Edukácia

Vedecko-odborný časopis

**Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v
Košiciach Ročník 3, číslo 1, 2019. ISSN 1339-8725
<https://doi.org/10.33542/EDU2019-1-0>**

Profil časopisu Edukácia

Vedecko-odborný časopis Edukácia je zameraný na problematiku vzdelávania a výchovy v oblasti základného, stredného a vysokého školstva. Zreteľ kladie na súčasný stav a perspektívy edukačnej praxe, aktuálne aspekty pregraduálnej prípravy učiteľov, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, ako aj pedagogické a psychologické aspekty výchovy v základných výchovných inštitúciách z pohľadu širokej pedagogickej verejnosti. Je určený vedeckým pracovníkom, mladým vysokoškolským učiteľom, doktorandom, ako aj odborným a pedagogickým pracovníkom s cieľom prezentovať trendy v edukácii a vyvolať diskusiu k aktuálnym otázkam prezentovaných oblastí výchovy a vzdelávania.

Ciele vedecko-odborného časopisu Edukácia

- prezentovať súčasné postavenie a funkciu pedagóga v edukačnej praxi a jeho perspektívy,
- prezentovať aktuálne otázky vzdelávania a výchovy z pohľadu učiteľov, sociálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov a psychológov,
- prezentovať inovácie v edukačnej praxi; analyzovať stav a problémy prepájania teórie a praxe výchovy a vzdelávania vo vzťahu k moderným vyučovacím koncepciám,
- prezentovať aktuálne trendy v pregraduálnej príprave pedagógov,
- prezentovať výsledky empirických výskumov z oblasti pedagogiky, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a psychológie v prostredí rodiny, školy a mimoškolských výchovných inštitúcií.

ISSN: 1339-8725

Periodicita: dvakrát každý druhý rok

Cena: bezplatne

DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2019-1-0>

Výkonný redaktor

PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Redakčná rada

Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Ružomberok, Slovensko

Prof. PaedDr. Jarmila HONZÍKOVÁ, PhD.

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň, Česko

Prof. PhDr. Jolana HRONCOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Prof. UAM dr hab. Michał JARNECKI

Fakulta pedagogická a výtvarných umení, Univerzita Adama Mickiewicza v Poznani, Kalisz, Poľsko

Prof. Serhiy RUDYSHYN, DrSc.

Glukhivska Národná pedagogická univerzita Alexandra Dovzhenka, Hlukhiv, Ukrajina

Prof. Koval PETRO, DrSc.

Prykarpatska Národná univerzita Vasyla Stefanyka, Ivano-Frankivsk, Ukrajina

Prof. Volodymyr STAROSTA, DrSc.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Doc. PhDr. Denisa LABISCHOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava, Česko

Doc. PaedDr. Lenka ROVNÁNOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Ugrai JÁNOS, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita v Miškolci, Miškolc, Maďarsko

Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Recenzenti

Prof. PaedDr. Ján DANEK, CSc. (UCM Trnava)

Prof. PaedDr. Peter JUSKO, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Prof. RNDr. Jan KOPKA, CSc. (UJEP Ústí nad Labem)

Prof. RNDr. Dagmar MARKECHOVÁ, CSc. (UKF Nitra)

Prof. PhDr. Michal MIOVSKÝ, Ph.D. (UK Praha)

Prof. Ing. Pavel RASCHMAN, CSc. (TUKE Košice)

Doc. PaedDr. Libor FRIDMAN, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Tomáš JABLONSKÝ, PhD., m. prof. (KU Ružomberok)

Doc. PaedDr. Marianna MÜLLER DE MORAIS, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Lenka PASTERÁKOVÁ, PhD., MBA (PU Prešov)

Doc. PaedDr. Gabriela PAVLOVIČOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Alica PETRASOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. RNDr. Alena PRÍDAVKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. RNDr. Iveta SCHOLTZOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. Mgr. Mariana SIROTOVÁ, PhD. (UCM Trnava)

Doc. Mgr. Róbert STOJKA, PhD. (UPJŠ Košice)

Doc. PaedDr. Katarína VANČÍKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

PaedDr. Veronika GABALOVÁ, PhD. (TU Trnava)

PaedDr. Jana HUDÁKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Lucia MIKURČÍKOVÁ, Ph.D., BCBA (PU Prešov)
PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
PaedDr. Eva SEVERINI, PhD. (UK Bratislava)
PaedDr. Mária SLAVÍČKOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
PaedDr. Dagmar STRMEŇOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
PaedDr. Lucia ŠEPELÁKOVÁ, PhD. (PU Prešov)
PaedDr. Alena ŠTULAJTEROVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
PhDr. Miroslava BRUNCKOVÁ, PhD. (PU Prešov)
PhDr. Gabriela HERÉNYIOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
PhDr. Daniela HREHOVÁ, PhD., MBA (TUKE Košice)
PhDr. Ľubica ROVANOVÁ, PhD. (STU Bratislava)
PhDr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD. (TU Trnava)
RNDr. Veronika BOJDOVÁ, PhD. (UKF Nitra)
RNDr. Lenka PŘIBYLOVÁ, Ph.D. (MUNI Brno)
Mgr. art. Tomáš BOROŠ, PhD., ArtD. (UK Bratislava)
Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD. (TU Trnava)
Mgr. Diana DEMKANINOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Tomáš GODIŠ, PhD. (TU Trnava)
Mgr. Daniela GUFFOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Zuzana HEINZOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Imrich IŠTVAN, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Zlatica JURSOVÁ ZACHAROVÁ, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Jana KAPOVÁ, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Vladimír KOBZA, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Kristína LIBERČANOVÁ, PhD. (TU Trnava)
Mgr. Zuzana LYNCH, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Jana NEMCOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Pavol SUCHAREK, PhD. (PU Prešov)

Text neprešiel jazykovou úpravou. Za údaje a prípadné chyby v jednotlivých príspevkoch sú zodpovední ich autori.

Kontakt

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Moyzesova 9, 040 01 Košice

Tel. 055/234 7172

Email: vychovaavzdelavanie@gmail.com

Vydavateľ:

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

OBSAH

Batková, D. - Frank, J. - Pěchoučková, Š.: MATEMATICKÁ SOUTĚŽ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	8
Belková, V. - Zólyomiová, P.: POTREBA VYTVÁRANIA INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA V SÚČASNEJ ŠKOLE	13
Blaško, M.: SYSTÉM UČITEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ PRE INFORMAČNÚ SPOLOČNOSŤ	21
Citterbergová, G. - Novocký, M.: HUMANISTICKÝ PRÍSTUP VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI VYCHOVÁVATEĽOV V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ ..	26
Dawson, A.: KVALITA, KVANTITA A OPODSTATNENOSŤ REČOVÉHO PREJAVU UČITEĽA VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV	33
Exner, J.: FENOMENOLÓGIA AKO KRITICKÉ PREMYSLENIE ZÁKLADOV VZDELÁVANIA?	39
Fedáková, K.: PRÍPRAVA UČITEĽOV V UHORSKU V OBDOBÍ DUALIZMU A JEJ REFLEXIA V KOŠICKÝCH NOVINÁCH (KASCHAUER ZEITUNG).....	44
Gavala, T.: FORMATÍVNE HODNOTENIE VO VYUČOVANÍ PRAVDEPODOBNOTI	51
Hajóssy, D.: INOVATÍVNE METÓDY A HRA NA KLAVÍRI.....	63
Hnatová, J.: ZHLUKOVÁ ANALÝZA ORGANIZÁCIE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA VO VYBRANÝCH EURÓPSKYCH KRAJINÁCH	69
Hroncová, J.: SOCIÁLNA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU – AKTUÁLNE PROBLÉMY A SÚČASNÉ TRENDY V PROFESII ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA	80
Hubeňáková, V. - Semanišinová, I.: PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV MATEMATIKY PRE PRAX.....	92
Janovská, A. - Bačíková, M.: VNÍMANIE PODPORY A ZMYSLUPLNEJ PARTICIPÁCIE V PROSTREDÍ ŠKOLY A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV	102
Kosturková, M. - Velmovská, K.: NÁZORY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA NA ROZVOJ ICH ARGUMENTAČNÝCH SCHOPNOSTÍ.....	110

Lukáč, S.: VYUŽÍVANIE GRAFICKÝCH MODELOV PRI RIEŠENÍ SLOVNÝCH ÚLOH VO VYUČOVANÍ MATEMATIKY.....	119
Martinka, P.: UČITEĽ HUDOBNÉHO UMENIA A MODERNIZÁCIA UMELECKEJ EDUKÁCIE PROSTREDNÍCTVOM E-LEARNINGU.....	130
Niklová, M.: PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ZO STRANY SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA A PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V KRAJINÁCH V4	134
Orosová, O. - Gajdošová, B. - Janovská, A. - Štefaňáková, M.: EFEKTIVITA UNIVERZÁLNEHO PROGRAMU PREVENČIE KONZUMÁCIE ALKOOLU V RÁMCI PROGRAMU UNPLUGGED MEDZI ŠKOLÁKMI SR.....	142
Prídavková, A.: KOMPARÁCIA VYBRANÝCH ASPEKTOV MATEMATICKEJ PRÍPRAVY DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU A V TALIANSKU ..	153
Pšenáková, I. - Bystrická, M.: INTERAKTÍVNA TABUĽA AKO INOVATÍVNY PRVOK V PRÁCI UČITEĽA	159
Rovňanová, L. - Šukolová, D.: KVALITY UČITEĽA Z PERSPEKTÍVY ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	168
Slavík, J. - Chocholoušková, Z. - Hajerová Müllerová, L. - Soukupová, P.: SOUVISLOSTI MEZI KVALITOU REFLEXE VÝUKY A TEORETICKOU ZNALOSTÍ U STUDENTŮ MAGISTERSKÉHO STUDIA V PŘEDMĚTU REFLEXE A HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY.....	184
Valihorová, M. - Bisaki, V.: INKLUZÍVNA ŠKOLA PODPORUJÚCA DUŠEVNÉ ZDRAVIE ŽIAKOV (PRVÉ SKÚSENOSTI EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA)..	195
Valihorová, M. - Pilková, J.: SPOLUPRÁCA PEDAGÓGA A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV V MODERNEJ A KVALITNEJ ŠKOLE	206
Vašašová, Z. - Petřík, Š.: INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA A SOCIÁLNA KLÍMA V TRIEDE.....	216
Vašutová, A.: PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE VO ŠVÉDSKU	227

MATEMATICKÁ SOUTĚŽ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

MATHEMATICAL COMPETITION AT THE PRIMARY SCHOOL

Dominika Batková

Základní škola Mrákov

Jan Frank

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Šárka Pěchoučková

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Abstract:

One of the ways to motivate pupils to study mathematics is a mathematical competition. A six-wheeled competition called "Walking Through the Czech Republic" was prepared for 3rd year pupils. Participation in this competition was voluntary and competition was intended for home preparation of pupils. Pupils were assigned worksheets with different types of mathematical tasks, for example numerical counting, word problems, non-standard problems or solving word puzzles. Cross-curricular relationships (e.g. mathematics, Czech language or art education) were used in the worksheets. The aim of this competition was to raise pupils' interest in mathematics. Quantitative analysis of pupils' solutions has shown the greatest problems in word problems with time data, direct proportion word problems and adding a series of numbers. After completing the competition, the pupils filled out an evaluation questionnaire to find out what was interesting to them and what they had learned. The competition was attractive for 95 % of pupils. The most interesting exercises for pupils were less common tasks, for example math maze, finding differences between images or finding numbers that do not belong in the series. Answers to the question "What have you learned?" were different according to the interests of the pupils.

Key words:

didactic game, mathematical competition, activating teaching methods, quantitative analysis, reflexion

Úvod

Matematika je v životě člověka velmi důležitá. Provází nás téměř na každém kroku, aniž bychom si to uvědomovali. Přesto však patří ve škole mezi nejméně oblíbené předměty. Proto je třeba pracovat se žáky tak, aby nebyli pouze posluchači nebo pasivními pozorovateli. Vhodným prostředkem pro motivaci a aktivizaci žáků jsou podle našeho názoru matematické soutěže.

Podle Martiny Uhlířové (2002) můžeme matematické soutěže rozdělit na základě několika kritérií, mezi která patří region, cílová skupina a forma organizace. Z hlediska regionu se jedná o celorepublikové soutěže, ke kterým můžeme zařadit, zaměříme-li se pouze na žáky 1. stupně českých základních škol, např. Matematickou olympiádu, Pythagoriádu, Matematického klokana a Pangeu, a oblastní soutěže, jako je Plus

(region Kolín), Matematická soutěž V. tříd (region Olomouc) nebo Padák (region Nymburk). Podle cílové skupiny můžeme matematické soutěže rozdělit na ty, které jsou určeny talentovaným žákům, žákům se zájmem o matematiku nebo všem žákům bez rozdílu. Důležitá je i forma organizace, tedy zda je matematická soutěž organizována společně se školou nebo mimo školu, a také způsob, jakým žáci soutěžní úlohy řeší (samostatně doma či ve škole).

Matematické soutěže a hry může organizovat učitel také sám ve třídě nebo ve škole. Hlavním obsahem soutěží i her je řešení úloh z nejrůznějších oblastí matematiky. Jejich výběr záleží na žácích, pro které je činnost určena. Měly by být zařazovány úlohy s různou obtížností tak, aby mohlo soutěžit co nejvíce žáků (nejen zdatnější počtáři). Organizace soutěže (hry) může být různá, někdy jde o činnost pravidelnou, jindy příležitostnou. Soutěžit mezi sebou mohou jednotlivci, dvojice, skupiny (heterogenní, homogenní) či třídy. Matematické hry bývají velmi často zařazovány na začátek vyučovací hodiny, právě z toho důvodu, že aktivizují pozornost žáků a navozují žádoucí atmosféru. Je zapotřebí vysvětlit jasná pravidla a vyhodnocení výsledků. Učitel by měl hodnotit spravedlivě a řídit se předem danými kritérii. Důležité je také pochválit a ocenit výsledky všech žáků, tedy i těch méně úspěšných. Při organizování je třeba dbát na dodržování pedagogicko-organizačních zásad. Je nutné vytvořit stejné podmínky pro všechny soutěžící (Krejčová, Volfová, 1994).

Matematické putování po České republice

Pro 3. ročník základní školy byla připravena matematická soutěž Putování po České republice, jejímž cílem bylo zvýšit zájem žáků o matematiku. Protože měla šest kol, probíhala po dobu šesti týdnů. Vždy v pátek dostal soutěžící jeden pracovní list, který měl do dalšího pátku odevzdat do speciální schránky. Vyplnění pracovního listu bylo dobrovolné. Žáci si mohli z pracovního listu vybrat jednotlivé úkoly nebo ho vypracovat celý. Za správně vyřešené úkoly žáci získávali určitý počet bodů, který se zaznamenával na velkou listinu ve třídě. Každý ze soutěžících zde byl uveden pod přezdívkou. Vítězem se stal ten, kdo získal nejvíce bodů. Za každý správně vyřešený úkol získal žák dva body. Úkol, který byl alespoň částečně vyřešený správně, byl hodnocen jedním bodem. V některých pracovních listech se nacházely i bonusové úkoly, za které mohli žáci získat jeden bod navíc. Některé tyto úkoly nebyly však hodnoceny žádným bodem, protože měly sloužit jako zajímavost. Tento způsob hodnocení byl zvolen, aby i žáci, kteří nedořeší úkol celý správně, měli možnost získat bod a o řešení se alespoň pokusili. Soutěžící zároveň obdržel mapku České republiky, na které si za každý vyřešený pracovní list mohl zakreslit místa, o kterých se něco dozvěděl. Postupně si tak měl vyznačit všechny kraje České republiky a v nich známá města, řeky apod. Soutěž měla být pro žáky tedy i naučná.

Smyslem soutěže bylo motivovat co největší počet žáků k účasti v ní. Na základě zkušeností bylo zvoleno takové téma, u kterého jsme předpokládali, že bude děti bavit. V hodinách prvouky se žáci již s tématem Česká republika okrajově seznámili a velice je zaujala práce s mapou, orientace na ní a vyhledávání různých míst.

V jednotlivých pracovních listech se objevovaly různé typy matematických úloh v návaznosti na probírané učivo – spojování čísel na základě číselné řady, pamětné i písemné početní operace v oboru do 100 spojené většinou s řešením tajenek nebo rébusů, matematická (číselná) bludiště, překreslování obrázků ve čtvercové síti, jednoduché a složené slovní úlohy, slovní úlohy na přímou úměrnost, převody jednotek času, práce s tabulkami, hledání čísel ukrytých ve větách, indické násobení, luštění přesmyček, hledání rozdílů mezi obrázky, hledání čísel, která nepatří do dané řady. Uplatňovaly se zde tedy mezipředmětové vztahy mezi matematikou, prvoukou, českým

jazykem a výtvarnou výchovou. Ukázka zadání jednoho pracovního listu je na obrázku 1.

Putování po České republice

1. pracovní list přízevka:

3. Hlavní město České republiky je _____.

Víš, jak je vzdálené od místa, kde žiješ? Pokud doplníš správné výsledky do matematického hada, vyjde ti číslo, které určuje vzdálenost hlavního města v kilometrech.

8 . 5 + 32 . 9 . 6 + 22 + 86

Vzdálenost mezi Mrákovem a Prahou je _____ kilometrů.

Zajímavost: Samotné město Praha je považováno za jeden ze 14 krajů České republiky.

4. Jihočeským krajem protéká nejdelší řeka ČR Vltava. Vltava je také oblíbeným místem vodáků, kteří ji v létě sjíždějí na raftech nebo v kánoích. Do raftu se vejdou 4 lidé, do kánoe 2 lidé.

Kolik členů z rodiny Veselých sjíždělo Vltavu, když zcela zaplnili 4 kánoe a 3 rafty? Čtvrtý raft byl zaplněn pouze z poloviny.

Obrázek 10: Vodáci
Zdroj: https://www.onlineomalo-vanky.cz/omalo/6C39A1nka-rodina-v-46C39A1noi_687.html

Kolik členů rodiny sjíždělo řeku?

Výpočet: _____

Odpověď: _____

5. Pokud vypočteš správné příklady na písemné sčítání a písmena u příkladů doplníš do tabulky, vyjde ti název největšího rybníka v ČR, který leží v Jihočeském kraji.

Ž	M	K	R	B	E	O
45	64	73	23	97	84	46
27	29	65	19	83	45	86

Obrázek 9: Rybník
Zdroj: <http://www.icreative.cz/2012/03/04/zvireta-zijici-u-vody/>

42	132	72	93	180	129	42	138

Název největšího rybníka v ČR je: _____

Obr. 1: Ukázka zadání 1. pracovního listu (Batková, 2018, s. 58-59)

Analýza řešení úkolů žáky

Soutěž žáky zaujala, dobrovolně se jí zúčastnilo všech 22 žáků třídy. Vždy netrpělivě očekávali výsledky, diskutovali o úkolech, zajímali se o daná místa, která vyhledávali na mapě. S nadšením se zapojili i ti žáci, kteří mívají s matematikou problémy, našli si úkoly, které je zaujaly. Ukázalo se tedy, že je možno touto formou vzbudit v dětech zájem o počítání a poukázat na skutečnost, že výuku matematiky lze praktikovat i zábavnou formou.

Pokud bychom se zaměřili na úspěšnost řešení jednotlivých úkolů, můžeme říci, že nejlépe žáci zvládli pamětné nebo písemné početní operace v oboru do 100 spojené s řešením tajenky nebo rébusu (úspěšnost řešení se pohybovala v rozmezí 95–100 %). Děti si rovněž dobře poradily s indickým násobením (úspěšnost 90 %), které bylo jako zajímavost ukázáno v předchozích hodinách matematiky. Problémy nečinily žákům ani úlohy na hledání čísel ukrytých ve větách, hledání rozdílů mezi obrázky nebo spojování čísel na základě jejich posloupnosti, které zvládli všichni. Největší potíže měli žáci s řešením jednoduchých slovní úloh s užitím převodů jednotek času (úspěšnost 59 %), složené slovní úlohy na násobení a sčítání (úspěšnost 59 %) a rébusu, ve kterém měli vypočítat příklady zapsané pomocí symbolů, jež museli vyluštit (úspěšnost 63 %).

Reflexe žáků

Po ukončení soutěže jsme žákům rozdali dotazníky, ve kterých jsme sledovali, zda se jim soutěž líbila, které z úkolů je zaujaly nejvíce a zda během vypracovávání úkolů zjistili nebo se dozvěděli něco nového (Obr. 2).

1.) Zakroužkuj.

Soutěž Putování po České republice se mi LÍBILA – NELÍBILA.

2.) Co konkrétně se ti líbilo / nelíbilo? Napiš.

všechny úkoly, soustředění se spoluprací, reflexe

3.) Které z úkolů na pracovních listech tě bavili nejvíce?

rozdíly, bludiště

4.) Dozvěděl ses během vypracování něco zajímavého? Napiš, co sis zapamatoval.

V mladi Boleslavi se vyrobí škodovky,
malovaný dům v Trutně, pardubický perník

Obr. 2: Dotazník pro žáky (Batková, 2018, s. 120)

Na základě vyhodnocení dotazníků jsme došli k těmto závěrům:

- 95 % žákům se soutěž líbila.
- Soutěžící zaujaly takové úkoly, se kterými se běžně v hodinách matematiky nesetkávají, jako je např. číselné bludiště, hledání rozdílů a ukrytá čísla ve větách. Někteří žáci uváděli, že se jim líbilo, když s rodiči řešili těžké slovní úlohy. Soutěž tedy mohla přispět i ke spolupráci rodičů a dětí. Dětem se naopak nelíbilo, že některé úlohy byly těžké.
- Žáci se dozvěděli mnoho nových informací o České republice, každý si zapamatoval něco jiného s ohledem na své zájmy.

Závěr

Dle pozorování učitelky D. Batkové, která ve třídě působí, soutěž splnila svůj účel a bylo dosaženo cíle – zvýšit zájem žáků o matematiku. Zaujala i žáky, kteří s matematikou mají problémy. Uvedená soutěž tedy může sloužit všem pedagogům, kteří mají chuť zpestřit dětem klasický způsob výuky. Její přínos vidíme také v tom, že i přes skutečnost, že se jedná o matematické úlohy, lze v nich rozpoznat i jistý přesah do jiných vyučovacích předmětů, jako je například prvouka, vlastivěda apod. Podle našeho názoru je důležité, aby si žáci uvědomili, že ve školních předmětech lze nalézt jistou provázanost a je jedno, zda se jedná o matematiku nebo prvouku, a také skutečnost, že zábavnou formou jde učení lépe.

Literatura

Batková, D. (2018). *Matematická soutěž na 1. stupni základní školy* [diplomová práce] Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Krejčová, E., & Volfová, M. (1994) *Didaktické hry v matematice* (1. vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus.

Uhlířová, M. (2002). *Matematické soutěže na 1. stupni ZŠ* [online]. [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_81.pdf

Adresy autorov

Mgr. Dominika Batková

Základní škola Mrákov
Mrákov 93, 345 01 Mrákov
dominikabatkova@seznam.cz

Mgr. Jan Frank

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Klatovská 51, 306 14 Plzeň
frankjan@kvd.zcu.cz

PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D.

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Klatovská 51, 306 14 Plzeň
pechouck@kmt.zcu.cz

POTREBA VYTŮVÁRANIA INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA V SÚČASNEJ ŠKOLE

THE NEED TO CREATE AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN TODAY'S SCHOOL

Vlasta Belková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Patricia Zólyomiová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Educational challenges for the 21st century must necessarily accept the diversity of the school environment. In today's school, we most often associate diversity with pupils with special educational needs. The paper deals with the analysis of documents, which show the need to create an inclusive school environment. The contribution is part of the implemented project KEGA no. 046UMB-4/2018 under the title How do we understand inclusive education? Creating an optimal learning model.

Key words:

inclusive environment, school, diversity, inclusive teacher

Úvod

S termínmi inkluzívna edukácia, inkluzívna škola sa v súčasnosti stretávame často, ale musíme konštatovať, že slovenské školstvo je v praktickej realizácii v tomto smere častokrát v začiatkoch. Podnetná v tematike inkluzívneho školského prostredia bola publikácia od autorov Booth, Ainscow (2002, s. 4) „*Index for inclusion...*“, kde sa uvádza, že bola tendencia vnímať inklúziu pri tých skupinách edukovaných, ktorí vykazujú odlišnosť v podobe špeciálnej potreby vo vzdelávaní, no zároveň poukázali autori na zúžené vnímanie problému, ktorému sa treba vyvarovať a teda, že inklúzia sa týka všetkých žiakov. Publikácia prispieva k podnecovaniu a rozvoju inkluzívneho prostredia výchovno-vzdelávacích organizácií a to bez ohľadu na to, do akej miery je inštitúcia považovaná za inkluzívnu a preto bol predložený spôsob zlepšenia pôsobenia škôl v súlade s inkluzívnymi hodnotami.

Podľa Agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b, s. 2-3) sa konštatuje, že ohľadom významu inkluzívneho vzdelávania a tiež opatrení, ktoré by sa mali prijať, aby sa zabezpečili pozitívne prístupy k rôznorodosti a aby sa zvýšila kapacita vzdelávacích systémov a škôl na napĺňanie potrieb všetkých žiakov v bežných školách hlavného vzdelávacieho prúdu stále existuje veľa nejasností.

Preto aby sa právo na rovnaké vzdelanie pre všetkých stalo realitou, musí sa podľa UNESCO zabezpečiť, aby všetci žiaci mali prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Nielen nediskriminovať v prístupe k vzdelávacím príležitostiam, ale aj byť aktívny pri identifikácii prekážok, s ktorými sa ľudia stretávajú pri pokuse o prístup k príležitostiam pre kvalitné vzdelávanie a rovnako pri ich odstraňovaní nabáda UNESCO v spolupráci

s vládami a partnermi na riešení vylúčenia a nerovnosti v prístupe k vzdelávacím príležitostiam (UNESCO: Inclusion in education).

Výzvy pre inkluzívny systém vzdelávania

Podľa viacerých autorov a deklarácií organizácií (kol. autorov, 2013; Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015; Cologon, 2013; CACL, 2013) je inkluzívne vzdelávanie považované za hodnotu implementovanú do praxe tak, aby sa každý žiak cítil rešpektovaný, mal pocit istoty a bezpečia, že sa môže učiť a rozvíjať naplno svoj vlastný potenciál, zároveň je dôležité bezpodmienečne akceptovanie všetkých žiakov, nielen špecifických skupín. Aj preto má byť *heterogénnosť vnímaná ako normalita a škola ako miesto, kde nedochádza k deleniu žiactva na tých, ktorí majú alebo nemajú špeciálne potreby* (kol. autorov, 2013, s. 4), a piliermi inklúzie sa stávajú hodnoty zdôrazňujúce ľudskú dôstojnosť, ľudské práva a odlišnosť ako normalitu (kol. autorov, 2014, s. 8). Edukačné prostredie v škole sa prispôsobuje vzdelávacím potrebám všetkých žiakov, teda žiak nie je len „zasadený“ do podmienok bežnej školy hlavného vzdelávacieho prúdu ako pri školskej integrácii (Jablonský a Polláková, 2014, s. 27).

V podmienkach slovenských škôl sa konštatuje, že: *„Tradičné usporiadanie žiackych kolektívov, fyzického priestoru tried a škôl, ako aj procesu vyučovania a učenia sa jednotného a neprimerane náročného obsahu vytvára bariéry pre žiakov v ich iniciatíve, objavovaní, skúmaní javov, hľadaní informácií a súvislostí. Sú „konfekčné“ a neopodstatnene očakávajú rovnaké tempo, vyžadujú rovnakú formu a obsah od úplne všetkých žiakov. Na dieťa sa často nahliada ako na objekt vzdelávania a nie subjekt vzdelávania. Aj motivovaným učiteľom sa tieto organizačné, fyzické a obsahové prekážky darí prekonávať iba s ťažkosťami a s vysokým nasadením“* (Burjan et.al, 2017, s. 12).

Ako sa konštatovalo v dokumente **Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy** (kol. autorov, 2013, s. 9): *„Úplné inkluzívne vzdelávanie je cieľom budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia. Je nevyhnutné, aby sa vypracovali konkrétne modely inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny a aby sa v budúcnosti vypracoval všeobecný model inkluzívnej školy“*. Jedným z takýchto materiálov je dokument EASIE - **Rámcový program pre vzdelávanie a odbornú prípravu 2020 (ET 2020)**. Na jeho podporu Agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania uskutočnila projekt (so začiatkom v decembri 2011), ktorý zahŕňa všetky členské krajiny Agentúry a zameriaval sa na hĺbkové analýzy stratégií, ktoré sa používajú na zvýšenie dosiahnutých výsledkov všetkých študentov v inkluzívnom prostredí (RA4AL) (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012a). V čase konania konferencie RA4AL odznala otázka: *„aké politiky a stratégie sú najefektívnejšie pri zvyšovaní dosiahnutých výsledkov všetkých študentov“?* Vybudovať by sa mala taká vzdelávacia komunita, ktorá pozitívne združuje mnohorakých účastníkov edukácie a snaží sa o spoznanie študentov a identifikovanie prekážok, ktoré prežívajú pri vzdelávaní (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012a).

Inkluzívny učiteľ

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (2012a) na základe projektu **Vzdelávanie učiteľov k inklúzii (TE4I)** si dala za cieľ zistiť ako pregraduálne vzdelávanie dokáže pripraviť učiteľov na inkluzívnu prax. V rámci tohto projektu sa zamerala pozornosť aj na identifikáciu *základných zručností, poznatkov a chápania, postojov a hodnôt, ktoré potrebuje každý, kto vstupuje do*

učiteľského povolania, bez ohľadu na predmet, alebo špecializáciu, či vekovú skupinu, ktoré bude vyučovať, resp. i druh školy, kde bude učiť (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012a, s. 6). Výsledkom projektu bol vytvorený **profil inkluzívneho učiteľa**. Tento vychádza z rámca ústredných hodnôt a kompetenčných oblastí, ktorými sú: *rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov, podpora všetkých žiakov, osobný profesijný rozvoj*. No, to čo považujeme za dôležitú myšlienku projektu, je aj odporúčanie, že na to, aby študenti učiteľstva získali prístup k praktickým skúsenostiam v školách, je potrebná tímová spolupráca medzi vzdelávateľmi, pracovníkmi rôznych škôl a širšieho spoločenstva. Za úvahu stoja modely inkluzívnej praxe sprostredkované študentom, poskytovanie adekvátnej podpory študentom, profesijný rozvoj v tejto oblasti (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012a, s. 21).

Autori Janoško, Neslušanová (2014, s. 48-49) predstavili náčrt optimálnych vlastností, schopností a zručností inkluzívne orientovaného pedagóga, ktorého vnímajú ako profesionála v oblasti inkluzívnej edukácie, vyznačujúceho sa patričnými odbornými i osobnostnými kvalitami, k osobnostným radia:

- schopnosť nadviazať plnohodnotný kontakt, rozvíjať interakciu a komunikáciu (založenú na prijatí a dôvere) s každým žiakom a jeho rodinou,
- schopnosť empatie (vcítenie sa do pocitov, prežívania iného človeka/žiaka, ktorého spôsob komunikácie, poznávania a osobnostného rastu je jedinečný),
- schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť,
- schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať v meniacim sa vonkajších podmienkach,
- schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly,
- schopnosť spolupráce,
- vysoká sebaúcta a úcta k iným,

k profesijným kompetenciám autori zaradujú:

- komplexné odborné vedomosti a znalosť spôsobov sprostredkovávania poznatkov a skúseností na rôznych úrovniach,
- odborné znalosti v oblasti inkluzívnej edukácie, schopnosť využiť špecifiká ťažkostí detí v prospech všetkých zúčastnených, schopnosť mobilizovať zdroje zvládania v triede,
- schopnosť systémovej práce, ako aj schopnosť nachádzať a vŕhať do procesu výchovy okolnosti podporujúce vývin a osobnostný rozvoj subjektov výchovy,
- schopnosť reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce z individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov.

Osobnosťou inkluzívneho pedagóga sa zaoberajú aj ďalší autori, napr. Rohaľová (2014) pojednáva o profesionalite inkluzívneho pedagóga, Polakovičová, Žovinec (2013) venujú pozornosť profilu inkluzívneho učiteľa s vymedzením hodnotových pilierov a jeho kompetencií. Vyvinutých bolo už niekoľko nástrojov na zisťovanie inkluzívnosti škôl (Booth, Ainscow, 2002), boli vyvinuté nástroje na skúmanie atribútov inkluzívnej školy – napr. do akej miery je škola pripravená na inkluzívne vzdelávanie, „otvorená“ začleňovaniu žiakov a i. (Lukas, 2012). Zmapované v prieskume Miňovej (online) boli inštitúcie na Slovensku, ktoré sa výskumne alebo edukačne venujú problematike inklúzie, inkluzívnej edukácie, práci s deťmi so ŠVVP. Autorka do prieskumu zaradila všetky pedagogické fakulty a všetky priamo riadené inštitúcie ministerstva školstva, ktoré majú verejne dostupné informácie o realizovaných projektoch a programoch z tejto oblasti.

Prieskumom u vysokoškolských študentov z oblasti inkluzívnej edukácie sa zaoberali autorky Diheneščíková, Orosová, Petříková (2017), ktoré, okrem iného, zisťovali v čom vidia študenti učiteľstva, najväčšie bariéry v zavádzaní inkluzívneho vzdelávania.

No nielen od samotného učiteľa, ale od spolupráce celého tímu odborníkov závisí úspech implementácie inkluzívnych princípov do praxe. Ide o spoluprácu založenú na tímovej spolupráci viacerých pedagogických a odborných zamestnancov (učiteľov, vychovávateľov, špeciálnych pedagógov, liečených pedagógov, výchovných poradcov, sociálnych pedagógov, psychológov, sociálnych pracovníkov, asistentov, aj iných odborníkov). Dôležitou je tiež spolupráca školy s rodinou, podnetné príspevky inšpirované aj praxou prináša napr. **Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Inkluzívna škola a rodina** (Janoško, Kušnírová eds., 2017). Môžeme konštatovať, že inkluzívne vzdelávanie (v jeho začiatkoch nazývané integrované) má svoje začiatky v osemdesiatych rokoch minulého storočia, čo môžeme považovať za dostatočne dlhý čas, aby sa vychytali „detské choroby“ tohto vzdelávania. Bohužiaľ nestalo sa tak a aj dnes podiel na nedostatočnom saturovaní potrieb žiakov so ŠVVP majú do istej miery aj učitelia. Ak aj sú školy dostatočne vybavené špeciálnymi didaktickými a kompenzačnými pomôckami pre žiakov so ŠVVP, vedia s nimi učitelia pracovať na vyučovacích hodinách? Počty žiakov v triedach takisto komplikujú prácu učiteľom. Navyše, ak je v triede viacero žiakov so špeciálnymi potrebami, pričom každý žiak má inú špeciálnu potrebu, aj toto komplikuje prácu učiteľa v triede. Inkluzívne vzdelávanie komplikuje aj nedostatočne fungujúca, alebo nefungujúca spolupráca rodičov s učiteľmi. Problémom je aj nedostatok odborných zamestnancov v školách. V slovenských školách je stále nedostatok odborníkov, ktorí by boli nápomocní žiakom pri zvládaní edukačných nárokov, respektíve učiteľom a ostatným pedagogickým pracovníkom, ktorí nie sú dostatočne pripravení na prácu so žiakmi so ŠVVP. Máme predstavy o kompetenciách učiteľa v inkluzívnom edukačnom procese, ale vieme takého učiteľa pripraviť do praxe?

Výskumne sa podporou inkluzívneho vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov v tomto procese zaoberali viaceré národné projekty realizované cez ESF pod vedením MPC, záštitou MŠVVaŠ SR a v súčasnosti je to prebiehajúci **projekt Škola otvorená všetkým**, ktorý sa realizuje v rozmedzí rokov 2016-2019, ako sa uvádza: „...jeho jedinečnosť spočíva vo vytvorení efektívneho modelu spolupráce viacerých zložiek vzdelávacieho systému“...(pedagógov a odborných zamestnancov, pedagogických asistentov, odborných zamestnancov z CPPPaP, učiteľov z neformálneho vzdelávania, rodičov) (Národný projekt Škola otvorená všetkým, <http://npsov.mpc-edu.sk/o-nas>). Ďalším projektom, ktorý je spoločný pre Európsku Úniu a Radu Európy je **projekt INSCHOOL** zameraný na inkluzívne vzdelávanie rómskych detí, so začiatkom realizácie v roku 2017, a ktorý pracuje na úrovni politiky a praxe v Českej republike, Maďarsku, Rumunsku, Slovenskej republike a Spojenom kráľovstve. Výzvou v projekte je nielen zmena na úrovni politiky školského systému krajiny, ale hlavne zmena na úrovni samotných škôl, ktoré musia prehodnocovať obsah vzdelávania, spôsoby vyučovania a aj posudzovanie výkonov žiakov (EÚ, Rada Európy). Slovenskí učitelia sa od roku 2008 zúčastňujú aj medzinárodnej štúdie o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey), kde sú u učiteľov mapované aj ich potreby spojené s edukačnou praxou (NÚCEM, online) a slovenskí učitelia dlhodobejšie prejavujú potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti práce so žiakmi so ŠVVP (OECD TALIS 2018, NÚCEM, s. 3).

Vomáčková a Kolářová (2017, s. 81-82) výskumne od riaditeľov škôl zisťovali prax implementácie inkluzívneho vzdelávania do edukácie regionálnych škôl v Českej Republike a zistili, že k najvýznamnejším faktorom úspechu inkluzívneho vzdelávania

patria: a) kvalita prípravy učiteľov (70%), b) skúsenosti a dĺžka praxe učiteľov, c) materiálne a finančné podmienky školy (63%), úroveň poradenstva (Špeciálne pedagogické centrá, Pedagogické a psychologické poradne atď.), d) spolupráca s rodinou (88%), e) rodinná politika štátu (u žiakov zo sociálne-znevýhodneného prostredia).

Kvalita prípravy učiteľov je jeden z dôležitých faktorov inkluzívneho vzdelávania v školách. Pregraduálna príprava učiteľov zaujíma dôležité postavenie v problematike pedeutológie. Spolu s vývojom etáp učiteľskej profesie (Walterová, 2002) sa pojednáva aj o príprave učiteľov, profesionalite učiteľov, profesijnom rozvoji učiteľov, kontinuálnom vzdelávaní učiteľov (napr. autori. Turek, 2002; Kasáčová, 2002; Černotová, 2006; kol. autorov, 2006; Babjaková, 2008; Kosová, 2012; Pavlov, 2013;). Uvedomujeme si, že vyššie menovaní autori nie sú všetci, ktorí podnetne prispeli k v tejto problematike, no z dôvodu rozsahu i zámerov príspevku nie je možné uvádzať všetkých. Skôr spomenieme podnetné projekty MŠVVaŠ SR posledného obdobia mapujúce situáciu v oblasti vysokoškolského vzdelávania (východiská, analýzu vzdelávania učiteľov jednotlivých stupňov škôl, návrhy odporúčaní pre komplexné riešenie problémov), a to bol rozvojový projekt **Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva** (2012). Ale aj projekt **Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania**, ktorého cieľ tkvel aj v zvyšovaní kvality programov a inštitúcií ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov a ich profesijných kompetencií (Butašová a kol, 2017).

Záver

Pre úspešné vzdelávanie všetkých žiakov je dôležitá tímová spolupráca všetkých pedagogických a ďalších odborných pracovníkov (školský psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg ...), ktorí sa zúčastňujú aj na výchove a vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nevyhnutné je vytvoriť tzv. inkluzívny tím, ktorého súčasťou musia byť aj rodičia žiakov. Efektívne inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje úzku spoluprácu všetkých spomenutých aktérov ako aj vzájomnú informovanosť učiteľov medzi sebou navzájom v spolupráci s odbornými nepedagogickými pracovníkmi, ktorých by v súčasnosti mala mať k dispozícii každá škola na Slovensku.

Podakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 046UMB-4/2018 pod názvom Ako rozumieme inkluzívnej edukácii? Tvorba optimálneho výchovného modelu.

Literatúra

BABJAKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-550-7.

BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6. Dostupné na internete:

www.statpedu.sk/files/.../metodika-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf

BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2002. *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. 106 s. [online]. [cit.2018-18-04]. Dostupné na internete: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

BOOTH, T. – AINSCOW, M. *Ukazovateľ inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Česká verze. Preklad ČECHOVÁ, H. – ZÍTKOVÁ, D. 2007. Rytmus o.s. ISBN 80-903598-5-X.

BURJAN, V. et al. 2017. *Učiace sa Slovensko Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu*. Bratislava: MŠVVaŠ SR, marec 2017. [online]. [cit. 06.06.2018]. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf

BUTAŠOVÁ, A. a kol. 2017. *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav: 2017. ISBN 978-80-8118-199-3. [online]. [cit.2019-18-02]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/vyskumna-sprava-rozvijanie-profesijnych-kompetencii-ucitelov-materskych-zakladnych-skol.pdf>

CACL. 2013. *Inclusive education*. [online]. [cit.2018-18-04]. Dostupné na internete: <https://inclusiveeducationcanada.files.wordpress.com/2013/07/definition-of-inclusive-education.pdf>

COLOGON, C. 2013. *Inclusion in education towards equality for students with disability*. Issues paper. Australian Government Department of Education, 2013. 57 s. [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné na internete: <https://www.cyda.org.au/inclusion-in-education>

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU / ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS / MONOGRAPHIA 53 2006. ISBN 80-8068-317-4.

DIHENEŠČÍKOVÁ, L. – OROSOVÁ, R. – PETRIKOVÁ, K. 2017. Pohľad vysokoškolských študentov vykonávajúcich metodickopedagogickú prax na inkluzívne vzdelávanie. In JANOŠKO, P. – KUŠNÍROVÁ, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : UK, 2017. 255 s. ISBN 978-80-223-4464-7. Dostupné na internete:

https://prolp.sk/wp-content/uploads/2018/.../2017_Inkluzívna-škola-a-rodina-zbornik.pd...

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. 2012a. *Vzdelávanie učiteľov k inklúzii. Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. ISBN 978-87-7110-411-0 (Elektronická verzia). [online]. [cit. 2017-02-09]. Dostupné na internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-SK.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Raising Achievement for all Learners (RA4AL). Quality in Inclusive Education*. Report on the conference held in Odense. Denmark: 13.-15. June, 2012. [online]. [cit. 2018-04-18]. Dostupné na internete: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education. 2012b. *Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov – Kvalita inkluzívneho vzdelávania. Hlavné idey projektu RA4AL*. Slovenská verzia. [online]. [cit. 2018-04-18]. Dostupné na internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SK.pdf

JABLONSKÝ, T. – POLLÁKOVÁ, S. 2014. Legislatívne východiská inkluzívneho vzdelávania. In kol. autorov: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. PRINED - PRojekt INkluzívnej Edukácie*. Prešov: MPC, 2014.

- ISBN 978-80-565-0208-2. [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné na internete: http://www.1zszv.sk/download_file_f.php?id=589304
- JANOŠKO, P. – NESLUŠANOVÁ, S. 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2014. 98 s. ISBN 978-80-561-0193-3. [online]. [cit. 2018-05-25]. Dostupné na internete: https://www.european-agency.org/.../Janosko_Neslusanova_Skola_s_inkluzivnou_kli...
- JANOŠKO, P. – KUŠNÍROVÁ, V. (eds.) 2017. *Inkluzívna škola a rodina. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: UK, 2017. ISBN 978-80-223-4464-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- Kol. autorov. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov : MPC, 2013. ISBN 978-80-8052-557-6. [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné na internete: [http://nprmk2.mpc-edu.sk/podpora-inkluzivneho-modelu-vzdelavania-pre-potreby-predprimárneho-stupň-školskej-sústavy-0](http://nprmk2.mpc-edu.sk/podpora-inkluzivneho-modelu-vzdelavania-pre-potreby-predprimarnego-stupna-skolskej-sustavy-0)
- Kol. autorov. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. PRINED - PROjekt INkluzívnej Edukácie*. Prešov: MPC, 2014. 136 s. ISBN 978-80-565-0208-2. [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné na internete: http://www.1zszv.sk/download_file_f.php?id=589304
- Kol. autorov. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0. [online]. Dostupné na internete: <http://files.mpcskolenie1.webnode.sk/200000035-5a44c5b3f0/Prof.rozvoj%20u%C4%8Dite%C4%BEa%20MPCPO%202006.pdf>
- Kol. autorov. 2012. *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva (Záverečná správa a návrhy odporúčaní)*. Banská Bystrica: marec, 2012. [online]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/1903.pdf>
- KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0353-4.
- LUKAS, J. 2012. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-82-8. [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné na internete: www.nuov.cz/.../19_Pripavenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelava...
- MIŇOVÁ, M. *Prieskum realizovaných projektov zameraných na deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné na internete: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10/subor/Minova.pdf
- Národný projekt Škola otvorená všetkým* [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné na internete: <http://npsov.mpc-edu.sk/o-nas>
- NÚCEM. TALIS Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní (Teaching and Learning International Survey) [online]. Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/talis>
- OECD TALIS 2018 *Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní*. Bratislava: NÚCEM. [online]. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na internete: www.nucem.sk/sk/filemanager/download/6285/3/brozura-talis-2018
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o. 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1. [online]. Dostupné na internete: <https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=ipavlov&path...>

POLAKOVIČOVÁ, R. – ŽOVINEC, E. 2013. Inkluzívny charakter profilu učiteľa akceptujúceho diverzitu žiakov. In *GRANT journal*. Vol. 2, issue 1, december 2013. ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4. [online]. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na internete:

http://www.grantjournal.com/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=66&lang=en

RADA EURÓPY, EURÓPSKA ÚNIA. *Presentation of the INSCHOOL project* [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné na internete: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/inclusive-education-for-roma-children>

ROHAĽOVÁ, T. 2014. Profesionalita osobnosti inkluzívneho pedagóga. In KUBEROVÁ, H. – HAŠKOVÁ, V. (eds.) *Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ružomberok : Verbum, 2014. ISBN 978-80-561-0176-6. [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné na internete: https://www.prohuman.sk/files/Inkluzivna_klima_2014.pdf

TUREK, I. 2002. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. In *Pedagogika*. Roč. 52, 2002, č. 1, s. 16–34.

UNESCO. *Inclusion in education*. [online]. Dostupné: <http://www.unesco.org/new/en/inclusive-education/>

VOMÁČKOVÁ, H. – KOLLÁŘOVÁ, K. 2017. Inclusive Education of Pupils in the Czech Republic. In *GRANT journal*. Roč. 6, č. 2, 2017. ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11 -00002-09 -4. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupné na internete: <http://www.grantjournal.com/issue/0602/PDF/0602vomackova.pdf>

WALTEROVÁ, E. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich profese. In *Pedagogické revue*, 2002, roč. 54, č. 3, s. 220–239.

Adresy autorov

Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
vlasta.belkova@umb.sk

PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
vlasta.belkova@umb.sk

SYSTÉM UČITEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ PRE INFORMAČNÚ SPOLOČNOSŤ

SYSTEM OF TEACHING COMPETENCIES FOR THE INFORMATION SOCIETY

Michal Blaško

Technická univerzita v Košiciach

Abstract:

Education is the central part of the development of an emerging information society and therefore the future of humanity depends on the quality of education. The school becomes a key institution with a dominant social responsibility. Many previous approaches and models of school and teaching quality focused only on a top-down (from outside in) approach. The preference of top management (orders, instructions) results in a poor teacher collaboration, which is one of the key requirements of quality management at school. Therefore, it is necessary to design and implement quality management systems that not only ensure the responsibility of school staff, but also will promote the school quality culture through a strategy of combination of the quality management approach from top to bottom and the quality management from bottom to top (from inside out). Quality has to be created at school itself, it is borned.

Its most important factor that most affects the results of students is teacher. The aim of the paper is to emphasize the role of teaching as a decisive factor in the quality system of the school for the information society. Its goal is to develop quality management systems in our schools in synergy with the acquisition of high-quality teacher competencies whose system is mentioned in the paper.

The content of the contribution was created as a part of the Good Reform project, a strategy for the development of Slovak higher education, a creative group at the Technical University in Košice, under the aegis of the Union of Workers of Education and Science in Slovakia.

Key words:

information society, teaching competencies, quality management of teaching

Úvod

Informačná spoločnosť je spoločnosť, v ktorej informačné technológie, počítače a mikroelektronika určujú a premieňajú celý spoločenský (industriálny) systém. Sú prostriedkom vytvorenia nových spoločenských štruktúr a zásadným spôsobom menia mechanizmy spoločenského vývoja. Preto je potrebné predovšetkým nadobudnúť kompetencie, týkajúce sa vyhľadávania, získavania, triedenia, vyhodnocovania, využitia a šírenia informácií, tiež rešpektovania sociálnych, etických a legislatívnych noriem narábania s informáciami.

Informačná spoločnosť je charakterizovaná zvýšením kvality života, kde najúčinnším nástrojom je kvalitné vzdelanie. Poslaním vzdelávania je umožnenie človeku stať sa plne rozvinutou osobnosťou – autentickou, s potrebnou mierou mnohostrannosti, harmonicky rozvinutou, aby sa slobodne a zodpovedne seberealizovala v tvorivej

aktivite pre kvalitný život v informačnej spoločnosti 21. storočia. Inovácie a vysokú kvalitu v spoločnosti môže priniesť iba výskum a vývoj. Kvalitný výskum a vývoj však nemôže existovať bez kvalitného školstva. Dostatok kvalitne vzdelaných ľudí produkujú len kvalitne vzdelaní učitelia s náležitými profesionálnymi kompetenciami. Nastupujúce storočie prináša do nášho života prevratné zmeny, v ktorom kľúčovou osobnosťou bude učiteľ, riaditeľ (či iný vedúci pracovník na danom stupni školy).

Sloboda a zodpovednosť

Za posledné desaťročia pribúdajú hodnotenia redukované len na kvantitatívne prístupy, na kvantitatívne ukazovatele školy (počty a percentá rôznych výsledkov) k spokojnosti mnohých školských inštitúcií. Aj takéto prístupy negatívne ovplyvňujú rozvoj slovenského školstva, majú nízku výpovednú hodnotu o kvalite výučby v danej škole, o kvalite procesov vedúcich k výsledkom. Nie je to len spôsob financovania, na ktoré sa poväčšine odvoláva takmer každý, kto hľadá príčiny nepriaznivého stavu školstva.

Sloboda a zodpovednosť patria medzi hlavné ciele tvorivo-humanistickej koncepcie nášho školstva, sú to dve stránky rovnakej reality. Keby nebolo zodpovednosti, nebolo by ani slobody. Sloboda znamená niest' zodpovednosť, plniť si svoje povinnosti voči iným ľuďom, ale i voči sebe samému, čo je jeden z atribútov kvality. Za kvalitu vzdelávania sú spoluzodpovedné školy, štát, učitelia, študenti i rodina.

Formálne mechanizmy kontroly kvality poskytovaného vzdelávania (poznávania, výcviku a výchovy) spolu s nepriaznivými ekonomickými podmienkami škôl spôsobujú, že ich riadiaca funkcia vedie k znižovaniu kvality vzdelávania, k sebadeštrukcii kvality. K týmto negatívnym javom možno pripočítať zamieňanie pojmov ako napr. slobody s nevychovanosťou, zodpovednosti so svojvoľnosťou, ale aj kvality s úrovňou.

Ak chceme, aby nová reforma vzdelávania na Slovensku priaznivo vplývala na rozvoj kvality v školstve, je potrebné vytvoriť náležitú rovnováhu medzi slobodou v riadení (i sebariadení) a spoluzodpovednosťou výsledkov študentov, učiteľov, štátu, škôl a rodiny tak, aby boli zásadným spôsobom eliminované spomínané negatívne javy.

Ako sme pripravení pri súčasnom stave učiteľstva zmeniť školstvo, jeho kvalitu?

Manažérstvo kvality výučby

Najväčším problémom slovenského školstva (okrem financovania) je riadenie kvality - riadenie kvality školy jej vedením, riadenie kvality výučby učiteľmi. Kľúčovým faktorom, ktorý môže významne ovplyvniť dosahovanie cieľov požadovaných zmien v slovenskom školstve, je manažérstvo kvality vzdelávania, presnejšie, učiteľmi akceptovaný a zvnútornený systém manažérstva kvality výučby, ktorý však zatiaľ na školách nie je rozvinutý.

Pri inováciách vo vzdelávacích programoch pedagogických fakúlt, riadení výučby, riadení školy v nastupujúcej informačnej spoločnosti, je potrebné sústrediť hlavnú pozornosť na kvalitných učiteľov. Amatérske riadenie v školstve výrazne prispieva k súčasnému neuspokojivému stavu, zvlášť keď učiteľovi v procese výučby sa venuje pozornosť len okrajovo. Systém manažérstva kvality výučby pre informačnú spoločnosť má vypracované poslanie a ciele, princípy, oblasti a indikátory, štandardy a nástroje merania kvality výučby.

Cieľom manažérstva kvality výučby je optimalizovať procesy vo výučbe, pri ktorých dochádza k uspokojovaniu požiadaviek (vzdelávacích potrieb a očakávaní spojených s výučbou) zainteresovaných partnerov, predovšetkým študentov. Pritom sa majú dosahovať vytýčené ciele v tvorivo-humanistickej výučbe, pri racionálnych nákladoch na výučbu; všetko to objektívne merať, hodnotiť a prijímať opatrenia vo výučbe.

Z princípov tvorivo-humanistickej výučby a TQM (Total Quality Management)) vyplývajú princípy manažérstva kvality výučby (zameranie sa na osobnosť študenta, vodcovstvo učiteľa, angažovanosť učiteľa, procesný prístup k výučbe, zlepšovanie výučby, rozhodovanie založené na dôkazoch, riadenie vzťahov s partnermi).

V inovovaných vzdelávacích programoch vysokých škôl by mal byť systém kľúčových a odborných kompetencií absolventov štúdia viazaný na predmety odbornej orientácie, na predmety pre informačné kompetencie a na predmety pre ďalší rozvoj osobnosti (obr. 1). Ak majú študenti získať kvalitné vzdelanie pre informačnú spoločnosť, potom ich vzdelávanie majú usmerňovať učitelia s nadobudnutými kompetenciami v systéme manažérstva kvality tvorivo-humanistickej výučby. Materiálne a finančné podmienky školy majú zabezpečovať pre nich aj rozvoj tvorivej vedeckej či umeleckej činnosti.

Obr. 1: Súhrnná mapa k návrhu rozvoja slovenského vysokého školstva

Systém učiteľských kompetencií

Náročnosť učiteľskej profesie si vyžaduje, aby pre toto povolanie boli vyberaní a ho aj vykonávali (bez ohľadu na odbor, predmet, stupeň školy, zaradenie) jednotlivci s náležitou úrovňou kľúčových kompetencií osobnosti. Takými sú komunikačné kompetencie, kompetencie základov vied (matematické, prírodovedné a technické), informačné, na riešenie problémov, učebné kompetencie, sociálne a personálne, pracovné a podnikateľské, občianske a kultúrne. Pre učiteľstvo by mali byť vyberaní jednotlivci, ktorí sa vyznačujú zvýšeným stupňom inteligencie a ktorí vytváraním kultúry kvality výučby sa vedú prispôbiť trendu potrebných zmien v spoločnosti a zdokonaľovať svoj kompetenčný profil.

Nový systém učiteľských kompetencií by mal byť predpokladom, aby sme na učiteľských fakultách nepripravovali a neprodukovali učiteľov – predmetárov (ten, kto niečo vie, nemusí to aj vedieť naučiť), ani učiteľov pre seba (iba ovládajúcich učivo pedagogiky, psychológie, didaktiky – prerazprávaním skript, bez náležitého

uplatňovania vo výučbe). Potrebujeme kvalifikovaných a pritom kvalitných učiteľov pre študentov (pre danú kategóriu študentov v danom prostredí školy). Takíto učitelia majú spôsobilosť sprístupňovať učivo študentom, riadiť ich učenie sa, pomáhať im s učivom a s prekonávaním ťažkosti, podporovať úsilie študentov, regulovať ich správanie sa.

Kvalitný učiteľ je vzdelanec, profesionál, ktorý svojím pôsobením, systémom nadobudnutých učiteľských kompetencií, kvalifikačným, etickým a osobnostným potenciálom, vyvolá v každom študentovi potrebu učenia sa a naučí ho učiť sa, aby to využíval pri celoživotnom vzdelávaní.

Základom kvality výučby sú kompetencie učiteľov podľa vypracovaných štandardov kvality učiteľskej profesie. Tento systém kvalitných učiteľských kompetencií zahŕňa:

a) odborovo-predmetové a vedecko-výskumné kompetencie (garancia vedeckosti vyučovaného predmetu, integrácia medziodborových poznatkov a vytváranie medzipredmetových vzťahov, publikovanie výsledkov svojho výskumu);

b) diagnosticko-intervenčné kompetencie (pedagogicko-psychologické prístupy učiteľa k študentom, riešenie potrieb a problémov svojich študentov, podporovanie rozvoja ich individuálnych kvalít, zabezpečovanie pracovnej disciplíny);

c) kompetencie riadenia priebehu výučby (riadenie systému kvality výučby s PDCA cyklom, tvorba programu výučby - plánovanie P (stanovenie poslania a cieľov), realizovanie D (organizovanie a vedenie výučby), kontrolovanie C (získovanie výsledkov a hodnotenie), zasahovanie A do výučby (zlepšovanie);

Kompetencie riadenia výučby sú pre nás učiteľov v systéme výučby zvlášť dôležité, ako sa vyjadril aj zakladateľ teórie TQM W. E. Deming: „Ak nejaký systém nefunguje tak, ako by mal, najmenej 90% problémov spočíva v riadení tohto systému.“

d) didaktické kompetencie (motivovanie a aktivizovanie študentov, rozvíjanie ich kľúčových a odborných kompetencií hlavne konštruktivistickými a metakognitívnymi stratégiami výučby, s hybnými mechanizmami kvality výučby, akými sú vnútorná motivácia, sebahodnotenie, vlastná tvorivosť);

e) digitálne a informačné kompetencie (kvalitné a efektívne používanie informačných technológií, rôznych foriem elektronického vzdelávania pri využívaní učebných pomôcok a didaktickej techniky vo výučbe, pre podporu učenia sa študentov, pre rozvíjanie ich digitálnych zručností, aj pre vlastnú učiteľskú prípravu procesu výučby);

f) sociálne a komunikačné (vytváranie priaznivej sociálnej klímy výučby, tímová spolupráca, komunikácia a spolupráca s partnermi, stručné, jasné a zrozumiteľné vyjadrovanie svojich myšlienok);

g) zdravotné kompetencie (starostlivosť učiteľa o svoje psychické a fyzické zdravie, psychická odolnosť, trpezlivosť, duševná sviežosť a mladosť, zmysel pre humor, fyzická zdatnosť);

h) étos učiteľskej profesie (napĺňanie etických požiadaviek pri výkone profesie, dodržiavanie pravidiel, znalosť školských predpisov a zákonov, realizácia otvorených hodín, vzájomné hospitácie u kolegov);

i) kompetencie reflexie vlastnej činnosti (učiteľovo sebahodnotenie, sebariadenie a sebarealizácia; učiteľ musí mať schopnosť najprv rozvíjať sám seba, až potom môže rozvíjať oblasti kompetencií študentov;

- pravidelné hodnotenie svojich učiteľských kompetencií, schopnosť sebakritiky, modifikovanie vlastného pôsobenia vo výučbe, sledovanie kvality a efektivity svojho vyučovania aj na základe akčného skúmania svojej výučby (napr. dotazníkmi), poznanie svojich osobných dispozícií, osobných kvalít, inteligencie, hodnôt, silných a slabých stránok, autodiagnostikovanie svojej osobnosti;

- sebazvzdělávání sa, plánovanie osobného rozvoja profesijného potenciálu a zdokonaľovania vyučovacích postupov, uplatňovanie aj benchmarkingu pri zlepšovaní svojej výučby);

- patrí tu aj správanie učiteľa v škole aj mimo nej, úpravy zovňajšku;

Systém manažérstva kvality výučby pomáha učiteľovi pri jeho pôsobení, ochraňuje ho pred nekompetentnými zásahmi zvonku i zvnútra. V kontexte s nadobudnutým kvalitným systémom učiteľských kompetencií je zárukou pre požadované vzdelávanie v nastavujúcej informačnej spoločnosti.

