektívny protokol. Pri interpretácii výpovedí účastníkov sme sa sústredili na dve subtémy diskusie:

- *Ako vnímate pojem školská úspešnosť a školský úspech?*
- *Aké sú atribúty úspešného žiaka?*

Vytvorili sme knihu kódov a následne vzniklo 6 kategórií (Ka1 – Ka6), ku ktorým sme priradili 38 kódov (K1 – K38). Predmetom nasledujúcej interpretácie sú vzniknuté kategórie: *Definícia úspešnosti (Ka1)*; *Definícia úspechu (Ka2)*; *Úspešný žiak (Ka3)*; *Princípy úspešnosti (Ka4)*; *Očakávania na úspešnosť (Ka5)*; *Oblasti úspešnosti (Ka6)*.

V prvej časti diskusie sme zisťovali, ako participanti výskumu vnímajú pojem *úspešnosť a úspech žiaka*. Podrobnejšia analýza výrokov, prostredníctvom získaných kategórií a kódov je zobrazená v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Pojmy školská úspešnosť a školský úspech

KATEGÓRIA	OZNAČENIE PARTICIPANTA A KÓDU				
DEFINÍCIA ÚSPEŠNOSTI (Ka1)	K21; P2a	K1; P1a	K5; P1a	K23; P2a	
	je to nálepkovanie	vychádza z <i>roly žiaka</i>	ide o nejaké <i>vedomosti</i>	<i>dobré známky</i>	
	K11; P7a	K20; P3a	K32; P3b	K29; P4b	
	úspešnosť je z <i>viacerych častí</i>	musíš mať <i>dobré známky</i> a vtedy si úspešný, tak sa pozerá spoločnosť a aj my rodičia	úspešnosť sa chápe len ako <i>jednotky</i>	<i>kto nemá jednotky</i> , tak tam už vidím <i>nejaký problém</i>	
DEFINÍCIA ÚSPECHU (Ka2)	K14; P5a	K17; P7a	K27; P5b	K34; P2b	K18; P3a
	úspech môžeme vnímať rôzne	<i>nie je to len povinná školská dochádzka</i> a honba za známkami	nemá dobré výsledky zo všetkého, ale tá <i>škola ho baví</i>	čo to dieťa bavi, aké má <i>koničky</i>	úspech súvisí s <i>dobrymi známkami</i>
	K17; P7a	K7; P4a	K16; P5a	K35; P2b	
	každý má <i>inak stanovené normy</i> úspechu	<i>pre niekoho</i> je úspech dostať trojku, pre niekoho je to <i>neúspech</i>	<i>neznamená</i> , že musí mať <i>jednotky</i>	nemusia to byť <i>známky</i> v škole, tie <i>môže mať zlé</i>	

Z údajov v Tabuľke 1 je zrejmé, že rodičia vnímajú *pojmy školská úspešnosť a úspech* diferencovane. Úspešnosť spájajú takmer všetci participanti oboch skupín s hodnotením a klasifikáciou žiakov. Vnímajú tzv. „nálepkovanie“ žiakov, teda zatriedňovanie žiakov do určitých kategórií v kontexte rozdielneho školského výkonu. Samotnú úspešnosť pripisujú role žiaka, ktorá so sebou prináša plnenie si školských povinností (osvojovanie vedomostí, dosahovanie dobrých známok). Rodičia si uvedomujú vyvíjaný tlak na dieťa v oblasti školskej úspešnosti, či už z dôvodu vlastných očakávaní alebo očakávaní zo strany spoločnosti. Niektorí participanti (osobitne rodičia pracujúci mimo rezort školstva – „úspešnosť sa chápe len ako jednotky, „kto nemá jednotky, tak tam už vidím nejaký problém“) majú úspešnosť spojenú len s klasifikačným stupňom (1 – výborný), čo dokazuje, že aj keď je úspešnosť v odbornej

verejnosti vnímaná ako multidimenzionálny konštrukt, tak z pohľadu rodičov je primárnym faktorom práve školský prospech žiaka a dosiahnutý klasifikačný stupeň.

Odlíšny pohľad participantov vidíme pri vnímaní pojmu „úspech“, ktorý rodičia spájajú aj s mimoškolskom činnosťou dieťaťa. Výpovede rodičov poukazujú na to, že úspech dieťaťa je možné vnímať z viacerých uhlov pohľadu (spokojnosť v školskom prostredí, školské výsledky, mimoškolská činnosť dieťaťa). Každý rodič má iné aspirácie voči dieťaťu, z čoho vyplývajú aj rôzne kritériá na úspech (pre niektorého rodiča sú podstatné záujmy dieťaťa, ktoré vníma ako istý druh úspechu, pre iného rodiča je úspech spojený s dobrými školskými výsledkami).

V druhej časti diskusie sme sa zamerali na detailnejšiu analýzu vnímania školskej úspešnosti, a to prostredníctvom dotazovania sa na rôzne stránky skúmaného javu. V Tabuľke 2 prezentujeme *výroky participantov korešpondujúce s viacerými aspektmi školskej úspešnosti žiaka*.

Tabuľka 2: Úspešný žiak a jeho atribúty

KATEGÓRIA	OZNAČENIE PARTICIPANTA A KÓDU				
ÚSPEŠNÝ ŽIAK (Ka3)	K3; P1a	K9; P4a	K26; P5b	K30; P4b	K28; P4b
	<i>školu má rád a vie prečo</i>	ak je <i>spokojný</i> ten žiak, čo vie a čo ovláda, tak je úspešný	dieťa je v pohode, <i>teší sa do školy</i>	<i>jednotkár</i> sa rovná úspešný	úspešný žiak je <i>jednotkár</i>
PRINCÍPY ÚSPEŠNOSTI (Ka4)	K15; P5a	K10; P4a	K6; P1a	K2; P1a	K33; P2b
	<i>každý môže byť úspešný</i> v rôznych oblastiach a v rôznej hodnote	úspešný aj <i>sám pre seba</i> , nielen pre rodičov a spolužiakov	stáva sa úspešný v tom, <i>čo ho baví</i>	dieťa musí mať v sebe <i>stanovené ciele</i>	v úspešnosti <i>nehrá rolu IQ</i>
OČAKÁVANIA NA ÚSPEŠNOSŤ (Ka5)	K19; P3a		K8; P4a		K31; P4b
	rodičom prioritne záleží na tom, aby dieťa <i>donieslo dobré známky</i>		môže mať z nejakého predmetu <i>aj trojku</i>		učitelia deti <i>selektujú</i>
	K24; P6a		K25; P6a		
	<i>úspech stanovujú rodičia</i> svojimi očakávaniami, väčšinou sú príliš vysoké, keď to dieťa nezvláda, aj tak to v rodičoch stále je, <i>sme tak nastavení</i>		<i>je to aj v pedagogoch</i> , sú na škole súrodenci, tak už ich automaticky <i>porovnáva</i> , že on bol jednotkár a ty už nie si taký		
OBLASTI ÚSPEŠNOSTI (Ka6)	K22; P2a	K12; P7a	K13; P7a		K38; P2b
	úspešnosť rovná sa <i>klasifikácia</i> v škole	úspech v škole je z <i>vyučovacích predmetov</i>	môže byť úspešný aj v niečom inom, ako <i>šport alebo hudobné nadanie</i>		ako <i>komunikuje</i>
	K36; P2b		K37; P2b		
	ako vie <i>jednať so spolužiakmi</i>		ako vie <i>nadviazať vzťahy</i>		

Na základe zistení, uvedených v Tabuľke 2, môžeme konštatovať, že rodičia vnímajú úspešného žiaka na základe viacerých aspektov. Jednak na základe známok (jednotkár, ktorý je spokojný so svojimi vedomosťami), ale aj na základe jeho vzťahu ku škole (má rád školu, je spokojný, teší sa do školy), resp. cez optiku jeho sociálnych spôsobilostí (vie jednať so spolužiakmi, nadväzovať vzťahy). Prekvapujúcim zistením je skutočnosť, že práve rodičia pracujúci mimo rezort školstva vnímajú úspešného žiaka na základe klasifikácie – ako jednotkára („jednotkár sa rovná úspešný“, „úspešný žiak je jednotkár“).

Školskú úspešnosť si rodičia spájajú so schopnosťou žiaka plniť očakávania rodičov, resp. spoločnosti (vrátane učiteľov). Z výpovedí vyplýva, že rodičia si uvedomujú vysoké očakávania, kladené na žiakov, ale očakávania sa týkajú najmä školského prospechu (dobré známky), nie mimoškolských (záujmových) aktivít dieťaťa, čo je pochopiteľné, keďže analyzovaným pojmom je školská úspešnosť. Zaujímavým zistením je, že obe skupiny rodičov vyjadrili isté obavy v oblasti selektovania žiakov na základe známok. Rodičia z rezortu školstva popisujú ambíciu učiteľov viesť mladšie dieťa po vzore staršieho súrodenca, ide o tzv. „nálepkovanie“. Rodičia pracujúci mimo rezort školstva dodávajú, že „učitelia deti selektujú“ na základe úspešnosti.

K hlavným atribútom úspešnosti zaraďujú skutočnosť, že každý môže byť úspešný, ale v rôznych oblastiach (vo vyučovacích predmetoch, v mimoškolskej činnosti, v rámci medziľudských vzťahov) a miera úspešnosti môže byť rôzna. Pomerne zaujímavým zistením je, že podľa participantov pri dosahovaní úspešnosti nezohráva rolu úroveň inteligencie, čo je nesporne dôkazom, že niektorí rodičia nevnímajú úspešnosť len na základe rozumových schopností (aj v rámci mimoškolskej činnosti žiaka). Rodičia pracujúci mimo rezort školstva zdôrazňujú sociálnu sféru úspešnosti dieťaťa, teda „ako komunikuje, ako vie jednať so spolužiakmi, ako vie nadviazať vzťahy“.

Záver

Keďže školská úspešnosť je subjektívne chápaným pojmom, jej vnímanie je (nielen) v rodičovskej verejnosti rôznorodé. Ako sme uviedli, v súčasnosti absentuje nástroj, ktorým by sme mohli školskú úspešnosť merať, a preto máme tendenciu práve školský prospech vyjadrený známkami pokladať za hlavný ukazovateľ školskej úspešnosti žiaka. Z tohto dôvodu bolo cieľom výskumu na základe kvalitatívnej analýzy vytvoriť zoznam atribútov a charakteristík, pomocou ktorých vnímajú rodičia školskú úspešnosť žiakov, zistiť akými charakteristikami popisujú školsky úspešného žiaka.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že pojem školská úspešnosť je mnohostranný jav, ktorý zahŕňa najmä na výkon orientované charakteristiky (dobré známky, vedomosti). Naše zistenia prezentujú vnímanie školskej úspešnosti rodičmi najmä z aspektu úrovne zvládnutia učiva žiakmi, čo korešponduje

s tým, že práve školský prospech žiaka (vyplývajúci z aritmetického priemeru výsledkov z jednotlivých predmetov) sa v percepcii rodičov stáva všeobecným ukazovateľom školskej úspešnosti. Ďalším zistením je skutočnosť, že pojem školskej úspešnosti rodičia spájajú aj so sociálnymi charakteristikami žiaka (pozitívny vzťah ku škole, spokojnosť, dobré vzťahy so spolužiakmi). Výsledky výskumu poukazujú na to, že školská úspešnosť nie je rodičovskou verejnosťou rovnako chápaným pojmom a jeho interpretácie sa rôznia. Poukazujú na nejasnosti pri definovaní tohto pojmu a na potrebu diskusie pri jeho definovaní.

Výborný školský prospech, resp. školská úspešnosť nie je zárukou úspešnosti žiaka v jeho budúcom živote, ale v povedomí rodičov sa často vníma ako determinant jeho sociálno-ekonomického začlenenia do spoločnosti. Vo vedomí rodičov práve školská úspešnosť ovplyvňuje budúcnosť ich detí, ovplyvňuje príležitosti, ktoré deti budú mať pri začlenení sa do vzdelávacej, či pracovnej sféry. Z tohto dôvodu rodičia majú na deti často vysoké nároky, sú príliš nastavení na úspešnosť dieťaťa a neskoršiu spoločenskú prestíž. Spoločnosťou je na rodičov vyvíjaný tlak, aby od detí úspechy vyžadovali, dbali na vzdelávanie, lebo inak deti nenájdu uplatnenie, „nebudú sa mať dobre“.

V súčasnosti je výchova detí často poznačená vysokým tlakom rodičov na ich školské výkony. Typické je, ako uvádza Z. Helus (2007), že rodičia stavajú sústavne svoje deti do situácií nátlaku podávať vysoké výkony, vykazovať perfektné výsledky, eventuálne byť vždy lepší ako druhí. Tento tlak sa v poslednom čase zosilnil, pretože je jasné, že rozhodujúcou podmienkou dobrého spoločenského uplatnenia v blízkej budúcnosti je kvalitné vzdelanie. V kontexte s uvedeným sa vynára potreba zaoberať sa otázkou prežívania školského úspechu/neúspechu žiakov, avšak nielen v odbornej verejnosti, ale aj v rodičovskej. Dotýka sa prežívania a správania sa žiaka, jeho sebavedomia a emócií, jeho vzťahu ku školskej činnosti.

Bibliografia

- Apaydin, Ç. – Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation. In *European Journal of Education Studies*, vol. 6, no. 11, pp. 123-141. ISSN 2501-1111.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Baron-Polańczyk, E. – Nowak-Łojewska, A. (2022). Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT. In *Problemy Wczesnej Edukacji*, vol. 18, no. 2, pp. 94-105. ISSN 2451-2230.
<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.55.07>
- Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie. In *Paedagogia Christiana*, vol. 25, no. 1, pp. 161-174. ISSN 1505-6872.
<https://doi.org/10.12775/pch.2010.008>
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-169-5.

- Dobrołowicz, J. (2018). Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości. In *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, vol. 32, pp. 29-45. ISSN 2449-8971. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=891669>
- Đuričeková, M. (1999). *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov: Prešovská univerzita. 100 s. ISBN 80-88722-79-9.
- Hajzler, T. (2021). *Dobry život ve stínu konzumní společnosti*. Praha: PeopleComm. 635 s. ISBN 978-80-87917-56-5.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- Hvozdík, J. (2017). *Základy školskej psychológie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. 381 s. ISBN 978-80-8152-505-6. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2017/ff/zaklady-skolskej-psychologie-final.pdf>
- Kubíková, S. (2018). *Klub nerozbitných detí*. Bratislava: Postoj Media. 308 s. ISBN 978-80-266-1565-1.
- Kraus, B. (2017). Ohrožení dítěte v kontextu společenských změn. In *Acta Sociopathologica IV*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 7-17. ISBN 978-80-7435-666-7.
- Kraus, B. – Poláčková, V. (2001). *Človek – prostredí – výchova: K otázkam sociálnej pedagogiky*. Brno: Paido. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- Mayerová, K. (2014). Úspešnosť vzdelávania ako stratifikačný činiteľ. In *Vzdelávanie a sociálna stratifikácia*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 85-101. ISBN 978-80-555-1200-6. <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayerova>
- Mukhametzjanova, G. F. – Stepanova, I. K. (2021). Razmyshlenija o novykh pokolenijach obuchajushhichsja i osobennosti pokolenija alfa v globalnom obrazovanii. In *Globalnaja ekonomika i obrazovanie*, vol. 1, no. 2, pp. 42-50. ISSN 2782-2540. <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-novyh-pokoleniyah-obuchayuschih-sya-i-o>
- Nikolaevna, L. D. (2022). Psikhologo-pedagogicheskij portret pokolenija Alfa. In *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, vol. 28, no. 4, pp. 5-12. ISSN 2073-1426. <https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/attachments/article/943/Danilova-LN-vestnik-pip-2022-4-ru.pdf>sobennosti-pokoleniya-alfa-v-globalnom-obrazovanii
- Prokop, D. (2020) *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host. 278 s. ISBN 978-80-275-0308-7.
- Putri, W. T. A. – Umah, R. Y. H. (2020). The Improving of Higher-Order Thinking Skills as Information Filter for Alpha Generation. In *Al-Bidayah : Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, vol. 12, no. 1, pp. 125-138. ISSN 2549-3388. <https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v12i1.341>

- Thompson, A. (2018). Study on The Alpha Generation And The Reflections of Its Behavior in the Organizational Environment. In *Journal of Research in Humanities and Social Science*, vol. 6, no. 1, pp. 9-19. ISSN 2321-9467. <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol6-issue1/C610919.pdf>
- Szczygieł, A. (2021). Era multimediów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania. In *Studia Pedagogiczne: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, no. 39, pp. 151-170. ISSN 2449-8971. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1072282>
- Szobiová, E. – Ďurčová, M. (2012). Školská úspešnosť v kontexte poradia narodenia a sebahodnotenia adolescentov. In *Školský psychológ v 21. storočí*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 142-147. ISBN 978-80-89453-03-0. <https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2017/03/zbornik-skolsky-psycholog-21-storocie-fps-pevs-2012.pdf>
- Tsabaryová, S. (2018). *Otvorená rodina: Cesta, během niž vyrastou deti i rodiče*. Brno: BizBooks. 360 s. ISBN 978-80-265-0734-5.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- Winget, L. (2012). *Za svoje děti si můžete sami aneb jablko nepadne daleko od stromu*. Bratislava: Ikar. 280 s. ISBN 978-80-249-1805-1.

PaedDr. Libuša Gužíková, PhD.

Katedra pedagogiky
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská 4, 949 01 Nitra
lguzikova@ukf.sk

Doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.

Katedra pedagogiky
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská 4, 949 01 Nitra
emendelova@ukf.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.99-109>

Náhľad do stavu výuky interkultúrnych komunikačných kompetencií na slovenských základných a stredných školách

An Insight into Implementing Intercultural Communicative Competences in Slovak Elementary and High Schools

Petra Ivenz

Abstract

Learners of foreign languages should be prepared to live in a pluricultural world. Therefore, one of the long-term aims of the European Union is to equip learners of foreign languages with intercultural communicative competence (ICC). This article focused on discovering which intercultural communicative competencies were developed by Slovak in-service teachers of elementary and high schools. Moreover, it aimed to discover teachers' views on implementing intercultural education in English language lessons and their views of their own intercultural communicative competencies. The interview results showed that the teachers implemented some of the asked competencies in their lessons in the English language, mainly greetings, addressing, and information on customs, habits, and traditions. Furthermore, in-service teachers believed in the importance of implementing intercultural education in their lessons and considered their intercultural competencies as good or very good. Even though, the sample of teachers was small (and therefore, the results cannot be generalized), the results of this study supported previous research conducted in this field in Slovakia.

Keywords: Intercultural communicative competence. Semi-structured interview. Intercultural education. Foreign language education.

Úvod

Svet v 21. storočí zažíva vlnu globalizácie, ktorá znamená zvýšenie interakcie medzi ľuďmi z rôznych častí sveta. Je bežné, že ľudia žijú v zahraničí, hovoria rôznymi jazykmi a sú vystavení novým kultúram. Pretože sú vystavovaní novým kultúram, pri dorozumívaní s nimi nepoužívajú iba cudzí jazyk, ale zároveň využívajú určitý súbor zručností obsiahnutých v interkultúrnej komunikácii. Interkultúrna komunikácia sa stala veľmi

dôležitou témou v dnešnom svete a v súčasnosti sa považuje za jednu z hlavných priorít výučby cudzích jazykov. Spoločný európsky referenčný rámec sa prostredníctvom svojich reforiem snaží poskytnúť študentom schopnosť komunikovať cez jazykové a kultúrne hranice v multikultúrnej a viacjazyčnej Európe. V dnešnom svete už len znalosť jazyka nestačí a táto znalosť musí byť podporená interkultúrnymi kompetenciami učiaceho sa.

Interkultúrna komunikačná kompetencia (IKK) sa skladá z viacerých samostatných kompetencií, zručností a vedomostí. Tieto kompetencie sú dôležité, pretože v rámci tejto práce sa na ich základe kategorizovali a kodovali dáta. Sociolingvistická kompetencia sa zaoberá tým, že aj ľudia v rámci jedného jazyka hovoria inak (Ondrejovič, 1997). Je to podložené vekom, pohlavím, či sociálnym zázemím (Trudgill, 2000). Sociolingvistická kompetencia je veľmi úzko spojená s sociokultúrnymi vedomosťami, keďže niektoré témy v rámci týchto dvoch kompetencií sa môžu prelínať (napríklad tabu, osobný priestor, atď.). Sociokultúrne vedomosti sa ďalej zaoberajú každodenným životom, históriou a hodnotami (Hall, 1998). Pragmatická kompetencia sa zaoberá vzťahmi medzi lingvistickými formami a používateľmi týchto foriem (Yule, 2010). Tak isto sa zaoberá vzťahom medzi významom a interpretáciou komunikácie v rámci dialógu. Interkultúrne povedomie je postavené na princípe, že učiaci sa si najskôr musia byť vedomí svojej vlastnej kultúry a až potom budú vedieť pochopiť inú (European Centre for Modern Languages, 2003). Aby sa učiacim rozvíjalo interkultúrne povedomie, učiaci si musia uvedomiť rozdiely a podobnosti medzi jednotlivými kultúrami.

Na Slovensku sa anglický jazyk vyučuje ako prvý alebo druhý cudzí jazyk. Od školského roku 2019/2020 platí, že ak si žiaci na základných školách nevyberú anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk v treťom ročníku, musia tak urobiť v siedmom ročníku a vybrať si ho ako druhý cudzí jazyk. V roku 2023 sa pripravuje nová reforma, ktorá sa týka hlavne úrovni pred-A1-A2. V rámci sociolingválnej zložky je zahrnutý rozvoj interkultúrneho povedomia a jedným z cieľov reformy je, aby žiaci boli otvorení jazykovej a kultúrnej rôznorodosti. Táto reforma poskytuje informácie o pragmatických a sociolingvistických kompetenciách na každej úrovni. Avšak tieto informácie môžu byť nájdené aj v rámci adaptácie IKK do slovenských národných učebných osnov. V dokumentoch, ktoré sú zverejnené na internete, je uvedených päť úrovní (A1-C1) a v rámci nich sú uvedené požiadavky na sociolingvistické, pragmatické a interkultúrne kompetencie učiacich sa. Je tiež dôležité upozorniť na to, že už aj v prvej úrovni je na tieto kompetencie kladený dôraz a ďalšie úrovne nadväzujú na už rozvinuté vedomosti. Avšak, čo je ešte dôležitejšie je fakt, že je iba odporúčané, aby sa tieto kompetencie implementovali do hodín cudzích jazykov, a teda, že to nie je to povinné. Je teda na každom jednom učiteľovi či sa týmto kompetenciám na hodinách aj venujú.

Problémom implementovania interkultúrnych komunikačných kompetencií vo svete sa zaoberá mnoho výskumníkov (Chau a Truong, 2019; Fernández-Agüero a Chancay-Cedeño, 2019; Garcia, 2022; Köşker a Gülmez,

2018; Safa a Tofighi, 2021; Zerzová, 2012, 2018). Títo výskumníci zistili, že väčšina učiteľov na školách si uvedomuje dôležitosť implementovania interkultúrnych komunikačných kompetencií do výučby, avšak väčšinou nevedia ako. Problémami sú nedostatok vzdelania v tejto oblasti, nedostatok času na hodinách či neznalosť aktivít, ktoré by mohli byť na tento rozvoj použité. Podobné výsledky zistili aj slovenské výskumníčky Reid (2014) a Sándorová (2017). Reid (2014) zisťovala ako učitelia na základných školách implementujú interkultúrnu komunikáciu do svojich hodín anglického jazyka. Zistila, že v rámci hodín, ktoré pozorovala, sa interkultúrne kompetencie rozvíjali len na 48 % z nich. Napriek tomu, že to vyzerá ako vysoké číslo, učitelia boli dopredu informovaní, že by na svojich hodinách mali implementovať interkultúrne aktivity. Učitelia sa najviac venovali viditeľnej časti kultúry (napr. tradície, oslavy, piesne, známi ľudia, atď.), avšak často ignorovali jej neviditeľné časti (neverbálna komunikácia, komunikácia medzi sociálnymi vrstvami/pohlaviami, atď.). Podobne, Sándorová (2017) zisťovala, ktoré interkultúrne kompetencie boli implementované na slovenských stredných školách. Z jej výskumu bolo zjavné, že učitelia sa najviac venovali rozvíjaniu sociolingvistickej kompetencie (pozdravy, oslovenia, formálne a neformálne situácie, atď.). V rámci tohto výskumu sa Sándorová (2017) rozprávala s učiteľmi anglického jazyka a chcela zistiť postoje učiteľov k rozvoju interkultúrnych komunikačných kompetencií. Zistila, že učitelia často nevedeli prečo by mali tieto kompetencie na svojich hodinách rozvíjať, a tak isto uviedli, že rozvíjanie niektorých tém (napr. pozdravy, oslovenia), nebolo pre študentov zaujímavé.

Z uvedených výskumov by bolo možné vyhodnotiť, že napriek tomu, že si učitelia uvedomujú dôležitosť implementácie interkultúrnej výučby do hodín anglického jazyka (či už na základných, stredných alebo vysokých školách), nevedia, ako postupovať v praxi. Avšak, v roku 2022 Ivenz a Klímová uviedli revíziu štúdiu, kde sa venovali práve spôsobom ako a ktoré aktivity boli použité na rozvíjanie IKK študentov anglického (či iného cudzieho) jazyka. Medzi zozbierané dáta patrilo množstvo techník a aktivít, napríklad používanie autentických materiálov (kníh, mien, filmov) a s nimi spojené aktivity ako diskusie, vyhľadávanie informácií, pozeranie filmov, čítaniu z kníh, atď.; telekolaborácie pomocou ktorej si študenti osvojovali nové idiómy v jazyku, ktorý sa učili; metódou scavenger hunt kde študenti vyhľadávali informácie o kultúrach v rámci hry; prevrátená trieda, kde študenti najskôr študovali sami doma o vybraných kultúrnych fenoménoch a následne v škole diskutovali a zapájali sa do rôznych aktivít (Bahlai et al., 2019; Benabdelkader, 2019; Bernal Pinzón, 2020; Hirofani a Fujii, 2019; Liu, 2021; Santoso, 2020; Shadiev, Yu a Sintawati, 2021; Shen, 2021).