Záver

Je potrebné výrazne zvýšiť nároky na učiteľskú prípravu vo všetkých zodpovedajúcich inštitúciách, prekonať konzervativizmus, akademickosť prípravy budúcich učiteľov, aby učiteľský diplom bol zárukou kvality učiteľa. Kvalita v školstve si vyžaduje vedecké riadenie s jasnou koncepciou jeho rozvoja a predovšetkým s kvalitnými učiteľmi, schopnými transformovať školstvo zdola.

Zmeny v našom školstve sú potrebné predovšetkým na pedagogických fakultách, kde musí ísť o kvalitu vzdelávania, kvalitu výučby a jej riadenie. Pre učiteľov všetkých stupňov škôl je potrebné zriaďovať kurzy manažérstva kvality výučby, v rámci ktorých by si mohli doplniť žiaduce profesionálne kompetencie pre rozvoj osobnosti človeka 21. storočia.

Pre rozvoj relevantných učiteľských kompetencií u všetkých vysokoškolských učiteľov je potrebné v rámci celoživotného vzdelávania na vysokých školách organizovať nielen kurzy vysokoškolskej pedagogiky, ale aj ich nadstavbu – kurzy manažérstva kvality výučby. Kurzy by mali byť povinné pre všetkých novoprijatých učiteľov vysokých škôl.

Potom postupne možno skvalitňovať výučbu, školu a systém školstva, dosiahnuť kvalitné vzdelanie, zlepšiť kvalitu života, čo je poslaním informačnej spoločnosti.

Poznámka:

Podstatná časť obsahu príspevku vznikla ako súčasť materiálu z projektu Dobrá reforma – stratégie rozvoja slovenského vysokého školstva – autorskej skupiny na Technickej univerzite v Košiciach, pod gesciou Odborového zväzu pracovníkov školstva a vedy na Slovensku, na ktorej neustále pracujeme.

Literatúra

BLAŠKO, M., 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: Technická univerzita. ISBN 978-80-553-1281-1.

BLAŠKO, M., 2018. *Učiteľstvo ako rozhodujúci faktor v systéme manažérstva kvality výučby pre informačnú spoločnosť*. In: *Aktuality Odborového zväzu pracovníkov školstva a vedy*. Roč. 27, č. 1, s. 22-26. ISSN 1338 – 7960.

KOLEKTÍV, 2017. *Dobrá reforma. Stratégie rozvoja slovenského vysokého školstva*. In: *Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy* [online]. Dostupné z: <https://www.ozpsav.sk/files/dobra%20reforma.pdf>

Adresa autora

Doc. RNDr. Michal Blaško, PhD.

Technická univerzita v Košiciach

Tyršovo nábrežie 10, 040 01 Košice

michal.blasko49@gmail.com

HUMANISTICKÝ PRÍSTUP VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI VYCHOVÁVATEĽOV V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ

HUMANISTIC APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL CLUBS EDUCATORS

Gabriela Citterbergová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Michal Novocký

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The aim of the study was analyze extent of the humanistic approach application in the educational process of educators in school clubs in Banská Bystrica region. We used a questionnaire of the humanistic teaching approach from Turek (2008), whose items we have adapted to the research sample of educators. 195 respondents participated in research. A statistically significant difference in the extent of the humanistic approach application in the educational process was not confirmed from point of view of the respondents length of practice ($p \geq 0,05$). There was also no statistically significant difference in the extent of the humanistic approach application in the educational process from point of view of the respondents achieved education ($p \geq 0,05$).

Key words:

humanistic approach, educators, school clubs, personal development of pupils

Úvod

Filozofia humanizmu je stále aktuálna a preniká do všetkých sfér života, vzťahujúc sa k jeho každodennej praxi (Skalková, 1993; Lei, 2007; Khatib et al., 2013). Konceptiu humanistického prístupu v edukácii rozpracovali už v 50. – 60. rokoch 20. storočia Combs (2006), Maslow (2014) a Rogers (2014).

Cieľom tvorivo-humanistickej výchovy je vychovať človeka, ktorý by bol schopný kreatívne pracovať a pritom prežívať spokojnosť, radosť a šťastie (DeCarvalho, 1991; Zelinová, 2012).

V školskom prostredí, nevynímajúc školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, vyvstáva potreba aplikácie tvorivo-humanistického prístupu do výchovno-vzdelávacej činnosti pedagógov. Berúc do úvahy žiaka, pertraktuje sa predovšetkým jeho osobnostný rozvoj. Čo sa týka vychovávateľa, ide hlavne o reflexiu štyroch dimenzií – cieľovú, obsahovú, procesnú a vzťahovú. Tie predstavujú platformu pre jeho profesijný rozvoj, skvalitnenie vzťahov medzi ním a žiakom, zlepšenie spolupráce s rodičmi, čo by malo viesť k vytváraniu suportívnej klímy (Verešová, 2004; Šidlíková & Brhelová, 2012a).

Realizácia tvorivo-humanistickej výchovy má svoje opodstatnenie v tom, že poskytuje dostatočný priestor pre žiakovu samostatnosť, kritické myslenie, aktivitu a participáciu

na činnostiach v školskom klube detí, rešpektujúc jeho individuálne schopnosti (Šidlíková & Brhelová, 2012b).

Uplatnenie všetkých aspektov humanistickej výchovy si od vychovávateľa vyžaduje citovú a sociálnu zrelosť, jasné hodnoty a uprednostňovanie rozvíjania mimopoznávacích funkcií (Šidlíková & Brhelová, 2012a). Uvedené v plnej miere vystihuje napr. systém KEMSAK (Zelina, 2010), ktorý odráža okrem kognitívnej, psychomotorickej aj psychosociálnu zložku rozvoja osobnosti žiaka.

Petlák (2016, s. 104–106) v súvislosti s humanistickým prístupom k výchove a vzdelávaniu hovorí ešte o nasledovných požiadavkách na prácu pedagógov:

- zbaviť žiakov strachu z chýb a omylov,
- využívať vnútornú motiváciu žiakov,
- kladne hodnotiť aj najmenší pokrok žiakov,
- rozvíjať hodnotiace a kritické myslenie,
- viesť žiakov k vyjadrovaniu ich názorov a postojov.

Súhlasíme s viacerými autormi (Višňovský, 2002; Masariková, 2002; Kratochvílová, 2010; Kouteková, 2014), že uplatňovanie tvorivo-humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti má za základ nie vyhovieť všetkým požiadavkám žiakov, ale vychádzať z ich reálnych potrieb a záujmov, čo si žiada rozvíjanie diagnostickej, didakticko-metodickej, organizátorskej a komunikačnej kompetencie. Nemenej dôležitou je autorita vychovávateľa, ktorý aj pomocou nej dokáže facilitovať žiakov sebarozvoj.

Podľa Petláka a Komoru (2003), ako aj ďalších autorov (Kosová, 2000; Turek, 2008) je uplatňovanie humanistického prístupu oveľa zložitejšie, ako sa to na prvý pohľad javí. Nemôžeme tvrdiť, že výchovno-vzdelávacia činnosť vychovávateľa je orientovaná humanisticky, hoci žiakov netrešťa a pristupuje k nim zväčša individuálne. Humanistický prístup v edukácii neznamená len mať dobrý vzťah so žiakmi, mať pre nich pochopenie a snažiť sa im porozumieť.

Metodológia výskumu

Na identifikovanie miery uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí sme použili dotazník od Tureka (2008), ktorý bol pôvodne určený pre učiteľov za účelom autodiagnostikovania, ktorý z prístupov vo výučbe uplatňujú (tradičný alebo humanistický). Dotazník pozostával z 36 položiek, prispôbených a upravených pre respondentov, na ktoré mali reagovať v prípade súhlasu s výrokom zakrúžkovaním jeho čísla. Čím viac výrokov, hovoriacich buď o tradičnom prístupe k žiakom vo výchovno-vzdelávacej činnosti, alebo humanistickom prístupe k nim, respondent označil, tým viac v jeho výchovno-vzdelávacej činnosti prevládal daný prístup. Vyhodnocovanie dotazníka sme však upravili, pretože našim zámerom bolo zistiť mieru uplatňovania humanistického prístupu k žiakom vo výchovno-vzdelávacej činnosti, nie určiť, ktorý z prístupov vychovávateľa uplatňujú vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Za každé zakrúžkovanie výroku, týkajúceho sa humanistického prístupu (napr. *Vo výchovno-vzdelávacej činnosti sa snažím vžiť, vcítiť do postavenia žiakov a tieto pocity využívam pri svojich výchovných postupoch.*) vo výchovno-vzdelávacej činnosti, získal respondent bod. Ak neoznačil výrok, ktorý sa svojím obsahom viazal k tradičnému prístupu (napr. *Nie je dobre dôverovať žiakom.*) vo výchovno-vzdelávacej činnosti, získal tiež bod. V prípade, že tento výrok označil, bod nezískal. Táto zmena spôsobu skórovania nám pomohla v tom, že sme namiesto nominálnej premennej mohli vo výskume pracovať s intervalovou premennou a zmapovať mieru uplatňovania humanistického prístupu respondentov vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Dotazník sme distribuovali respondentom osobne i v online podobe. Respondentov sme do výskumného súboru získali pomocou dostupného výberu. Empirický výskum sme realizovali v školských kluboch detí v 10 okresoch Banskobystrického kraja v roku 2016 (Banská Bystrica, Brezno, Lučenec, Detva, Rimavská Sobota, Zvolen, Veľký Krtíš, Revúca, Banská Štiavnica, Kremnica). Počet respondentov zapojených do výskumu bol 195. Popis výskumného súboru podrobnejšie uvádzame v Tab. 1. Celkovo bol výskumný nástroj distribuovaný 260 vychovávateľom, pričom návratnosť predstavovala 75,00% (N=195).

Charakteristika výskumného súboru

Priemerná dĺžka praxe respondentov bola 9,81 (SD=9,37) a pohybovala sa v rozmedzí od 0 – 5 rokov až nad 30 rokov. Najväčšie zastúpenie vo výskumnom súbore mali respondenti s dĺžkou praxe 0 – 5 rokov (48,21%) a 6 – 10 rokov (16,41%). Z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania tvorili najpočetnejšiu skupinu respondenti so stredoškolským (47,69%) a bakalárskym (34,87%) vzdelaním.

Tab.1: Štruktúra výskumného súboru z hľadiska dĺžky praxe respondentov a ich najvyššie dosiahnutého vzdelania

Kategória		N	%	AM	SD
Dĺžka praxe v rokoch	0 – 5	94	48,21	9,81	9,37
	6 – 10	32	16,41		
	11 – 15	24	12,31		
	16 – 20	15	7,69		
	21 – 25	10	5,13		
	26 – 30	12	6,15		
	nad 30	8	4,10		
Dosiahnuté vzdelanie	stredoškolské	93	47,69		
	bakalárske	68	34,87		
	magisterské	34	17,44		

Za nezávisle premenné sme si určili dĺžku praxe a najvyššie dosiahnuté vzdelanie respondentov. Ako tvrdí Kouteková (2014, s. 61–62), utváranie roly vychovávateľa je zložitým a dlhodobým procesom. Aby vychovávateľ zvládol uplatňovať humanistický prístup vo výchovno-vzdelávacej činnosti, musí si prejsť nielen kvalitnou pregraduálnou prípravou, ale aj adaptačnou etapou, kde dochádza k výraznej konfrontácii jeho teoretickej prípravy a edukačnej reality. Až potom dokáže sám riešiť problémy, ktoré pred ním stavia výchovno-vzdelávacia činnosť. S tým sa spája tiež jeho ďalšie vzdelávanie.

Na druhej strane súhlasíme s Krystoňom (1999), Koutekovou (2005, 2012) a Furinovou (2013), že východiskom rozvoja profesijných kompetencií vychovávateľov sú základné a aplikované pedagogické disciplíny, ako teória výchovy, všeobecná didaktika, pedagogika voľného času, pedagogická diagnostika, pričom sú rovnako dôležité aj disciplíny pedagogicko-psychologického základu, kde patrí napr. vývinová psychológia a sociálna psychológia, ktoré sú súčasťou vysokoškolskej prípravy vychovávateľov.

Vychádzajúc z uvedených poznatkov, stanovili sme si nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existuje štatisticky významný rozdiel v miere uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti respondentov z hľadiska dĺžky ich praxe v prospech respondentov s dlhšou praxou (6 – 15 rokov)?

VO2: Existuje štatisticky významný rozdiel v miere uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti respondentov z hľadiska ich najvyššie dosiahnutého vzdelania v prospech respondentov s vyšším dosiahnutým vzdelaním?

Výsledky výskumu

Štatistickú významnosť rozdielov medzi premennými sme overovali na hladine významnosti 0,05. Použitý bol program SPSS 19.0. Z induktívnych štatistík sme použili Kruskalov-Wallisov test, keďže premenné nevykazovali normalitu rozdelenia za každý podsúbor ($p \leq 0,05$), čo sme verifikovali pomocou Kolmogorovovho-Smirnovovho a Shapirovho-Wilkovho W testu, a z deskriptívnych štatistík aritmetický priemer (AM), smerodajnú odchýlku (SD), medián (Me), minimálnu (Min) a maximálnu (Max) hodnotu merania.

Tab. 2: Miera uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska dĺžky praxe respondentov

Dĺžka praxe v rokoch	Miera humanistického prístupu						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
0 – 5	94	31,51	1,83	31,00	27	35	7,874	0,247
6 – 10	32	31,97	1,79	32,00	28	35		
11 – 15	24	31,58	1,91	32,00	26	34		
16 – 20	15	31,53	1,46	32,00	28	34		
21 – 25	10	32,20	1,81	32,00	29	35		
26 – 30	12	31,50	1,68	31,50	30	35		
nad 30	8	30,38	1,30	31,00	28	32		

Z Tab. 2 vyplýva, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v miere uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska dĺžky praxe respondentov. Respondenti bez ohľadu na dĺžku praxe dosahovali podobné skóre v dotazníku zameranom na mieru uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí.

Tab. 3: Miera uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania respondentov

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Miera humanistického prístupu						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
stredoškolské	93	31,49	1,79	32,00	28	35	4,565	0,102
bakalárske	68	31,94	1,54	32,00	28	35		
magisterské	34	31,12	2,11	31,00	26	35		

Z Tab. 3 je zrejmé, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v miere uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania respondentov. Respondenti bez ohľadu na najvyššie dosiahnuté vzdelanie dosahovali podobné skóre v dotazníku zameranom na mieru uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí.

Diskusia a závery

Vo voľnom čase detí sa presadzuje obraz mnohostranne rozvinutej osobnosti, hľadajúcej zmysel v uspokojovaní a rozvíjaní individuálnych a skupinových potrieb a záujmov. Významnú úlohu vo výchove mimo vyučovania plní hlavne vychovávateľ, ktorý vymedzuje výchovno-vzdelávacie ciele, motivuje k výchovno-vzdelávacej činnosti, volí a používa vhodné edukačné prostriedky (Sobihardová et al., 2002; Kouteková, 2006; Kouteková, 2014).

Vo výskume sa preukázalo, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v miere uplatňovania humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska dĺžky praxe respondentov a ich najvyššie dosiahnutého vzdelania.

Výchovno-vzdelávací proces vo výchove mimo vyučovania poskytuje väčší priestor pre individuálne pôsobenie v porovnaní s vyučovacím procesom. Zhodne s Kratochvílovou (2010) sme toho názoru, že mnohé z východísk a požiadaviek tvorivo-humanistickej výchovy sú prirodzenou súčasťou výchovy mimo vyučovania vzhľadom na jej osobitosti. Môžeme tu ale nachádzať rozdiely v úrovni uplatňovania humanistického prístupu zo strany vychovávateľov. Ako tvrdí Kouteková (2006), mnohí hľadajú optimálny spôsob na jeho realizáciu, avšak viacerým často chýbajú dostatočné skúsenosti a zručnosti.

Novotná uvádza (2017), že kľúčové kompetencie pedagóga sú orientované na tri široko koncipované dimenzie. Ide o kompetencie orientované na žiaka, edukačný proces a sebarozvoj. Z výsledkov výskumu Kasáčovej a Tabačákovej (2010) vyplýva, že v náplni práce pedagóga tvoria činnosti orientované na žiaka len 7,53% a činnosti zamerané na sebarozvoj predstavujú 10,00%.

Vychovávateľ by mal byť schopný reflektovať teoretické pedagogické a psychologické východiská a aktuálne trendy v edukačnej činnosti, pričom s ďalšou praxou sa od neho očakáva rozvíjanie kompetencií súvisiacich s aplikáciou tvorivo-humanistického prístupu, čo dokumentuje taktiež Profesionálny štandard Vychovávateľa (Príloha č. 9). Je nespochybniteľné, že by mal byť zručný najmä v oblasti rozvoja mimopoznávacích schopností dieťaťa (Melcerová et al., 2010).

Vychovávateľ má riadiť výchovno-vzdelávací proces, ktorý je založený viac na bezprostredných situáciách, spolupráci so žiakmi a nedirektívnom prístupe so zameraním na realizáciu cieľov výchovy (Huitt, 2009; Zhang & Atkin, 2010). Na základe stredných hodnôt zobrazených v tabuľkách konštatujeme, že vychovávatelia v školských kluboch detí v Banskobystrickom kraji k tomu inklinujú.

Literatúra

- Combs, W. A. (2006). *Being and Becoming: A Field Approach to Psychology*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- DeCarvalho, R. J. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88–104. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/08873267.1991.9986754>
- Furinová, M. (2013). Sebaopoznávanie a sebahodnotenie ako dôležitá súčasť učiteľskej profesie. *Pán učiteľ*, 5(3), 14–17.
- Huitt, W. (2009). *Humanism and open education. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved. Dostupné na <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
- Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Khatib, M., Sarem, N. S., & Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45–51. Dostupné na doi:10.4304/jltr.4.1.45-51

- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Prešov: Rokus.
- Kouteková, M. (2005). Pedagogická diagnostika ako významná zložka v profesijnej príprave učiteľov. In B. Kasáčová (Ed.), *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania: (zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici)* (s. 281–284). Banská Bystrica: UMB.
- Kouteková, M. (2006). *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kouteková, M. (2012). Význam a potreba hodnotenia a sebahodnotenia sociálnych pedagógov, učiteľov a vychovávateľov pri utváraní interakčných vzťahov so žiakmi v školskom a mimoškolskom prostredí. In I. Emmerová (Ed.), *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)* (s. 87–98). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kouteková, M. (2014). Osobnosť tvorivého a humánneho vychovávateľa – základná podmienka pre rozvoj tvorivosti a humánnosti žiakov. In M. Kouteková, et al., *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (vysokoškolské učebné texty) 2. diel.* (s. 48–55). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kouteková, M. (2014). Pedagogická autorita vychovávateľa v jeho výchovnom štýle a štýle riadenia výchovy mimo vyučovania. In M. Kouteková, et al., *Pedagogika voľného času v teórii a praxi (vysokoškolské učebné texty) 2. diel.* (s. 55–68). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi* (2nd ed.). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Krystoň, M. (1999). Profesionálna orientácia – integrálna súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. In J. Hroncová, P. Bartík, O. Baláž & B. Šimonová (Eds.), *Príprava učiteľov pre 21. storočie : zborník z 2. slovensko-česko-poľsko-maďarského sympózia* (s. 139–142). Banská Bystrica: UMB.
- Lei, Q. (2007). EFL teachers "factors and students" affect. *US-China Education Review*, 4(3), 60–67. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497391.pdf>
- Masariková, A. (2002). *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra: UKF.
- Maslow, H. A. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Melcerová, E., Brhelová, V., & Adamíková, J. (2010). *Výchovný program v praxi*. Skalica: Západoslvenské tlačiarne.
- Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov: Rokus.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika* (3rd ed.). Bratislava: IRIS.
- Petlák, E., & Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (Príloha č. 9 – Vychovávateľ)*. (2017). Dostupné na <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Rogers, R. C. (2014). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Skalková, J. (1993). *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Sobihardová, L. et al. (2002). *Koncepcia výchovy v čase mimo vyučovania v SR*. Bratislava: Iuventa.

- Šidlíková, M., & Brhelová, V. (2012a). *Kvalifikačné vzdelávanie pre vychovávateľov a pedagogických asistentov v školách a školských zariadeniach 1. časť*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Šidlíková, M., & Brhelová, V. (2012b). *Kvalifikačné vzdelávanie pre vychovávateľov a pedagogických asistentov v školách a školských zariadeniach 2. časť*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: IURA Edition.
- Verešová, M. (2004). *Mediátory užívania drog. Cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra: UKF.
- Višňovský, Ľ. (2002). *Teória výchovy (Vybrané kapitoly)* (2nd ed.). Banská Bystrica: PF UMB.
- Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra* (2nd ed.). Bratislava: SPN.
- Zelinová, M. (2012). *Voľný čas efektívne a tvorivo*. Bratislava: IURA EDITION.
- Zhang, L., & Atkin, C. (2010). Conceptualizing humanistic competence in the language classroom by TJP – A Chinese case. *International Education Studies*, 3(4), 121–127. Dostupné na <https://pdfs.semanticscholar.org/3559/823e27518a815faec2e23b66a18732bcbc6e>.

Adresy autorov

PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
gabriela.citterbergova@umb.sk

PaedDr. Michal Novocký, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
michal.novocky@umb.sk

KVALITA, KVANTITA A OPODSTATNENOSŤ REČOVÉHO PREJAVU UČITEĽA VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

QUALITY, QUANTITY AND MEANINGFULNESS OF TEACHER TALK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Andrea Dawson

Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky, Fakulta elektrotechniky a informatiky, STU v Bratislave

PhD. študentka – Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, UKF v Nitre

Abstract:

Effective learning is determined by a number of factors associated with the mental prerequisites and personality of the student as well as with the nature of the subject itself. There are factors, however, that also connect with the teachers and the ways by which they may unintentionally hinder learning, e.g. excessive teacher talk, complicated or unclear instructions, verbal over-organizing or asking lengthy questions.

The paper examines the possible reasons behind the non-authentic teacher talk and highlights the role of regular self-reflection of what the foreign language teachers say in the lessons, how they express themselves and to what extent their verbal communication contributes to the effectiveness of their student language learning. It also underlines the importance of systematic teacher lesson preparation and the need for setting out relevant ways of modifying own teacher talk in order to minimize it and enhance its effectiveness.

In addition to the strengths and weaknesses of the teacher-student communication and how it contributes to the effectiveness of the learning process, the paper analyses the role of today's teacher – facilitator, its specifics, and how identification with this role can positively influence the quality of teacher talk in the lessons.

Key words:

teaching effectiveness, foreign languages, teacher talk, self-reflection, facilitator

Dominancia rečového prejavu učiteľa

Veľká väčšina učiteľov rada rozpráva a výnimkou nie sú ani učitelia cudzích jazykov. Platí to rovnako pre našich učiteľov cudzieho jazyka, ako aj zahraničných lektorov, pre mužov i ženy, začínajúcich učiteľov aj pre ich kolegov s niekoľkoročnou praxou.

Na výsledky výskumov analýzy rečového prejavu učiteľov cudzích jazykov v triede poukazuje viacero autorov. Napríklad Gadušová (2004) upozorňuje na, podľa nás, alarmujúcu skutočnosť, že pri výučbe cudzích jazykov až 70% z celkového času na hodine predstavuje rečový prejav učiteľa a iba 30% prejav študentov. Takáto výrazná diskrepancia a prílišná dominancia rečového prejavu učiteľa automaticky ubera študentom možnosť dostatočne si cieľový jazyk precvičiť, a to nielen zručnosť hovorenie. „*If a teacher talks and talks, the students will have less time for other things, too, such as reading and writing.*“ (Harmer, 2007, s. 38)

Nadbytočný rečový prejav učiteľa v podobe zložitých alebo nejasných inštrukcií, prílišného verbálneho organizovania práce na hodine, kladenia zdĺhavých otázok, ich okamžitého opakovania, preštylizovania alebo zjednodušovania (a často aj odpovedania si na ne), ako aj snaha niektorých učiteľov o verbálne opravovanie väčšiny chýb, môže študentov nielen demotivovať, ale byť i vážnou prekážkou v ich učení (Srivener, 2005).

Kvalita, kvantita a opodstatnenosť rečového prejavu

Aký by teda mal byť optimálny pomer rečového prejavu učiteľa a študentov na hodinách cudzieho jazyka, aby bolo vyučovanie čo najefektívnejšie?

Presnú odpoveď, zdá sa, nenájdeme. Súhlasíme však s názorom Harmera (2007), že viac ako na percentuálny pomer časového priestoru na rečový prejav učiteľa a študentov na hodine, je potrebné zamerať našu pozornosť na jeho kvalitu.

Ako autor objasňuje, existujú učitelia, ktorí na hodine rozprávajú príliš veľa, avšak kvalitou svojho rečového prejavu predstavujú pre študentov vzácny, a v mnohých prípadoch jediný, reálny model používateľa cieľového jazyka. Ich rečový prejav napomáha študentom daný jazyk spoznávať, chápať a osvojovať si ho, a preto ho môžeme označiť za kvalitný. Kvalitou rečového prejavu pritom nemáme na mysli gramatickú, lexikálnu, fonologickú či intonačnú správnosť, ale skôr vhodnosť, primeranosť a odôvodnenosť jeho použitia. Na druhej strane sú učitelia, ktorí na hodinách verbálne dominujú bez toho, aby bol ich rečový prejav v danom rozsahu pre študentov potrebný, využiteľný, jazykovo alebo obsahovo vyhovujúci, prípadne zaujímavý. Takýto rečový prejav považujeme za nekvalitný a na hodine za neopodstatnený.

Neautentickosť rečového prejavu

Peppard (2010), vyzdvihujúci dôležitosť komunikatívneho prístupu vo výučbe cudzích jazykov, navyše zdôrazňuje potrebu autentickosti a komunikatívnej kvality rečového prejavu. Ako uvádza, učitelia na hodinách veľakrát korigujú svoj rečový prejav, jeho rýchlosť či lexikálno-gramatickú podobu. Podobne Gadušová (2004, s. 147) upozorňuje, že: „Učitelia majú tendenciu modifikovať svoju reč, aby bola pre žiakov zrozumiteľná: spomaliť rýchlosť reči, používať menej skrátených tvarov, preháňať niektoré aspekty výslovnosti, používať krátke, gramaticky správne vety, vyhýbať sa podradovacím súvetiam, používať podstatné mená s konkrétnym významom a vyhýbať sa hovorovým výrazom.“

Dôsledkom príliš častého poskytovania takejto „pomoci“ zo strany učiteľa cudzieho jazyka môže byť navyknutie si študenta na ňu, čo môže vyústiť do nepripravenosti až neschopnosti študenta úspešne komunikovať v každodenných situáciách, napríklad s rodeným hovoriacim. Študent tak následne stráca sebavedomie a nadobúda pocit, že z daného jazyka „nič nevie“ a že sa v škole „nič nenaučil“. Na rozpor medzi učením sa jazyka a jeho používaním v bežnom živote poukazuje aj Janíková a kol. (2011, s. 63), keď tvrdí, že študenti „...i když se jazykům učili s cílem dorozumět se jimi v mimoškolních životních situacích, jejich očekávání nebyla z velké části splněna. Jako nejzávažnější problém se ukázalo používání takových aktivit ve výuce, které se zásadně lišili od úloh, jež pak na žáky čekali při používání jazyka v konkrétních životních situacích.“ Z metod, ktoré sa dnes v komunikatívnom prístupe vo výučbe využívajú, spomínaná autorka vyzdvihuje metódu učenia sa pomocou riešenia úloh rečového typu, v angličtine známej ako „*task-based language learning*“, a to z dôvodov jej výrazného zamerania sa na študenta, kladenia dôrazu na obsah povedaného viac ako na jazykovú formu, zamerania sa na autentické situácie každodenného života a jasne formulovaný očakávaný komunikatívny cieľ (ibidem).

Príčiny verbálnej dominancie učiteľov

Sme presvedčení, že veľká väčšina učiteľov, ktorí na hodinách radi rozprávajú, tak robí podvedome, nie zámerne. Dnes by sme asi ťažko hľadali učiteľa cudzieho jazyka, pre ktorého by boli komunikatívnosť vyučovania, komunikatívna kompetencia študentov alebo zameranie sa na študenta, tzv. „*learner centeredness*“, neznámymi pojmami. Predpokladáme, že teoreticky ich väčšina učiteľov registruje. Dôvody, pre ktoré niektorí zlyhávajú v aplikovaní týchto teoretických poznatkov do praxe môžu byť rôzne: od nedostatku času na prípravu, snahy prebrať na hodine čo najviac učiva, podceňovanie aktívneho počúvania, cez tendenciu nadmerne pomáhať študentom (z časových alebo altruistických dôvodov) až po obavu zo študentských otázok a názorov, či strach z ticha na hodine. A sú to práve momenty ticha ktoré na hodine otvárajú študentom hlavný priestor byť aktívni, nerušene myslieť, učiť sa a produkovať. Individuálne, vo dvojiciach, v menších či väčších skupinách porozmýšľať nad položenou otázkou a pripraviť si na ňu odpoveď (po obsahovej aj jazykovej stránke), prečítať si článok a doplniť v ňom chýbajúce slová alebo zo zadaných slov v základnom tvare vytvoriť bezchybnú vetu v preberanom gramatickom čase. Za predpokladu, že študenti správne porozumeli zadanej otázke alebo úlohe, môžu byť chvíle na hodine, keď učiteľ nerozpráva, veľmi produktívne. Mnohí autori zaoberajúci sa danou problematikou zhodne považujú ticho v procese učenia sa za nenahraditeľné.

Sebareflexia a príprava na vyučovanie

Ako docieľiť, aby učitelia cudzích jazykov obmedzili svoje verbálne vystupovanie na hodinách na potrebné minimum a snažili sa ho čo najviac skvalitniť? Ako zabezpečiť, aby dali svojim študentom viac ako len 30% času na používanie a precvičovanie si cieľového jazyka?

Dôležitou súčasťou práce učiteľov cudzieho jazyka je podľa nás pravidelná analýza a sebareflexia toho, čo na hodinách hovoria, akým spôsobom sa vyjadrujú a do akej miery svojím verbálnym prejavom prispievajú k osvojovaniu si jazyka u svojich študentov. Je nevyhnutné, aby si učitelia na základe vlastných zistení pravidelne určovali relevantné spôsoby modifikácie svojho rečového prejavu s cieľom minimalizovať ho a zvýšiť jeho efektívnosť. Zhromažďovať, analyzovať a reflektovať údaje o tom, do akej miery je ich verbálna interakcia so študentmi komunikatívna, môžu jednoducho a účinne napríklad pomocou zvukových nahrávok vyučovacej hodiny (Peppard, 2010).

Veľmi nepriaznivo v tejto súvislosti vyznieva jedna z potvrdených hypotéz výskumu profesijnej sebareflexie učiteľov o negatívnom vzťahu medzi dĺžkou praxe a reflektívnou kompetenciou učiteľov: „Predpokladaným dôvodom toho, že učitelia s kratšou dĺžkou praxe častejšie venujú pozornosť hodnoteniu svojej práce a majú väčšiu spôsobilosť sebareflexie je, že sa stretávajú s viacerými problémami, ťažkosťami, na ktoré počas štúdia nemuseli byť pripravení. Tieto ich môžu motivovať k častejšej analýze vlastnej práce, k hodnoteniu, hľadaniu príčin ťažkostí, ako aj k hľadaniu možností ako ich prekonať. Naopak, starší učitelia (s väčšou dĺžkou pedagogickej praxe) majú viac skúseností s realizáciou edukačného procesu, dokážu bez ťažkostí prekonávať rôzne rutinné problémy, a tak nepociťujú potrebu podrobovať svoju prácu kritickej analýze či hodnoteniu.“ (Hupková, 2006, s. 174) A myslíme si, že by mali. Rovnako ako začínajúci učitelia, aj tí najskúsenejší by podľa nášho názoru mali pravidelne analyzovať a reflektovať svoje konanie na vyučovaní a na základe zisteného sa systematicky a dôkladne (a to aj písomnou formou) pripravovať na ďalšie vyučovacie hodiny. Napriek tomu, alebo práve preto, že majú za sebou niekoľkoročnú prax. Ich prípravy možno nebudú také podrobné a detailne opisujúce každú fázu hodiny a každý krok, ale tak ako písomná príprava začínajúceho učiteľa, ktorá často obsahuje presné vetné konštrukcie

a výrazy, ktoré plánuje na hodine použiť, aj príprava skúseného učiteľa, by mala obsahovať konkrétnosti toho, čo zo svojho rečového prejavu zachová, čo eliminuje a čo prenechá študentom. Bez dôkladnej sebareflexie a svedomitej prípravy zameranej na kvalitu a opodstatnenosť rečového prejavu, môže totiž aj dobrý odborník ľahko sklznúť k nežiaducej verbálnej prevahe. Potvrdzuje to aj známy výrok prezidenta T. W. Wilsona, dlhoročného vysokoškolského profesora: „*If I am to speak ten minutes, I need a week for preparation; if fifteen minutes, three days; if half an hour, two days; if an hour, I am ready now.*“ (Daniels, 1946, s. 624)

Učiteľ – facilitátor

Rovnako dôležité je, aby učitelia dôverne poznali svoj spôsob výučby, vlastné pedagogické návyky, správanie a konanie na hodine, aby vedeli, aká je ich úloha, aké učiteľské roly vo svojej každodennej vyučovacej činnosti môžu, alebo by mali striedať, a ktoré z nich najviac zodpovedajú súčasným trendom a profesijným štandardom učiteľa.

Zo širokého spektra učiteľských rol využívaných v didaktike cudzích jazykov, akými sú: autorita, kontrolór, zdroj informácií, prezentujúci, hodnotiteľ, organizátor, konzultant, monitor, poradca, výskumník, manažér či kolega, do popredia vystupuje, a v dnešnej dobe sa značne preferuje, rola učiteľa – facilitátora. Učiteľ v tejto role študentov usmerňuje, sprevádza a uľahčuje im učenie a osvojovanie si cudzieho jazyka. Je rešpektujúcim partnerom, ponecháva študentom voľnosť výberu postupov a foriem práce (často aj samotného obsahu), prenecháva opravovanie chýb na študentov, iniciuje a oceňuje spätnú väzbu od študentov a poskytuje im dostatočný priestor na vyjadrenie sa, a to všetko citlivo, s ohľadom na pripravenosť študenta prebrať na seba zodpovednosť za autonómne osvojovanie si cudzieho jazyka (Homolová, 2004).

Odvážime sa tvrdiť, že učiteľ – facilitátor podporuje študentov v aktívnom preberaní všetkých učiteľských rol a je presvedčený, že aj študent môže a dokáže byť autoritou, kontrolórom, zdrojom informácií, prezentujúcim, hodnotiteľom, organizátorom, konzultantom, monitorom, poradcom, výskumníkom, manažérom či kolegom. Aj študent môže čítať inštrukcie, klásť otázky, pred celou triedou vysvetliť nový gramatický jav alebo prezentovať konkrétnu tému. Aj študent dokáže opraviť svoju chybu alebo chybu svojho spolužiaka, navrhnúť zaujímavú tému diskusie či poskytnúť relevantnú spätnú väzbu na výkon iných.

Učiteľ – facilitátor si uvedomuje, že je žiaduce, aby na hodinách cudzieho jazyka prevládala rečový prejav študentov. Svojím dobre premysleným a naplánovaným pôsobením na hodine cudzieho jazyka čo najviac podporuje rozmanitosť rol, v ktorých študenti vystupujú, aby im umožnil čo najčastejšie aktívne participovať a maximalizovať ich vlastnú jazykovú produkciu. Aj preto sme presvedčení, že stotožnenie sa s rolou učiteľa – facilitátora môže pozitívne prispieť k zvýšeniu kvality a kvantity rečového prejavu učiteľa na hodinách cudzieho jazyka.

Záver

Dnes sa od učiteľa už neočakáva, aby bol hlavnou „autoritou za katedrou“ a tým, kto bude učiť študentov takým spôsobom, akým sa kedysi učil on. Od učiteľa dneška sa vyžaduje celá škála konkrétnych odborných kompetencií a využívanie vedomostí a schopností za účelom zvýšenia vedomostí študentov a ich aplikovania do ich praktických návykov a zručností (Lomnický a kol., 2017). Moderný a kompetentný učiteľ pozná a, s prihliadnutím na potreby svojich študentov, využíva rozmanité prístupy a metódy, a na hodinách na seba striedavo preberá rôzne role.

S uvedeným priamo súvisí aj skutočnosť, že úlohou učiteľa cudzieho jazyka v dnešnej dobe nie je poskytnúť študentom kvantum informácií o cudzom jazyku v cudzom

jazyku, ale zabezpečiť čo najviac časového priestoru na hodine na to, aby si študenti sami daný jazyk čo najlepšie precvičili a čo najdôkladnejšie osvojili. Učiteľ cudzieho jazyka by sa pritom mal snažiť značne obmedziť vlastný rečový prejav, zvýšiť jeho kvalitu a klásť dôraz na autentickosť, komunikatívnosť a opodstatnenosť povedaného.

Jedna z rol, ktorá to vo významnej miere umožňuje, a ktorú by učitelia cudzích jazykov s tendenciou rečovo dominovať mali poznať a pravidelne na hodinách využívať, je rola facilitátora. Stať sa facilitátorom však nie je jednoduchý proces: „*The facilitating role requires that you step away from the managerial or directive role and allow students, with your guidance and gentle prodding here and there, to find their own pathways to success.*“ (Brown, 1994, s. 161) Súhlasne sa vyjadruje aj Homolová (2004, s. 50), keď tvrdí, že od učiteľa – facilitátora „...sa vyžaduje vystúpiť „z pohodlných koľají“ a prekonať „bezpečie zažitých postupov“, zobrať na seba viac zodpovednosti a aj ochoty riskovať a skúšať nepoznané.“

Stať sa lepšími profesionálmi, a v konečnom dôsledku tým prispieť k celkovému skvalitňovaniu cudzojazyčnej výučby na hodinách, by učitelia cudzích jazykov (bez ohľadu na dĺžku praxe) mali aj prostredníctvom pravidelnej analýzy vlastného rečového prejavu v rámci svojho pedagogického pôsobenia, neustálou sebareflexiou svojej vyučovacej činnosti a následným cieľovým sebavzdelávaním a sebazdokonaľovaním.

Literatúra

Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Daniels, J. (1946). *The Wilson Era: Years of War and After, 1917-1923*. Volume 4. USA: The University of North Caroline Press.

Dostupné na: <https://www.bartleby.com/73/1288.html>

Gadušová, Z. (2004). *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Prijemca: dieťa*. Nitra: FF UKF.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. UK: Pearson Longman.

Homolová, E. (2004). *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB.

Dostupné na: <https://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=444>

Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF.

Janíková, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Lomnický, I. a kol. (2017). *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum.

Peppard, J. (2010). *Exploring Teacher Talk: Just listen to yourself*. In A. M. Stoke (Ed.), JALT2009 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

Dostupné na: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2009/E071.pdf>

Srivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.

Adresa autora

PaedDr. Andrea Dawson

Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky, Fakulta elektrotechniky a informatiky, STU v Bratislave

Ilkovičova 3, 812 19 Bratislava 1

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, UKF v Nitre
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
andrea.dawson@stuba.sk

FENOMENOLÓGIA AKO KRITICKÉ PREMYSLENIE ZÁKLADOV VZDELÁVANIA?

PHENOMENOLOGY AS A CRITICAL RETHINKING OF FOUNDATIONS OF EDUCATION?

Jana Exner

Katedra filozofie a dejín filozofie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

This text looks at the philosophy of education by the major Czech philosopher Jan Patočka, whose ideas about education show considerable amount of recency and interdisciplinarity. This text tries to analyze the problem of education in the context of the phenomenological analysis of the crisis in today's sciences, which consequently leads to loss of meaning and incapability to see the point. It points at the problem of education as a problem of absence of the wholeness of knowing, as a problem of reduction of the internal human life solely on what can be methodologically assessed. Phenomenology of the 20th century proposes a notion in which it argues that science doesn't deal with human existence and forgets about the human natural habitat, on his subjective world. The goal of this essay is to analyze the fundamental terminology of pedagogy in the philosophical intentions and to remark the need for philosophy in education and nurture. It focuses on questions like, what does the connection of philosophy and education mean and how does it differ from today's pedagogy as a special science? To what degree can we talk about the mutual participation of pedagogy as something eminently practical and philosophy, which works on theoretical grounds? What should be a teacher like? Should a teacher dispose with certain philosophical qualities?

Key words:

education, science, philosophy, phenomenology

Úvod

V súčasnosti predstavuje otázka výchovy a vzdelávania jednu z najdôležitejších a najproblematickejších tém nie len v oblasti pedagogiky. Alarmujúcu tému predstavovala aj vo filozofii 20. storočia pod vplyvom rôznych historických, sociálnych a politických udalostí o čom vypovedajú myšlienky viacerých významných filozofov 20. storočia, medzi ktorých nepochybne môžeme zaradiť aj českého filozofa Jana Patočku.

Patočkova filozofia výchovy, ktorá je stále v česko-slovenskom prostredí riešená len okrajovo, zasahuje okrem filozofie aj do oblasti pedagogiky, sociológie, psychológie či dokonca oblasti prírodných vied. Patočkove filozofické prevedenie edukačného procesu má nepochybne interdisciplinárny charakter a jeho myšlienky často presahujú problémy a otázky týkajúce sa výchovy a vzdelávania 21. storočia. Ide teda predovšetkým o zameranie sa na pojmy výchovy a vzdelávania vo filozofických intenciách, o ich filozofické vymedzenie.

Prirodzený svet a výchova

Na začiatok je dôležité položiť si základnú otázku, ktorú si kladie aj samotný Patočka, či môžeme „výchovu samotnú a vedu o výchove úplne odpútať od akýchkoľvek filozofických predpokladov...“ (Patočka, 1996, s. 364). Do akej miery môžeme hovoriť o vzájomnej participácii filozofie a vedy o výchove, respektíve pedagogiky? Je možné nájsť nejaký spoločný prienik medzi týmito dvoma oblasťami? Aký má filozofia v súčasnosti podiel na kritickom hodnotení vied o výchove? Možno dnes hovoriť o filozofii len ako o nevedeckej špekulácii? Na práve uvedené otázky sa budem snažiť odpovedať najmä prostredníctvom *problému prirodzeného sveta*, ktorý zaradujeme do oblasti fenomenológie a *problému krízy moderného človeka*, ktorými sa Patočka zaoberá od samého začiatku svojej filozofickej tvorby.

Vo svojej práci *Prirodzený svet ako filozofický problém* sa snaží nahmatať určitý kontrast medzi dvoma svetmi človeka, v ktorých žije. Ide o prirodzený svet človeka, do ktorého sa narodí, svet jeho okolia, v ktorom sa prirodzene pohybuje a svet vedecký, formalizovaný, svet vytvorený vedou. Človek akoby v jednom svete žije a v druhom myslí. Táto nejednota prehĺbuje krízu človeka a spôsobuje stratu zmyslu ľudského života, čo vedie k istej forme *odľudštenia* a následnej *sebaabdikácii*. Človek sa prestáva riadiť sám sebou, je mu predpisovaný umelo, objektivistický názor o ňom samom. Ako poznamenáva Patočka: „Keďže nežije sám zo seba ale život *prijíma*, nemá otázku po celkovom zmysle v živote vlastne význam“ (Patočka, 2008, s. 137).

To čo je pre Patočku dôležité je tieto dva svety človeka určitým spôsobom spojiť, zjednotiť. No veda sama osebe nie je schopná takéhoto zjednotenia pre jej neustálu tendenciu tzv. rozkúskovávania sveta. Veda sa podľa Patočku pohybuje v uzavretej sfére vlastného výkladu, stráca schopnosť porozumieť svojim hlavným východiskám a prebrať za nich akúkoľvek *zodpovednosť*. Ako základnú funkciu jednoty prirodzeného sveta a vedeckého sveta človeka naopak Patočka vidí filozofiu. Poznamenáva: „Problémom filozofie je svet vcelku“ (Patočka, 2008, s. 132). A filozof sa snaží tento vzťah k celku uchopiť a vyložiť. Na druhej strane Patočka vyčíta vede určitú stratu zmyslu pre celok svojím rozdelením sa oblasti, ktoré prestali komunikovať.

Ako teda človek dokáže zvrátiť túto nejednotu a krízu, v ktorej sa ocitol? Ako sa ocitlo súčasné vzdelávanie v kríze? Ako to spolu súvisí? V úvode svojej práce Patočka prezentuje „riešenie, ktoré zároveň vyhovuje modernému spôsobu dejinného chápania celej skutočnosti, riešenie, ktoré nepostupuje prevedením – redukciou – sveta prirodzeného na vedecký alebo naopak, ale prevedením oboch na niečo tretie, to tretie nemôže byť nič iné než subjektívna činnosť, ktorá rôznym, alebo v oboch prípadoch, zákonným usporiadaným spôsobom utvára oba tieto svety. Jednota, ktorá stojí za krízou, nemôže byť jednotou vecí, z ktorých sa svet skladá, ale dynamickou jednotou činností, ktoré duch vykonáva“ (Patočka, 2008, s. 129). Podstatný je teda človek, jeho *existencia a miesto vo svete*, v ktorom sa pohybuje a dáva mu na výber z *možností*, ktoré si *slobodne* vyberá, jeho vlastné konanie, za ktoré preberá *zodpovednosť*.

Patočka videl vo fenomenológii určitý nástroj k riešeniu krízy moderného človeka, základný prostriedok, ktorý bude schopný vrátiť filozofii jej praktický rozmer, vytvoríť určitý vzťah medzi vedou a prirodzeným svetom, nad ktorým musí vedec začať preberať zodpovednosť. Problém prirodzeného sveta tak uzatvára poukázaním na dôležitosť *reflektovania základov každej vedy*. Výsledky vedy nemôžeme jednoducho považovať za objektívnu výpoveď o svete ako takom, aby sme nepodľahli fikcii nejakého *racionálneho zvládnutia sveta*.

Teraz ešte musíme hľadať určitú súvislosť problému prirodzeného sveta s problémom výchovy a vzdelávania. So spájaním filozofického problému prirodzeného sveta a problémami výchovného procesu sa nestretávame len na pôde filozofie. Najmä

teoretici v oblasti pedagogiky (Prokešová, Koťa) často používajú toto spojenie ako základ kritiky modernej pedagogiky, ktorá tzv. prirodzený svet človeka, v tomto prípade žiaka, ignoruje a obmedzuje sa len na jeho teoretizovaný svet, na vedeckosť. Súčasná veda kvôli takémuto obmedzeniu a uzavretiu sa, nedokáže zachytiť podstatu vecí. Jej abstraktné a idealizované pravidlá a jej izolované poznatky potláčajú úsilie o komplexnosť, zmysel pre odhaľovanie nejednoznačnosti skutočnosti, schopnosť rozumieť svetu ako celku. V praxi to jednoducho znamená to, že žiak, vychovávaný jednoducho nezachytáva zmysel informácií, ktoré sú len jednostranne prijímané, nie je schopný ich zachytiť v súvislostiach, komplexne, nevidí v nich nijaký zmysel pre svoj život ako taký, pre svoje budúce formovanie.

Je takisto podstatné si uvedomiť, že pojmy ako výchova a vzdelávanie predstavujú zložité procesy, ktoré je takmer nemožné zúžiť do akejkoľvek jednoznačnej a konečnej definície. Koťa k tomu píše: „Veď v princípe ide o neviditeľné sily a tisíce drobných väzieb ku svetu, k druhým ľuďom, ale aj k nám samotným, ktoré nás pomocou slov a mocenských pút každodenných diskurzov vyrastajúcich zo súčasnej vzdelanostnej bázy zväzujú, nabádajú, motivujú, zvädzajú k najrôznejším aktivitám, osobnostne nás formujú ale i odrádzajú od najrôznejších nekalých praktík“ (Koťa, 2016, s. 45). Jediniec by mal v prvom rade utvárať a formovať svoju vlastnú osobnosť, vybudovať svoju identitu a neopakovateľnú personalitu, zaujať nové životné pozície a opustiť dosiaľ zabehnutú rutinu, poznávať sám seba. Toto poznávanie samého seba predstavuje dôležitý moment a vyústenie Patočkovej filozofie v podobe *princípu starostlivosti o dušu*. Vo svojej filozofii výchovy teda predstavuje výchovu ako neustále sa meniaci proces starostlivosti od dušu jednotlivca.

Cieľom edukačného procesu je tak podľa Patočku postupné budovanie vlastného, originálneho života vychovávaného, kde sa začne uplatňovať jeho „individualita, v ktorom sa uplatní to nové, čo každý človek nejakým spôsobom so sebou prináša, v ktorom nebude len pasívne opakovanie obsahu predchádzajúcej generácie, ale v ktorom ožijú tieto obsahy novým spôsobom, novým životom skutočne živým, keď klady predchodcov sa pritom popierajú“ (Patočka, 1996, s. 411). S formovaním vlastného Ja nepochybne súvisí aj *otázka slobody*, ktorá tvorí podstatu výchovy, pretože výchova má podľa Patočku človeka urobiť slobodným, žiť podľa vlastných rozhodnutí, síl a moci.

Filozofia ako objasnenie podstaty a zmyslu výchovy

Výchova a vzdelávanie predstavujú neustále sa opakujúci, nekonečný proces. Podstatu výchovy tvorí predpoklad, ktorý Patočka pomenováva ako *nedohotovosť* alebo *nedotvorenosť človeka*, ktorý nechápe ako nedostatok ale ako možnosť rozvíjať sa rôznymi smermi. Ďalším dôležitým momentom výchovy je *komunikácia, dialóg* medzi učiteľom a žiakom, kde vidí Patočka základný problém inštitucionálnej výchovy, kde podľa neho prebieha len akési nezmyselné, bezduché, jednostranné podávanie informácií bez akéhokoľvek vplyvu na život žiaka.

Prečo je teda podľa Patočku potrebná filozofia v oblasti výchovy a vzdelávania? Pri porovnávaní pedagogiky a filozofie si musíme uvedomiť zásadnú vec, a to že pedagogika už nejakým spôsobom predpokladá istý výklad sveta a teda nepotrebuje *hľadať cieľ* ako filozofia. Pedagogika má ten cieľ už vopred určený. Žiak, vychovávaný je teda dovádzaný do tohto cieľa bez akéhokoľvek vybočenia, problematizovania, bez výberu z možností, uvedomenia si zmyslu tohto cieľa pre svoj vlastný život. Vo vede ako takej, v našom prípade modernej pedagogike nenájde prvok niečoho tajomného, nepreskúmaného, problematického, prvok hľadania akejsi správnej cesty, ktorú by mal vychovávaný sám nachádzať.

Na hľadanie správnej cesty, formovanie svojho Ja nabáda podľa Patočku až filozofia. Ona dokáže objasňovať podstatu a zmysel výchovy, jej miesto v živote človeka a jej predpoklady. Nemôžeme teda otázky o výchove a vzdelávaní považovať za jednoznačné a uzavreté ako to robia špeciálne vedy v oblasti výchovy a vzdelávania. Neuvedomujú si, že na všetky otázky (Ako sa človek stáva človekom? Aký ma výchova zmysel?...) odpovedať reálne nedokážu, pretože tieto otázky majú nepochybne filozofický charakter.

Myslím si však, že pedagogika dokáže do určitej miery vyjsť zo svojej uzavretosti a pomocou filozofie výchovy dokáže jasnejšie odkrývať problémy a nejasnosti výchovy a vzdelávania súčasnosti, že si ešte dokáže uvedomiť dôležitosť prirodzeného sveta vychovávaného. Ako poznamenáva Koťa, „problém prirodzeného sveta v sebe obsahuje výzvu, aby pedagogika začala dôkladne premýšľať tému transferu abstraktného vedenia z generácie na druhú, o ktorom sa mnohí učitelia a vychovávatelia domnievajú, že je čímsi prirodzeným a neproblematickým“ (Koťa, 2016, s. 56).

Záver

V príspevku som sa snažila stručne predstaviť problém Patočkovej filozofie výchovy a poukázať na filozofický rozmer a charakter edukačného procesu. Chcela som poukázať najmä na zásadné prepojenia medzi filozofiou a vedou, medzi problémom prirodzeného sveta a pojmami akými sú výchova a vzdelávanie, a na základe týchto skutočností vyzdvihnúť potrebu filozofie v oblasti výchovy a vzdelávania. Podobne ako v 20. storočí v prípade Patočku aj v súčasnosti sa ukazuje, čo potvrdzujú aj práce niektorých teoretikov v oblasti pedagogiky, že je nevyhnutné túto potrebu filozofického náhľadu začať brať do úvahy.

Pedagogika ako najdôležitejšia špeciálna veda v oblasti výchovy a vzdelávania by sa nemala obmedzovať len na prísne racionalizovaný vedecký svet. Musí začať brať do úvahy aj ten druhý svet človeka, tajomný, problematický, neuchopiteľný a nevysvetliteľný. Je dôležité aby sa neobmedzovala len na čisté memorovanie a formalizáciu, prísnu didaktiku a metodológiu, a začala vnímať výchovu ako formovanie individua k *ľudskosti*, pretože v prvom rade ide o človeka budujúceho si svoj *vlastný životný rozvrh*. Na tieto súvislosti poukazuje práve filozofia, ktorá by z tohto pohľadu mala byť vnímaná ako súčasť modernej vedy. Slovom Palouša: „Ak je výchova pochopená ako uvádzanie vychovávaného do definitívnych vzorcov, potom niet divu, že i sami vychovávaní považujú vychovávateľstvo pôsobenia za heterogénne a teda za neoprávnené“ (Palouš, 2008, s. 91).

Pedagóg ako reprezentant určitého pohľadu na svet by mal disponovať istými *filozofickými predispozíciami*, pretože ako realizátor výchovného procesu potrebuje čo najstabilnejší životný rozvrh. Mal by sa stať v prvom rade vychovávateľom, ktorý chápe výchovu ako *otvorenosť*, ktorý sa nebojí *problematizovania* a uvedomia si *vlastnej situácie* a ktorý zaujme istý *postoj k svetu a k svojmu životu*.

Literatúra

- Koťa, J. (2016). Vzdelání v konfrontaci s přirozeným světem a vědou. In M. Strouhal – S. Štech (eds.), *Vzdelání a dnešek* (s. 42–57). Praha: Karolinum.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola*. Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (1996). Filosofie výchovy. In J. Patočka, *Péče o duši I*. Sebrané spisy. Sv. I (s. 363–440). Praha: OIKOYMENH.
- Patočka, J. (2008). Přirozený svět jako filosofický problém. In J. Patočka, *Fenomenologické spisy I*. Sebrané spisy. Sv. 6 (s. 127–258). Praha: OIKOYMENH.

Adresa autora**Mgr. Jana Exner**

Katedra filozofie a dejín filozofie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

janasivec@gmail.com

PRÍPRAVA UČITEĽOV V UHORSKU V OBDOBÍ DUALIZMU A JEJ REFLEXIA V KOŠICKÝCH NOVINÁCH (KASCHAUER ZEITUNG)

TEACHERS' TRAINING IN HUNGARY IN THE TIMES OF DUALISM AND ITS REFLECTION IN THE KOŠICE NEWSPAPER (KASCHAUER ZEITUNG)

Katarína Fedáková

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The paper focuses in the introductory part on some information to some historical and legislative conditions as well as school legislation in the Austrian-Hungarian monarchy in the second part of the 19th and at the beginning of the 20th century.

The article deals in the second part with some tendencies concerning school policy like modernization, secularization and nationalization and their reflection in the Košice newspaper (1872-1914) because of the significance of historic print as a reflection of various political, ideological, and national relations which manifest themselves in education.

The third part is concerned with the possibilities of the institutionalization of teachers' training for various types of school at that time in the Austrian-Hungarian monarchy.

Key words:

Austria-Hungary, the Košice newspaper, education policy, education legislation, system of education, teachers' training

Úvod

Školstvo bolo a vždy aj bude významnou otázkou štátneho a verejného záujmu, v ktorej sa manifestuje školská politika štátu.

Vzdelávanie sa realizuje vo vzdelávacích inštitúciách, ktoré využívajú rôzne politické strany a zoskupenia na presadzovanie vlastných záujmov a cieľov. Preto vlastne nikdy neexistovala úplná zhoda názorov na to, aký má byť systém vzdelávania, aké vzdelávacie inštitúcie sú potrebné a ako majú byť organizované.

Školskú politiku definuje Dravecký (online) ako cieleňé ovplyvňovanie inštitucionálnej, obsahovej, organizačnej, personálnej a procesuálnej stránky vzdelávania v škole. Prostriedkami ovplyvňovania sú podľa neho:

- školské zákony ustanovujúce základné ciele, úlohy, obsah, podmienky, prostriedky, zásady a organizáciu vzdelávania, spôsoby financovania, riadenia, kontroly a hodnotenia ako aj
- spôsob a mechanizmus financovania vzdelávacích inštitúcií a radiaciach zložiek školstva.

Druhým aspektom nášho príspevku je reflexia historických udalostí v oblasti vzdelávania a školskej politiky v regionálnych novinách *Košické noviny (Kaschauer*

Zeitung), ktoré vychádzali v Košiciach od roku 1872 až do vypuknutia 1. svetovej vojny v roku 1914. Noviny umožňujú ako prostriedok ovplyvňovania verejnej mienky zaujímavý regionálny pohľad na miestne, národné i medzinárodné udalosti a spoločenský život. Najneskôr od 19. storočia sa z novín stávajú masovokomunikačné prostriedky, a tým ich možno považovať za súčasť spoločenského systému, a ako také majú aj potenciál tento systém ovplyvňovať.