Metódy a ciele

Cieľom tohto výskumu bolo zistiť pomocou interview názory a skúsenosti učiteľov anglického jazyka na tému interkultúrneho vzdelávania na slovenských základných a stredných školách.

Ďalej bol výskum zameraný na odpovedanie týchto troch výskumných otázok:

1. Ktoré interkultúrne komunikačné kompetencie boli najviac rozvíjané?
2. Aké metódy a aktivity slovenskí učitelia používali na rozvoj IKK počas hodín anglického jazyka?
3. Ako dobre sú slovenskí súčasní učitelia pripravení v rámci rozvoja IKK?

Interview

Pre tento výskum bolo zvolené polo štruktúrované interview, v rámci ktorého sú otázky pripravené dopredu, ale počas rozhovoru môže výskumník pokladať ďalšie otázky, ak si to situácia vyžaduje (Cohen, Marion, a Morisson, 2007). Cieľom takéhoto interview je sa zamerať skôr na konkrétne myšlienky ako na generalizáciu (Reid, 2014).

V rámci tejto práce sa polo štruktúrované interview použilo na rozhovor s 27 učiteľmi anglického jazyka zo slovenských základných a stredných škôl. Interview trvali približne 20 minút a buď sa uskutočnili osobne alebo online. Jedným z cieľov interview bolo zistiť či učitelia implementujú interkultúrnú výučbu do svojich hodín, a ak áno, tak aké kompetencie rozvíjajú a ako. Ďalšími cieľmi bolo zistiť názory učiteľov na ich vlastné interkultúrne komunikačné kompetencie. Štruktúra interview bola pripravená dopredu a učitelia teda odpovedali na tie isté otázky. Výsledky interview boli zanalyzované pomocou kategórií a kódov. Táto analýza pracovala so šiestimi kategóriami: sociolingvistická kompetencia, pragmatická kompetencia, sociokultúrne vedomosti, interkultúrne povedomie, dôležitosť implementovania IKK do hodín, a sebareflexia a ohodnotenie svojich IKK.

Vzorka učiteľov do tohto interview bola zvolená pomocou dostupného výberu. Keďže takáto vzorka pracuje iba s ľuďmi, ktorí sa chceli výskumu zúčastniť, je potrebné si dať pozor na zaujatosť (Fink, 2003). Práve pre tento problém takáto vzorka nereprezentuje celú populáciu a výsledky nemožno generalizovať (Thyer, 2010). Ako už bolo spomenuté vyššie, 27 učiteľov zo slovenských základných (10 učiteľov) a stredných (17 učiteľov) škôl bolo ochotných zúčastniť sa interview.

Výsledky výskumu

Pomocou analýzy interview s učiteľmi anglického jazyka zo slovenských základných a vysokých škôl sme chceli zistiť či do hodín anglického jazyka implementujú témy, ktoré by rozvíjali IKK študentov.

Ďalej nás zaujímali postoje učiteľov na rozvoj IKK na hodinách anglického jazyka a ich vlastný level interkultúrnych kompetencií.

Tabuľka 1 ukazuje (počet učiteľov z celkového počtu 27), že učitelia na slovenských základných a stredných školách do svojich hodín implementujú pozdravy a oslovenia. Kým učitelia na základných školách sa venujú pozdravom podľa toho o koľkej majú hodinu, na stredných školách učitelia prezentujú aj rôzne slangové (neformálne) pozdravy. Iba jedna z oslovených učiteľiek povedala, že sa venuje pozdravom aj z iných ako anglicky hovoriacich krajín a teda prezentuje aj pozdravy ako klaňanie (v Japonsku), podávanie rúk (v Európe), atď. Oslovenia učiteľa väčšinou učia pomocou techniky hrania rolí a ďalej diskutujú hlavne o rozdieloch v tykaní a vykaní na Slovensku a v anglicky hovoriacich krajinách, kde tento fenomén neexistuje a je práve vyjadrený oslovovaním.

Ďalšia kompetencia uvedená v Tabuľke 1 je pragmatická kompetencia. Deväť učiteľov sa zhodlo, že sa zaoberajú idiómami iba ak sú v učebniciach. Dvaja učitelia povedali, že idiómy preberajú, aj keď nie sú v učebniciach prítomné, pretože sú dôležitou súčasťou jazyka. Vyučujú ich buď pomocou spájania významov, spájajú začiatkov a koncov idiémov, používajú ich v hraniach rolí, atď. Avšak, boli učitelia, ktorí sa priznali, že sami veľa idiémov nevedia a teda ich nevyučujú. Učitelia sa tak isto venujú aj výučbe zdvorilostných fráz. Na základných školách sa venujú hlavne frázam z každodenného života (napr. enjoy your meal, excuse me, thank you) buď pomocou textov alebo rôznych videí. Na stredných školách sa zdvorilostné frázy vyučujú v rámci formálneho a neformálneho písania a nepriamych otázok. Štyria učitelia uviedli, že tieto frázy precvičujú počas písania pozvánok na rôzne udalosti, ďalší štyria povedali, že ak sú tieto frázy uvedené v učebnici, následne ich precvičujú konverzovaním alebo písaním. Je nutné uviesť, že v rámci kódu idiómy sa piati učitelia priznali, že ich vedomosti treba obohatiť, aby mohli idiómy vyučovať viac.

Tabuľka 1 ďalej ukazuje, že iba jeden z opýtaných učiteľov sa na hodinách nevenuje témam každodenného života. Traja učitelia zo základných škôl uviedli, že ak sa na hodinách venujú téme jedlo, tak si so svojimi žiakmi niečo naozaj pripraví alebo donesú na ochutnanie. Ďalší učitelia povedali, že keď sa venujú rôznym tradíciám (Halloween, Deň Vďakyvdania, Vianoce) diskutujú o rozdieloch na Slovensku a v anglicky hovoriacich krajinách. Ďalej využívajú rôzne pomôcky ako krížovky, básničky, piesne, atď. Na stredných školách sa venujú témam, ktoré sú potrebné na maturitnú skúšku, a tieto témy sa často zaoberajú každodenným životom. Učitelia uviedli, že využívajú nielen učebnice, ale tak isto rôzne kvízy, videá, diskusie, atď. Iba jedna učiteľka prezradila, že sa nevenuje každodennému životu iba v anglicky hovoriacich krajinách, ale uvádza tak isto informácie z iných krajín (napr. neskoré podávanie večere na juhu Európy).

Interkultúrne povedomie je ďalšou kategóriou, ktorú sme skúmali. Napriek tomu, že z opýtaných učiteľov deväť uviedlo, že neverbálnu

komunikáciu vyučuje, nebolo to vždy tak. Pri interview s učiteľmi základných škôl bolo zistené, že nevyučujú interkultúrnu neverbálnu komunikáciu, keďže učitelia uviedli, že pomocou pantomímy vyučujú napríklad emócie. Na druhej strane, stredoškolskí učitelia sa venovali interkultúrnej neverbálnej komunikácii, najmä pri pozeraní videí, pri témach ako multikulturalita a komunikácia, diskusiách a porovnávaní medzi kultúrami. Je však nutné napísať, že pri tejto kategórii učitelia vyjadrili nedostatky, a vraveli, že by sa neverbálnej komunikácii mali venovať na hodinách viac, ale tak isto, že by sa v nej mali aj vzdelávať.

Tab. 1: Prehľad vyučovaných kompetencií

Kategória	Kódy	Áno	Nie
Sociolingvistická kompetencia	Pozdravy	23	4
	Oslovenia	24	3
Pragmatická kompetencia	Idiómy	22	5
	Zdvorilostné frázy	24	3
Sociokultúrne vedomosti	Každodenný život	26	1
Interkultúrne povedomie	Neverbálna komunikácia	19	8

Ako aj vyššie uvedené výskumy, aj tento výskum sa zaoberal tým či si učitelia uvedomujú dôležitosť implementovania IKK do hodín cudzieho jazyka a výsledky sú zhrnuté v Tabuľke 2. Iba jedna z opýtaných učiteliek uviedla, že to nie je dôležité. Dvadsaťjeden učiteľov uviedlo, že je to dôležité a päť učiteľov uviedlo, že je to extrémne dôležité. Z týchto dvadsaťšesť učiteľov, väčšina uviedla, že je to (extrémne) dôležité, pretože tento typ informácií je kľúčový pre všeobecné znalosti, každodenný život a jazyk. Jeden učiteľ uviedol, že táto časť vzdelávania je rovnako dôležitá ako výučba lingvistickej časti jazyka.

Ďalej sme sa zamerali aj na sebareflexiu učiteľov, a teda ohodnotenie vlastných vedomostí IKK. Musíme uviesť, že učiteľov sme netestovali ani nijak inak nepozorovali ich prácu, pretože to nechceli. Avšak, napriek tomu, že uvádzali vysoké hodnotenia svojich schopností, boli úprimní a často si priznali aj svoje nedostatky. Tabuľka 2 ukazuje, že žiadny z opýtaných učiteľov si nemyslel, že jeho schopnosti sú slabé, štrnásť uviedlo, že sú dobré, deväť uviedlo, že sú veľmi dobré a štyria povedali, že sú vynikajúce. Okrem učiteľov, ktorí uviedli, že ich vedomosti sú vynikajúce (napr. žijú v medzikultúrnom manželstve, dlhý čas žili v anglicky hovoriacej krajine, či vyučujú už skoro dvadsať rokov a za ten čas sa veľmi veľa naučili), učitelia uvádzali, že ich vedomosti sú veľmi dobré, lepšie ako priemer, ale že ešte majú priestor

na zlepšenie. Čo sa týka slabších vedomostí, učitelia uvádzali už spomínané idiómy a neverbálnu komunikáciu, ale aj rôzne akcenty, dialekty, históriu anglicky hovoriacich krajín a iné.

Tab. 2: Implementácia a sebareflexia

Kategória	Kódy	Z 27 opýtaných učiteľov:
Dôležitosť implementovania IKK do hodín	Nedôležité	1
	Dôležité	21
	Extrémne dôležité	5
Sebareflexia a ohodnotenie svojich IKK	Slabé	0
	Dobré	14
	Veľmi dobré	9
	Vynikajúce	4

Diskusia

V rámci diskusie odpovieme na výskumné otázky.

1. Ktoré interkultúrne komunikačné kompetencie boli najviac rozvíjané?

Z výsledkov prvej časti interview, ktoré sa zameralo na témy, ktoré slovenskí učitelia implementujú do svojich hodín bolo v rámci analýzy zistené, že učitelia implementujú väčšinu z ponúknutých tém (napr. pozdravy, oslovenia, zdvorilostné frázy, každodenný život, atď.). Viditeľné prvky kultúry implementovali aj učitelia, ktorí boli respondentami u Reid (2014) a Sándorovej (2017). Problémom učiteľov z našej vzorky boli témy ako neverbálna komunikácia (kde učitelia základných škôl síce neverbálnu komunikáciu používali, no nie na interkultúrne témy) či pracovanie s anglickými idiómami a prísloviami. Niektorí učitelia sa priznali, že s idiómami nepracujú vôbec alebo veľmi málo a sami majú medze v ich znalostiach.

2. Aké metódy a aktivity slovenskí učitelia používali na rozvoj IKK počas hodín anglického jazyka?

V rámci prvých otázok ohľadom IKK, ktoré učitelia do svojich hodín implementovali, nás zaujímalo aj to ako to robia. Okrem učebníc učitelia často siahali aj po ďalších materiáloch a metódach, ako napríklad diskusie, hranie rolí, porovnávanie medzi kultúrami, videá, prezentácie, autentické materiály, kvízy, krížovky, tajničky, vlastné materiály, atď. Niektorí učitelia na základných školách dokonca svojim žiakom priniesli jedlo z iných kultúr alebo si ho spolu v triede pripravili. Ak porovnáme tieto výsledky s výskumami, ktoré boli uvedené v úvode článku, zistíme, že sa veľmi líšia. Zatiaľ čo respondenti z uvedených výskumov tvrdili, že často nevedia ako majú interkultúrnú výučbu implementovať do svojich hodín, zdá sa, že opýtaní

slovenskí učitelia to vedia. Treba však brať do úvahy, že vzorka interview bola malá (27 učiteľov) a vybraná na základe dostupného výberu. Do tohto výskumu sa teda zapojili iba učitelia, ktorí chceli a pravdepodobne to boli učitelia, ktorí naozaj interkultúrnú výučbu do svojich hodín aj implementovali. Avšak, takýto výsledok určite neplatí pre celú krajinu, ako to bolo dokázané u Reid (2014) a Sándorovej (2017).

3. Ako dobre sú slovenskí súčasní učitelia pripravení v rámci rozvoja IKK?

Okrem iného sa slovenskí učitelia mali vyjadriť aj k svojim vlastným interkultúrnym kompetenciám. Učitelia mohli ohodnotiť samých seba a výsledky dopadli nasledovne: žiadny z učiteľov neuviedol, že ich kompetencie sú slabé, štrnásť učiteľov uviedlo, že ich kompetencie sú dobré, deväť uviedlo, že sú veľmi dobré a štyria uviedli, že ich interkultúrne kompetencie sú excelentné. Niektorí učitelia boli úprimní a hovorili aj o svojich slabých stránkach (napríklad, doštudovanie anglickej histórie, idiómov, neverbálnej komunikácie, atď.). Podľa výsledkov môžeme konštatovať, že učitelia sú sebavedomí v ich vlastnej znalosti interkultúrnych kompetencií. Avšak, aby sa takéto výsledky potvrdili, učitelia by si museli svoje kompetencie nechať otestovať (čo opýtaní učitelia nechceli), poprípade, museli by sa pozorovať ich hodiny, aby sa potvrdilo, že nielen že majú vysoké znalosti, ale interkultúrne kompetencie svojich študentov aj naozaj rozvíjajú.

Záver

Cieľom interview bolo zistiť či a pokiaľ áno, tak ktoré interkultúrne komunikatívne kompetencie slovenskí učitelia implementujú do svojich hodín a ich zhodnotenie svojich kompetencií. Z analýzy vyplynulo, že učitelia sa venovali najmä rozvíjaniu sociolingvistickej kompetencie, pragmatickej kompetencie a interkultúrneho povedomia (pomocou pozdravov, oslovení, zdvorilostných fráz, a každodenného života). Jedným z problémov učiteľov bolo implementovanie idiómov a neverbálnej komunikácie (toto bol problém hlavne u učiteľov na základnej škole, ktorí napriek tomu, že neverbálnu komunikáciu vyučovali, nepoužívali ju na rozvoj IKK). Učitelia ďalej uviedli, že na rozvoj kompetencií používajú rôzne metódy a aktivity ako hranie rolí, prezentácie, videá, párovacie cvičenia, atď. Tento výskum však vyvracia tvrdenia učiteľov z vyššie uvedených výskumov (Chau a Truong, 2019; Fernández-Agüero a Chancay-Cedeño, 2019; Garcia, 2022; Köşker a Gülmez, 2018; Safa a Tofighi, 2021; Zerková, 2012, 2018), v ktorých opýtaní učitelia tvrdili, že nevedia ako IKK študentom rozvíjať, napriek tomu, že si uvedomovali dôležitosť tohto rozvoja. Je však potrebné zdôrazniť, že napriek tomu, že výsledky výskumu vyzerajú pozitívne, je nutné brať do úvahy, že vzorka v tomto výskume bola 27 učiteľov, ktorí sa chceli výskumu zúčastniť a preto neodzrkadľuje celoplošnú situáciu na Slovensku.

Tento výskum môže slúžiť na priblíženie situácie na Slovensku a slúži aj ako potvrdenie, že od výskumov Reid (2014) a Sándorovej (2017) sa toho veľmi veľa v implementovaní IKK do hodín anglického jazyka nezmenilo. Napriek tomu, že väčšina učiteľov z našej vzorky sa venuje rozvoju IKK, nie je možné toto tvrdenie zovšeobecniť, a ak porovnáme výsledky práve s uvedenými výskumami, sú takmer identické. Ďalším výskumom by mohlo byť pozorovanie hodín u učiteľov, ktorí participovali na interview, aby sa dokázalo či naozaj interkultúrnú výučbu do svojich hodín implementujú. Dlhodobým cieľom by bolo viesť interview s čo najväčšou vzorkou učiteľov.

Bibliografia

- Bahlai, O. et al. (2019). Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom. *Advanced Education*. 6(11), 55-59. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.158078>
- Benabdelkader, A. (2019). Expert–novice negotiation within learning opportunities in online intercultural interactions. *Languages*. 4(1), 14-27. <https://doi.org/10.3390/languages4010014>
- Bernal Pinzón, A. N. (2020). Authentic materials and tasks as mediators to develop EFL students' intercultural competence. *HOW Journal*. 27(1), 29-46. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.515>
- Chau, T. H. H. a Truong, V. (2019). The Integration of Intercultural Education into Teaching English: What Vietnamese Teachers Do and Say. *International Journal of Instruction*. 12(1), 441-456. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12129a>
- Cohen, L., Manion, L. a Morisson, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. ISBN 978-0-415-37410-1. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- European Centre for Modern Languages. (2003). *Thematic Collections: Presentation and Evaluation of Work Carried Out by ECML from 1995-1999*. Council of Europe Publishing. ISBN 9789287152725.
- Fernández-Agüero, M. a Chancay-Cedeño, C. (2019). Interculturality in the Language Class – Teachers' Intercultural Practices in Ecuador. *RELC Journal*. 50(1), 164-178. <https://doi.org/10.1177/0033688218755847>
- Fink, A. (2003). *How to sample in surveys*. SAGE Publications, Inc.. ISBN 9780761925774. <https://doi.org/10.4135/9781412984478>
- Garcia, J. V. (2022). Integration of intercultural communicative competence: a case of English language teachers in higher education. *English As a Foreign Language International Journal*. 2(1), 28-58. <https://doi.org/10.56498/163212022>
- Hall, E. (1998). The Power of Hidden Differences. (In: Kováčiková, E. a Gajdáčová Veselá, K. 2016. *Základy didaktiky cudzích jazykov*. PF UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-1050-8.)

- Hirovani, M. a Fujii, K. (2019). Learning proverbs through telecollaboration with Japanese native speakers: facilitating L2 learners' intercultural communicative competence. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 4(5). <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0067-5>
- Ivenz, P. a Klímová, B. (2022). A Review Study of Activities Used in the Development of Intercultural Communication Competence in Foreign Language Classes. *International Journal of Society, Culture and Language*. 10(2), 137-150. ISSN 2329-2210.
- Köşker, G. a Gülmez, G. (2018). The role of the teacher in building intercultural communication skills in foreign language teaching: Teachers' views with examples from France and Turkey. *Journal of Qualitative Research in Education*. 6(1), 157-171. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s7m>
- Liu, Y. (2021). On the cultivation of intercultural communicative competence in the English viewing-listening-speaking course. *Theory and Practice in Language Studies*. 11(8), 968-974. <https://doi.org/10.17507/tpls.1108.13>
- Ondrejovič, S. (1997). *Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0514-0.
- Reid, E. (2014). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Peter Lang Edition. ISBN 9783653047080. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04708-0>
- Safa, M. A. a Tofighi, S. (2021). Intercultural communicative competence beliefs and practices of Iranian pre-service and in-service EFL teachers. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 16(2), 164-175. ISSN 1750-1229. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1889562>
- Sándorová, Z. (2017). Interkultúrne aspekty vo vybranej sade učebníc a na hodinách anglického ako cudzieho jazyka na Slovensku. *XLinguae Journal*. 10(3), 256-272. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.21>
- Santoso, M. N. (2020). The scavenger hunt: A technique for enhancing culture learning and intercultural communication practice. *Register Journal*. 13(1), 99-122. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.99-122>
- Shadiev, R., Yu, J. a Sintawati, W. (2021). Exploring the impact of learning activities supported by 360-degree video technology on language learning, intercultural communicative competence development, and knowledge sharing. *Frontiers in Psychology*. 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766924>
- Shen, L. (2021). An investigation of learners' perception of an online intercultural communicative competence (ICC) training model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 16(13), 186-200. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.24389>
- Thyer, B. A. (2010). *The Handbook of Social Work Research Methods*. SAGE Publications, Inc.. ISBN 9781412958400. <https://doi.org/10.4135/9781544364902>

- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. Penguin Books. ISBN 978-0140289213.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge University Press. ISBN 9781139486767.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. Stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6824-7.
- Zerzová, J. (2018). Opportunities to Develop Intercultural Communicative Competence in Czech lower-secondary schools: Findings of the IRSE Video Study of German. *Journal of Language and Cultural Education*. 6(3), 101-121. <https://doi.org/10.2478/jolace-2018-0027>

Mgr. Petra Ivenz, PhD.

Katedra aplikované lingvistiky

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a manažmentu

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Česká Republika

petra.ivenz@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.110-122>

Psychometrické vlastnosti Inventára komunálneho narcizmu (CNI) na populácii študentov vo veku od 14 do 21 rokov

Psychometric Properties of the Communal Narcissism Inventory (CNI) on the Student Population Ages 14 to 21

Robert Tomšík

Abstract

The aim of the study is to verify the psychometric properties of the Communal Narcissism Inventory (CNI). The inventory consists of sixteen items and was administered to students ($N = 946$) aged between 14 and 21 years. Of the total number of respondents, 74,0% were women. In order to verify the inventory, a CFA confirmatory factor analysis was used, using the DWLS method, with assessment of fit indices. The reliability of the inventory was verified using Cronbach's α and McDonald's ω coefficients. Based on statistical analyses, it was found that the data adequately fit the model, and the results confirmed the two-factor structure of the Slovak version of the inventory, $\chi^2 (103) = 457,204$; $p < 0,001$; RMSEA = 0,060 (90% CI 0,055–0,066); CFI = 0,977 and TLI = 0,974. Results shows that factor structure, factor loadings, means, specific and error variance (residuals) of items are equivalent for men and women, based on measurement of invariance. The reliability of the inventory was high for each of the subscales: Focus on the present: $\alpha = 0,853$, $\omega = 0,856$; Focus on the past: $\alpha = 0,884$, $\omega = 0,885$. Based on the results, it was found that the Slovak version of the CNI inventory represents a reliable screening inventory.

Keywords: CNI. Narcissism. Psychometrics. Validity. Reliability. Invariance.

Úvod

Narcizmus je definovaný ako nadmerný pocit sebadôležitosti, čo zvyčajne vedie k tomu, že osoba ignoruje potreby iných, keď sa snaží uspokojiť svoje vlastné (Furnham, Richards & Paulhus, 2013). Narcistická porucha osobnosti (NPD), je trvalý stav, ktorý sa zvyčajne začína v ranej dospelosti, je podmienený abnormálnou štruktúrou ľavej inzulý mozgu, pretrváva mnoho rokov, či do konca života jednotlivca, pričom negatívne účinky sú zrejme takmer vo všetkých oblastiach života, najmä vo vzťahoch s ostatnými. Aby

bola NPD diagnostikovaná, musí byť splnených aspoň päť z desiatich kritérií definovaných v Americkom diagnostickom a štatistickom manuáli duševných porúch (APA, 2013). Splnené kritériá musia byť zrejme vo viacerých oblastiach a situáciách v živote človeka, nie v jednotlivých prípadoch alebo vzťahoch (Furnham, Richards & Paulhus, 2013). Aj keď existuje iba jedna formálna diagnóza NPD, existuje čoraz väčší počet štúdií, ktoré poukazujú na rôzne behaviorálne odlišnosti u osôb s diagnózou NPD, čo naznačuje, že v skutočnosti môžu existovať rôzne typy narcizmu. Narcizmus je najčastejšie diferencovaný na grandiózny (zjavný) a zraniteľný (skrytý; Ronningstam, 2005). Grandiozita je nenormatívny pocit nadradenosti, jedinečnosti alebo nezraniteľnosti. Osobnostná črta grandiozity je v zásade priamo spojená s narcistickou poruchou osobnosti (NPD), ale je tiež znakom antisociálnej poruchy osobnosti, manických a hypomanických epizód bipolárnej poruchy (APA, 2013). Niektoré výskumy uvádzajú jasnú hranicu medzi dvoma podtypmi grandiózneho narcizmu: adaptívnym a maladaptívnym narcizmom (Von Känel et al. 2017). To pomáha ukázať na rozdiel medzi produktívnymi a neproduktívnymi aspektmi narcizmu. Adaptívny narcizmus sa týka aspektov narcizmu, ktoré môžu byť užitočné, ako je vysoká sebadôvera a schopnosť presadzovať sa. Maladaptívny narcizmus je spojený s vlastnosťami, ktoré môžu negatívne ovplyvniť vzťah k sebe a ostatným. Medzi tieto vlastnosti patrí napríklad nárokovanie, agresivita a tendencia využívať druhých. Zraniteľný narcizmus je často opísaný ako „jemnejšia variácia“ narcizmu. Tento typ narcistu zdieľa rovnaké zastrešujúce črty poruchy osobnosti, ako napr. neúmoerný pocit seba samého, nedostatok empatie k druhým a nadmerná potreba obdivu a pozornosti, avšak tieto črty prejavuje menej zjavným spôsobom. Typické prejavy správania sú napríklad: uzavretosť, mrzutosť, nespokojnosť, závisť a žiarlivosť, silné pocity prenasledovania, či manipulatívne a pasívno-agresívne správanie (Durvasula, 2021). Ďalšie typológie narcizmu uvádzajú Millon a Davis v Disorders of Personality: DSM Napríklad, vysokofunkčný narcizmus (grandiózni a súťaživí narcisti, ktorí vyhľadávajú pozornosť a sú sexuálne provokatívni; majú tendenciu prejavovať adaptívne správanie a využívať svoje narcistické črty, aby dosiahli cieľ; Russ et al., 2008) alebo komunálny narcizmus (Millon & Davis, (1996; Masterson, 1993).

V poslednom desaťročí vo výskume a literatúre častejšie evidujeme „nové“ typy narcizmu, ktoré nie sú zaradené do „tradičných“ typológií. Tento typ narcistov, zdieľa rovnaké charakteristiky (aroganciu, sebecké motívy, nárokovanie a grandiozitu) ako zjavní (grandiózni) narcisti, ale hľadajú moc a obdiv v komunálnej (spoločenskej) sfére. Komunálny narcizmus ako konštrukt je založený na modeli interpersonálnych vzťahov (Leary, 1957) a klinických ukazovateľov narcizmu, ktorý zahŕňa sebaposislenie cez sebaobetujúce sa správanie (Pincus et al. 2009). Gebauer et al. (2012) odlíšili tento konštrukt od agentického (orientujúceho sa na seba) narcizmu. Zatiaľ čo agentickí narcisti uspokojujú svoje hlavné motívy (tzv. narcistické zásoby; Durvasula, 2021) v agentickej doméne (napr. kompetencia, pud, ambície), komunálni narcisti

uspokojujú svoje narcistické zásoby v komunálnej doméne (napr. medziľudský záujem, vrúcnosť, spolupráca). Táto koncepcia komunálneho narcizmu bola podporená aj ďalšími výskumami (Barry, Loflin & Doucette 2016; Giacomin & Jordan, 2015), ktoré stanovili odlišné správanie komunálneho a agentického narcizmu (Luo et al. 2014). Komunálni narcisti považujú seba za altruistických, svätých, starostlivých, nápomocných a vrúcnych ľudí (Gebauer et al. 2011). Jednotlivci, ktorí prejavujú charakteristiky komunálneho narcizmu, často vyhľadávajú mocenské a vplyvné pozície v rámci svojich skupín. Manipulujú členov skupiny, aby dosiahli vlastné ciele. Svoju nadradenosť zaisťujú najmä tým, že umocňujú svoje prosociálne črty (napr. starostlivosť, nápomocnosť), zdôrazňujú svoj význam pre druhých (napr. obohacujú životy iných) a zdôrazňujú svoj vplyv na svet ako celok (zníženie nerovnosti, nastolenie spravodlivosti a mieru). Komunálny narcizmus je často náročné rozpoznať, pretože sa môže maskovať a zamieňať za zdravé správanie v skupine (Giacomin & Jordan, 2015).

1 Inventár komunálneho narcizmu

Najčastejšie používané screeningové nástroje na meranie narcizmu/NDP/temnej triády sú napr. NPI (Narcissistic Personality Inventory; Ames, Rose & Anderson, 2006), NGS (Narcissistic Grandiosity Scale; Foster et al., 2015), PNI (Pathological Narcissism Inventory; Schoenleber et al., 2011), či DTDD (Dark Triad Dirty Dozen Inventory; Jonason & Webster, 2011; Jonason et al. 2020). Okrem teoretických východísk bola dôležitosť merania komunálneho narcizmu ako samostatnej premennej, diferencujúcej sa od NDP či iných typov narcizmu, potvrdená aj výskumne. Korelácie medzi agentickým a komunálnym narcizmom sú slabé až stredné, avšak obe formy korelujú so sebaúctou, potrebou moci a pocitom psychologického oprávnenia. Ich korelácie s osobnostnými črtami sú podobné, líšia sa však v prívetivosti (NEO-FFI), keďže agentický narcizmus s ňou koreluje záporne, kým komunálny narcizmus kladne (Gebauer et al. 2012).

Komunálny narcizmus je kvantitatívne najčastejšie meraný Inventárom komunálneho narcizmu (The Communal Narcissism Inventory CNI), ktorého validácia bola publikovaná prvýkrát autormi Gebauer et al. (2012). Autori definovali model komunálneho narcizmu ako grandiózny seba pohľad v komunálnej (spoločenskej) sfére. Predpokladajú, že komunálni narcisti majú rovnaké motívy ako agentskí narcisti, pokiaľ ide o moc, úctu, nárok a grandiozitu, ale namiesto toho, aby podporovali sebaúctu v agentných doménach, komunálny narcizmus odráža vysokú schopnosť vnímania seba samého v komunitných doménach, ako je morálka, láskavosť a emocionálna intimita (Gebauer et al., 2012). Gebauer a kol. (2012) predpokladali unidimenzionálnu štruktúru komunálneho narcizmu. Aktuálne však existujú empirické dôkazy naznačujúce jeho mnohorozmernosť (Žemojtel-Piotrowska et al., 2016). Odráža sa aj v samotnom obsahu Inventára komunálneho narcizmu, pretože pozostáva

z položiek odkazujúcich na aktuálnu dobu a položiek odkazujúcich na budúcnosť. Položky odkazujúce na súčasnosť by sa dali interpretovať v zmysle grandiozity, t. j. pozitívneho pohľadu na seba v komunitných sférach. Položky odkazujúce na budúcnosť predstavujú fantáziu o pozitívnom vplyve na druhých, a preto by sa dali interpretovať v zmysle komunálnej moci alebo komunálnej grandióznej fantázie, keďže zaujaté samoúčelné názory týkajúce sa budúcnosti môžu podliehať menšej kontrole ako názory týkajúce sa súčasnosti (Frith, 2013; Žemojtel-Piotrowska et al., 2016). Pôvodná jednofaktorová štruktúra inventára mala uspokojivé hodnoty fit-u, $\chi^2/df = 3,21$; CFI = 0,96; RMSEA = 0,08 (Gebauer, et al. (2012)). Podobné hodnoty boli namerané aj pri posudzovaní dvojdimenziónej štruktúry modelu na súbore poľských, $\chi^2/df = 6,59$; CFI = 0,930; RMSEA = 0,079, a anglických respondentov $\chi^2/df = 2,65$; CFI = 0,933; RMSEA = 0,074. Vzhľadom na tieto zistenia je cieľom predmetnej štúdie overenie jednofaktorovej a dvojfaktorovej štruktúry inventára CNI na súbore slovenských respondentov.

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor a zber dát

Cieľovou skupinou výskumu boli študenti na Slovensku. Celkový výskumný súbor tvorilo $N = 946$ – respondentov a respondentiek vo veku od 14 do 21 rokov ($M = 16,85$, $SD = 2,313$). Z celkového počtu bolo 25,37% mužov ($n = 240$) a 72,09% ($n = 682$) žien, kým 2,54% respondentov označilo možnosť „Iné“ pri položke rod. Priemerný vek oboch rodov (muži, ženy) bol porovnateľný ($\pm 0,02$). Z hľadiska krajov boli respondenti pomerne rovnomerne distribuovaní, až na kraj Bratislavský ($n = 6$) a Banskobystrický ($n = 45$), pri ktorých bolo zastúpenie respondentov/tiek pomerne nízke. Najväčšie zastúpenie mali respondenti/ky zo stredných odborných škôl (49,26%), následne respondenti/ky z gymnázií (vrátane osemročných gymnázií; 43,65%), kým zostávajúcich 7,09% respondentov/iek aktuálne študovalo na odborných učilištiach alebo na základných školách. Zber dát prebiehal od novembra 2021 do marca 2022 prostredníctvom online formulára programu Microsoft Forms, ktorý bol distribuovaný študentom/kám cez kontakty Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Dotazníkovú batériu vyplňali priamo na vyučovacích hodinách za prítomnosti odborného/nej zamestnanca/kyne školy.

2.2 Inventár komunálneho narcizmu

CNI inventár slúži na meranie komunálneho narcizmu, definovaného ako grandiózne sebauvažovanie v komunálnej sfére. Inventár je tvorený šiestnástimi položkami: osem sa týka súčasnosti (napr. Som mimoriadne dôveryhodný/á.) a osem položiek sa týka budúcnosti (napr. Budem najlepším

rodičom na tejto planéte.). Položky dotazníka sú formulované ako deklaratívne vety, na ktoré respondent/ka odpovedá pomocou škály Likertovho typu. Škála odpovedí sa pohybuje od hodnoty 1 (rozhodne nesúhlasím) po hodnotu 7 (rozhodne súhlasím.) V predchádzajúcich výskumoch boli namerané primerané koeficienty spoľahlivosti (Cronbachova α sa pohybovala od 0,86 do 0,94; Gebauer et al., 2012). Do slovenského jazyka bol inventár preložený metódou spätného prekladu, pričom prvá fáza prekladu z anglického do slovenského jazyka bola uskutočnená nezávisle dvomi výskumníkmi. Odlišnosti v prvotných prekladoch spočívali v menších odchýlkach v použitých slovách alebo v slovoslede a boli následne zjednotené na základe obojstranného súhlasu oboch prekladateľov.

2.3 Štatistické analýzy

Dáta boli spracované v štatistických programoch SPSS 25 a JASP 0.14.1.0. Analýzy zahŕňali základné deskriptívne ukazovatele a normalita distribúcie dát bola zisťovaná Kolmogorovovým-Smirnovovým testom (Tomšik, 2017). Pre zistenie vhodnosti dvojfaktorového modelu inventára CNI bola realizovaná konfirmačná faktorová analýza CFA metódou DWLS (Diagonally Weighted Least Squares). Na hodnoty prisudzované dobrému modelu sú kladené nasledovné požiadavky: pre index *RMSEA* (Root Mean Square Error of Approximation) $\leq 0,08$; pre *CFI* (Comparative Fit Index) $\geq 0,95$; pre *TLI* (Tucker-Lewis index) $\geq 0,95$ (Finney & DiStefano, 2013). Inventár CNI bol následne podrobený invariancii merania vzhľadom na rod respondentov, podľa hierarchických úrovní ekvivalencie meraní (konfigurálna, metrická, skalárna a striktná). Kritériá pre hodnoty jednotlivých modelov boli definované na základe odporúčaní Chena (2007; In Rajčániová, Pekárová, Tomšik, 2022). Vnútoraná konzistencia bola vyhodnotená pomocou koeficientov Cronbachova α a McDonaldova ω . Korelácia medzi subškálami inventára bola meraná Pearsonovým koeficientom korelácie.

3 Výsledky

3.1 Validita a reliabilita CNI

V tabuľke nižšie sú sumarizované základné deskriptívne ukazovatele položiek inventára CNI a jeho subškál (Zameranie na súčasnosť, Zameranie na minulosť) z celého výskumného súboru $N = 946$. Hrubé skóre sa získa spočítaním hodnôt z položiek. V každej subškále môže hrubé skóre nadobúdať hodnoty od 8 do 56 bodov, pre obe subškály inventára.

Tab. 1: Opisná štatistika položiek inventára CNI

		N	M	SD	γ_1	γ_2
1. Som najužitočnejší človek, akého poznám.	CNI_1	946	3,12	1,659	0,444	-0,456
2. Nastolím mier a spravodlivosť vo svete.	CNI_2	946	3,10	1,787	0,570	-0,568
3. Som najlepší/ia priateľ/ka, akého/ú môže niekto mať.	CNI_3	946	4,04	1,925	-0,031	-1,060
4. Preslávim sa dobrými skutkami, ktoré vykonám.	CNI_4	946	3,45	1,767	0,347	-0,755
5. Budem najlepším rodičom na tejto planéte.	CNI_5	946	4,11	2,094	-0,097	-1,245
6. Som najstarostlivejšia osoba v mojom sociálnom okolí.	CNI_6	946	3,80	1,893	0,112	-1,073
7. V budúcnosti sa preslávim vyriešením svetových problémov.	CNI_7	946	2,38	1,598	1,179	0,681
8. Veľmi obohacujem život ostatných.	CNI_8	946	3,63	1,835	0,206	-0,872
9. Prinesiem slobodu ľuďom.	CNI_9	946	2,82	1,751	0,785	-0,301
10. Som výborný/á poslucháč/ka.	CNI_10	946	5,17	1,787	-0,758	-0,439
11. Budem schopný/á vyriešiť chudobu vo svete.	CNI_11	946	2,19	1,483	1,369	1,414
12. Mám veľmi pozitívny vplyv na ostatných.	CNI_12	946	4,21	1,714	-0,122	-0,735
13. Som vo všeobecnosti najchápavejšia osoba.	CNI_13	946	4,05	1,854	-0,092	-0,970
14. Spravím svet oveľa krajším miestom.	CNI_14	946	3,23	1,893	0,500	-0,810
15. Som mimoriadne dôveryhodný/á.	CNI_15	946	4,91	1,787	-0,611	-0,536
16. Preslávim sa zvýšením blaha ľudí.	CNI_16	946	2,39	1,538	1,066	0,546
Zameranie na súčasnosť		946	32,94	10,162	-0,278	-0,443
Zameranie na budúcnosť		946	23,67	10,404	0,621	0,040

Pozn.: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; γ_1 – šikmosť; γ_2 – špicatosť

Model inventára bol následne zhodnotený pomocou konfirmačnej faktorovej analýzy (CFA) s použitím metódy DWLS (robustná korekcia). Jedno-faktorový model CNI nedosahoval uspokojivé hodnoty fit-u, $\chi^2 (104) = 823,084$; $\chi^2/df = 7,916$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,086$ (90% CI 0,080 – 0,091); $CFI = 0,954$ a $TLI = 0,947$. Dvojfaktorový model bez modifikácií mal nasledovné hodnoty fitu-u: $\chi^2 (103) = 457,204$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,060$ (90% CI 0,055 – 0,066); $CFI = 0,977$ a $TLI = 0,974$. Problémom v tomto modeli sa javila najmä hodnota χ^2 . Ideálny chí-kvadrát sa veľkosťou blíži zhora počtu stupňov voľnosti a pri viacerých modeloch sa za vhodnejší model pokladá ten s najnižším chí-kvadrátom ($\chi^2/df = 4,438$), avšak štatistika χ^2 býva ovplyvnená veľkosťou

súboru a tiež odchýlkami od normálnej distribúcie dát (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Všetky štandardizované zaťaženia faktorov (λ) latentnej premennej boli štatisticky významné ($p < 0,001$). Iba jeden štandardizovaný náboj mal sýtenie $< 0,500$ (Tab. 2; Tab. 3). Na základe týchto výsledkov bol podporený dvojfaktorový model Inventára CNI.

Tab. 2: Zaťaženia faktorov (CNI)

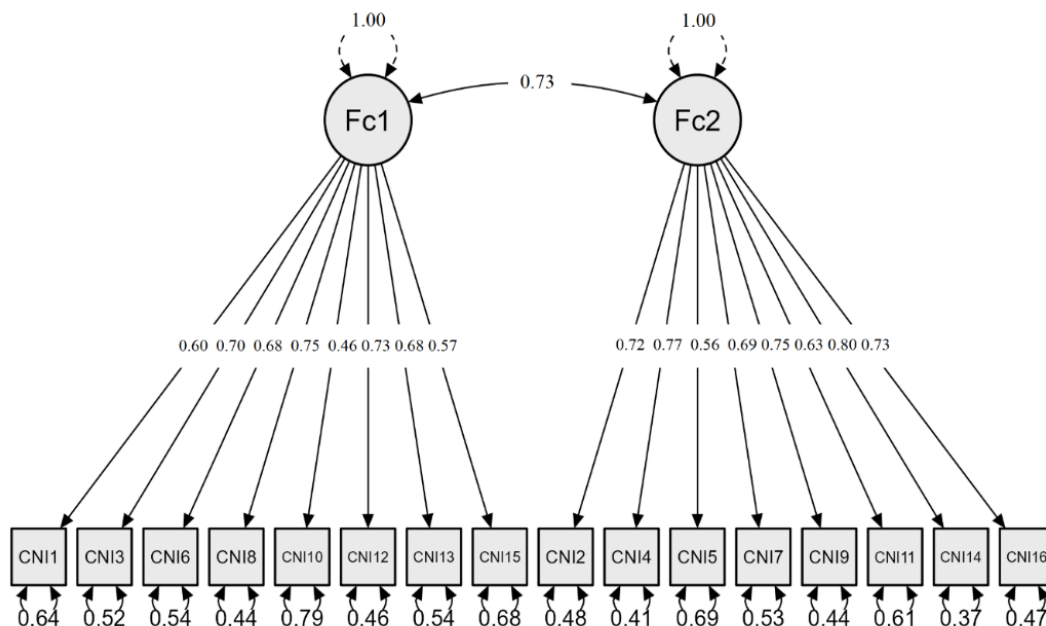
Faktor	Položka	Odhad	Št. chyba	z	p	95% Interval spoľahlivosti		Štand. faktorový náboj
						Horný	Spodný	
1	CNI1	0,996	0,051	19,353	< 0,001	0,895	1,097	0,600
	CNI3	1,337	0,051	26,316	< 0,001	1,238	1,437	0,695
	CNI6	1,283	0,052	24,570	< 0,001	1,180	1,385	0,678
	CNI8	1,374	0,045	30,644	< 0,001	1,286	1,462	0,749
	CNI10	0,816	0,061	13,336	< 0,001	0,696	0,936	0,457
	CNI12	1,258	0,048	26,349	< 0,001	1,165	1,352	0,734
	CNI13	1,263	0,052	24,445	< 0,001	1,162	1,364	0,681
	CNI15	1,010	0,059	17,105	< 0,001	0,894	1,126	0,565
2	CNI2	1,283	0,048	26,955	< 0,001	1,189	1,376	0,718
	CNI4	1,353	0,046	29,730	< 0,001	1,264	1,442	0,766
	CNI5	1,159	0,063	18,525	< 0,001	1,036	1,281	0,553
	CNI7	1,096	0,052	21,144	< 0,001	0,995	1,198	0,686
	CNI9	1,315	0,048	27,132	< 0,001	1,220	1,410	0,751
	CNI11	0,926	0,054	17,068	< 0,001	0,820	1,033	0,625
	CNI14	1,505	0,045	33,204	< 0,001	1,416	1,594	0,795
	CNI16	1,125	0,049	22,964	< 0,001	1,029	1,220	0,731

Pozn.: z – z-hodnota; p – štatistická významnosť; 1 – Zameranie na súčasnosť; 2 – Zameranie na budúcnosť.

Tab. 3: Reziđuálne variácie (CNI)

Položka	Odhad	Št. chyba	z	p	95% Interval spoľahlivosti		Štand. Odhad
					Horný	Spodný	
CNI1	1,759	0,111	15,837	< 0,001	1,541	1,977	0,640
CNI3	1,918	0,114	16,790	< 0,001	1,694	2,142	0,517
CNI6	1,938	0,124	15,588	< 0,001	1,694	2,182	0,541
CNI8	1,478	0,103	14,348	< 0,001	1,276	1,680	0,439
CNI10	2,527	0,125	20,270	< 0,001	2,283	2,771	0,791
CNI12	1,353	0,092	14,757	< 0,001	1,174	1,533	0,461
CNI13	1,843	0,109	16,911	< 0,001	1,630	2,057	0,536
CNI15	2,172	0,111	19,485	< 0,001	1,954	2,391	0,680
CNI2	1,549	0,109	14,167	< 0,001	1,335	1,763	0,485
CNI4	1,292	0,095	13,577	< 0,001	1,106	1,479	0,414
CNI5	3,042	0,148	20,552	< 0,001	2,752	3,332	0,694
CNI7	1,353	0,081	16,729	< 0,001	1,195	1,512	0,530
CNI9	1,336	0,085	15,714	< 0,001	1,169	1,502	0,436
CNI11	1,341	0,085	15,817	< 0,001	1,175	1,507	0,610
CNI14	1,321	0,097	13,558	< 0,001	1,130	1,512	0,368
CNI16	1,102	0,067	16,481	< 0,001	0,971	1,233	0,466

Pozn.: z – z-hodnota; p – štatistická významnosť.



Obrázok 1: Diagram vetvenia konfirmačnej faktorovej analýzy modelu CNI

Výsledky testovania invariance merania vzhľadom na rod sú uvedené v Tabuľke 4. Dáta sú reportované v súlade s odporúčaniami Putnickovej a Bornsteina (2016). Kritériá pre hodnoty jednotlivých modelov boli definované na základe odporúčaní Chena (2007), kde hodnoty $\Delta CFI \geq -0,005$, $\Delta RMSEA \geq 0,010$ a $\Delta SRMR \geq 0,025$ (0,005 pri skalárnej a striktnnej invariancii indikujú narušenie invariance). Opierajúc sa o tieto kritériá pre indexy vhodnosti modelov je možné všetky štyri modely prijať a konštatovať, že výsledky podporujú invarianciu merania slovenskej verzie CNI vzhľadom na rod. Výsledky naznačujú, že faktorová štruktúra a faktorové sýtenia sú ekvivalentné pre mužov a ženy a v oboch skupinách možno hovoriť aj o ekvivalencii priemerov a špecifickej a chybovej variance (reziduálov) položiek.

Tab. 4: Invariancia merania Inventára CNI vzhľadom na rod

Invariancia	Konfigurálna	Metrická	Skalárna	Striktná
χ^2	481,734	547,933	576,752	594,619
df	206	220	234	250
CFI	0,982	0,979	0,978	0,978
RMSEA	0,053	0,057	0,056	0,055
SRMR	0,068	0,074	0,071	0,072
$\Delta\chi^2$	–	66,199	28,819	17,867
Δdf	–	14	14	16
ΔCFI	–	-0,003	-0,001	0,000
$\Delta RMSEA$	–	0,004	-0,001	-0,001
$\Delta SRMR$	–	0,006	-0,003	0,001

Reliabilita bola zisťovaná pomocou alfa a omega koeficientov. Pre bližšie analýzy boli vypočítané koeficienty po vypustení položky, priemer subškály po vypustení položky, variácia po vypustení položky a korelácia položky s celkovým skóre. Reliabilita subškály Zameranie na súčasnosť, meraná koeficientom alfa, bola $\alpha = 0,853$, a meraná koeficientom omega bola $\omega = 0,865$. Reliabilita subškály Zameranie na minulosť, meraná koeficientom alfa, bola $\alpha = 0,884$ a meraná koeficientom omega bola $\omega = 0,885$. Celková reliabilita by nebola signifikantne navýšená pri odstránení položiek z výskumného nástroja. Korelácia medzi subškálami inventára CNI bola $r = 0,635$ ($p < 0,001$). Korigované korelácie s celkovým skóre sa pohybovali od $r = 0,411$ do $r = 0,751$ (Tab. 5).

Tab. 5: Reliabilita inventára CNI

	<i>M</i> po vypustení položky	σ^2 po vypustení položky	Korelácia <i>r</i> s celkovým skóre	α po vypustení položky	ω po vypustení položky
CNI1	20,56	83,64	0,655	0,870	0,847
CNI3	20,22	84,19	0,646	0,871	0,831
CNI6	19,56	87,73	0,411	0,900	0,839
CNI8	21,29	84,77	0,711	0,865	0,832
CNI10	20,85	81,44	0,751	0,860	0,851
CNI12	21,48	87,49	0,669	0,870	0,831
CNI13	20,44	80,06	0,726	0,862	0,832
CNI15	21,28	84,66	0,750	0,862	0,843
CNI2	29,82	85,05	0,506	0,845	0,871
CNI4	28,90	77,43	0,654	0,828	0,873
CNI5	29,14	79,77	0,589	0,836	0,900
CNI7	29,31	78,82	0,647	0,829	0,866
CNI9	27,77	84,22	0,484	0,848	0,859
CNI11	28,73	80,09	0,660	0,828	0,870
CNI14	28,89	78,49	0,650	0,829	0,862
CNI16	28,03	81,94	0,561	0,840	0,863

Pozn.: N – počet; r – Pearsonov korelačný koeficient

Diskusia a záver

Predkladaná výskumná štúdia mala za cieľ overiť psychometrické vlastnosti slovenskej adaptácie Inventára komunálneho narcizmu (CNI) a posúdiť jeho vhodnosť pre používanie na súbore dospelých. Výsledky konfirmačnej faktorovej analýzy (CFA) potvrdili dvojfaktorový model navrhnutý autormi Žemojtel-Piotrowska, M. et al. (2016). Napriek pôvodne predpokladanej unifaktorovej štruktúre Inventára komunálneho narcizmu (CNI) poskytla predmetná štúdia dôkazy podporujúce implementáciu dvojfaktorového riešenia na opísanie vnútornej štruktúry CNI, rovnako ako bolo potvrdené aj na poľskom a anglickom výskumnom súbore. V predmetnej štúdii dvojfaktorový model dobre opisoval dáta, kým unifaktorová štruktúra tieto podmienky nespĺňala. Modifikačné indexy nepoukazovali na významné reziduálne kovariancie v rámci jednotlivých subskál inventára. Všetky štandardizované zaťaženia faktorov (λ) latentnej premennej boli štatisticky významné. Hodnota χ^2 sa v tomto modeli javila ako problémová, avšak štatistika χ^2 býva ovplyvnená veľkosťou súboru a tiež odchýlkami od normálnej distribúcie dát (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Výsledky podporili aj invarianciu vzhľadom na rod respondentov/tiek. Koeficienty McDonaldovej omegy a Cronbachovej alfy boli vysoké pre obe subskály inventára.

Súčasná štúdia prispieva k novým poznatkom o štruktúrálnej validite CNI. Pomerne krátky, šestnásťpoložkový dotazník môže byť užitočným nástrojom

pri skúmaní komunálneho narcizmu – psychologického konštruktu, ktorý si aktuálne vyžaduje hlbšie skúmanie naprieč rôznym nastaveniam výskumných súborov, ako aj spojitostí s inými psychologickými premennými.