Košické noviny (KN) sledovali umiernený konzervatívny kurz, zväčša verný uhorskej vláde (Henschel 2013, 45).¹ Túto lojálnosť vysvetľuje Kováčová (in press) tak, že sa noviny sčasti financovali prostredníctvom predplatiteľov, ktorí pochádzali zväčša z konzervatívnej protestantskej alebo židovskej strednej triedy alebo z príjmov z reklamy. Okrem toho boli odkázané aj na štátne príspevky, a preto museli byť konformní so štátnou doktrínou. Vo svetle tejto závislosti je potrebné na jednej strane s istou dávkou opatrnosti interpretovať niektoré príspevky v týchto novinách, na druhej strane však poskytujú pomerne objektívny pohľad na národné diskurzy, to znamená, ako uvádza Henschel (2013, 45), na všetky politicky, sociálne, konfesijné alebo kultúrne motivované konflikty a problémy.

Historické a legislatívne podmienky

Výchova a vzdelávanie sú úzko prepojené s kultúrnymi, sociálnymi, svetonázorovými a ekonomickými podmienkami ako aj s dejinami a politikou príslušnej historickej epochy.

Vznik ľudovej školy a zavedenie povinnej školskej dochádzky v 19. a 20. storočí vlastne prvú vzdelávaciu revolúciu, čo znamená, že škola sa ako inštitúcia vďaka plošnému šíreniu a zovšeobecneniu školského vzdelávania pre všetky deti a mládež stáva významnou produktívnou silou ako aj rozhodujúcim priekopníkom demokratizácie spoločnosti, ako uvádza Rauschenbach (2013, online).

Školstvo v Uhorsku sa vyvíjalo v oveľa zložitejších hospodárskych a politických pomeroch ako v ostatných častiach monarchie. Potreba nových zákonov vznikla na jednej strane ako dôsledok rakúsko-uhorského vyrovnania. Na druhej strane bolo potrebné zmeniť školstvo, ktoré už nezodpovedalo novým spoločenským, kultúrnym, politickým a hospodárskym podmienkam (v tom čase ešte platilo druhé *Ratio educationis* z roku 1806). Situácia v školstve bola napriek snahám problematická, predovšetkým v oblasti výchovy dedinskej mládeže a mestskej chudoby. Ako sa uvádza v *Košických novinách* (4.3.1874, 5), treba toho ešte veľa urobiť, aby škola mohla slúžiť svojmu účelu, a to šíreniu všeobecného ľudského vzdelávania.

Nové školské zákony mali umožniť každému primerané vyučovanie, a tak dosiahnuť vyššiu úroveň vzdelania pre všetkých občanov Uhorska. V *Košických novinách* (16.7.1911, 1) sa však autor vyjadruje kriticky k niektorým sprievodným javom, ktoré odvádzajú mládež stále viac od praktického života. Pre lepšie kruhy je, podľa autora článku, hanbou, keď sa mladí ľudia venujú obchodovaniu alebo dokonca remeslu, ktorým pohŕdajú. Pre mnohých rodičov je len úradnícky stav ideálom vzdelaného človeka, lebo štátna služba je síce zle platená, ale znamená istotu a spoločenské uznanie.

¹ Zloženie redakčnej rady *Košických novín* bolo málo známe. Jednotlivé články vychádzali spravidla anonymne. Môžeme sa domnievať, že ich písali lokálni politici, úradníci, právnici, členovia rôznych spolkov alebo učitelia (porovnaj Kováčová in press).

Modernizácia, sekularizácia, maďarizácia

Modernizácia

Cieľom nových školských zákonov malo byť „dobré verejné školstvo... pretože sa ním prináša všeobecná vzdelanosť a hmotný blahobyt, a preto je štát povinný postarať sa o to, aby občania ktorejkoľvek národnosti, keď žijú pohromade vo väčšom počte, mohli sa vzdelávať v materinskej reči, v školách blízkyh, a to až po vyššie vzdelanie akademické“ (Dejiny Slovenska 1978, 580).

Aj *Košické noviny* (10.12.1873, 2) informujú podobne, že nový zákon má umožniť každému jednotlivcovi výborné vzdelanie, čo by zaručilo základné podmienky pre vyššiu vzdelanostnú úroveň občanov Uhorska.

Rozhodujúcim zákonom pre systém vzdelávania v uhorskej časti monarchie v druhej polovici 19. a na začiatku 20. storočia bol zákon XXXVIII/1868 (uhorské zákony, vrátane školských, označované ako zákonné články, boli číslované rímskymi číslicami), ktorý sa týkal elementárneho školstva. Napriek niektorým kompromisným riešeniam sa podarilo vytvoriť taký systém vzdelávacích inštitúcií, ktoré sa zachovali aj po rozpade monarchie v následníckych štátoch prakticky až do roku 1948 (porovnaj Danek 2015, 105). Išlo o detské opatrovne, štyri typy škôl ako ľudové školy (6 tried), vyššie ľudové školy, meštianske školy a nakoniec semináre pre prípravu učiteľov a učiteľiek.

Ďalšími výsledkami zákona XXXVIII/1868 boli jednotné rámcové podmienky pre organizáciu ľudového školstva, povinná školská dochádzka pre všetky spoločenské vrstvy, predpísané školské predmety a centrálna školská inšpekcia. Aj profesionalizácia prípravy učiteľov, ktorej sa podrobnejšie venujeme v ďalšej časti, sa datuje vlastne až od zavedenia tohto zákona, lebo sa ukázalo, že učiteľ potrebuje pre vykonávanie svojho svätého povolania široký záber vedomostí. Z dnešného pohľadu si však treba položiť otázku, či tu bola cieľom skutočne modernizácia štruktúry vzdelávania, alebo išlo snahu využiť školstvo na presadzovanie štátnej národnostnej (maďarizačnej) politiky.

Sekularizácia

Školstvo a výchova v Uhorsku boli až do prvej polovice 18. storočia viac-menej záležitosťou cirkví, štát sa o školstvo systematicky nezaujímal. Až pod vplyvom osvietenstva začali prejavovať panovníci o neho väčší záujem. Školstvo sa stalo predmetom verejného záujmu, teda predmetom kultúrnej politiky štátu. Štát sa snažil aj prostredníctvom zákona o ľudových školách získať väčší vplyv na cirkevné školy, čomu sa ich zriaďovatelia bránili. Napr. v *Košických novinách* z 29.6.1872, 1 sa cirkev sťažuje na miznúci vplyv na prípravu učiteľov a na materializmus vo výučbe, ktorý popiera vyšší pôvod človeka a predstavuje najväčšiu skazu duchovného sveta.

Cirkev však bola postupom času nútená zareagovať na štátne aktivity presadením niekoľkých zmien týkajúcich sa reorganizácie katolíckych ľudových škôl podľa požiadaviek zákonných článkov XXXVIII/1868 a XXVII/1876 tak, aby v plnom rozsahu zodpovedali požiadavkám týchto zákonov ako aj vtedajším poznatkom o ľudovom školstve. *Košické noviny* z 21.10.1876, 3 prinášajú správu o konferencii uhorského episkopátu, kde sa hovorí o reorganizácii katolíckych ľudových škôl celkom v zmysle zákona XXXVIII/1868 a XXVII/1876, čo znamená nutnosť vypracovať jednotný učebný plán, všetky učebnice skontrolovať, revidovať a modifikovať, resp. nariadiť vypracovať nové učebnice.

Nacionalizácia - maďarizácia

Základnou ideológiou školskej politiky bola po rakúsko-uhorskom vyrovnaní realizácia jazykovej politiky, teda upevňovanie postavenia maďarského jazyka. V roku 1868 malo

byť podľa § 58 zákona č. XXXVIII/1868 umožnené každému žiakovi vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku, pokiaľ sa tento jazyk v jeho obci používal. Maďarčina bola pôvodne povinným predmetom len na meštianskych školách (§ 74 I c) zákon č. XXXVIII/1868). Až od roku 1879 bolo v § 4. zákona č. XVIII/1879 presadzované sukcesívne zavedenie maďarčiny na všetkých elementárnych školách. V roku 1882 bolo kvôli aplikácii tohto zákona nariadené, že vyučovať smú len osoby, ktoré maďarčinu ovládajú na požadovanej úrovni. Dotklo sa to predovšetkým základných škôl na vidieku, kde bol zamestnaný len jeden učiteľ. Aj v ďalších rokoch sa štát snažil presadiť maďarčinu v čo najširšom rozsahu. Napr. podľa nariadenia XXX.332/1902 z 5.6.1902 bolo potrebné, ako uvádza Kips (2008, 12-13), presadzovať na všetkých školách s vyučovacím jazykom iným ako maďarským nový učebný plán so všetkou prísnosťou.

Napriek tomu vyplýva zo sčítania ľudu v roku 1910, že vyše 80% nemaďarského obyvateľstva maďarčinu neovládalo (porovnaj Gabzdilová 2014, 7). Už skôr citujú *Košické noviny* z 28.5.1907, 3 z prejavu riaditeľa gymnázia Emila Rombauera na generálnom zhromaždení gymnázií, že názor o dôležitosti šírenia maďarského jazyka ako predpokladu pre rozvoj Uhorska sa v praxi ukázal ako nesprávny, lebo jednotlivé národnosti si síce osvojili znalosť maďarčiny, ale Maďarov to z nich neurobilo. Ďalej odporúča ústretovosť voči ostatným národnostiam, aby si mohli osvojovať a používať svoj vlastný jazyk.

Aj Košice ako multietnické, multikultúrne a viacjazyčné mesto sú dôkazom toho, že maďarizácia je tu len fatamorgánou, a ako dôvody uvádza Henschel (2013, 260), že po prvé je okolie Košíc slovenské a po druhé aj na uliciach a trhoch sa hovorí po slovensky. Rokmi sa jazyková situácia v Košiciach samozrejme postupne menila, na začiatku 20. stor. ovládalo 90% obyvateľstva maďarčinu, takmer polovica sa dohovorila po slovensky a približne tretina udávala ovládanie nemčiny (Henschel 2013, 61-62).

Profesionalizácia prípravy učiteľov

Profesionalizácia prípravy učiteľov sa začína prakticky až v druhej polovici 18. storočia v dôsledku tereziánskych reforiem. Dovtedy „učili“ v školách len rôzni remeselníci, bývalí vojaci alebo študenti, čomu samozrejme zodpovedala aj úroveň. V Uhorsku reguloval profesionálnu prípravu učiteľov až zákon XXXVIII/1868.

Na Slovensku vznikla v roku 1775 v Bratislave prvá normálna škola na podnet rakúskeho reformátora Jána Ignáca Felbigera, ktorý presadzoval názor, že učiteľom treba poskytnúť osobitné vzdelanie, aby mohli pokročiť vpred (porovnaj Michalička 2017, 14). Rauschenbach (2013 online) vyzdvihuje hlavné zásluhy kvalifikovaných učiteľov pri organizácii výučby ako aj pri plánovanom a štruktúrovanom sprostredkovaní spoločenských poznatkov.

Učiteľov pre prvý stupeň ľudových škôl vzdelávali od 18. storočia až do začiatku 20. storočia tzv. preparandiá (prípravovňa, pedagogická škola, učiteľský ústav). Pripravovali záujemcov na štúdium na učiteľských seminároch. Názov inštitúcie je odvodený od latinského slova preparand (ten, kto sa pripravuje). Preparandiá podporoval štát. *Košické noviny* (24.2.1872, 2) informujú napr. o prejave ministra školstva, v ktorom vyzdvihuje význam preparandií pre vzdelanie obyvateľstva.

Štát by podľa novín mal zriadiť ešte toľko týchto zariadení, koľko je v záujme ľudového vzdelávania potrebné. Bez preparandií totiž niet dobrých učiteľov, dobrých škôl, žiadne ľudové vzdelávanie, žiadny vzdelaný štát.

V *Košických novinách* z 26.5.1888, 5 sa uvádza správa o stretnutí krajinského spolku profesorov preparandií, kde účastníci odporúčajú, aby absolventi skladali záverečnú skúšku pre štátnou skúšobnou komisiou, s cieľom zvýšiť úroveň vzdelávania učiteľov.

Okrem toho navrhujú vypracovať podrobný pracovný materiál, ako by sa malo čo najlepšie vyučovať na nemaďarských školách.

Ďalšou inštitúciou pre prípravu učiteľov na ľudových školách boli podľa zákona XXXVIII/1868 učiteľské ústavy, ktoré vznikli v priebehu 18. storočia. Ich úlohou bolo počas trojročného štúdia vzdelávať učiteľov na vyššej úrovni ako na preparandiách (porovnaj Michalička/Vaněková 1985, 490). Učiteľské ústavy mali spravidla internáty pre študentov, jednotriednu cvičnú školu, školskú záhradu ako aj dielne. Semináre pre budúcich učiteľov prijímali chlapcov od veku 15 rokov, zatiaľ čo o štúdium na seminári pre budúce učiteľky sa smeli uchádzať už 14-ročné dievčatá. Študenti a študentky museli každý rok zložiť verejnú a na záver praktickú skúšku.

Košické noviny vo svojom vydaní z dňa 22.1.1878, 2 predstavujú nové učebné plány pre štátne učiteľské ústavy, podľa ktorých by budúci učitelia a učiteľky mali vyučovať a vychovávať v duchu princípov ako výchova k nesebeckej láske k ľuďom. Po druhé by si mali študenti a študentky osvojiť potrebné vedomosti ako aj primerané vyučovacie metódy. Po tretie by sa mali rozvíjať u žiakov a žiačok fyzické a psychické kompetencie. Okrem toho je dôležité podporovať ľudové a školské knižnice ako aj domácu produkciu učebných pomôcok a zakázať učebnice, ktoré porušujú uhorskú ústavu.

Ústavy pre učiteľky boli jednou z mála vyšších vzdelávacích možností pre dievčatá. Vo vtedajšej spoločnosti nebolo samozrejmosťou, aby sa ženy ďalej vzdelávali alebo pracovali. Zaujímavé je, že v regionálnych *Košických novinách* z 9.3.1882, 2 sa vyzdvihuje dôležitosť vzdelávať sa v pedagogike nielen kvôli výchove v rodine ale aj v povolani učiteľky. Podľa názoru autora článku pedagogika patrí do rodiny ako škola patrí do života. Vzdelávať seba a ostatných je posvätnou úlohou, najvyšším umením v živote, čomu sa žiaľ stále venuje málo času a námahy.

Dievčatá sa okrem štátnych učiteľských ústavov mohli vzdelávať aj na súkromných alebo cirkevných inštitúciách, ktoré poskytovali taktiež štipendia. V *Košických novinách* z 29.7.1879, 2 sa ponúkajú napr. štipendia pre dve šľachtické a jedno meštianske dievča na inštitúte pre anglické slečny v Budapešti.² Tento inštitút poskytoval vzdelanie v jezuitskom duchu pre dievčatá medzi 8. a 14. rokom, ktoré sú zaočkované a majú dobré školské výsledky. Ďalej bolo pre získanie štipendia potrebné predložiť doklady o majetkovom stave rodičov ako aj o počte detí, o ktoré sa starali. Šľachtické uchádzačky museli okrem toho dokázať svoj šľachtický pôvod.

Ďalšou možnosťou pre ženy v minulosti zarobiť si na vlastné živobytie bolo pracovať ako učiteľky v detských opatrovniach. Tie patrili podľa zákona XXXVIII/1868 k základnému vzdelávaciemu systému. *Košické noviny* (19.7.1883, 3) informujú o možnosti získať vzdelanie pre opatrovatelky, ktoré si takto môžu zabezpečiť vážené postavenie v živote.

Podmienky prijatia boli dovŕšený 16. rok života, dobrý zdravotný stav a morálna poveseť, láska k deťom, ovládanie maďarčiny slovom a písmom, doklady o absolvovaní štyroch normálnych a dvoch meštianskych tried alebo šiestich normálnych tried ako aj rodný a krstný list.

Učiteľov na meštianskych a vyšších ľudových školách pripravovali od roku 1874 trojročné pedagógiá, ktoré boli určené predovšetkým pre chlapcov a mali vysokú úroveň. Prijímali sa tu absolventi učiteľských ústavov alebo gymnázií.

² Cirkevný rád založila v roku 1609 v holandskom meste St. Omer Angličanka Maria Wardová. Názov rádu pochádza z toho, že sestry sa v Holandsku volali "anglické slečny".

Na stredných školách, gymnáziách alebo odborných školách smeli vyučovať len absolventi vysokých škôl, pre ktorých boli určené tzv. študijné semináre.

Dôležitou profesijnou inštitúciou boli pre učiteľov učiteľské spolky. V *Košických novinách* z 21.8.1872, 5 sa informuje o založení peštianskeho učiteľského spolku. Jeho úlohou bolo pozdvihnúť a účinne podporovať školstvo vo vlasti a predovšetkým v hlavnom meste.

Na území súčasného Slovenska pôsobili podobné spolky už skôr. *Košické noviny* z 7.8.1872, 3 prinášajú napr. informáciu o 12. valnom zhromaždení Spišského ekumenického učiteľského spolu (*Zipser interkonfessioneller Lehrerverein*).

Učitelia sa taktiež pravidelne stretávali na rôznych konferenciách na regionálnej alebo celoštátnej úrovni. V *Košických novinách* z 31.8.1872, 5 sa napr. píše o VI. juhomaďarskom učiteľskom dni v Temešvári, kde sa okrem iného diskutovalo o úlohe ľudových škôl, ktoré by mali žiakom poskytnúť všeobecné vzdelanie a pripraviť ich na praktický život. Školy by podľa účastníkov konferencie nemali podporovať žiadne politické alebo náboženské strany, ale mali by zveľaďovať duchovný a morálny kapitál národa.

Postavenie a úloha učiteľa v spoločnosti boli často diskutovanými témami. V *Košických novinách* (31.8.1872, 5) sa v správe z už spomínaného VI. juhomaďarského učiteľského dňa v Temešvári hovorí o tom, aby sa učitelia na rôznych stupňoch škôl neizolovali od ostatných; učitelia na ľudových školách by nemali byť podriadení učiteľom na stredných školách, ale mali by spolu pracovať na vzdelávaní ľudu. Učitelia by mali presadzovať myšlienku uhorskej štátnosti a v deťoch pestovať zmysel pre poriadok a zákon.

Vo vydaní *Košických novín* z 1.9.1888, 7 sa na jednej strane vyzdvihujú tí učitelia, ktorí sa dokážu deťom prispôbiť. Na druhej strane sa v článku kritizujú niektorí učitelia ako „temní pedanti“ (finstere Pedanten) šíriaci strach a hrôzu medzi žiakmi a stále sa vyhrážajúci telesnými trestami, ktoré však vedú len k otupeniu žiakov.

Záver

Historická tlač umožňuje čitateľovi ďalšie vzdelávanie nielen v historickej, ale aj kultúrnej a politickej oblasti (porovnaj Kováčová 2017, 295).

V autentických historických textoch možno nájsť množstvo informácií a podnetov, ktoré sú aj v kontexte dnešnej doby aktuálne a poučné. Platí to v plnom rozsahu o problematike výchovy a vzdelávania ako aj prípravy budúcich učiteľov, ktorých povolanie považuje Švec (1995, 25) za jedno z najťažších a najnáročnejších, lebo sa zakladá na vede a umení učiť iných a vyžaduje zvládnuť diagnostikovanie a prognostikovanie, plánovanie, organizovanie a vyhodnocovanie edukačných cieľov, podmienok a prostriedkov. Tejto oblasti sa v skúmanom období, ako to vyplýva z vyššie uvedených príspevkov v *Košických novinách*, venovalo oveľa viac pozornosti ako dnes a výchova, vzdelávania a školstvo boli skutočne témy verejného záujmu.

Príspevok je súčasťou riešenia vedeckého projektu APVV-0786-12 Kaschauer Zeitung (Košické noviny) ako zdroj regionálnych dejín, jazyka a kultúry nemeckej menšiny na území dnešného východného Slovenska na prelome 19. a 20. stor.

Literatúra

Cassovia digitalis. Dostupné na: <http://dev.cassovia-digitalis.eu/ocr-periodicals/index/year>

Danek, J. (2015). *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

Dravecký, J. (2012). *Školská politika, školský systém a legislatíva*. Študijné texty. Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta: Inštitút Juraja Páleša v Levoči. Dostupné na: http://www.jan.dravecky.org/data/skolska_politika_system_legislativa.pdf.

Gabzdilová, S. (2014). *Školský systém v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice.

Henschel, F. (2017): *Das Fluidum der Stadt ... Lebenswelten in Kassa / Košice / Kaschau zwischen urbaner Vielfalt und Nationalismus. 1867 – 1918. (Fluidum mesta ... Okruhy života v Kassa/Košiciach/Kaschau)*. Göttingen.

Kips, M. (2008). Schulwesenlegislative in der Slowakei um die Jahrhundertwende des 19. und 20. Jahrhunderts (Školská legislatíva na Slovensku na prelome 19. a 20. storočia). In: Michalička, V.: *Geschichte des Schulwesens und der Pädagogik in der Slowakei am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts (Zum Jahrhundertjubiläum der Lex Apponyi)*. Sammelband zur Konferenz vom 28.11.2007 in Bratislava (Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku na konci 19. a na začiatku 20. storočia. K storočnému jubileu Lex Apponyi. Zborník z konferencie). Bratislava, 11-17.

Kováčová, M (2018). *Synergien – 25 Jahre Germanistik und DAAD an der Philosoph Konstantin-Universität Nitra*. Sammelband. Internationale wissenschaftliche Tagung, 27-28. April 2017 (Synergie – 25 rokov germanistiky a DAAD na Univerzite Konštantína Filozofa Nitra, zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, s. 291-317.

Kováčová, M. *Kaschauer Deutsche in ihrer Zeitung*. Soziokulturelle Perspektive (Košickí Nemci vo svojich novinách. Sociokultúrna perspektíva) In press.

Michalička, V. (2017). Počiatky vzdelávania učiteľov na Slovensku (do začiatku 19. stor.). In: Lukáč, E., Michalička, V. a kol.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819-1945)*. Prešov: FF PU, s. 10-17.

Michalička, V., Vaněková, D. (1985). *Pedagogická encyklopédia Slovenska 2*. Bratislava.

Rauschenbach, T. (2013). *Bildungsorte – Lernwelten. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft* (Miesta vzdelávania – svet učenia sa. Bežné vzdelávanie ako kľúčová otázka budúcnosti). Dostupné na: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/149483/alltagsbildung>.

Slovensko, Dejiny I. (1978). Bratislava: SAV, s. 580.

Švec, Š. (1995). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris.

Adresa autora

PhDr. Katarína Fedáková, PhD.

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

katarina.fedakova@upjs.sk

FORMATÍVNE HODNOTENIE VO VYUČOVANÍ PRAVDEPODOBNOSTI

FORMATIVE ASSESSMENT IN TEACHING OF PROBABILITY

Tadeáš Gavala

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The formative assessment requires from a teacher to analyse the information obtained in interacting with students and its use for providing meaningful feedback to increase the learning efficiency. An important supposition for the effective application of the formative assessment is: a teacher has identified typical students' mistakes and misconceptions, the cause of which is the misunderstanding of the basic concepts and relations. The probability is exceptional in the teaching of mathematics because students often have difficulties to understand the basic terms and the procedures for solving problems. Understanding lacks of the probability concept and various types of misconceptions arise from misleading intuition and misinterpretations of experience with the stochastic phenomena. In the research, we focused on two types of probability tasks, namely tasks associated with the d'Alembert's mistake and tasks about the Penney's games. Our goal was to improve students' learning outcomes in solving these problems by applying the sequence of diagnostic methods: probability input test, two-part worksheet with homework, student self-reflection sheet, formative assessment sheet, final probability test. We conducted the research on a sample of secondary school students in two classes. It turned out that during the research the learning outcomes of these students increased in solving selected probability tasks.

Key words:

formative assessment, probability, visualization, coin tossing, Penney's game

Úvod

Formatívne hodnotenie vyžaduje od učiteľa analýzu informácií získaných v interakcii so žiakmi a jej využitie pre poskytovanie zmysluplnej spätnej väzby umožňujúcej zvýšiť efektívnosť učenia (Andrade, Du, 2005; Black et al., 2003; Fisher, Frey, 2014; Frey, Fisher, 2011; Hattie, Jaeger, 1998; Hattie, Timperley, 2007; Keeley, 2008; Oberdorf, Taylor-Cox, 2012; Schamber, Mahoney, 2006; Wiliam, 2011). Dôležitým predpokladom pre účinné aplikovanie formatívneho hodnotenia je, aby učiteľ poznal typické chyby žiakov a miskoncepce, ktorých príčinou je neporozumenie základných pojmov a vzťahov (Fischbein, Schnarch, 1997; Garfield, Ahlgren, 1988; Lai Huat Ang, Masitah Shahrill, 2014; Madsen, 1995; Shaughnessy, 1981; Tversky, Khaneman, 1982).

Tematický celok pravdepodobnosť má vo vyučovaní matematiky výnimočné postavenie, lebo žiaci majú často ťažkosti s porozumením základných pojmov a postupov riešenia úloh. Nedostatky v porozumení konceptu pravdepodobnosti a rôzne druhy miskonceptí vznikajú na základe nesprávnych predstáv, mylnej intuície

a nesprávnej interpretácie skúseností so stochastickými javmi (Garfield, Ahlgren, 1988; Knejpová, Vrabelová, 2009; Peard, 1996; Shaughnessy, 1992).

Viaceri autori (napr. Garfield, Delmas, 1991; Shaughnessy, 1977) odporúčajú, aby sa vyučovanie pravdepodobnosti opieralo o praktickú skupinovú alebo individuálnu činnosť žiakov zameranú na realizáciu náhodných pokusov a analýzu získaných výsledkov. Výsledky viacerých štúdií a výskumov (Arcavi, 2003; Presmeg, 1986; Zahner, Corter, 2010; Zimmermann, Cunningham, 1991) ukazujú, že aj modelovanie s využitím vizualizácie môže žiakom napomôcť k porozumeniu rozličných pravdepodobnostných situácií, a tak eliminovať mylné predstavy, ktoré vznikajú v ich mysliach na základe skúseností a intuície.

Výskum

V našom výskume sme sa zamerali na dva typy slovných úloh z pravdepodobnosti: na úlohy súvisiace so známym d'Alembertovým omylom (napr. Lukáč, Kocová Mičkaninová, 2012) a na menej známe úlohy o Penneyových hrách (napr. Krech, 2002). Naším cieľom bolo zlepšiť porozumenie základných princípov v pravdepodobnosti pri riešení týchto úloh. Výskum sme realizovali v dvoch triedach gymnázia na vzorke 50 žiakov. Uvedený cieľ výskumu sme sa snažili naplniť aplikovaním postupnosti piatich diagnostických nástrojov: vstupný test z pravdepodobnosti, pracovný list pozostávajúci z dvoch častí a z nepovinnnej domácej úlohy, lístok na sebareflexiu žiaka, hárok na formatívne hodnotenie, záverečný test.

V období, keď žiaci tvoriaci výskumnú vzorku preberali tematický celok Pravdepodobnosť, zadali sme žiakom vstupný test, ktorý obsahoval štyri úlohy z pravdepodobnosti zamerané na porozumenie základných pojmov a vzťahov, s ktorými sa žiaci počas tematického celku už oboznámili. Pri každej úlohe mali žiaci označiť jednu správnu odpoveď spomedzi štyroch ponúkaných možností a zdôvodniť svoje rozhodnutie. Žiaci mali na vypracovanie vstupného testu k dispozícii 15 minút. Pred riešením úloh si mali žiaci vymyslieť pseudonym, pod ktorým vystupovali počas celého priebehu výskumu. Tak zostali v anonymite, a pritom sme mohli spárovať ich vypracované diagnostické materiály a porovnávať ich výsledky.

Pred koncom tematického celku sme v rámci jednej vyučovacej hodiny zadali žiakom pracovný list pozostávajúci z dvoch častí: prvá časť obsahovala úlohy o minciach súvisiace s tzv. d'Alembertovým omylom, druhá časť obsahovala úlohy o Penneyových hrách s mincou medzi dvoma hráčmi.

Prvú časť pracovného listu sme uviedli hlavnou úlohou, ktorú riešil aj spomínaný matematik: *Pravdepodobnosť, že pri hode dvoma mincami padnú rovnaké strany na oboch minciach, je väčšia / menšia / rovnaká ako pravdepodobnosť, že padnú na oboch minciach rôzne strany mincí.* Žiaci boli v pracovnom liste najprv vedení k tomu, aby bez počítania uviedli, ktorá odpoveď je podľa nich správna. Následne mali samostatne realizovať náhodný pokus s dvoma mincami, hodiť nimi 20-krát a výsledky hodov si zapísať. Svoje výsledky mali porovnať so spolužiakmi a diskutovať o tom, ktorá z troch ponúkaných možností je správna a zdôvodniť svoju odpoveď.

Získané poznatky pri riešení hlavnej úlohy mali žiakom pomôcť pri riešení ďalších dvoch úloh o hodoch dvoma hracími kockami, pri ktorých sa sleduje súčet padnutých čísel. Žiakom bola navyše pri týchto úlohách ponúknutá vizualizácia vo forme súradnicovej sústavy (možné výsledky pri hode prvou hracou kockou znázorňované na osi x, možné výsledky pri hode druhou hracou kockou znázorňované na osi y, mrežové body predstavovali jednotlivé súčty), ktorá mala uľahčiť žiakom dopracovať sa k správny výsledkom.

Druhá časť pracovného listu začínala vysvetlením pravidiel a priebehu Penneyovej hry s mincou a uvedením hlavnej úlohy: *Spolužiaci Adam a Boris hrajú hru s mincou. Adam vyhráva, ak výsledky hodov mincou vytvoria postupnosť „znak-znak“. Boris vyhráva, ak výsledky hodov mincou vytvoria postupnosť „číslo-číslo“. Ktoré tvrdenie je správne? Adam má väčšiu šancu na výhru ako Boris. / Boris má väčšiu šancu na výhru ako Adam. / Obaja chlapci majú rovnakú šancu na výhru. / Nevieť úlohu vyriešiť.* Pri tejto úlohe mali žiaci najprv intuitívne určiť správnu odpoveď, a potom si hru v dvojiciach zahrať. Následne sme žiakom v pracovnom liste vysvetlili tvorbu grafu znázorňujúceho priebeh Penneyovej hry a pomocou neho sme úlohu vyriešili.

Nasledujúca úloha sa oproti hlavnej úlohe líšila len v sledovaných postupnostiach výsledkov pri hode mincou. Namiesto postupností „znak-znak“ a „číslo-číslo“ boli zadané postupnosti „znak-znak“ a „číslo-znak“. Intuitívne sa žiakom táto hra mohla zdať opäť ako spravodlivá. Ak si ju však v dvojiciach zahráli, zistili, že to tak nie je. V pracovnom liste sme preto požadovali doplnenie grafu znázorňujúceho priebeh hry. Na základe správneho doplnenia nebolo náročné úlohu správne vyriešiť. Žiakom sme pri tejto úlohe viedli aj k zdôvodneniu správnej odpovede využitím doplneného grafu.

Súčasťou pracovného listu bola aj nepovinná domáca úloha na samostatnom papieri o Penneyovej hre, v ktorej sa sledujú postupnosti troch výsledkov pri hode mincou, a to „znak-znak-číslo“ a „číslo-znak-znak“. Žiakom sme rozdali aj lístky na sebareflexiu, ktoré mali v závere vyučovacej hodiny vyplniť a odovzdať (Obr. 1).

Meno a priezvisko:

Trieda:

Zameranie odpovedí	Odpovede
Dnes ma najviac zaujalo:	
Otázka, ktorú stále mám:	
Do akej miery vás zaujali úlohy v pracovnom liste?	
veľmi ma zaujali	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 2px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 2px;"></div> </div>
	vôbec ma nezaujali

Obr. 1: Lístok na sebareflexiu žiaka

V prvej časti nasledujúcej vyučovacej hodiny sme zhodnotili žiacke riešenia úloh v pracovnom liste s dôrazom na vysvetlenie príčin typických chýb. Následne sme žiakom rozdali hárky na formatívne hodnotenie, ktoré pozostávali z dvoch častí: prvá strana obsahovala dve úlohy súvisiace s prvou časťou pracovného listu o d'Alembertovej úlohe, druhá strana obsahovala dve úlohy o jednej Penneyovej hre, v ktorej mali žiaci do pravidiel hry doplniť výsledok hodu mincou (najprv znak, potom číslo) a rozhodnúť o jej spravodlivosti.

Počas toho, ako žiaci riešili úlohy v predloženom hárku, sledovali sme ich stratégie riešenia a v prípade potreby sme žiakom individuálne kládli pomocné otázky. Na ukážku uvádzame jednu z úloh a príslušné pomocné otázky: *Troja chlapci, Jano, Mišo a Fero, si chcú zahrať futbal, ale žiadnemu sa nechcelo ísť domov po loptu. Rozhodli sa, že spomedzi seba vylosujú toho, kto po loptu pôjde. Keďže mali vo vreckách mince,*

dohodli sa, že losovať budú hodom 3 mincami. Existuje spravodlivé losovanie pre 3 chlapcov pri hode 3 mincami? ÁNO NIE NEVIEM

Pomocné otázky k úlohe:

1. Koľko je všetkých možností pri hode naraz tromi mincami?
2. Za akých podmienok je losovanie spravodlivé?
3. Ako súvisí počet všetkých možností pri hode tromi mincami s počtom chlapcov?
4. Aké závery z toho vyplývajú?

Po skončení tematického celku sme žiakom v rámci záverečnej písomky zadali dve úlohy, v ktorých mali označiť správnu odpoveď a zdôvodniť svoje rozhodnutie:

Hra s dvoma osemstenmi

Emil a Fero hrajú hru, pri ktorej hádžu naraz dvoma osemstenmi, ktorých steny sú označené číslami od 1 po 8. Po každom hode chlapci sledujú, aký súčet čísel padne. Šanca, že padne súčet 8, je väčšia / menšia / rovnaká ako šanca, že padne súčet 9.

Penneyova hra

Spolužiačky Danka a Zuzka hrajú Penneyovu hru, počas ktorej striedavo hádžu mincou. Danka vyhráva, ak výsledky hodov mincou vytvoria postupnosť „číslo-číslo-číslo“. Zuzka vyhráva, ak výsledky hodov mincou vytvoria postupnosť „znak-číslo-číslo“. Danka má väčšiu šancu na výhru ako Zuzka. / Zuzka má väčšiu šancu na výhru ako Danka. / Obe dievčatá majú rovnakú šancu na výhru. / Neviem úlohu vyriešiť.

Po získaní všetkých vypracovaných podkladov od žiakov sme previedli kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu.

Výsledky výskumu

Vo vstupnom teste z pravdepodobnosti sme žiakom zadali úlohy 1 a 3 zamerané na organizáciu výpisu všetkých možností, úlohu 2 zameranú na miskoncepciu známu ako „sebaklam hazardného hráča“ (Fischbein, Schnarch, 1997) a úlohu 4 zameranú na pravidlo súčinu pravdepodobností (Tab. 1, kde písmeno n označuje počet žiakov).

Tab. 1: Výsledky žiakov vo vstupnom teste z pravdepodobnosti

	n	úloha 1	úloha 2	úloha 3	úloha 4
Úspešnosť 1. triedy	29	55,17%	96,55%	27,59%	85,19%
Úspešnosť 2. triedy	21	61,90%	61,90%	19,05%	66,67%
Celková úspešnosť	50	58,00%	82,00%	24,00%	77,08%
Očakávaná chyba	50	42,00%	14,00%	24,00%	6,25%

V úlohe 1, ktorá súvisela s d'Alembertovým omylom, sa viac ako 40% žiakov dopustilo očakávanej chyby, čo nás motivovalo zahrnúť podobné úlohy do ďalších diagnostických nástrojov. V úlohách 3 a 4 sa žiaci dopustili aj inej ako očakávanej chyby. V úlohe 3, v ktorej mali žiaci v princípe rozhodnúť o spravodlivosti hry medzi dvoma hráčmi, nedosiahli úspešnosť ani 25%. Na základe tohto výsledku sme v ďalšom výskume zadávali žiakom úlohy o Penneyových hrách s mincou, v ktorých hrajú proti sebe dvaja hráči. Iba šesť žiakov (12%) vyriešilo všetky štyri úlohy vstupného testu správne.

Pri oboch typoch slovných úloh, ktoré sme v ďalšom skúmaní zadávali žiakom, sa nám vizualizácia javila ako prospešný nástroj na dosiahnutie porozumenia a úspešného vyriešenia pravdepodobnostného problému. Snažili sme sa preto viesť žiakov k jej využívaniu. Výsledky žiakov pri riešení úloh v pracovnom liste uvádzame v dvoch

tabuľkách (Tab. 2, Tab. 3, kde skratka viz označuje využívanie vizualizácie pri riešení danej úlohy).

Tab. 2: Výsledky žiakov - prvá časť pracovného listu z pravdepodobnosti

	n	úloha 1	úloha 2	viz	úloha 3	viz
Úspešnosť 1. triedy	22	50,00%	63,64%	6,82%	95,24%	47,62%
Úspešnosť 2. triedy	21	28,57%	80,95%	23,81%	70,00%	30,00%
Celková úspešnosť	43	39,53%	72,09%	15,12%	82,93%	39,02%
Očakávaná chyba	43	25,58%	27,91%	-	0%	-

Úlohy 1 až 3 riešili žiaci samostatne. V úlohe 1 mali žiaci porovnať pravdepodobnosť padnutia rovnakých strán s pravdepodobnosťou padnutia rôznych strán pri hode dvoma mincami. Očakávaná chyba spočívala v tzv. d'Alembertovom omyle: známy matematik sa mylne domnieval, že dve mince môžu padnúť rôznymi stranami iba jedným spôsobom. Na našej výskumnej vzorke sa viac ako štvrtina žiakov taktiež dopustila tohto omylu, a to aj napriek tomu, že náhodný pokus spočívajúci v hode dvoma mincami viackrát realizovali.

ÚLOHA 3

Podobný obrázok môžete využiť aj pri riešení úlohy 3.

Napíšte, na aký súčet čísel by ste pri hre s dvoma kockami vsadili, aby ste mali čo najväčšiu šancu vyhrať.

Využite obrázok a zdôvodnite svoju odpoveď.

➤ Vsadil by som na súčet 7.

Zdôvodnenie: *najviac možných kombinácií so súčtom sedem*

Obr. 2: Využitie vizualizácie pri riešení úlohy 3 v pracovnom liste

Úlohu 2 sme preto „zasadili“ do iného kontextu (padnutie súčtov 11 a 12 pri hode dvoma hracími kockami) a v pracovnom liste sme načrtli žiakom vizualizáciu, po doplnení ktorej mohli úlohu správne vyriešiť. Očakávanej chyby sa síce opäť dopustila viac ako štvrtina žiakov, ale ich úspešnosť bola oproti úlohe 1 takmer dvojnásobná. Vizualizáciu správne využilo približne 15% žiakov.

V úlohe 3 mali žiaci na základe vizualizácie určiť, ktorý súčet padá pri hode dvoma hracími kockami najčastejšie. Úspešnosť riešenia tejto úlohy prekročila síce 80%, ale

vizualizáciu vhodne využilo len približne 40% žiakov (Obr. 2). Neúspešní riešitelia uviedli navzájom rôzne výsledky a ani jeden z nich sa nedopustil očakávanej chyby.

Tab. 3: Výsledky žiakov - druhá časť pracovného listu z pravdepodobnosti

	n	úloha 4	úloha 5	viz
Úspešnosť 1. triedy	22	54,55%	63,64%	45,45%
Úspešnosť 2. triedy	21	19,05%	47,62%	80,95%
Celková úspešnosť	43	37,21%	55,81%	62,79%
Očakávaná chyba	43	0%	16,28%	-

Úlohy druhej časti pracovného listu boli zamerané na Penneyove hry s mincou a žiaci ich riešili v dvojiciach. V úlohe 4 mali žiaci najprv na základe intuície rozhodnúť, či je daná hra spravodlivá a následne si ju v dvojiciach zahrať. Na základe výsledkov hier mali definitívne rozhodnúť o spravodlivosti hry. Súčasťou úlohy 4 bolo aj okomentovanie správneho riešenia úlohy využitím vizualizácie. Takmer všetci žiaci si v prvej časti úlohy tipli správne, avšak po odohratí viacerých hier odpovedali nesprávne. V dôsledku tejto skutočnosti nebola úspešnosť úlohy 4 ani 40%.

Úloha 5 pojednávala o Penneyovej hre, ktorá sa na prvý pohľad zdala ako spravodlivá, avšak spravodlivou nebola. Žiaci mali najprv tipnúť správnu odpoveď, potom si hru v dvojiciach zahrať a následne doplniť graf priebehu danej hry a definitívne rozhodnúť o jej spravodlivosti. Viac ako 55% žiakov úlohu vyriešilo správne, pričom približne 28% žiakov svoj prvotný nesprávny tip (hra je spravodlivá) po odohratí hier a doplnení vizualizácie zmenilo (hra je nespravodlivá). Očakávaná chyba spočívala v tom, že žiaci sa aj na základe odohratých hier a predloženej vizualizácie rozhodli nesprávne - išlo o približne 17% žiakov. Vizualizáciu správne doplnilo viac ako 60% žiakov, v jednej triede dokonca viac ako 80% žiakov (Obr. 3).

Obrázok nižšie znázorňuje rôzne priebehy hry.

1. Po začatí hry padlo niekoľkokrát **číslo** a potom **znak**.

2. Po začatí hry padol dvakrát za sebou **znak**.

➤ Dokreslením šípky do obrázka znázorníte situáciu, že po začatí hry padol **znak** a v nasledujúcom hode padlo **číslo**.

Obr. 3: Správne doplnenie vizualizácie v úlohe 5 v pracovnom liste

Lístok na sebareflexiu žiaka (Obr. 1) odovzdalo 43 žiakov. V rámci neho sme registrovali viaceré odpovede a otázky žiakov. Najčastejšie žiakov zaujali hry s mincami, využitie vizualizácie pri riešení úloh a práca v dvojiciach. Ich otázky sa najčastejšie týkali toho, aké sú správne odpovede. Na škále od 1 (veľmi ma zaujali úlohy v pracovnom liste) po 5 (vôbec ma nezaujali úlohy v pracovnom liste) bol medián žiackych odpovedí v prvej triede 3 a v druhej triede 2, celkovo 2. Modus žiackych odpovedí bol v prvej triede 2 a v druhej triede 2, celkovo 2.

V nepovinnnej domácej úlohe bola zadaná Penneyova hra, pri ktorej bolo náročnejšie rozhodnúť o jej spravodlivosti. Odovzdalo ju 29 žiakov, avšak správne ju vyriešili len šiesti. Až 22 žiakov sa dopustilo očakávanej chyby. Jeden žiak sa dopustil inej ako očakávanej chyby. U 15 žiakov sme zaznamenali aspoň náznak vhodnej vizualizácie.

Do hárku na formatívne hodnotenie sme zaradili náročnejšie úlohy, nakoľko sa žiaci s podobnými úlohami stretli v pracovnom liste. Taktiež sme im pred riešením úloh v hárku ozrejmili príčiny typických chýb a vysvetlili sme im neporozumenia pri zadaní úloh. Výsledky žiakov uvádzame v dvoch tabuľkách (Tab. 4, Tab. 5, kde skratka viz označuje využívanie vizualizácie pri riešení danej úlohy).

Tab. 4: Výsledky žiakov - prvá časť hárku na formatívne hodnotenie

	n	úloha 1	viz	úloha 2	viz
Úspešnosť 1. triedy	27	51,85%	7,41%	33,33%	37,04%
Úspešnosť 2. triedy	23	52,17%	10,87%	13,04%	21,74%
Celková úspešnosť	50	52,00%	9,00%	24,00%	30,00%
Očakávaná chyba	50	42,00%	-	68,00%	-

Tab. 5: Výsledky žiakov - druhá časť hárku na formatívne hodnotenie

	n	úloha 3	viz	úloha 4	viz
Úspešnosť 1. triedy	27	96,30%	44,44%	44,44%	31,48%
Úspešnosť 2. triedy	23	100%	60,87%	78,26%	56,52%
Celková úspešnosť	50	98,00%	52,00%	60,00%	43,00%
Očakávaná chyba	50	2,00%	-	32,00%	-

V dôsledku vyššej náročnosti úloh bola úspešnosť žiakov a úspešnosť využitia vizualizácie v rámci prvej časti hárku na formatívne hodnotenie nižšia v porovnaní s úspešnosťou žiakov a úspešnosťou využitia vizualizácie v rámci prvej časti pracovného listu, a to 52% a 24%, resp. 9% a 30%. V prípade úlohy 1 o losovaní pri futbale (znenie úlohy uvádzame pod Obr. 1) navyše žiaci pochopili jej zadanie rôzne, čo taktiež malo nepriaznivý vplyv na celkovú úspešnosť riešenia úlohy. Stále vysoké percentá výskytu očakávanej chyby v riešení žiakov (42% pri úlohe 1 a až 68% pri úlohe 2) nás viedli k tomu, aby sme žiakom v oboch triedach opätovne vysvetlili stratégiu správneho riešenia podobných úloh, ktorá tkvie v organizácii výpisu všetkých možností, resp. vo vhodnom vizualizovaní všetkých možností.

Úspešnosť žiakov pri riešení úloh v rámci druhej časti hárku na formatívne hodnotenie bola v porovnaní s ich úspešnosťou v rámci druhej časti pracovného listu vyššia - 98% v úlohe 3 a 60% v úlohe 4. Vizualizáciu vhodne využilo uspokojivé percento žiakov - 52% v úlohe 3 a 43% v úlohe 4. Očakávanej chyby sa v úlohe 3 dopustil len jeden žiak a v úlohe 4 takmer tretina žiakov. Táto skupina žiakov nevedela pochopiť, prečo je daná Penneyova hra nespravodlivá. Správne riešenie sme im preto vysvetlili.

V záverečnom teste sme žiakom zadali dve slovné úlohy - prvá súvisela s d'Alembertovým omylom a druhá bola Penneyova hra (Tab. 6).

Tab. 6: Výsledky žiakov - záverečný test z pravdepodobnosti

	n	úloha 1	viz	úloha 2	viz
Úspešnosť 1. triedy	28	92,86%	21,43%	75,00%	41,07%
Úspešnosť 2. triedy	20	95,00%	27,50%	95,00%	47,50%
Celková úspešnosť	48	93,75%	23,96%	83,33%	43,75%
Očakávaná chyba	48	4,17%	-	12,50%	-

V úlohe 1 dosiahli žiaci úspešnosť nad 93% a takmer štvrtina žiakov úspešne využila vizualizáciu (Obr. 4). Očakávanej chyby v podobe d'Alembertového omylu sa dopustili iba dvaja žiaci (4,17%). V úlohe 2 dosiahli žiaci úspešnosť nad 83% a úspešne využilo vizualizáciu viac ako 43% žiakov (Obr. 5). Očakávanej chyby v podobe neodhalenia nespravodlivej hry sa dopustili iba šiesti žiaci (12,5%).

① $p = p^2 = 64$

+8
+9

B

lebo počít
možností, kt.
môže padnúť
9 je viac ako
tych, kde p

Obr. 4: Ukážka správneho riešenia úlohy 1 v záverečnom teste

Ah padne ② vyhrala Zuzka a ak padne ③ šanca na výhru majú stále.

↳ ③

Obr. 5: Ukážka správneho riešenia úlohy 2 v záverečnom teste

Diskusia

V našom výskume sme sa aplikáciou prvých navrhnutých diagnostických nástrojov snažili spoznať typické chyby žiakov a ich miskoncepce pri riešení vybraných typov slovných úloh. Následne sme mohli v priebehu tematického celku účinným spôsobom aplikovať formatívne hodnotenie, počas ktorého sme viackrát priebežne analyzovali žiacke odpovede a poskytovali im zmysluplnú spätnú väzbu za účelom odstránenia chýb a neporozumení. Tieto nedostatky v porozumení konceptu pravdepodobnosti sa nám, s ohľadom na viaceré výskumy zahraničných autorov spomínané v úvode článku, do istej miery podarilo odstraňovať aj prostredníctvom praktickej činnosti žiakov zameranej na realizáciu náhodných pokusov a na analýzu získaných výsledkov. V tomto zmysle prospešným sa ukázalo byť aj modelovanie pravdepodobnostných situácií v úlohách prostredníctvom vhodnej vizualizácie.

Po vyhodnotení vstupného testu sa nám vykryštalizovalo zameranie výskumu na dva typy slovných úloh, pri riešení ktorých sa žiaci dopúšťali chýb. Ako správny krok sa ukázalo byť zavedenie vizualizácie, ktorú sa žiaci počas trvania výskumu naučili do uspokojivej miery využívať. Kvantitatívna a kvalitatívna analýza riešení sledovaných typov úloh v pracovnom liste potvrdila chyby a neporozumenia žiakov. Táto analýza poukázala taktiež na nízku mieru využívania vizualizácie pri riešení úloh. Negatívom pracovného listu bol nedostatok priestoru na realizáciu náhodných pokusov, v dôsledku čoho boli získané výsledky z pokusov jemne skreslené, a preto niektorí žiaci odpovedali na otázky v úlohách nesprávne.

Analýza žiackych odpovedí v rámci lístka na sebareflexiu ukázala, že úlohy v pracovnom liste a využívanie vizualizácie žiakov zaujali. Žiacke riešenia úloh v pracovnom liste a vyššia návratnosť nepovinnnej domácej úlohy nám umožnili poskytnúť žiakom adekvátnu spätnú väzbu, v ktorej sme poukázali na ich najčastejšie chyby a vysvetlili sme im stratégie správneho riešenia daných úloh.

Počas aplikovania hlavného diagnostického nástroja - hárka na formatívne hodnotenie - sme pokračovali v odstraňovaní žiackych chýb a neporozumení formou pomocných otázok. Myslíme si, že úspešnosť žiakov pri riešení úloh v prvej časti hárku na formatívne hodnotenie mierne klesla v porovnaní s pracovným listom preto, lebo úlohy v hárku boli náročnejšie. V prípade jednej úlohy bola problémom nejednoznačnosť zadania. Po aplikovaní tohto diagnostického nástroja sme žiakom opätovne poskytli spätnú väzbu, pričom sme poukázali na stratégie správneho riešenia a na možnosť využiť vhodnú vizualizáciu.

Aplikácia viacerých nástrojov formatívneho hodnotenia v priebehu tematického celku priniesla úspech pri záverečnom teste. Žiaci dosiahli vysoké úspešnosti riešenia a využívania vizualizácie pri sledovaných typoch slovných úloh z pravdepodobnosti. Očakávaných chýb sa dopustilo nízke percento žiakov, čo nás vedie ku konštatovaniu, že cieľ výskumu sa nám podarilo splniť.

Záver

V našom článku sme sa zaoberali formatívnym hodnotením vo vyučovaní pravdepodobnosti. Vo výskume sme sa zamerali na dva typy slovných úloh z pravdepodobnosti: na úlohy súvisiace so d'Alembertovým omylom a na úlohy o Penneyových hrách. Výsledky výskumu ukazujú, že slovné úlohy riešené aj využitím vizualizácie žiakov zaujali a majú potenciál na zlepšenie porozumenia základných princípov v pravdepodobnosti. Myslíme si, že článok môže byť svojou podstatou prospešný aj pre učiteľov matematiky. V budúcnosti plánujeme realizovať podobný výskum so zameraním na iné typy slovných úloh z pravdepodobnosti.

PodĎakovanie

Moje poďakovanie patrí najmä pani učiteľke Zuzane Kovárovej, ktorá veľmi ochotne spolupracovala na výskume. Ďakujem taktiež môjmu školiteľovi doc. RNDr. Stanislavovi Lukáčovi, PhD. za odborné konzultácie pri príprave výskumu. Príspevok vznikol s podporou projektu VEGA 1/0265/17 „Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky“.

Literatúra

ANDRADE, H., DU, Y. *Student perspectives on rubric-referenced assessment*. In Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol. 10, No. 3, 2005, p. 1–11. ISSN 1531-7714.

ARCAVI, A. *The role of visual representations in the learning of mathematics*. In Educational Studies in Mathematics, Vol. 52, No. 3, 2003, p. 215-241. ISSN 1573-0816.

BLACK, P. et al. *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. In Phi Delta Kappan, Vol. 86, No. 1, 2003, p. 9-21. ISSN 1940-6487.

FISCHBEIN, E., SCHNARCH, D. *The Evolution with Age of Probabilistic: Intuitively Based Misconceptions*. In Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 28, No. 1, 1997, p. 96-105. ISSN 2238-0345.

FISHER, D., FREY, N. *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom*. Alexandria: ASCD, 2014. ISBN 978-1-4166-1922-2.

FREY, N., FISHER, D. *The Formative Assessment Action plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. Alexandria: ASCD, 2011. ISBN 978-1-4166-1169-1.

GARFIELD, J., AHLGREN, A. *Difficulties in learning basic concepts in statistics: Implications for research*. In Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 19, No. 1, 1988, p. 44-63. ISSN 2238-0345.

- GARFIELD, J., DELMAS, R. *Students' conceptions of probability*. In Proceedings of the Third International Conference on Teaching Statistics, D. Vere-Jones (Ed.). Volume 1, p. 340-349. Voorburg: International Statistical Institute, 1991. ISBN 978-90-77713-54-9.
- HATTIE, J., JAEGER, R. *Assessment and classroom learning: A deductive approach*. In Assessment in Education, Vol. 5, No. 1, 1998, p. 111–122. ISSN 1465-329X.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. *The power of feedback*. In Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, 2007, p. 81–112. ISSN 1935-1046.
- KEELEY, P. *Science formative assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2008. ISBN 978-1412941808.
- KNEJPOVÁ, E., VRÁBELOVÁ, M. *Prieskum vyučovania pravdepodobnosti na ZŠ, SOŠ a gymnáziách*. In ACTA MATHEMATICA 12, 2009, s. 299-304. ISBN 978-80-8094-614-2.
- KRECH, I. *Osobliwe własności modeli probabilistycznych czekania na serie sukcesów i porażek*. Kraków: Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Wydawnictwo Naukowe AP, 2002.
- ANG, L. H., SHAHRILL, M. *Identifying Students' Specific Misconceptions in Learning Probability*. In International Journal of Probability and Statistics, Vol. 3, No. 2, 2014, p. 23-29. ISSN 2168-4863.
- LUKÁČ, S., KOCOVÁ MIČKANINOVÁ, K. *Simulácia náhodných udalostí vo vyučovaní pravdepodobnosti a štatistiky*. In Obzory matematiky, fyziky a informatiky, Vol. 41, No. 4, 2012, p. 21-35. ISSN 1335-4981.
- MADSEN, R. W. *Secondary Students' Concepts of Probability*. In Teaching Statistics, Vol. 17, No. 3, 1995, p. 90-92. ISSN 1467-9639.
- OBERDORF, C., TAYLOR-COX, J. *Using Formative Assessment to Drive Mathematics Instruction in Grades 3–5*. Larchmont: Eye On Education, 2012. ISBN 978-1-59667-190-4.
- PEARL, R. *Problems with Probability*. In Teaching Mathematics, Vol. 21, No. 1, 1996, p. 20-24. ISSN 1589-7389.
- PRESMEG, N. C. *Visualisation in High School Mathematics*. In For the Learning of Mathematics, Vol. 6, No. 3, 1986, p. 42-46. ISSN 0228-0671.
- SCHAMBER, J. F., MAHONEY, S. L. *Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups*. In The Journal of General Education, Vol. 55, No. 2, 2006, p. 103–137. ISSN 1527-2060.
- SHAUGHNESSY, J. M. *Misconceptions of probability: An experiment with a small-group activity-based, model building approach to introductory probability at the college level*. In Education Studies in Mathematics, Vol. 8, No. 3, 1977, p. 285-316. ISSN 1573-0816.
- SHAUGHNESSY, J. M. *Misconceptions of probability: From systematic errors to systematic experiments and decisions*. In A. P. Schulte (Ed.), Teaching statistics and probability (pp. 90-100). National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, 1981.
- SHAUGHNESSY, J. M. *Research in probability and statistics: Reflections and directions*. In Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. D.A. Grouws (Ed.), pp. 465-494. New York, Macmillan, 1992.
- TVERSKY, A., KAHNEMAN, D. *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. In Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A. (Eds.), Judgement under uncertainty: Heuristics and biases (pp. 3-22). Cambridge University Press, Cambridge, 1982.

WILLIAM, D. *Embedded Formative Assessment: Practical Strategies and Tools for K-12 Teachers*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. ISBN 9781934009307.

ZAHNER, D., CORTER, J. E. *The Process of Probability Problem Solving: Use of External Visual Representations*. In *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 12, No. 1, 2010, p. 177–204. ISSN 1532-7833.

ZIMMERMANN, W., CUNNINGHAM, S. *Editor's introduction: What is mathematical visualization?* In W. Zimmermann and S. Cunningham (eds.), *Visualization in Teaching and Learning Mathematics*, Mathematical Association of America, Washington, DC, pp. 1–8, 1991.

Adresa autora

RNDr. Tadeáš Gavala

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Jesenná 5, 040 11 Košice

tadeas.gavala@student.upjs.sk

INOVATÍVNE METÓDY A HRA NA KLAVÍRI

INNOVATIVE METHODS AND PIANO PLAYING

Dana Hajóssy

Katedra hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Abstract:

Innovative methods (activation methods) become part of educational institutions. Some of them to a greater extent, some of them to a lesser extent. However, in pedagogical practice they are focused on collective teaching. How can they be implemented in the individual lessons of the subject? Piano playing at the middle school of music education, describes a qualitative study, the need for which emerged from recurring shortcomings in the piano technique of beginning arts education adepts. The goal of implementing innovative methods in the educational process is not only to eliminate the basic shortcomings in piano playing, especially in the two components of piano technique, namely the motor component and the memory component, but also the correct and effective adjustment of the functionality of the whole mechanism.

The research sample consists of eight students of the main subject of study at the arts school, at the conservatory. Using the research methods, content analysis is supplemented by a semi-structured interview. The obtained data are processed through an open coding and its results have demonstrated not only the justification of their use, but can also be recommended in practice and furthermore, they also pointed out the axiological aspect of the educational activity.

Key words:

innovative methods, piano technique, motor component, memory component

Úvod

Od polovice 80. rokov minulého storočia sa stala módnou témou kvalita školy. Rodič pri rozhodovaní o tom na akú školu po absolvovaní základnej školy umiestni svoje dieťa, uvažuje v rovine viacerých aspektov. Materiálne vybavenie školy, uplatniteľnosť absolventov v praxi, kvalita pedagogického zboru, projektové aktivity, zameranie školy, tradícia školy, umiestnenie na domácich i medzinárodných súťažiach a pod. Vzhľadom k počtu konzervatórií na Slovensku (14) sa každá škola snaží ponúkať atraktívny vzdelávací program a udržať alebo dosiahnuť vysokú vzdelanostnú a umeleckú úroveň.

Predmet, ktorý vyučujem je hra na klavíri a je to hlavný odbor štúdia odbornej umeleckej a umelecko-pedagogickej prípravy na konzervatóriu, ktorý pripravuje žiakov tak, aby títo po jeho absolvovaní vedeli kvalitne plniť úlohy, ktoré bude od nich vyžadovať umelecká alebo pedagogická prax, prípadne ďalšie štúdium klavírnej hry na vysokej škole.

Ako sa uvádza v ŠVP v oblasti technickej musí žiak zvládnuť všetky základné formy techniky – získať správne interpretačné návyky, ako aj rozvíjať hudobno-výrazové schopnosti tak, aby sa vedel správne orientovať vo všetkých štýlových oblastiach. Dôkladnou prípravou v týchto zložkách získava kvalitnú úroveň nielen pre interpretáciu klavírných diel, ale aj partov komorných skladieb, klavírných sprievodov a názornú

interpretáciu skladieb inštruktívnej literatúry pre ZUŠ. Nevyhnutným predpokladom pri študovaní repertoáru je každodenná niekoľkohodinová samostatná umelecká príprava pri nástroji. Bez nej je napredovanie vylúčené. Pri „cvičení“ ide o systematické rozvíjanie schopností prstov a rúk, „zautomatizovanie“ pohybov. Táto činnosť musí byť v súlade s neustálou sluchovou kontrolou a koncentráciou. Nie je to len niekoľkohodinový každodenný „tréning“ hracieho aparátu, ale aj náročná duševná činnosť pri hľadaní adekvátneho hudobného obsahu. Ten musí spĺňať sluchovú, racionálnu i emocionálnu predstavu o podobe skladby. Je to už oblasť tvorivej umeleckej práce, na ktorú sa najmä vo vyššom odbornom vzdelávaní u študentov v predmete hra na klavíri kladie veľký dôraz.

Teoretické východiská

Impulzom k realizácii akčného výskumu bol v našej pedagogickej praxi pravidelne sa opakujúci odborný-metodický problém – slabá úroveň klavírnej techniky žiakov prvého ročníka. „**Klavírna technika** je súhrn všetkých klavírnych schopností: je to ovládanie zafarbenia a sily zvuku, ľahkosť prechodov v nuansách sily a pohybu, *accelerando* (zrýchľovať) a *rallentando* (spomaľovať), *crescendo* (zosilňovať) a *diminuendo* (zoslabovať). Technika, to je úhoz, umenie prstokladu, umenie práce s pedálom, je to znalosť hlavných pravidiel frázovania, je to ovládanie širokej výrazovej palety, ktorou môže klavirista podľa vlastnej inšpirácie disponovať podľa štýlu skladieb, ktoré má interpretovať. V súhrne je teda technika vedou klavíra“. Výrok francúzskej klavírnej pedagogičky Marguerite Long (In Fischerová-Martvoňová, 2006, s. 100).

Našou snahou bolo nájsť adekvátne prostriedky k odstráneniu zmieneného problému a využiť kooperáciu žiakov pri prenose informácií. „Pri vyučovaní dochádza k postupnému obohacovaniu pojmov o nové znaky a vzťahy, čo umožňuje viesť žiakov k stále hlbším a obsažnejším vedomostiam. Ďalším učením si žiaci osvojujú nielen jednotlivé pojmy, ale i vzťahy a súvislosti, predovšetkým príčinné vzťahy“ (Petlák, 2016, s. 119).

Inšpiráciu sme hľadali v Didaktike I. Turka, ktorá nie je určená špeciálne pre hudobné školstvo, ale nachádzajú sa v nej mnohé inovácie. I. Turek v Didaktike uvádza kooperatívne vyučovanie ako modernú koncepciu vyučovacieho procesu (2014, s. 375), E. Petlák porovnáva klasické a alternatívne školstvo (2016, s. 279) D. Sitná uvádza inovatívne vyučovacie metódy ako metódy aktívneho vyučovania (2009, s. 67).

Aktívnym vyučovaním rozumieme postupy a procesy, pomocou ktorých žiak prijíma s aktívnym pričinením informácie a na ich základe si vytvára vlastné úsudky. Tieto informácie spracováva a potom začleňuje do systému svojich znalostí, zručností a postojov. Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií si žiak súčasne efektívne rozvíja schopnosť tzv. kritického myslenia. Tento analyticko-syntetický proces je charakteristický vlastným objavovaním, posudzovaním, porovnávaním a začleňovaním nových informácií do už existujúceho znalostného systému, autonómnym, individuálnym rozhodovaním o ich využití alebo odmietnutí (Sitná, 2009, s. 9). Sitná uvádza viacero metód aktívneho vyučovania.

Pre naše potreby sme využili metódu **Brainstormingu**. Je to jednoduchá vyučovacia skupinová metóda zameraná skôr na kvantitu. Intenzívne sústredenie sa na tému, odvodzovanie súvislostí, návrhy riešenia problémov, nezanedbateľné je zvyšovanie sebavedomia žiakov, posilňovanie spolunáležitosti so skupinou, rozvoj pozitívnej klímy v triede. Každý žiak vyjadruje k nastolenému problému alebo učivu svoje stanovisko, názor, iní žiaci počúvajú, porovnávajú, hodnotia, teda sú aktívni.

Myšlienková mapa sa používa pre skupinovú kooperáciu. Zameriava sa na grafické znázornenie myšlienok a pojmov v ich súvislostiach, spresňuje proces myslenia tým, že

prenáša verbálnu látku, myšlienky a pojmy do vizuálnej podoby a súčasne graficky názorne zobrazuje vzájomné medzi- pojmové vzťahy.

Projektové vyučovanie sa v poslednom období stále viac rozširuje na základných a stredných školách. Projekty podporujú komunikačné zručnosti, spoluprácu v tíme, používanie informačných technológií, poskytujú príležitosť plne využiť intelekt a tvorivosť. Prostredníctvom praktickej aplikácie učiva na riešení dlhodobej úlohy alebo projekte žiaci problematiku lepšie pochopia a sú tak vedení k sebakontrola a zodpovednosti za učenie.

Ciele výskumu

Žiaci prichádzajú na strednú školu s nesprávnymi návykmi v oblasti motorickej zložky, výrazne sa prejavuje pamäťová nestabilita, fixácia hracieho aparátu, nedostatky sú v oblasti frázovania, pedalizácie, artikulácie, hudobného štýlu. Nakoľko sa jedná o veľmi rozsiahlu problematiku, náš záujem sa v akčnom výskume sústredil len na dve zložky. Motorickú zložku a pamäťovú zložku, ktoré pri odstránení nedostatkov výrazne prispievajú k skvalitneniu hráčskych možností a najmä k urýchleniu adaptačného procesu žiakov prvého ročníka. Ako zlepšiť uvedený stav? Cieľom akčného výskumu bolo navrhnúť súbor opatrení na zlepšenie diagnostikovaného stavu, v našom prípade odstrániť nedostatky klavírnej techniky v oblasti pamäťovej stability a motorickej zložky a urýchliť tým adaptačný proces žiakov prvého ročníka. Teda vytvoriť optimálne podmienky pre zvýšenie úrovne študijných výsledkov, na základe ich vlastného úsilia zvýšiť motiváciu k učeniu sa a mobilizovať menej šikovných žiakov k učebnej činnosti a dosiahnuť vyššiu úroveň hráčskych kvalít a schopností.

Výskumný súbor

Vyučovacie hodiny hlavného predmetu hra na klavíri na konzervatóriu majú individuálnu formu výučby. Výskumnú vzorku tvorilo 8 žiakov hlavného predmetu štúdia hra na klavíri a pedagogiky hlavného odboru štúdia. 3 žiačky prvého ročníka (2 absolvovali ZUŠ, 1 absolvovala 2 stupne ZUŠ), 2 žiaci druhého ročníka (1 absolvoval 4 ročníky ZUŠ, 1 absolvoval ZUŠ), 2 žiaci tretieho ročníka (absolvovali ZUŠ) a 1 žiačka piateho ročníka (absolvovala ZUŠ).

Metódy

Akčný výskum, ktorý sme realizovali kvalitatívnym skúmaním, opierajúc sa o Šveca (1998), Kostrubu (2016), Švaříčka – Šedovú (2007), Gavoru (2008) obsahuje dve merania. Vstupné a výstupné.

Informácie a údaje pre vstupné merania sme získali z objektívnych situácií štúdiom produktov. Vypočítím výkonu na talentových skúškach (marec príslušného školského roka) a analýzou individuálneho záznamového listu žiaka z prijímacích skúšok (Gavora, 2011, s. 180) sme zistili základné nedostatky v klavírnej interpretácii. Analýza prvých vyučovacích hodín (september príslušného školského roka) výskyt odbornometodického problému potvrdila a následný individuálny polo-štruktúrovaný rozhovor zdôvodnil a vysvetlil výskyt problému.

Pri analýze individuálneho záznamového listu žiaka z prijímacích skúšok sledovanými parametrami bola pamäťová zložka a motorická zložka. Oba sledované parametre dosahovali výrazné nedostatky. Analýza prvých vyučovacích hodín (u vyšších ročníkov analýza záznamov prvých vyučovacích hodín), ktorá sa uskutočnila v mesiaci september, tento stav potvrdila.

Pri polo-štruktúrovanom rozhovore boli dôležité odpovede na kľúčové otázky:

- Hral si na ZUŠ stupnice a akordy? V akej štruktúre?

- Hral si na ZUŠ inštruktívne skladby? Ktorých autorov a ktoré čísla opusov?
- Ako sa učíš skladby naspamäť? Ako dlho si pamätáš staršie skladby?

Prepisom a následným kódovaním rozhovorov, s použitím techniky vyložených kariet, kde písmeno znamená krstné meno a číslo znamená ročník, sme získali potrebný materiál pre komparáciu všetkých troch výskumných nástrojov.

Pre potreby výstupných meraní, ktoré sme uskutočnili v novembri 2017 po implementácii aktivizačných metód do výučby, sme použili analýzu vyučovacích hodín, polo-štruktúrovaný rozhovor a analýzu verejného koncertu.

Výsledky výskumu

Pre ilustráciu uvádzame niektoré citáty v kategóriách, ktoré vzišli z otvoreného kódovania pri vstupných meraniach.

Osobnostná charakteristika.

„Ja mám pevnú vôľu, určite to vycvičím.“ K5

„Budem radšej, ak budete so mnou cvičiť, asi to sama nevládnem.“ J2

„Radšej mi to viackrát ukážte, nech to nepokazím!“ D1

Motivácia k štúdiu.

„Vždy som chcela hrať na klavíri. Neviem si predstaviť, že by to bolo inak.“ M1

„Rodičia mi nedovolili študovať hudbu po základnej škole. Tak si plním svoj sen!“ M1

„Chcem sa naučiť hrať na klavíri najlepšie ako sa len dá.“ A3

Vnímanie vlastných nedostatkov.

„Nemám techniku, pomalé ruky a hlavne s pamäťou niečo musím urobiť. Dúfam, že sa mi to cvičením podarí!“ D1

„Mala som predstavu ako to chcem zahrať, ale ruky mi to nedovolili, aj ma boleli pri náročnejších skladbách a z toho sa mi vytvoril pocit neistoty, tréma sa prejavila vo väčšej miere a aj chvenie rúk.“ K5

„Rytmus a technika je problém, chcela som hrať ťažké veci a nešlo to, ruky mi nedovolili. Mojim cieľom bolo vždy hrať ťažšie skladby ako boli určené príslušnému ročníku, v ktorom som bola.“ M3

Na základe zistených výsledkov sme sa rozhodli implementovať do výučby inovatívne metódy.

Prvý septembrový týždeň školského roka 2017/2018 sme na niekoľkých spoločných stretnutiach pracovali na Myšlienkovkej mape s témou Klavirista interpret, Brainstorming na tému Pamäť, Klavírna technika a realizovali sme projekt Záchrana nášho klavíra.

Použitím metód Myšlienkovkej mapy a Brainstormingu hneď v úvode, na začiatku školského roka sme získali čas. Každý z nových žiakov získal kompletne informácie. Mal predstavu o správnom sedení pri klavíri, o správnom postavení rúk, systéme práce atď. Dôležitý bol moment, že si tieto informácie navzájom odovzdávali žiaci medzi sebou. Realizované aktivity mali motivačný charakter a stretli sa s dobrým ohlasom u žiakov. Po uskutočnených aktivitách prebiehala diskusia niekoľko dní. Žiaci sa neustále vracali k preberanej problematike, vymieňali si názory, svoje pocity. Všetci vnímali aktivity ako inšpirujúce a veľmi motivujúce. Utvrdila sa súdržnosť triedy. Vzástol záujem o nákup a čítanie odbornej literatúry. Vznikali nápady na ďalšie témy ako zo strany žiakov, tak zo strany pedagóga. Už prvé vyučovacie hodiny po realizovaných aktivitách boli kvalitnejšie. Pri riešení konkrétneho problému sa žiakom vybavovali konkrétne momenty z Myšlienkovkej mapy. „To je to na Myšlienkovkej mape, už viem, o tom sme hovorili. To mala Katka na mysli!“

Hodnotenie a reflexia učiteľa: Z inovatívnych metód sa nám osvedčila práca na Myšlienkovkej mape, aj v našom predmete sa dá aplikovať na rôzne témy, výhodou je, že je možné ju umiestniť na viditeľné miesto a neustále sa k nej vracieť. Myšlienková mapa aj Brainstorming nás priviedli k poznaniu, že žiaci majú prekvapivo veľké množstvo teoretických vedomostí, ale málo ich dokážu prepájať s praxou. S obidvomi metódami sa žiaci stretli prvýkrát. Boli nesmierne tvoriví, mali veľa zaujímavých riešení s veľkým množstvom nápadov. Potvrdilo sa nám, že Myšlienková mapa bola diametrálne odlišná od MM pedagóga (Sitná, 2009).

Brainstorming hodnotíme rovnako veľmi pozitívne. Opäť sa prejavila tvorivosť, obrovské množstvo nápadov, chuť zapojiť sa do procesu u všetkých žiakov.

Práca na projekte. Z predbežného súkromného prieskumu, ktorí sme uskutočnili vyplynulo, že s projektovou prácou mali žiaci v malej miere skúsenosti. Naše očakávania preto boli vyššie. Sklamaním bol pre nás rozsah a hĺbka individuálnej práce u 3 žiakov.

V niektorých prípadoch vzniklo tutorstvo, kedy si žiaci tretieho ročníka vzali pod patronát spolužiačku z prvého ročníka a realizovali spoločne prehrávky a navzájom si pomáhali.

Výsledky výstupných meraní boli veľmi pozitívne, preto odporúčame implementáciu aktivizačných metód do výučby hlavného predmetu hra na klavíri. Vzhľadom k náročnosti rozvrhu a vzhľadom k povahe štúdia je to možné na začiatku školského roka, kým prebieha organizačný proces na škole a je možné žiakov zorganizovať k spoločným stretnutiam a na konci školského roka po ročníkových hodnotiacich skúškach, ako oddychové aktivity a zároveň motivačné k prázdninovej práci. Je možná kooperácia medzi triedami.

Záver

Impulzom k realizácii akčného výskumu bola pre nás snaha dosiahnuť vysokú úroveň prípravy budúcich klaviristov a pedagógov a snaha o nastavenie optimálnych podmienok edukačného procesu s využitím aktivizačných metód. Odovzdávanie informácií starších kolegov mladším, zistenie, že starší kolegovia riešili podobné problémy a to akým spôsobom sa podarilo nedostatky odstrániť má motivačný charakter.

Súčasná doba kladie vysoké nároky na prácu učiteľa. Zaujať mladú generáciu, ktorá vyrastá v období obrovského rozvoja informačných technológií, kedy sú informácie dostupné okamžite a v obrovskom množstve nie je jednoduché. Samostatná niekoľko hodinová práca klaviristu – žiaka, ktorá smeruje k správne nastaveniu celého mechanizmu je samozrejmosťou. Neoddeliteľnou súčasťou štúdia každého žiaka sú koncertné vystúpenia, ktoré predstavujú „kontrolnú činnosť“ v celom systéme individuálnej prípravy. Až koncertné vystúpenie ukáže adekvátnosť miery prípravy a využitia všetkých činiteľov – technická príprava, pamäťová zložka, predstavivosť, sluchová kontrola, súhra, vystupovanie na pódiu.

V tomto zmysle učiteľia hľadajú nové cesty, inovačné metódy, nové spôsoby riešení. Jednou z hlavných úloh učiteľa hry na klavíri na ktoromkoľvek stupni hudobného školstva je dokonalé oboznámenie sa s vlastnosťami žiaka. Pritom treba brať do úvahy všetky konkrétne podmienky a zvláštnosti, ako hudobné, tak všeobecné. Napríklad vek, schopnosť chápania a reagovania na nové poznatky, fyziologický vývoj žiaka, predchádzajúce skúsenosti, tempo práce, časové možnosti a pod.

Učiteľ usmerňuje svoje vyučovanie individuálne u každého žiaka na základe získaných poznatkov a prispôsobuje metodický postup potrebám každého jednotlivca podľa jeho možností a potrieb. Každý žiak sa vyvíja iným spôsobom, to treba mať neustále na

zreteli. Úlohou učiteľa je vychovať nie mechanicky hrajúceho klaviristu, ale predovšetkým hudobne cítiaceho človeka. Cieľom výchovy je naučiť žiaka správnym klavírnym návykom s vystihnutím a prežitím obsahu skladby.

Literatúra

Fischerová-Martvoňová, E. (2007). *Rozhovory o problémoch klaviristu-interpreta a klaviristu-pedagóga*. Bratislava: H plus.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. (4th ed.). Bratislava: VYDAVATEĽSTVO UK.

Gavora, P. (2011). *Akí sú moji žiaci?* (3rd ed.). Nitra: ENIGMA PUBLISHING.

Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. (3rd ed.). Bratislava: IRIS.

Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla. (1st ed.). Bratislava : Vydavateľstvo UK.

Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování*. Spolupráce žáků ve skupinách. Praha: PORTÁL.

Štátny vzdelávací program Konzervatória. [online]. [cit. 2018-08-25]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-konzervatoria/>

Švaříček, R., Šedová K. (2007). *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách*. (1st ed.). Praha: PORTÁL.

Švec, Š. et al. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume. Bratislava: IRIS.

Turek, I. (2014). *Didaktika*. (3rd ed.). Bratislava: WOLTERS KLUWER.

Adresa autora

Mgr. Dana Hajóssy

Katedra hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

danahajossy@gmail.com

ZHLUKOVÁ ANALÝZA ORGANIZÁCIE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA VO VYBRANÝCH EURÓPSKYCH KRAJINÁCH

CLUSTER ANALYSIS OF PRE-PRIMARY EDUCATION ORGANISATION IN SELECTED EUROPEAN COUNTRIES

Jana Hnatová

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Abstract:

The subject of research in this paper is pre-primary education organisation on account of its possible impact on the subsequent realization of the content of mathematical education. The purpose of this paper is to analytically group the selected European countries according to pre-primary education organisation, by means of the hierarchical clustering, with a special focus on the position of Slovakia. The cluster analysis of pre-primary education organisation is based on the following indicators: the age of the child entering pre-primary education, the age of the child ending pre-primary education, and the duration of compulsory pre-school training. The research results indicate different education organization in the analysed countries in terms of the indicators analyzed.

Key words:

pre-primary education, cluster analysis, European countries

Úvod

Počas uplynulého obdobia mnohé krajiny začali venovať zvýšenú pozornosť predprimárnemu vzdelávaniu. Pri štatistickom skúmaní údajov a ich následnej zhlukovej analýze budeme v tomto článku vychádzať z klasifikácie ISCED 2011 (UNESCO-UIS., 2012), ktorá rozlišuje deväť úrovní vzdelávania. Naším predmetom záujmu je úroveň predprimárnej edukácie ISCED 0, s konkretizáciou na úroveň ISCED 020, ktorá je zameraná na podporu rozvoja pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti v súlade s jeho individuálnymi a vekovými osobitosťami. Právne normy každej krajiny upravujú vek dieťaťa vstupujúceho do predprimárneho vzdelávania a jeho trvanie, ktoré spravidla končí začiatkom povinnej školskej dochádzky.

Uvedené fokusovanie predmetu skúmania vyplýva z faktu, že poskytovanie vzdelávania na úrovni ISCED 010, tiež spadajúceho do úrovne ISCED 0, je silne prepojené so sociálno-ekonomickými ukazovateľmi, akými sú napríklad: trvanie štátom podporovanej materskej resp. rodičovskej dovolenky, výška rodičovského príspevku alebo príspevku na starostlivosť o dieťa, prekážky súvisiace so vstupom rodiča na trh práce vzhľadom na dopyt po zariadeniach poskytujúcich predprimárne vzdelávanie (na Slovensku možno nahradiť ekvivalentným pojmom materská škola), spôsob financovania pobytu dieťaťa v tomto zariadení, dobrovoľnosť alebo povinnosť zákonného zástupcu zabezpečiť pre dieťa absolvovanie časti alebo celého predprimárneho vzdelávania. Týmto ukazovateľom je možné a určite aj potrebné venovať samostatnú pozornosť. V našom príspevku sa však chceme viac orientovať na kvantitatívne štrukturálne

ukazovatele ako sú dolná a horná veková hranica predprimárneho vzdelávania, jeho trvanie a začlenenie do povinného vzdelávania.

Nakoľko už bola v niektorých európskych vzdelávacích systémoch stanovená legislatívna povinnosť absolvovať mimo školského vzdelávania aj časť alebo celé predprimárne vzdelávanie, bolo potrebné zaviesť „širší“ pojem postihujúci nielen trvanie povinnej školskej ale aj dochádzky realizovanej v rámci predprimárneho vzdelávania. Z tohto dôvodu budeme pod pojmom *povinné vzdelávanie* v tejto štúdii rozumieť minimálne legislatívne vyžadované trvanie vzdelávania v analyzovanom vzdelávacom systéme, ktoré začína na úrovni ISCED 1 alebo skôr. Pri analýze údajov sme vychádzali:

- z verejne dostupných databáz Eurostatu určených na nekomerčné využitie, ktorých obsah je garantovaný národnými štatistickými úradmi, vnútroštátnymi orgánmi a ministerstvami dotknutých krajín (Eurostat, 2019),
- z vlastných zistení a výpočtov.

Pri ich spracovaní a grafickej interpretácii boli použité programy MS Excel 2016 a Statistica 13.1.

Východiská riešenej problematiky

Skutočnosť, že existujú rozdiely v jazykovom prejave, matematických zručnostiach ako aj v sociálnych a emocionálnych zručnostiach detí vstupujúcich do edukácie naprieč rôznymi vzdelávacími systémami potvrdzujú viacerí autori.

Berlinski, Galiani a Gertler (2009) konštatujú pozitívny vplyv účasti detí na predprimárnom vzdelávaní vzhľadom k dosiahnutým výsledkom testovania jazykových a matematických zručností žiakov 3. ročníka základných škôl. Podporujú myšlienku, že predprimárne vzdelávanie môže prispieť nielen k zlepšeniu akademických výsledkov, ale aj k zlepšeniu dôležitých neakademických zručností.

Mistry a kol. (2010) sa vo vedeckej štúdii zaoberajú deťmi z nízkoprijmovej vrstvy. Overujú skutočnosť, že účasť na vysoko kvalitných programoch v ranom detstve podporuje výkony detí s nízkym príjmom v kognitívnej a jazykovej oblasti.

Aguilara a Tansini (2012) sa zamerali na overenie vplyvu predprimárneho vzdelávania na študijné výsledky žiakov. Naznačujú, že ich predchádzajúce odhady podcenili pozitívny vplyv predprimárneho vzdelania. Našli pomerne silné empirické dôkazy, ktoré signalizujú krátkodobý pozitívny vplyv na výsledky týchto detí v prvom ročníku základnej školy. Dlhodobý účinok po šiestich rokoch sa, podľa autorov, zdá byť trochu slabší, avšak stále pozitívny.

Bauchmüller, Gørtz a Rasmussen (2014) skúmajú úlohu predprimárneho vzdelávania v detskom školskom výkone na konci základnej školy. Pomenúvajú päť ukazovateľov štrukturálnej kvality edukácie: (1) pomer počtu zamestnancov na jedno dieťa, (2) podiel zamestnancov mužov, (3) zastúpenie kvalifikovaných učiteľov pre predprimárne vzdelávanie, (4) podiel zamestnancov z etnických menšín a (5) stabilitu personálu. Konštatujú, že výsledky dosahované v ukazovateľoch (1), (2) a (3) sú silnými prediktormi výsledkov dieťaťa na ďalšom stupni vzdelávania s možným presahom na jeho následné uplatnenie sa na trhu práce.

Výsledky vyššie uvedených štúdií sa zhodujú v dôležitosti pripisovanej predprimárnemu vzdelávaniu a vplyve predprimárneho vzdelávania na budúcu výkonnosť žiakov. Početnosť výskumných vzoriek a horizont overovaného vplyvu sú však v uvedených štúdiách stanovené rozdielne, čo neumožňuje vzájomnú komparáciu ich zistení naprieč jednotlivými vzdelávacími systémami skúmaných krajín.

S konkretizáciou prichádza medzinárodná štúdia PISA, ktorá v správe (OECD, 2010) vyhodnocuje pozitívny dopad účasti detí zaradených do predprimárneho vzdelávania na výsledky dosahované v testovaní 15-ročných žiakov. V správe sa konštatuje, že zúčastnené krajiny, ktorých školské vzdelávacie systémy obsahujú vyšší podiel žiakov s absolvovaným predprimárnym vzdelávaním majú tendenciu dosahovať lepšie výsledky v štúdiu než krajiny s nižším podielom žiakov s absolvovaným predprimárnym vzdelávaním. Správy z nasledujúcich období (OECD, 2011, 2013, 2014, 2015, 2017) potvrdzujú závažnosť uvedeného vplyvu, pričom konkretizujú údaj o absolvovaní predprimárneho vzdelávania v počte rokov.

Hlbšej analýze výsledkov slovenských žiakov v medzinárodnej štúdii PISA 2012 zameranej na testovanie matematickej gramotnosti sa venovali Šiškovič a Toman (2014). Tí konštatujú, že žiaci, ktorí u nás nenavštevovali materskú školu, dosiahli až o 103 bodov horšie výsledky v matematike, v porovnaní so žiakmi, ktorí participovali v predprimárnom vzdelávaní viac ako jeden rok. Žiaci, ktorí sa nezúčastnili predprimárneho vzdelávania, boli prevažne žiaci s nízkym socioekonomickým statusom. Po zohľadnení statusu sa rozdiely vo výsledkoch znížili na 57 bodov, čo však naďalej signalizuje silný vzťah medzi účasťou žiakov v predprimárnom vzdelávaní a dosahovanými výsledkami v matematike. Autori konštatujú, že ide o druhý najväčší vplyv v rámci krajín OECD po Francúzsku, pričom viac ako 50 bodový rozdiel vo výsledkoch malo okrem Slovenska ďalších 6 krajín OECD.

Aj z týchto dôvodov správy OECD (OECD 2013, 2014, 2015, 2017) opätovne apelujú na členské štáty EÚ, aby poskytovali komplexné a kvalitné predprimárne vzdelávanie, ktoré by bolo atraktívne a ľahko dostupné pre všetky skupiny obyvateľstva, čím by sa vytvoril základ nielen pre neskoršie dobré výsledky žiakov vo vzdelávaní, ale aj pre ich sociálne začlenenie do spoločnosti. Víziou je odporúčanie dosiahnuť do roku 2020 európsky štandard, ktorým je zapojenie najmenej 95 % detí vo veku medzi 4. rokom a začiatkom povinného primárneho vzdelávania do predprimárneho vzdelávania (COM, 2011).

Analýza predprimárneho vzdelávania z pohľadu jeho trvania

Vzdelávanie v jednotlivých európskych krajinách na úrovni ISCED 0 môže, ale nemusí podliehať inštitucionálnemu rozdeleniu. V zásade možno identifikovať jednotný, rozdelený a zmiešaný systém vzdelávania (EC/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014).

Prelomový vek medzi ISCED 010 a ISCED 020 v jednotlivých systémoch nie je rovnaký, kolíše medzi dvoma a štyrmi rokmi dieťaťa (obr. 1).

Z analyzovaných údajov možno extrahovať, že šesť krajín (Dánsko, Grécko, Belgicko – Frankofónne a Flámske spoločenstvo, Malta, Švajčiarsko, Lichtenštajnsko) sa vymykajú z modusu veku dieťaťa vstupujúceho do predprimárneho vzdelávania na úrovni ISCED 020 ($\bar{x} = 3$). Tieto hodnoty však priemerný údaj významne neovplyvňujú ($\bar{x} = 2.97$).

Najnižšia dolná veková hranica je v Dánsku vo veku dvoch rokov dieťaťa. Skorší nástup do vzdelávania, avšak len v konkrétnych prípadoch, napr. pri dostatku voľného miesta v zariadeniach poskytujúcich predprimárne vzdelávanie, dovoľuje Francúzsko (Arrêté, 2015), Maďarsko (NJ, 2013), Česká republika (MŠMT, 2004), Slovensko (MŠVVaŠ, 2016) a aj Poľsko (MEN, 2016). V Belgicku je dolná hranica stanovená rôzne. Pre Frankofónne a Flámske spoločenstvo sa udáva začiatok predprimárneho vzdelávania dieťaťa na úrovni ISCED 020 vo veku 2 rokov a 6 mesiacov. Nemecké spoločenstvo sa prikláňa k trom rokom podobne, ako spolkové krajiny v Nemecku. Pod hodnotou modusu veku dieťaťa sa nachádza tiež Malta, kde deti môžu nastúpiť do predprimárneho vzdelávania vo veku 2 rokov a 9 mesiacov (MEaE, 2016).

Obr. 1: Dolná hranica veku dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní ISCED 020

Vyššiu hodnotu než modus dolnej vekovej hranice vykazujú krajiny Švajčiarsko a Lichtenštajnsko. Švajčiarsko sa skladá z 26 kantónov, a nemá jednotný vzdelávací systém. Najnižšia hranica predprimárneho vzdelávania je daná 4 rokmi dieťaťa. (EDK 2007, 2017).

Horná hranica veku dieťaťa ukončujúceho predprimárne vzdelávanie je vo všetkých európskych krajinách zároveň oficiálnou hranicou vstupu dieťaťa do primárneho vzdelávania. Z pohľadu veku dieťaťa nie je ani táto vo všetkých krajinách stanovená identicky, pohybuje sa v rozpätí 5 až 7 rokov (obr. 2).

Obr. 2: Horná hranica veku dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní ISCED 020

Modusom hornej hranice veku dieťaťa ukončujúceho predprimárne vzdelávanie v európskych krajinách je 6 rokov, priemerný vek hornej hranice je však vyšší ($\bar{x} = 6,19$). Ovplyvnený je predovšetkým pobaltskými krajinami (Estónsko, Litva, Lotyšsko), niektorými krajinami severnej a strednej Európy (Fínsko, Švédsko, Nemecko).

– 8 spolkových krajín, Poľsko), balkánskymi krajinami a krajinami bývalej Juhoslávie (Bulharsko, Chorvátsko, Srbsko). Naopak skoršie ukončenie predprimárneho vzdelávania zisťujeme na Malte (5 rokov), Cypre (5 rokov a 8 mesiacov) a v Turecku (60 mesiacov, t.j. 5 rokov 6 mesiacov) (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Na Slovensku, v Českej republike aj Poľsku je možné ukončiť predprimárne vzdelávanie i skôr než v šiestom (siedmom) roku dieťaťa v prípade, že zákonný zástupca požiada riaditeľa základnej školy o prijatie dieťaťa na plnenie povinnej školskej dochádzky. Na Slovensku a v Českej republike je rodič, resp. právny zástupca dieťaťa povinný k žiadosti predložiť súhlasné vyjadrenie príslušného zariadenia výchovného poradenstva spolu so súhlasným lekárske vyjadrením (Zákon č. 245/2008 Z. z; MŠMT, 2004), v Poľsku je požadovaná predchádzajúca účasť dieťaťa na predprimárnom vzdelávaní a odborné súhlasné stanovisko vydávané pedagogicko-psychologickou poradňou (MEN, 2013).

Vychádzajúc z doteraz uvedených údajov je možné trvanie predprimárneho vzdelávania ISCED 020 v európskych krajinách hypoteticky ohraničiť dvoma až siedmymi rokmi veku dieťaťa. Jeho dĺžka sa reálne pohybuje medzi dvoma a štyrmi rokmi (obr. 3). Modusom je jeho trojročné trvanie, priemerná hodnota je však vyššia ako modus ($\bar{x} = 3,15$).

Obr. 3: Trvanie predprimárneho vzdelávania ISCED 020 v európskych krajinách

Analýza predprimárneho vzdelávania z pohľadu jeho začlenenia do povinného vzdelávania

Podporu zasadzovania predprimárneho vzdelávania do povinného vzdelávania deklarujú viaceré európske krajiny, predovšetkým pod vplyvom Európskej komisie a jej odporúčaní na podporu ďalšieho vývoja v oblasti predprimárneho vzdelávania a starostlivosti (EC, 2013; EC/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

V súčasnosti k nim patria:

- Cyprus, Česká republika, Fínsko, Grécko, Holandsko, Chorvátsko, Litva, Poľsko, Rakúsko, Srbsko a Švajčiarsko (7 kantónov) s jedným rokom povinného predprimárneho vzdelávania,

- Bulharsko, Lotyšsko, Luxembursko, Švajčiarsko (17 kantónov) s dvoma rokmi predprimárneho vzdelávania,
- Maďarsko s tromi rokmi povinného predprimárneho vzdelávania,

ktoré sú zahrnuté do povinného vzdelávania (obr. 4).

V ostatných krajinách a vo Švajčiarsku (2 kantóny) nie je predprimárne vzdelávanie zo zákona povinné. Neznamená to však, že by bolo menej podporované alebo preferované. Svedčia o tom nasledujúce kauzálne prípady.

Obr. 4: Začlenenie predprimárneho vzdelávania ISCED 020 do povinného vzdelávania v európskych krajinách

Švédsko

Účasť na predprimárnom vzdelávaní nie je vo Švédsku legislatívne upravená, napriek tomu je podľa údajov Eurostatu (referenčné roky 2012 až 2016) dlhodobou účasť detí všetkých vekových skupín na predprimárnom vzdelávaní vysoká a vo všetkých meraniach prekračuje hodnotu 90% z celej sledovanej populácie.

Francúzsko

Podľa údajov Eurostatu, v období rokov 2012 - 2016, neklesla účasť detí na predprimárnom vzdelávaní vo Francúzsku pod 99,4%. Napriek tomu, podľa vyjadrenia prezidenta Emmanuel Macrona (Assises de l'école maternelle Paríž, 27.3.2018) budú deti vo Francúzsku chodiť do školy podľa pripravovanej reformy (2019) namiesto v šiestich už vo veku troch rokov. Tým by sa krajina zaradila do skupiny krajín s najnižším vstupným vekom dieťaťa do povinného vzdelávania. Zavedenie predprimárneho vzdelávania ako povinného vzdelávania je z tohto pohľadu formálnym aktom, ktorým francúzska legislatíva dobieha realitu.

Maďarsko

V roku 2012 dosahovalo Maďarsko podľa údajov Eurostatu 75,3% účasť trojročných detí, 93,1% účasť štvorročných detí a 96,2% účasť päťročných detí na predprimárnom vzdelávaní. Prijatím Zákona o národnom verejnom vzdelávaní (NJ, 2011) k 1. 9. 2015 vstúpila do platnosti povinnosť zúčastňovať sa na vzdelávaní deťmi od veku troch rokov. V roku 2016 tak bola dosiahnutá 83,9% účasť trojročných detí, 94,9% účasť štvorročných detí a 95,9% účasť päťročných detí na predprimárnom vzdelávaní.

Slovensko

Absolvovanie predprimárneho vzdelávania nie je podmienené žiadnou zákonnou povinnosťou s výnimkou situácie, keď dieťa aj po dovŕšení šiesteho roku veku stále nedosahuje požadovanú úroveň školskej spôsobilosti, pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na sociálne prostredie uňho nie je predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy. Podľa údajov Eurostatu (rok 2016) sa na Slovensku zúčastňovalo predprimárneho vzdelávania 66,7% trojročných detí, 71,4% štvorročných detí a 82% päťročných detí.

Zhluková analýza dĺžky trvania predprimárneho vzdelávania a vekového rozloženia detí zúčastňujúcich sa na ňom

Zhluková analýza umožňuje štatistické zoskupovanie objektov do príslušných skupín (zhlukov) tak, aby bola dosiahnutá čo najväčšia podobnosť objektov v rámci jednotlivých skupín a čo najväčšia rozdielnosť medzi skupinami. Nutnou podmienkou analýzy je zavedenie konečného počtu charakteristických čŕt objektov. V našej analýze sledujeme zhlukovanie na základe troch indexov (tab. 1)

Tab. 1: Indexy zhlukovej analýzy

Skr.	Názov	Vzťah
i_d	index dolnej hranice začiatku predprimárneho vzdelávania na úrovni ISCED 020	$i_d = \frac{\text{dolná veková hranica dieťaťa v ISCED 020}}{\text{začiatok povinného vzdelávania}}$
i_t	index trvania predprimárneho vzdelávania na úrovni ISCED 020	$i_t = \frac{\text{dĺžka trvania ISCED 020}}{\text{dĺžka povinného vzdelávania}}$
i_p	index povinnej účasti na predprimárnom vzdelávaní na úrovni ISCED 020	$i_t = \frac{\text{dĺžka povinnej účasti dieťaťa na ISCED 020}}{\text{dĺžka povinného vzdelávania}}$

Výstupom hierarchického aglomeratívneho zhlukovania je graf stromovej štruktúry (dendrogram) popisujúci percentuálnu nezhodu jednotlivých vzdelávacích systémov spracovaných metódou najvzdialenejšieho suseda (*complete linkage*). Cieľom grafického znázornenia v našej štúdii (obr. 5) je identifikovať miesto Slovenska medzi európskymi krajinami pri zmapovaní krajín s podobným resp. rozdielnym vekovým rozložením detí zúčastňujúcich sa predprimárneho vzdelávania.

Podľa analýzy vykazuje veková štruktúra predprimárneho vzdelávania na Slovensku vysoko podobné znaky s vekovým rozložením detí zúčastňujúcich sa predprimárneho vzdelávania vo vzdelávacích systémoch ďalších piatich krajín (Francúzsko, Nórsko, Island, Španielsko a Taliansko). S ďalšími 14-imi vzdelávacími systémami krajín (obr. 5) bola identifikovaná tretinová miera nezhody (33,33%), čo znamená ich vzájomnú podobnosť založenú na 66,67%-nej zhode. Maximálnu mieru nezhody môžeme konštatovať medzi vekovým rozložením detí zúčastňujúcich sa predprimárneho vzdelávania na Slovensku a v Luxembursku, Maďarsku, Srbsku a Švajčiarsku (24 kantónov). Tieto vzdelávacie systémy vykazujú extrémnu mieru nezhody aj so všetkými ďalšími systémami sledovaných európskych krajín.

Obr. 5: Dendrogram percentuálnej nezahody organizačnej štruktúry predprimárneho vzdelávania na úrovni ISCED 020

Uvedené zistenia tak vytvárajú jeden z objektivizujúcich podkladov komparatívnej analýzy vzdelávacích systémov predprimárneho vzdelávania s možnosťou charakteristiky spoločných črt systémov celého zhluku. Popísaný postup zhlukovania je možné následne využiť aj pri hľadaní ďalších spoločných či rozdielnych znakov vzdelávacích systémov aj v konkrétnych obsahoch vzdelávania, s podporou nielen kvalitatívneho ale aj kvantitatívneho štatistického šetrenia.

Záver

V súčasnosti prebieha široká diskusia ohľadom legislatívneho začlenenia časti predprimárneho vzdelávania do povinného vzdelávania. Na Slovensku v roku 2015 ministerstvo školstva nepripúšťalo takúto možnosť s odôvodnením, že tu neexistuje tradícia povinnej účasti na predprimárnom vzdelávaní detí. S odstupom troch rokov ministerstvo presadzuje zavedenie povinnej prípravy zaradenej do roku pred začiatkom povinnej školskej dochádzky.

K pozitívam tohto vývoja patrí začlenenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do vzdelávacieho systému, príprava detí na emocionálnu samostatnosť pred vstupom do školy a z odborného hľadiska predovšetkým vplyv predprimárneho vzdelávania na výsledky dosahované deťmi v ďalšom školskom vzdelávaní. Problematickou oblasťou zavedenia povinnej predprimárnej prípravy sa javí finančný dopad na verejný sektor súvisiaci s potrebou materiálo-technického a personálneho zabezpečenia realizácie vzdelávania, pri dodržaní princípu bezplatnosti povinného vzdelania.

Zmeny podobného druhu sa v ostatných piatich rokoch udiali v Maďarsku, Bulharsku, Fínsku, realizujú sa v Poľsku, Českej republike, pripravujú sa vo Francúzsku. Sledovanie ich dopadu s následnou konkretizáciou na obsah matematickej edukácie je jedným z cieľov výskumného šetrenia realizovanom v grantovom projekte VEGA Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantového projektu VEGA 1/0844/17 Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte riešeného na PF PU v Prešove.

Literatúra

AGUILARA, R. a R. TANSINI. *Joint analysis of preschool attendance and school performance in the short and long-run*. International Journal of Educational Development, Vol. 32/1, 2012. s. 224-231. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.03.001>.

BERLINSKI, S., S. GALIANI a P. GERTLER. *The effect of pre-primary education on primary school performance*. Journal of Public Economics, Vol. 93/1, 2009. s. 219-234. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.09.002>.

BAUCHMÜLLER, R., M. GØRTZ a A. W. RASMUSSEN. *Long-run benefits from universal high-quality preschooling*. Early Childhood Research Quarterly, Vol. 29/4, 2014. s. 457-470. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>.

COM (Communication from the Commission). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brusel, 2011. Dostupné na internete: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=EN>.

EC (European Commission). *Barcelona objectives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 41 s ISBN 978-92-79-29898-1

EC/EACEA/Eurydice/Eurostat. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. 206 s. ISBN 978-92-9201-567-1. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>

NJ. (Nemzeti Jogszabálytár). *Évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről*. 2011. Dostupné na internete: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.

NJ. *EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról*. 17/2013. Dostupné na internete: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=159180.353179.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007*. Dostupné na internete: https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf

EDK. *Kantonale schulstrukturen in der Schweiz und im der Fürstentum Liechtenstein. Stand Schuljahr 2017/2018*. 2017. Dostupné na internete: <https://edudoc.ch/record/127836/files/18.pdf>

MISTRY, R.S. a kol. *Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes*, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 25/4, 2010. s. 432-449. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.01.002>.

Eurostat. *List of National statistical institutes (NSI) and other national authorities*. 2019. Dostupné na internete: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/747709/753176/20190118_List_ONAs_BE/3e2dfd1c-b28a-4333-aa86-3e01011cc475.

MEaE (Ministry for Education and Employment). *Early childhood education & care in Malta: The way forward*. 2016. 71 s. [online] Dostupné na internete:

<https://education.gov.mt/en/Pages/Public%20Consultations/Early-Childhood-Years-White-Paper.aspx>

MEN (Ministerstwo Edukacji Narodowej). *Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*. Ročník 2013, částka 827. Dostupné na internete: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20130000829>

MENE (Ministère de l'éducation nationale). *Arrêté du 18. 02. 2015 Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Le Bulletin officiel, Spécial n°2 du 26 mars 2015 Dostupné na internete: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

MŠMT (Ministretstvo školství, mládeže a tělovýchovy). *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění od 1.9.2017*. Ročník 2004.

MŠVVaŠ (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky). *Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Ročník 2008, částka 96.

MŠVVaŠ. *IVP Komentár 01/2014*. 16 s. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>.

MŠVVaŠ. *Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole*. Vypracované podľa právneho stavu platného k 31. 03. 2016, schválený pod číslom 2016-8139/442:1-10A0. 22 s. [online]. Dostupný na internete: https://www.minedu.sk/data/files/5982_prijimanie_do_ms.pdf

OECD. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing, 2010. 308 s. ISBN 978-92-64-09148-1.

OECD. Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School? *PISA in Focus*, No. 1. Paris: OECD Publishing. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en>.

OECD. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2011. 374s. ISBN 978-92-64-12356-4. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

OECD. Does Pre-primary Education Reach Those Who Need it Most? *PISA in Focus*, No. 40. Paris: OECD Publishing, 2014. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>.

OECD. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2015. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

OECD. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. Paris: OECD Publishing, 2017. 128 s. ISBN 978-92-64-27987-2.

ŠIŠKOVIČ, M. a J. TOMAN. *PISA 2012: Výsledky Slovenska v kocke*. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky MŠVVŠ SR, 2014. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>.

UNESCO-UIS. *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Qeubec, 2012. ISBN 978-92-9189-123-8. Dostupné na internete: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Zákon č. 95/1948 Zb. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).
Ročník 1948, čiastka 38.

Internetové zdroje [cit. 12-07-2018]:

- EuroStat Web Sites. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/quality-education>, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.htm> [educ_uoe_enrp01] a [educ_uoe_enrp07].
- EURYDICE Web Sites. Dostupné na: <https://eacea.ec.europa.eu>.

Adresa autora

RNDr. Jana Hnatová, PhD.

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

jana.hnatova@unipo.sk

SOCIÁLNA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU – AKTUÁLNE PROBLÉMY A SÚČASNÉ TRENDY V PROFESII ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

SOCIAL PEDAGOGY IN SLOVAKIA - ACTUAL PROBLEMS AND PRESENT TRENDS IN PROFESSION OF SCHOOL SOCIAL PEDAGOGUE

Jolana Hroncová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The paper is focused on social pedagogy current problems in Slovakia from institutional and personal aspect and its scientific and research development focus. Particular attention is paid to the current problems of the school social pedagogue profession in legislative level and formation of the social pedagogy association also.

Key words:

social pedagogy, school social pedagogue, social pedagogy association

Úvod

Sociálna pedagogika na Slovensku patrí aj v súčasnosti medzi pomerne málo známe a nedostatočne rozpracované pedagogické disciplíny. V porovnaní s inými krajinami napr. s Nemeckom a Poľskom je na inštitucionálnej, personálnej a vedecko-výskumnej úrovni menej rozvinutá, čo je vzhľadom k jej kratšej histórii prirodzené. Podobná situácia je aj vo vysokoškolskej príprave sociálnych pedagógov. Medzi prvé fakulty, ktoré začali pripravovať sociálnych pedagógov a súčasne rozvíjať sociálnu pedagogiku patrila Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. Dve vysokoškolské učiteľky Katedry pedagogiky sa podieľali tiež na tvorbe profesijného štandardu: „*Sociálny pedagóg*“ a na vzniku O.z. „*Asociácia sociálnych pedagógov*“. K najvýznamnejším publikovaným výstupom Katedry pedagogiky patria práce: „*Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav (2009)*“, „*Sociálna pedagogika na Slovensku (2012)*“, „*Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie (2013)*“, „*Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi (2015)*“ a ďalšie práce. V príspevku abstrahujeme od komparácie situácie v pôsobení sociálnych pedagógov v škole so zahraničím v krajinách V4, pretože v nich nie je školský sociálny pedagóg legislatívne ukotvený.

Sociálna pedagogika na Slovensku s osobitným zreteľom na „*Banskobystrickú školu sociálnej pedagogiky*“

Sociálna pedagogika na Slovensku má v porovnaní so sociálnou pedagogikou v Nemecku, kde vznikla v 40. rokoch 19. storočia, omnoho kratšiu históriu. Na Slovensku položil jej základ v 70. rokoch 20. storočia prof. Ondrej Baláž v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave. Autorka tohto príspevku bola prvou vedeckou ašpirantkou O. Baláža so špecializáciou na sociálnu pedagogiku a teda bola nielen pri jej zrode, ale je aj súčasťou ďalšieho vývoja sociálnej pedagogiky na Slovensku. Prof.

O. Baláž s kolektívom rozvíjali sociálnu pedagogiku iba v teoretickej a vedecko-výskumnej rovine, pod silným vplyvom poľskej a nemeckej sociálnej pedagogiky s akcentom na sociálnu determináciu výchovy a vývinu osobnosti. Na škodu veci Ústav experimentálnej pedagogiky SAV v roku 1993 zanikol. Od vtedy sa sociálna pedagogika začala rozvíjať na viacerých vysokých školách. O. Baláž sa na rozvoji sociálnej pedagogiky po roku 1989 naďalej významne podieľal, najmä zásadnými teoretickými príspevkami v pedagogických časopisoch a vystúpeniami na konferenciách (O. Baláž, 1991, 1996, 1999, ...) a tiež ako posudzovateľ knižných publikácií zo sociálnej pedagogiky a člen habilitačných a inauguračných komisií na viacerých vysokých školách.

Pomerne dynamický rozvoj sociálnej pedagogiky na Slovensku, ale aj v Čechách, nastal v prvej polovici 90. rokov 20. storočia, kedy sa sociálna pedagogika začala vyučovať ako predmet a špecializácia v rámci pedagogiky na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave a následne sa začalo rozvíjať aj vzdelávanie sociálnych pedagógov na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Na rozvoji slovenskej sociálnej pedagogiky od 90. rokov 20. storočia participovala medzi prvými pedagógmi Z. Bakošová, jednak prvými vysokoškolskými textami „Sociálna pedagogika. *Vybrané kapitoly*“ (1994), tiež svojou knižnou prácou „*Sociálna pedagogika ako životná pomoc*“ (2005, 2006, 2008), ale aj publikačnými aktivitami v časopisoch a vystúpeniami na konferenciách. S jej menom sú spojené aj 2 významné konferencie, ktoré sa konali na FF UK v Bratislave a síce: „*Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*“ (1999) a „*Sociálny pedagóg*“ (2006), ktoré prispeli k precizovaniu predmetu sociálnej pedagogiky a profesie sociálneho pedagóga, ale aj k vymedzeniu ich vzťahu k iným vedám a profesiám. Jednotlivé „školy sociálnej pedagogiky“ sú v historickom kontexte ich vzniku, zamerania a personálneho obsadenia prezentované v publikácii „*Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*“, ktorá bola spracovaná kolektívom autorom pod vedením J. Hroncovej v roku 2012.

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici patrila medzi prvé fakulty, ktoré začali pripravovať sociálnych pedagógov a aj v súčasnosti je považovaná za pracovisko, na ktorom sa sociálna pedagogika rozvíja v slovenskom prostredí najintenzívnejšie. Vzdelávanie sociálnych pedagógov v magisterskom štúdiu začalo na Katedre pedagogiky PF UMB od akademického roku 1993/94, pričom pôvodne nadväzovalo na bakalárske štúdium sociálnej práce a vychovávateľstva, v súčasnosti je pokračovaním bakalárskeho štúdia pedagogika-vychovávateľstvo. Popri pedagogickej činnosti sa čím ďalej tým viac rozvíjala na Katedre pedagogiky aj vedecko-výskumná a publikačná činnosť, za intenzívnej spolupráce s inými vysokými školami na Slovensku a v zahraničí, najmä s Českou a Poľskou republikou, čo vyústilo do kreovania „*Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky*“ približne od roku 2004.

Pri hodnotení doterajšieho vývoja sociálnej pedagogiky ešte nemožno vyjadriť úplnú spokojnosť s jej stavom na Slovensku, najmä z hľadiska inštitucionálneho, personálneho, ale aj vedecko-výskumného. Pozitívne však hodnotíme, nielen my, ale aj sociálni pedagógovia z Českej a Poľskej republiky, že už máme na Slovensku legislatívne ukotveného sociálneho pedagóga v škole, pretože u nich ešte stále nie je. Sociálna pedagogika ako študijný odbor, respektíve v kombinácii s vychovávateľstvom sa rozvíja iba na niektorých vysokých školách. K tradičným vzdelávateľom patria: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Pedagogická fakulta TU v Trnave, Fakulta humanitných vied ŽU v Žiline, Pedagogickej fakulte UKF v Nitre (ako učiteľský program), Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. V porovnaní s Českou a Poľskou republikou je sociálna pedagogika na slovenských vysokých školách zastúpená v omnoho nižšej miere. Pokiaľ ide o chápanie sociálnej pedagogiky a vymedzovanie jej predmetu v teoreticko-

metodologickej rovine je na Slovensku situácia podobná ako v zahraničí. To znamená, že prístupy k vymedzovaniu predmetu sociálnej pedagogiky sú rôzne a diferencované. Táto situácia je spôsobená tou skutočnosťou, že sociálna pedagogika vo svojej histórii, ale aj v súčasnosti ešte stále zameriava pozornosť na mnoho sociálno-výchovných problémov, najmä u detí a mládeže, čo stále vyvoláva väčšej precizácie predmetu sociálnej pedagogiky. Nevyhnutné je riešiť tiež jej vzťah k sociálnej práci, sociálnej andragogike, pedagogike voľného času a k iným disciplínam, kde často dochádza k vzájomnému prieniku.

Možno konštatovať, že v teoretickej rovine prevažná väčšina slovenských sociálnych pedagógov zdôrazňuje prevenciu sociálno-patologických javov ako ťažiskovú činnosť v zameraní sociálnej pedagogiky a tiež v práci sociálneho pedagóga. Akcent na preventívny rozmer sociálnej pedagogiky a preventívnu sociálno-výchovnú činnosť v škole kladie najmä *„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“*, čo sa odráža aj v zameraní jej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti. Bez nároku na úplnosť uvedieme aspoň niektoré práce: Hroncová, J., Emmerová I. a kol., *„Sociálny pedagóg v škole“* (2012), Hroncová J., Emmerová I., Kropáčová K.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie* (2013), Niklová, M.: *Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí* (2009), Dulovics, M.: *Špecifická pôsobenia sociálnych pedagógov v škole*, (2014), Hroncová, J., Emmerová, I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015), Hroncová, J. a kol. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014) a iní.

K ďalším oblastiam záujmu slovenskej sociálnej pedagogiky patrí sociálno-výchovná práca s marginalizovanými sociálnymi skupinami, ktorá je zameraná najmä na rómske etnikum. V tomto smere možno pozitívne hodnotiť prácu D. Selickej, vysokoškolskej učiteľky Katedry sociológie Filozofickej fakulty UKF v Nitre, pod názvom *„Sociálna pedagogika ako životná pomoc pre rómsku rodinu“* (2009) a tiež jej príspevky v časopise *Mládež a spoločnosť* napr. príspevok *„Kompetencie sociálneho pedagóga pri práci s rómskou rodinou,“* (2016, č. 3) a jej ďalšie príspevky.

Ako nestorka slovenskej sociálnej pedagogiky pozitívne hodnotím skutočnosť, že o sociálnu pedagogiku a profesiu sociálneho pedagóga prejavujú teoretický záujem aj ďalšie vysokoškolské učiteľky z vyššie uvedenej Katedry sociológie FF UK v Nitre, medzi ktoré patrí V. Jakubovská, ktorá napísala zaujímavý príspevok na aktuálnu tému pod názvom: *Sociálny pedagóg a kyberšikanovanie* (2016, č. 3), ďalej M. Štrbová: *„Národnostné a etnické menšiny v krajinách strednej Európy“* (2015, č. 3), hoci táto katedra sociálnych pedagógov nepripravuje. Značný podiel na rozvoji slovenskej sociálnej pedagogiky patrí tiež významnému sociológovi a predstaviteľovi sociológie výchovy P. Ondrejkoovi, ktorý sa sociálnou pedagogikou zaoberal taktiež ako vysokoškolský učiteľ Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre a tiež na iných fakultách, kde pôsobil, vo viacerých publikáciách, medzi ktorými možno uviesť vysokoškolskú učebnicu *„Sociálna patológia ako predmet záujmu sociálnej pedagogiky, sociálnej práce a vychovávateľstva“* (1999) a v mnohých časopiseckých príspevkoch na Slovensku i v zahraničí. Pravidelne vystupoval a vystupuje v plénach mnohých konferencií z oblasti sociálnej pedagogiky na Slovensku i v zahraničí. Na tejto fakulte vznikla aj ďalšia zaujímavá publikácia od autorov V. Kleina a R. Rosinského pod názvom: *„Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie“* (2010), v ktorej značnú pozornosť venujú aj deťom a mládeži zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a profesii sociálneho pedagóga.

Je potešiteľné, že na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre sú problémy sociálnej pedagogiky a sociálneho pedagóga predmetom pozornosti aj na Pedagogickej fakulte UKF, kde jej dlhodobú pozornosť venuje najmä C. Határ vo viacerých knižných

prácach: „*Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*“ (2006), „*Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*“ (2010) a ďalšie práce knižného a časopiseckého charakteru.

V súčasných podmienkach rozvoja slovenskej sociálnej pedagogiky a profesie sociálneho pedagóga na vysokých školách, možno považovať za nadštandardné a inšpiratívne, že sa problémami sociálnej pedagogiky a profesie sociálneho pedagóga zaoberajú na UKF v Nitre vysokoškolskí učitelia 3 fakúlt. Aj keď ide najmä o teoreticko-metodologické rozpracovanie problémov sociálnej pedagogiky a profesie sociálneho pedagóga, možno vyjadriť presvedčenie, že v budúcnosti sa na týchto fakultách vytvorí aj neučiteľský študijný program Sociálna pedagogika.

Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že sociálnu pedagogiku v bakalárskom i magisterskom študijnom programe má už v súčasnosti akreditovanú aj Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, čo tiež prispeje k ďalšiemu rozvoju slovenskej sociálnej pedagogiky.

Aktuálne problémy slovenských sociálnych pedagógov v škole

Stručná teoretická reflexia, ale aj problémy sociálnych pedagógov v praxi boli prezentované aj v plenárnom vystúpení na konferencii „*Výchova a vzdelávanie*“, ktorá sa konala na pôde Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach v septembri v roku 2016. Pozitívne hodnotím skutočnosť, že vedúca Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach Dr. R. Orosová, prejavila v roku 2016 záujem o spoluprácu s „*Banskobystrickou školou sociálnej pedagogiky*“ a na jej podnet sa už druhýkrát zaradila do programu ich konferencií nielen problematika pedagogických zamestnancov, ale aj problematika sociálnych pedagógov a iných odborných zamestnancov. V tomto roku si legislatívne vymedzenie profesie sociálneho pedagóga v škole pripomína iba svoje prvé decénium a preto aj dnes možno povedať, že patrí v teoretickej, metodologickej i metodickej rovine ešte stále medzi málo známe a nedostatočne rozpracované profesie. Školskí sociálni pedagógovia na celoslovenskom odbornom seminári pod názvom *Sociálny pedagóg v škole*, ktorý sa uskutočnil na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici v roku 2012 zdôrazňovali najmä nasledovné problémy:

- absencia profesiogramu, čiže profesijného štandardu „Sociálny pedagóg“;
- absencia metodických príručiek pre jednotlivé stupne škôl;
- nedostatok možností kontinuálneho vzdelávania.