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C.P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 440-450.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>
- Barry, C. T., Loflin, D. C., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.036>
- Durvasula, R. (2021). *Ostať alebo odísť? Ako sa zbaviť toxických ľudí a prevziať kontrolu nad vlastným životom*. Bratislava: Eastone Books.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling*, In: G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.). *Structural equation modeling: A second course*, 2nd Edition (pp. 439-492), Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Foster, J. D. et al. (2015). The Grandiose Narcissism Scale: A global and facet-level measure of grandiose narcissism. *Personality and Individual Differences*, 73, 12-16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.042>
- Frith, C. (2013). The psychology of volition. *Experimental Brain Research*, 229, 289-299. <https://doi.org/10.1007/s00221-013-3407-6>
- Furnham, A., Richards, R. C., & Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199-216. <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>
- Gebauer, J. E. et al. (2012). Communal narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 854-878. <https://doi.org/10.1037/a0029629>
- Giacomin, M., & Jordan, C. H. (2014). Down-regulating narcissistic tendencies: Communal focus reduces state narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(4), 488-500.
<https://doi.org/10.1177/0146167213516635>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504.
<https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

- Jonason, P. K. et al. (2020). Country-level correlates of the Dark Triad traits in 49 countries. *Journal of Personality*, 88(6), 1252-1267.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12569>
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: a concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420-432.
<https://doi.org/10.1037/a0019265>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality. A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.
- Luo, Y. L. L. et al. (2014). Distinguishing communal narcissism from agentic narcissism: A behavior genetics analysis on the agency–communion model of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 49, 52-58.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.01.001>
- Masterson, J. F. (1993). *The emerging self: A developmental, self, and object relations approach to the treatment of the closet narcissistic disorder of the self*. UK: Routledge. 340 p.
- Millon, T., & Davis, R. D. (1996). *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond*. 2nd ed. Oxford: John Wiley & Sons.
- Pincus, A. L. et al. (2009). Initial construction and validation of the Pathological Narcissism Inventory. *Psychological Assessment*, 21(3), 365-379. <https://doi.org/10.1037/a0016530>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Rajčániová, E., Pekárová, V., & Tomšík, R. (2022). Overenie psychometrických vlastností slovenskej verzie škály FCV-19S (Fear of COVID-19 Scale). *Československá Psychologie*, 66(3), 298-314.
<https://doi.org/10.51561/cspsych.66.3.298>
- Ronningstam, E. F. (2005). *Identifying and Understanding the Narcissistic Personality*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780195148732.001.0001>
- Russ, E. et al. (2008). Refining the Construct of Narcissistic Personality Disorder: Diagnostic Criteria and Subtypes. *American Journal of Psychiatry*, 165(11), 1473-1481.
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07030376>
- Schoenleber, M. et al. (2015). Development of a brief version of the Pathological Narcissism Inventory. *Psychological Assessment*, 27(4), 1520-1526.
<https://doi.org/10.1037/pas0000158>
- Tomšík, R. (2017). *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách. Úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra: PF, UKF. 507 p.
- Von Känel, R. et al. (2017). Association of adaptive and maladaptive narcissism with personal burnout: findings from a cross-sectional study. *Industrial Health*, 55(3), 233-242.
<https://doi.org/10.2486/indhealth.2016-0136>

Žemojtel-Piotrowska, M. et al. (2016). Structural validity of the Communal Narcissism Inventory (CNI): The bifactor model. *Personality and Individual Differences*, 90, 315-320.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.036>

PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42, 831 05 Bratislava
robert.tomsik@vudpap.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.123-142>

Význam Augustína Bartoša pre pedagogiku osôb s telesným postihnutím

Importance of Augustin Bartoš for Education of People with Physical Disabilities

Vendula Poláchová, Jan Viktorin

Abstract

The theoretical study is devoted to Augustin Bartoš, an important representative of education for persons with physical disabilities, who worked mainly in the first half of the 20th century, and his link is highly acknowledged for the education of people with physical disabilities and is still valid today. Augustin Bartoš is associated with the Jedlička's Institute in Prague, which he headed for decades. During this engagement, he cooperated with several important personalities, especially with Rudolf Jedlička, who aimed to develop care for children, pupils and students with physical disabilities, which was completely insufficient. Augustin Bartoš's main activities include educate children with physical disabilities, as well as publishing and pioneering. The aim of this study is to summarize the life and most important works of Augustin Bartoš, as well as to analyse the pedagogical link of this important personality.

Keywords: Education of people with physical disabilities. Comprehensive care. Education. Jedlička's Institute. Prostheses. Dermatophths.

Životopisné údaje

Augustín Bartoš sa narodil 1. marca 1888, niektoré zdroje uvádzajú dátum narodenia 29. februára 1888 Alojzii a Vincentovi ako posledné, piate dieťa, ktorému pomohla na svet pôrodná asistentka Emerencia Mílová. Augustín bol pokrstený štyri dni po narodení vo farskom kostole svätého Jakuba Väčšieho v Červenom Kostelci farárom Vincencom Dvořáčkom. Vincent Bartoš bol obchodník s plátnom, ale deťom a starostlivosti o rodinu sa príliš nevenoval, navyše bol alkoholik a všetok svoj majetok (vrátane rodinného vena manželky a hostinca) prehral v kartách alebo prepil, preto mu náhodský okresný súd odobral otcovskú moc nad synom Jozefom a maloletým Augustínom. Keď sa Augustín narodil, mal Vincenc 47 rokov. Vyrastal s matkou a súrodencami v malom domčeku v Červenom Kostelci. Aby matka uživila seba a svoje potomstvo, založila si podomový obchod. Rodina sa

musela často sťahovať a nemala dobré finančné ani sociálne zázemie (Hartmanová, 2005; Lenderová, Rýdl, 2006).

Bartoš mal od detstva hnisavé a bolestivé ochorenie ľavého členkového kĺbu. Osteomyelitída mu spôsobovala fyzickú únavu a veľké bolesti. Keď profesor Jedlička videl Bartošove röntgenové snímky, ponúkol mu resekciu, ale Bartoš odmietol. Napriek svojim fyzickým obmedzeniam mal Bartoš veľkú túžbu po poznaní a silné odhodlanie. Choroba mu priniesla vytrvalosť aj odolnosť, čo sa prejavilo vo všetkých aspektoch Bartošovho života. Pravdepodobne práve z jeho vlastných skúseností pramenila jeho sila pre práva osôb so zdravotným postihnutím a presadzovanie inklúzie (Renotierová, 2007).

Bartoš začal chodiť do obecnej školy v nedeľu 16. septembra 1894. Deti sa učili čítať, počítať, písať, spievať, náboženstvo, gymnastiku a kresliť. Keď Bartoš 31. júla 1895, v posledný deň školského roka, priniesol domov vysvedčenie s takmer samými jednotkami (okrem dvojky z telesnej výchovy), mohol byť spokojný. Bartoš si vytvoril pozitívny vzťah najmä k Františkovi Novákovi, svojmu prvému triednemu učiteľovi. Zmena nastala vo štvrtej triede, keď sa jeho učiteľom stal František Červený. Ten Bartoša často trestal bitím, ale aj zosmiešňovaním jeho postihnutia. Bartoš ukončil štvrtú triedu s veľmi zlými známami. Bartošov život nebola len škola, ale aj voľný čas a prázdniny. Keď sa dalo, túlal sa s kamarátmi po lese, snoril medzi skalami a hľadal rôzne skrýše, stanoval, čítal romantické knihy a skúmal tajomné chodby starej zrúcaniny (Doležalová, 2018; Kolář, 2009).

Bartoš ukončil štúdium na meštianskej škole 15. júla 1899. Posledný rok bol úplne bez problémov, trieda mala nového učiteľa Bohumila Dudka a škola mala nového riaditeľa. Bývalý riaditeľ Ján Dobeš sa stal okresným inšpektorom a Bartošovu triedu navštívil počas roka trikrát. Po vzore svojho brata Jozefa prestúpil na kosteleckú meštiansku školu, kde však nezapadol, keďže školu navštevovali najmä deti bohatých rodičov. Emil Kleplík bol Bartošovým triednym učiteľom tri roky. Počet žiakov v triedach citeľne klesol a v porovnaní s obecnou školou sa výrazne znížila aj absencia. Počas štúdia strávil rok v Kuksu, miestnej nemeckej chlapčenskej meštianskej škole, kde sa naučil košíkárstvu, tkáčstvu hodvábú a ešte viac dobrej nemčine, čo sa mu v budúcnosti hodilo pri ďalšom štúdiu, služobných cestách, prednáškach a publikáciách. Nezvyčajné v jeho štúdiu bolo absolvovanie tretej triedy trikrát, v kosteleckej meštianskej škole, v nemeckom Kuksu a opäť v Kostelci (kvôli nízkemu počtu žiakov). Počas tohto obdobia slúžil v miestnom kostole, pričom za dva roky získal dve koruny (Hronová, 1998; Morkes, 2004).

Bartoš absolvoval meštiansku školu s vyznamenaním, hoci nedostal odporúčanie na štúdium, a tak bol v roku 1904 prijatý na Učiteľský ústav v Hradci Králové. Školský rok sa oficiálne začal bohoslužbami v nedeľu 18. septembra 1904. Bartoš sa v triede stretol so 49 spolužiakmi, z ktorých dvaja boli z jeho rodného mesta. Spolu s matkou sa presťahoval do Hradca Králové na Pospíšilovu ulicu číslo 378. Výber školy nebol náhodný, pretože škola ako jedna z mála umožňovala štúdium chudobnejším žiakom, nebolo ju

potrebné financovať, okrem nákupu pomôcok a učebníc. Bartošovým triednym učiteľom bol profesor Jan Veverka, ktorý vyučoval náboženstvo a český jazyk. Bartoš si v prvých rokoch štúdia počínal priemerne až mierne nadpriemerne. So začiatkom štúdia ho zaujímala najmä somatológia, v rozvrhu hodín ešte dominovala špeciálna pedagogika, sociálna práca a hygiena. Predmet somatológia vyučoval najprv lekársky asistent MUDr. Karel Krása a neskôr obvodný lekár MUDr. Václav Kracík. Počas štúdia sa stretol s viacerými osobnosťami, napríklad s maliarom Vlčkom a bratmi Medkovými - Jaroslavom a Rudolfom, ktorí mali rovnaké názory na literatúru a život. Počas štúdia Bartoš trávil veľa času v knižnici Pedagogického inštitútu, ktorá ponúkala veľmi širokú zbierku publikácií. Počas štúdia si študenti mohli vyskúšať aj učiteľské povolanie v cvičných triedach, ktoré boli zriadené na výučbu budúcich učiteľov. V októbri alebo novembri 1907 sa Bartoš ujal svojej prvej učiteľskej katedry. Zaujímal sa aj o nepovinné predmety, konkrétne o rozšírené štúdium nemčiny a vyučovanie pre hluchonemých. Bartoš sa počas štúdia stretol s finančnými problémami, ale vďaka dobrému správaniu a dobrému prospechu získal v roku 1907 polovičné štátne štipendium vo výške 200 korún, ktoré mu bolo vyplatené v štyroch splátkach. Bartoš ešte počas štúdia hral na husliach v študentskom kvartete (Doležalová, 2018).

Bartoš zmaturoval s vyznamenaním v júni 1908 a na jeseň 1908 začal pôsobiť ako dočasný učiteľ na Mestskej chlapčenskej škole profesora Drtinu v Hradci Králové v Pospíšilovej triede. Bartoš bol zástancom slobodného školstva, mal odmietavý postoj k školstvu ako prostriedku prispôsobovania sa detí na základe požiadaviek rodičov. Po roku sa rozhodol pre zmenu a začal pôsobiť ako dočasný učiteľ v Nechaniciach pri Hradci Králové. Tam pracoval so žiakmi (dievčatami aj chlapcami, hoci rozdelenie tried podľa pohlavia zostalo rovnaké), ktorí boli týraní a z neúplných rodín. Učiť v tejto škole nebolo ľahké, ale Bartošova druhá chlapčenská trieda sa podľa výsledkov stala najlepšou v škole. Bartoš so žiakmi navštívil v utorok 21. septembra 1909 počas výletu jesenné poľné práce, 29. októbra navštívil kováčsku dielňu, 24. mája 1910 bažantnicu a napokon 21. júna žiaci navštívili polia a záhradníctvo pána Holého. Bartoš bol nútený nájsť si v meste ubytovanie a podarilo sa mu prenajať si od miestnej starency izbu s jedným stolom a stoličkou, pecou na zimu a posteľou. Bartoš bol tiež poverený vyučovaním nepovinnej nemčiny, recenzovaním nových učebníc a usporiadaním zbierky minerálov v prírodovednej učebni. Bartoš nemal takmer žiadny voľný čas, keď sa dalo, venoval sa literatúre, čítal Wildea, Shakespeara, Dostojevského a odbornú učiteľskú literatúru (Hronová, 1993; Příhoda, 1958).

V roku 1910 nastúpil ako dočasný učiteľ na obecnú školu v Praskačke, obci juhozápadne od Hradca Králové. Na začiatku školského roka tvorilo Bartošovu triedu 60 žiakov, ale tento počet sa v priebehu roka zvýšil na 63 (33 dievčat, 30 chlapcov). V škole viedol aj praktické vyučovanie, so žiakmi napríklad pestoval okrasné rastliny. Do triedy zaobstaral teplomer, aby žiaci mohli porovnávať vnútornú a vonkajšiu teplotu. V tom čase sa jeho metódy

úplne vymykali konvenciám, riaditeľ Bohdan Kabeláč nebol príliš naklonený novinkám a školu viedol zavedeným a konzervatívnym spôsobom. V rámci zvyšovania kultúrneho povedomia nacvičil so žiakmi divadelné predstavenie detského spisovateľa a dramatika Františka Flosa „V zajetí malých skalních mužičků“, ktoré malo veľmi dobrý ohlas. Na vstupnom vyzbierali 93,43 korun, z ktorých 53 korun použili na nákup nových školských pomôcok, zvyšok venovali do miestnej zbierky Dedinského spolku letnej starostlivosti. V tom istom roku Bartoš zložil skúšku pedagogickej spôsobilosti pre obecné školy, čím si doplnil vzdelanie a získal aj možnosť vyučovať náboženstvo a nepovinný nemecký jazyk. Následne pôsobil ako definitívny učiteľ v Hradci Králové, kde bola zriadená trieda pre slabomyseľných chlapcov (dnes s mentálnym postihnutím). Na základe vlastných skúseností predniesol Bartoš prednášku pre učiteľov o mladých ľuďoch, ktorí potrebujú osobitnú starostlivosť, ktorá mala u jeho kolegov veľký ohlas. Spolu s ďalšími kolegami o podobných témach diskutoval častejšie, napríklad v učiteľských odboroch Budeč a Lindner, ktorých bol členom (Doležalová, 2018; Kolář, 2009).

Následujúci rok, v júni 1911, ho cisársko-kráľovská zemská školská rada preložila ako definitívneho učiteľa do Chlumu pri Hradci Králové, kde mal pôsobiť ako triedny učiteľ žiakov druhej triedy. Bartoš sa však uchádzal o miesto v Suchej, malej obci severovýchodne od Hradca Králové. Tamojšia škola bola poslednou obecnou školou, kde sa rozhodol pracovať s cieľom zaviesť vyučovanie ručných prác. Riaditeľ školy Jan Rybín oficiálne privítal Bartoša na pedagogickej porade 2. septembra 1911. Bartoš dostal na starosti staršie dievčatá a chlapcov druhého ročníka. Zároveň bol poverený dohľadom nad školskými potrebami a školskou záhradou. Vyučovanie sa zvyčajne konalo mimo budovy, čo sa v tom čase považovalo za nezvyčajné prostredie na vyučovanie. Počas roka sa Bartoš so žiakmi učil o jesenných kvetoch, pracoval v záhrade (zazimovával okrasné dreviny alebo mečíky a ruže), staral sa o ovocné stromy a štepil ich, staral sa o včelie úle alebo dohliadal na zeleninovú záhradu. Počas pracovných aktivít v interiéri školy so žiakmi vyrábal podrobné plastické mapy Suchej, vtáčie búdky a strašiaky. Učiteľ hudobnej výchovy sa staral o hudobnú stránku vzdelávania žiakov. Ak nebolo možné využiť ručné práce ako jednotiaci základ vyučovania, Bartoš ich dokázal zakomponovať do nesúvisiacich štandardných predmetov - zemepisu (tvorba plánov), kreslenia alebo prírodovedy (meranie teploty; funkcia skrutky, klinu). Miestna školská rada vyšla Bartošovi v ústrety a poskytla mu 10 korun na nákup materiálu na jeho ručné práce. Bartoš býval v Suchej a mohol si plne organizovať svoj voľný čas. Pravdepodobne ho však venoval štúdiu a príprave článkov do pedagogických časopisov. Koncom septembra 1911 sa zúčastnil II. českého kongresu pre starostlivosť o slabomyseľných a pomocnú výchovu v Brne (Hartmanová, 2005).

V Hradci Králové prednášal 27. júna 1911 na okresnej pedagogickej konferencii pre viac ako 150 učiteľov. Oboznámil ich so svojou víziou, podľa ktorej by ručné práce tvorili základ bežného vyučovania. Jediný spôsob, ako

zaviesť ručné práce do školy, bolo ich uznanie za klasický predmet, najprv ako voliteľný predmet (v období jeho prednášok sa to už začalo diať), potom ako priamu súčasť učebných osnov. Následne sa rozhodol upozorniť na otvorenie ústavu pre slabomyselých v Hradci Králové. Snahy o zavedenie ručných prác do povinnej výučby priniesli želaný efekt, keď boli v roku 1922 skutočne zaradené do učebných osnov. A to tak, že sa čoskoro stali len ďalším školským predmetom v rade, až napokon po rokoch skončili na okraji klasického vzdelávania pod názvom technické práce alebo pracovná výchova (Doležalová, 2018; Kolář, 2009).

Bartoš pokračoval vo vzdelávaní, zúčastnil sa prázdninových kurzov v saskej Jene (vedomosti z pedagogiky, úvod do filozofie, didaktika a dejiny nemeckej literatúry, nemecký jazyk), Českom Brode (príprava učiteľov na vedenie mládežníckych hier) či vo Viedni (školenie v chlapčenských remeslách). Po Sasku absolvoval Bartoš dve kratšie študijné cesty, do pomocnej školy a oddelenia pre koktavých v Meissene a do krajinského vzdelávacieho ústavu pre slabomyselých v Altenburgu. V Jene sa Bartoš zoznámil s Janom Mauerom, ktorý ho veľmi povzbudzoval k štúdiu ručných prác. Po návrate z Viedne nastúpil v júli 1912 na Filozofickú fakultu Karlovej univerzity, ale zo zdravotných a finančných dôvodov tam nezostal. Bartošovým cieľom bolo pravdepodobne získať osvedčenie na vyučovanie na meštianskych školách. Na základe vlastných skúseností zorganizoval Bartoš v roku 1912 v pražskej Libni prvý kurz ručných prác, kde po prvýkrát ako učiteľ propagoval jednoduchú tvorivú prácu s vybranými druhmi papiera. Autor ďalej rozvíjal techniku konštrukcie ornamentálnych radov a plošných vzorov (Renotierová, 2007).

Čoskoro sa musel z prenajatého bytu na ulici Karolíny Světlé číslo 12 presťahovať do verejnej nočľahárne, kde v zime skolaboval a hladného a vyčerpaného ho odviezla pražská záchranná stanica. Počas hospitalizácie ho na druhý deň navštívil Jan Mauer s ponukou miesta v Chlapčenskom výchovnom ústave v Hradci Králové, keďže on sám prestupoval do Pedagogického ústavu J. A. Komenského. Bartoš ponuku prijal a začiatkom novembra 1912 tam prišiel pracovať na sedem rokov. Spolu s matkou sa presťahovali do Hradca Králové neďaleko vzdelávacieho ústavu, do domu na Veľkom námestí číslo 41. V detskom domove sa učili a vychovávali duševne abnormálne deti, ktorých výchova v škole a v rodine spôsobovala značné ťažkosti. Fyzický rozvoj mládeže sa podporoval pravidelným cvičením a vychádzkami, zabezpečovala sa primeraná strava a pravidelná lekárska starostlivosť. Škola poskytovala základy všeobecného vzdelania v pomocnej škole a praktickú výučbu v dielňach (stolárska, obuvnícka, krajčírska a ústavná záhrada), kde sa chlapci mohli aj vyučiť. Ak si po skončení školy nevybrali niektorú z dielní, oddelenie vzdelávania im pomohlo zabezpečiť miesto v učňovskej dielni inde. Škola sa vyznačovala individuálnym a starostlivo naplánovaným prístupom k dieťaťu. Každému dieťaťu bolo potrebné venovať osobitnú starostlivosť v kontexte jeho osobnostných vlastností. Každý týždeň sa konali spoločné pedagogické stretnutia, na ktorých sa preberali pokroky jednotlivých detí vo všetkých

oblastiach. Zistenia a závery, ku ktorým sa dospelo, sa mali zaznamenávať do knihy, ktorá bola na tento účel založená pre každého chovanca. Počas pobytu v chlapčenskej polepšovni sa Bartoš ďalej vzdelával. V lete 1911 najprv odcestoval do Belgicka, kde navštívil Ústav pre telesne postihnutých v Charleroi, Decrolyho školu v Bruseli a Schuytenovo psychologické laboratórium v Antverpách. Neskôr odcestoval do Lipska, kde sa zaujímal o vzdelávanie žiakov s postihnutím a fungovanie výchovných inštitúcií. V auguste 1912 cestoval spolu s Janom Mauerom na Prvý medzinárodný pedagogický kongres do Bruselu (Hronová, 1993; Vojteková, 2018).

Kvôli svojmu telesnému postihnutiu bol Bartoš 17. októbra 1914 vyhlásený za nespôsobilého a bol oslobodený od vojenskej služby. Dňa 3. februára 1919 sa stal dočasným správcom Ústavu pre mravne závadné dievčatá v Jilemnici na Dolení ulici číslo 332. Bartošov predchodca Josef Pešina riešil vo svojej funkcii problém spojenia riadiacej a pedagogickej funkcie. Bartoš vedel, s akými ťažkosťami sa tam stretávali jeho predchodcovia, a preto boli od jeho nástupu do funkcie presne vymedzené funkčné kompetencie riaditeľa. Prostredie v Jilemnici sa mu nepáčilo, rovnako ako charakter dievčat. Chovankyne tam boli prchké, náchylné k potulkám a bezohľadné. Bartošovo pôsobenie v Jilemnici sa skončilo koncom júna 1919, keď prišiel Bartošov nástupca Augustín Bek, tiež absolvent Pedagogického inštitútu v Hradci Králové. Pred návratom do chlapčenského vzdelávacieho ústavu v Hradci Králové ešte stihol usporiadať prázdninové kurzy chlapčenských ručných prác v Boskoviciach a Letohrade. Do konca roka 1919 pôsobil v chlapčenskom výchovnom ústave v Hradci Králové, kde mu na Mauerovo odporúčanie ponúkol prácu Rudolf Jedlička. Bartošov záujem o deti s postihnutím ešte prehĺbilo stretnutie s Karlom Herfortom. Od 1. januára 1920 do roku 1945 pôsobil ako riaditeľ Ústavu pre telesne postihnuté deti, Jedličkovho ústavu v Prahe. Profesor Jedlička nadviazal s Bartošom hlboké priateľstvo plné vzájomnej úcty (Renotiérová, 2007; Vítková, 2006).

Po odchode z Jedličkovho ústavu sa Bartoš venoval najmä pedagogickej činnosti na univerzite, ale zastával aj funkciu inšpektora Mestského školského výboru v Prahe. Jeho pozícia ponúkala úplne inú prácu, než akú vykonával doteraz, napriek tomu sa čoskoro prispôbil novej práci. Bartoš začal organizovať školy v prírode, do vzdelávacieho systému vniesol nové vyučovacie metódy a stal sa vzorom pre mnohých učiteľov. V roku 1949 začal pôsobiť ako lektor defektológie na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej. Prednášal tu metodiku vyučovania žiakov vyžadujúcich ústavnú alebo špeciálnu starostlivosť. V tom istom roku organizoval vyučovanie macedónskych a gréckych žiakov, ale po nezhodách sa ešte v tom istom roku vzdal funkcie. V januári 1951 sa vzdal aj funkcie učiteľa defektológie na Karlovej univerzite. Vzdelávaniu a výchove mládeže s telesným postihnutím sa venoval až do konca života. Bola po ňom pomenovaná škola, Špeciálna základná škola Augustína Bartoša v Úpici (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012; Kábel a kol., 1993).

Práca v Jedličkovom ústave

Bartoš prevzal vedenie Jedličkovho ústavu od profesora Bakulu 1. januára 1920. Cieľom ústavu bolo nielen vrátiť zdravie deťom so zdravotným postihnutím, ale aj využívať moderné prístupy vo vzdelávaní a rehabilitácii týchto detí. Profesor Jedlička zabezpečil financovanie ústavu, ktorý bol založený v apríli 1913 za pomoci Spolku pre výchovu zmrzačených detí, ktorý ústav viedol nasledujúcich 40 rokov. Vo februári 1908 bola založená Spoločnosť pre výchovu mrzákov. Jedličkovým cieľom bolo od začiatku vybudovať inštitúciu na moderných a inovatívnych základoch (Dvořák, 2019; Strnad, 1938).

Ústav pôvodne sídlil v prenajatej budove Vyšehradu, pričom ďalšie budovy sa nachádzali v jeho blízkosti, konkrétne Na Pankráci. Prvý riaditeľ ústavu František Bakule si naštudoval nespočetné množstvo informácií z odborných dokumentov, cestoval do ústavov pre deti so zdravotným postihnutím v Nemecku a propagoval netradičné a nové metódy. V roku 1916 bol Bakule z funkcie riaditeľa odvolaný pre narušené vzťahy s Jedličkou. Po čase sa Bakule vrátil na svoje miesto, aby nemusel narukovať do armády. Vzťahy sa však naďalej zhoršovali, čo sa vyhrlo vo februári 1919, keď bol založený Bakuleho ústav pre výchovu životom a prácou (Doležalová, 2018; Opatřilová, Zámečnicková, 2007).

Augustín Bartoš pôsobil v ústave ako výskumný pracovník, učiteľ a riaditeľ. Počas jeho vedenia dosiahol ústav najväčší rozvoj a stal sa svetoznámy. Na začiatku svojho pôsobenia Bartoš vycestoval do severských krajín, aby získal skúsenosti z podobných inštitúcií. Po svojom príchode začal postupne reorganizovať inštitúciu, hoci sa to dialo s veľkou nevoľou zamestnancov. Najprv prepustil nadbytočných zamestnancov, aby zlepšil riadenie ústavu. Postupne vznikla detská organizácia, samospráva, ako voľný vývoj kolektívneho myslenia detí ústavu. Samospráva si následne vytvorila vlastné stanovy. Po roku 1926 sa organizácia na istý čas rozdelila na dve samosprávy, keďže časť detí sa presťahovala do novej budovy. Nakoniec sa tieto časti opäť spojili. Na vybudovanie žiackych samospráv bolo potrebné založiť ich najmä na aktivitách, na ktorých sa žiaci radi zúčastňovali. Potom museli zvoliť zástupcovia zostaviť učebný plán a zachovávať tieto formálne náležitosti (Eger, 2001; Hronová, 1993; Vítková, 2006).

Bartoš ďalej podporoval remeslá a popri existujúcich ortopedických dielnach vybuďoval dielne pre prácu a vzdelávanie mladých ľudí s telesným postihnutím. Vznikla tu stolárska dielňa pre stavebné a nábytkárske práce, dielňa na výrobu plátna, knihvizačská dielňa, vyšivačská dielňa a krajčírska dielňa. Bartoš sa rozhodol zriadiť dielňu na výrobu kobercov, ktorá sa stala veľmi obľúbenou a pre veľký dopyt boli na prácu prizvaní externí pracovníci. Dielne na výrobu kobercov mali profesionálnu úroveň, o čom svedčí aj exkluzívna Veľká cena, ktorú Jedličkov ústav získal v roku 1925 na parížskej výstave dekoratívnych umení. O kobercoch z dielne ústavu sa začalo písať až v roku 1939, konkrétne o 107 m² veľkom koberci, ktorý zástupcovia spoločnosti

Baťa odviezli na svetovú výstavu v New Yorku. Tkáčska dielňa sa postupne rozšírila o tkanie zo silnej vlny, čím sa zvýšila hospodárska prosperita, ale predovšetkým sa zdôraznil spoločenský a morálny význam práce osôb s telesným postihnutím (Renotierová, 2007).

V roku 1923 bolo v Jedličkovom ústave zriadené oddelenie pre vojnových invalidov, ktoré viedol profesor a lekár Antonín Heveroch. Zariadenie slúžilo najmä chudobnejším obyvateľom, ktorým výdavky preplácalo ministerstvo sociálnej starostlivosti. Na oddelení bolo nepretržite umiestnených 121 invalidov s obrnou po úraze mozgu alebo ktorí mali poranenú miechu. Ústav postupne prešiel od výroby ortopedických pomôcok k špecializovanému zariadeniu na vzdelávanie a liečbu žiakov s telesným postihnutím. V rokoch 1913 až 1925 sa priemerný vek detí umiestnených v ústave mierne znižoval. Spočiatku boli prijímaní mladí ľudia starší ako 18 rokov, ale postupne sa vek znižoval na šesť až 11 rokov. Bartoš bol zástancom skorého začiatku ústavnej starostlivosti a presadzoval prijímanie čo najmenších detí (Bartoš, Klíma ed., 1926; Pánková, 1999).

V roku 1925 bola dokončená výstavba novej budovy a trojtriednej školy, ktorá bola spoločným dielom Bartoša a Jedličky. Budova bola odovzdaná do užívania v nasledujúcom roku. Súčasťou budovy bola spoločenská miestnosť, javisko na hranie divadelných hier, skleník so záhradníctvom, knižnica a ihrisko, ktoré sa v zime využívalo ako klzisko. Súčasťou nového zariadenia bolo množstvo mechanických a terapeutických zariadení, s ktorými sa Bartoš oboznámil počas návštevy lekárskeho ústavu doktora Champtasina v Saint Fergau v Paríži. Zaslúžil sa aj o otvorenie múzea exponátov vytvoreného v priestoroch ústavu. Múzeum bolo rozdelené do štyroch častí, t. j. reedukačnej, prevádzkovej, praktickej a vzdelávacej. Bartoš zakúpil kúpele v Lochovcích, ktoré po rekonštrukcii slúžili na letné tábory a školy v prírode. V budove sídlila dvojstupňová škola s internátom. Bola tu aj hospodárska časť, kde sa deti mohli naučiť starať o dobytok. V roku 1928 bola pri nemocnici zriadená škola, v ktorej vyučovanie zabezpečovali externí učitelia v spolupráci s ošetrovateľmi a lekármi. Škola v nemocnici mala usmerňovať citový život chorých žiakov a kompenzovať nedostatky systematického vyučovania a výchovy, ktoré boli spôsobené ťažkosťami s chôdzou, dlhodobou nečinnosťou na lôžku, odlúčením od života v prírode a bežných sociálnych podmienok (Doležalová, 2018; Opatřilová, 2009).

V ústave Bartoš organizoval tematické exkurzie s výchovným a vzdelávacím podtextom. Aby sa týchto exkurzií mohlo zúčastňovať viac detí, Bartoš začal uvažovať o možnosti presťahovania. Jedným z nápadov bol voz ťahaný koňmi. Finančné prostriedky nakoniec poskytol Krajský spolok pre liečbu a výchovu mrzákov. Zakúpený automobil bezplatne upravila českomoravská továrň. Jedným z Bartošových projektov bolo využitie auta ako prostriedku na výučbu matematiky, techniky, fyziky a ďalších predmetov. Žiaci boli zapojení od plánovania, počas realizácie a hodnotenia jazdy autom (Renotierová, 2007).

Počas svojej praxe sa Bartoš venoval netradičnému písaniu, skúmal možnosti písania pre deti s postihnutím horných končatín. Výskumom dospel k záveru, že na pahýloch končatín môžeme nájsť podobnú citlivosť ako na prstoch (Bartošov fenomén). Zistenia vyústili do vynálezu funkčných protéz na písanie pre osoby s telesným postihnutím. Počas svojho pôsobenia v Jedličkovom ústave vypracoval učebné plány pre školy pre deti s telesným postihnutím, čím presadzoval vlastnú predstavu o vzdelávaní žiakov s telesným postihnutím a zároveň upozorňoval na problematiku školský systém a vtedajšiu legislatívu (Doležalová, 2018).

Aktivity mimo Jedličkovho ústavu

Hoci Bartoš trávil väčšinu času v Jedličkovom ústave, venoval sa aj iným aktivitám. V týchto rokoch bol členom rôznych komisií, napríklad pre vypracovanie učebných osnov pre ručné práce, pre meštianske a obecné školy v Prahe, pre vypracovanie učebných osnov pre výchovné ručné práce, pre dohľad nad deťmi v ústavoch atď. Od roku 1933 sa venoval odbornému poradenstvu pre ústavy a školy v otázke výchovy a vzdelávania detí s postihnutím vyučovaných v českom jazyku. Počas svojej objaviteľskej cesty navštívil Nemecko, Belgicko, Švédsko, Dánsko, Anglicko atď. V roku 1929 prednášal v Ženeve o výchove imobilných žiakov v Jedličkovom ústave. Predstavil svoju víziu využitia trénera vo vzdelávaní na prípravu žiakov pre praktický život. Výchova k samostatnosti bola ústrednou témou konferencie v Haagu. Bartoš vo Viedni prezentoval výsledky, ktoré dosiahol počas svojho pôsobenia v Jedličkovom ústave. V roku 1936 v Budapešti predstavil metódu výskumu osobnosti ako podstatu vzdelávania žiakov s telesným postihnutím. Bartoš rozvíjal aj rehabilitáciu jedincov s telesným postihnutím, ktorú obohatil o nové poznatky. Zaoberal sa výskumom protéz s cieľom odstrániť predchádzajúce nedostatky, ako napríklad obmedzené použitie a zložité konštrukcie. Vynašiel protézu pre dolnú končatinu bez použitia dlah a zároveň zaviedol protézy pre pisárov s postihnutím ruky. Významným úspechom bol objav dermatoglyfov, papilárnych línií vytvorených na pahýli hornej končatiny po amputácii. Po opakovaných činnostiach a pri určitých tlakoch pahýľ opäť získava citlivosť a hmat. U nás i v zahraničí sa jeho práce stali základom pre rozvoj oblasti starostlivosti o osoby s telesným postihnutím a iniciovali zmenu prístupu k osobám s telesným postihnutím. Svedčí o tom Bartošova snaha o zmenu používania pojmu „mrzák“, ktorý nahradil pojmom „telesná vada“ (Doležalová, 2018; Renotierová, 2007).

Publikačná činnosť

Bartoš bol veľmi aktívny pri prepisovaní svojich skúseností do odborných publikácií. Jeho veľmi rozsiahla publikačná činnosť obsahuje základnú myšlienku, a to zvýšiť povedomie o osobách s telesným postihnutím,

zlepšiť kvalitu života týchto ľudí a ich začlenenie do spoločnosti. Väčšina autorových publikácií je venovaná deťom. Zaujímavosťou je aj filmový scenár „Jak Vašíček přišel k nohám“. Vo filme nájdeme úzku súvislosť s Jedličkovým ústavom, kde sa odohráva časť deja. Film rozpráva príbeh chlapca, ktorý prišiel o nohy pri hre na železnici, kde pracuje jeho otec. Chlapec sa ocitne v Jedličkovom ústave, kde mu po operácii a rehabilitácii vyrobia špeciálne protézy, ktoré mu uľahčia život. Vašek získava novú životnú silu a učí sa byť bandážistom. Film bol uvedený do kín v roku 1922 s cieľom priblížiť jednotlivcom osudy ľudí z Jedličkovho ústavu, ale aj získať finančné prostriedky na jeho prevádzku (Bartoš, 1922a; Hronová, 1998).

Medzi významné diela patrí technická príručka *Papír ve zdobném kreslení*, ktorá poskytuje učiteľom dostatok motivácie a nápadov pre školské kreslenie bez zvýšenia náročnosti práce, ale s jej voľnosťou realizácie, a nákladných pomôcok. Najrozsiahlejšia je kapitola o vystrihovaní, v ktorej Bartoš rozoberá 15 oblastí tejto techniky. Ďalšie kapitoly opisujú vystrihovanie do skladaného papiera (tzv. prestrihovanie), vzorovanie, trhanie, priesvitky, tlačiarne a škrobové papiere (Bartoš, 1913a).

V roku 1915 vyšla vo francúzštine jedna Bartošova práca *Institut du Professeur Jedlička pour les estropiés: Prague 6, no. 13: premiers commencements du traitement des estropiés de l'Institut* (Hronová, 1993).

Dítě a práce je kniha vydaná v roku 1920 v pražskom nakladateľstve Melantrich, ktorú Bartoš venoval svojej matke. V úvode knihy nájdeme autorovo vyznanie smútku nad premárneným detstvom mnohých detí. Autor ďalej opisuje charakteristiku manuálnej práce, ktorá by mala byť primeraná veku, vzdelávacia, zmysluplná, podporujúca zdravý telesný rozvoj, vedomostná, etická a predovšetkým tvorivá (Bartoš, 1920).

Ďalším dielom je *Škola práce*, ktorú Bartoš napísal na základe vlastných pedagogických skúseností. Prvá oblasť knihy sa zameriava na výtvarné a literárne umenie detí, gymnastiku a spev, morálku, kreslenie, rané písanie a čítanie. Celá druhá oblasť je venovaná matematike. V tretej časti nájdeme zoznam inšpirácií na vyučovanie geografie. Ďalšia oblasť je venovaná histórii. V predposlednej oblasti sa autor venuje prírodopisu. Posledná oblasť navrhuje spôsoby vedenia hodín prírodovedy (Bartoš, 1921b).

Publikáciu *Náš směr: Poznámky o životě a práci dětí Jedličkova ústavu* vydal Zemský spolek pre liečenie zmrzačených detí v Prahe v roku 1922. Bartoš v nej bilancuje dva roky výchovnej práce v Jedličkovom ústave (Bartoš, 1922b).

Publikáciu *Cestou k životu: Feuilletony vychovatelovy* venoval Bartoš mrzákovi, ale so želaním otvoriť poklady lásky všetkých ľudí s dobrým srdcom. Kniha najprv formou krátkeho príbehu opisuje príbeh chlapca s telesným postihnutím, ktorý v detstve osirel. Autor sa tiež snaží načrtnúť osudy viacerých žiakov s telesným postihnutím, aby ľudia zmenili svoj postoj k jednotlivcom s postihnutím. V závere knihy Bartoš kritizuje súčasnú štátnu starostlivosť o žiakov s postihnutím (Bartoš, 1923).

Publikáciu *Z lásky* venoval Bartoš profesorovi Jiřímu Václavovi Klímovi za obranu slobody pedagóga. Bartoš v nej najprv rozoberá názory na osobnosť dieťaťa. Učiteľská sekcia končí autorovým priznaním, že mnohých učiteľov zastihla nepripravených manuálna práca (Bartoš, 1924b).

V roku 1926 vyšiel zborník pod editáciou J. V. Klímu a A. Bartoša s názvom *Snahy a práce Zemského spolku pro léčbu a výchovu mrzáků a Jedličkova ústavu pro zmrzačené v letech 1918-1925* (Bartoš, Klíma ed., 1926).

Kniha *Dětská organizace: výsledky sociologicko pedagogické* vznikla v roku 1926. Bartoš v knihe opisuje zrod organizácie detí v Jedličkovom ústave, t. j. samosprávy (Bartoš, 1926).

V roku 1927 vydal Bartoš knihu na pamiatku osobnosti a diela Prof. MUDr. Rudolfa Jedličku *Do vzpomínek: na paměť Prof. MUDr. R. Jedličky*. Autor prirovnáva Jedličku k rozprávkovému človeku, skromnému, ale živému, ktorý sa dostáva do povedomia verejnosti až po smrti (Bartoš, 1927a).

Ďalšou veľmi známou publikáciou autora je *Automobil vychovatelem*, vydaná v roku 1931. Bartoš do knihy vložil svoju víziu modernizácie vyučovania s cieľom priniesť žiakom plnohodnotné vedomosti. Kritizuje školský systém, ktorý odovzdáva len všeobecné vedomosti, ale skúsenosti necháva na obdobie, keď žiaci sami začnú pracovať. Autor síce neodmieta učenie sa z publikácií, ale poukazuje na nedostatky, ak by cesta učenia sa zostala len pri publikáciách (Bartoš, 1931a).

Prehľadná publikácia *Individuální pracovní protézy pro bezruké* vyšla v roku 1932 vo vydavateľstve Grégr & Syn ako špeciálna edícia. Bartoš sa v nej venuje protézam pre bezrukých, ktoré si vyžadujú úpravu z hľadiska vlastnej orientácie. Autor požaduje, aby protézy boli vyrobené s minimom materiálu, aby boli protézy ľahké a ľahko použiteľné (Bartoš, 1932a).

Krátka pätnásťstranová kniha *Jak píše tělesně vadní žáci* charakterizuje technické aspekty písania pre žiakov s postihnutím horných končatín. Kniha je doplnená fotografiami žiakov, ktorí ukazujú svoje písanie ľavou nohou, rukou, protézou, ústami, dvoma pahýľmi, rukou bez prstov a Kruckenbergovým pahýľom (Bartoš, 1932b).

M. Macháčová, J. Babák, M. Brandejs, J. Zeman a A. Bartoš vytvorili v roku 1932 knihu *Nevyléčitelně choří a chorobinecká péče* (Renotiérová, 2007).

Bartoš vydal *Na soudě Božím* v roku 1933 v Prahe. Na dvadsiatich piatich stranách analyzuje prístupy k ľuďom s telesným postihnutím z pohľadu svetových náboženstiev. Na tento účel autor využil porovnanie mnohých odborných publikácií, napísaných aj v angličtine a nemčine (Bartoš, 1933).

Knihu *I zvířata si pomáhají* napísal Bartoš v roku 1934 pre priateľov Jedličkovho ústavu. Ústrednou témou knihy je reflexia dobového problému morálnej krízy spoločnosti. Bartoš preukazuje odbornú znalosť literatúry porovnaním názorov 54 odborných publikácií. V knihách hľadá odpovede na otázky podstaty ľudskej duše, inštinktívneho správania zvierat, súciteľného správania a vzájomnej pomoci v ľudskej a zvieracej spoločnosti (Bartoš, 1934b).

Keď Bartoš vytvoril *Návrh osnov škol pro děti tělesně vadné*, zhodnotil dlhoročné skúsenosti získané pri vzdelávaní žiakov s telesným postihnutím. Bartoš považoval za potrebné vytvoriť špeciálny typ škôl pre vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím, stanoviť cieľ vyučovania a štandardizovať metódy a zásady vyučovania (Bartoš, 1935).

V roku 1935 vyšiel zborník spomienok *Masaryk a děti*, v ktorom Bartoš uverejnil príspevok s názvom „U těch posledních“. V roku 1936 napísal Bartoš predslav k zborníku *U Jedličků*, ktorý nahradil predtým vydanú (1931) „Zprávu o činnosti Jedličkova ústavu pro zmrzačené“ (Hronová, 1993).

V roku 1939 vydalo pražské nakladateľstvo Melantrich na odporúčanie Ministerstva sociálnej a zdravotnej správy knihu *Než bude pozdě: co s dětmi po obrně?*. Ústrednou témou diela bola detská obrna, na ktorú autor nazerá z pedagogického hľadiska. Bartoš nalieha, aby boli deti prijaté do Jedličkovho ústavu čo najskôr, aby sa im dostalo potrebnej starostlivosti, pretože podľa neho je počas nápravy nevyhnutná fyzická príprava trvalejšieho charakteru pod záštitou odborného lekára (Bartoš, 1939).

Publikáciu *Neobvyklé psaní* vydalo kníhkupectvo Jedličkovho ústavu pre telesne postihnutých v Prahe na Vyšehrade. Na základe experimentov Bartoš vyvracia, vysvetľuje a potvrdzuje viaceré domnienky grafológov a iných odborníkov, pričom prichádza aj s úplne novými objavmi. V časti opisujúcej písanie ľavou rukou uvádza názory rôznych odborníkov na používanie ľavej ruky rovnako hodnotné ako pravej (Bartoš, 1943a).

V roku 1955 Bartoš spolu s Terezou Bartošovou vytvorili učebnicu *Metodika vyučování v přípravném ročníku všeobecně vzdělávací školy: učební text pro 3. a 4. ročník pedagogických škol pro vzdělání učitelů národních škol*. Desiat' kapitol sa zaoberá vzdelávaním v prípravnom ročníku všeobecno-vzdelávacej školy. Štyri kapitoly druhej časti sa zaoberajú výchovou vo štvrtom ročníku, opisujú charakteristiku šesťročného dieťaťa a rozoberajú výchovu v materskej škole a v rodine. Posledná kapitola pojednáva o učiteľovi prípravnej triedy (Bartoš, Bartošová, 1955).

Rok vydania nie je známy u knihy *Nedorozumění v řemeslné výchově v ústavech*. Autorovým rukopisom je spis *Jediný mezi všemi* (Doležalová, 2018).

Detská beletria a bábkové hry

Zbierka *Čtvero snadných her loutkových pro rodinu i školu*, vydaná v roku 1917, obsahuje bábkové hry od viacerých autorov: Františka Vavrušku, Bohumíra Valentu, Filipa Hyšmana a Augustína Bartoša. Bartoš napísal 42-stranovú hru „Zlatá růže“ (Renotíerová, 2007).

Publikáciu *Tuláci: pohádkové pásmo* venoval Bartoš „svojim deťom“. Rozprávkové pásmo pozostáva z desiatich rozprávkových príbehov. Rozprávky boli motivované životom domácich zvieratiek na dvore, po smrti babičky, ktorá sa o ne vzorne starala. Každá rozprávka prináša deťom ponaučenie (Bartoš, 1943b).

Honzovo bloudění je Bartošova kniha pre deti z roku 1944, ktorú vydal Jedličkov ústav v Prahe. Ústrednou postavou knihy je Honza, syn obuvníka, ktorý väčšinu času trávil odpočinkom za pecou. Kniha je rozdelená do jedenástich kapitol a má 121 strán. Každá kapitola so sebou nesie niekoľko rôznych ponaučení a spomína niekoľko morálnych zásad (Bartoš, 1944a).

Otto Rödl vydal v roku 1957 v Štátnom pedagogickom nakladateľstve *Loutkové hříčky pro nejmenší*. Je to zbierka hier, ktorá v časti sólových predstavení obsahuje aj Bartošove bábkové hry: „Hrozný sen“, „Nešťastná čítanka“, „Z pohádky do školy“, „Nejlepší brýle“, „Kozlátka a vlk“ a „Nešlo mu to do hlavy“ (Rödl, 1957).

Zbierka divadelných hier *Hrajeme si loutkové divadlo* vydal V. Leština v roku 1995. Medzi zbierkou hier sa nachádza aj Bartošova hra „Kůzlátka a vlk“ (Leština, 1995).

Články v časopisoch

Jeho prvou prácou bola štúdia *Dítě slabomyslné*, ktorá vyšla v hradeckom týždenníku Ratibor na prelome februára a marca 1910. Bartoš sa v nej podrobne zaoberal problematikou slabomyseľných detí, ktoré mali znížené mentálne schopnosti alebo mentálne postihnutie, či už získané alebo vrodené (Bartoš, 1910b). Ďalší Bartošov článok v odbornej tlači vyšiel v tom istom roku v učiteľskom týždenníku Komenský, ktorý pravidelne čítal. Článok mal názov *K počítání v oboru 1-100*. Tento článok bol veľmi obsiahly a zaujímal sa o didaktiku primitívneho počítania a jeho reálne využitie v odbore (Bartoš, 1910c). V máji 1910 Bartoš publikoval aj článok pre časopis Komenský, *Cyklická mluvnice*, v ktorom polemizoval so súčasnou výučbou českej gramatiky (Bartoš, 1910a).

V roku 1912 uverejnil Bartoš v časopise Pedagogické rozhledy článok s názvom *Mrzáci z ulice*, v ktorom sa zmienil o návšteve Ústavu pre telesne postihnutých v belgickom Charleroi (Bartoš, 1912a). V článku *Ruční práce v kompromisu*, uverejnenom v časopise Česká škola, hovorí o trnistej ceste k zavedeniu ručných prác do škôl (Bartoš, 1912c). Ďalší článok o ručných prácach s príkladmi zaujímavých výsledkov z vlastnej praxe, ktorý Bartoš publikoval, tentoraz v rámci časopisu Škola našeho venkova, mal názov *Ruční práce principem vyučování* (Bartoš, 1912b).

V rámci časopisu Škola našeho venkova autor uverejnil aj článok *Výtěžky z pokusů v ručních pracích* (Bartoš, 1913c). V období, keď Bartoš učil na škole v Suchej, vytvoril so žiakmi plastický plán obce, ktorého cieľom bolo sebaopoznanie. Na základe týchto skúseností uverejnil v roku 1913 v časopise Komenský článok s názvom *Plastický plán*. Výsledkom aktivít bol malý zodpovedajúci model Suchej, ktorý mal v obci úspech a obyvatelia sa naň radi chodili pozerat', čo sa neskôr stalo ústredným motívom Bartošovho článku (Bartoš, 1913b).

V roku 1921 vyšiel v časopise *Pedagogické rozhledy* článok *Péče o zmrzačené na severu* (Bartoš, 1921a). Článok *První evropský ústav pro slepohluchoněmé ve Venersborgu* uverejnil nasledujúci rok časopis *Péče o mládež* (Bartoš, 1922c). *Věstník pedagogický* uverejnil v roku 1924 pojednanie s názvom *Výchova k samostatnosti* (Bartoš, 1924a). Okrem toho v roku 1925 vyšlo v časopise *Úchylná mládež* pojednanie *Výchova zmrzačených k životu* (Bartoš, 1925). O dva roky neskôr boli v tom istom časopise uverejnené dva príspevky: *Výchovná práce Jedličkova ústavu* (Bartoš, 1927c) a *Prof. dr. Rudolf Jedlička* (Bartoš, 1927b).

Základní program ručních prací výchovných poskytol pohľad na skúšobné zavedenie príručky na výučbu ručných prác. Táto práca bola vytlačená v časopise *Školské reformy* v roku 1928 (Bartoš, 1928b). Esej *Můj důkaz* bola uverejnená v časopise *Péče o mládež* v roku 1928 a pojednávala o životných ideáloch jedincov s telesným postihnutím, vnútornej sile každého jednotlivca a napĺňaní vlastných cieľov (Bartoš, 1928a). V roku 1929 bol v časopise *Náš směr* uverejnený článok *Poznámky o živote a práci dětí Jedličkova ústavu*. Obálku časopisu vyryli do linolea deti z Jedličkovho ústavu podľa vlastného návrhu (Bartoš, 1929a). V tom istom roku bol v časopise *Úchylná mládež* uverejnený článok *Tvořivá síla lidského organismu* (Bartoš, 1929b).

Metodiky vyučovania ručných prác sa venoval článok *Bud' osnovu, nebo nic*, ktorý vyšiel v roku 1930 v časopise *Školské reformy* (Bartoš, 1930a). V tom istom roku vydal *Časopis lékařů českých* osobitné číslo s článkom *Výchova bezrukých* (Renotierová, 2007). V roku 1930 Bartoš publikoval aj tri články v časopise *Úchylná mládež*, a to *Muzeum v Jedličkově ústavu* (Bartoš, 1930c), *Naše začátky v péči o zmrzačené* (Bartoš, 1930d) a *Mrzák ve staré češtině a dnes*, v ktorom sa autor zamýšľal nad pojmom mrzák a tiež porovnával situáciu v Čechách s Nemeckom, kde sa v čase vzniku spolku používal pojem telesne chybný (Bartoš, 1930b). V roku 1931 vydal *Časopis lékařů českých* článok s názvom *Úrazy dětí proudem elektrickým* (Renotierová, 2007). V roku 1931 vyšiel v časopise *Úchylná mládež* článok s názvom *Tradice a výchova tělesně vadných* (Bartoš, 1931b).

V roku 1932 uverejnil časopis *Úchylná mládež* príspevok s názvom *Mrzák v lidové písni* (Bartoš, 1932c). V tom istom roku bol v tom istom časopise uverejnený článok *Psychologická tělovýchova zmrzačených dětí*, ktorý má podobu koncepcie prednášky, ktorú Bartoš predniesol na II. Medzinárodnom kongrese pre starostlivosť o zmrzačené v Haagu 1. júla 1931. V ňom sa zaoberal vplyvom telesného postihnutia na duševný a telesný vývin žiakov, t. j. na vývin životného rytmu (Bartoš, 1932d).