Tieto problémy Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici postupne riešila, vzhľadom k svojim personálnym možnostiam, v rámci svojej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti. V roku 2012 sociálni pedagógovia pociťovali negatívne najmä absenciu profesijného štandardu „Sociálny pedagóg“, v dôsledku čoho boli v školách využívaní na vykonávanie rôznych činností, často aj pomocného charakteru, ktoré nesúviseli s ich profesijným zameraním. Ich činnosť hodnotili ako „pole neorané“. Katedra pedagogiky si dala za úlohu podieľať sa aj na riešení tohto problému, jednak v rámci výskumnej úlohy KEGA, ale najmä v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave, s koordinátorkou odbornej aktivity 1.1 projektu „*Profesijný a karietový rast*“ v operačnom programe „*Vzdelávanie*“. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že v súčasnosti už existuje a je zverejnený v Pokyne ministra školstva č. 39/2017 v prílohe č. 19 profesijný štandard „*Sociálny pedagóg*“, na vypracovaní ktorého participovali dve členky Katedry pedagogiky (J. Hroncová a I. Emmerová). Na škodu veci však tento profesijný štandard ešte stále sociálni pedagógovia, pracujúci v školách ako odborní zamestnanci, väčšinou nepoznajú a zrejme ani učitelia a vedenia škôl. Keďže v súčasnosti väčšina sociálnych pedagógov

pracuje v školách iba dočasne v rámci projektu „Škola otvorená všetkým“ (ŠOV), musia plniť predovšetkým úlohy vyplývajúce z tohto projektu a nie z profesijného štandardu. Skutočnosť, že sociálno-výchovná činnosť sociálnych pedagógov v školách je naďalej veľmi diferencovaná a nereflektuje ťažiskové kompetencie, ktoré sociálnym pedagógom vymedzuje školská legislatíva a tiež profesijný štandard, nemožno hodnotiť pozitívne. Neteší nás ani skutočnosť, že sociálnych pedagógov na štandardnej pracovnej pozícii odborného zamestnanca je v základných školách veľmi málo a v stredných školách ešte menej.

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ výrazne participovala aj na riešení ďalších problémov a prekážok vo vykonávaní sociálno-výchovnej činnosti sociálnych pedagógov v školách, ktoré boli zistené jednak na odbornom seminári „Sociálny pedagóg v škole“ v roku 2012, ale aj v rámci monitoringu problémov sociálnych pedagógov v škole, ktoré sme zistili prostredníctvom empirického výskumu v roku 2015. Tieto empirické zistenia boli prezentované aj na predchádzajúcej konferencii „Výchova a vzdelávanie“ v roku 2016 v plenárnom príspevku pod názvom „Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a jeho problémy v praxi“ (J. Hroncová). Druhým vážnym problémom, na ktorý poukazovali sociálni pedagógovia bola absencia metodických materiálov. Aj tento problém bol riešený zo strany Katedry pedagogiky PF UMB vo viacerých výskumných projektoch KEGA, výstupmi ktorých boli aj publikačné aktivity metodického charakteru. Autorský kolektív vo výskumnom projekte KEGA č. 028UMB-4/2012 pod názvom „Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga“ (zodp. rieš. J. Hroncová) spracoval viaceré publikácie určené sociálnym pedagógom v praxi napríklad „Sociálna pedagogika na Slovensku. História a súčasnosť“ (2012), „Sociálny pedagóg v škole“ (2012) a najmä Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie pod názvom „Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole“ (2013). Táto publikácia je sprístupnená aj v elektronickej podobe na webovej stránke hlavnej riešiteľky projektu J. Hroncovej.

Na tento projekt nadväzoval výskumný projekt KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“, v rámci riešenia ktorého bol realizovaný celoslovenský empirický výskum zameraný na pôsobenie sociálnych pedagógov, ktorý bol publikovaný aj v monografii „Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi“ spracovanej v autorskom kolektíve pod vedením J. Hroncovej v roku 2015. V tejto publikácii sú prezentované hlavné problémy a vtedajší stav pôsobenia sociálnych pedagógov v školách na Slovensku najmä v rámci projektu PRINED. K ďalším metodickým príručkám a publikáciami, ktoré boli vypracované pre sociálnych pedagógov boli publikácie „Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov“ (2014) a „Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky“ (2015) spracovaná autorským kolektívom pod vedením J. Hroncovej. K prácam metodického charakteru patrila aj publikácia autorov I. Emmerová, M. Niklová a M. Dulovics „Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov“ (2015) spracované autorským kolektívom pod vedením I. Emmerovej a tiež samostatné publikácie M. Niklovej, M. Dulovicsa, L. Kamarásovej a ďalších autorov.

Ako tretí závažný problém považovali sociálni pedagógovia v roku 2012 absenciu kontinuálneho vzdelávania. Aj tento problém sme na Katedre pedagogiky riešili v rámci vyššie uvedeného projektu KEGA č. 030UMB-4/2014, v ktorom, popri iných výstupoch, sme vypracovali aj koncepciu aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pod názvom „Prípravné atestačné vzdelávanie pre prvú atestáciu pre odborných zamestnancov – sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach“, ktoré bolo

schválené MŠVVaŠ SR 9. 2. 2016 a platí do roku 2021. Pred vypracovaním tejto koncepcie sme v roku 2015 uskutočnili aj podporné vzdelávanie pre sociálnych pedagógov v škole, pôsobiacich v rámci projektu PRINED, ktorí sa na nás obracali so žiadosťou o pomoc a usmernenie v ich sociálno-výchovnej práci. S ponukou podporného vzdelávania pre sociálnych pedagógov sme oslovili všetky základné školy zapojené do projektu PRINED. Prezenčnú formu prípravy využilo cca 30 sociálnych pedagógov (počas mesiacov január až február 2015), počas ktorej priami účastníci dostali okrem prednáškovej a seminárnej činnosti dostali aj tlačené učebnicové a metodické materiály. Účastníci podporného vzdelávania hodnotili túto aktivitu vysoko pozitívne a získané poznatky využívali v praxi. Predpokladáme, že aj táto skutočnosť prispela k tomu, že v rámci záverečného hodnotenia projektu PRINED, boli sociálni pedagógovia hodnotení v rámci odborných zamestnancov, ktorí tvorili inkluzívne tímy, zo strany vedenia škôl veľmi pozitívne. O aktualizáciu vzdelávania, ktoré sme vypracovali a je certifikované MŠVVaŠ, je zatiaľ na škodu veci, zo strany sociálnych pedagógov malý záujem, hoci v roku 2012 to považovali na odbornom seminári „Sociálny pedagóg v škole“ za vážny problém.

V súčasnom období pedagogická verejnosť očakáva schválenie nového zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, príprava ktorého je už vo finálnom štádiu. Určité zmeny nastanú aj v legislatívnom ukotvení sociálneho pedagóga v škole. Tieto pripravované, paragrafované zmeny vo funkcii sociálneho pedagóga nehodnotíme pozitívne, ani ako vzdelávatelia sociálnych pedagógov, ale ani z pozície *Asociácie sociálnych pedagógov*. V pripravovanom zákone má byť sociálny pedagóg zaradený v § 24 do kategórie „Iní odborní zamestnanci“, teda nie samostatne pod názvom „Sociálny pedagóg“ ako v aktuálnom Zákone č. 317/2009. Do tejto kategórie sú v navrhovanom zákone zaradení, okrem sociálneho pedagóga aj školský logopéd a liečebný pedagóg, ktorí by mali byť, podľa nášho názoru, logicky zaradení skôr do § 23, pretože oni boli pôvodne súčasťou odboru špeciálny pedagóg. V súčasnom Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch je činnosť sociálneho pedagóga vymedzená nasledovne: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.“

V navrhovanej verzii zákona je činnosť sociálneho pedagóga v § 24 pod názvom „Iní odborní zamestnanci“ definovaná takto:

„Sociálny pedagóg pri výkone pracovnej činnosti v škole a školskom zariadení

- a) vykonáva preventívne činnosti,
- b) poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- c) poskytuje poradenstvo zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- d) vykonáva sociálnopedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti.

Činnosť sociálneho pedagóga v navrhovanej verzii už neobsahuje úlohy v oblasti sociálnej výchovy, podpory prosociálneho a etického správania a reedukáciu správania,

ktoré tradične patrili k základným kompetenciám sociálneho pedagóga a sociálna pedagogika kladie na ne veľký dôraz.

Z pozície garantky študijného programu sociálna pedagogika, ale aj predsedníčky O. z. *Asociácia sociálnych pedagógov*, v spolupráci s vedúcimi predstaviteľmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Banskej Bystrici a Lučenci, ktorí sú sociálni pedagógovia, sme tento návrh pripomienkovali na MŠVVaŠ u riaditeľa Odboru pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v Sekcii regionálneho školstva, ktorý je poverený prípravou nového zákona. Pripomienkovali sme tiež aj § 39 pod názvom „Školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní“, ktorý nahrádza doterajšiu pozíciu školského „koordinátora prevencie sociálnopatologických javov“. Podľa nášho názoru je navrhovaný názov tejto funkcie veľmi všeobecný, všeobsiahly a nie sú úplne jasné činnosti, ktoré majú byť v rámci tejto funkcie vykonávané. Podobné kritické stanovisko odznelo aj vo verejnoprávných médiách zo strany Slovenskej komory učiteľov. Naše pripomienky však boli akceptované iba v minimálnej miere. Skutočnosť, že sociálny pedagóg už nemá byť ukotvený v samostatnom paragrafe 24 ako doposiaľ považujeme za podcenenie jeho významu oproti iným odborným zamestnancom, ktorí sú uvádzaní samostatne. Môže to mať vplyv aj na ďalší vývoj umiestňovania sociálnych pedagógov do škôl, ktorý môže byť ešte horší než doteraz. Na nutnosť pracovnej pozície sociálnych pedagógov v školách na Slovensku upozornila aj „*Evalvačná správa z projektu PRINED – Projekt INkluzívnej Edukácie*“, ktorá vo SWOT analýze hodnotí jeho realizáciu v základných školách na Slovensku v rokoch 2014-2015 a tiež význam prínosu členov inkluzívneho tímu v tom zmysle, že : „ najviac je potrebný z odborného tímu sociálny a špeciálny pedagóg“ (T. Matulayová, 2015, s. 84).

Asociácia sociálnych pedagógov – jej ciele, obsahové zameranie a poslanie

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici ako jedna z mála vysokoškolských vzdelávateľov sociálnych pedagógov v magisterskom štúdiu, ktorá má v tomto smere najdlhšiu históriu na Slovensku a najdlhšie pripravuje a spolupracuje so sociálnymi pedagógmi v praxi, považovala vždy za svoju povinnosť riešiť problémy, ktoré so vzdelávaním a praxou sociálnych pedagógov súvisia. Ako už bolo uvedené vyššie v roku 2018 plynie 25. rok prípravy sociálnych pedagógov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Zo strany sociálnych pedagógov z praxe, pôsobiacich v školách, ale aj v sociálnej sfére a najmä v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých Katedra pedagogiky požívala na odborné podujatia, bola priebežne prezentovaná požiadavka na prehĺbenie vzájomnej spolupráce a tiež založenie občianskeho združenia, respektíve komory, ktorá by sociálnych pedagógov na Slovensku zastrešovala, pomáhala riešiť ich problémy a umožnila prehĺbenie vzájomnej spolupráce a zefektívnenie ich činnosti. Táto požiadavka bola intenzívna najmä zo strany sociálnych pedagógov z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, v ktorých sa pracovná pozícia sociálneho pedagóga vyskytuje najčastejšie. Z tohto dôvodu sme sa na Katedre pedagogiky, v spolupráci so sociálnymi pedagógmi z praxe, rozhodli vytvoriť Občianske združenie „*Asociácia sociálnych pedagógov*“ s celoslovenskou pôsobnosťou. Súhlas so sídlom tohto združenia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB udelil začiatkom roka 2018 rektor UMB.

O. z. „*Asociácia sociálnych pedagógov*“ bolo Ministerstvom vnútra SR zaregistrované dňa 24. 04. 2018 pod identifikačným číslom 51646692. Založenie „*Asociácie sociálnych pedagógov*“ so sídlom na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici predstavuje vyústenie snáh a aktivít Katedry pedagogiky

a „*Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky*“, v teoreticko-metodologickej rovine i v oblasti spolupráce so sociálnymi pedagógmi v praxi.

Ciele a zameranie O.z. „Asociácia sociálnych pedagógov“ (ASPg) sú v zmysle Stanov *Asociácie sociálnych pedagógov* nasledovné:

„Hlavným cieľom Občianskeho združenia *Asociácia sociálnych pedagógov* je združovať ľudí, ktorí participujú na vysokoškolskej príprave sociálnych pedagógov v oblasti teórie, metodológie, metodiky a ďalšieho vzdelávania, ďalej sociálnych pedagógov pôsobiach v školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, v špeciálnych výchovných zariadeniach a tiež absolventov sociálnej pedagogiky, ktorí pôsobia v praxi na iných sociálno-výchovných pozíciách. Ďalej sa do činnosti Asociácie sociálnych pedagógov môžu zapojiť absolventi odboru pedagogika, ktorí už pracujú alebo majú záujem pracovať v oblasti prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení a môžu v zmysle platnej školskej legislatívy pôsobiť ako sociálni pedagógovia v škole.“ (2018, s. 1 – 2.)

Tento cieľ bude Asociácia sociálnych pedagógov plniť nasledovnými činnosťami:

1. Rozvíjaním sociálnej pedagogiky na vysokých školách, ktoré pripravujú sociálnych pedagógov v bakalárskom, magisterskom alebo doktorandskom štúdiu na úrovni teórie, metodológie, metodiky a praxe, v súlade s najnovšími trendmi rozvoja tejto disciplíny u nás i v zahraničí, s akcentom na výchovné a spoločenské požiadavky.
2. Prehĺbením a zintenzívnením spolupráce vzdelávateľov sociálnych pedagógov a sociálnych pedagógov pôsobiach v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, v školách, špeciálnych výchovných zariadeniach a v iných oblastiach sociálno-výchovnej praxe.
3. Asociácia sociálnych pedagógov sa usiluje o podporu a rozvíjanie sociálnej pedagogiky v oblasti teórie, metodiky, metodológie i praxe na národnej i medzinárodnej úrovni.
4. Občianske združenie je nepolitické, dobrovoľné a záujmové združenie fyzických a právnických osôb, ktoré odmieta akúkoľvek diskrimináciu na základe príslušnosti k určitej národnosti, rase, náboženstvu alebo pohlaviu a zaväzuje svojich členov k dodržiavaniu tohto princípu pri výkone svojej činnosti v rámci ASPg i mimo nej.
5. Asociácia sociálnych pedagógov pracuje ako občianske združenie, pričom sa riadi všeobecne platnými právnymi predpismi o združovaní občanov a tiež princípmi a zameraním sociálnej pedagogiky. Pôsobí na celom území SR, bola založená na dobu neurčitú. (2018, s. 1-2.)

Poslanie a činnosť O.z. „Asociácia sociálnych pedagógov“ sú v Stanovách ASPg definované takto:

1. Poslaním združenia „*Asociácia sociálnych pedagógov*“ je prispievať svojou činnosťou k ďalšiemu rozvíjaniu školskej preventívnej sociálno-výchovnej práce v školách a školských zariadeniach, ďalej k zvýšeniu efektívnosti v prevencii sociálno-patologických javov, rozširovaní odborných vedomostí a praktických zručností v sociálnej pedagogike, osobitne v činnosti sociálnych pedagógov prostredníctvom odborných seminárov, výcvikov, workshopov, publikačnej činnosti a ďalších aktivít pre členov tohto združenia, jeho sympatizantov, študentov sociálnej pedagogiky a iných záujemcov.

2. Združenie orientuje svoju činnosť na:

- združovanie členov v súlade s poslaním ASPg,

- organizáciu odborných podujatí,
- podporovanie rozvoja vzdelávacích programov pre sociálnych pedagógov,
- spoluprácu s domácimi a zahraničnými partnermi pri príprave a realizácii výskumných a vzdelávacích projektov,
- tvorbu a vydávanie učebných a metodických materiálov pre potreby svojich vzdelávacích programov,
- podporu študijných ciest a pracovných pobytov členov združenia,
- podporu poradenskej a metodickej činnosti v súlade s poslaním a činnosťou združenia,
- inšpirovanie sociálnych pedagógov a všetkých svojich členov k prevencii a riešeniu sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých,
- iniciovanie legislatívnych i organizačných opatrení zameraných na zvýšenie prestíže a posilnenie profesie sociálnych pedagógov v školách, školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a iných sociálno-výchovných inštitúciách,
- vydávanie informačných i odborných materiálov,
- spoluprácu s vedeckými a odbornými združeniami doma i v zahraničí, na participácii, tvorbe a propagácii kontinuálneho vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v sociálno-výchovnej praxi, reprezentáciu ASPg navonok pri jednaniach s vládnymi a inými organizáciami v otázkach týkajúcich sa posilnenia profesionalizácie prevencie v školách a školských zariadeniach,
- podporu študijných ciest a pracovných pobytov členov ASPg na významných odborných podujatiach doma i v zahraničí. (2018, s. 2-3.)

Ďalej bude poslaním združenia pomáhať svojim členom pri realizovaní prevencie, poradenstva a terapie v sociálnej, sociálno-výchovnej a pedagogickej oblasti nasledovnými aktivitami:

- organizovať, sprostredkovať alebo zabezpečovať študijnú, vzdelávaciu, informačnú a expertnú činnosť pre odborný rast svojich členov,
- realizovať aktivity, na ktoré organizácia získala akreditáciu v zmysle zákonov SR,
- presadzovať spoločné záujmy svojich členov vo verejnosti smerom k samospráve a štátnej správe v kontexte zamerania sociálnej pedagogiky a oficiálneho profesijného štandardu Sociálny pedagóg, ktorý je oficiálne zverejnený na stránke MŠVVaŠ SR v pokyne ministra školstva č. 39, príloha č. 19.,
- sprostredkovať rozširovanie odborných, legislatívnych, vedeckých a výskumných poznatkov a skúseností z oblasti sociálnej pedagogiky a profesijného štandardu Sociálny pedagóg, tvoriť nové vzdelávacie programy a metodické príručky na zvýšenie efektívnosti profesionálneho pôsobenia sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach, nadväzovať a rozvíjať spoluprácu s podobnými inštitúciami doma i v zahraničí, presadzovať dôslednejšie využívanie existujúceho legislatívneho ukotvenia pozície sociálnych pedagógov vo všetkých typoch škôl a školských zariadení,
- vydávať odborné publikácie, propagovať sociálno-pedagogické diagnostické metódy, zborníky a iné materiály z odborných podujatí.

Na Ustanovujúcom Valnom zhromaždení O. z. „Asociácia sociálnych pedagógov“, ktoré sa konalo dňa 20.6.2018, bolo na základe prihlášok prihlásených 40 riadnych členov, 2 mimoriadni a jeden študent. O členstvo v ASPg je naďalej značný záujem zo strany slovenských sociálnych pedagógov, čo hodnotíme zo strany Predsedníctva tohto občianskeho združenia vysoko pozitívne. Ustanovujúce Valné zhromaždenie ASPg dňa 20.6.2018 zvolilo hlavné orgány ASPg, zodpovedné za jej činnosť, ktoré sú zverejnené spolu s prihláškami (na ktoré sa môžu sociálni pedagógovia naďalej prihlasovať) na webovej stránke predsedníčky ASPg J. Hroncovej a tiež na stránke Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB, ktorá je oficiálnym sídlom tohto občianskeho združenia. Podľa doterajšieho záujmu o členstvo v O. z. ASPg možno predpokladať, že občianske združenie bude osožné nielen pre sociálnych pedagógov v praxi pri riešení ich problémov a zefektívňovaní preventívnej sociálno-výchovnej práce v školách a školských zariadeniach, ale aj pre ďalší rozvoj slovenskej sociálnej pedagogiky.

Záver

Ďalší rozvoj slovenskej sociálnej pedagogiky a zefektívňovanie sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach vyžaduje prehĺbenie vzájomnej spolupráce na národnej i medzinárodnej úrovni. V tomto smere je potrebné zamerať pozornosť sociálnych pedagógov najmä na pálčivé problémy v oblasti výchovy detí a mládeže a prevencii sociálnopatologických javov a zintenzívniť ich činnosť aj v prostredníctvom novovzniknutej *Asociácie sociálnych pedagógov*.

Podakovanie

Autorka príspevku ako vedúca predstaviteľka „*Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky*“ a predsedníčka O. z. „*Asociácia sociálnych pedagógov*“ vyjadruje osobitné podakovanie za doterajšiu spoluprácu pani doktorke Renáte Orosovej, PhD., vedúcej Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach a jej záujem o problémy sociálnej pedagogiky a profesiu sociálneho pedagóga. Zároveň vyjadruje presvedčenie, že doterajšia spolupráca sa bude medzi našimi Katedrami pedagogiky aj naďalej intenzívne rozvíjať.

Literatúra

- Baláž, O. (1991). Sociálna pedagogika-problémy a perspektívy. In *Pedagogická revue*. Roč. XLII, č. 8. s. 606 – 617.
- Baláž, O. (1996). K problémom sociálnej pedagogiky. In: *Pedagogická revue*. Roč. 48, 1996, č. 9-10.
- Baláž, O. (1999). Možnosti a potreba interdisciplinárnej súčinnosti sociálnej pedagogiky. In *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava : UK, 2000. ISBN 80-223-1419-6.
- Bakošová, Z. (1994). Sociálna pedagogika. Vybrané problémy. Bratislava : UK. ISBN 80-223-0817-X.
- Bakošová, Z. (2005). Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava : FF UK ISBN 80-89236-00-6.
- Dulovics, M. (2014). Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-0718-1.
- Emmerová, I. – Niklová, M. – Dulovics, M. (2015). *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-0925-3.
- Határ, C. (2006). Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca. Nitra : PF UKF. ISBN 80-8094-015-0.

- Határ, C. (2010). Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-8094-664-7.
- Hroncová, J. – Emmerová, I. – Hronec, M. (2014). *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-0806-5.
- Hroncová, J. – Emmerová, I. a kol. (2009). *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-819-5.
- Hroncová, J. – Emmerová I. a kol. (2012). *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-557-0465-4.
- Hroncová, J. a kol. (2012). *Sociálna pedagogika na Slovensku. (História a súčasnosť)*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-557-0356-5.
- Hroncová, J. – Emmerová I. Kropáčová, K. a kol. (2013). *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica : Belianum. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.
- Hroncová, J. – Emmerová I. a kol. (2015). *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica : Belianum. 287 s. ISBN 978-80-557-0957-4.
- Jakubovská, V. (2016). Sociálny pedagóg a kyberšikanovanie. *Mládež a spoločnosť*. Roč. 22, 2016, č. 3, s. 16-27. ISSN 1335-1109.
- Klein, V. – Rosinský, R. (2010). Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie. Nitra: FSVaZ UKF. ISBN 978-80-8094-835-1.
- Matulayová, T. (2015). SWOT analýza projektu PRINED In *Evalvačná správa projektu PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1415-3.
- Niklová, M. (2009). *Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-783-9.
- Ondrejko, P. (1999). Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej pedagogiky, sociálnej práce a vychovávateľstva. Bratislava : PF UK. SBN 80-8868-47-5.
- Selická, D. (2009). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc pre rómsku rodinu*. Nitra : UKF. ISBN 978-80-8094-618-0.
- Selická, D. (2016). Kompetencie sociálneho pedagóga pri práci s rómskou mládežou. In *Mládež a spoločnosť*. 22, č. 3, s. 3-15. ISSN 1335-1109.
- Stanovy občianskeho združenia Asociácie sociálnych pedagógov v zmysle Zákona č. 83/1990 Zb. o združovaní občanov v znení neskorších predpisov.
- Štrbová, M. (2015). Národnostné a etnické menšiny v krajinách strednej Európy. *Mládež a spoločnosť*. Roč. 21, 2015, č. 3, s. 54-57.
- Štandard sociálny pedagóg. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.

Adresa autora**Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

jolana.hroncova@umb.sk

PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV MATEMATIKY PRE PRAX

PREPARING PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS FOR CLASSROOM PRACTICE

Veronika Hubeňáková

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Ingrid Semanišinová

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Shulman (1986) proposed model of teacher knowledge, known as Pedagogical Content Knowledge. This model describes different areas in which should a good teacher systematically grow and achieve a certain standard. Hill et al. (2008) elaborated Shulman's definition and suggested model of PCK for mathematics. During the last years, we have empirically observed gaps in the pedagogical content knowledge (PCK) of our pre-service teachers. This stimulated us to adjust our course of Didactics of Mathematics. Our new approach is mainly focused on the assessment of the lesson plans presented by the pre-service teachers. PCK level is conceptualized via five rubrics, which are used during the course to assess the students' lesson plans. The research sample consists of 34 pre-service teachers. We performed qualitative analysis of pre-service teachers' lesson plans, their presentation during the course and the questions students posed to the lesson plan before its presentation. We have partially verified the reliability of the rubrics. Based on qualitative analysis, we have identified components of PCK where pre-service teachers' progress was observed as conceptualized via proposed rubrics.

Key words:

pedagogical content knowledge, pre-service teacher, rubrics, lesson plan

Úvod

Oblasti poznania, v ktorých by mal dobrý učiteľ matematiky systematicky rásť a dosahovať určitý štandard, sú pomenované už niekoľko desaťročí. Ako tí, ktorí nesú zodpovednosť za vzdelávanie učiteľov matematiky, potrebujeme hľadať efektívne spôsoby, ktoré študentom učiteľstva umožnia čo najviac zlepšiť ich predmetovú didaktickú prípravu. Na predmete Didaktika matematiky II, ktorý sa realizuje v predposlednom semestri štúdia budúcich učiteľov matematiky, sme pozorovali pretrvávajúce nedostatky v didaktickom poznaní obsahu predmetu matematika. To nás viedlo k zavedeniu nových spôsobov výučby a hodnotenia v spomenutom predmete. Bližšie ich opisujeme v časti metodológia výskumu. Tu spomenieme len kľúčový bod pre tento príspevok, a totiž že študenti v rámci tohto predmetu vytvárajú prípravy na vyučovacie jednotky, pričom dopredu vedia, ako bude táto príprava hodnotená. Ostatní študenti vopred formulujú a zasielajú vyučujúcemu otázky k zverejneným prípravám. Jedným z cieľov tohto kroku bolo zabezpečiť, aby si ostatní študenti prezentovanú

prípravu prečítali s porozumením ešte pred konaním seminára. Začali sme však vnímať aj ďalšie benefity, ktoré súviseli s poznaním, ktoré má mať učiteľ matematiky.

Teoretické východiská

Najprv podrobnejšie objasníme, čo rozumieme pod poznaním, ktoré má mať učiteľ matematiky. Model tohto poznania ako prvý sformuloval Shulman (1986), je známy ako „Pedagogical content knowledge“ (PCK). Model „zahŕňa porozumenie tomu, čo robí učenie konkrétnych tém jednoduché alebo náročné. Učiteľia potrebujú poznať stratégie, ktoré s najväčšou pravdepodobnosťou pomôžu žiakom porozumieť učivu, pretože títo žiaci sa pravdepodobne pred nimi objavia už s nejakými vytvorenými predstavami“ (s. 9). Shulman (1986) zdôraznil tiež význam poznania osnov a štandardov predmetu, učebníc a ďalších materiálov a nástrojov, ktoré sú dostupné na výučbu odlišných konceptov na rôznych úrovniach. PCK v oblasti matematiky zahŕňa matematické vedomosti iného druhu ako tie, ktoré sú potrebné v každodennom živote a v iných profesiách, ktoré potrebujú matematiku (Ball & Bass, 2000).

Hill a kol. (2008) vychádzajúc zo Shulmana (1986) navrhli model s tromi typmi poznatkov, ktoré sa týkajú poznania obsahu matematiky a s tromi typmi poznatkov, ktoré vytvárajú didaktické poznanie obsahu (pozri Obr. 1).

Obr. 1: Model poznania, ktoré má mať učiteľ matematiky (podľa Hill a kol., 2008)

Poznanie obsahu matematiky (Content knowledge – CK)

(1) Poznanie základného obsahu matematiky (Common Content Knowledge – CCK) – poznatky, ktoré sa v triede používajú takým istým spôsobom ako ich používajú ostatné profesie, ktoré tiež potrebujú matematiku. Ide o schopnosť vyriešiť základné matematické úlohy.

(2) Poznanie obsahu matematiky dôležitého pre učiteľa (Specialized Content Knowledge – SCK) – poznatky o možnostiach rôznej reprezentácie matematických poznatkov, o rôznych možnostiach vysvetlenia vzorcov, postupov, schopnosť porozumieť neštandardným spôsobom riešenia.

(3) Poznanie možností matematiky (Knowledge at the mathematical horizon - HCK) – poznanie histórie matematiky, aplikácií matematiky

a predstava o poznatkoch z vyššej matematiky, ktorá nie je súčasťou obsahu vzdelávania základných kurzov z matematiky. Zahŕňa tiež vzájomné prepojenie poznatkov z matematiky zo základnej, strednej a vysokej školy (Zazkis & Mamolo, 2011).

Didaktické poznanie obsahu matematiky (Pedagogical content knowledge – PCK)

(1) Poznanie myslenia žiakov (Knowledge of Content and Students – KCS) – poznatky o tom, ako sa žiaci vo všeobecnosti učia nové pojmy, ich vlastnosti a spôsoby riešenia úloh, aké chyby a nesprávne predstavy sú u žiakov časté, zahŕňa to tiež porozumenie mysleniu žiakov a tomu, čo robí učenie niektorých častí matematiky jednoduché alebo náročné.

(2) Poznanie didaktických prostriedkov (Knowledge of Content and Teaching – KCT) – poznatky o tom, ako rozvíjať myslenie žiakov voľbou vhodných didaktických metód, ako efektívne zaobchádzať so žiackymi chybami na vyučovacej hodine, aké pomôcky zvoliť na vyučovaciu hodinu.

(3) Poznanie kurikula (Knowledge of Curriculum – KC) – poznanie učebných osnov a štandardov predmetu, učebníc, ďalších materiálov, nástrojov a pod.

V rámci širšieho výskumu sa zaoberáme rozvíjaním tohto poznania u budúcich učiteľov matematiky v novom kurze Didaktiky matematiky. V tomto príspevku sa venujeme nasledujúcej výskumnej otázke: Na ktoré z komponentov poznania, ktoré má mať učiteľ matematiky, sa študenti vo svojich otázkach a pripomienkach zamerali?

Metodológia výskumu

Zmena výučby a na ňu nadväzujúci výskum prebiehal počas troch akademických rokov (2015/2016, 2016/2017 a 2017/2018) a zúčastnilo sa ho spolu 34 budúcich učiteľov matematiky. Tí už absolvovali predmet Didaktika matematiky I a vytvorili z predmetu matematika aspoň 19 príprav na vyučovaciu hodinu v rámci priebežnej a súvislej pedagogickej praxe. V prvom roku sme sa zamerali predovšetkým na vývoj a reliabilitu nástroja, ktorý sme používali pri hodnotení. V druhom a treťom roku sme už viac skúmali, či a ako sa rozvíja didaktické poznanie našich študentov.

Najprv opíšeme, ako aktuálne prebieha predmet Didaktika matematiky II, ktorý pozostáva z desiatich seminárov. Každý seminár trvá 180 minút. Polovica seminárov je venovaná prezentácii a analýze príprav na vyučovacie hodiny, ktoré vytvorili budúci učitelia matematiky. Priebeh výučby, ktorá je zameraná na prezentáciu príprav, je nasledovný:

- (1)** Budúci učitelia matematiky si na prvom seminári k predmetu náhodne vylosujú jednu z tém, ktoré vopred vybral vyučujúci (druhý autor). K tejto téme vytvoria prípravu na vyučovaciu hodinu. Je určený termín, do ktorého musí byť príprava zverejnená, približne týždeň pred jej prezentovaním. Každý študent má na vytvorenie prípravy aspoň 2 týždne. Vybrané témy na prípravu sú zamerané na preberanie nového pojmu, vlastnosti pojmu alebo novej metódy riešenia úlohy. Pre prípravu na vyučovaciu hodinu je zverejnená šablóna, ktorej prvá strana je predpísaná. Táto obsahuje nasledovné body: téma vyučovacej hodiny, ročník, ciele vyučovacej hodiny, vstupné vedomosti, didaktické problémy a miskoncepce, didaktické metódy a pomôcky.
- (2)** Budúci učiteľ zverejní prípravu týždeň pred prezentáciou ostatným spolužiakom a učiteľovi. Každý študent si prípravu prečíta vopred a sformuluje k nej aspoň dve otázky. Tieto otázky zašle vyučujúcemu.

- (3) Prezентujúci budúci učiteľ má približne 30 minút na prezentáciu prípravy, počas ktorej vysvetlí základné informácie a zdôrazní dôležité prepojenia medzi informáciami z titulnej stránky prípravy a zvyšnou časťou prípravy. Následne sa simuluje vyučovanie časti prípravy.
- (4) Ďalších 20 minút je vyhradených na diskusiu. Každý prezentujúci dostal k svojej príprave viac ako 20 otázok, pripomienok, komentárov. Vyučujúci z nich vybral tie, ktoré boli zamerané na rozvíjanie komponentov modelu.
- (5) Každý, kto sa zúčastnil prezentácie prípravy, hodnotí prípravu na vyučovaciu hodinu a jej prezentáciu. Z dôvodu minimalizácie subjektivismu hodnotenia boli vytvorené rubriky (viď nasledujúca kapitola) pre hodnotenie prípravy.

V tomto príspevku sme sa rozhodli analyzovať otázky a pripomienky, ktoré formulovali študenti k zverejneným prípravám (viď bod 2 na predchádzajúcej strane). Na ich kategorizáciu a analýzu sme použili rubriky, ktoré boli využívané na hodnotenie príprav (bod 5). V nasledujúcej časti tieto rubriky predstavíme.

Rubriky pre hodnotenie príprav na vyučovaciu hodinu

Základom pre vznik finálnej verzie rubriek boli pozorovania, realizované druhým autorom počas realizácie predmetu Didaktika matematiky II v školskom roku 2014/2015. Výučba bola realizovaná analogickým spôsobom, ale hodnotenie príprav nebolo konceptualizované. Takéto hodnotenie príprav nevytváralo dostatočný tlak na rozvoj didaktického poznania obsahu. To bol dôvod, prečo sme v nasledujúcom akademickom roku vyvinuli päť rubriek. Každá rubrika je rozdelená do troch úrovní. Vytvorené rubriky navyše slúžili ako základ pre analýzu údajov na zodpovedanie našich výskumných otázok.

- (1) Rubrika **Ciele vyučovacej jednotky** je zameraná na schopnosť formulovať a objasniť základné ciele vyučovacej jednotky a prepojiť ich so zvyšnou časťou prípravy. Prostredníctvom rubriky hodnotíme, či sú vzdelávacie aktivity na vyučovacej hodine prepojené s formulovanými cieľmi. Rubrika je spojená s komponentom PCK – poznanie kurikula (KC) a poznania myslenia žiakov (KCS).

Úroveň 0:

Študent vysvetlí ciele vyučovacej hodiny len čiastočne. Niektoré dôležité vzdelávacie ciele neuvedie. Niektoré ciele korešpondujú len čiastočne so zvyškom prípravy, Niektoré ciele nie sú primerané vekovej kategórii, pre ktorú sú určené.

Úroveň 1:

Študent sformuluje a vysvetlí podstatné ciele vyučovacej hodiny, prezentuje ich prepojenie so zvyškom prípravy. Ciele sú primerané vekovej kategórii, pre ktorú sú určené. Študent nemá premyslenú formu kontroly naplnenia cieľov, resp. má ju premyslenú len formálne.

Úroveň 2:

Študent sformuluje a vysvetlí podstatné ciele vyučovacej hodiny, prezentuje ich prepojenie so zvyškom prípravy. Ciele sú primerané vekovej kategórii, pre ktorú sú určené. Študent má premyslenú formu kontroly naplnenia cieľov.

- (2) Rubrika **Aktivizácia a motivácia žiakov** ukazuje potenciál budúceho učiteľa matematiky prezentovať matematické myšlienky atraktívnym spôsobom, ktorý zaujme žiakov. Je prepojená s poznaním obsahu matematiky dôležitého pre učiteľa (SCK) a čiastočne tiež s poznaním možností matematiky (HCK)

Úroveň 0:

V príprave nie je explicitne uvedená žiadna motivácia (hra, aktivizujúca činnosť), prípadne je uvedená len formálne (nevyvolá žiadnu aktivitu, žiadne otázky).

Úroveň 1:

Motivácia, resp. aktivizujúca činnosť uvedená v príprave zrejme osloví len menšiu skupinu žiakov, resp. osloví väčšinu žiakov, ale nie je prepojená s cieľmi vyučovacej hodiny.

Úroveň 2:

Motivácia, resp. aktivizujúca činnosť uvedená v príprave osloví väčšinu žiakov a je prepojená s cieľmi vyučovacej hodiny. Môže ísť o úlohu z každodenného života, didaktickú hru, paradox, úlohu neriešiteľnú doterajším matematickým aparátom, zjednodušenie doteraz známeho postupu, historickú poznámku a pod.

- (3) Tretia rubrika – Korektnosť** – sa týka matematickej korektnosti prípravy na vyučovaciu hodinu. Je spojená s komponentami PCK – poznanie základného obsahu matematiky (CCK) a poznanie obsahu matematiky dôležitého pre učiteľa (SCK) a čiastočne s poznaním myslenia žiakov (KCS).

Úroveň 0:

Nové učivo je zavedené nekorektne (formulácie definícií matematických pojmov, formulácie matematických viet a vybrané úlohy nie sú sformulované zrozumiteľne, korektne alebo nie sú veku primerané), nie je rešpektovaná logika a systém poznatkov, aby sa nové odvodzovalo z už známeho.

Úroveň 1:

Nové učivo je prezentované s nepresnosťami pri jazykovom, resp. písomnom vyjadrení. Len čiastočne je rešpektovaná logika a systém poznatkov, aby sa nové odvodzovalo z už známeho.

Úroveň 2:

Nové učivo je prezentované dostatočne korektne (formulácie definícií matematických pojmov, formulácie matematických viet a vybrané úlohy sú sformulované zrozumiteľne, korektne a sú veku primerané). Je rešpektovaná logika a systém poznatkov, aby sa nové odvodzovalo z už známeho.

- (4) Rubrika Didaktické prostriedky** (metódy, stratégie riešenia úloh, formy, pomôcky) slúži na hodnotenie poznatkov budúceho učiteľa o tom, ako rozvíjať myslenie žiakov voľbou vhodných didaktických metód, ako zvoliť vybrať úlohy na vyučovaciu hodinu, aby sme predchádzali vzniku miskoncepcií, aké pomôcky zvoliť na vyučovaciu hodinu. Cieľom rubriky je zistiť úroveň poznania didaktických prostriedkov (KCT).

Úroveň 0:

Zvolené didaktické prostriedky jednoznačne vedú k inštruktívnemu prístupu učiteľa, chýba podnet k myšlienkovkej aktivite žiaka. Úlohy sú vybrané bez ohľadu na didaktické funkcie, ktoré plnia a nerozvíjajú rôzne poznávacie funkcie žiaka.

Úroveň 1:

Zvolené didaktické prostriedky vedú skôr k inštruktívnemu prístupu, myšlienková aktivita žiaka je nižšia.

Úlohy plnia didaktické funkcie, rozvíjajú poznávacie funkcie žiaka, ale ich riešením sa nevytvorí komplexná predstava o preberanom elemente učiva (pojem, vlastnosť pojmu, metóda riešenia).

Úroveň 2:

Zvolené didaktické prostriedky vedú k vytvoreniu tvorivého prostredia, dominuje aktivita žiakov.

Úlohy vhodne plnia didaktické funkcie, rozvíjajú rôzne poznávacie funkcie žiaka. Ich riešením sa vytvorí komplexná predstava o preberanom elemente učiva (pojem, vlastnosť pojmu, metóda riešenia).

(5) Posledná rubrika Didaktický problém a miskoncepce obsahuje hodnotenie úrovne znalostí budúceho učiteľa matematiky o tom, ako žiaci uvažujú o téme, úrovne porozumenia o tom, čo robí učenie niektorých častí matematiky jednoduché alebo náročné, aké chyby a nesprávne predstavy sú časté. Rubrika je určená na určenie úrovne poznania myslenia žiakov (KCS).

Úroveň 0:

Študent neformuluje žiadne miskoncepce súvisiace s témou, neuvedomuje si čo v preberanom učive môže spôsobovať ťažkosti, prípadne si uvedomuje len okrajové (všeobecné) miskoncepce a problémy súvisiace s témou.

Úroveň 1:

Študent si uvedomuje niektoré miskoncepce súvisiace s témou, formuluje ich s pomocou, uvedomuje si čiastočne čo v preberanom učive môže spôsobovať ťažkosti žiakov. Miskoncepce a problémy v príprave na vyučovaciu hodinu rieši len formálne.

Úroveň 2:

Študent dokáže pomenovať niektoré kľúčové miskoncepce, uvedomuje si čo v preberanom učive môže spôsobovať ťažkosti žiakov. Je zrejmé prepojenie medzi prípravou a študentom formulovanými miskoncepami a problémami.

Reliabilita rubriky bola overovaná v školskom roku 2015/2016 oboma autormi na desiatich pripravách. Meraniami bola potvrdená zhoda medzi pozorovateľmi (inter-rater reliability) (Hubeňáková a kol., 2017).

Predbežné výsledky

V tejto časti kategorizujeme zaslané otázky študentov podľa rubriky. Každý z nich tiež priradíme komponent modelu poznania učiteľa matematiky, na ktorý sa študent vo svojej otázke zameriaval.

Rubrika: Ciele

Máme skúsenosť (demonštrovanú na Obr. 2), že budúci učitelia vnímajú formuláciu cieľov ako formalitu. Často to robia bez hlbšieho zamyslenia sa nad obsahom, i keď technicky môžu byť ciele naformulované správne, chýba vhlad, ako je vyučovaná téma štruktúrovaná, čo je podstata, čo majú žiaci vedieť definovať, čo by mali len vysvetliť.

Obr. 2: Ciele vyučovacej hodiny v príprave na súvislej pedagogickej praxi

Nasledujúce otázky a pripomienky študentov ukazujú na zvýšenú citlivosť na formulovanie cieľov.

- C1: „V akých úlohách má žiak vedieť použiť Euklidove vety? Možno by bolo dobré konkretizovať.“ **(KCT)**
- C2: „V cieľoch je napísané, že žiak bude vedieť definíciu parametrického vyjadrenia priamky, čo je podľa mňa niečo, čo ten žiak reálne nebude vedieť. Ja sama by som asi korektne nesformulovala definíciu parametrického vyjadrenia priamky.“ **(KCS)**
- C3: „Cieľ *Napísať rovnicu lineárnej funkcie* mi asi nie je celkom jasný (Rovnicu konkrétnej funkcie alebo nejako zadanej, alebo všeobecnú rovnicu...?)“ **(SCK)**
- C4: „Pri cieľoch v treťom bode chceme, aby žiaci ovládali dané pravidlá alebo aby na nich prišli sami?“ **(KCT)**

Rubrika: Motivácia

Nájsť vhodnú motivačnú úlohu učiteľovi matematiky niekedy nepomáhajú ani učebnice. Stáva sa, že úlohy, ktoré by mali byť motivačné pôsobia skôr umelo a neprirodzene. Nasledujúce otázky ukazujú, že budúci učitelia matematiky v našej výskumnej vzorke si uvedomujú náročnosť výberu motivačnej úlohy. Prejavuje sa tiež kritickosť voči ponúknutým úlohám.

- M1: „Možno mi chýba nejaká motivačná úloha, niečo z praxe, hoci sama momentálne neviem, ako by som si s tým poradila.“ **(HCK)**
- M2: „Existujú aj nejaké úlohy na využitie Euklidových viet s praktickým využitím? Niečo z reálneho života.“ **(HCK)**
- M3: „Chýba mi tam aspoň jedna úloha (či už v pracovnom liste alebo ako príklad na precvičenie), ktorá by bola prepojená s bežným životom - teda nenáročná slovná úloha z bežného života alebo motivačná.“ **(KCT)**
- M4: „Príklad z bežného života, ktorý je použitý v motivácii mi príde taký ... umelo vytvorený.“ **(HCK)**

Rubrika: Korektnosť

Rubrika korektnosť je vo viacerých ohľadoch špecifická. Je zrejme najjednoduchšie merateľná, pretože o tom, či niečo je alebo nie je korektné vieme v matematike rozhodnúť spoľahlivo. Navyše, korektnosť je niečo, čo učiteľ hodnotí u svojich žiakov, preto by jeho korektnosť mala byť na vysokej úrovni. Ďalší aspekt je, že do istého času sa učiteľ mohol takmer spoľahnúť na to, že učebnice, ktoré používa, sú matematicky korektné. Teraz to už neplatí a nanešťastie nie málo krát sa stretávame s nekorektnosťami v učebniciach matematiky (pozri Obr. 3).

Obr. 3: Nekorektná formulácia o pojme výška trojuholníka v učebnici matematiky pre 9. ročník ZŠ schválenej ministerstvom školstva (Kolbaská, 2012, s.48)

Otázky uvedené nižšie deklarujú, že budúci učitelia z našej vzorky sa dokážu kriticky pozeráť na výučbové materiály.

- K1: „Vidím ťažkosť pri zovšeobecnení - v úlohe bola použitá funkcia, ktorá mala Df nezáporné čísla, no v zovšeobecnení je $Df = R$. Možno by som ako ilustračný príklad volila všeobecnejšiu funkciu. A mám otázku: je funkcia z úlohy 1 lineárna, ak nemá $Df = R$?“ **(SCK, KCT)**
- K2: „Kde v príprave sa venoval tomu, aby boli možnosti rovnako pravdepodobné? Asi by bolo fajn zaviesť viac takých príkladov a poriadne sa im venovať.“ **(SCK, KCT)**
- K3: „V grafoch v prvej úlohe by som doplnila aj osi, a popis osí ...aby bolo jasné, že kde sa ukazuje, v ktorom prípade sa z mesiaca na mesiac vreckové zvyšuje najviac.“ **(SCK, KCT)**
- K4: „Pri rozdelení priamok podľa polohy mi chýbala možnosť "totožné".“ **(SCK)**
- K5: „Pri vstupných vedomostiach pri bode "žiak vie dopočítať súradnice druhého bodu, keď má daný jeden bod a vzdialenosť" nevyžadujeme ešte nejakú podmienku, lebo ináč je výsledkom kružnica (v úlohe na opakovanie tá podmienka bola, len tu nie je zapísaná).“ **(SCK)**
- K6: „V riešení motivačnej úlohy sme dospeli k výsledku $n = 4,6$. Nemôže to žiakov pomýliť, keďže naše n je prirodzené číslo a zrazu sme dostali hodnotu n , ktorá je reálna?“ **(SCK, KCS)**

Rubrika: Didaktické prostriedky

Jedným z cieľov, ktoré máme pri vzdelávaní budúcich učiteľov matematiky, je pozitívne ovplyvniť ich presvedčenia o konštruktivistickom prístupe k vyučovaniu matematiky. Zameriavame sa najmä na bádateľsky orientované vyučovanie. Nasledujúce otázky poukazujú na to, že študenti v našej výskumnej vzorke sa zamýšľajú nad tým, ako podať učivo týmto spôsobom.

- DP1: „Pri druhej úlohe pracovného listu (súradnice vektora geometricky) mi chýba popis ako to uzavrieme, keď sa odpovede žiakov budú líšiť? Budem sa snažiť naviesť tých, ktorí na to neprišli? Alebo im to poviem? Napíšeme si k tomu niečo? Neviem si to predstaviť.“ **(KCT)**
- DP2: „Celkovo by sa táto téma dala urobiť viac bádateľsky, mám pocit že všetko je tam len priamo povedané, neodvádzané samotne žiakmi.“ **(KCT)**
- DP3: „Pri zhrnutí toho, čo sme zistili, by som možno zapojila do tohto zhrnutia žiakov, ak im len poviem nech si opíšu poznámky z tabule, nezistím či vôbec rozumejú tomu, čo píšu. Ak by som to robila takým spôsobom, možno by som im tam vynechala nejaké miesta, ktoré by mali doplniť alebo tak. Jednoducho aby sa pri tom opisovaní museli aj zamyslieť nad obsahom.“ **(KCT, KCS)**
- DP4: „Pri aktualizácií, by som tie hody mincou naozaj so žiakmi realizovala.“ **(KCT)**
- DP5: „Bádateľská metóda v tejto téme je spracovaná veľmi pekne, avšak nie všetci žiaci sú ňou zvyknutí pracovať a pokiaľ s ňou nemajú skúsenosti, možnože by sa v tomto trochu strácali. Ak by to nebola táto metóda, akú inú by si využila pri spracovaní tejto témy?“ **(KCT, KCS)**
- DP6: „Aké otázky budeš klásť žiakom pri osvojovaní nového učiva? Máš ich premyslené?“ **(KCT)**

Rubrika: Didaktický problém a miskoncepcie

Pre učiteľa matematiky je dôležité presvedčenie, že miskoncepciami je jednoduchšie predísť ako ich neskôr riešiť. To si vyžaduje systematickú prípravu učiteľa a zamýšľanie sa nad dôsledkami zadávania konkrétnych úloh. Nasledujúce otázky naznačujú, že u študentov v našej vzorke sa toto presvedčenie buduje.

- DPM1: „Neviem či pri úlohe, kde treba hľadať súradnice vektora nevzniknú miskoncepce, že počiatočný bod vektora je vždy bod 0,0.“ **(KCS)**
- DPM2: „Na začiatku má danú miskoncepciu - Určenie súradníc vektora bez náčrtu. Čo ak niektorá súradnica je záporná? Na túto otázku som v príprave odpoveď nenašla (teda dúfam, že som ju nejako neprehliadla), takže čo ak je niektorá zo súradníc záporná?“ **(SCK, KCT)**
- DPM3: „V miskoncepciách si uviedla, že žiaci majú problém s kombinatorikou. Táto téma je dosť obsiahla. Nebolo by vhodné aj špecifikovať s čím konkrétne?“ **(KCS)**
- DPM4: „V úlohe č.2 by nebolo vhodné, ak by dané trojuholníky boli aj inak otočené, aby žiaci na aktualizácii učiva neriešili ten istý prípad (iba so zmenou strán, resp. v jednom prípade s desatinnými číslami)? (Podľa mňa ide o automatickú fixáciu u žiakov, že pravouhlý trojuholník vyzerá takto, čo v prípade, že trojuholník má preponu rovnobežnú s osou x.)“ **(KCS, KCT)**
- DPM5: „Úloha 2 - obrázky pravouhlých trojuholníkov by som otáčala do rôznych polôh - môže vzniknúť zlá predstava.“ **(KCS, KCT)**
- DPM6: „Všetky úlohy sú zadané tak, že sú nakreslené kocky spolu s bodmi, ktorými má byť vedený rez. Možno by niektorá úloha mohla byť zadaná slovné a žiaci by si nakreslili kocku aj body samostatne.“ **(KCT)**

Záver

Z uvedených pozorovaní vidíme, že rubriky spontánne nasmerovali otázky študentov učiteľstva matematiky k zamýšľaniu sa nad jednotlivými komponentmi didaktického poznania obsahu, ako ich zaviedli Hill a kol. (2008). Následná diskusia po prezentácii prípravy viedla k tomu, že celá skupina študentov diskutovala o danom komponente poznania v kontexte prezentovanej témy do väčšej hĺbky. Aj študenti, ktorí predtým problém sformulovaný v otázke nepostrehli, boli motivovaní zamyslieť sa nad ním. Ako je vidieť z konkrétnych otázok študenti sa prioritne zamýšľali nad poznaním obsahu matematiky dôležitého pre učiteľa (SCK), nad poznaním myslenia žiakov (KCS) a nad poznaním didaktických prostriedkov (KCT). Otázky zamerané na poznanie možností matematiky súviseli takmer výhradne s rubrikou Aktivizácia a motivácia žiakov, čo sme predpokladali. Podobne otázky zamerané na poznanie kurikula (KC) boli spojené s rubrikou Ciele vyučovacej jednotky. Týchto otázok bolo menej a najčastejšie sa týkali vstupných vedomostí. Toto pozorovanie nás vedie k úvahám o intenzívnejšej práci s učebnicami a výučbovými materiálmi v rámci kurzu. Čo sa týka poznania základného obsahu matematiky (CCK), ten bol vo viacerých otázkach zachytený implicitne.

Na záver môžeme povedať, že sformulované otázky a následná diskusia o nich umožnili, aby sa v rámci kurzu rozvíjalo poznanie, ktoré má mať učiteľ matematiky, predovšetkým jeho 3 komponenty: poznanie obsahu matematiky dôležitého pre učiteľa (SCK), poznanie myslenia žiakov (KCS) a poznanie didaktických prostriedkov (KCT).

Podakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantu VEGA 1/0265/17 s názvom Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky.

Literatúra

Ball, D. L., & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on the teaching and learning of mathematics* (pp. 83–104). Westport, CT: Ablex.

- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Hill, H. C., Ball, D. L. & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Hubeňáková, V., Semanišinová, I. & Šveda, D. (2017). Pre-service mathematics teachers: How to make them ready to be ready. *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, 1.-5.2.2017, Dublin, Ireland, 2908-2915.
- Kolbaská, V. (2012). *Matematika pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*, 1.časť. Bratislava, SPN.
- Phillip, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ross, J. A., McDougall, D. & Hogaboam-Gray, A. (2002). Research on reform in mathematics education, 1993-2000. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 122-138.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Zazkis, R., & Mamolo, A. (2011). Reconceptualizing knowledge at the mathematical horizon. *For the Learning of Mathematics*, 31(2), 8-13.

Adresy autorov

RNDr. Veronika Hubeňáková, PhD.

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Jesenná 5, 041 54 Košice
veronika.hubenakova@upjs.sk

RNDr. Ingrid Semanišinová, PhD.

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Jesenná 5, 041 54 Košice
ingrid.semanisinova@upjs.sk

VNÍMANIE PODPORY A ZMYSLUPLNEJ PARTICIPÁCIE V PROSTREDÍ ŠKOLY A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV

PERCEPTION OF SUPPORT AND MEANINGFUL PARTICIPATION IN SCHOOL AND PROBLEM BEHAVIOUR OF SCHOOL CHILDREN

Anna Janovská

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Mária Bačíková

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Problem behaviour of the school children is thought as one of the factors of the teachers' stress. Increasing of problem behaviour in schools is the theme which has been nowadays often discussed. In our contribution, we focused on the differences in the perception of protective factors (supportive relationships, expectations and hoping, meaningful participation) in the school among pupils who report the incidence of problem behaviour (avoiding school, disturbing the lesson, using vulgar words, cheating; refusal to meet the demands of the teacher, damaging school property, fighting, physical harm, intimidation, and mockery to classmates) and those who do not. The research sample consisted of 572 early adolescents (49.3% girls, Mean age=12, 49) from primary schools in Slovakia. The respondents completed the Resilience and the Youth Development scale and they were also asked to answer questions concerning frequency of problem behaviour. Descriptive statistics and nonparametric tests were used for the data analysis. The results show statistically significant differences between pupils who report problem behaviour and those, which did not, especially in perception of supporting relationship and expectations and hoping from teachers. The study has contributed to the understanding of correlates of problem behaviour in early adolescence. The results show that positive and supportive school environment can help to eliminate problem behaviour of school children.

Key words:

support, hoping and meaningful participation in school and problem behaviour of school children

Úvod

Problémovým správaním označujeme široké spektrum maladaptívnych foriem správania, od drobných priestupkov voči disciplíne, prejavov vzdoru, nadmernej plachosti a úzkosti až po agresívne a deštruktívne správanie vrátane trestných činov. Jednou zo základných črt takéhoto správania je porušovanie sociálnych noriem. Vágnerová (2005) definuje problémové správanie ako správanie detí v škole, ktoré nie

je v súlade s požiadavkami a očakávaniami učiteľov, predstavuje pre nich nepríjemné komplikácie a záťaž. Učiteľov takéto správanie ruší, vyčerpáva a prebúdza v nich pocity zbytočnosti a bezmocnosti. Labáth (2001, s.4) ponúka definíciu problémového správania ako „správania vybočujúceho z rámca spoločenských noriem, ktoré je často epizodické a v záťažových situáciách, ktoré nenadobúda ešte obraz disocálneho, agresívneho a vzdorovitého opakujúceho sa správania, trvajúceho dlhšiu časovú periódu ako 6 mesiacov.“ Sobotková (2014) chápe problémové správanie ako pojem podradený komplexnému pojmu rizikové správanie. Pod neho zaraďuje pojmy ako: problémové, delikventné, asociálne, antisociálne a disociálne správanie, pričom rozlišuje tieto formy problémového správania: záškoláctvo, klamanie, agresivita, šikanovanie, kyberšikanovanie, vandalizmus, závislosti, rizikové správanie na internete, rizikové sexuálne správanie, nezdravé stravovacie návyky. Schnitzerová (2002) medzi základné druhy problémového správania zaraďuje: nespokupujúce správanie žiaka, vulgárne vyjadrovanie, klamstvo, krádež, a lúpež, záškoláctvo, úteky a túlanie sa, šikanovanie, užívanie alkoholu a návykových látok.

Obdobie pubescencie je typické nárastom problémového správania od menej závažných prejavov až po rôzne formy predelikventného, v niektorých prípadoch aj delikventného správania. Mnohé z týchto ťažkostí sú spojené s významnými zmenami v psychickom a sociálnom vývine adolescentov (Oshio et al., 2003). Zdroje zvládania záťaže využívané školákmi je možné rozdeliť na vnútorné (integrita, odolnosť, osobnostné vlastnosti) a vonkajšie (sociálna opora). Z podporných vzťahov má najväčší význam rodina a príbuzní, potom priatelia, rovesníci, učitelia a ďalší významní ľudia (Medvedová, 2004). V období puberty býva však stresujúcim prostredím často rodina, ktorá bola v predchádzajúcich vývinových obdobiach hlavným zdrojom sociálnej opory.

Problémové správanie sa začína vo výraznejšej miere objavovať až v strednom školskom veku (9–12. rokov) (Vagnerová, 2005). Počet detí s poruchami správania postupne narastá od piateho až po ôsmy ročník. Matula (2006) na základe rozsiahleho prieskumu v slovenských školách uvádza, že učitelia označili až 9,33 % žiakov ako tých, ktorí majú problémy v správaní takého rozsahu alebo charakteru, že ich už nie je možné v škole zvládnuť pedagogickými prostriedkami a vyžadovali by si špeciálnu poradenskú psychologickú starostlivosť. Aktuálny percentuálny výskyt problémových žiakov v základných a stredných školách sa pohybuje od 6-14%. Je teda možné povedať, že v každej triede sedia priemerne traja problémoví žiaci (Matula, 2006). Najčastejšími prejavmi problémového správania v slovenských školách sú: vyrušovanie počas vyučovania, klamstvo a podvádzanie, ničenie majetku a vulgarizmy (Koršňáková & Kováčová, 2010). Podľa Zemančíkovej (2014) učitelia uvádzali aj výskyt agresívneho správania, poškodzovanie školského majetku, krádeže a užívanie alkoholu. Vagnerová (2005) uvádza tiež záškoláctvo, šikanovanie a agresivitu.