V roku 1934 napísal Bartoš článok *Dvacet let Jedličkova ústavu*, ktorý vyšiel v časopise *Úchylná mládež*. Článok bilancoval úspechy Jedličkovho ústavu od jeho založenia v roku 1913 a odrážal Bartošove obavy o budúcnosť ústavu, keďže hospodárska kríza veľmi sťažovala pokračovanie jeho činnosti a zabezpečenie starostlivosti o žiakov s telesným postihnutím (Bartoš, 1934a). V tom istom roku a v tom istom časopise boli publikované články *Ke statistice*

tělesně vadných (Bartoš, 1934c) a *Ústav pro tělesně vadné v Leningradě*, ktorý pojednával o ústave profesora Turnera (Bartoš, 1934d). O dva roky neskôr bol opäť v časopise *Úchylná mládež* uverejnený článok *Metody výzkumu osobnosti jako základ výchovy mrzáků* (Bartoš, 1936).

V roku 1937 vyšla v časopise *Úchylná mládež* esej s názvom *Internát není rodina*, v ktorej sa Bartoš snažil analyzovať príčiny nesprávneho fungovania internátu (Bartoš, 1937a). V tom istom roku vyšiel v tom istom časopise článok *Spolupráce učitelů mládeže úchylné* (Bartoš, 1937b) a v nasledujúcom roku príspevok *Vlivy na duševní život zmrzačeného dítěte* (Bartoš, 1938b). V tom istom časopise vyšiel v roku 1938 článok *K tělesné výchově slabomyslných*, v ktorého úvode Bartoš kritizoval delenie žiakov do skupín podľa postihnutia v špeciálnych školách (Bartoš, 1938a).

V roku 1940 vyšiel v časopise *Věstník pedagogický* článok s názvom *Dítě po obrně ve škole* (Bartoš, 1940). V nasledujúcom roku časopis *Úchylná mládež* uverejnil článok *Účelnost v péči o úchylné děti* (Bartoš, 1941). O tri roky neskôr v tom istom časopise vyšiel článok *Soustavná hmotná práce jako prostředek nápravné výchovy*, v ktorom sa rozoberala materiálna práca a dôkazy o jej význame v terapii a nápravnej výchove jedincov s telesným postihnutím (Bartoš, 1944b). Článok *Pomocná škola má připravit pro produktivní práci*, uverejnený v časopise *Péče o mládež* v roku 1946, kriticky hodnotil nedokonalosti školského systému (Bartoš, 1946). V nasledujúcom roku boli v časopise *Paedologické rozhledy* uverejnené dva články: *Bludy v názorech na kreslení* (Bartoš, 1947a) a *Přelud končetiny a klamné pocity amputovaných* (Bartoš, 1947b).

V roku 1949 vyšiel v časopise *Nápravná pedagogika* článok s názvom *Pracovní revise*. Bartoš v ňom požadoval a apeloval na zmenu existujúceho školského systému, na nutnosť modifikácie obsahu, používaných cieľov a metód výchovy (Bartoš, 1949). V roku 1954 vyšiel v časopise *pro kreslení* a technicko-estetickou výchovu článok *Omalovánky ve výtvarné výchově* (Bartoš, 1954a). V tom istom roku vyšiel v časopise *Výtvarná výchova* článok *Oživlé ilustrace* (Bartoš, 1954b) a v časopise *Komenský* článok *Zaměřit se k výchově charakteru* (Bartoš, 1954c). V roku 1955 bol v časopise *Výtvarná výchova* uverejnený článok s názvom *Sběratelství podporou estetické výchovy* (Bartoš, 1955b).

Pedagogický odkaz

Pedagogický odkaz Augustína Bartoša je stále aktuálny, prejavuje sa v starostlivosti a podpore osôb s telesným postihnutím. Bartoš zmenil terminológiu používanú na označenie jednotlivcov s telesným postihnutím. Poukázal na pejoratívnu konotáciu nespočetného množstva bežne používaných výrazov, ktoré sa mohli ľahko zneužiť vo vulgárnom jazyku a mohli evokovať pocit menejcennosti. Predurčil tak tendenciu premietnuť do používanej terminológie myslenie a postoje spoločnosti k osobám so zdravotným postihnutím, čo sa

následne prejavilo v ďalších zmenách používanej terminológie. Z pedagogického hľadiska sú v súčasnosti veľmi cenné nové vzdelávacie metódy, ktorými Bartoš poukázal na nedokonalosti vo vzdelávaní žiakov s telesným postihnutím. Na začiatku bol zámer zaviesť školy pre žiakov s telesným postihnutím, pretože títo žiaci boli bežne vylúčení zo vzdelávacieho procesu. Bartoš si plne uvedomoval nevyhnutnosť rešpektovania špeciálnych vzdelávacích potrieb žiakov s telesným postihnutím, preto pri ich rozpracovaní predbehol svoju dobu. Striktne odmietal frontálne vyučovanie vedené autoritatívnym pedagógom, ale požadoval zapojenie žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby žiaci boli jeho aktívnymi členmi. Bartoš upozorňoval na nevyhnutnosť praktických zručností pre žiakov s telesným postihnutím v kontexte ich sociálneho začlenenia a dosiahnutia želananej kvality života. V tejto požiadavke Bartoš zaviedol do učebných osnov manuálne práce, ako aj učňovskú prax v továrňach alebo dielňach. Terapeutická starostlivosť sa tak stala súčasťou kompenzačnej rehabilitačnej činnosti popri pedagogickej a pracovnej činnosti. Bartoš bol jedným z prvých, ktorí inicioval vyučovanie mimo školy. V myšlienke školy s využitím auta priblížil projektové vyučovanie, ktoré je dnes veľmi žiadané. Založil školu v nemocnici, pričom poukázal na jej pozitívny vplyv na žiaka počas hospitalizácie, ale aj ako výsledok budúceho života žiaka. Objavom dermatoglyfov Bartoš stanovil nové možnosti pre jednotlivcov s telesným postihnutím. Zároveň overil myšlienku písania mozgom, a nie rukou, čím zmenil doterajšie predstavy (Hronová, 1998).

Bibliografia

- Bartoš, A. (1910a). Cyklická mluvnice. *Komenský*, 38(36), 567-569.
- Bartoš, A. (1910b). Dítě slabomyslné. *Ratibor*, 27(1), 6-11.
- Bartoš, A. (1910c). K počítání v oboru 1-100. *Komenský*, 38(31), 481-484.
- Bartoš, A. (1912a). Mrzáci z ulice. *Pedagogické rozhledy*, 26(2), 198-203.
- Bartoš, A. (1912b). Ruční práce principem vyučování. *Škola našeho venkova*, 17(2), 59-62.
- Bartoš, A. (1912c). Ruční práce v kompromisu. *Česká škola*, 11(10), 145-147.
- Bartoš, A. (1913a). *Papír ve zdobném kreslení*. Praha: K. Stiegelmaier.
- Bartoš, A. (1913b). Plastický plán. *Komenský*, 41(38), 599-601.
- Bartoš, A. (1913c). Výtěčky z pokusů v ručních pracích. *Škola našeho venkova*, 17(8), 304-306.
- Bartoš, A. (1920). *Dítě a práce*. Praha: Melantrich.
- Bartoš, A. (1921a). Péče o zmrzačené na severu. *Pedagogické rozhledy*, 31(1), 334-350.
- Bartoš, A. (1921b). *Škola práce*. Praha: Státní nakladatelství.
- Bartoš, A. (1922a). Jak Vašíček přišel k nohám. *Filmový svět*, 5(1), 14-15.
- Bartoš, A. (1922b). *Náš směr: Poznámky o životě a práci dětí Jedličkova ústavu*. Praha: Zemský spolek pro léčbu mrzáků.

- Bartoš, A. (1922c). První evropský ústav pro slepohluchoněmé ve Venersborgu. *Péče o mládež*, 1(1), 179-180.
- Bartoš, A. (1923). *Cestou k životu: Feuilletony vychovatelovy*. Praha: Čs. spolek pro léčbu a výchovu zmrzačelých.
- Bartoš, A. (1924a). Výchova k samostatnosti. *Věstník pedagogický*, 2(1), 45-47.
- Bartoš, A. (1924b). *Z lásky*. Praha: vl. n.
- Bartoš, A. (1925). Výchova zmrzačelých k životu. *Úchylná mládež*, 1(1), 33-37.
- Bartoš, A. (1926). *Dětská organizace: výsledky sociologicko pedagogické*. Praha: Jedličkův ústav pro zmrzačelé.
- Bartoš, A. (1927a). *Do vzpomínek: na paměť profesora MUDr. R. Jedličky*. Praha: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků.
- Bartoš, A. (1927b). Prof. dr. Rudolf Jedlička. *Úchylná mládež*, 3(1), 1-2.
- Bartoš, A. (1927c). Výchovná práce Jedličkova ústavu. *Úchylná mládež*, 3(1), 36-39.
- Bartoš, A. (1928a). Můj důkaz. *Péče o mládež*, 7(1), 92-95.
- Bartoš, A. (1928b). Základní program ručních prací výchovných. *Školské reformy*, 8(1), 52-54.
- Bartoš, A. (1929a). Poznámky o životě a práci dětí Jedličkova ústavu. *Náš směr*, 8(1), 181.
- Bartoš, A. (1929b). Tvořivá síla lidského organismu. *Úchylná mládež*, 5(1), 184-186.
- Bartoš, A. (1930a). Buď osnovu, nebo nic. *Školské reformy*, 11(1), 235-237.
- Bartoš, A. (1930b). Mrzák ve staré češtině a dnes. *Úchylná mládež*, 1(2), 151-154.
- Bartoš, A. (1930c). Muzeum v Jedličkově ústavu. *Úchylná mládež*, 6(1), 99-103.
- Bartoš, A. (1930d). Naše začátky v péči o zmrzačelé. *Úchylná mládež*, 6(1), 50-51.
- Bartoš, A. (1931a). *Automobil vychovatelem*. Praha: vl. n.
- Bartoš, A. (1931b). Tradice a výchova tělesně vadných. *Úchylná mládež*, 7(1), 30-51.
- Bartoš, A. (1932a). *Individuální pracovní protézy pro bezruké*. Praha: Grégr & syn.
- Bartoš, A. (1932b). *Jak píše tělesně vadní žáci*. S. 1.: s. n.
- Bartoš, A. (1932c). Mrzák v lidové písni. *Úchylná mládež*, 8(1), 69-76.
- Bartoš, A. (1932d). Psychologická tělovýchova zmrzačených dětí. *Úchylná mládež*, 8(1), 35-40.
- Bartoš, A. (1933). *Na soudě božím: kapitola z připravované knihy*. Praha: vl. n.
- Bartoš, A. (1934a). Dvacet let Jedličkova ústavu. *Úchylná mládež*, 10(1), 31-33.
- Bartoš, A. (1934b). *I zvířata si pomáhají*. Praha: vl. n.
- Bartoš, A. (1934c). Ke statistice tělesně vadných. *Úchylná mládež*, 10(1), 73-74.
- Bartoš, A. (1934d). Ústav pro tělesně vadné v Leningradě. *Úchylná mládež*, 10(1), 221-224.
- Bartoš, A. (1935). *Návrh osnov škol pro děti tělesně vadné*. Praha: vl. n.

- Bartoš, A. (1936). Metody výzkumu osobnosti jako základ výchovy mrzáků. *Úchylná mládež*, 12(1), 183-195.
- Bartoš, A. (1937a). Internát není rodina. *Úchylná mládež*, 13(1), 66-72.
- Bartoš, A. (1937b). Spolupráce učitelů mládeže úchylné. *Úchylná mládež*, 13(1), 157-159.
- Bartoš, A. (1938a). K tělesné výchově slabomyslných. *Úchylná mládež*, 14(1), 110-114.
- Bartoš, A. (1938b). Vlivy na duševní život zmrzačeného dítěte. *Úchylná mládež*, 14(1), 273-276.
- Bartoš, A. (1939). *Než bude pozdě: co s dětmi po obrně?* Praha: Melantrich.
- Bartoš, A. (1940). Dítě po obrně ve škole. *Věstník pedagogický*, 18(1), 225-228.
- Bartoš, A. (1941). Účelnost v péči o úchylné děti. *Úchylná mládež*, 17(1), 47-57.
- Bartoš, A. (1943a). *Neobvyklé psaní*. Praha: Knihkupectví Jedličkova ústavu pro zmrzačené.
- Bartoš, A. (1943b). *Tuláci: pohádkové pásmo*. Praha: Knihkupectví Jedličkova ústavu.
- Bartoš, A. (1944a). *Honzovo bloudění*. Praha: Nakladatelství Jedličkova ústavu.
- Bartoš, A. (1944b). Soustavná hmotná práce jako prostředek nápravné výchovy. *Úchylná mládež*, 20(1), 105.
- Bartoš, A. (1946). Pomocná škola má připravit na produktivní práci. *Péče o mládež*, 25(1), 168-169.
- Bartoš, A. (1947a). Bludy v názorech na kreslení. *Paedologické rozhledy*, 3(1), 267-271.
- Bartoš, A. (1947b). Přelud končetiny a klamné pocity amputovaných. *Paedologické rozhledy*, 3(1), 187-196.
- Bartoš, A. (1949). Pracovní revise. *Nápravná pedagogika*, 25(1), 2-5.
- Bartoš, A. (1954a). Omalovánky ve výtvarné výchově. *Časopis pro kreslení a technicko-estetickou výchovu*, 5(1), 126-131.
- Bartoš, A. (1954b). Oživlé ilustrace. *Výtvarná výchova*, 9(1), 225-227.
- Bartoš, A. (1954c). Zaměřit se k výchově charakteru. *Komenský*, 78(1), 303-304.
- Bartoš, A. (1955). Sběratelství podporou estetické výchovy. *Výtvarná výchova*, 10(1), 208-211.
- Bartoš, A., Bartošová, T. (1955). *Metodika vyučování v přípravném ročníku všeobecně vzdělávací školy: Učební text pro 3. a 4. ročník pedagogických škol pro vzdělávání učitelů národních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Bartoš, A., Klíma, J. V. ed. (1926). *Snahy a práce Zemského spolku pro léčbu a výchovu mrzáků a Jedličkova ústavu pro zmrzačené v letech 1918-1925*. Praha: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků.
- Doležalová, E. (2018). Augustin Bartoš: Jeden z hlavních představitelů somatopedie v České republice. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(2), 96-110. ISSN 2585-7363.

- Dvořák, A. (2019). *Rudolf Jedlička – samaritán v bílém plášti: život a dílo zakladatele Jedličkova ústavu*. Brno: B&P Publishing. ISBN 978-80-7485-178-0.
- Eger, L. (2001). *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-828-5.
- Fialová, I., Opatřilová, D., Procházková, L. (2012). *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- Hartmanová, J. (2005). Augustin Bartoš. *Rodným krajem: Vlastivědný sborník kraje Aloise Jiráska, Boženy Němcové a bratří Čapků*, 16(30), 50. ISSN 1210-6135.
- Hronová, M. (1993). *Významné osobnosti v historii somatopedie I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-258-7.
- Hronová, M. (1998). Učitel tělesně postižených dětí Augustin Bartoš. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 101(20), 17. ISSN 0139-5718.
- Kábele, F. a kol. (1993). *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-633-5.
- Kolář, P. (2009). Augustin Bartoš a jeho učitelské počátky. *Speciální pedagogika*, 19(1), 38-54. ISSN 1211-2720.
- Lenderová, M., Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka. ISBN 80-7185-647-9.
- Leština, V. (1995). *Hrajeme si loutkové divadlo*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-066-9.
- Morkes, F. (2004). *Devětkrát o českém školství*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského. ISBN 80-901461-6-3.
- Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5030-3.
- Opatřilová, D., Zámečnicková, D. (2007). *Somatopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-137-9.
- Pánková, Š. (1999). *Historie a současnost Jedličkova ústavu v Praze*. Říčany: Evangelická akademie – Vyšší odborná škola sociálně právní.
- Příhoda, V. (1958). Vědecká činnost Augustina Bartoše. *Komenský*, 82(8), 483-488.
- Renotierová, M. (2007). *Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: přátelé jedinců s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1861-2.
- Rödl, O. (1957). *Loutkové hříčky pro nejmenší*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Strnad, E. (1938). *Dvacet let Odip výrobní orthopedické družstvo invalidův v Praze*. Praha: Grafia.
- Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5134-0.

Vojteková, G. (2018). Ľudská a profesijná osobnosť Augustína Bartoša v kontexte špeciálnej pedagogiky. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 85-89. ISSN 2585-7363.

Bc. Vendula Poláchová

Ústav speciální pedagogiky
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, Česká republika
pol0214@slu.cz

PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.

Ústav speciální pedagogiky
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, Česká republika
jan.viktorin@fvp.slu.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.5.143-162>

Aktuelle Herausforderungen der inklusiven Bildung und Förderung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen in der Slowakei

Current Challenges in Inclusive Education and Support for Students with Special Educational Needs in Slovakia

Lenka Nováková

Abstract

The education system in the Slovak Republic is currently undergoing a number of legislative and systemic changes, especially in the education of pupils with special educational needs. There have been changes that have shifted the education system towards inclusive education and are based on the long-term needs of educational institutions that have to respond to the increasing number of pupils with certain disabilities or other difficulties that a pupil may face during their education. The article focuses on inclusive education, the development of education for pupils with special educational needs, and the current changes that have occurred in this field. It presents the attitudes, needs, and opinions of special educators in relation to the changes that have occurred with the amendment of the Education Act and the introduction of the catalog of support measures. The aim of the article is to provide a perspective on inclusive education and current needs based on the practice of special educators.

Keywords: Inclusive education. Catalogue of support measures. Special educators. Education. Child and pupil with special educational needs.

Einführung

Gegenwärtig wird global das Konzept der inklusiven Bildung gefördert. Auf der internationalen Ebene sind bedeutende Dokumente angenommen worden, die Maßnahmen in die Wege geleitet haben, welche die inklusive Bildung anpeilen. Die Slowakische Republik ist seit dem Jahr 2010 infolge der Annahme des UNO-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen an die Gewährleistung der inklusiven Bildung gebunden. Gemäß Art. 24 erklären die Vertragsparteien die Verwirklichung des Rechts jedes Kindes auf Bildung in inklusiven Bedingungen, und die Schaffung von

Bedingungen im Einklang mit den individuellen Bedürfnissen (Harčariková, Lopoúchová, Vančová, 2019). Auch die Tschechische Republik hat im Jahr 2010 das UNO-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und damit in ihre Rechtsordnung übernommen. Zahlreiche Schritte in diesem Bereich waren in beiden Ländern bereits früher unternommen worden.

Das Recht auf Bildung ist eines der Grundrechte und auch ein Indikator der Gesellschaftsreife. In der Verfassung der Slowakischen Republik, Art. 42, ist das Recht jedes Einzelnen auf Bildung gewährleistet. Die essenzielle Rechtsvorschrift, in der die Bildung in der Slowakischen Republik geregelt wird, ist das Schulgesetz Nr. 245/2008 GesSlg. über die Erziehung und Bildung (im Weiteren nur Schulgesetz) im Wortlaut späterer Vorschriften. Im Schulgesetz der Slowakischen Republik ist die Bildung von Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen geregelt, also Schülern mit dem Bedarf an Bildungsförderung, die sich aus ihren individuellen Bedürfnissen ergibt.

Die Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen in der Slowakischen Republik und Tschechischen Republik unterlag und unterliegt ständigen Änderungen. Während in der Tschechischen Republik die bedeutendsten Änderungen die Novelle des Schulgesetzes und der damit zusammenhängenden ausführenden Rechtsvorschriften im Jahr 2016 brachte, ist die Slowakische Republik mit den grundsätzlichen Änderungen in diesem Bereich gegenwärtig konfrontiert. Die Änderungen ergeben sich insbesondere aus den Gesetzesänderungen des Schulgesetzes und auch der Entstehung des Fördermaßnahmenkatalogs, der auf verschiedenartige Bedürfnisse von Kindern und Schülern reagiert. Den gegenständlichen Änderungen gingen eine Transformation der Beratungseinrichtungen und Aufteilung der Förderung auf fünf Niveaus voraus. Am Anfang des Schuljahres 2023/2024 sind Pädagogen in Bildungseinrichtungen mit zahlreichen Fragen konfrontiert, die mit der Umsetzung der Änderungen zusammenhängen. Das Bildungssystem der Slowakischen Republik steht nun vor Herausforderungen, mit denen es sich in der Praxis auseinandersetzen muss, da sie organisatorische, inhaltliche und im großen Maß auch finanzielle Umwandlungen betreffen.

Daten des Statistischen Jahrbuchs für Schulwesen zeigen, dass im Schuljahr 2023/2024¹ in öffentlichen Bildungseinrichtungen folgende Anzahl von Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen gebildet wurde: An normalen Grundschulen insgesamt 34 130, in Kindergärten insgesamt 978 und an Schulen der mittleren Bildung insgesamt 11 216 Kinder und Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen. Im Schuljahr 2022/2023 waren an normalen öffentlichen

¹ Angaben zum 15.09.2023

Schulen insgesamt 31 596 Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen gebildet worden, in Kindergärten insgesamt 884 und an Schulen der mittleren Bildung insgesamt 10 257 Kinder und Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen (Zentrum für wissenschaftlich-technische Informationen der SK, 2024). Wenn wir diese Angaben mit den Vorjahren vergleichen, stellen wir fest, dass diese Zahlen steigende Tendenz haben. Die Zahl der Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen wächst also zwischenjährlich. Die Pädagogen stehen oft vor einer schwierigen Aufgabe, da sie nicht nur auf die Anforderungen im Zusammenhang mit der Bildung von intakten Schülern reagieren müssen, sondern auch von Schülern mit verschiedenen besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen in der Klasse. Damit verbunden sind auch: Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Assistenten im Unterricht, Erweiterung der Fachqualifikation in diesem Bereich oder regelmäßige Zusammenarbeit mit der Beratungseinrichtung.

Entwicklung der inklusiven Bildung bis zur Gegenwart

Um sich ein abgerundetes Bild zur aktuellen Lage im Bereich der Bildung von Kindern und Schülern mit Bildungsförderungsbedarf zu verschaffen, erweist sich als sinnvoll, die Grundbegriffe und grundsätzlichen Meilensteine anzuführen, die der aktuellen Bildungsform vorausgingen.

Das vorherrschende Modell der Bildung von Schülern, für die heutzutage der Terminus „mit Bildungsförderungsbedarf“ benutzt wird, war bis zum Jahr 1989 auf einem segregierten, für Schüler mit Behinderung errichteten Sonderschulsystem gegründet. Für diese Schüler wurde der Begriff „besondere Betreuung erfordernde Kinder und Jugendliche“ benutzt, und sie wurden auf einem Sonderbildungsweg an „Schulen für besondere Betreuung erfordernde Kinder und Jugendliche“ gebildet. An normalen Schulen wurden die Schüler mit Behinderung nur vereinzelt gebildet. Die Rolle des gesetzlichen Vertreters bei der Entscheidung über die Bildung seines Kindes wurde minimiert. Die grundsätzliche Rolle bei der Entscheidung über den Bildungsweg hatte der Staat. Nach den damals gültigen Rechtsvorschriften wurden Schüler mit schwerer mentaler Behinderung in der Regel von der Bildung befreit (Michalík, 1999). *De lege lata* wurde ihnen also *de facto* das Recht auf Bildung verweigert.

Nach dem Abschluss der Grundbildung wurden die Schüler mit Behinderung an mittleren Schulen je nach der Art ihrer Behinderung gebildet. Es handelte sich um Ausbildungsberufe oder Fächer, die es ermöglichten, vollständige mittlere Schulbildung zu erreichen (Michalík, 1999). Die damaligen Rechtsvorschriften, welche die Ausbildung der Kinder, Schüler und Studenten mit besonderen Bildungsbedürfnissen (im Weiteren nur Schüler) regelten, waren:

- Verordnung Nr. 95/1978 GesSlg., Verordnung des Schulministeriums der Tschechischen sozialistischen Republik über Schulen für besondere

Betreuung erforderne Jugendliche, und später die Verordnung Nr. 49/1986, Verordnung des Schulministeriums der Tschechischen sozialistischen Republik über Schulen für besondere Betreuung erforderne Jugendliche.

- Gesetz Nr. 29/1984 GesSlg. über das System der Grund- und Mittelschulen (Schulgesetz), das auf dem Gebiet der Tschechischen Republik bis zum Jahr 2005 verbindlich war. Auf dem Gebiet der Slowakischen Republik war es bis zum Jahr 2008 verbindlich.

Erst nach dem Jahr 1989, das mit politischen und später gesellschaftlichen Änderungen verbunden wird, erscheinen Tendenzen zum neuen Umgang bei der Bildung von Kindern und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Damals wurde der Terminus Schüler mit Behinderung verwendet. Wir können von einer schrittweisen Umwandlung sprechen, die zur inklusiven Bildung gerichtet war, wie wir sie heute kennen. Die schrittweise Umwandlung wurde durch die Annahme von verbindlichen und strategischen Dokumenten unterstützt. Die Förderung der Bildungseinrichtungen und Pädagogen zur Bildung der gegenständlichen Schülergruppe entwickelte sich jedoch sehr langsam. Eine andere Situation war bei den Schulen für Schüler mit Sinnesbehinderung, wo den Pädagogen Förderung von sonderpädagogischen Zentren bereitstellt wurde. Mit der Annahme der Verordnung Nr. 291/1991 GesSlg. über die Grundschule war es möglich, dass der Schuldirektor sog. spezialisierte Klassen für Schüler mit spezifischen Entwicklungslernstörungen und Sonderklassen für Schüler mit Behinderung – für hörgeschädigte, Seh-, mental, körperlich behinderte Schüler sowie für Schüler mit Sprachfehlern – errichtete (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015).

Des Weiteren hat man in der Tschechischen Republik sowie in der Slowakei die Integration von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen an normalen Schulen erweitert, wodurch Ansprüche an die pädagogischen Schulmitarbeiter gestiegen sind. In die Bildungseinrichtungen wurden mit der Verordnung Nr. 43/1996 GesSlg. über die Einzelheiten der Erziehungsberatung und Beratungseinrichtungen Förderpositionen des Schulpsychologen und Sonderpädagogen eingeführt. Später im Gesetz Nr. 408/2002 GesSlg. wurde die Position des Assistenten festgelegt. Erst aufgrund der Methodischen Weisung des Schulministeriums der Slowakischen Republik Nr. 163/2002 war es dem Schuldirektor möglich, in der Klasse die Position eines Lehrerassistenten nicht nur an Sonderschulen, sondern auch an normalen Schulen zu errichten (Drangová, Harčariková, Ivanová, Nadányi, 2023).

Das Bildungssystem in der Slowakischen Republik war und ist weiterhin in vielen Hinsichten ähnlich wie das Bildungssystem in der Tschechischen Republik konzipiert. Im Bereich der inklusiven Bildung wurden die Änderungen jedoch von der Gesetzgebung früher als in der Slowakei verankert und in die Bildung eingeführt. Die Novelle des Schulgesetzes

der Slowakischen Republik revidiert und ergänzt die früher genutzte sonderpädagogische Terminologie zu dieser Problematik. Die bedeutendsten Änderungen traten mit Wirkung ab dem 1. September 2023 in Kraft.

Eine der grundsätzlichen Änderungen in der Novelle des Schulgesetzes der Slowakischen Republik ist der Ausschluss des Terminus Integration und sein Ersatz durch den Terminus inklusive Bildung. Der Begriff der Integration war in den Rechtsvorschriften der Slowakischen Republik bereits seit dem Jahr 2008 enthalten (Drangová, Harčariková, Ivanová, Nadányi, 2023). Der Terminus Inklusion und der sich aus ihr ergebende Terminus inklusive Bildung wird gegenwärtig für das optimale soziokulturelle Modell des Umgangs der Gesellschaft mit Personen mit Behinderung oder jeglicher Benachteiligung gehalten, das im internationalen Maßstab überwiegt. Die Inklusion ist bereits auf natürlicher Heterogenität der Gesellschaft basiert, die durch ihre Vielfalt charakteristisch ist, die sich aus individuellen Unterschieden zwischen den Einzelnen innerhalb der Gruppe ergibt. Der inklusive Umgang setzt natürliche Koexistenz von Personen mit besonderen Bedürfnissen in einer intakten Gesellschaft voraus (Slowik, 2022).

Des Weiteren ist mit dem Inkrafttreten des novellierten Schulgesetzes in den rechtlichen Vorschriften neu die Definition der Segregation in der Bildung verankert. Eine Handlung, die sich mit der Segregation auszeichnet, wird strikt ablehnt. Die Bildungseinrichtungen haben Maßnahmen zu treffen, die zur Segregationsvorbeugung führen. Es ist eine Bildung im Einklang mit der Bedingung der Gewährleistung gleicher Chancen und Zugangs zur Bildung für jeden Einzelnen zu gewährleisten (§ 2 Buchst. ah, ai Schulgesetz).

Eine der weiteren Neuigkeiten ist eine neue Definition der besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnisse, die in ihrem ursprünglichen Wortlaut ein Bestandteil der rechtlichen Ordnung der Slowakischen Republik ist, welche die Bildung bereits seit dem Jahr 2000 regelt. Bis dahin hat man weiterhin den Terminus: „besondere Betreuung erfordernde Kinder und Jugendliche“ verwendet. Der Terminus charakterisiert eine Gruppe von Kindern und Schülern, die sich im Zuge inklusiven Bildung mit zahlreichen Hindernissen auseinandersetzt, die sehr oft kombiniert sind, und im Bildungs-, Persönlichkeits-, Emotions-, Gesellschafts-, Finanz- oder Familienbereich angesiedelt sind (Harčariková, Lopuchová, Vančová, 2019).

Gem. Bestimmung § 2 Buchst. i) Schulgesetz werden unter „besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen“ jene Bedürfnisse in der Bildung verstanden, die sich aus der Diagnostik in der Beratungs- und Vorsorgeeinrichtung beim Kind und Schüler ergeben, dessen gesundheitlicher Zustand, die sozialen Bedingungen, sprachliche Fähigkeiten, Begabung, kognitive Fähigkeiten, Verhalten, seine Motivation, emotionale Äußerungen, Kreativität und Fertigkeiten Bereitstellung von Fördermaßnahmen erfordern. Das Gesetz ohne Novellierung grenzt Kategorien der Kinder und Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen ab. Es sind Kinder und Schüler mit einer gesundheitlichen Benachteiligung, Behinderung, kranke

und gesundheitlich geschwächte Kinder und Schüler sowie jene mit Entwicklungsstörungen oder mit einer Verhaltensstörung. Die einzelnen Kategorien der Kinder und Schüler, auf die sich die Bezeichnung bezieht, regelt im Weiteren detailliert das Schulgesetz in der Bestimmung § 2 Buchst. j–p) (Schulgesetz).

Eine weitere bedeutende Novelle des Schulgesetzes ist die Einführung von Fördermaßnahmen sowie das Recht auf ihre Gewährleistung durch die Schule oder schulische Einrichtung für das Kind und den Schüler, das/der sie braucht. Das Gesetz grenzt diese Fördermaßnahmen taxativ ab. *„Eine Fördermaßnahme ist als eine von der Schule oder der schulischen Einrichtung bereitgestellte Maßnahme definiert, die dazu erforderlich ist, dass das Kind oder der Schüler vollwertig in die Erziehung und Bildung eingebunden werden und seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln kann“* (§ 145a Abs. 1 Schulgesetz). Eine der wichtigen Fördermaßnahmen ist die Förderung durch den pädagogischen Assistenten in der Bildung. Hier wechselt die Terminologie und das Gesetz verlässt den früher verwendeten Terminus „Lehrerassistent“ und ersetzt ihn durch den Terminus „pädagogischer Assistent“.

Das Schulministerium hat aufgrund der Novellierung mit Wirkung ab dem 01.09.2023 ein neues Fördermaßnahmensystem eingeführt. Das Ziel dieser Maßnahmen ist es, auf verschiedenartige erzieherische und Bildungsbedürfnisse von Kindern und Schülern zu reagieren und die Qualität der inklusiven Bildung in der Slowakei zu steigern. Der Anspruch auf die Förderung ergibt sich aus der Beurteilung durch fachkundige Mitarbeiter, die Förderung sollte jedem bereitgestellt werden, unabhängig, ob die Gründe vorübergehend sind oder dauerhaften Charakter haben. Zwecks Erstellung eines komplexen Fördersystems und Bereitschaft der interessierten Schlüsselpersonen in der Kinderbildung wurde ein Fördermaßnahmenkatalog geschaffen, der insgesamt 21 Fördermaßnahmen enthält. (Ministerium für Schulwesen, Forschung und Jugend, 2023). Das erstellte Dokument enthält die einzelnen Fördermaßnahmen, ihre Charakteristik, Zielgruppe, personelle Sicherstellung, Form der Bereitstellung der Fördermaßnahmen (§ 145a Abs. 3 Schulgesetz). Methodisch wird er mit ausführenden methodischen Unterlagen gefördert, welche sich einzeln auf jede Fördermaßnahme beziehen (Ministerium für Schulwesen, Forschung und Jugend, 2023). Der Sinn des Fördermaßnahmenkonzepts ist, genauso wie in der Tschechischen Republik, die Sicherstellung eines solchen Maßes an erforderlicher Förderung, die es dem Einzelnen im erzieherischen und Bildungsprozess im weitestgehenden Maß ermöglicht, sein Potential zu entwickeln.

Der Einführung von Fördermaßnahmen in der Bildung ging seit dem 01.01.2023 auch die Transformation des Beratungs- und Vorsorgesystems voraus, aufgrund der Novelle des Gesetzes Nr. 245/2008 über die Erziehung und Bildung (Schulgesetz). Die Schülerförderung erfolgt nach den aktuell gültigen Rechtsvorschriften im Rahmen von fünf Förderniveaus.

Förderniveaus:

- 1-2 Förderniveau wird von pädagogischen Mitarbeitern und vom schulischen Förderteam gewährleistet.
- 3-4 Förderniveau wird in Beratungs- und Vorsorgezentren gewährleistet, deren Dienstleistungen für jedes Kind ohne Rücksicht auf die Diagnose bestimmt sind.
- 5 Das Förderniveau wird in Sonderberatungs- und -förderzentren gewährleistet, die Dienstleistungen des Zentrums sind auf Personen mit konkreter Behinderung orientiert (Drangová, Harčariková, Ivanová, Nadányi, 2023)

Methodologischer Forschungsrahmen

In diesem Teil werden die verwendete Methodologie der realisierten Forschung vorgestellt und das Forschungsziel sowie die Forschungsfragen spezifiziert. Es stehen hier Informationen über den Ablauf der Forschungsuntersuchung, den Forschungsdatenkomplex und seine Selektion. Den abschließenden Teil bildet eine Analyse der gewonnenen Daten und Vorlage der Ergebnisse der realisierten Forschungsuntersuchung.

Das Forschungsziel und die Forschungsfragen

Das Ziel der Forschung ist die Feststellung, wie die Änderungen im Bereich der inklusiven Bildung in der Slowakei wahrgenommen werden, die im vergangenen Jahr stattgefunden haben. Haltungen, Bedürfnisse und Meinungen von Sonderpädagogen in Bezug auf die Neuigkeiten feststellen, analysieren und beschreiben, welche die Novelle des Schulgesetzes mit sich brachte und damit zusammenhängender Fördermaßnahmenkatalog.

Im Einklang mit dem aufgestellten Vorhaben wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Forschungsfrage Nr. 1: Wie werden die aktuellen Änderungen wahrgenommen, die im Bereich der inklusiven Bildung eingetreten sind?

Forschungsfrage Nr. 2: Wie wird im Allgemeinen das Konzept der inklusiven Bildung wahrgenommen?

Forschungsfrage Nr. 3: Was vermissen die Sonderpädagogen im Bereich der inklusiven Bildung und Förderung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen?

Forschungsfrage Nr. 4: Welche Bedürfnisse haben die Sonderpädagogen bezüglich der Arbeit mit den Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen?

Forschungsdesign

Zwecks der gegenständlichen Forschung und Erfüllung des festgelegten Ziels wurde ein qualitatives Forschungsdesign genutzt. Die qualitativen

Forschungsmethoden geben dem Forscher die Möglichkeit, einen Einblick in die Tiefe der untersuchten Problematik zu werfen, sich auf das Verständnis der Wahrnehmung und Erleben anderer Personen zu fokussieren. Die gewonnenen Daten werden nicht quantifiziert, sondern zwecks Verständnisses der untersuchten Phänomene detailliert analysiert, um sich einen komplexen Überblick zu verschaffen (Reichel, 2007).

Als Methode der qualitativen Forschungsstrategie wurde das halbstrukturierte Interview gewählt, das einen direkten Kontakt des Forschers mit dem Befragten ermöglicht. Die Forschungsmethode ist dann geeignet, wenn das Ziel des Forschers ist, direkte, oft auch vertrauliche Antworten auf die gestellten Fragen zur untersuchten Problematik zu erhalten. Die Struktur des halbstrukturierten Interviews ist nicht strikt und fest vorgegeben. Der Forscher hat die Möglichkeit, nachzufragen und je nach dem, in welcher Richtung sich das Interview aktuell entwickelt, die formulierten Fragen zu stellen. Der Forscher ist also nicht mit einer festen Struktur bei der Befragung limitiert, bei den Fragestellungen ist die Möglichkeit der Nacherklärung offen. Ein weiterer Vorteil ist der direkte Kontakt des Forschers mit dem Befragten. Zu den Grenzen der gegenständlichen Forschungsmethode gehören jedoch der gesamte zeitliche Aufwand der Methode, der kleine Umfang des Forschungsdatenkomplexes oder die schwierigere Verwaltung der gewonnenen Informationen (Gavora, 2010; Pelikán, 2011).

Mason (2002) führt an, dass die Planung und Umsetzung der qualitativen Interviews ein komplizierter Prozess sei, der Kreativität und aktive Arbeit erfordere. Im Vergleich zur Fragenbogenmethode sei der Aufwand mit Hinblick auf die Planung, Erstellung und anschließende Umsetzung höher. Hermanns (1995) empfiehlt dem Interviewer, beim Interview einen geeigneten Raum zu schaffen, in dem der Befragte keine Angst hat, seine Meinungen und verschiedene Aspekte seiner Persönlichkeit zu enthüllen. Ein bedeutender Bestandteil des Interviews ist die Aufmunterung des Befragten, welche die Spannung senkt. Es kann eine verbale oder nonverbale Form wie Lächeln oder Nicken haben. Zu weiteren bedeutenden Fertigkeiten gehören z. B. gute verbale Fähigkeiten, Kenntnis des untersuchten Bereichs, Flexibilität, Fähigkeit zur Zeitorganisation, Ausgeglichenheit, gesundes Selbstbewusstsein ohne Arroganz.

Die Gesprächsstruktur bildeten primär 12 Interviewerfragen, die im Einklang mit dem Forschungsziel zusammengestellt wurden. Die Reihenfolge der gestellten Fragen wurde nicht vorab festgelegt. Die Fragen wurden nicht nacheinander gestellt, sondern ihre Reihenfolge entwickelte sich in Abhängigkeit vom Verlauf und Kontext des ganzen Gesprächs. Die gestellten Fragen wurden je nach Bedarf auch um erweiternde Fragen ergänzt. Die Gespräche haben individuell stattgefunden, auf dem Arbeitsplatz der ausgewählten Befragten. Die Gesprächslänge war variabel, sie bewegte sich zwischen 30 und 45 Minuten.

Struktur der Interviewerfragen

1. Wie bewerten Sie die Änderungen in der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen, die insbesondere im Vorjahr eingetreten sind?
2. Welche Vorteile und Nachteile im Bereich der Inklusion in der Slowakei nehmen Sie wahr?
3. Führen Sie an, was Ihres Erachtens nach im Schulwesen in der Slowakei zur erfolgreichen Inklusion/Bildung von Schülern mit Förderbedarf in der Bildung fehlt?
4. Wie würden Sie die Bedingungen der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen im Schulwesen in der Slowakei bewerten?
5. Wie bewerten Sie die Förderinstrumente für Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen?
6. Welchen Unterschied nehmen Sie zwischen der inklusiven Bildung und Sonderschulbildung wahr?
7. Welche Verbesserungen im Bereich Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen würden Sie für Zukunft würdigen?
8. Was vermissen Sie als Sonderpädagogen bei Ihrer Arbeit mit Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen am meisten?
9. Welchen besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen begegnen Sie bei Ihnen in der Schule am häufigsten?
10. Versuchen Sie, die Bedingungen und Erfahrungen mit der Arbeit mit Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen an Ihrer Schule zu bewerten.
11. Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit der Schule, Beratungseinrichtung und mit Eltern der Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen?
12. Nehmen Sie bei den Pädagogen irgendwelche Befürchtungen vor Bildung oder Gewährleistung der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen wahr?

Charakteristik des Forschungsdatenkomplexes und seine Auswahl

Die Auswahl des Forschungsdatenkomplexes ist eine wichtige Phase der gesamten Forschungsuntersuchung. Die Auswahl der Befragten erfolgte mit der Methode der gelegentlichen und absichtlichen Auswahl. Es wurden Kriterien festgelegt, die für die Forschung essenziell sind (Skutil, 2011):

- Der Sonderpädagoge ist an einer Grundschule oder in einem Kindergarten (regulär oder Sonder(vor)schule) tätig.
- Sonderpädagoge, der im Zentrum für Beratung und Vorsorge oder im Zentrum für sonderpädagogische Beratung tätig ist.

Die Autorin hat beschlossen, Befragte einzubinden, die im Rahmen von verschiedenen Bildungsstufen und auch Beratungseinrichtungen tätig sind, damit der Blick auf die Problematik komplex ist. Die Forschungsprobe ist durch 13 Sonderpädagogen vertreten, die an einer Grundschule, in einem Kindergarten oder direkt in einer Beratungseinrichtung tätig sind. Die Zielgruppe wurde aus dem Grund ausgewählt, da es sich um Schlüsselmitarbeiter handelt, die in der Praxis Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen begegnen und sie fördern. Gerade diese Fachmanngruppe spielt eine grundsätzliche Rolle bei der Wahl und Umsetzung der Förderung jener Schüler, die sie bei ihrer Bildung benötigen. Sie kann also einen Einblick in die aktuelle Einstellung des Konzepts der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen gewähren, aktuelle Änderungen und Fördermöglichkeiten hinsichtlich der individuellen Bedürfnisse der Schüler in der Bildung reflektieren, Ihre Vorteile, aber auch Schwierigkeiten des Modells der inklusiven Bildung in der Slowakei zeigen.

Die potentiellen Befragten wurden aufgrund eines persönlichen Kontakts, mittels E-Mailkommunikation oder über soziale Medien um die Einbindung in die Forschungsuntersuchung gebeten. Die Untersuchung und anschließend auch Analyse der gewonnenen Daten folgte im Zeitraum Ende April/Anfang Mai 2024. Zwecks Forschung sind die Informationen über das Geschlecht, Alter, die Berufslaufzeit oder den Berufsstandort nicht relevant. Aus diesem Grund werden hier diese Informationen nicht angeführt.

Im Zuge der Forschung wurden die ethischen Aspekte der Forschung gewahrt. Die Befragten wurden über den Charakter und Zweck der Untersuchung, die Art und Weise der Datenauswertung und auch über die Anschaffung einer Tonaufnahme aus dem Interview informiert. Zur Aufnahme des Gesprächs wurde eine mobile Anlage verwendet. Des Weiteren wurden sie über die Anonymisierung der gewonnenen Informationen und über die Tatsache versichert, dass weder bei der Analyse noch bei der Interpretation der Daten irgendwelche personenbezogenen Daten noch der Personennamen angeführt werden. Die Teilnehmer wurden über die Wahrung der Anonymität versichert und im Falle einer unangenehmen Frage über die Möglichkeit nicht antworten zu müssen informiert. Sie wurden auch über die Möglichkeit in Kenntnis gesetzt, jederzeit während ihres Verlaufs von der Untersuchung zurückzutreten. Diese Möglichkeit wurde von niemandem in Anspruch genommen. Die Teilnahme an der Untersuchung war mit der Unterzeichnung der informierten Zustimmung zur Teilnahme an der Forschung und zur Anschaffung einer Tonaufnahme aus dem Interview bedingt. Wegen Wahrung der Anonymität werden hier also keine detaillierten Informationen weder über die Befragten noch über die Institutionen genannt, in denen sie tätig sind.

Den einzelnen Befragten, mit denen ein halbstrukturiertes Interview geführt wurde, wurden zur besseren Orientierung und wegen Wahrung der Anonymität Codes zugeteilt – Buchstabe I als Informant und Nummer. Die Charakteristik des Forschungsdatenkomplexes steht in der Tabelle Nr. 1.

Tabelle 1: Charakteristik der Untersuchungsprobe

Befragter Nr.	Berufliche Ausrichtung	Institution
1	Sonderpädagoge	Zentrum für Beratungswesen und Vorsorge / Zentrum für sonderpädagogische Beratung
2	Sonderpädagoge	Zentrum für Beratungswesen und Vorsorge / Zentrum für sonderpädagogische Beratung
3	Sonderpädagoge	Zentrum für Beratungswesen und Vorsorge / Zentrum für sonderpädagogische Beratung
4	Sonderpädagoge	Zentrum für Beratungswesen und Vorsorge / Zentrum für sonderpädagogische Beratung
5	Sonderpädagoge	Zentrum für Beratungswesen und Vorsorge / Zentrum für sonderpädagogische Beratung
6	Sonderpädagoge	Grundschule
7	Sonderpädagoge	Grundschule
8	Sonderpädagoge	Grundschule
9	Sonderpädagoge	Grundschule
10	Sonderpädagoge	Grundschule
11	Sonderpädagoge	Grundschule
12	Sonderpädagoge	Kindergarten
13	Sonderpädagoge	Kindergarten

Analyse der gewonnenen Daten

Der Prozess der Verarbeitung der qualitativen Daten erfolgt im Rahmen von einigen aneinander gebundenen Phasen (Skutil, 2011). Die Gespräche wurden aufgenommen und anschließend mit einer wörtlichen Transkription in der Textverarbeitungssoftware Microsoft Word verschriftlicht. Die transkribierten Gespräche wurden analysiert und die mit der Analyse gewonnenen Information anschließend interpretiert.

Die Analyse und anschließende Dateninterpretation erfolgte mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, die zu häufigen Methoden zur Analyse von Textdokumenten gehört. Mit Hinblick auf das Forschungsziel scheint sie wegen ihrer breiten Einsatzmöglichkeiten und Tiefe der Verarbeitung der gewonnenen Informationen als am geeignetsten zu sein.

Das qualitative Forschungsdesign ist charakteristisch durch die induktive Verarbeitung der gewonnenen Informationen, der Prozess ist also charakteristisch durch die Analyserichtung ausgehend von Teilinformationen, -beziehungen zu allgemeinen Schlussfolgerungen. Bei diesem Prozess werden im analysierten Text Codes identifiziert, die in Kategorien gruppiert werden. Die einzelnen Kategorien schaffen eine Basis für die allgemeine Schlussfolgerung und Theorie (Gavora, 2015). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden in den Texten Schwerpunktthemen gesucht, es werden ihre Bedeutung sowie ihre anschließende Konstruktion enthüllt. Wichtig ist die Enthüllung der Bedeutung einzelner Kategorien im Gesamtkontext (Bryman, 2012). Die festgestellten Ergebnisse können in Form von bedeutenden Hauptkategorien, zentralen identifizierten Begriffen oder bedeutendsten Themen präsentiert werden, und zwar in Abhängigkeit von der Forschungsabsicht (Gavora, 2015).

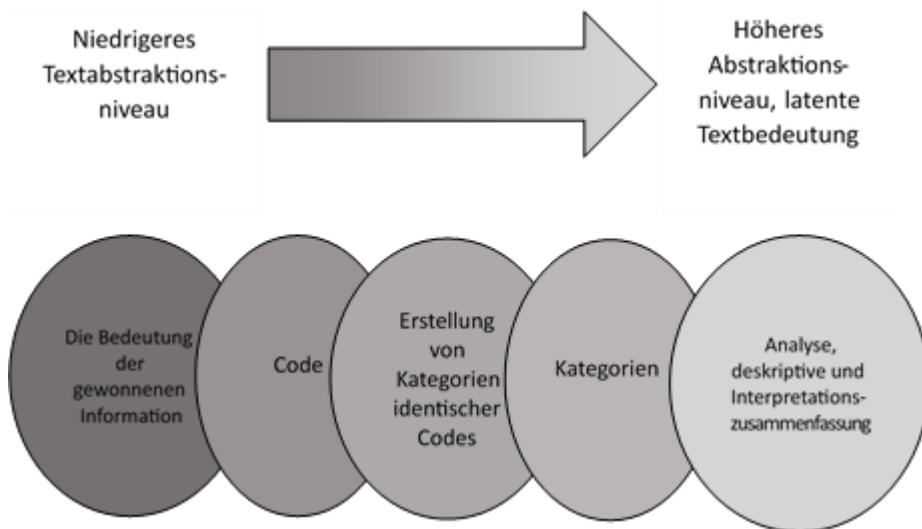


Abbildung 1: Datenverarbeitungsverfahren, Quelle: eigene Verarbeitung

Ergebnisse der Untersuchungsforschung

In der ersten Analysephase wurden die gewonnenen Daten einige Male wiederholt gelesen, es wurden Notizen aus den stattgefundenen Interviews durchgelesen. Anschließend ist man zur nächsten Phase geschritten, und den einzelnen Sätzen oder Absätzen wurden Begriffe zugeteilt. Diese Begriffe wurden im Anschluss nach deren gemeinsamer Bedeutung gruppiert und es wurden die Grundthemen identifiziert. Die inhaltlich zusammenhängenden Begriffsgruppen wurden in Kategorien zusammengefasst (Bryman, 2012). Ein Bestandteil des Textes sind Beispiele von authentischen Aussagen der einzelnen Befragten, deren Bezeichnungscharakteristik im Text oben angegeben wurde. Aus der Sicht der Textkonsistenz wurden sie aus der slowakischen in die deutsche Sprache übersetzt.

Mit dem Analyseprozess wurden Schwerpunktthemen enthüllt, welche folgende fünf Bedeutungskriterien gebildet haben:

- Positive Änderungen, deren Implementierung in der Praxis zu fördern ist.
- Bedürfnisse, die zu guten Bedingungen für die inklusive Bildung beitragen.
- Bedürfnisse der Sonderpädagogen bei der Arbeit mit Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen.
- Steigerung der Bereitschaft von Pädagogen zur Bildung von Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen.
- Förderung der inklusiven Denkweise in der ganzen Gesellschaft.

Positive Änderungen, deren Implementierung in die Praxis zu fördern ist

Die im vergangenen Jahr angenommenen Änderungen sollen den Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen Fördermittel bereitstellen und das Bildungssystem in Richtung inklusive Bildung rücken. Die Änderungen wurden durch zahlreiche organisatorische Änderungen unterstützt, es wurden zahlreiche Dokumente herausgegeben. Der pädagogischen Öffentlichkeit steht nun ein komplexes Dokument zur Verfügung – der Fördermaßnahmenkatalog – sowie weitere damit zusammenhängende methodische Handbücher.

Einer der wichtigen identifizierten Faktoren ist die absolute Übereinstimmung der Befragten in Bezug auf den Bedarf am gegenständlichen Dokument und im Allgemeinen auf die Änderungen, die eingetreten sind. Die erfolgten Änderungen nehmen sie als Stärkung und offizielle Verankerung dessen wahr, was eine langfristige Bemühung der pädagogischen Öffentlichkeit ist, das heißt, Kinder mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen im höchstmöglichen Maß zu fördern und dazu verfügbare Mittel zu haben. Alle Befragten schätzten und betonten den Beitrag des erstellten Dokuments, der methodischen Handbücher und das große Maß an Anstrengung, die dem gewidmet werden sein muss.