Nespokupujúce správanie, medzi ktoré patrí aj vzdorovitosť, negativizmus, odvrávanie, vyrušovanie a nedisciplinovanosť, je správanie, pri ktorom činnosť žiaka a učiteľa vzájomne nekorešpondujú (Tisovičová, 2007). Učitelia základných škôl za najčastejšie vyskytujúce sa formy nespokupujúceho správania sa žiakov považujú vulgárne vyjadrovanie, zámerne neuposlušnosť príkazu učiteľa a nedisciplinovanosť (Matula, 2006).

Pre klamstvo je charakteristická úmyselnosť a vedomie, že jedinec nehovorí pravdu. Cieľom býva snaha vyhnúť sa trestu resp. problémom alebo získať nejakú výhodu. Dieťa už v školskom veku vie, že klamať sa nemá a vie odlíšiť, čo je pravda. Dôležitými kritériami pre hodnotenie klamstva detí je frekvencia klamstva a jeho účel (Vagnerová, 2008). Niektorí pubescenti klamú s cieľom získať osobný prospech na úkor iných alebo s cieľom poškodiť iných, či už z pomsty alebo zlomyseľnosti (Schnitzerová, 2002). Špecifickou formou klamstva je podvádzanie. Rovesnícka skupina podvádzanie toleruje

a často ho aj podporuje. Môže sa jednať o obrannú reakciu na záťaž, skratovú reakciu pri nadmernom strachu zo školy, alebo zafixovaný spôsob správania (Tisovičová, 2007).

Záškoláctvo je charakterizované ako zámerné neprichádzanie na vyučovanie, ktoré je spojené so snahou vyhnúť sa neprijemným školským situáciám (Flešková, 1999). Záškoláctvo u starších žiakov môže byť vyvolané túžbou po dobrodružstve alebo problémami so začlenením do kolektívu. Ďalším motívom býva strach a úzkosť zo školy a tiež negatívny vzťah medzi žiakom a učiteľom. Záškoláctvo sa často prekrýva s inými druhmi problémového správania. Žiaci neraz v čase keď by mali byť v škole experimentujú s cigaretami, alkoholom, drogami, dopúšťajú sa krádeží (Schnitzerová, 2002).

Vandalizmus je charakterizovaný primitívnym ničením a poškodzovaním vecí, majetku a ľudskej práce. Špecifickým prípadom vandalizmu je poškodzovanie majetku školy. Janovská a Hricová (2017) uvádzajú, že poškodzovania školského majetku sa dopúšťa cca 4% žiakov šiesteho ročníka slovenských základných škôl. Autorky ďalej uvádzajú aj 14,5% výskyt bitky v škole u slovenských šiestakov. Čo sa týka rodových rozdielov, sú to chlapci, ktorí sú častejšie označovaní za agresívnych v porovnaní s dievčatami. Tieto rozdiely sú prítomné od skorého detstva a ostávajú relatívne stabilné počas ďalších vývinových období (Carlo et al., 1999).

Na správanie žiakov v škole majú okrem iných faktorov vplyv aj osobnosť učiteľa, školská klíma, klíma triedy (Sobotková, 2014). Vzťah učiteľ – žiak hrá dôležitú rolu v sociálno - emocionálnom vývine dieťaťa a v jeho správaní. Vysoko kvalitný vzťah medzi učiteľom a žiakom sa vyznačuje vysokou úrovňou blízkosti a nízkou úrovňou konfliktov. Vysoko kvalitný vzťah učiteľ - žiak je vo vzťahu k nízkej úrovni problémového správania. Výskumy Hirschfelda a Gaspera (2011) ukázali, že emocionálna a behaviorálna angažovanosť znižuje výskyt nevhodného správania v školskom prostredí, pretože umožňuje vytvorenie silných citových väzieb k učiteľom, či rovesníkom. Otvorené, vrelé a podporujúce vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi vedú k tomu, že žiaci sa cítia byť učiteľom bližšie a názory učiteľom sa pre nich stávajú dôležitými. Vytvorené puto ich následne odrádza od účasti na nevhodnom správaní (McNeely & Falci, 2004; Ünala & Çukura, 2011). Pre žiaka škola v niektorých prípadoch môže škola predstavovať neisté sociálne prostredie, kde nedochádza k uspokojeniu jeho potrieb. Učitelia a škola pre neho predstavujú sklamanie. Existujú tri spôsoby reagovania na danú situáciu: útok, útek alebo podriadenie. Útek od školy sa môže prejavovať vo forme pasivity, nespolupracujúceho správania, mlčania, snenia alebo naopak rozprávania počas hodiny prípadne záškoláctva. Útok predstavuje rôzne druhy provokácie učiteľa až po agresívne a delikventné správanie (Auger, 2005). Nakaja, Gottfredson a Wilson (2001) uvádzajú tri rizikové faktory (akademické výsledky, spolupatričnosť ku škole a sociálne kompetencie), ktoré majú podľa nich najväčší podiel na problémovom správaní. Zhoršená akademická výkonnosť predikuje množstvo problémového správania zahŕňajúce užívanie drog, záškoláctvo a delikvenciu. Žiaci, ktorí cítia spolupatričnosť ku škole sa menej pravdepodobne zapoja do problémového správania než ich rovesníci, ktorí ku škole necítia žiadnu väzbu. Deficity v sociálnych kompetenciách sú spojené s prejavmi problémového správania ako napríklad agresia, delikvencia a užívanie drog.

Cieľom štúdie bolo zistiť frekvenciu výskytu vybraných foriem rizikového správania (snaha vyhnúť sa škole; vyrušovanie na hodine; vulgárne rozprávanie; podvádzanie; odmietanie plniť požiadavky učiteľa - negativizmus; poškodzovanie školského majetku; bitka; fyzické ubližovanie, zastráňovanie a nadávanie spolužiakom) vo vzorke slovenských školákov a zistiť, či existujú rozdiely vo vnímaní podporných vzťahov v prostredí školy, vkladaní nádeje a očakávaní zo strany dospelých v škole a tiež vo

vnímaní zmysluplnej participácie na dianí v škole medzi pubescentmi, ktorí sa správajú problémovo a tými, ktorí sa takto nesprávajú.

Metódy

Dáta boli zbierané v rámci projektu zacieleného na overovanie účinnosti univerzálneho programu prevencie užívania návykových látok školákmi na jeseň 2017. Na výskume participovalo 24 základných škôl z celého Slovenska vybraných na základe stratifikovaného náhodného výberu. Zber dát bol realizovaný vo všetkých triedach siedmeho ročníka vybraných škôl. programu prevencie. Dotazníky žiaci vyplňali počas dvoch vyučujúcich hodín za prítomnosti zaškoleného člena výskumného tímu, bez prítomnosti učiteľa. Účasť žiakov vo výskume bola podmienená súhlasom rodičov. Realizácia výskumu bola schválená Etickou komisiou UPJŠ a bola podporená Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku štúdie tvorilo 572 školákov. Priemerný vek respondentov bol 12,49 (SD=0,59) roka, pričom 49,3 % výskumného súboru tvorili dievčatá.

Metodiky výskumu a štatistické spracovanie

Problémové správanie sme zisťovali na základe nami zostavených položiek týkajúcich sa vybraných foriem problémového správania (snaha vyhnúť sa škole; vyrušovanie na hodine; vulgárne rozprávanie; podvádzanie; odmietanie plniť požiadavky učiteľa - negativizmus; poškodzovanie školského majetku; bitka; fyzické ubližovanie, zastrasovanie a nadávanie spolužiakom). Respondenti mali možnosť odpovedať na 5 bodovej škále a vyjadriť tak, ako často sa uvedeným spôsobom za posledných 12 mesiacov správali. Pre každý z typov problémového správania sme respondentov rozdelili do dvoch skupín, pričom v jednej skupine boli tí, ktorí sa uvedeným nikdy nesprávali a v druhej tí, ktorí uviedli, že sa tak správali pár krát do roka až takmer každý deň.

Na zistenie vnímania podporných vzťahov, očakávaní resp. vkladania nádeje zo strany učiteľov do žiakov a zmysluplnej participácie v prostredí školy sme použili slovenskú verziu Resilience and the Youth Development scale (RYDM) (Furlong, Ritchey, & Brennan, 2009). Každú škálu sýtli tri položky a respondenti na ne odpovedali na 4 bodovej škále, podľa toho nakoľko výroky považujú za pravdivé. Vyššie skóre vyjadrovalo vyššiu mieru podporných vzťahov, očakávaní resp. zmysluplnej participácie v prostredí školy. Metodika bola podrobená procesu obojstranného prekladu. Prípadné významové nezrovnalosti dvoch anglických verzií boli posúdené dvoma odborníkmi v oblasti vývinovej psychológie a slovenská verzia metodiky bola podľa nich významovo upravená.

Dáta boli analyzované prostredníctvom deskriptívnej a neparametrickej rozdielovej štatistiky (Mann-Whitney U – test) a na zisťovanie rozdielov vo výskyte jednotlivých foriem problémového správania z hľadiska rodu sme použili chí-kvadrát test.

Výsledky

Výskyt jednotlivých foriem problémového správania vo výskumnej vzorke z hľadiska rodu je uvedený v tabuľke 1. Vulgárne rozprávanie a podvádzanie resp. klamanie boli najčastejšími formami problémového správania ako u chlapcov, tak aj u dievčat. Najmenej častými formami boli poškodzovanie školského majetku a fyzické ubližovanie. Výskyt všetkých sledovaných foriem problémového správania bol štatisticky významne vyšší u chlapcov v porovnaní s dievčatami, s výnimkou podvádzania a klamaní, kde sme nezaznamenali významné rozdiely z hľadiska rodu.

Tab. 1: Výskyt sledovaných foriem problémového správania vo výskumnej vzorke z hľadiska rodu

problémové správanie	chlapci		dievčatá		p (chí kvadrát)
	N	%	N	%	
vyhýbanie sa škole	107	60,5	77	29,2	0,008
vyrušovanie na hodine	171	63,3	64	24,2	<0,001
vulgárne rozprávanie	177	67,0	143	53,8	0,002
podvádzanie / klamanie	142	53,8	123	46,8	n.s.
negativizmus	74	28,0	40	15,3	<0,001
poškodzovanie šk. majetku	37	13,8	10	5,7	0,003
nadávanie, zastráňovanie	105	39,3	47	17,8	<0,001
bitka v škole	147	55,1	38	14,5	<0,001
fyzické ubližovanie	71	26,9	23	8,8	<0,001

Rozdiel vo vnímaní podporných vzťahov v prostredí školy bol štatisticky významný vo všetkých sledovaných formách problémového správania medzi skupinami žiakov, ktorí udávali, že sa takýmto spôsobom počas ostatného roka správali a medzi tými, ktorí takéto správanie neudávali. K podobným výsledkom sme dospeli (s výnimkou snahy vyhnúť sa nejakým spôsobom vyučovaniu) aj vo vnímaní očakávaní resp. vkladania nádeje zo strany učiteľov, prípadne iných dospelých v škole (Tab. 2).

Tab. 2: Rozdiely vo vnímaní podporných vzťahov a očakávaní v prostredí školy z hľadiska výskytu problémového správania

PS	PODPORNÉ VZŤAHY				OČAKÁVANIA (VKLADANIE NÁDEJE)			
	U-test	p	med. 1.sk.	med. 2.sk	U-test	p	med. 1.sk.	med. 2.sk
vyhýbanie sa škole	25454	0,050	9	8	-	-	-	-
vyrušovanie na hodine	28166,5	0,035	9	8	28950	0,040	9	8
vulgárne rozprávanie	25089	0,002	9	8	24449,5	<0,001	9	8
podvádzanie/ klamanie	26388,5	0,002	9	8	27708	0,011	9	8
negativizmus	17050,5	0,001	9	7	17859	0,001	9	7
poškodzovanie šk. majetku	8512	0,001	8	7	7943,5	<0,001	9	7

nadávanie, zастраšovanie	19926	<0,001	9	7	19274	<0,001	9	7
bitka v škole	24874	0,007	9	8	24823,5	0,002	9	8
fyzické ubližovanie	16202,5	0,023	8	7	16380,5	0,013	9	8

Žiaci, ktorí vulgárne nerozprávajú, nenadávajú spolužiakom a nezastrašujú ich a nezapájajú sa do bitiek v škole, vnímajú školu vo vyššej miere ako miesto, kde sa vykonávajú zaujímavé a zmysluplné činnosti (Tab. 3).

Tab. 3: Rozdiely vo vnímaní zmysluplnej participácie v prostredí školy z hľadiska výskytu problémového správania

PS	U-test	p	med. 1.sk.	med. 2.sk
vulgárne rozprávanie	26855	0,007	7	6
nadávanie, zастраšovanie	22268	0,001	7,5	6
bitka v škole	26851,5	0,029	7	6

Diskusia a záver

V našej práci sme sa zamerali na frekvenciu výskytu foriem problémového správania, ktoré bývajú považované za menej závažné (napr. vulgárne rozprávanie, vyrušovanie na hodine, odmietanie spolupráce, podvádzanie, snaha vyhnúť sa vyučovaniu), ako aj tých, ktoré bývajú považované za ťažšie zvládnuteľné a majú povahu agresie (poškodzovanie školského majetku, bitka, nadávanie a zastrašovanie, fyzické ubližovanie). Respondenti najčastejšie uvádzali, že v ostatnom roku aspoň párkrát vulgárne rozprávali, vyrušovali na hodine, snažili sa vyhnúť vyučovaniu, klamali resp. podvádzali. Najmenej často uvádzanou formou problémového správania bolo, ako u chlapcov, tak aj u dievčat poškodzovanie školského majetku. Výsledky v značnej miere korešpondujú so zisteniami iných autorov (Janovská & Hricová, 2017; Koršňáková & Kováčová, 2010; Matula, 2007; Vágnerová, 2005; Zemančíková, 2014). V zhode s Carlom et al. (1999) aj naše výsledky potvrdili vyššie percento chlapcov správajúcich sa agresívne v porovnaní s dievčatami.

Pubescenti, ktorí vnímajú dospelých, predovšetkým učiteľov, v prostredí školy v menšej miere ako osoby podporujúce, ktorým na nich záleží, ktorí ich počúvajú a veria v ich schopnosti, majú tendenciu správať sa problémovo. Vnímanie školy ako miesta, kde sa robia zaujímavé a zmysluplné činnosti, na ktorých sa žiaci môžu spolupodieľať je príznačnejšie pre žiakov, ktorí vulgárne nerozprávajú, nenadávajú spolužiakom a nezastrašujú ich a nezapájajú sa do bitiek. Tieto zistenia sú v súlade s tým, čo uvádzajú Sobotková (2014), Hirschfield a Gasper (2011), McNeely a Falci (2004) a Ünala a Çukura (2011).

Zistené rozdiely nie je vhodné chápať ako príčinný vzťah, ale ide o javy, ktoré sa ukazujú byť vo vzájomnom vzťahu. Možným vysvetlením zistených rozdielov je to, že

na jednej strane vnímaná podpora zo strany dospelých v prostredí školy pôsobí vzhľadom k problémovému správaniu protektívne, ale na druhej strane sa pravdepodobne žiakom, ktorí sa správajú v škole problémovo, následne dostáva zo strany pedagógov a iných dospelých osôb menej opory a vkladanej nádeje. Podobne je možné interpretovať aj rozdiel vo vnímaní zmysluplnej participácie. Tieto vzťahy by bolo vhodné v budúcnosti výskumne ozrejmiť.

V budúcnosti by bolo tiež potrebné rozšíriť skúmanie aj o ďalšie potenciálne prediktory problémového správania v období puberty a zamerať sa aj na ich interakcie a mediačné efekty. Užitočným by bolo porovnať sebahodnotiaci pohľad detí s názorom učiteľov a rodičov na výskyt sledovaných foriem správania.

Výsledky môžu byť užitočné pri príprave a realizácii programov zameraných na prevenciu problémového správania žiakov základných škôl. Poukázali na dôležitosť celoškolskej stratégie pri riešení týchto nežiaducich javov.

PodĎakovanie

Táto štúdia bola podporená projektom APVV 0253-11, APVV-15-0662, KEGA 016UPJŠ-4/2017.

Literatúra

Auger, M., & Boucharlat, CH. (2005). *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál.

Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*. 19(2), 133–147.

Flešková, M a kol. (1999). *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Media Trade s.r.o..

Furlong, M.J., Ritchey, K.M., & Brennan, L.M. (2009). Developing norms for the California Resilience youth development module: internal assets and school resources subscales. *The California school psychologist*. 14(1), 35–46.

Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth Adolescence*. 40, 3 – 22.

Janovská, A., & Hricová, L. (2017). Koreláty vybraných foriem problémového správania školákov. *Prevencia agresie v kontexte mentálneho zdravia: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica : UMB Banská Bystrica.

Koršňáková, P., & Kováčová, J. (2010). Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 - národná správa. [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [cit.2014-08-11]. Dostupné na <http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/TALIS-web.pdf>.

Labáth, V. (2001). *Riziková mládež* (1. Vyd). Praha: Slon.

Matula, Š. (2006). Koncepcia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007 – 2010 (záverečný pracovný dokument) [online]. Bratislava: VÚDPaP. [cit.2014-09-16]. Dostupné na: www.cpppap.sk/data/Koncepcia%20prevencie.pdf

McNeely, C. & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health- risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The journal of School Health*, 74 (7), 284-292.

- Medveďová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi (Skúmanie zvládania vo VÚDPaP-e v rokoch 1999 – 2002). *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 108-120.
- Nakaja, S., Gottfredson D., & Wilson, D. (2001). A Meta-Analytic Inquiry Into the Relationship Between Selected Risk Factors and Problem Behavior. *Prevention Science*. 2(4), 257-271.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., & Nagamine, S. (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. *Psychological Reports*, 93, 1217 - 1222.
- Schnitzerová, E. (2002). *Učiteľská psychológia II* (1. vyd.). Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci* (1. Vyd). Praha: Grada Publishing.
- Tisovičová, A. (2007). *Poruchy správania a ich klasifikácia*. Ružomberok: Edičné stredisko PF.
- Ünal, H., Çukur, C. S. (2011). The Effects of School Bonds, Discipline Techniques in School an Victimization on Delinquency of High School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2, 560 – 570.
- Vagnerová, M. (2005). *Školní a pedagogická psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese* (4.vyd.). Praha: Portál.
- Zemančíková, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociální pedagogika*, 2(1), 22-36.

Adresy autorov

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

anna.janovska@upjs.sk

Mgr. Mária Bačíková, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

maria.bacikova@upjs.sk

NÁZORY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA NA ROZVOJ ICH ARGUMENTAČNÝCH SCHOPNOSTÍ

OPINIONS OF THE TEACHER STUDENTS ON THE DEVELOPMENT OF THEIR ARGUMENTATIVE SKILLS

Martina Kosturková

Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Klára Velmovská

Katedra teoretickej fyziky a didaktiky fyziky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave

Abstract:

The ability to argue is the basic capability of a critically-minded person. It is an important aspect of human intelligence and an integral part of various professional activities. Teachers graduates, especially nowadays, need to have good knowledge of judgement and decision making in order: 1) to be able to solve problems constructively using means of logical judgement and relevant argumentation in their practice and 2) to teach their students these processes. A partial goal of the extensive research was to find out how teachers students of the three faculties of the University of Prešov in Prešov (N = 484; available choice) perceive the development of their argumentative abilities by teachers. The main measuring means was a scheme used to assess the development of critical thinking teaching strategies by Paul (1992), out of which several argumentation-oriented items were chosen for the study. Overall, according to students' statements the school does not support their argumentative skills at a satisfactory level. Both content and conclusions of the study draw attention to the fact that the ability to use substantiated evidence, correct argumentative procedures, coming to conclusions, anticipating consequences of decisions, etc. are elementary capabilities of a human nowadays.

Key words:

argumentation, argument, selected argumentation-oriented components, evaluation of the development of argumentative abilities by students

Úvod

S problematikou argumentu a argumentovania sa stretávame dennodenne. Málokto vie, že argumentovanie podlieha prísnyim pravidlám formálnej a neformálnej logiky, že kvalitný argument má istú štruktúru, že je potrebné poznať deduktívne a induktívne argumenty, na ktorých môžeme stavať relevantné argumentačné línie a pod. Rozvoju kvalitnej argumentácie v edukačnej praxi slovenských škôl sa venuje veľmi malá pozornosť. Dôvodov je viacero, ale za jeden z najväčších je ten, že v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie absentujú predmety spoločensko-vedného základu so zameraním na dôkladné poznanie filozofického, pedagogického myslenia a absentujú základy modernej logiky. Študenti v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie by mali mať zvládnutú zručnosť, ako vedieť dobre premýšľať a túto zručnosť by mali vedieť učiť svojich žiakov z dôvodov, napr. eliminácia proti manipulácii, obhajoba

vlastného projektu pomocou relevantnej argumentácie a pod. Žiaľ, doterajší vzdelávací systém a aj analýzy informačných listov študijných predmetov vybraných slovenských učiteľských študijných programov nenaznačujú, že by takýto druh diskurzu bol súčasťou výsledkov vzdelávania absolventov daných stupňov slovenských vysokých škôl (až na ojedinelé prípady). Spôsobilosť argumentovať je nutná z dôvodu potreby v osobnom i spoločenskom živote. Efektívna argumentácia je nevyhnutná pri plánovaní a projektovaní činností, obhajobe návrhov, komplexnom riešení problémov a pod.

Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť, ako študenti učiteľstva Prešovskej univerzity v Prešove z troch učiteľských fakúlt vnímajú rozvoj vybraných komponentov kritického myslenia súvisiacich s argumentačnými schopnosťami v ich edukácii. Pri koncipovaní problematiky sme vychádzali z poznatkov domácich a zahraničných odborníkov v danej oblasti (Facione, 1990; Paul, 1992; Paul & Elder, 2003 a 2006; Petrasová, 2008; Ruisel, 2008; Zelina, 2017 a i.), ako aj z vlastného dlhoročného vedeckého bádania. Zvlášť za inšpiratívne zdroje z oblasti argumentácie považujeme predovšetkým zahraničné zdroje (napr. Cottrell, 2005, 2011; Walton, 1998, 2013 a i.).

Teoretické východiská formulovania problému

S problematikou argumentovania sa stretávame už v období staroveku prostredníctvom začiatkov komunikačných teórií a klasickej rétoriky spojených so Sofistami, dialogickou metódou Sokrata, Quintilianovým dielom a pod. (Kudláčová, 2009; Kominarec a Kominarecová, 2015). Podľa autorov je argument (v súčasnosti považovaný za jeden z najdôležitejších komponentov kritického myslenia) základom komunikačných prejavov v klasickej rétorike. Tento spôsob argumentácie z obdobia staroveku je do istej miery akceptovaný až do súčasnosti, najmä v zmysle zdôvodňovania faktov, potvrdzovania pravdivosti vyjadrení komunikátora a pod. Paul, Elder a Bartell (2003) argument považujú za jeden z nosných komponentov vytvárania kritického úsudku založeného na normách, ktorý je odvodený z koreňov starovekého Grécka. Lai (2011) zistila, že viacerí poprední odborníci (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Halpern, 1998 a i.) analýzu argumentov považujú za jednu z nosných oblastí procesu kritického uvažovania. West, Toplak a Stanovich (2008) tiež zdôrazňujú schopnosť vyhodnotiť dôkazy a argumenty ako podstatný prvok kritického myslenia. Schmoker a Graff (2011) považujú argumentáciu za základnú zručnosť nevyhnutnú pre náš úspech ako občanov, študentov a pracovníkov.

Zahraničná literatúra prezentuje množstvo poznatkov o problematike argumentácie (napr. Eemeren, Grootendorst a Henkemans, 1996; Mason, 1998, 2001; Yeh, 2002; Kuhn a Udell, 2003; Davies, 2008; Cottrell, 2011 a i.). Walton (1998) v teórii dialógu naznačil sedem rôznych typov dialógov o argumentoch, ktoré závisia od toho, či je cieľom presvedčiť, rokovať, získať informácie, deliť sa, spýtať sa, vyjadrovať emócie alebo ich kombináciu. Autor konštatuje, že najdôležitejšie je, aby si študenti uvedomovali stratégie a ciele, prečo si vyberajú zvolený prístup. Túto reflektívnu aktivitu zdôrazňujú viacerí vedci (Brown, 1997; Yanklowitz, 2013 a i.)

Na Slovensku je problematika argumentovania preferovaná občianskym združením Slovenská debatná asociácia (ďalej SDA), ktoré sa od roku 1999 venuje systematickému rozvoju debatných aktivít (SDA, 2012). Jeho hlavným cieľom je učiť mladých ľudí kriticky myslieť – rozlišovať kvalitné argumenty od nekvalitných, fakty od názorov a pod; a aj ďalším zručnostiam – práca v tíme, schopnosť učiť sa, hľadať riešenia, výskumné zručnosti a pod. Za negatívum považujeme prílišnú liberalizáciu pri stanovení jednotlivých téz. Tým, že debatéri sa musia vedieť vyjadriť aj pre, aj proti téze, ide síce o výborný tréning vonkajšej štruktúry, ale na úkor vlastného hodnotového presvedčenia. Odborníci by mali viac dbať o to, aby debatéri neboli nútení stavať argumenty, s ktorými vnútorne nesúhlasia. Jediným východiskom pri stanovení téz je

brať do úvahy kultúrne tradície a hodnoty našej krajiny. Nemali by sme v prvom rade zabúdať na formovanie charakteru človeka, na ktorý už dávno pri problematike kritickej argumentácie upozorňujú zahraniční autori Paul a Elder (2006).

Ako bolo vyššie naznačené, schopnosť argumentovať je podstatným prvkom kritického myslenia a mal by ju mať rozvinutú aj budúci učiteľ. Z toho vyplynula otázka, ako hodnotia rozvoj tejto spôsobilosti študenti učiteľstva a či vôbec poskytuje škola priestor na jej rozvoj.

Záujemcom o túto problematiku odporúčame predovšetkým publikáciu Cottrellovej (2011), ktorá ponúka kritické zručnosti myslenia štruktúrované tak, aby pomohli študentom budovať spôsobilosť argumentovať od základného chápania až po aplikáciu techník a stratégií. Inšpiratívne sú aj iné diela, spomenuté vyššie.

Cieľ a metodológia výskumu

V empirickom zameraní sme využili variant deskriptívneho výskumu (opisný). Hlavným výskumným merným prostriedkom bol diagnostický nástroj Paula (1992), z ktorého pre potreby tejto štúdie boli vybraté položky týkajúce sa schopnosti argumentovať. Schéma bola predložená študentom troch učiteľských fakúlt (Fakulta humanitných a prírodných vied, Filozofická fakulta a Fakulta športu) Prešovskej univerzity v Prešove (N = 484; dostupný výber). Úlohou študenta bolo vyjadriť vlastný názor na mieru podpory rozvoja argumentačných schopností v ich edukácii pomocou stupnice hodnotenia na 7-bodovej škále, kde 1 je pozitívne vyjadrenie a 7 negatívne (viď. Tabuľka 1). Vyplňanie schémy trvalo dve vyučovacie hodiny. Výskumník najskôr prečítal daný komponent, vysvetlil jeho význam a študent následne vyjadril vlastný názor zaznačením príslušnej kolónky. Tento postup bol zo strany výskumníka veľmi dôležitý, nakoľko sa predpokladalo, že nie všetky termíny môžu byť študentom jasné a zreteľné.

Tab. 1: Miera hodnotenia vyjadrená priemernou hodnotou pre jednotlivé stupne

1	2	3	4	5	6	7
1,00 – 1,85	1,86 – 2,71	2,72 – 3,57	3,58 – 4,43	4,44 – 5,29	5,30 – 6,15	6,16 – 7,00

V tabuľke 2 a 3 uvádzame vybrané charakteristiky respondentov výskumu.

Tab. 2: Kategórie respondentov z hľadiska ročníka

Študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove					
2. ročník Bc.		1. ročník Mgr.		Spolu	
Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)
216	44,63	268	55,37	484	100,00

Tab. 3: Kategórie respondentov z hľadiska pohlavia

Študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove					
Ženy		Muži		Spolu	
Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)
403	83,26	81	16,74	484	100,00

Výsledky výskumu

Študenti učiteľských študijných programov hodnotili celkovo rozvoj argumentačných schopností priemernou hodnotou $M = 4,52$ ($SD = 1,18$, tabuľka 4), čo podľa miery hodnotenia (tabuľky 1) predstavuje škálu 5 – skôr negatívne hodnotenie. V nasledujúcej tabuľke 4 uvádzame popisné štatistiky celého výberového súboru so zameraním na položky týkajúce sa procesu argumentácie.

Tab. 4: Vybrané komponenty argumentácie

Stratégia, resp. komponent	Priemer M	Smerodajná odchýlka SD	Minimum Min	Maximum Max
Nezávislosť myslenia (1)	4,90	1,13	2	7
Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií (18)	4,63	1,09	2	7
Všímanie si podstatných podobností a rozdielov (29)	4,90	1,12	2	7
Preskúvanie a hodnotenie predpokladov (30)	4,21	1,04	1	7
Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných (31)	4,59	1,05	2	7
Tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií (32)	4,31	1,10	2	7
Hodnotenie dôkazov a údajných faktov (33)	4,54	1,13	1	7
Poznávanie kontradikcií (34)	3,87	1,26	1	7
Preskúvanie implikácií a konzekvencií (35)	3,64	1,26	1	7
Spolu priemer	4,52	1,18	1	7

Za priemerne rozvíjané komponenty argumentácie študenti učiteľstva Prešovskej univerzity v Prešove považujú *preskúvanie implikácií a konzekvencií* ($M = 3,64$; $SD = 1,26$). Tento komponent znamená v jednoduchosti dôsledky nášho konania, tvrdení, rozhodnutí a pod. Paul a Elder (2003) pri procese kritického myslenia odporúčajú viaceré oblasti otázok. K tomuto komponentu je potrebné si položiť tieto: *Má študent*

dostatočné argumenty na prípadné námietky? Má citlivosť pre následky a účinky predpokladaného riešenia? Aká je ďalšia perspektíva?

Ďalší komponent v poradí bol *poznávanie kontradikcií*, teda protikladov ($M = 3,87$; $SD = 1,26$). Pozornosť sa tu sústreďuje na konzistentnosť tvrdení a rozporov medzi skutkami a slovami. Pri jeho rozvoji by sme sa mohli pýtať: *Čo tvrdí X? Čo tvrdí Y? Sú obe tvrdenia pravdivé? Ak áno, ktoré je dôveryhodnejšie?*

Na škále 4 (priemerná hodnota) boli hodnotené ešte dve položky:

- *Preskúvanie a hodnotenie predpokladov* ($M = 4,21$; $SD = 1,04$), čo znamená istý východiskový bod, na ktorom je postavený úsudok. Matejovičová (2009) predpokladanie označuje ako očakávanie, ktoré je založené na predošlom pozorovaní, že nastane určitý jav. Študenti by si mali uvedomiť, že akýkoľvek predpoklad, aj keď je založený na racionálnom základe, je možné vyvrátiť. Vždy sa môže objaviť fakt, ktorý nemusí predpoklad potvrdiť.
- *Tvorba dôveryhodných záverov* ($M = 4,31$; $SD = 1,10$) – vidieť cez fakty, čo tieto fakty implikujú, a tým dosahovať relevantné závery podložené pozorovaním a informáciami. V modeli rozvoja kritického myslenia (Facione, 1990) je to jeden zo základných komponentov. Edukanti by mali byť vedení k predstaveniu relevantných záverov, vytvoreniu presných výrokov, vyjadreniu výsledkov, sledovaním týchto výsledkov a pod.

Na škále 5 (skôr negatívne hodnotenie) boli študentmi hodnotené viaceré komponenty procesu argumentácie:

- *Hodnotenie dôkazov a údajných faktov* ($M = 4,54$; $SD = 1,13$) – je to schopnosť posúdiť, či dôkazy sú kompletne, akceptovateľné a pod. Študent pri riešení si môže položiť otázky: *Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné k predmetu? Aké mám dáta, fakty a skúsenosti? Aké dôkazy mám na potvrdenie? Z akých predpokladov vychádzam?* (Paul a Elder, 2006).
- *Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných* ($M = 4,59$; $SD = 1,05$) – schopnosť posúdiť relevantnosť faktov. Učiteľ tento komponent argumentácie môže rozvíjať otázkami: *Ako tento fakt ovplyvňuje vaše závery?* V teoretickej rovine fakt je súčasťou argumentu, ktorý podporuje vysvetlenie tým, že dokazuje výskyt daného fenoménu v realite.
- *Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov* ($M = 4,63$; $SD = 1,09$) – v tomto komponente ide o základnú zručnosť rozpoznať argument od iných druhov interpretácií (názorov, správ, oznámení...) a neakceptovať jednotlivé interpretácie bez kritickej analýzy. Ak učiteľ chce rozvíjať tento komponent, mal by vedieť, že relevantný argument obsahuje tvrdenie, vysvetlenie, dôkaz a záver argumentu. Režný (2015) konštatuje, že sila argumentu spočíva v relevantných informáciách, ktoré sú v ňom obsiahnuté.
- *Všímanie si podstatných podobností a rozdielov* ($M = 4,90$; $SD = 1,12$) – cieľom je viesť edukantov k senzitivnému vnímaniu dôležitých diferencií a totožností pri rozvíjaní pozorovacích a zdôvodňujúcich zručností. Za vhodnú metódu posilnenia tohto komponentu považujeme Vennov diagram (Venn, 1881), ktorá je zameraná na určenie podobných a rozdielných vlastností sledovaného objektu.
- *Nezávislosť myslenia* ($M = 4,90$; $SD = 1,13$) – Klooster (2002), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, vymedzil nezávislosť myslenia ako prvé kritérium kriticky mysliaceho človeka. Ide o človeka, ktorý je zvedavý, neustále formuluje nové otázky, oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť (Petrasová, 2008). Kriticky

premýšľajúci študent je ten, ktorý formuluje svoje vlastné názory, postoje a presvedčenia na základe autonómneho premýšľania. Od učiteľa sa vyžaduje, aby poskytoval študentom možnosť riešiť problémy s naznačením viacerých alternatív.

Na základe názorov študentov je možné zhodnotiť, že škola neposkytuje dostatočný priestor na rozvoj argumentačných schopností študentov. Jednotlivé charakteristiky vybraných komponentov naznačujú, že nejde o povrchné učenie, ale o hĺbkové, ktoré si vyžaduje dostatočný čas na prípravu, realizáciu aj prezentáciu. V tomto smere sme často limitovaní jednou vyučovacou hodinou, kde sa často pridružujú ďalšie bariéry brániace rozvoju danej spôsobilosti. Odborná literatúra (Torres, 2015; Tracey, 2018 a i.) poukazuje na vonkajšie (napr. školský systém, ktorý nepodporuje systematický rozvoj kritického myslenia, resp. jeho komponentov...) a vnútorné (strach z výsmechu spolužiakov alebo učiteľa; nevedomosť, neschopnosť a nechť pracovať s informáciami a pod.).

Diskusia a záver

Príprava učiteľa na svoju didaktickú činnosť vyžaduje nielen zložku pedagogicko-psychologickú, ale aj metodologickú. Veľké množstvo rôznorodých poznatkov vyžaduje, aby naše vedomosti boli systematicky usporiadané do logicky nadväzujúcich štruktúr (Jedinák, 2005). Hovoríme o logike, ktorá sleduje zdôvodnené poznanie, formuluje pravidlá pre správne formálne myslenie, pre proces argumentácie.

Hlavne v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie by základy formálnej a neformálnej logiky mali byť trvalou súčasťou vo vzdelávaní: 1) aby budúci učitelia vedeli učiť svojich žiakov odhaľovať nové obsahové vzťahy a súvislosti a vytvárať ďalšie myšlienkové štruktúry; 2) aby sami vedeli odolávať jazykovej komunikácii, ktorá je zdrojom nedorozumení, manipulácie, nesprávnych interpretácií (nesprávne úsudky, nekorektná argumentácia a pod.; Jedinák, 2005 a 2017). Kultivovaná myseľ je potrebná nielen v učiteľských študijných programoch, ale vo všetkých stupňoch vzdelávania. Moderná informačná spoločnosť, právne systémy, spoločenské normy a predpisy, interpretácia sveta, každodenný spoločensko-právny systém a zmysluplná ľudská činnosť a pod., potrebujú jednoznačnú formuláciu myšlienok. Jedinák (2017) konštatuje, že častokrát spoznáваме, že naše predstavy sú v týchto súvislostiach akési problematické. Potrebujeme lepšie poznať logické pozadie založené na správnom rozhodovaní v súlade s pomerne prísnou logickou výstavbou, aby sme využívali logické zásady v rámci zodpovednej argumentácie.

Posudzovacou schémou Paula (1992), zameranou na zistenie miery podpory argumentačných schopností sme zistili, že takýto typ výučby je na vybraných učiteľských fakultách dosť podceňovaný. Analýzou bolo zistené, že študenti mieru podpory rozvoja argumentačných schopností ako súčasť kritického myslenia vnímajú skôr negatívne.

Na jednej strane máme celosvetový dopyt po kriticky mysliacom človeku a na druhej strane fakty, ktoré brzdia jeho rozvoj. Výsledky starších aj aktuálnych výskumov v SR (napr. Knapík, 2013; Šutáková a Ferencová, 2015; Petriková, 2015) naznačujú, že nie je ľahké zabezpečiť to, aby sa rozvoj kritického myslenia ako takého stal súčasťou edukačného procesu slovenských škôl. Analyzované nedostatky v argumentácii a kritickom uvažovaní respondentov sú výsledkom dlhodobo tradovaného encyklopedicko-memorovacieho modelu vzdelávania. Petlák (2016) konštatuje, že je potrebné vytvárať vhodné prostredie vedúce k zmene postojov učiteľov k plánovaným školským zmenám. Je potrebné prispôbiť vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov požiadavkám na medzinárodnej úrovni a zabezpečiť programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov orientované na celosvetové trendy. Pozitívne na túto problematiku

reaguje Zelina (2016), ktorý konštatuje, že rozvíjanie hodnotiaceho a kritického myslenia vedie k zlepšeniu primeraného vnímania a posudzovania reality. Z tohto pohľadu je potrebné pripraviť aj učiteľov, aj budúcich učiteľov na ich novú funkciu ako spolutvorcov kvalitného programu vzdelávania. Za hlavný dôvod potreby podpory takého typu vyučovania považujeme to, že schopnosť pýtať sa, hľadať a analyzovať informácie, používať podložené dôkazy a správne argumentačné postupy, schopnosť dospieť k záverom a predpokladať dôsledky svojich rozhodnutí, vyjadriť rozumnú kritiku a pod., sú elementárnymi spôsobilosťami pri riešení problémov, obhajobe návrhov prác, odôvodnení tvrdení a pod. V tomto smere Zelina (2017) nabáda ku novej kognitívnej revolúcii v slovenskom školstve.

PodĎakovanie

Článok bol pripravený pri grantovej podpore projektu VEGA 1/0396/16.

Literatúra

BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*. 1997. Vol. 52, No. 4, pp. 399–413. ISSN 1935-990X.

COTTRELL, S. *Critical Thinking Skills. Developing effective analysis and argument*. Hampshire: Plagrove Mecmillan. 2005. ISBN 978-1-4039-9685-5.

COTTRELL, S. *Critical Thinking Skills. Developing effective analysis and argument*. UK: Mecmillan. 2011. ISBN 978-1-60632-578-8.

DAVIES, W. M. 'Not quite right': helping students to make better arguments. *Teaching in Higher Education*. June 2008. Vol. 13, No. 3, pp. 327–340. ISSN 1356-2517.

ENNIS, R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. In: *Educational Leadership*. 1985. Vol. 43, No. 2, pp. 44–48. ISSN 0013-1784.

FACIONE, P. A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* [online]. Fullerton: California State University. 1990. [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

HALPERN, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. In: *American Psychologist*. 1998. Vol. 53, no. 4, pp. 449–455. ISSN 1935-990X.

JEDINÁK, D. Logical reasoning already in the first class of elementary school. *Induktívne a deduktívne prístupy v matematike*. Smolenice: PF TU v Trnave. 2005. s. 140–144.

JEDINÁK, D. *Základy logiky ako súčasť vzdelania*. 2017. [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.era.topindex.sk/files/s370.pdf>

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 2002. č. 1, s. 1 [cit. 2011-12-18]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

KNAPÍK, J. Inovatívne metódy v predmet NV. In J. JENČO, ed. *Inovačné vyučovacie metódy* Prešov: Michal Vaško. 2013. s. 47–54. ISBN 978-80-7165-889-4.

KOMINAREC, I. a E. KOMINARECOVÁ. *Základy multikultúrnej komunikácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2015. ISBN 978-80-555-1253-2.

KUDLÁČOVÁ, B. *Dejiny pedagogického myslenia I*. Trnava: Veda. 2009. ISBN 978-80-8082-303-2.

- KUHN, D. a W. UDELL. The Development of Argument Skills. *Child Development*. 2003. Vol. 74, No. 5, pp. 1245–1260. ISSN 1467-8624.
- LAI, E. R. *Critical Thinking: A Literature Review* [online]. Pearson. 2011. [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- MATEJOVIČOVÁ, I. Schopnosť vedecky pracovať ako zložka prírodovednej gramotnosti. In: *Acta Facultatis paedagogicae universitatis Tyrnaviensis: Séria D. Vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava: PF TU. 2009. s. 46–62. ISBN 978-80-8082-3245.
- MASON, L. Sharing cognition to construct scientific knowledge in school contexts: The role of oral and written discourse. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 26, No. 5, pp. 359–389. ISSN 0020-4277.
- MASON, L. Introducing talk and writing for conceptual change: A classroom study. *Learning and Instruction*. 2001. Vol. 11, No. 4–5, pp. 305–329. ISSN 0959-4752.
- PAUL, R. W. Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*. 1992. Vol. 77, No. March, pp. 3–24. ISSN 1536-0733.
- PAUL, R. W. a L. ELDER. *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. 2003. [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- PAUL, R. W. a L. ELDER. *Critical Thinking: Concepts and Tools*. 2006. [online]. [cit. 2012-09-05]. Dostupné z: www.criticalthinking.org
- PAUL, R. W., ELDER, L. a L. BARTELL. 2003. *Study of 38 public universities and 28 private universities to determine faculty emphasis on critical thinking in instruction* [online]. [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org>
- PETLÁK, E. Úvaha nad premenou školy. *Pedagogická revue*. 2016. Roč. 63, č. 1–2, s. 5–13. ISSN 2585-8424.
- PETRASOVÁ, A. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov: Rokus. 2008. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
- PETRÍKOVÁ, K. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. *Edukácia*. 2015. Roč. 1, č. 2, s. 115–124. ISSN 1339-8725.
- REŽNÝ, M. *Škola debatou – tréningový debatní manuál*. 2015. [online]. [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://c-d-s.cz/2015/01/03/skola-debatou/>
- RUISEL, I. Od inteligencie k múdrosti. *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností [online]. 2008. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>
- SLOVENSKÁ DEBATNÁ ASOCIÁCIA. *Čo je to debata* [online]. Bratislava: IDEA. 2012. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://stara.sda.sk/sites/default/files/Pravidl%C3%A1%20debaty%20Karla%20Poppera.pdf>
- SCHMOKER, M. a G. GRAFF. More argument, fewer standards. *Education Week*. 2011. Vol. 30, No. 28, pp. 31–33. ISSN 0277-4232.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ. Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu. In: *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: MU v Brne. 2015. s. 542–551. ISBN 978-80-7509-287-8.
- TORRES, R. *Barriers to critical thinking*. 2015. [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://prezi.com/tphfhfyw2pb0/barriers-to-critical-thinking/>

TRACEY, B. *Obstacles to Creative Thinking and How to Overcome*. 2018. [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://www.briantracy.com/blog/business-success/6-obstacles-to-creative-thinking-and-how-to-overcome-them-develop-problem-solving-skills-for-business-success/>

VENN, J. *Symbolic Logic*. London: Macmillan. 1881 [2008]. 492 p. ISBN 978-1436544504.

WALTON, D. *The New Dialectic. Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press, Toronto. 1998. ISBN 0-8020-7987-3.

WALTON, D. N. *Methods of argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press. 2013. 299 p. ISBN 978-1-107-67733-3.

WEST, R. F., TOPLAK, M. E. a K. E. STANOVICH. Heuristics and Biases as Measures of Critical Thinking: Association with Cognitive Ability and Thinking Dispositions. *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100, No. 4, pp. 930–941. ISSN 0022-0663.

YANKLOWITZ, R. S. *Developing Cognitive Competence: Learning the Skills of Argument*. 2013. [online]. [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: https://www.huffingtonpost.com/rabbi-shmuly-yanklowitz/cognitive-competence_b_3764561.html

YEH, S. S. Tests Worth Teaching To: Constructing State-Mandated Tests That Emphasize Critical Thinking. *Educational Researcher*. 2002. Vol. 30, No. 9, pp. 12–17. ISSN 2210-5328.

ZELINA, M. Ľudské kvality pre budúcnosť. *Pedagogická revue*. 2016. Roč. 63, č. 1–2, s. 14–12. ISSN 2585-8424.

ZELINA, M. Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2017. Roč. 51, č. 4, s. 223–239. ISSN 0555-5574.

Adresy autorov

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove
ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov
martina.kosturkova@unipo.sk

Doc. PaedDr. Klára Velmovská, PhD.

Katedra teoretickej fyziky a didaktiky fyziky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave
Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava
klara.velmovska@fmph.uniba.sk

VYUŽÍVANIE GRAFICKÝCH MODELOV PRI RIEŠENÍ SLOVNÝCH ÚLOH VO VYUČOVANÍ MATEMATIKY

THE USE OF GRAPHICAL MODELS FOR SOLVING WORD PROBLEMS IN MATHEMATICS TEACHING

Stanislav Lukáč

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Conclusions from various assessments show that students achieve low success in solving word problems in mathematics teaching. The causes of this phenomenon can be found mainly in the misunderstanding of the problem assignment and in an insufficient use of appropriate strategies for solving word problems. Appropriately designed graphical models could be used in mathematics teaching to improve understanding of strategies of solving word problems. Digital technologies allow the implementation of interactivity to graphical models, which enables students to change some parameters in the model. The work with simple arithmetic and graphical models is a prerequisite for understanding more complex mathematical models for solving problems based on equations and mathematical functions.

The possibilities of using selected types of graphical models to eliminate misconceptions and to improve the understanding of solving word problem are described in the paper. The proposed procedures are based on the first results of our research focusing on the assessment of the first-year secondary school students' abilities to use different types of models in solving word problems. Quantitative and qualitative analysis of students' solutions shows that students can't use graphical models and they often commit typical mistakes that are caused by misconceptions and misinterpretations of relationships between variables.

Key words:

mathematics teaching, word problems, graphical models

Úvod

Dôležitým cieľom vyučovania matematiky je rozvíjanie spôsobilosti aplikovať osvojené poznatky pri riešení problémov. Riešenie slovných úloh možno považovať za súčasť riešenia problémov vo vyučovaní matematiky. Vo všetkých základných tematických okruhoch tvoriacich obsah školskej matematiky sa vyskytujú úlohy, ktoré možno zaradiť k slovným úlohám. Pri charakterizovaní pojmu slovná úloha možno vychádzať zo skutočnosti, že slovná úloha obsahuje verbálny opis určitej situácie a jej riešenie vyžaduje realizáciu aritmetických alebo algebraických operácií (Tomášek a Frýzek, 2013). Pri hľadaní postupu riešenia slovnej úlohy a pre jeho lepšie porozumenie možno využiť aj grafickú reprezentáciu údajov vo forme prehľadných schém a diagramov. V učebniciach sa často prejavuje snaha autorov, aby situácia opisovaná v slovnej úlohe bola odvodená z bežného života. Mnohí žiaci vnímajú slovné úlohy ako náročné a pri riešení niektorých typov slovných úloh dosahujú nízku úspešnosť. Opisované javy súvisia s viacerými faktormi odvodenými z procesu riešenia slovných úloh, medzi

ktorými dominujú porozumenie slovného opisu situácie, analyzovanie podstatných vzťahov v slovnej úlohe a ich vyjadrenie pomocou matematického jazyka.

Riešenie slovných úloh vo vyučovaní matematiky

V procese riešenia slovných úloh možno vymedziť viacero fáz, realizácia ktorých si vyžaduje rôzne matematické činnosti. Proces riešenia slovných úloh možno rozdeliť do dvoch základných fáz (Boonen, van Wesel, Jolles a van der Schoot, 2014):

1. fáza reprezentácie zahŕňajúca identifikáciu a reprezentáciu situácie, ktorá je opísaná v texte slovnej úlohy,
2. fáza riešenia slovnej úlohy, ktorá zahŕňa návrh stratégie riešenia a vykonanie požadovaných matematických výpočtov.

Prvá fáza vyžaduje porozumenie opisovanej situácie a vyjadrenie identifikovaných vzťahov pomocou vhodnej reprezentácie údajov. Na matematické modelovanie opísanej situácie možno využiť numerickú, grafickú alebo symbolickú reprezentáciu údajov, pričom je žiaduce, aby žiak porozumel a vedel aplikovať aj prepojenia medzi rôznymi reprezentáciami. Vhodná matematická reprezentácia charakterizujúca podstatné vzťahy v slovnej úlohe by mala žiaka priviesť k zostaveniu stratégie riešenia úlohy. Presmeg (1992) rozlišuje v matematických spôsobilostiach verbálno-logickú zložku myslenia a obrazovú zložku myslenia. Pri obrazovej zložke myslenia je to nielen porozumenie vzťahov z obrázkov, ale aj schopnosť používať prehľadné schémy a diagramy pri učení sa matematiky a pri riešení problémov. Využívanie obrázkov vo vyučovaní matematiky má v konečnom dôsledku poskytovať stimuly aj pre rozvíjanie abstraktného myslenia. Dôležitosť prvej fázy riešenia slovných úloh sa prejavuje aj v tom, že žiaci často zlyhávajú pri riešení slovných úloh napriek tomu, že vedia vykonávať požadované typy výpočtov. Ahmad, Tarmizi a Nawawi (2010) uvádzajú ako jeden zo záverov svojho výskumu zistenie, že žiaci, ktorí sa venujú v dostatočnej miere analýze a reprezentácii vzťahov opísaných v slovnej úlohe a posudzovaniu viacerých alternatív pri hľadaní stratégie riešenia úlohy, dosahujú vysokú úspešnosť pri riešení slovných úloh. Jednou z hlavných príčin neúspechu žiakov pri riešení slovných úloh je neschopnosť transformovať slovný opis situácie do matematickej reprezentácie.

Vo vyučovaní matematiky si žiaci často natrénujú riešenie typových slovných úloh využitím postupu, ktorý im ukázal učiteľ. Takýto vyučovací postup nemusí priamo viesť k hlbšiemu porozumeniu stratégií riešenia slovných úloh. Nedostatočné porozumenie naučených stratégií sa prejavuje v neschopnosti modifikovať stratégiu na riešenie podobných slovných úloh. Výsledky z viacerých medzinárodných testovaní žiakov ukazujú, že žiaci nemajú v dostatočnej miere osvojené stratégie riešenia slovných úloh. Na ukážku sme vybrali úlohu z medzinárodného testovania realizovaného v rámci OECD PISA v roku 2012 (Tomášek a Frýzek, 2013):

Ročný členský poplatok v požičovni DVD stojí 10 zedov. Poplatok za požičanie DVD je pre nečlenov 3,2 zeda a pre členov 2,5 zeda.

A) Tadeáš bol členom DVD požičovne v minulom roku. Počas minulého roku minul v požičovni spolu 52,5 zeda vrátane zaplataenia členského poplatku. Koľko by Tadeáš minul, keby nebol členom požičovne a požičal by si rovnaký počet DVD?

B) Aký je minimálny počet DVD, ktorý si člen požičovne musí požičať, aby pokryl náklady na ročný členský poplatok?

Priemerná úspešnosť žiakov krajín OECD pri riešení úlohy A) bola 40 % a pri riešení úlohy B) bola len 17 %. Z analýzy žiackych postupov riešení úloh vyplynulo, že najčastejšie riešili žiaci úlohu numericky na základe úvahy a výpočtov s číslami a algebraicky zostavením a riešením rovnice.

Z publikácie venovanej analýze výsledkov externej časti maturitnej skúšky v ČR (Fuchs, 2015) sme vybrali nasledovnú slovnú úlohu:

Úloha 1: Na koncert prišlo 800 osôb, čo bolo o štvrtinu viac, než organizátori očakávali. Určte, koľko osôb organizátori očakávali.

Priemerná úspešnosť maturantov pri riešení uvedenej slovnej úlohy bola 33,4 %. Na základe výsledkov našich výskumov možno predpokladať, že väčšina žiakov sa dopustila typickej chyby a uviedla výsledok 600, ktorý získala odčítaním jednej štvrtiny z čísla 800 od čísla 800. Príčinou uvedenej chyby je neporozumenie významu celku pri výpočtoch so zlomkami. Vytvorenie nesprávnych predstáv v mysli žiaka, neporozumenie základných pojmov a vzťahov sa v pedagogickej literatúre označuje pojmom miskoncepcia (napr. Hejný, Novotná a Stehlíková, 2004). Miskoncepcie zapríčínujú chyby žiakov pri riešení úloh, pričom chyby spôsobené miskoncepciami možno považovať za systematické chyby, lebo sa dá očakávať, že pri riešení úloh podobného typu sa budú u žiaka vyskytovať opakovane. Pri eliminácii nedostatkov a zdrojov chýb hlavne v úvodnej fáze riešenia slovných úloh by mohla žiakom pomôcť vhodná vizualizácia verbálne opísanej situácie. Prehľadné obrázky a diagramy môžu žiakom uľahčiť porozumenie opisovaných vzťahov a hľadanie stratégie riešenia úlohy. V našom článku sa budeme podrobnejšie venovať vybraným možnostiam využitia rôznych reprezentácií údajov pre porozumenie vzťahov opísaných v slovných úlohách. Zameriame sa na využitie vybraných typov grafických modelov pri riešení slovných úloh, riešenie ktorých vedie k výpočtom so zlomkami a percentami.

Využitie grafických modelov pri riešení slovných úloh

Na vyjadrenie vzťahov medzi veličinami možno využívať tabuľky obsahujúce výsledky operácií s číslami, prehľadné obrázky, diagramy a grafy a aj symbolické zápisy obsahujúce mená premenných. Uvedené reprezentácie údajov umožňujú matematické modelovanie situácií opísaných v slovných úlohách. Pri modelovaní reálnych situácií prebiehajú v myslení žiakov kognitívne procesy zamerané na porozumenie zadania úlohy, výber potrebných údajov na riešenie, identifikáciu premenných a ich vzájomných vzťahov, zostavenie vhodnej stratégie riešenia úlohy, prípadne aj na zvažovanie alternatívnych postupov riešenia úlohy. Ho a Lowrie (2014) považujú modelovanie za užitočný nástroj na riešenie problémov, pretože umožňuje vyjadriť všetky informácie obsiahnuté v probléme spolu s ich vzájomnými vzťahmi. Používanie modelov založených na rôznych reprezentáciách údajov umožňuje zvýšiť účinnosť vyučovacích metód a porozumenie riešenia slovných úloh. Dreher a Kuntze (2015) zdôrazňujú, že učiteľ by nemal orientovať žiakov len na využívanie jednej reprezentácie, aby žiak nechápal reprezentácie izolovane a aby si konkrétnu reprezentáciu nezamieňal s príslušným matematickým objektom. Pre rozvíjanie matematických spôsobilostí je dôležité využívanie rôznych reprezentácií matematických objektov a vzťahov v závislosti od situácie a účelu a rozpoznávanie prepojení medzi rôznymi reprezentáciami.

Pri práci s numerickou reprezentáciou môžu žiaci vytvárať aritmetické modely založené na vykonávaní aritmetických operácií s číslami odvodených zo vzťahov opísaných v zadaní slovnej úlohy. Na ilustráciu sme vybrali historickú úlohu o určovaní hmotnosti ryby (Kopka, 1999): *Hlava ryby váži tretinu z celej ryby, jej chvost váži štvrtinu z celej ryby a jej telo váži 30 uncí. Koľko váži celá ryba?*

Na realizáciu výpočtov odvodených zo zadania úlohy si môžeme za hmotnosť celej ryby zvoliť konkrétne číslo. Na zjednodušenie výpočtov je vhodné zvoliť si číslo deliteľné tromi aj štyrmi, napríklad 48. Potom hlava ryby má hmotnosť 16 uncí, chvost má hmotnosť 12 uncí a telo má hmotnosť 20 uncí. Podľa zadania úlohy má mať ryba väčšiu hmotnosť a preto je potrebné zvoliť za hmotnosť celej ryby hmotnosť väčšiu ako

48 uncí. Po niekoľkých pokusoch, alebo uvedomení si vzťahu medzi vypočítanou hmotnosťou tela 20 uncí a požadovanou hmotnosťou 30 uncí, sa možno dopracovať k zisteniu, že celá ryba má hmotnosť 72 uncí. Po výpočtoch s konkrétnymi číslami by žiak mohol porozumieť vzťahy opísané v zadaní úlohy a pri zovšeobecnení postupu riešenia vyjadriť hmotnosť celej ryby pomocou premennej a vzťahy medzi hmotnosťami jednotlivých častí ryby a hmotnosťou celej ryby vyjadriť pomocou rovnice.

Grafické modely môžu byť účinnou pomôckou pri riešení slovných úloh. Predstavy žiakov zviditeľnené v prehľadných obrázkoch a diagramoch môžu byť kľúčové pri porozumení problému a vyjadrení vzťahov medzi veličinami. Vyučovacie postupy zamerané na využívanie názorných grafických modelov sú dôležité pre rozvíjanie schopnosti žiakov riešiť slovné úlohy a aj pre motiváciu žiakov (Güler, Çiltaş, 2011). Avšak zvýšenie úspešnosti žiakov pri riešení slovných úloh je do veľkej miery závislé od typu grafickej reprezentácie, ktorú žiak vytvorí v procese riešenia úlohy. Boonen, van Wesel, Jolles a van der Schoot (2014) rozlišujú tri rôzne typy grafických reprezentácií, ktoré žiaci využívajú pri riešení slovných úloh: obrázky znázorňujúce nepodstatné informácie, nepresné vizuálno-schematické reprezentácie a adekvátne vizuálno-schematické reprezentácie.

Produkcia obrázkov zameraných na detailné zakresľovanie vonkajšieho vzhľadu objektov a nepodstatných prvkov zo zadania slovnej úlohy je irelevantná pre hľadanie stratégie riešenia slovnej úlohy a často orientuje žiaka nežiaducim smerom. V nepresných vizuálno-schematických reprezentáciách sú vzťahy medzi premennými nepresne reprezentované alebo niektoré podstatné vzťahy zo zadania úlohy nie sú v schéme zahrnuté. Na druhej strane adekvátne vizuálno-schematické reprezentácie poskytujú ucelený obraz situácie opísanej v slovnej úlohe vrátane podstatných vzťahov medzi premennými. Vhodne navrhnuté obrázky a schémy síce znázorňujú konkrétne prípady, ale ich jednotlivé časti môžu reprezentovať celé triedy objektov a môžu byť vhodnou pomôckou pri zovšeobecňovaní poznatkov. Ako ukazujú výsledky výskumov (napr. Boonen, van Wesel, Jolles a van der Schoot, 2014; Ahmad, Tarmizi a Nawawi, 2010) adekvátne vizuálno-schematické reprezentácie obsahujúce úplný a koherentný obraz situácie opísanej v slovnej úlohe vrátane správneho grafického vyjadrenia vzťahov medzi kľúčovými premennými môžu prispievať k zvýšeniu úspešnosti žiakov pri riešení slovných úloh.

Ho a Lowrie (2014) zdôrazňujú, že pri tvorbe a využívaní grafických modelov vo vyučovaní matematiky môžu zohrať významnú úlohu moderné digitálne technológie. Pomocou digitálnych technológií možno implementovať do statických obrázkov dynamiku a interaktivitu. V dynamických grafických modeloch možno zmenou parametrov pozorovať, ako zmeny niektorých veličín ovplyvňujú zmeny závislých veličín. Využívaním dynamických grafických modelov pri riešení slovných úloh môžu žiaci ľahšie porozumieť vzťahom medzi prvkami modelu a mali by byť schopní aj interpretovať, ako tieto prvky súvisia navzájom. Ako zdôrazňujú Hollebrands a Lee (2016), pri využívaní digitálnych technológií musia mať učitelia vedomosti a zručnosti z efektívneho využívania digitálnych technológií a aj poznať spôsoby, ako možno pomocou digitálnych technológií reprezentovať matematiku, orientovať pozornosť žiakov na otázky, ktoré vedú k dôležitým vlastnostiam a vzťahom vyjadrených v cieľoch vyučovania matematiky.

Naše skúsenosti získané na základe dotazníkov (Molnár a Lukáč, 2015) a rozhovorov s učiteľmi pri rôznych formách ďalšieho vzdelávania učiteľov ukazujú, že v súčasnosti učitelia matematiky kladne hodnotia možnosti využitia dynamického geometrického systému GeoGebra vo vyučovaní matematiky. Učitelia majú dobre skúsenosti z využívania tohto programu najmä pri vyučovaní geometrie a pri skúmaní vlastností funkcií prostredníctvom ich grafov. Program GeoGebra je voľne dostupný a možno ho

využívať nielen na osobných počítačoch, ale aj na mobilných zariadeniach. Túto výhodu programu GeoGebra môže učiteľ vhodne využívať aj pri zadávaní domácich cvičení, ktoré môžu stimulovať aktivitu žiakov pri učení a zvyšovať záujem žiakov o učenie sa matematiky. Program GeoGebra predstavuje komplexný systém, ktorý v sebe integruje nástroje geometrie a algebry. Jednoduchým spôsobom umožňuje zostrojavať na nákrese rôzne geometrické útvary a pomocou nich vytvárať nové útvary na základe definovaných vzťahov. Pri posúvaní voľných objektov na nákrese dochádza automaticky k zmene závislých objektov. Tieto dynamické vlastnosti programu možno vhodne využívať pri skúmaní vlastností objektov a ich vzájomných súvislostí. Opísané možnosti programu GeoGebra môžu byť využité aj pri tvorbe dynamických grafických modelov vyjadrujúcich vzťahy opísané v slovných úlohách. Využívanie programu GeoGebra pri modelovaní rôznych situácií môže ponúknuť učiteľom nový rozmer v integrovaní digitálnych technológií do vyučovania matematiky.

Aby grafické modely pomáhali žiakom pri hľadaní a porozumení stratégie riešenia slovnej úlohy, musia prehľadne znázorňovať, v akom vzťahu sú jednotlivé objekty zahrnuté v opisovanej situácii. Pre znázorňovanie objektov možno využiť geometrické útvary, ako napríklad úsečky, obdĺžniky, kruhy. Ho a Lowrie (2014) rozlišujú dva základné typy grafických modelov, ktoré možno využívať pri riešení jednoduchších slovných úloh vedúcich k výpočtom so zlomkami a percentami: model časť–celok a porovnávací model.

Na ilustráciu grafického modelu časť–celok uvádzame model, ktorý by mohol byť využitý pri riešení úlohy 1.

Obr. 1: Ukážka grafického modelu časť–celok

Dĺžky strán obdĺžnikov naznačujú vzťah medzi množstvami zodpovedajúcich veličín. Obdĺžniky vyfarbené sivou farbou znázorňujú pôvodný celok a prázdny obdĺžnik znázorňuje pridanú časť tvoriacu jednu štvrtinu z pôvodného celku. Všetky časti spolu predstavujú 800 osôb. Model jasne ukazuje, že ak číslo 800 rozdelíme na päť rovnakých častí, tak štyri časti tvoria pôvodný celok. Uvedený grafický model prehľadne znázorňuje zmenu situácie. Pomocou geometrických útvarov a farieb je v ňom reprezentovaná počiatočná hodnota veličiny, zmena (v našom prípade prírastok) a konečná hodnota veličiny. Model možno využiť aj pri zostavení rovnice reprezentujúcej opisovanú situáciu. Ak pôvodný celok označíme x , potom po zväčšení x o jednu štvrtinu z x dostaneme číslo 800. Grafický model zobrazený na obrázku 1 bol vytvorený pomocou programu GeoGebra. V hornej časti dynamickej konštrukcie sa

nachádzajú posúvače, pomocou ktorých možno meniť počet osôb a počet častí, na ktorý máme rozdeliť celok pred jeho zväčšením.

V problémových situáciách modelovaných pomocou porovnávacích grafických modelov sa porovnávajú veľkosti jednotlivých veličín. Pri využití úsečiek predstavuje dĺžka každej úsečky veľkosť známej alebo neznámej veličiny. Dĺžky úsečiek v modeli by mali byť zvolené dostatočne názorne, aby model uľahčoval vyvodenie zmysluplných vzťahov medzi známymi a neznámymi veličinami. Na ukážku využitia porovnávacieho modelu sme vybrali nasledovnú úlohu: *Dvaja súrodenci Adam a Beáta zbierajú poštové známky. Tretina z počtu Beátiných známok, je rovná polovici z počtu Adamových známok. Beáta má o 40 známok viac, ako má Adam. Koľko známok má Beáta?* Zodpovedajúci grafický model je zobrazený na obrázku 2.

Obr. 2: Ukážka porovnávacieho grafického modelu

Grafický model zreteľne znázorňuje, že tretina z počtu Beátiných známok je rovná polovici z počtu Adamových známok a že číslo 40 predstavuje tretinu z počtu Beátiných známok. Beáta má teda 120 známok. Tento výsledok možno získať aj keď označíme počet Beátiných známok x . Počet Adamových známok je potom dve tretiny z x a zvyšná tretina z x predstavuje 40 známok.

Na riešenie zložitejších slovných úloh vedúcich k výpočtom so zlomkami a percentami možno využiť grafické modely vytvorené skombinovaním uvedených základných typov modelov. Na ilustráciu využitia kombinovaného grafického modelu sme vybrali nasledovnú slovnú úlohu:

Úloha 2: V balíčku boli červené a žlté cukríky, pričom žltých cukríkov bolo trikrát viac ako červených cukríkov. Jožko zjedol 20 % červených cukríkov a 40 % žltých cukríkov. Koľko percent cukríkov (z pôvodného počtu) ostalo v balíčku?

Grafický model by mal prehľadne znázorňovať vzťah medzi časťami celku (v našom prípade porovnanie množstva červených a žltých cukríkov) a vzťahy medzi odobratými a zvyšnými cukríkmi oboch farieb. Na reprezentovanie opísaných vzťahov možno vhodne využiť diagram vo forme jednotkového štvorca, v ktorom sú strany využité na znázornenie vzťahov medzi premennými. Grafický model zobrazený na obrázku 3 je vytvorený pomocou programu GeoGebra. Vytvorená dynamická konštrukcia obsahuje aj posúvače, pomocou ktorých možno meniť vzťah medzi množstvami červených a žltých cukríkov a vzťahy medzi množstvami odobratých a zvyšných cukríkov žltej a červenej farby.

Bod E rozdeľuje stranu AB v pomere 3:1. Vyšrafovaná časť žltého a červeného obdĺžnika znázorňuje množstvo odobratých cukríkov príslušných farieb. Zvyšné cukríky znázorňujú obdĺžniky $GKCD$ a $JIKH$. Obdĺžnik $GKCD$ reprezentuje 60 % cukríkov. Keďže červených cukríkov bolo na začiatku 25 % zo všetkých cukríkov, obdĺžnik $JIKH$ reprezentuje 20 % z 25 % cukríkov. Táto časť teda predstavuje 5 % cukríkov. Spolu ostalo v balíčku 65 % cukríkov. Pri riešení úlohy možno využiť aj vyjadrenie jednotlivých

množstiev cukríkov pomocou premennej, napríklad označením počtu červených cukríkov premennou x .

Obr. 3: Grafický model vo forme jednotkového štvorca

Výhodou prezentovaných dynamických grafických modelov je možnosť zmeny vstupných údajov, ktorá umožňuje modelovať celú triedu slovných úloh rovnakého typu. Pomocou programu GeoGebra možno vytvoriť grafické modely aj pre modifikované slovné úlohy vybraného typu. Napríklad pri modifikácii úlohy 1 by zmena mohla predstavovať úbytok z hľadaného celku. Úbytok by v grafickom modeli mohol byť reprezentovaný obdĺžnikom s čiarkovanými stranami. Učiteľ by mal od žiakov vyžadovať nielen porozumenie prezentovaných grafických modelov, ale aj tvorbu vlastných modelov v zošite. Pri modifikácii zadania uvedenej slovnej úlohy by zmena nemusela byť vyjadrená len kmeňovým zlomkom. Využitie grafických modelov a riešenie slovných úloh rovnakého typu, v ktorých sú opísané rôzne situácie, by mohlo pomôcť žiakom uvedomiť si možnosti využitia analogických grafických modelov pre modelovanie rôznych situácií a zlepšiť porozumenie stratégie riešenia slovných úloh príslušného typu.

Hodnotenie spôsobilosti žiakov riešiť slovné úlohy

V súčasnosti sa v našom výskume venujeme hlavne inovatívnym prístupom k vyučovaniu matematiky podporujúcim rozvoj bádateľských spôsobilostí žiakov a rozvoj digitálnej gramotnosti. Na diagnostikovanie úrovne rozvoja vybraných bádateľských spôsobilostí žiakov sme vypracovali vstupný test pre žiakov 1. ročníka strednej školy. Vstupný test obsahuje 10 úloh. Jeho súčasťou sú aj vyššie uvedené úlohy 1, 2. Tieto dve úlohy sme využili na diagnostikovanie úrovne rozvoja bádateľskej spôsobilosti žiakov určovať vzťahy medzi premennými, ktorá úzko súvisí so spôsobilosťou riešiť slovné úlohy. Zamerali sme sa na slovné úlohy vedúce k výpočtom so zlomkami a percentami. Tento typ slovných úloh žiaci bežne riešia vo vyučovaní matematiky na základnej aj strednej škole.

Výskumnú vzorku tvorilo 12 tried 1. ročníka zo 7 gymnázií v Košiciach, v Prešove a v Michalovciach. Vstupný test vyplnilo spolu 298 žiakov. Pri hodnotení žiackych riešení sme využili binárne skórovanie. Nižšie uvedené tabuľky prehľadne zobrazujú

kvantitatívne vyhodnotenie úspešnosti žiakov v riešení jednotlivých slovných úloh. V tabuľkách sme využili nasledovné označenia: n – počet žiakov v triede, n_s – počet správnych odpovedí, n_n – počet nesprávnych odpovedí, n_c – počet chýbajúcich odpovedí, n_m – počet nesprávnych odpovedí zapríčinených miskoncepciou nesprávnej identifikácie celku, u – priemerná úspešnosť žiakov vyjadrená v %.

Tab. 1: Vyhodnotenie úspešnosti žiakov v riešení úlohy 1

Trieda	n	n_s	n_n	n_c	n_m	u
1.	28	12	13	3	10	42,9
2.	30	14	13	3	12	46,7
3.	16	3	9	4	5	18,8
4.	19	3	13	3	8	15,8
5.	31	6	24	1	20	19,4
6.	30	18	11	1	7	60
7.	23	12	8	3	3	52,2
8.	25	11	12	2	7	44
9.	22	10	11	1	10	45,5
10.	24	15	6	3	4	62,5
11.	25	16	4	5	3	64
12.	25	7	16	2	10	28

Úspešnosť jednotlivých tried sa pohybuje v rozmedzí od 15,8 % až do 64 %. Celková úspešnosť žiakov v riešení úlohy 1 je 42,6 %. Z tabuľky 1 vidno, že miskoncepcia nesprávnej identifikácie celku výrazne ovplyvnila žiacke riešenia. Zastúpenie nesprávneho výsledku 600 bolo medzi nesprávnymi výsledkami 70,7 %.

Žiaci využívali grafické modely pri riešení úlohy 1 len v minimálnej miere. Na znázorňovanie častí celku preferovali žiaci kruhový diagram. Ak žiak neporozumel zadanie úlohy, potom aj vytvorený grafický model bol v takomto prípade nesprávny. Obrázok 4 zobrazuje ukážku nesprávneho grafického modelu vytvoreného žiakom pri riešení úlohy 1.

Obr. 4: Nesprávny grafický model k riešeniu úlohy 1

Vhodný grafický model vedúci k správne riešeniu úlohy 1 bol uvedený len pri troch žiackych riešeniach. Na obrázku 5 je uvedený jeden z vhodných grafických modelov, ktorý bol súčasťou žiackeho riešenia úlohy.

Obr. 5: Vhodne vytvorený grafický model k riešeniu úlohy 1

Výsledky žiakov dosiahnuté pri riešení slovnej úlohy 2 sú prehľadne uvedené v tabuľke 2.

Tab. 2: Vyhodnotenie úspešnosti žiakov v riešení úlohy 2

Trieda	n	n_s	n_n	n_c	n_m	u
1.	28	10	18	0	3	35,7
2.	30	7	21	2	6	23,3
3.	16	3	11	2	2	18,8
4.	19	1	13	5	3	5,3
5.	31	4	24	3	0	12,9
6.	30	15	12	3	1	50
7.	23	10	10	3	0	43,4
8.	25	7	15	3	1	28
9.	22	1	11	10	1	4,5
10.	24	8	16	0	1	33,3
11.	25	9	12	4	2	36
12.	25	2	17	6	6	8

Úspešnosť jednotlivých tried sa pohybuje v rozmedzí od 4,5 % až do 50 %. Celková úspešnosť žiakov v riešení úlohy 2 je 25,8 %. Riešenie úlohy 2 je oproti úlohe 1 zložitejšie, lebo vyžaduje aj porovnávanie častí celku pri výpočtoch s percentami. Predpokladáme, že z uvedeného dôvodu väčší počet žiakov v porovnaní s úlohou 1 ani nezačal riešiť úlohu 2. Očakávaná chyba zapríčinená miskoncepciou nesprávnej identifikácie celkov sa neprejavila u žiakov v takej miere ako pri riešení úlohy 1. Zastúpenie nesprávneho výsledku 40 % získaného odčítaním čísel 20 a 40 od čísla 100 bolo medzi nesprávnymi výsledkami 14,4 %.

Aj pri riešení úlohy 2 využívali žiaci grafické modely len v minimálnej miere. Vo väčšine prípadov žiaci zahrnuli do grafických modelov len úsečky alebo obdĺžniky znázorňujúce jednotlivé časti celku. Z týchto zistení možno predpokladať, že žiaci nemajú zručnosti z využívania diagramu vo forme jednotkového štvorca. Dvaja žiaci sa snažili využiť pri riešení úlohy 2 Vennov diagram, ktorý nepovažujeme za vhodný grafický model pre riešenie tohto typu slovných úloh (pozri obrázok 6).

$$a + b = 100$$

$$(a - 20) + (b - 40) = x$$

Trasilo 40% cukríkov

Obr. 6: Nevhodný typ grafického modelu k riešeniu úlohy 2

Niekoľkí žiaci založili svoj postup riešenia na dosadení konkrétnych čísel za počty žltých a červených cukríkov. Najčastejšie využili čísla 60 a 20 alebo 300 a 100. Títo žiaci získali správny výsledok, ale nevenovali sa zdôvodneniu, prečo dáva tento postup rovnaký výsledok aj pre iné počty cukríkov zodpovedajúce zadaniu úlohy.

Diskusia

Pomerne veľké rozdiely v úspešnosti jednotlivých tried môžu byť spôsobené viacerými faktormi. Možno predpokladať, že medzi významné faktory patria metodický postup učiteľov pri výučbe slovných úloh, čas, ktorý uplynul medzi výučbou riešenia slovných úloh a zadaním vstupného testu a aj rozdiely v rozsahu výučby matematiky na gymnáziách zapojených do výskumu. Úspešnosť žiakov mohla ovplyvniť aj nízka motivácia niektorých žiakov pre vyvinutie primeraného úsilia pri hľadaní riešenia slovných úloh. Podľa našich zistení spočívajú príčiny nízkej úspešnosti žiakov pri riešení slovných úloh hlavne v neporozumení zadania slovných úloh, v nesprávnom matematickom vyjadrení vzťahov medzi premennými a v snahe zostavovať všeobecný algebraický model bez hlbšieho porozumenia opisovanej situácie. Uvedené nedostatky sú často zakorenené v miskoncepciách spôsobených nesprávnymi predstavami a neporozumením naučených postupov riešenia typových slovných úloh.

Ako ukazujú viaceré výskumy (napr. Ahmad, Tarmizi a Nawawi, 2010; Güler a Çiltaş, 2011), preferencia spôsobu riešenia slovných úloh do značnej miery závisí od postupu, ktorý využívali učitelia pri výučbe stratégií riešenia slovných úloh. Žiaci, ktorých učitelia využívajú grafické modely, sú častejšie úspešní pri riešení slovných úloh a majú pozitívne presvedčenie o užitočnosti využitia vizualizácie pri riešení úloh. Preto by sa učitelia matematiky mali zamýšľať, ktoré typy grafických modelov môžu pomôcť žiakom pochopiť stratégiu riešenia slovných úloh a ako ich integrovať do učenia sa matematiky. Výsledky výskumov aj skúsenosti učiteľov ukazujú, že ak učiteľ vysvetlí žiakom, v čom spočíva ich miskoncepcia a ako majú správne riešiť úlohu, po určitom čase sa zvykne miskoncepcia prejavíť znova. Preto je vhodnejšie dať žiakom príležitosť samostatne identifikovať chybu, ktorej sa dopustili a priviesť ich k objaveniu správneho postupu riešenia úlohy. Pri týchto učebných činnostiach, ktoré môžu byť využívané aj pre formatívne hodnotenie žiakov, môžu významne pomôcť preformulovanie úlohy, využívanie vhodných aritmetických a grafických modelov, hľadanie alternatívnych postupov riešení slovných úloh, interpretácia získaných výsledkov, skúmanie vplyvu zmien v zadaní slovných úloh na postup riešenia a na výsledky.

Záver

Výučba riešenia slovných úloh je komplikovaný didaktický problém, ktorému je venovaný veľký priestor v pedagogickom výskume. V článku sme sa zamerali na hodnotenie úspešnosti žiakov v riešení jedného typu slovných úloh. Rôzne formy obrázkov a diagramov vhodne reprezentujúcich vzťahy medzi veličinami v slovnej úlohe môžu byť vo vyučovaní matematiky využité na usmerňovanie a rozvíjanie procesu myslenia žiakov a aj na rozvíjanie abstraktného myslenia. Využívanie jednoduchých a pre žiakov zrozumiteľných aritmetických a grafických modelov pre porozumenie

stratégií riešenia slovných úloh je dôležitým predpokladom pre porozumenie a využívanie zložitejších analyticko–algebraických modelov pri riešení problémov.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VEGA 1/0265/17 „Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky“ a národného projektu IT Akadémia – Vzdelávanie pre 21. storočie.

Literatúra

- AHMAD, A., TARMIZI, R., A., NAWAWI, M. *Visual Representations in Mathematical Word Problem Solving Among Form Four Students in Malacca*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 8, 2010. 356–361.
- BOONEN, A., J., H., VAN WESEL, F., JOLLES, J., VAN DER SCHOOT, M. *The role of visual representation type, spatial ability, and reading comprehension in word problem solving: An item-level analysis in elementary school children*. International Journal of Educational Research, 68, 2014. 15–26.
- DREHER, A., KUNTZE, S. *Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom*. Educational Studies in Mathematics, 88, 2015. 89–114.
- FUCHS, E. *Současný stav maturity z matematiky*. 2015. Dostupné na: https://www.jcmf.cz/sites/default/files/Z-6_AF-LXIV_E-Fuchs_Soucasny_stav_maturity_z_matematiky.pdf.
- GÜLER, G., ÇILTAŞ, A. *The visual representation usage levels of mathematics teachers and students in solving verbal problems*. International Journal of Humanities and Social Science, vol. 1, no. 11, 2011. 145–154.
- HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky, 1. díl*. Praha, 2004. 244 s. ISBN 80-7290-189-3.
- HO, Y., S., LOWRIE, T. *The model method: Students' performance and its effectiveness*. Journal of Mathematical Behavior, 35, 2014. 87–100.
- HOLLEBRANDS, K., F., LEE, H., S. *Characterizing questions and their focus when pre-service teachers implement dynamic geometry tasks*. Journal of Mathematical Behavior, 43, 2016. 148–164.
- KOPKA, J. *Hrozny problémů ve školské matematice*. Ústí na Labem: Univerzita J.E. Purkyně, Acta Universitatis Purkynianae, 1999. 194 s. ISBN 80-7044-247-6.
- MOLNÁR, P., LUKÁČ, S. *Dynamic geometry systems in mathematics education: Attitudes of Teachers*. ICTE Journal, 4 (4), 2015. 19–33.
- PRESMEG, N., C. *Prototypes, metaphors, metonymies and imaginative rationality in high school mathematics*. Educational Studies in Mathematics, 23, 1992, 595–610.
- TOMÁŠEK, V., FRYZEK, M. *Matematická gramotnost. Úlohy z šetření PISA 2012*. Česká školní inspekce, Praha, 2013. 85 s. ISBN 978-80-905632-1-6.

Adresa autora

Doc. RNDr. Stanislav Lukáč, PhD.

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Jesenná 5, 040 01 Košice
stanislav.lukac@upjs.sk

UČITEĽ HUDOBNÉHO UMENIA A MODERNIZÁCIA UMELECKEJ EDUKÁCIE PROSTREDNÍCTVOM E- LEARNINGU

TEACHER OF MUSIC AND EDUCATION MODERNIZATION BY E-LEARNING

Pavel Martinka

Katedra hudobnej kultúry, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The paper deals with phenomenon of music education modernization by creation and usage of the electronic textbooks. Main principles of textbooks creation is to preserve operative character of music education. The paper brings general background of music education and its present needs. We focused on main principles of creation new electronic textbooks as a medium of modern music education with use of L. Fridman's didactic conception of music education.

Key words:

teacher, music, music information, music education, e-learning

Úvod

Sme svedkami doby, v ktorej sa elektronizácia a elektronické médiá stali bežnou súčasťou každodenného života. Elektronické médiá sú „moderné komunikačné a vyjadrovacie prostriedky vybudované na elektronickej technológii – televízia, rozhlas, internet, niekedy sa medzi ne zahrňuje aj video, DVD a najnovšie mobilný telefón“. (Mistrík, E. 2013) Elektronické prvky používame v hmotnej podobe i vo forme užívateľského softvéru v podobe rôznych aplikácií úžitkového i zábavného charakteru. V každodennej realite môžeme pozorovať užívanie týchto prostriedkov naprieč všetkými generáciami, i vekovej skupiny všetkých žiakov. Časté používanie elektronických prostriedkov, bez ohľadu na ich nevyhnutnosť, či dôležitosť pre formovanie osobnosti, poukazuje na vysoký potenciál využívania týchto technológií i v edukačnej realite. Didaktika hudobného umenia tak stojí pred výzvou implementovať tieto nové prostriedky do edukačného procesu ako jeho bežnú súčasť. Inovácie v tomto smere sú jednou z úloh inovačných tendencií didaktiky.

Špecifiká hudobno-edukačného procesu

Hudobná edukácia si od svojho konštituovania ako samostatného predmetu prešla viacerými zmenami reflektujúcimi okrem iného i technologický rozvoj. Prvotná forma hudobného vzdelávania sa odrazila i v jeho pomenovaní – spev, kedy jediným zdrojom hudby boli žiaci, prípadne pedagóg. V tejto etape hudobná edukácia mala vyslovene činnostný charakter. Ten bol neskôr oslabovaný v dôsledku rozvoja komunikačných technológií. Významným počinom bolo zavedenie počúvania hudby do edukácie v r. 1960.

Hudobná edukácia stojí pred výzvou v oblasti jej inovácie a modernizácie, ktorá vyplýva z ďalšieho rozvoja technológií a ich možností. Tie sa síce postupne implementujú do

vzdelávacieho procesu, avšak dodnes nie je plne využitý ich potenciál. Už dnes bežnou súčasťou vyučovania sú prezentácie (powerpoint, prezí a iné), ktoré však pri porovnaní so súčasnými modernými prostriedkami len supľujú „papierovú“ podobu učebnice s využitím niektorých estetizujúcich efektov a nemajú významnejší dosah na zvyšovanie kvality vzdelávania. *„Inštitucionalizovaná edukácia by sa nemala štylizovať ani do pozície odporcov, ktorí veria, že sociálne siete sú len módnym výstrelkom, ani do pozície nadšencov, ktorí sa dychtivo snažia využiť nový trend, ale skôr sa snažiť pochopiť toto nové médium v prínose nových možností práce s webom, umiestniť ho do kontextu...“* (Vrábľová, Ľ. 2013, s. 76. In Fridman a kol. 2013) potreby hudobnej edukácie. Odrasť týchto zmien je konštituovaný i v prierezových témach Štátneho vzdelávacieho programu ISCED: mediálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, tvorba projektu a prezentačné zručnosti. Problematikou implementácie IKT do hudobnej edukácie sa doteraz zaoberalo viacero osobností (Belo Felix, Eva Langsteinová, Jaroslav Herden, Marián Janek, Hana Váňová, Libor Fridman, Ľubomíra Vrábľová, Oľga Brozmanová, v celosvetovom meradle napr. Uwe Buermann, M. Salavuo, K. Jennings a ďalší). Výskumy prinášajú prevažne pozitívne výsledky v kontradičii s niektorými negatívami, prípadne indiferentnými výsledkami (Vrábľová, Ľ. In Fridman, L. 2013), čo nás stavia pred ďalšie úlohy hľadania príčin zlyhania inovovaných modelov a možností eliminovať prípadné nedostatky.

Návrh štruktúry obsahu vzdelávania

Učivo ako nositeľ informácií, s ktorými žiak pracuje, je štandardne diferencované do troch kvalitatívne i kvantitatívne odlišných foriem: základné, kľúčové a rozširujúce. Platforma e-learningových prostriedkov nám v porovnaní s klasickými učebnicami umožňuje tento materiál usporiadať logicky bez toho, aby žiaka, či pedagóga rozptyľoval iný obsah. Usporiadanie učiva pri tom musí rešpektovať edukačné ciele i ich taxonomické úrovne. Klasické, papierové, učebnice obsahujú takto štruktúrované učivo, avšak je limitované dvojrozmernou grafickou prezentáciou, ktorá musí obsiahnuť všetky položky na rovnakej ploche média. E-learning nám umožňuje učivo štruktúrovať podľa požiadaviek jednotlivých taxonomických úrovní bez toho, aby nás procesy a úlohy (a najmä materiály k tomu potrebné) súvisiace s napĺňaním vyšších taxonomických úrovní oberali o pozornosť k práve riešenému problému.

Čo však musíme zdôrazniť i pri tvorbe elektronických učebníc, je práve činnostný charakter procesu hudobnej edukácie, ktorý je jej podstatou. Hudobné vzdelávanie nemožno obmedziť len na pasívne prijímanie informácií z graficky atraktívne spracovanej platformy vizuálneho média. Doteraz sme sa vyjadrovali predovšetkým k usporiadaniu obsahu graficky zaznamenaného (písaný text, notový záznam) alebo auditívneho (audiovizuálneho) v prípade hudobných ukážok, či celých skladieb.

Pri dodržaní zásady aktivity nám pri tvorbe elektronického učebného materiálu vyvstáva zásadná otázka celkovej koncepcie výsledného produktu. Vychádzajúc z didaktickej koncepcie L. Fridmana (2013) uvádzame tri typy informácií hudobného edukačného procesu:

1. hudobné informácie (primárne, v hudobno-edukačnom procese dominantné, ich podstatou je hudba v jej znejúcej podobe)
2. informácie s hudbou súvisiace (informácie s priamou väzbou k hudbe – konkrétnemu dielu/javu. Predovšetkým ide o didakticky spracované muzikologické informácie zadefinované v obsahoch hudobnej teórie, histórie, estetiky atď.)
3. mimohudobné informácie (informácie motivačného charakteru s historickým a všeobecno-vzdelávacím kontextom) (podľa Fridman, L. 2013, s. 7)

Pre potreby hudobnej edukácie je nevyhnutné selektovať obsah tak, aby bol primárne zameraný na hudbu (hudobné informácie) ako fenomén a nie na informácie o hudbe, či len s hudbou spojené. *„Hudba ako predmet poznávania a vzdelávania obsahuje prvky, ktoré možno analyzovať a definovať objektívne na základe umelecko-vedeckých a esteticko-odborných kritérií.“* (Fridman, L. 2013, s. 7) V súvislosti s tým je potrebné selektovať dané obsahy, aby boli funkčné pri napĺňaní edukačných cieľov.

V závere uvádzame niekoľko námetov na tvorbu e-learningových učebných pomôcok:

Hudobné testy

Snáď najjednoduchším spôsobom diagnostiky vedomostí žiakov sú testy. Avšak tieto testy (s využitím hudobných ukážok) môžeme použiť i ako aktivizačnú metódu vo forme didaktického testu za účelom odhalenia prekonceptov žiakov, resp. nastolenia edukačného problému, akým je vyriešenie daného testu (priradiť skladbu k autorovi, zaradiť skladbu do obdobia, porovnať inštrumentáciu a pod.).

Hudobná teória a harmónia

Elektronické učebnice ponúkajú veľa možností i vo výučbe teórie hudby i vlastného notopisu.

V oblasti harmónie boli v r. 2015 overené modely hudobného testovania harmonického cítenia žiakov prostredníctvom priradovania vopred pripravených harmonických štruktúr k melódiám detských piesní. Tento výskum realizoval M. Brodniansky (2015, s. 84-85) a ako prostriedok použil syntetizátor s využitím technických možností hry akordu prostredníctvom stlačenia jednej klávesy. Ako testovací melodický materiál zvolil melódiu piesne Kohútik jarabý, nakoľko je všeobecne známa a ľahko harmonizovateľná pomocou základných harmonických funkcií (T,S,D). Žiaci mali za úlohu k danému melodickému úseku priradiť „správny“ harmonický sprievod. Hoci zmyslom testovania bolo zistenie harmonického cítenia žiakov, zvolené metódy ponúkajú možnosť využiť ich v rámci hudobnej edukácie ako prostriedok formovania hudobných kompetencií.

Komponovanie hudby

V súčasnosti poznáme viacero notačných softvérov, ktoré dokážu daný produkt i zvukovo prehrať. Hoci výstup z notačného softvéru je len v podobe midi zvuku a z filozofického hľadiska nejde o skutočnú hudbu, tieto programy môžu výborne slúžiť ako didaktická pomôcka pri „komponovaní“ hudby v škole.

Záver

Predložené návrhy stoja pred realizáciou a očakávajú verifikáciu v bežnej edukačnej realite. Majú byť prostriedkom nachádzania hodnôt a vedomostí žiakov, majú ich k sebe pritiahnuť a vtiahnuť do komplexného, no poetického sveta hudby. Využívanie ich potenciálu však kladie zvýšené požiadavky na kompetenčný profil pedagóga, ktorý v súčasnosti musí reflektovať požiadavky spoločnosti i možnosti technického rozvoja tak, aby zefektívnil edukačný proces v čo najvyššej miere.

Podakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektovej schémy KEGA 020UMB - 4/2018 Tvorba elektronických učebných pomôcok pre hudobnú edukáciu v sekundárnom vzdelávaní. Ďakujem riešiteľskému kolektívu za kvalitnú odbornú spoluprácu i podnetné rozhovory, ktoré nás posúvajú napred v riešení problémov súčasného vzdelávania.

Literatúra

- Beniak, J. (2014). *CAX Systémy, Počítačom podporované vzdelávanie*. Bratislava : Slovenská technická univerzita. ISBN 978-80-227-4284-9
- Brodniansky, M. (2015). *Harmonické čítanie detí predškolského veku vo vybraných regiónoch Slovenska* (dizertačná práca). Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB.
- Fridman, L. et al. (2013). *Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0500-2
- Horváthová, D. (2011). *Tvorba multimediálnych výučbových materiálov pre DV a e-learning*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0182-0
- Mistrík, E. (2013). *Estetický slovník*. Bratislava : Album. ISBN 978-80-971533. Dostupné na <http://www.estetickyslovník.sk/category/texty-hesiel/ec-er/>
- Ožvoldová, M. – Gerhátová, Ž. *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu*. Trnava : VEDA. ISBN 978-8-8082-386-3
- Sláviková, Z. 2000. *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia*. Prešov : vlastným nákladom, 2000. ISBN 80-968348-3-5
- Sudický, P. – Zounek, J. (2012). *E-learning, učení se s online technologiemi*. Praha : Wouters Kluwer ČR. ISBN 978-8-7357-903-6

Adresa autora

Mgr. Pavel Martinka, PhD.

Katedra hudobnej kultúry, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
pavel.martinka@umb.sk

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ZO STRANY SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA A PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V KRAJINÁCH V4

PREVENTION OF THE ONLINE RISK BEHAVIOR FROM THE ASPEKT OF SOCIAL PEDAGOGUE AND PEDAGOGICAL STAFF IN V4 COUNTRIES

Miriám Niklová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The Internet as a medium of the new era represents one of the most important communication tool of the third Millennium. The children and youth belong among the largest and most active electronic media user groups, but they also represent the group at the greatest risk, since they are not always able to critically select the information offered by the media. The virtual environment is favourable for the development of risk behaviour, endangering not only the individuals, but also their surroundings. The study aims to explain the topic and point out that the online risk behaviour among the children and youth must be addressed on the theoretical and empirical levels in the V4 countries: Slovakia, Hungary, Poland and the Czech Republic.

Key words:

prevention, risk behavior, pupils, social educator, the teacher, country V 4, school

Úvod

Podľa prieskumu medzinárodného štatistického portálu *Statistica* je zaznamenaný nárast používateľov internetu. V roku 2016 bol počet používateľov internetu na celom svete 3,39 miliardy, pričom v roku 2017 služby internetu využívalo 3,58 miliardy ľudí. Elektronické médiá s prístupom na internet sa nepochybne stávajú aj súčasťou životov detí a mládeže. Prostredie internetu je oproti iným masovokomunikačným prostriedkom špecifické rýchlosťou poskytovania informácií, aktuálnosťou, flexibilitou a ľahkou dostupnosťou v rámci celého sveta, množstvo kontaktov a pod. Deti sa rodia do digitálneho sveta a stávajú sa generáciami, ktoré vyrastajú späť s technológiami od útleho veku. Život tzv. „digitálnych detí“ je tvorený prelínaním sa reálne prežívaného a virtuálneho sveta. Generácia Z je tvorená jednotlivcami, ktorí sa narodili po roku 2000 a sú typickí tým, že sú od detstva obklopení modernými informačno – komunikačnými technológiami. V poslednej dobe sa hovorí aj o tzv. „Google generation“, ku ktorej patria zástupcovia „digitálnych domorodcov“, ktorí si nepamätajú dobu bez počítačov, internetu a vyhľadávača Google. Títo sú denne zvyknutí pracovať s uvedenými médiami a nie sú len pasívnymi príjemcami informácií, ale prostredníctvom médií poznatky zdieľajú, vytvárajú, nepretržite komunikujú a aktívne získavajú vedomosti aj spôsobilosti. Deti tejto generácie vnímajú elektronické médiá ako súčasť svojho života (Spitzer, 2014). Digitalizácia nášho sveta je globálny fenomén, rovnako aj jej dôsledky na oblasť vzdelávania a zdravia (nedostatočné vzdelávanie spôsobené nedostatkom spánku, nadváha, depresie,...). V súčasnej dobe sú fenoménom digitalizácie zasiahnuté všetky spoločnosti a kultúry, ide o nesmierne expanzívny a dynamický

proces a preto je nevyhnutné ako uvádza M. Spitzer (2016) zaoberať sa rizikami, ktoré z neho vyplývajú.

Online rizikové správanie M. Dulovics a J. Makúchová (2018) charakterizujú ako správanie jedinca vo virtuálnom priestore, ktorým vedome alebo nevedome ohrozuje seba a svoje okolie. Mnohé z foriem online rizikového správania existovali už v minulosti. Rozdiel spočíva v tom, že sa s rozvojom internetu transformovali z reálneho do digitálneho prostredia.

Vo vzťahu k virtuálnemu prostrediu vyššie uvedení autori uvažujú o dvoch základných rovinách rizikového správania:

Rizikové využívanie internetu:

- vyhľadávanie nevhodných obsahov;
- nadmerne dlhý čas strávený na internete;
- neuvážené zverejňovanie osobných údajov.

Rizikové správanie v prostredí internetu:

- šírenie nevhodných obsahov;
- formy kyberšikanovania;
- nevhodné sexuálne správanie;
- formy počítačovej kriminality.

K online rizikovému správaniu môžeme zaradiť kyberšikanu a všetky jej formy, sexting ako rizikové správanie na sociálnych sieťach, závislostné správanie vo vzťahu k internetu, kompulzívne hranie online hier, intolerantné a rasistické prejavy v prostredí internetu, cybersex, rizikové správanie vo vzťahu k virtuálnym svetom, nevhodná selekcia informácií a prijímanie desinformácií, ktoré ponúkajú mediálne obsahy a ďalšie pridružené formy správania a jednak nevhodného vývinu jednotlivcov.

Podľa výskumov *National Media and Infocommunications Authority's research* v Maďarsku jedinci vo veku 20-29 rokov trávajú v priemere 4,4 hodiny denne na internete a začínajú používať internet samostatne vo veku 9 rokov. K podobným zisteniam dospela aj A. Galan (2018), ktorá uvádza, že počas víkendov trávajú mladí ľudia v priemere 5,2 hodín na internete, pričom ho využívajú najmä na zábavu, sledovanie videí a používanie sociálnych sietí.

D. Biechowska (2017, s. 119) poukazuje na problémové využívanie internetu u detí a mládeže v Poľsku. Z výsledkov jej výskumu vyplýva, že 20 % teenagerov uvádza, že sa nedostatočne stravuje kvôli času strávenému na internete, 35% teenagerov pripúšťa, že internet má nepriaznivý vplyv na ich vzťahy s rodinou a priateľmi. Deti začínajú používať internet v stále mladšom veku. Podľa štúdie EUkids, prvý kontakt detí s internetom v Poľsku je vo veku 7 až 11 rokov. 33% detí vo veku 9-10 rokov je na internete každý deň. Táto miera sa zvyšuje na 80% u skupiny 15-16-ročných. Používanie internetu je neoddeliteľnou súčasťou každodenného života detí. V Európe priemerne 93% mladých používateľov internetu používa internetovú sieť aspoň raz týždenne a 60% sa pripája každý deň alebo takmer každý deň. V Poľsku podľa výsledkov výskumu EUkids je 98% prihlásených detí aspoň raz týždenne a 74% denne, 24% 1-2 krát týždenne.

Podobná situácia je aj v Maďarsku, kde podľa štúdie EUkids deti začínajú používať internet od 9 rokov. 60 % detí v Maďarsku je pravidelne pripojených na internet, 35 % detí uviedlo, že sa na internet pripája 2 krát do týždňa. Z hľadiska miery používania internetu sú deti a mladiství v Českej republike v popredí evropského rebríčku – 75 % detí uviedlo, že používajú internet každý deň alebo skoro každý deň. Čo sa týka digitálnej gramotnosti, sú české deti a dospievajúci nadpriemerne vzdelaní v rámci Európy. Porovnateľná situácia je aj na Slovensku, kde podľa výsledkov výskumu EUkids až 63% dospievajúcich sa pripája na internet viackrát denne a pri jednom

pripojení strávi 31,8% žiakov na internete jednu až dve hodiny. 24,8% žiakov dve až tri hodiny denne. Viac ako 3 hodiny denne za počítačom a pripojenie na sieť uviedlo 15% detí. S nárastom digitalizácie sa dá predpokladať, že uvedené percentá budú perspektívne stúpať.

Problematike rizikového správania vo virtuálnom prostredí a jej prevencie sa v teoreticko-empirickej rovine venujú najmä K. Hollá (2017), M. Dulovics (2018), M. Niklová (2017, 2018), I. Emmerová (2018), J. Makúchová (2018), K. Kopecký (2015), S. Hofferková (2018), A. Galan (2018), E. Konieczna (2018) a i.

Prevencia rizikového správania v krajinách V4

Prevencia mediálnych závislostí a ďalších sociálno-patologických javov je predmetom záujmu rôznych subjektov a je zdôrazňovaná vo viacerých dokumentoch Slovenskej republiky a to *Stratégií prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v SR na roky 2016 až 2020* a *Koncepcii kybernetickej bezpečnosti Slovenskej republiky na roky 2015 -2020*. V „*Stratégií prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v SR na roky 2016 až 2020*“ je prevencia akcentovaná v rámci dvoch hlavných priorít, č. 1: „*Znižovanie kriminality a inej protispoločenskej činnosti*“, kde upozorňuje na počítačovú kriminalitu a „elimináciu propagácie kriminality prostredníctvom všetkých druhov médií (film, TV, rozhlas, internet, tlačoviny)“. Priorita č. 5 „*Reakcia na nové trendy a hrozby v oblasti bezpečnosti a verejného poriadku*“ poukazuje na nutnosť prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti vo virtuálnom prostredí. Strategické dokumenty predstavujú východisko pre koncipovanie prevencie vo všetkých rezortoch, osobitne pre oblasť školského prostredia.

V školách na Slovensku je prevencia rizikového správania uskutočňovaná prostredníctvom pedagogických (koordinátor prevencie, učitelia,...), ale aj odborných zamestnancov školy (sociálny pedagóg, školský psychológ a i.). Pre oblasť prevencie je v školách kompetentný najmä sociálny pedagóg, na čo poukazuje aj Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v §24. Podrobnejšie k jednotlivým pracovným činnostiam sociálneho pedagóga je uvedené v Pokyne ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. V súčasnosti existuje množstvo projektov a preventívnych programov, prostredníctvom ktorých môžu pedagogickí a odborní zamestnanci školy zabezpečovať prevenciu rizikového správania sa žiakov vo virtuálnom prostredí. Medzi najznámejšie z nich patria *zodpovedne.sk*, *ovce.sk*, *medialnavychova.sk*, *internetovazavislost.sk*, *pomoc.sk*, *stopline.sk* a i. Významným projektom je projekt *zodpovedne.sk*, ktorý ponúka široké spektrum metodických manuálov a príručiek pre sociálnych pedagógov, koordinátorov prevencie, učiteľov, ale aj rodičov detí v prevencii rizikového správania sa vo virtuálnom prostredí. *Projekt zodpovedne.sk* sa orientuje na zodpovedné a bezpečné používanie moderných technológií predovšetkým internetu a mobilného telefónu. Prostredníctvom projektu sa šíri povedomie o hrozbách a rizikách vyplývajúcich z používania moderných technológií. Projekt podporuje zodpovedné používanie internetu a mobilu, zvyšuje povedomie, podporuje mediálnu gramotnosť a rozvíja kritické myslenie u detí a mládeže. Uvedený projekt vznikol v roku 2007 a je jediný projekt na Slovensku, ktorý je podporovaný Európskou úniou v rámci komunitárneho programu „Bezpečný internet“. Škola je jednou z inštitúcií, kde žiaci trávia podstatnú časť svojho času a je jedným z kľúčových faktorov pri odhaľovaní rizikového správania. Osobitnú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese v školách zastáva mediálny výchova. Cieľom mediálnej výchovy je rozvoj kritického myslenia u žiakov, ochrana pred potencionálnym ohrozením, selekcia prijímaných informácií s cieľom vyjadriť a vytvárať vlastné názory a postoje vo vzťahu k médiám a mediálnym

produktom. V nadväznosti na mediálnu gramotnosť by žiaci mali sami dokázať koncipovať mediálne produkty a mali by disponovať takými kompetenciami, ktorým by mohli efektívne čeliť mediálnej manipulácii. Je v kompetenciách školy, akým spôsobom povinne integruje problematiku mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania. Najčastejšie sa v školách realizuje mediálna výchova ako prierezová téma a integruje sa do školských kurikul iných edukatívnych predmetov a to najmä informatiky, slovenského jazyka alebo výchovných predmetov akými sú najmä: etická výchova, občianska, hudobná a i. Učiteľ môže v edukačnom procese využívať rôzne metódy, ktoré musí flexibilne korigovať vzhľadom ku špecifikám tej, ktorej vekovej skupiny. Cieľom mediálnej výchovy je podľa Konceptie mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania naučiť všetky vekové skupiny zodpovednému prístupu k médiám a mediálnym obsahom, naučiť ich využívať nové komunikačné technológie a chrániť maloletých pred nezákonnými a nevhodnými obsahmi.

Prevenca kybernetických hrozieb v podmienkach Českej republiky so zreteľom na školské prostredie je explicitne vymedzená viacerými legislatívnymi normami ako sú: Zákon č. 561/2004 Školský zákon, Zákon č. 563/2004 o pedagogických zamestnancoch, Zákon č. 65/2017 o ochrane zdravia pred škodlivým účinkom návykových látok, Vyhláškou č. 72/2005 o poradenských službách a školských poradniach. Významným dokumentom v oblasti prevencie je *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. Ministerstvo školstva ČR poskytuje školám a školským zariadeniam metodické príručky so zreteľom na špecifický typ rizikového správania. V školách sa prevencia uskutočňuje prostredníctvom, výchovného poradcu, školského psychológa, školského pedagóga a predovšetkým prostredníctvom školského metodika prevencie. Školský metodik prevencie pôsobí ako koordinátor v prevencii rizikového správania, vytvára, aktualizuje a implementuje preventívnu stratégiu školy na obdobie jedného školského roka. Okrem toho vytvára krízový plán, dlhodobjšie strategické preventívne programy a i. Podobne ako na Slovensku, tak aj v školách v ČR je prevencia rizikového správania implementovaná v rámci školských vzdelávacích programov, taktiež ako prierezová téma alebo ako nepovinný predmet (prostredníctvom etickej výchovy a i.). Prevencia je najčastejšie realizovaná formou krátkodobých aktivít (prednášky, besedy, diskusie,...), ale aj dlhodobých preventívnych programov. Nezastupiteľnú úlohu v prevencii rizikového správania v školskom prostredí zohrávajú verejné a súkromné neziskové organizácie, ktoré ponúkajú školám krátkodobé a dlhodobé preventívne aktivity, o ktoré prejavujú školy záujem (S. Hofferková, 2018).

V prevencii rizikového správania v prostredí internetu vytvorila a prijala vláda Maďarskej republiky v roku 2016 strategický dokument pod názvom *Hungarian Government prepared the Digital Child Protection Strategy*, v ktorej sa poukazuje na mediálnu gramotnosť, informovanosť, bezpečnosť u detí a mládeže. Kardiálnym cieľom stratégie je „podporiť rozumné využívanie internetu s cieľom lepšieho presadzovania pravidiel a opatrení na ochranu detí a mládeže“. Zákon o ochrane detí umožňuje pôsobenie sociálnych pedagógov vo všetkých oblastiach sociálnej starostlivosti (rodinná pomoc, služby starostlivosti o deti, ochrana detí v školách a materských školách, detské a dočasné domy, miestne správy, opatrovnícke centrá, vysoké školy, zdravotnícke zariadenia atď.). Úlohou školského sociálneho pedagóga v Maďarsku je predchádzať, zmierňovať alebo odstraňovať všetky znevýhodnenia ohrozujúce zdravý vývin osobnosti dieťaťa. V súčasnosti s rozvojom IKT pozornosť venuje aj rizikám, ktoré vyplývajú z ich používania.

Prevencia rizikového správania v prostredí internetu v školách je implementovaná do učebných osnov s cieľom rozvíjania mediálnej gramotnosti u žiakov prostredníctvom

kritického myslenia. Prioritou v oblasti vzdelávania je, aby sa žiaci stali zodpovednými účastníkmi mediálnej a globálnej kultúry (A. Galán, G. Szabó, 2018).

Významnú úlohu v prevencii v Maďarsku zastáva organizácia *The International Children's Safety Service* sa pripojila k programu Európskej komisie pre bezpečnejší internet s cieľom ochrany detí a mládeže. Pre žiakov vo veku 4-8 rokov je pripravený príbeh o Bibi, v ktorom sa deťom poukazuje na nebezpečenstvá virtuálneho prostredia. Pre 13-16 ročných žiakov je vytvorený projekt *WebWeWant*, ktorý predstavuje edukačný materiál zameraný na predchádzanie rizikového správania a bezpečné používanie internetu. Ďalšou z alternatív je webová stránka webwewant.eu, ktorá poskytuje učiteľom metodické príručky a materiály s cieľom naučiť žiakov bezpečne používať internet a rozvíjať ich kritické myslenie. Vyššie uvedená organizácia pravidelne organizuje konferencie, ktoré sa zaoberajú riešenou problematikou.

Ako ďalšia organizácia v Maďarsku je *The National Data Protection and Information Authority*, ktorá vypracovala v roku 2015 program o ochrane údajov pre mladých pod názvom "Key to the Net World", ktorý poukazuje na hrozby súvisiace s používaním internetu. Pre učiteľov bol vytvorený tzv. model tutoriálu určeného pre žiakov s cieľom naučiť žiakov ako sa chrániť a správať v prostredí internetu.

Prevencia rizikového správania žiakov vo virtuálnom priestore v školách V Poľsku je zameraná na vytváranie špecifických zručností s cieľom kritického a zodpovedného používaniu internetu a sociálnych sietí, ako aj bezpečné odosielanie a prijímanie mediálnych obsahov (Juszyk, 2003). V rámci reformy vzdelávacieho systému je oblasť prevencie mediálnych ohrození implementovaná v intenciách čitateľskej a mediálnej výchovy. Cieľom je naučiť žiakov etickému správaniu sa v prostredí internetu. V dôsledku reformy sa v školách v Poľsku od roku 2008 je vzdelávanie v oblasti médií implicitne vymedzené v učebných osnovách vybraných predmetov ako sú poľský jazyk, história, informačné technológie a i. Cieľom preventívnych aktivít je iniciovať žiakov k zmene návykov v oblasti trávenia voľného času, smerom od závislostného správania k racionálnemu využívaniu internetu a moderných technológií (E. Konieczna, 2014).

Medzi najpopulárnejšie preventívne programy adresované deťom a mládeži v Poľsku patria nasledovné programy: "W sieci" (<http://www.profil-aktyk.info/wsieci.html>), "Sieciaki"[NetKids](<https://sieciaki.pl/>), "Stopcyberprzemocy"(<http://www.profilaktyk.info/cyberprzemoc.html>), "Komputer, Internet, gry-nauka i zabawa, czy uzaleznienie"("Počítač, internet, hry - učenie a hranie alebo závislosť") (<http://www.profilaktyk.info/komputer.html>), pričom každý z nich predstavuje komplexný nástroj určený na realizovanie konkrétnych úloh v prevencii rizikového správania vo virtuálnom priestore (E. Konieczna, 2018).

V nariadení ministerstva školstva zo dňa 17.11. 2010 je v Poľsku vymedzené pôsobenie školského pedagóga a jeho úlohy, ako aj vymedzenie profesijných kompetencií a zdôraznenie nevyhnutnej spolupráce všetkých špecialistov, ktorí v školách pôsobia a poskytujú odbornú pomoc. V súlade s legislatívnou normou (ministerstva školstva z roku 2010) plní v školách školský pedagóg nasledovné úlohy:

sociálno-výchovná práva so žiakmi, výchovná prevencia, individuálna pedagogická starostlivosť o deti s problémami v správaní, profesionálna orientácia žiakov a i. Podobne ako v ďalších krajinách V4, tak ja v Poľsku, nové problémy, ktoré sú úzko spätá expanziou novodobých moderných IKT vynárajú aj nové problémy, ktoré je potrebné riešiť a najmä nim predchádzať. To si však vyžaduje tímovú spoluprácu všetkých odborníkov v škole, ale aj mimo nej, ale najmä podporu zo strany rodičov žiakov.

Záver

Z výsledkov výskumu projektu EU Kids online vyplýva, že čím viac deti používajú internet, tým majú viac skúseností s online aktivitami a nadobudnú digitálnych zručností. Zároveň existuje aj vyššia pravdepodobnosť, že z online prostredia vyťažia viac možností a pozitív. Taktiež sa zistilo, že čím častejšie deti používajú internet, tým sú viac vystavené nebezpečenstvu a rizikám na internete (S. Livingstone, G. Mascheroni, E. Staksrud, 2015). Podľa prezentovaných výsledkov výskumu z projektu EU kids sa odborníci diferencujú k riešenej problematike v dvoch smeroch. Prví z nich zastávajú názor, že nadmerné používanie internetu je možné merať rôznymi metodikami a metódami a je možné ho klasifikovať ako „patologickú závislosť“ alebo „duševnú chorobu“. Druhý rad odborníkov zastáva tzv. „reflexívny prístup“ a inklinuje k názoru, že používanie internetu deťmi a mládežou je veľmi relatívne a akcentujú dôležitosť rodičovskej mediácie pri predchádzaní negatívnym javom súvisiacim s používaním internetu (EUKids 2014). V súčasnosti je vo výskume v rámci EUKids v rokoch 2014-2018 zapojených až 33 krajín, pričom aktuálne výsledky ešte nie sú zverejnené. Prevencia rizikového správania vo virtuálnom prostredí so zreteľom na školy si vyžaduje koordinovaný, systematický a komplexný prístup zo strany pedagogických a odborných zamestnancov. Možnosti ako predchádzať rizikovému správaniu so zreteľom na virtuálny priestor v krajinách V4 je niekoľko. V školskom prostredí je prevencia zabezpečovaná koordinovaným prístupom pedagogických a odborných zamestnancov, aj keď v komparácii krajín V4 sú značné odlišnosti vo funkciách resp. pozíciách uvedených odborníkov (na Slovensku koordinátor prevencie, sociálny pedagóg a i., v ČR školský metodik prevencie, v Poľsku školský pedagóg, v Maďarsku školský sociálny pedagóg a i.). V krajinách V4 existujú viaceré subjekty a inštitúcie, ktoré zabezpečujú prevenciu rizikového správania vo virtuálnom prostredí prostredníctvom rôznych preventívnych programov a projektov, ktoré poskytujú metodickú pomoc učiteľom, ale aj rodičom žiakov, čo je veľmi pozitívne. Prevencia rizikového správania vo virtuálnom prostredí je implementovaná do učebných osnov vybraných predmetov a ťažiskovo zastúpená v predmetoch ako je mediálna výchova, etická výchova alebo tzv. čitateľská výchova. Akcent sa kladie na rozvíjanie mediálnej gramotnosti u žiakov a poukázanie na nebezpečenstvá a riziká plynúce z používania moderných IKT. Vo vzťahu k rodine je zdôrazňovaná najmä rodičovská mediácia. Významná je aj oblasť zmysluplného trávenia voľného času formou záujmovej činnosti ako efektívneho faktora prevencie.

Prevencia online rizikového správania v prostredí internetu alebo prostredníctvom iných foriem IKT patrí medzi ťažiskové činnosti školských sociálnych pedagógov, na čo poukazujú J. Hroncová, I. Emmerová, K. Hollá, M. Dulovics a i. V intenciách primárnej prevencie, školský sociálny pedagóg pôsobí na žiakov v smere viktimizačnom a v smere patratoračnom (M. Dulovics, 2017). V prvej rovine je úlohou sociálnych pedagógov poskytnúť žiakom základné informácie o bezpečnom používaní internetu, ako aj informácie o dôležitosti dodržiavania pravidiel slušného správania v intenciách virtuálnej komunikácie. Z ďalšieho aspektu je dôležité informovať žiakov o možných negatívnych následkoch ich protispoločenského konania vo virtuálnom priestore a predísť rôznym formám deviantného správania. Sekundárna prevencia, ktorá je v školách ťažiskovo zastúpená je zameraná na rizikové skupiny žiakov, u ktorých je predpoklad, že sa sami budú správať deviantne alebo sa stanú obeťami deviantného správania. V rámci sekundárnej prevencie je nutné, zo strany sociálneho pedagóga, zamerať pozornosť na žiakov, ktorí sú uzavretí, marginalizovaní, pochádzajú zo znevýhodneného sociálneho prostredia, boli obeťou šikanovania a pod. Školský sociálny pedagóg disponuje kompetenciami v zmysle predchádzania a riešenia rizikového správania vo virtuálnom prostredí (prevencie, poradenstva, terapie,...).

Výhodou sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca školy je, že nie je zaťažovaný vyučovacím procesom a môže realizovať preventívne aktivity formou preventívnych projektov a programov v plnom rozsahu a dlhodobo. Tie sú považované v prevencii za veľmi efektívne. Keďže v súčasnosti s nárastom problémového správania žiakov, ako aj znižovaním veku, v ktorom sa u žiakov prejavujú, klesá preventabilita žiakov. Je nevyhnutné preventívne pôsobiť na žiakov už na prvom stupni základných škôl formou nešpecifickej prevencie a kontinuálne prechádzať do špecifickej prevencie vybraných foriem deviantného správania. Sociálny pedagóg môže aplikovať rôzne aktivizujúce metódy pri realizovaní preventívneho programu alebo iných preventívnych aktivít, ktoré sú pre žiakov prijateľnejšie a sám žiak sa stáva aktívnym účastníkom na ich riešení. V súčasnosti existujú mnohé internetové portály ako napr. www.ovce.sk, www.nezavislost.sk, www.stopline.sk, www.pomoc.sk, www.nehejtuj.sk a i., na ktorých sú dostupné mnohé metodiky, aktivity, ktoré môžu byť aplikované alebo modifikované na konkrétne školské prostredie.

Literatúra

Dulovics, M. – Makúchová, J. (2018). Selected forms of online risk behaviour in theoretical reflections focused on the occurrence of cyber-bullying in school environment. In: Niklová, M. et al. (2018). *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-1428-8 (s. 62-76).