Neue Änderungen im System der Bildungsförderung, auch im System der Beratung für Schulen bringt viele Herausforderungen und Schwierigkeiten mit sich. Als problematischer Aspekt erscheint den Befragten eine fehlende Förderung bei der Einführung und praktischen Umsetzung. Obwohl es sich bislang um die Anfänge bei der praktischen Umsetzung handelt, empfindet die pädagogische Öffentlichkeit eine ziemliche Desorganisation, Unstabilität und fehlende Förderung in Bezug darauf, wie mit den Neuigkeiten umzugehen ist. Dadurch kann bei den Pädagogen die Tendenz steigen, zur Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen ohne Anpassungen und Änderungen heranzutreten. Es handelt sich um einen bedeutenden Faktor, da das Gefühl der mangelhaften Erudition im gegenständlichen Bereich, und die Unmöglichkeit, Antworten auf seine Fragen zu finden, zur ablehnenden Haltung bezüglich der eingeführten Neuigkeiten führen kann. Die negative Haltung, die sich aus der Unmöglichkeit ergibt, sich zu orientieren, wird nicht zur Anstrengung führen, sich in diesem Bereich weiterzubilden, und kann eine negative Auswirkung auf die Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen haben. Die Befragten würden ein höheres Maß an gezielter methodischer Förderung von Pädagogen und im Allgemeinen eine Bildungsmöglichkeit im Bereich Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen schätzen. Ein weiterer vorerwählter Aspekt ist die große Allgemeinheit des Fördermaßnahmenkatalogs, was jedoch im Endergebnis als passend bewertet wird, da die Förderung individualisiert werden kann. Auch in diesem Fall

widerhallt hier die Notwendigkeit der methodischen Förderung der pädagogischen Öffentlichkeit.

(I6) *„Ich bewerte die Änderungen positiv, die Fördermaßnahme können wir schneller anwenden, und so können wir den Schülern von Anfang an helfen. Mir missfällt es, dass wir die Informationen zu den Fördermaßnahmen suchen und Medien verfolgen mussten.“*

(I8) *„Ich nehme als positiv wahr, dass man darüber bestimmt mehr sprechen wird, es haben auch große gesetzgeberische Änderungen stattgefunden, die ich positiv sehe, aber ob das in der Praxis wirklich so ist, kann man schwer beurteilen. Einerseits ist es sehr gut, dass die inklusive Bildung ein oft besprochenes Thema ist, ich bin sehr froh, dass das Interesse für den Bereich Sonderpädagogik größer wird, und je mehr es in den Schulen ankommt, desto mehr sehen die Mitarbeiter und Pädagogen an den Schulen, dass es Sinn ergibt...“*

(I4) *„In der letzten Zeit ist eine große Änderung eingetreten, also hauptsächlich in der Gesetzgebung, wir sind vollständig zur Inklusion übergegangen. Jede Änderung schmerzt ein wenig, hauptsächlich also die Schulen, denn die Schulen haben jetzt darin wohl den größten Chaos, weil sie nicht wissen, wie weiter... sie wissen nicht, wie weiter vorzugehen ist, ob mit den Kindern völlig anders umzugehen ist, oder wie es sonst funktionieren soll.“*

(I12) *„Ich nehme sehr positiv wahr, dass es endlich im Gesetz verankert ist und im Grunde genommen man uns damit ein Instrument gegeben hat, wie den Kindern zu helfen ist, aber ich denke mir, dass es unter den Lehrern noch nicht erweitert ist, dass sie wüssten, wie es anzuwenden ist, wie damit zu arbeiten ist.“*

Bedürfnisse, die zu guten Bedingungen für die inklusive Bildung beitragen

Die nächste Kategorie charakterisiert die Bedürfnisse für gute Bedingungen der inklusiven Bildung. Völlig übereinstimmend ist der gegenwärtige Bedarf, der besser gewährleistet werden sollte, insbesondere die Gewährleistung der Personalunterstützung bei der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen. Es handelt sich überwiegend um schulische Sonderpädagogen und Psychologen, pädagogische Assistenten oder z. B. Schullogopäden. Zu den grundsätzlichen Schwierigkeiten in der Bildung von Kindern und Schülern mit Behinderung wird der Mangel an Finanzen gehalten. Des Weiteren auch Mängel in der konzeptuellen Verankerung der Förderung, mit denen die Bildungseinrichtungen bislang konfrontiert waren und die bereits mit der Erstellung des Fördermaßnahmenkatalogs geregelt wurde.

Ein Negativum ist auch mehr Verwaltungsaufwand, den die Änderungen mit sich gebracht haben, und zwar sowohl für die schulischen Sonderpädagogen, als auch für die Mitarbeiter von schulischen Beratungseinrichtungen. Jede

fachkundige Tätigkeit und Förderung werden nun im Zuge des festgelegten Verfahrens mit konkreter Dokumentation begleitet. Diese Zeit wird leider ziemlich negativ wahrgenommen, da sie der direkten Arbeit mit Schülern gewidmet werden könnte.

Die Bildungseinrichtungen verfügen in vielen Fällen nicht über einen ausreichenden Umfang von erforderlichen Kompensations- und Lehrhilfsmitteln, deren finanzielle Sicherstellung oft nicht ausreichend ist. Zur Förderung, welche die Befragten im Weiteren begrüßen würden, gehört z. B. die „Reduktion der Schülerzahl in der Klasse“, psychologische Förderung der Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen, Förderung des Klassenkollektivs. Diese erwähnten Maßnahmen sind jedoch aus organisatorischen Gründen sehr schwierig umzusetzen.

(II) *„Die Änderungen betreffen also hauptsächlich die bürokratischen Sachen, wir haben mehr Verwaltungsaufwand rund um diese Schüler und wissen selber nichts und sehen nur zu, was eigentlich geschehen wird... Wir müssen mehr mit Sonderpädagogen, mit Eltern kommunizieren...“*

(I6) *„Die Schulen gewährleisten den Schülern Bedingungen, die sie kennen. Diese sind jedoch nicht ausreichend. Ob aus der Personalsicht oder hinsichtlich der materiellen Ausstattung der Schule. Schüler, die Fördermaßnahmen benötigen, werden immer mehr, doch an den Schulen fehlen Lehrerassistenten, Sonderpädagogen.“*

(II1) *„Für diese Schüler ist auch die psychische Unterstützung sehr wichtig, da sie im Kollektiv verschiedenen Meinungen und verschiedenen Verhaltensweisen seitens der Mitschüler begegnen werden. Emotionale Schwierigkeiten unter Kindern im Allgemeinen steigen ständig und es gibt keine Kapazitäten, auf sie bedarfsorientiert zu reagieren.“*

(II2) *„Wir haben die Möglichkeiten, wir haben die Wege, ihnen zu helfen, nur nehme ich den wirklich großen Mangel z. B. an Sonderpädagogen oder Assistenten wahr, die in den inklusiven Bedingungen fehlen und die sehr hilfreich wären, dass die Bildung noch besser wird... aber das ist eine Frage der Finanzierung.“*

Bedürfnisse der Sonderpädagogen bei der Arbeit mit Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen

Diese Kategorie präsentiert die geäußerten Bedürfnisse in der Praxis der Sonderpädagogen. Die Sonderpädagogen sind Schlüsselpersonen in der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen. Abhängig vom Berufsstandort unterscheiden sich die Anforderungen. Wichtig ist auch die Kommunikation und Zusammenarbeit unter den Schlüsselpersonen untereinander, die sich an der Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen beteiligen. Es wurde eine beiderseitige eindeutige Übereinstimmung bezüglich der guten Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung zwischen dem Zentrum für Vorsorge und den

Sonderpädagogen der Bildungseinrichtungen zum Ausdruck gebracht. Das kann für einen starken Aspekt gehalten werden, der zur erfolgreichen inklusiven Bildung beiträgt. Wichtig ist auch die Kommunikation auf dem Niveau der eigentlichen Institution, wo die allermeisten Sonderpädagogen eine größere Zusammenarbeit mit den Pädagogen, Teilung und Offenheit gegenüber Informationen über die Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen begrüßen würden.

Zwei Sonderpädagogen äußerten den Bedarf an einer größeren Anzahl von Hilfsmitteln, die sie bei den Interventionen oder im Unterricht einsetzen würden. Diese Anforderung ist mit dem Bedarf an einem höheren Maß an verfügbaren Finanzmitteln verbunden, wie oben erwähnt.

Ein Sonderpädagoge würde einen Raum für die Arbeit mit den Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen und die Verstärkung durch einen weiteren Sonderpädagogen begrüßen.

(16) „Mir persönlich fehlt ein Raum, wo ich mit den Schülern arbeiten könnte, ob eine Klasse oder ein Therapieraum. Ich würde zusätzlich noch eine Kollegin anstellen, da die Zahl von Schülern mit Fördermaßnahmen ständig wächst.“

(17) „Des Weiteren beispielsweise Finanzen für verschiedene Hilfsmittel, die sich bei Interventionen oder direkt für den Unterricht einsetzen ließen (Kompensationsmittel).“

(19) „Viele Hilfsmittel besorge ich mir allein, und zwar indem ich sie herstelle oder kaufe. Die Schule hat sehr wenige Hilfsmittel für die Interventionen, was mir bei der Arbeit fehlt.“

(10) „Ich denke mir, dass ein höheres Niveau an Zusammenarbeit mit Lehrern bestehen sollte, damit sie sich beraten lassen, selber den Rat anfordern und ihn auch in der Praxis selber umsetzen können.“

Steigerung der Bereitschaft von Pädagogen zur Bildung von Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen

Obwohl Fördermittel verfügbar sind und ständig die besten Bedingungen für die Bildung von Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen in der inklusiven Umgebung geschaffen werden, ist ein großer Anteil des Erfolgs insbesondere der Haltung der Pädagogen zuzuschreiben. Dieser Tatsache stimmen in ihren Aussagen eindeutig alle Befragten zu. Die Haltung der Pädagogen kann einer der Faktoren sein, der die optimale Entwicklung der inklusiven Bildung beeinträchtigen kann. Mehr als eine Hälfte der Befragten erwähnt, dass die Pädagogen nicht immer im ausreichenden Maß auf die inklusive Bildung vorbereitet sind, und zwar auch trotz der methodischen Förderung der Beratungseinrichtung oder der schulischen Sonderpädagogen. Es erklingt der Bedarf an einer größeren Vorbereitung im Bereich der inklusiven Bildung, Förderung der Weiterbildung von Pädagogen in diesem Bereich und insbesondere Vorbereitung bereits im Rahmen des

Hochschulstudiums. Die Pädagogen sollten in ihre Praxis bereits mit Vorkenntnissen über die Typen der Behinderung und Haltungen treten, die sie bei der Bildung wählen sollten. Vier Befragte führten an, dass bei den mehrere Jahre in der Praxis tätigen Pädagogen ihre Bildung im Bereich Inklusion verstärkt und ausreichende Finanzmittel zur Erweiterung der Qualifikation dieser Personen zur Verfügung gestellt werden muss.

(I2) *„Die Bildung dieser Pädagogen sollte stattfinden, doch sie haben in sich eine innere Sperre, weil sehr viele Änderungen hintereinander stattgefunden haben und niemand mit ihnen wirklich kommuniziert hat, so dass ihre Offenheit... einfach nicht mehr vorhanden ist. Sie sind müde. Ich nehme es wahr, wenn wir mit ihnen kommunizieren, dann sind sie schon verzweifelt.“*

(I3) *„Das muss bereits an der Hochschule beginnen. Dort müssen die Studienrichtungen geändert werden, hauptsächlich Fachrichtungen, welche die Lehrer nicht im Rahmen der Sonderpädagogik vorbereiten, sondern im Lehramt für normale Schulfächer. Ob es jetzt die Vorbereitung der Lehrer für die erste Stufe oder Kindergärten, oder auch für die Fachkombinationen Mathematik, Physik, Landeskunde...“*

(I7) *„Eindeutig Bildung für pädagogische Mitarbeiter... eine Bildung, die auch obligatorisch sein sollte und die Lehrer mit den einzelnen gesundheitlichen Benachteiligungen vertraut machen würde... bereits indem sie diese Schüler nicht wie die anderen beurteilen, so vergessen sie diese manchmal und binden sie lieber nicht ein. Die Lehrer sind nicht vorbereitet, sie werden in diesem Bereich nicht gebildet...“*

(I10) *„Ich halte für ein Minus die Nichtbereitschaft der Schulen zur Inklusion und insbesondere die mangelnde Vorbereitung der Lehrer auf die Inklusion...“*

Förderung der inklusiven Denkweise in der ganzen Gesellschaft

Die letzte enthüllte Kategorie ist eine größere Aufklärung und Förderung des Gedankens der Inklusion in der Gesellschaft. Die Befragten waren sich in ihren Aussagen einig, dass der Gedanke der inklusiven Bildung ein sehr guter Pfeiler ist, auf dem nicht nur die Bildung, sondern auch das Denken der ganzen Gesellschaft basiert sein sollte. Fünf Befragte betonten die Tatsache, dass die inklusive Haltung insbesondere in der Familie beginnt, wo das Kind die Meinungen der Erwachsenen verinnerlicht, die es anschließend in die schulische Umgebung überträgt. Vier Befragte geben an, dass die heutige Gesellschaft leider im Allgemeinen nicht darauf eingestellt ist, andere Personen, Meinungen und das Anderssein zu respektieren.

Auch trotz der absolut identischen Äußerung aller Befragten zur Frage der Förderung des inklusiven Denkens in der Gesellschaft und der inklusiven Bildung, haben die Befragten gleichzeitig den Bedarf zum Ausdruck gebracht, die individuellen Bedürfnisse des Kindes und Schülers

mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen zu berücksichtigen, und mit Hinblick auf sie den Bedarf, die Sonderschulbildung zu wahren. Vier Befragte sehen gleichzeitig die Schwierigkeit in der mangelnden Verfügbarkeit von Sonderschulen in abgelegenen Teilen der Slowakei, die in einigen Fällen die geeignetste Form der Bildung sind. Es muss einem bewusst werden, dass wenn es zur Inklusion kommen sollte, wie sie in einigen Ländern umgesetzt wird – d. h. Nichtexistenz des Sonderschulwesens, das ganze Bildungssystem umgewandelt werden müsste.

(14) *„Die Inklusion muss bereits zu Hause bei den Eltern ... an der Grundschule oder auch schon im Kindergarten beginnen. Wobei auch jene Kinder und Schüler, die eine Benachteiligung oder irgendwelche Schwierigkeiten haben, ein Bestandteil unserer Gesellschaft sind.“*

(13) *„Mangelnde Bereitschaft der Gesellschaft, Mangel an Finanzen, soziale Nichtaufnahme des Kindes in der Klasse, dass mit diesen Leuten so irgendwie nicht gearbeitet wird, die für die inklusive Bildung sorgen sollen...“*

(16) *„Ich halte es für ein Plus, dass wir versuchen, eine inklusive Umgebung zu schaffen, obwohl es noch nicht da ist, wie wir uns das vorstellen würden.“*

(17) *„...ich fürchte oft, dass in den meisten Fällen es bei dem Gedanken bleibt – ich denke mir, dass wir als Gesellschaft nicht eine Einheit bilden. Die Gesellschaft ist nicht inklusiv eingestellt, es wird also sehr schwierig sein, die Inklusionsprinzipien an den Schulen einzupflanzen.“*

(113) *„Das Positive ist, dass alle die gleichen Gelegenheiten bekommen haben, dass es nicht aufgeteilt ist nach dem Schema: du hast eine Diagnose, also musst du zu dieser Schule gehen...dass mehr so ein individuelles Potential des Kindes wahrgenommen wird... für einige sind jedoch geeignetere Bedingungen die Sonderschulen, die einen Sonderpädagogen haben, einen Assistenten, wo man die speziellen Methoden hat, dort sind für einen die Bedingungen besser.“*

Fazit

Die Problematik der inklusiven Bildung ist ein aktuelles Thema im internationalen Maßstab. Genauso wie wir keine feste Definition der Inklusion und der inklusiven Edukation finden, unterscheiden sich die Haltungen und Fördermittel in den einzelnen Ländern. Es bestehen jedoch keine Zweifel, dass dieser Problematik immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird und einzelne Staaten sich der Entwicklung von Kindern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen bereits seit dem frühen Alter widmen. Im Zusammenhang mit der Annahme der Änderungen im Bereich der inklusiven Bildung in der Slowakei ist die Gesellschaft mit zahlreichen Fragen und die pädagogische Öffentlichkeit auch mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, auf die sie reagieren muss. Es wurden bedeutende legislative und konzeptuelle Änderungen angenommen, deren Ziel es ist, die inklusive Bildung nach vorne

zu bringen und den Kindern und Schülern mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen optimale Bedingungen für ihre Bildung zu gewährleisten. Die mit der Fördermaßnahme zusammenhängenden Änderungen tragen zahlreiche Erwartungen mit sich. Die pädagogische Öffentlichkeit steht jedoch zurzeit vor einer anspruchsvollen Aufgabe, und zwar sich mit den Neuigkeiten auseinanderzusetzen und Änderungen in ihre Praxis zu implementieren. Diese Situation bringt einen Bedarf an Änderungen in der Bildung mit sich, verbunden mit der gegenseitigen Mitwirkung und Bereitschaft, deren Ziel die Steigerung der Qualität der inklusiven Bildung ist. Sie bringt ebenfalls viele Schwierigkeiten, die in der Praxis entstehen und welche die fachkundige Öffentlichkeit auf konzeptuellem und strategischem Niveau reflektieren muss. Zur Sicherstellung einer hochwertigen inklusiven Bildung ist eine ausreichende Finanzierung wichtig, welche die Fördermittel für die Bildung zur Verfügung stellt und auch die Finanzierung jener Bereiche, die aktuell am meisten unterbewertet sind. Sehr wichtig ist die Förderung, die in die Praxis gerichtet werden sollte und ohne welche die vollbrachten Änderungen nicht die beabsichtigten Effekte bringen können. In diesem Bereich werden noch weitere Untersuchungen von einem umfangreicheren Charakter erforderlich sein, welche die Entwicklung der inklusiven Bildung verfolgen und die Bedürfnisse der pädagogischen Öffentlichkeit und Schüler mit besonderen erzieherischen und Bildungsbedürfnissen vorlegen werden.

Bibliographie

- Bekanntgabe den Ministeriums für Äußeres der Slowakischen Republik
Nr. 317/2010 GesSlg. Konvention über die Rechte von Menschen mit
Behinderungen.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods. 4th Edition*. New York: Oxford
University Press, 2012. ISBN 978-0-19-958805-3.
- Drangová, I. et al. (2023). Personálna podpora vo vzdelávaní v minulosti
a dnes. In: *Pedagogické rozhľady*, 2023, 32(4), 10-14. URL:
<https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhľady-casopis/pr4-23.pdf>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., erw. tschechische
Ausg. Übersetzt von Vladimír JÚVA, Vendula HLAVATÁ. Brno:
Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na
jej súčasné podoby. In: *Pedagogická orientace*, 2015, 25(3), 345-371.
ISSN 1211-4669. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>
- Gesetz Nr. 245/2008 GesSlg über die Erziehung und Bildung (Schulgesetz)
und über die Änderung und Ergänzung von einigen Gesetzen.
- Harčaričková, T., Lopúchová, J., Vančová, A. (2019). *Historické reflexie
a nové výzvy v slovenskej a českej špeciálnej pedagogike za posledných
100 rokov*. Brno: MSD, 2019. ISBN 978-80-7392-303-7.

- Hermanns, H. (1995). 'Narratives Interview', in U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel and S. Wolff (eds), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union. pp. 182–185.
- Mason, J. (2002) *Qualitative Researching*. (2nd Ed.) London: Sage Publication.
- Michalík, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 978-80-7315-185-0.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky [Ministerium für Schulwesen, Entwicklung und Jugend der Slowakischen Republik]. 2023. *Do škôl sa zavádza nový systém podpory pri vzdelávaní*. URL: <https://www.minedu.sk/do-skol-sa-zavádza-novy-system-podpory-pri-vzdelavani/>
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výskumu pedagogických javů*. 2., unveränd. Aufl. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- Reichel, Jiří. (2007). *Úvod do obecné sociologie*. 2. Aufl. (v. Autor revidiert). Edice celoživotního vzdělávání. Praha: Mowshe, 2007. ISBN 978-80-239-9948-8.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výskumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
- Štatistická ročenka. Centrum vedecko-technických informácií SR. URL: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
- Verfassung der Slowakischen Republik, Gesetz Nr. 460/1992 GesSlg. Verordnung Nr. 291/1991 GesSlg., über die Grundschule.

Mgr. et Mgr. Lenka Nováková

Anstalt für sonderpädagogische Studien

Palacký-Universität in Olomouc, Pädagogische Fakultät

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Tschechische Republik

lenka.novakova01@upol.cz

Recenzie

Critiques

REZAEI, Nima (editor):

Integrated Education and Learning. Integrated Science 13. 1. vydání. Cham: Springer International Publishing, 2023, 517 s. ISBN 978-3-031-15962-6. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-15963-3>

Kniha o celkovém počtu 517 stran, v pevné vazbě, s graficky nezajímavě ztvárněnými deskami, si klade za cíl diskutovat o nových přístupech k integrovaným vzdělávacím metodám a nabízí transdisciplinární pohled na vzdělávání. Zkoumá spojení mezi myšlením a učením v různých vzdělávacích prostředích a autoři diskutují o různých faktorech, které tyto spojitosti ovlivňují. Tato publikace se snaží o propojení myšlení a učení ve vzdělávacím prostředí a zkoumá různé mechanismy ovlivňující tuto spojitost, včetně metakognice, paměti, kognitivních stylů, konceptuálních přístupů, digitalizace, metod výuky a zpětné vazby. V knize jsou zahrnuty všechny úrovně vzdělávání, od raného dětství po vysokoškolské studium. Kniha také poskytuje tipy pro vyučování, jak vytvořit prostředí, které podporuje kreativitu a kritické myšlení žáků a studentů, a to nejen ve třídě ale i na online platformách. V závěru se kniha věnuje výhodám integrovaného vzdělávacího přístupu, který má za cíl rozvíjet kritické myšlení, myšlení v obecné rovině a podporovat společenské hodnoty v reakci na současné a budoucí výzvy.

Editorem knihy je iránský vědec, profesor klinické imunologie a alergie na Teheránské univerzitě lékařských věd, proděkan mezinárodních záležitostí na lékařské fakultě, ředitel Global Academic Program a zakladatel a Universal Scientific Education and Research Network. Mimo něj do knihy svými znalostmi přispělo celkem 39 spoluautorů. Kniha je součástí knižní série Integrated science, konkrétně její 13. díl. Dalšími díly v sérii jsou kupříkladu knihy Brain, Decision Making and Mental Health, Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education nebo Blockchain in Healthcare. Kniha sestává z předmluvy následované 23 kapitolami a indexem, jež slouží k rychlejší a snadnější orientaci v textu.

V předmluvě knihy se editor zamýšlí nad současnou metodikou vzdělávání přírodovědných předmětů, a poukazuje na možnou nevhodnost vzdělávacích postupů vůči individuálním potřebám žáků. Změnu vidí právě v možnostech aplikace integrovaného vzdělávání a učení.

Jednotlivé kapitoly fungují jako samostatný celek. Kapitoly jsou především teoretického rázu až na kapitolu 4 v níž je prezentován akční výzkum jednoho z autorů. Každá kapitola začíná citátem, krátkým souhrnem, klíčovými slovy a pod čarou nacházejícími se kontakty na jednotlivé autory,

jež jsou doplněny základními informacemi o autorech na samotném konci každé kapitoly. Před úvodem do každé kapitoly je možné zaznamenat QR kód, který odkazuje na klíčové pojmy a souvislosti z dané problematiky. Po úvodu následuje několik podkapitol věnujících se zvolené problematice o rozsahu přibližně dvaceti stran. Každá kapitola je zakončena závěrem, který je doplněn o shrnutí základních myšlenek v pár bodech označená jako core message. Nechybí ani referenční seznam.

Kniha se čte velice příjemně, originál v anglickém jazyce nemusí odradit i méně jazykově zdatné čtenáře. Chtěla bych vyzdvihnout práci s nadpisy, velikostí písma a odražením textu. Proložení textu obrázky, schémata, tabulkami a grafy oblehčuje náročnost tématu. Zkratky, pojmy a definice jsou velmi srozumitelně popsány a vysvětleny. Knihu jsem četla rozfázovaně, po jednotlivých kapitolách a povětšinou jsem se držela uspořádání kapitol, tak jak je nastavil editor.

Po obsahové stránce jsem nezaznamenala pro mě výraznější negativa, avšak po stránce technické ano. Kniha je poněkud těžká (960 g) a není tak úplně vhodná pro čtení mimo domácí prostředí. Dále mi v knize chybí textilní či kožený proužek, který bývá na jednom konci vlepen do hřbetu knihy (mohlo by jich být i více). Další nevýhodu spatřuji v cenové relaci, v níž se kniha pohybuje (řádově tisíce korun).

Knihu jako celek hodnotím kladně. Byla pro mě zdrojem informací i nových pohledů na již známé pojmy a myšlenky a po jejím přečtení jsem sáhla i po jiných v ní uvedených literárních zdrojích, kterých je v knize opravdu velké množství. Dle mého názoru je vhodné mít před čtením knihy alespoň základy z oblasti vzdělávání a integrovaného učení. Přinejmenším povědomí o stěžejních pojmech. Z toho důvodu knihu nedoporučuji čtenářům, jež tato problematika nezajímá či s ní nejsou alespoň základně seznámeni.

Mgr. Klára Barancová, Dis.

Ústav pedagogiky a sociálních studií
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
klara.barancova01@upol.cz

**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

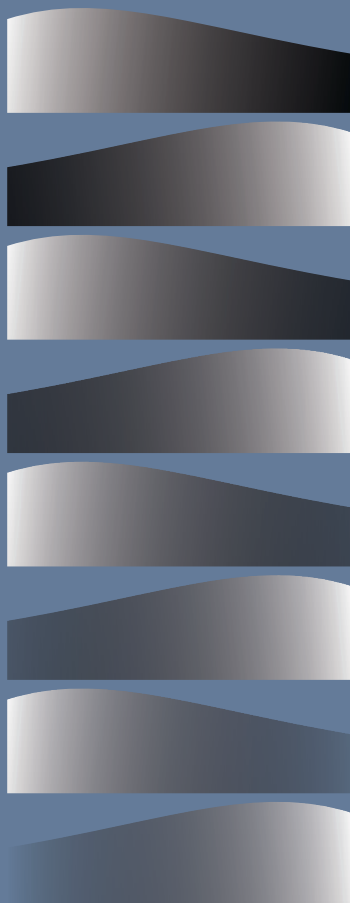
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer.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



/5/ 2024
ROČNÍK XXIII.



ISSN 1336-2232