Dulovics, M. (2017). Participácia školských sociálnych pedagógov na prevencii online rizikového správania. In SOCIALIA 2017. Participácia sociálnych pedagógov a iných pomáhajúcich profesií na prevencii a riešení sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých v krajinách V4 – súčasný stav, problémy a priority.“ Banská Bystrica : Belianum, (2017) ISBN 978-80-557-1331-1 (79-80).

Galán, A. – G. Szabó. (2018). Risky behavior of children and young people in cyberspace and opportunities for prevention in Hungary. In: Niklová, M. et al. (2018). *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-1428-8 (s. 93-114).

Hofferková, S. (2018). Threat and the possibilities of prevention within the czech schooling system. In: Niklová, M. et al. (2018). *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-1428-8 (s. 77-92).

Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Bratislava : Iris. 166 s. ISBN 978-80-8153-061-6.

Hollá, K. a kol. (2017). *Prevencia kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra : PF UK. ISBN 978-80-558-1210-6.

Hungarian Government prepared the Digital Child Protection Strategy. Dostupné na: <http://www.kormany.hu/download/6/0e/c0000/Magyarorsz%C3%A1g%20Digit%C3%A1lis%20Gyermekev%C3%A9delmi%20Strat%C3%A9gi%C3%A1ja.pdf> 15. 05. 2018.

http://www.webwewant.eu/documents/10180/18685/Handbook_HU.pdf/421c9a28-c14e-4be5-aa1c-93dd78649108 14.05. 2018.

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_in_h&lang=en 27. 04. 2018.

Juszczuk, S. (2003). *Edukacja medialna*, [In] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 83-88149-92-X.

Konieczna, E., J. (2014). *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, In: W. Sikorski, A. Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*. Warszawa: Difin. 2014. ISBN 978-83-7930-335-9.

Biechowska, D. (2017) Wzory korzystania z Internetu, In: K. Ostaszewski (red.), *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży*.

Kopecký, K., Szotkowski, R., Krejčí, V. (2015). *Rizikové chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc : Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci.

<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/hungary/Hungarian-report.pdf>

<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/poland/PolishReport.pdf>

<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/czech-republic/CzechExecSum.pdf>

(http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf 06. 05. 2018.)

http://nmhh.hu/dokumentum/187704/lakossagi_internethasznalat_2016.pdf 20. 04. 2018.

<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/slovakia/SK-DOSPIEVAJCIVO.pdf>

Livingstone, S. – Mascheroni, G. – Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. EU Kids Online, London, UK. 2015. [online] Dostupné na <http://eprints.lse.ac.uk/61015/>.

Children's Use of Online Technologies in Europe. London : 2014. ISSN 2045- 256X.

http://www.epalya.hu/media/mappa_kieg/Szocialpedagogus.pdf

Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno : Host. 343s. ISBN 97880-7294-872-7.

Spitzer, M. (2016). *Kybernemoc*. Brno : Host. 391s. ISBN 978-80-7491-792-9.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Adresa autora

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

miriam.niklova@pdf.umb.sk

EFEKTIVITA UNIVERZÁLNEHO PROGRAMU PREVENČIE KONZUMÁCIE ALKOHOLU V RÁMCI PROGRAMU UNPLUGGED MEDZI ŠKOLÁKMI SR

THE EFFECTIVENESS OF UNIVERSAL PREVENTION OF ALCOHOL USE IN THE PROGRAM UNPLUGGED AMONG SLOVAK SCHOOLCHILDREN

Oľga Orosová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Beáta Gajdošová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Anna Janovská

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Marcela Štefaňáková

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The research-based drug use prevention, the investigation of the effectiveness and the efficacy of the school-based drug use prevention programs among Slovak schoolchildren is a current issue.

The aim of this study was to explore the effect of the program Unplugged on the past month alcohol use between baseline (T1) and subsequent test 18 months later (T2) measures (N=1,195 participating schoolchildren, M=11.52; 52.6% girls, SD=0.61, 540 scholars of the experimental group passed 12-week classes of school-based drug use prevention program Unplugged, 655 scholars of the control group without intervention). Direct logistic regression was performed to assess the impact of four predictors (the past month alcohol use at T1, the past month tobacco smoking at T1, gender, the program Unplugged) on the likelihood that schoolchildren would report the past month alcohol use (T2). The interaction effect (Unplugged x the past month alcohol use at T1) was explored.

The direct effects of alcohol use at T1 and tobacco smoking at T1 on alcohol use at T2 were found in this study. The interaction effect indicated that from among schoolchildren without alcohol use at T1 a higher percentage of schoolchildren of the control group reported alcohol use 18 months later at T2 compared to experimental group.

Alcohol use and tobacco smoking of schoolchildren at baseline test increased the likelihood that schoolchildren would report alcohol use at follow-up test 18 months later. In conclusion, the program Unplugged supported health-related behavior of

schoolchildren, but this occurred differentially, depending on baseline schoolchildren' characteristic.

Key words:

Unplugged, alcohol, prevention

Úvod

Záverečná správa Európskeho školského prieskumu o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2015, hlavným cieľom ktorého bolo získať údaje o výskyte užívania drog u žiakov 9. tried základných škôl a v štyroch ročníkoch všetkých typov stredných škôl v Slovenskej republike konštatuje, že v roku 2015 vo výskyte fajčenia tabakových cigariet a konzumácie alkoholu došlo k značnému poklesu, a teda situácia v užívaní legálnych drog sa o čosi zlepšila (Nociar, 2015). Správa konštatuje strácanie sa rodového rozdielu v pravidelnom fajčení medzi chlapcami a dievčatami, ďalej uvádza, že odhady ukázali, že od 1995 množstvo vypitého alkoholu pri poslednom pití dievčat aj chlapcov sa buď blíži, alebo prekračuje hranice rizikového pitia podľa WHO (Nociar, 2015).

Na Slovensku sú realizované školské prieskumy TAD1 (tabak, alkohol, drogy) u žiakov základných škôl od roku 1994 (Nociar, 2014). Správa uvedeného školského prieskumu (Nociar, 2014) uvádza, že výskyt a rozsah prvej skúsenosti s tabakom a tromi druhmi alkoholu, aj s účinkami alkoholu v zmysle podnapitosti u 11-14 ročných narastá alebo je príliš vysoké, vek prvej skúsenosti s legálnymi drogami je stále vcelku konštantný (osciluje okolo 10 rokov), nedarí sa ho ani znížiť, ba ani citeľne odsunúť do vyššieho veku, zvyšuje sa vnímaná dostupnosť prakticky všetkých druhov drog, najmä však marihuany, pričom klesá vnímanie rizika ich užívania (podľa výsledkov v ESPAD). Tieto zmeny, ako konštatuje správa, sa počas 12 rokov prejavovali neustálym stúpaním experimentovania s drogami u detí a mládeže. Až po 20 rokoch od roku 1994 možno na základe údajov z reprezentatívnych prieskumov TAD predpokladať, ako uvádza správa, že nastala stabilizácia a niekde aj mierny pokles v užívaní nelegálnych drog a tiež tabaku. Výnimku predstavuje alkohol, kde sa prejavuje buď nárast alebo stabilizácia a to aj v najrizikovejších spôsoboch pitia (nárazové pitie alebo „binge drinking“), s cieľom čo najrýchlejšie sa opiť. Pritom sa ukazuje, že u dievčat pitie alkoholu stúplo omnoho rýchlejšie než u chlapcov a dospievajúce dievčatá, ale aj mladé ženy, sa vo viacerých ohľadoch skoro vyrovnali dospievajúcim chlapcom a mladým mužom (Nociar, 2014).

Správa o drogách na Slovensku za rok 2017 (<http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/4506/TD0416907SKN.pdf>) uvádza, že hodnotenie účinnosti preventívnych aktivít je zriedkavé. Sledovanie efektívnosti európskeho programu univerzálnej prevencie užívania návykových látok Unplugged na Slovensku, adaptácia, implementácia programu Unplugged medzi školákmi SR, sledovanie krátkodobej a dlhodobšej účinnosti Unplugged, predstavuje na Slovensku dôležitú súčasť podpory školskej prevencie užívania návykových látok založenej na výskumných dátach.

Program Unplugged, ako uvádzajú Vadrucchi, Vigna-Taglianti, van der Kreeft et al. (2016), je školským programom prevencie užívania návykových látok, ktorý je určený žiakom vo veku 12-14 rokov. Má interaktívny charakter so zameraním na rozvoj intrapersonálnych a sociálnych spôsobilostí s osobitným dôrazom na normatívne presvedčenia. Teória sociálneho učenia, teória sociálnych noriem, model presvedčení o zdraví, teória odôvodneného správania, teória problémového správania tvoria teoretický základ programu Unplugged (Vadrucchi, Vigna-Taglianti, van der Kreeft et al.,

2016). Výskum efektívnosti programu Unplugged je predmetom skúmania. Dôležitou výskumnou otázkou je cieľová skupina, vo vzťahu ku ktorej je program efektívny (Barbosa Filho, da Silva, Mota, et al., 2017). Skúmanie efektívnosti /neefektívnosti intervencie je dôležitou výzvou výskumu, pretože tak praktici, ako aj výskumníci sú zameraní predovšetkým na pozitívne efekty, pričom možný iatrogenický efekt (negatívny efekt intervencie) je veľmi často opomínaný (De Cock, Bekkering, Hannes, 2017, Werch, Owen, 2002). Vzájomná prepojenosť rôznych foriem rizikového správania (Jepson, Harris, Platt, et al., 2010) je dôležitým východiskovým poznáním výskumu efektívnosti intervencie. Efektívnosť programu Unplugged bola preukázaná medzi školákmi 7 krajín EÚ (Vigna-Taglianti, Galanti, Burkhart et al., 2014), aj keď výsledky nie sú úplne jednoznačné (Sanchez, Valente, Sanudo et al., 2018).

Cieľom štúdie bolo skúmať efektívnosť univerzálného programu prevencie užívania návykových látok Unplugged medzi slovenskými školákmi vo vzťahu k 30-dňovej prevalencii konzumácie alkoholu 18 mesiacov po implementácii programu Unplugged, skúmanie otázky, pre koho je intervencia efektívna v závislosti od východiskovej charakteristiky so zdravím súvisiaceho správania školákov (konzumácie alkoholu) pred začiatkom intervencie.

Metódy

Program prevencie užívania návykových látok Unplugged a dizajn výskumu

Európsky program prevencie užívania návykových látok Unplugged (<https://www.eudap.net/>) vychádza zo stratégie sociálneho vplyvu, z princípu komplexného vplyvu sociálneho prostredia a edukačného prístupu, ktorý je založený na modeli KAB, teda vedomosti – postoje – správanie. Pozostáva z 12 vyučovacích lekcí, ktoré sú zaradené do troch skupín podľa oblasti zamerania (informácie a postoje, interpersonálne spôsobilosti, intrapersonálne spôsobilosti). Program Unplugged je výsledkom riešenia projektu EU-Dap (European Drug Abuse Prevention trial), ktorý sa realizoval v rokoch 2003 – 2005 a spolupracovalo na ňom sedem členských krajín EÚ - Taliansko, Švédsko, Belgicko, Nemecko, Rakúsko, Španielsko a Grécko.

Program prevencie Unplugged bol adaptovaný na podmienky školskej praxe SR (Vigna-Taglianti, 2015). Bola realizovaná metodická príprava učiteľov / lektorov Unplugged programu na školách experimentálnej skupiny. Učitelia / lektori experimentálnej skupiny absolvovali 3-dňový výcvik, cieľom ktorého bolo oboznámiť učiteľov s teoretickými východiskami Unplugged programu, efektívnymi stratégiami prevencie užívania návykových látok, štruktúrou Unplugged programu, cieľmi a metódami práce, realizácie jednotlivých lekcí programu. Súčasťou tréningu bola aktívna práca učiteľov, modelová implementácia jednotlivých lekcí pod supervíziou lektoriek, ktoré na túto prácu boli pripravené lektormi projektu EU-DAP. V priebehu realizácie Unplugged programu na základných školách experimentálnej skupiny bola učiteľom / lektorom priebežne poskytovaná on-line supervízia realizácie programu, bola sledovaná kvalita realizácie programu.

Zbery dát v experimentálnej a kontrolnej skupine boli uskutočnené bezprostredne pred realizáciou programu Unplugged (T1) v septembri šk. roku 2013/14 a následné 4 post-test merania (3 mesiace, 6 mesiacov, 12 mesiacov a 18 mesiacov) po implementácii programu. Štúdia prezentuje výsledky skúmania efektívnosti programu 18 mesiacov po implementácii programu (T2).

Výskumná vzorka

Do výskumu bola vybraná reprezentatívna vzorka 63 základných škôl. Vzorka bola vybraná stratifikovaným náhodným výberom z Registra škôl a školských zariadení Slovenskej republiky, Ústavu informácií a prognóz školstva, sumárne z 2 202

základných škôl (www.uips.sk). Kritériami pre stratifikovaný náhodný výber boli: kraj (východné, stredné a západné Slovensko) a veľkosť obce (kategórie: 0 - 4999 obyvateľov; 5000 – 9999; 10 000 – 19 999; 20 000 – 49 999; 50 000 – 99 999; 100 000 a viac obyvateľov). S jednotlivými základnými školami experimentálnej a kontrolnej skupiny boli uzavreté zmluvy o spolupráci, predmetom ktorých bola účasť základnej školy na realizácii výskumnej úlohy projektu APVV -0253-11 „Užívanie drog medzi dospievajúcimi a vysokoškolákmi. Na výskumných dátach založená prevencia drog“. V každej škole sa výskumu zúčastnila jedna trieda 6 ročníka podľa označenia vedenia každej základnej školy. Výskumnú vzorku štúdie tvorilo 1195 študentov (T1), 655 študentov kontrolnej skupiny (T1) a 540 študentov experimentálnej skupiny (T1) (Tab. 1). Priemerný vek (T1) bol 11,52 (SD=0,61), 52.6% dievčat (podrobnejšie Tab. 1). Účasť študentov vo výskume bola podmienená súhlasom rodičov. Realizácia výskumu bola schválená Etickou komisiou UPJŠ a bola podporená Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Metodiky výskumu a štatistické spracovanie

Konzumácia alkoholu za posledných 30 dní a fajčenie tabakových cigariet študentov za posledných 30 dní boli merané prostredníctvom otázok „Koľkokrát (ak vôbec) si vypil/a nejaký alkoholický nápoj?“ „Koľkokrát (ak vôbec) si fajčil/a tabakové cigarety?“ so škálou odpovedí: Za posledných 30 dní: Počet prípadov: 0, 1-2, 3-5, 6-9, 10-19, 20-39, 40 a viac ESPAD (Hibell et al., 2012). Pre potreby binárnych logistických regresíí boli premenné dichotomizované (Tab. 1).

Údaje boli analyzované prostredníctvom binárnych logistických regresíí (BLR) v štatistickom programe SPSS 20. Prvý model sledoval vplyv 4 nezávislých premenných (Konzumácia alkoholu (T1), Fajčenie tabakových cigariet (T2), Rod, Unplugged) na konzumáciu alkoholu (T2), v druhom regresnom modeli bolo do analýzy pridané sledovanie interakčného efektu Unplugged x Konzumácia alkoholu (T1).

Tab. 1: Výskumné vzorky zberu dát skúmania efektívnosti programu Unplugged na slovenských základných školách

	Chlapec	Dievča	Spolu	Sig. ¹
Rod	566	629	1195	
	47.4%	52.6%	100,00%	
Unplugged	Chlapec	Dievča	Spolu	
Kontrolná skupina	307	348	655	
	46.9%	53.1%	100,00%	
Experimentálna skupina	259	281	540	
	48,00%	52,00%	100,00%	
Konzumácia alkoholu (T1)	Nie	Áno		
	989	122	1111	
	89,00%	11,00%	100,00%	
Kontrolná skupina	555	58	613	ns
	90.5%	9.5%	100,00%	

Experimentálna skupina	434	64	498	
	87.1%	12.9%	100,00%	
Chlapec	478	74	552	ns
	86,60%	13,40%	100,00%	
Dievča	586	67	653	
	89,70%	10,30%	100,00%	
Konzumácia alkoholu (T2)	Nie	Áno		
	595	168	763	
	78,00%	22,00%	100,00%	
Kontrolná skupina	303	83	386	ns
	78.5%	21.5%	100,00%	
Experimentálna skupina	292	85	377	
	77.5%	22.5%	100,00%	
Chlapec	267	92	359	ns
	74,40%	25,60%	100,00%	
Dievča	377	97	474	
	79,50%	20,50%	100,00%	
Fajčenie tab. cigariet (T2)	Nie	Áno		
	683	68	751	
	90.9%	9.1%	100,00%	
Kontrolná skupina	350	31	381	ns
	91.9%	8.1%	100,00%	
Experimentálna skupina	333	37	370	
	90,00%	10,00%	100,00%	
Chlapec	320	31	351	ns
	91,20%	8,80%	100,00%	
Dievča	426	43	469	
	90,80%	9,20%	100,00%	

¹ Chi-square test

T1 = zber dát pred realizáciou programu Unplugged

T2 = zber dát 18 mesiacov po realizácii programu Unplugged

Výsledky

Percento školákov, ktorí neudávali konzumáciu alkoholu v období posledných 30 dní, pokleslo po 18 mesiacoch o 11%, tzn. z 89% na 78%. Analýzy konzumácie alkoholu, ktorú udávali školáci experimentálnej a kontrolnej skupiny v čase zberu dát pred implementáciou programu Unplugged (T1) a 18 mesiacov po ukončení intervencie (T2) nepotvrdila štatistickú významnosť rozdielov medzi školákmi ES a KS (T1: $\chi^2 = 2,892$, $p = 0,089$, T2: $\chi^2 = 0,068$, $p = 0,794$), ani medzi chlapcami a ani dievčatami (T1: $\chi^2 = 2,440$, $p = 0,118$, T2: $\chi^2 = 2,749$, $p = 0,097$).

Sledovali sme efektívnosť programu Unplugged v závislosti od výskytu konzumácie alkoholu (T1) a fajčenia tabakových cigariet v období posledných 30 dní (T2). Naším prvým zámerom bolo skúmať hlavný efekt týchto dvoch nezávislých premenných spolu s rodom a intervenciou na skúmanú závislú premennú, ktorou bola konzumácia alkoholu, ktorú školáci udávali v čase T2. Výsledky preukázali štatisticky významný efekt konzumácie alkoholu (T1), ktorú udávali školáci pred intervenciou a fajčenia tabakových cigariet (T2) na konzumáciu alkoholu, ktorú školáci udávali 18 mesiacov po intervencii (Tab. 2). Hlavný efekt rodu a programu Unplugged na konzumáciu alkoholu, ktorú školáci udávali v čase T2 preukázaný nebol (Tab. 2).

Druhým zámerom bolo skúmať otázku, pre koho je intervencia efektívna v závislosti od východiskovej charakteristiky so zdravím súvisiaceho správania školákov (konzumácie alkoholu) pred začiatkom intervencie. Druhý model BLR preukázal štatisticky významný interakčný efekt Unplugged x konzumácia alkoholu (T1). To znamená, že z tých školákov, ktorí v čase T1 neudávali konzumáciu alkoholu, vyššie percento žiakov kontrolnej v porovnaní s experimentálnou skupinou udávalo konzumáciu alkoholu v čase T2, 18 mesiacov po intervencii (Tab. 2, Graf 1, 2).

Tab. 2: Faktory konzumácie alkoholu 18 mesiacov po Unplugged intervencii

	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)		Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
			Lower	Upper			Lower	Upper
Konzumácia alkoholu (T1)	<0,001	4,862	2,838	8,327	0,056	2,307	0,979	5,436
Fajčenie tabakových cigariet (T2)	<0,001	12,604	6,786	23,410	<0,001	12,938	6,946	24,097
Rod	0,129	0,730	0,487	1,095	0,075	0,689	0,57	1,038
Unplugged	0,811	0,952	0,634	1,428	0,253	0,770	0,492	1,205
Unplugged x Konzumácia alkoholu (T1)					0,025	3,629	1,179	11,167
R ²	0,232				0,241

Graf 1 Konzumácia alkoholu študentov kontrolnej skupiny pred implementáciou programu Unplugged (T1) a 18 mesiacov po implementácii programu Unplugged (T2)

Graf 2 Konzumácia alkoholu študentov experimentálnej skupiny pred implementáciou programu Unplugged (T1) a 18 mesiacov po implementácii programu Unplugged (T2)

Diskusia a záver

Holistické a mnoho-elementové programy prevencie (informácie týkajúce sa dôsledkov užívania, praktický rozvoj spôsobilostí rozhodovania a seba-účinnosti, spôsobilostí odmietania, rezistencie voči tlakom k užívaniu, zreálňovanie normatívnych presvedčení, rozvoj sociálnych spôsobilostí posilňujúcich sebaúctu a sociálne kompetencie) prispievajú k znižovaniu atraktívnosti užívania návykových látok (Midford, 2010). Dôležité je, ako uvádzajú Thom (2017), Midford (2010), adekvátne nastavenie indikátorov efektívnosti programu s ohľadom na kontextuálne, kultúrne podmienky a fidelitu implementácie programu. Dôležitým indikátorom efektívnosti školských programov prevencie sú behaviorálne ukazovatele, cieľom školských programov prevencie užívania návykových látok je redukovat' užívanie alebo oddialiť začiatok užívania návykových látok, očakávaným výsledkom programu Unplugged bolo rovnako oddialenie alebo narušenie progresu užívania návykových látok medzi študentmi (Sanchez, Sanudo, Andreoni et al., 2016).

Skúmanie efektívnosti programu Unplugged medzi študentmi 7 krajín EÚ preukázalo oddialenie progresu denného fajčenia a epizód stavov opitosti (Faggiano, Galanti, Bohrn et al., 2008), efektívnosť Unplugged bola preukázaná medzi študentmi po 18 mesiacoch od implementácie programu vo vzťahu k 30-dňovej prevalencii stavov

opitosti a užívaníu marihuany, efektívnosť nebola preukázaná vo vzťahu k fajčeniu cigariet (Faggiano, Vigna-Taglianti, Burkhart, 2010). Marginálny efekt Unplugged programu bol zistený medzi 13-15 ročnými školákmi a efekt programu nebol potvrdený v skupine 11-12 ročných školákov vo vzťahu k 30-dňovej prevalencii užívania návykových látok v Brazílii (Sanchez, Sanudo, Andreoni, 2016).

Porovnanie efektívnosti Unplugged programu medzi slovenskými školákmi je historicky a kultúrno-spoločensky najrelevantnejšie vo vzťahu k efektívnosti programu medzi školákmi ČR. Efektívnosť programu Unplugged bola preukázaná vo vzťahu k fajčeniu tabakových cigariet, užívaniu marihuany a užívaniu iných drog, ale nebola preukázaná vo vzťahu konzumácii alkoholu medzi školákmi ČR (Gabrhelík, Duncan, Miovsky et al., 2012). Podobne, ako v ČR (Gabrhelík, Duncan, Miovsky et al., 2012), ani medzi slovenskými školákmi nebol štúdiou nepreukázaný hlavný efekt programu Unplugged na konzumáciu alkoholu po 18 mesiacoch od implementácie programu.

Štúdiou preukázané oddialenie užívania alkoholu medzi školákmi experimentálnej skupiny, ako indikátor efektívnosti Unplugged programu, podporuje dôležitosť na výskumných dátach založených programov prevencie užívania návykových látok, ktoré implementujú efektívne stratégie sociálneho vplyvu, zreáľňovania normatívnych presvedčení školákov, medzi ktoré patrí program Unplugged. Výsledky nášho skúmania preukázali v tomto smere moderačný efekt rodu vo vzťahu medzi programom Unplugged a deskriptívnymi normatívnymi presvedčeniami (DNP) školákov týkajúcimi sa konzumácie alkoholu a stavov opitosti v prospech vyššej úrovne DNP medzi chlapcami (Štefaňáková, Orosová, 2018). Výsledky štúdie Novák, Miovský, Gabrhelík et al. (2013), ktoré preukázali efektívnosť Unplugged programu vo vzťahu k výskytu stavov opitosti medzi chlapcami naznačujú potrebu dôkladnejšieho skúmania rodových zvláštností, resp. moderačného efektu rodu vo vzťahu medzi programom Unplugged a konzumáciou alkoholu medzi slovenskými školákmi.

Ďalšie skúmanie efektívnosti programu Unplugged na Slovensku predpokladá dôsledný monitoring a hodnotenie procesu implementácie programu. Kvalita implementácie programu, rozsah absolvovania programu školákmi, ale aj dotazníková forma zberu dát patria k hlavným možným nedostatkom výskumu efektívnosti programu. Otázny je rozsah a teda aj realizovateľnosť jednotlivých lekcií v rámci vyučovacej hodiny v podmienkach škôl SR, na čo napríklad poukazujú výsledky hodnotenia programu vo viacerých krajinách (Medeiros, Cruz, Schneider et al., 2016, Jurystová, Gabrhelík, Miovský, 2009) a čomu je v našom skúmaní aktuálne venovaná osobitná pozornosť.

Zriedkavosť dostupnosti na výskumných dátach založených programov prevencie, ktoré slovenské základné školy školákovi ponúkajú, podporuje dôležitosť implementácie programu Unplugged v praxi slovenských škôl. K udržateľnosti uvedeného postavenia významné prispieva aktualizčné kontinuálne vzdelávanie „Príprava pedagogických a odborných zamestnancov na realizáciu programu univerzálnej prevencie užívania návykových látok Unplugged“, ktoré je určené pedagogickým a odborným zamestnancom základných škôl.

Podakovanie

Táto štúdia bola podporená projektom APVV 0253-11, APVV-15-0662, KEGA 016UPJŠ-4/2017.

Literatúra

Barbosa Filho, V. C., da Silva, K. S., Mota, J., Vieira, N. F. C., do Amaral Gubert, F., & da Silva Lopes, A. (2017). "For whom was it effective?" Moderators of the effect of a school-based intervention on potential physical activity determinants among Brazilian students. *Preventive medicine*, 97, 80-85.

- De Cock, B., Bekkering, T., & Hannes, K. (2017). Evaluating the potential negative effects of school-based prevention programs aiming to reduce alcohol and drug misuse in adolescents: A systematic review of research articles prior to 2013. Centrum voor Sociologisch Onderzoek, Social Research Methodology Group; KU Leuven.
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F., Burkhart, G., Bohrn, K., Cuomo, L., Gregori, D., ... & van der Kreeft, P. (2010). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and alcohol dependence*, 108(1-2), 56-64.
- Faggiano, F., Galanti, M. R., Bohrn, K., Burkhart, G., Vigna-Taglianti, F., Cuomo, L., ... & van der Kreeft, P. (2008). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomised controlled trial. *Preventive medicine*, 47(5), 537-543.
- Gabrhelik, R., Duncan, A., Miovsky, M., Furr-Holden, C. D. M., Stastna, L., & Jurystova, L. (2012). "Unplugged": A school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic. *Drug and Alcohol Dependence*, 124(1-2), 79-87.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., Kraus, L. (2012). *The 2011 ESPAD Report. Substance use among students in 36 European Countries*. Stockholm: Modinttryckoffset AB.
- Jepson, R. G., Harris, F. M., Platt, S., & Tannahill, C. (2010). The effectiveness of interventions to change six health behaviours: a review of reviews. *BMC public health*, 10(1), 538.
- Jurystová, L., Gabrhelik, R., Miovský, M. (2009). Formativní evaluace procesu implementace preventivního programu Unplugged školními metodiky prevence. *Adiktologie*, (9)1, 10–19.
- Medeiros, P. F., Cruz, J. I., Schneider, D., Sanudo, A., & Sanchez, Z. M. (2016). Process evaluation of the implementation of the Unplugged Program for drug use prevention in Brazilian schools. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 11(1), 2.
- Midford, R. (2010). Drug prevention programmes for young people: where have we been and where should we be going?. *Addiction*, 105(10), 1688-1695.
- Nociar, A. (2015). *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2015. Záverečná správa*. Bratislava: Národné monitorovacie centrum pre drogy.
- [<http://www.infodrogy.sk/indexAction.cfm?module=Library&action=GetFile&DocumentID=1231>].
- Nociar, A. (2014). Záverečná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2014. Bratislava, VÚDPaP, 83 s.
- Novák, P., Miovský, M., Gabrhelik, R., Šťastná, L., & Jurystová, L. (2013). Gender-specific effectiveness of the unplugged prevention intervention in reducing substance use among Czech adolescents. *Czech Sociological Review*, 49(6), 903-926.
- Sanchez, Z. M., Valente, J. Y., Sanudo, A., Pereira, A. P. D., Schneider, D. R., & Andreoni, S. (2018). Effectiveness evaluation of the school-based drug prevention program# Tamojunto in Brazil: 21-month follow-up of a randomized controlled trial. *International Journal of Drug Policy*, 60, 10-17.
- Sanchez, Z. M., Sanudo, A., Andreoni, S., Schneider, D., Pereira, A. P. D., & Faggiano, F. (2016). Efficacy evaluation of the school program Unplugged for drug use prevention among Brazilian adolescents. *BMC public health*, 16(1), 1206.

Správa o drogách za rok 2017 – Slovensko. (2017). Luxemburg: Úrad pre publikácie Európskej únie. Dostupné na

<http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/4506/TD0416907SKN.pdf>

Štefaňáková, M., & Orosová, O. (2018). Effectiveness of program unplugged on descriptive normative beliefs among slovak schoolchildren. Dostupné na https://www.upjs.sk/public/media/14487/Stefanakova%20Inpact%202018%20poster_.pdf

Thom, B. (2017). Good practice in school based alcohol education programmes. *Patient education and counseling*, 100, S17-S23.

Vadrucci, S., Vigna-Taglianti, F. D., van der Kreeft, P., Vassara, M., Scatigna, M., Faggiano, F., ... & EU-Dap Study Group. (2016). The theoretical model of the school-based prevention programme Unplugged. *Global health promotion*, 23(4), 49-58.

Vigna-Taglianti, F. D., Galanti, M. R., Burkhart, G., Caria, M. P., Vadrucci, S., & Faggiano, F. (2014). "Unplugged," a European school-based program for substance use prevention among adolescents: Overview of results from the EU-Dap trial. *New directions for youth development*, 2014(141), 67-82.

Vigna-Taglianti, F. (2015, June). Implementing school prevention programs in Italy, Europe, and worldwide: the experience of the Unplugged program. In *Final Workshop of the International Partnership Project "Best Practices in smoking prevention among youths in Mediterranean Countries"* (pp. 2-2).

Werch, C.E., & Owen, D.M. (2002). Iatrogenic effects of alcohol and drug prevention programs. *Journal of studies on alcohol*, 63(5), 581-590.

Adresy autorov

Prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

olga.orosova@upjs.sk

Doc. PhDr. Beáta Gajdošová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

beata.gajdosova1@upjs.sk

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

anna.janovska@upjs.sk

Mgr. Marcela Štefaňaková

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

marcela.stefanakova@upjs.sk

KOMPARÁCIA VYBRANÝCH ASPEKTOV MATEMATICKEJ PRÍPRAVY DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU A V TALIANSKU

THE COMPARISON OF CHOSEN ASPECTS OF MATHEMATICAL PREPARATION OF CHILDREN IN KINDERGARTENS IN SLOVAKIA AND IN ITALY

Alena Prídavková

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Abstract:

The comparison of the educational systems and of curricular documents which specified educational mathematical aims at different levels of education, including pre-primary education, brings new ideas for improving the didactical preparation of nursery school teachers. The results of the research are presented in the article. The main aim of the research is to analyse curricular documents for pre-school education in Slovakia and in Italy. By comparing of the mathematical content of preparation of children in kindergarten in both countries, we can find different and common elements in content and performance standards. The results of comparative analysis are resource of stimulus for improving of undergraduate teacher training for teacher in kindergartens in mathematical area. New approaches to didactical transformation of mathematical concepts will contribute to developing professional-didactic competencies of perspective teachers at pre-primary level of education during their university study.

Key words:

mathematical preparation, pre-primary education, performance standard

Úvod

Výsledky skúmania získané komparáciou vzdelávacieho systému, kurikulárnych dokumentov, v ktorých sú formulované ciele edukácie na konkrétnom stupni vzdelávania, predstavujú zdroje informácií a námetov využiteľných ako podnety pre skvalitnenie pregraduálnej prípravy učiteľov aj v materských školách. V príspevku sú prezentované čiastkové výsledky výskumu zameraného na porovnávanie predškolskej edukácie na Slovensku a iných krajinách. Výskum je realizovaný ako súčasť riešenia vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0844/17 s názvom *Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte*. Projekt je riešený na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte a svojím charakterom nadväzuje na výstupy projektu VEGA 1/1230/12 riešeného v rokoch 2012 až 2014.

Ciele aktuálneho výskumného projektu sú zamerané na analýzu, komparáciu a identifikáciu kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní na Slovensku a v zahraničí. Získané informácie budú uvedené do súvislostí s prebiehajúcou kurikulárnou transformáciou predprimárneho vzdelávania v materských školách na Slovensku. Vybrané získané poznatky budú

slúžiť ako zdroj návrhov, ktoré budú postupne zaraďované do pregraduálnej prípravy učiteľov pre predprimárny stupeň vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte, ako aj do matematickej edukácie detí v materských školách.

Metodologické postupy, použité pri riešení projektu, zodpovedajú charakteru výskumu. Hlavným metodologickým princípom prevzatým z oblasti komparatívnej pedagogiky je využitie viacúrovňového a multidisciplinárneho charakteru metódy komparácie. Pri získavaní relevantných dát sú využívané verejne dostupné informačné databázy a iné systémy infraštruktúry komparatívnej pedagogiky. Použitá je kvalitatívna výskumná paradigma v komparatívnej pedagogike vzhľadom na formuláciu výskumného problému a tiež kontextový prístup. Okrem toho je využitá metóda obsahovej analýzy pedagogických dokumentov.

Predprimárne vzdelávanie v Taliansku

V schéme (obrázok 1) je uvedená štruktúra vzdelávacieho systému v Taliansku. Vzdelávací systém v Taliansku je diferencovaný na niekoľko úrovní: predškolské vzdelávanie, primárna škola, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, vysokoškolské a ďalšie vzdelávanie. Vzhľadom na projektové zámery sa budeme venovať charakteristike výchovy a vzdelávania detí pred nástupom do školy.

Obr. 1: Štruktúra vzdelávacieho systému v Taliansku

(Zdroj: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en)

Vzdelávanie detí vo veku od 0 do 6 rokov nie je v Taliansku povinné. Starostlivosť o deti vo veku do 3 rokov je realizované v škôlkach (*Nidi d'Infanzia*, predtým nazývané *Asili nido*), je poskytované tzv. vzdelávacím servisom (*servizi educativi*) a nie je súčasťou vzdelávacieho systému v zmysle zodpovednosti zo strany štátu. Predškolské vzdelávanie detí vo veku od troch do šiestich rokov je realizované v materských školách (*Scuola dell'Infanzia*, ktoré sú známe ako *Scuola Materna*) a aj napriek tomu, že nie je povinné, je pre každé dieťa vytvorený priestor na edukáciu v týchto zariadeniach. Je súčasťou vzdelávacieho systému a patrí do zodpovednosti ministerstva školstva, hoci inštitúcie poskytujúce predškolské vzdelávanie sú spravované na miestnej úrovni, nielen štátom, ale aj obcami a súkromným sektorom. Táto úroveň vzdelania nie je povinná a trvá až tri roky (od 3 do 6 rokov).

Práca v materských školách je orientovaná na hru, na rozvíjanie spolužitia v kolektíve a na prípravu na školskú dochádzku. Aktivity sú zamerané na podporu rozvoja identity detí, autonómie, kompetencie a iniciovania ich občianstva. Priemerná dĺžka dochádzky dieťaťa do materskej školy je tri roky, prvý rok sa nazýva malý (*piccoli*), druhý stredný (*medi* alebo *mezzani*) a posledný rok - veľký (*grandi*).

Poskytovanie vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom veku sú spravované priamo úradmi miestnej samosprávy tak, aby boli v súlade so všeobecnými kritériami definovanými na regionálnej úrovni.

(Zdroj: <https://eacea.ec.europa.eu>)

V prípade talianskeho predškolského vzdelávania nie je možné hovoriť o jednotnom modeli. Na jednej strane je predškolská výchova decentralizovaná z toho pohľadu, že miestne samosprávy majú v kompetencii vytvárať obsah, metódy a formy vzdelávania. Na druhej strane tu platia pravidlá ustanovené štátom. Inovácie jednotlivcov, ako aj cirkev majú dodnes silný vplyv na koncepciu predškolského vzdelávania. Ministerstvo školstva podporuje predškolské vzdelávanie a vníma ho ako miesto pre sociálny a emocionálny rozvoj dieťaťa. Aj napriek tomu, že predškolská výchova nie je povinná, rodičia si plne uvedomujú jej dôležitosť.

Materská škola je považovaná za inštitúciu, kde je rozvíjaná citová, psychomotorická, vedomostná a sociálna stránka dieťaťa (Krajčíková 2013, In Prídavková 2014, s. 320). Pokiaľ ide o rozvíjanie vedomostnej stránky dieťaťa v oblasti elementárnych matematických pojmov v rámci predškolského vzdelávania, výstupy sú formulované vo forme obsahových štandardov.

V dokumente *Curricolo scuola Dell'infanzia* (2012) sú formulované obsahové štandardy spolu s popisom aktivít pre učiteľa, ako aj výkonové štandardy, ktoré sú rozdelené do štyroch vekových kategórií. Jednotlivé elementy sú prezentované pomerne detailne a to aj napriek tomu, že predškolské vzdelávanie nie je v Taliansku povinné. Dieťa po absolvovaní materskej školy:

- triedi predmety v skupine podľa rôznych kritérií, uvádza niektoré vlastnosti predmetov,
- porovnáva skupiny objektov podľa množstva,
- určuje množstvo predmetov v skupine a používa symboly na vyjadrenie počtu,
- vykonáva meranie pomocou meracích prostriedkov,
- používa elementárne pojmy logiky – kvantifikátory (jeden, veľa, málo, nikto...),
- zvláda prvotné stratégie (počítanie po jednom, meranie dĺžky, hmotnosti a ďalších veličín),
- určuje polohu objektov v priestore (vpred, vzadu, hore, dole, vpravo, vľavo atď.),
- dokáže prejsť trasu na základe verbálnych pokynov,
- pozná základy numerácie (čísla do 10, základy sčítania a odčítania do 10, porovnávanie, usporiadanie čísel).

Predprimárne vzdelávanie na Slovensku

Na Slovensku je predprimárne vzdelávanie realizované v materských školách a je poskytované spravidla pre deti vo veku od troch do šiestich rokov. Cieľom činností realizovaných v materských školách je podpora rozvoja osobnosti dieťaťa vo viacerých oblastiach: sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej. Ide

o rozvoj schopností a zručností a o vytváranie predpokladov pre ďalšie vzdelávanie. (Zdroj: <https://www.minedu.sk/predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>).

Výchova a vzdelávanie v materských školách je na Slovensku uskutočňovaná v súlade s kurikulárnym dokumentom s názvom *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (ŠVP, platný od roku 2016). Tento dokument vymedzuje povinný obsah výchovy a vzdelávania a je najvyšším platným kurikulárnym dokumentom. Vymedzuje základné ciele výchovy a vzdelávania v materskej škole a profil absolventa. Obsah vzdelávania v materskej škole je štruktúrovaný do jednotlivých vzdelávacích oblastí, pričom jednou z nich je oblasť *Matematika a práca s informáciami*, kde sú vymedzené ciele a obsah matematickej prípravy detí v materských školách (Šimčíková, 2018). Hlavným cieľom tejto vzdelávacej oblasti je poskytnúť základy matematických poznatkov a zručností, pomocou ktorých sa ďalej rozvíja matematické myslenie (ŠVP, 2016, s. 12).

Vzdelávacie štandardy sú koncipované do štyroch podoblastí: Čísla a vzťahy, Geometria a meranie, Logika, Práca s informáciami.

Výkonové štandardy v podoblasti *Čísla a vzťahy* sú zamerané na:

- prirodzené čísla (do 10),
- určovanie počtu predmetov v skupine,
- vytváranie skupiny s daným počtom,
- porovnávanie skupín podľa počtu,
- číselné operácie – sčítanie, odčítanie, delenie.

Podoblasť *Geometria a meranie* vymedzuje výkonové štandardy orientované na:

- orientáciu v priestore,
- priestorové geometrické útvary,
- rovinné geometrické útvary,
- meranie dĺžky predmetov,
- porovnávanie a usporiadanie predmetov na základe merania.

V podoblasti *Logika* sú výkonové štandardy zamerané na:

- postupnosti,
- výrokovú logiku,
- množiny,
- triedenie prvkov,
- priradovanie prvkov.

(ŠVP, 2016; Šimčíková, 2018).

Prvé výsledky komparácie matematickej prípravy detí v materských školách na Slovensku a v Taliansku

V oboch porovnávaných krajinách je vzdelávanie na predprimárnom stupni vzdelávacieho systému poskytované pre deti vo veku od troch do šiestich rokov a nie je povinné. Výstupy edukácie z pohľadu rozvoja matematických kompetencií sú sformulované v kurikulárnych dokumentoch. Na Slovensku sú vzdelávacie štandardy vymedzené vo forme výkonových štandardov, obsahových štandardov a evaluačných otázok. V talianskom dokumente sú výstupy spracované vo forme špecifických kompetencií, zručností, vedomostí a významných úloh. V oboch prípadoch sú ciele diferencované pre jednotlivé vekové kategórie.

Z pohľadu obsahu matematickej oblasti predprimárneho vzdelávania možno konštatovať, že v oboch krajinách sú vymedzené požiadavky z oblasti prirodzených čísel, geometrie a logiky. Analógie a spoločné elementy je možné nájsť aj v konkrétnych vzdelávacích štandardoch. Z oblasti prirodzených čísel sa pracuje ako na Slovensku, tak aj v Taliansku v číselnom obore do 10. Medzi výstupmi definovanými z oblasti geometrie sú v oboch krajinách zahrnuté kompetencie súvisiace s orientáciou v priestore a s využitím merania. Triedenie, porovnávanie, usporadúvanie, tvorba skupín s daným počtom, používanie elementárnych pojmov z výrokovej logiky – predstavujú tie elementy obsahu matematického vzdelávania v materských školách, ktoré sú spoločné pre obe komparované krajiny.

Jedným z cieľov predprimárneho vzdelávania na Slovensku aj v Taliansku je rozvíjanie elementárnych matematických poznatkov a zručností, ktoré tvoria základ pre vzdelávanie na vyšších stupňoch škôl.

Záver

Na základe výsledkov realizovanej analýzy a komparácie kurikulárnych dokumentov pre predprimárne vzdelávanie na Slovensku a v Taliansku možno konštatovať, že tu existujú prieniky, jednak v štruktúre dokumentov, ale predovšetkým v obsahu matematického vzdelávania. Výsledky detailnej komparatívnej analýzy jednotlivých elementov obsahu matematického vzdelávania v materských školách, didaktickej transformácie matematických konceptov do predprimárneho vzdelávania, budú predmetom ďalšieho skúmania. Skúmanie orientované na komparáciu elementov matematickej prípravy detí v materských školách prinesie ďalšie výsledky a podnety, ktoré budú postupne inkorporované do pregraduálnej prípravy učiteľov v materských školách.

Podakovanie

Príspevok bol vypracovaný v rámci grantového projektu VEGA 1/0844/17 Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte riešeného na PF PU v Prešove.

Literatúra

CURRICOLO SCUOLA DELL'INFANZIA. Con riferimento alle competenze chiave europee e alle Indicazioni Nazionali, 2012. [online]. [citované 12.8.2018]. Dostupné na: http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2014/08/Curricolo_infanzia_Indicazioni_2012.pdf

PRÍDAVKOVÁ, A. Taliansko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: PU v Prešove. 2014. S. 317-353. ISBN 978-80-555-1204-4

ŠIMČÍKOVÁ, E. Matematická príprava detí v materských školách na Slovensku po roku 1993. In *Osvita a cucpil'ctvo III*. Berdniansk, 2018, s. 141-146. ISBN 978-83-62683-26-0

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [citované 31.8.2018]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-39_en

<https://www.minedu.sk/predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>

Adresa autora**Doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.**

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alena.pridavkova@unipo.sk

INTERAKTÍVNA TABUĽA AKO INOVATÍVNY PRVOK V PRÁCI UČITEĽA

INTERACTIVE WHITEBOARD AS AN INNOVATIVE ELEMENT IN THE WORK OF TEACHER

Ildikó Pšenáková

Katedra matematiky a informatiky, Pedagogická fakulta, TU v Trnave

Marta Bystrická

Základná škola Hradná, Nové Zámky

Abstract:

A teacher is an important and decisive factor that greatly affects pupils' education and is also an active element of change. However, the teacher can only pass on the knowledge and skills that he/she has, and he/she must also know how to use the appropriate means to motivate the pupils and draw it into the learning process. New didactic tools come to help teachers in their work, including an interactive whiteboard that can be used as an innovative element in teaching. However, the interactive whiteboard does not replace the teacher's work in the classroom and does not work just by itself. The teacher is the one who should guide the whole educational process and decide whether and to what extent the interactive whiteboard will use it and whether it will serve at all to motivate and develop pupils' core competencies. The aim of our research was to find out to what extent the teachers use an interactive whiteboard and whether they are creating interactive exercises themselves. We chose the questionnaire method. A survey sample was made up of 78 teachers from the district of Nové Zámky. We have, unfortunately, found that the interactive whiteboard is not used enough among the teaching community. More detailed research results are provided in this study.

Key words:

interactive whiteboard, teacher, innovation

Úvod

Dôležitým a rozhodujúcim činiteľom a zároveň aj aktívnym článkom zmien, ktorý vo veľkej miere ovplyvňuje vzdelávanie a výchovu žiakov, je učiteľ. Učiteľ však môže odovzdať žiakom iba tie vedomosti a zručnosti, ktoré sám ovláda, a preto sa musí neustále vzdelávať a osvojovať si nové formy a metódy vyučovania. Okrem toho musí ovládať spôsoby ako motivovať žiaka k učeniu a vedieť tiež správne využiť vhodné didaktické prostriedky na to, aby vtiahol žiaka do deja vyučovacieho procesu. Na pomoc pedagógom v práci prichádzajú nové didaktické prostriedky medzi nimi aj interaktívna tabuľa, ktorá sa môže stať účinným inovatívnym prvkom vo vyučovaní. Interaktívne tabule sa v súčasnosti radia medzi najmodernejšie technické vybavenia školských tried a učební, nenahrádzajú však prácu učiteľa vo vyučovaní a nefungujú len tak samy od seba. Pedagóg je ten, ktorý by mal riadiť celý edukačný proces a rozhodovať o tom, či a do akej miery bude interaktívnu tabuľu využívať, a či vôbec bude slúžiť na motiváciu a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.

Interaktívna tabuľa vo vyučovacom procese

Interaktivitu je možné chápať rôzne, ale najčastejšie sa stretávame s vysvetlením, „že *používateľ aktívne pracuje s technickými zariadeniami a s príslušnými softvéromi, ktoré reagujú na jeho vonkajšie príkazy, a práve skutočnosť, že objekty na obrazovke je možné riadiť vonkajšími podnetmi, robí proces vzdelávania interaktívnym*“ (Pšenáková, Baganj, Szabó 2017).

Interaktívny systém v podstate premení bielu tabuľu na veľkú dotykovú obrazovku. Na tabuli sa zobrazí presne to isté, čo aj na obrazovke počítača a je možné na nej pracovať ako s myšou na počítači.

Interaktívna tabuľa je elektronické zariadenie, ktoré umožňuje interaktívne pracovať s počítačom priamo z tabule. Prostredníctvom elektronického pera alebo pri niektorých tabuľách aj prstom ruky je možné riadiť počítačové programy spustené na počítači priamo z tabule, s rovnakým efektom akoby sa riadili pohybom myši po obrazovke.

Definícia alebo charakteristika interaktívnej tabule je pre pedagógov známa a pre mnohých z nich je známy nielen pojem, ale aj samotná interaktívna tabuľa a práca s ňou. Žiaľ, ešte nie všetci pedagógovia (najmä tí skôr narodení) sa s ňou „skamarátili“ (Pšenáková, Horváth, Szabó 2016).

Prvoradým cieľom zavedenia interaktívnych tabúľ do škôl bolo zvýšenie kvality vyučovacieho procesu. Ako každá modernizácia, aj táto priniesla množstvo zmien nielen pre pedagógov, ale aj pre edukantov (Pšenáková 2016).

Interaktívna tabuľa prináša do vyučovacieho procesu nové, zaujímavé možnosti práce, pri ktorej sa zároveň s množstvom jej výhod objavujú aj niektoré problémy, nevýhody a aj jej nedostatky.

Viacerí autori špecifikujú rôzne výhody využitia interaktívnej tabule vo vyučovacom procese a tiež z vlastných skúseností sme zosumarizovali tie, ktoré považujeme za najvýznamnejšie (Dostál 2009; Pšenáková 2016). Okrem toho sme sa pokúsili ich zatriediť podľa toho, pre ktorého zo subjektov vyučovacieho procesu prinášajú väčší osôh alebo vo väčšej miere vplývajú na jeho činnosť.

Edukant	Obaja	Edukátor
zvýšená motivácia k učeniu	skvalitnenie pedagogickej zásady názornosti	možnosť opakovaného využitia vytvorených materiálov
aktívne zapojenie sa do výučby	získanie okamžitej spätnej väzby	jednoduchá a rýchla aktualizácia učebných materiálov
podpora samostatnej práce	dlhšie udržanie pozornosti žiakov na vyučovacej hodine	ľahké uloženie poznámok písaných počas vyučovacej hodiny
podpora rozdielnych učebných štýlov	zlepšenie dynamiky edukačného procesu	rýchla dostupnosť rôznych médií
zábavnejšia a menej stereotypná forma výučby	zlepšenie počítačovej gramotnosti používateľov	univerzálna využiteľnosť v MŠ, ZŠ, SŠ, ako aj na VŠ
	bezprašnosť a čistota prostredia v triede	

Samozrejme, ako každé moderné informačné a komunikačné zariadenie, používanie interaktívnej tabule prináša okrem množstva výhod aj niekoľko nevýhod. Medzi tieto by sme mohli zaradiť:

- zaciľňanie obsahu tabule telom používateľa (pri prednej projekcii),
- citlivosť na osvetlenie miestnosti (pri silnom slnečnom svetle sa znižuje čitateľnosť obsahu plochy),
- finančná náročnosť zavedenia,
- technické problémy, ako napr. nedostatočné reagovanie elektronického pera,
- možná únava očí a bolesť hlavy,
- potlačovaný rozvoj abstraktného myslenia žiakov,
- strata záujmu pri jej častom využívaní,
- nedostatok vopred vytvorených vhodných učebných materiálov,
- časovo náročná príprava učebných materiálov,
- nekompatibilita rôznych interaktívnych softvérov,
- chýbajúce adekvátne vyškolenie učiteľov,
- využívanie interaktívnej tabule len ako projekčné plátno.

Aby pozitíva používania interaktívnej tabule v edukačnom procese prevyšovali jej negatíva, musí byť využívaná didakticky správne a zmysluplne, aby boli zabezpečené prvky inovácie vzdelávania a zároveň prispievala k zvýšeniu efektivity vyučovacieho procesu.

Samotná inštalácia interaktívnej tabule do učebne ešte neprináša zmenu vyučovacieho procesu. Hoci jej fyzická prítomnosť v triede je nutnou podmienkou, aby sa mohla využívať vo vzdelávaní, však ešte nezabezpečuje a nezaručuje bezpodmienečne pozitívny prínos pre subjektov pedagogického procesu. Tú prinášajú moderní a inovatívni pedagógovia, ktorí sú schopní aktívne participovať na jej využívaní. Interaktívna tabuľa sa stane dôležitým inovatívnym prvkom vzdelávania len vtedy, ak ju dokáže učiteľ správne využívať, a pritom vie svojich žiakov vhodne motivovať a usmerňovať tak, aby využívali možnosti tabule vo svoj prospech.

Vieme, že interaktívna tabuľa umožňuje efektívnu prácu s pripraveným učebným materiálom a hoci jej *„prvotná príprava môže byť časovo náročná, neskoršie dopĺňovanie a upravovanie pripravených materiálov je veľmi pohodlné“* (Štrbo 2017).

Cieľ a metódy prieskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť aktuálny stav v akej miere využívajú učitelia interaktívnu tabuľu, a či si vytvárajú samostatne interaktívne cvičenia. Zo skupiny zisťovacích metód sme použili dotazníkovú metódu, pomocou ktorej sme získali potrebné informácie od učiteľov. Rozposlali sme 100 kusov dotazníkov do škôl, z ktorých sa nám vrátilo 78 kusov, teda výskumnú vzorku tvorilo 78 učiteľov z okresu Nové Zámky. Je evidentné, že sa nejedná o reprezentatívnu vzorku, ale na zistenie určitého základného stavu nám odpovede postačili.

V rámci prieskumu sme chceli zistiť odpoveď na otázky, v akej miere využívajú učitelia interaktívnu tabuľu vo svojej praxi, a či si vytvárajú sami interaktívne cvičenia pre svoje predmety?

Vychádzali sme z našich znalostí a skúseností z tejto problematiky a mali sme akúsi hypotézu alebo predpoklad, že učitelia ešte stále nevyužívajú interaktívnu tabuľu v dostatočnej miere a nevytvárajú si vlastné interaktívne cvičenia.

Pri spracovaní získaných údajov sme použili hodnotiace metódy, matematické spracovanie výsledkov ako sú súčet, rozdiel a tiež štatistické výpočty, a to percentuálny výpočet a priemer. Hodnotiace metódy sme použili pri spracovaní získaných údajov.

Hodnotenie kvality sa zisťovalo porovnávaním získaných výsledkov. Vyhodnotenie výsledných údajov sme spracovali aj pomocou tabuliek a grafov.

Výsledky prieskumu

Ako už bolo spomenuté overovanie stanovenej hypotézy sa uskutočnilo prostredníctvom dotazníka pre učiteľov. Dotazník bol anonymný a jeho vyplnenie by nemalo trvať dlhšie ako 5 minút. V odpovediach na otázky bolo možné vybrať a označiť jednu alebo aj viac odpovedí. Ak sa respondent so žiadnou z odpovedí nestotožnil, mohol vyjadriť svoj názor aj slovne.

V úvode dotazníka sme sa pýtali na vek respondentov, ktorý nás zaujímal z dôvodu, aby sme vedeli zistiť, ktorá generácia učiteľov využíva viac interaktívnu tabuľu, a či sa líšia názory jednotlivých generácií na využívanie interaktívnej tabule v edukácii alebo nie. Vekové rozloženie zúčastnených respondentov je uvedené v tabuľke 1 a zobrazené na grafe 1.

Tab. 1:

Vek	Percentá
do 30 rokov	46%
do 40 rokov	22%
do 50 rokov	%
nad 50 rokov	14%

Graf 1 Vekové kategórie pedagógov zúčastnených na prieskume

Rozhodujúcou otázkou v dotazníku bolo, či učitelia využívajú vo svojej práci interaktívnu tabuľu alebo nie. Na základe odpovedí je výsledok celkom uspokojivý, pretože nadpolovičná väčšina učiteľov interaktívnu tabuľu používa (graf 2), ale je používaná vo väčšej miere mladšími kolegami, čo môžeme potvrdiť aj z vlastnej skúsenosti.

Graf 2 Využívanie interaktívnej tabule (IT) na vyučovacích hodinách

Na ilustráciu uvádzame dva rozdielne názory učiteľov:

1. „Dúfam, že ju budem môcť naďalej denne využívať. Ani ja, ani moji žiaci si už bez nej vyučovanie nevieme predstaviť.“ (pedagóg nad 30 rokov)

2. „Nevyužívam ju, žiaci potrebujú písať, čítať, sú presýtení technikou.“(pedagóg nad 50 rokov).

Neznamená to však, že učitelia nad 50 rokov tabuľu nepoužívajú. Niektorí z nich sa vyjadrili, že s ňou pracujú, ale menej často, pretože im príprava na hodinu trvá dlhší čas ako mladším učiteľom, ktorí majú lepšie zručnosti pri práci s informačnými technológiami a s výpočtovou technikou. Na základe odpovedí však môžeme skonštatovať, že náš predpoklad, že využívanie interaktívnej tabule na vyučovacích hodinách závisí od veku učiteľa a od jeho zručností práce s informačno-komunikačnými zariadeniami sa potvrdil.

Na druhej strane je prekvapujúci výsledok využívania IT vzhľadom na jednotlivé stupne vzdelávania. Očakávali sme, že s interaktívnou tabuľou budú častejšie pracovať vyučujúci na druhom stupni základných škôl, čo však graf 3 nepotvrzuje, pretože viditeľne je v prevahe využívanie interaktívnej tabule v primárnom vzdelávaní.

Graf 3 Využívanie IT na jednotlivých stupňoch ZŠ

Zisťovali sme aj predmety, v ktorých vyučujúci najčastejšie využívajú interaktívnu tabuľu. Respondenti mohli označiť aj viac predmetov, na ktorých tabule využívajú. Z odpovedí učiteľov vyplynulo, že skoro na každom vyučovacom predmete sa interaktívne tabule využívajú.

Na základe odpovedí (graf 4) sme dospeli k zaujímavému výsledku, pretože sme zistili, že najviac sa interaktívna tabuľa využíva na hodinách jazykových predmetov (slovenský, anglický jazyk) a až potom v predmetoch prírodovedných ako je matematika. Tieto predmety patria k hlavným predmetom prakticky vo všetkých ročníkoch základnej školy. Samotný predmet informatika je až na štvrtom mieste.

Graf 4 Využívanie IT na jednotlivých vyučovacích predmetoch

Na druhej strane, keď sa nad týmto výsledkom zamyslíme, tak je to aj pochopiteľné, pretože na hodinách informatickej výchovy a informatiky sú základnými učebnými pomôckami najčastejšie samotné osobné počítače, ktoré sú zároveň aj učebným materiálom a obsahom učiva.

Najmenej využívaná je interaktívna tabuľa počas hodín chémie. Vzhľadom na hodinovú dotáciu predmetu a fakt, že sa vyučuje len na druhom stupni ZŠ, to však ani nie je prekvapivé zistenie.

Príčina týchto zistení, podľa nás, môže byť nielen v prístupe pedagógov k využívaniu interaktívnej tabule, ale i v množstve a v dostupnosti hotových vypracovaných interaktívnych cvičení a učebných materiálov.

Tento fakt potvrdzujú aj odpovede pedagógov na otázku týkajúcu sa dostupnosti interaktívnych materiálov (graf 5).

Graf 5 Zdroje materiálov na prácu s interaktívnou tabuľou

Hoci počet dostupných interaktívnych učebných materiálov neustále narastá, ešte stále ich nie je dostatok a nie sú tvorené ani pre všetky predmety. Našťastie existujú aj učitelia, ktorí sú ochotní a zároveň dostatočne zruční interaktívne materiály vytvárať. Z dotazníkov vyberáme niektoré názory respondentov: „Mám vypracované vlastné interaktívne cvičenia na vyučovacie hodiny matematiky v 3. ročníku a mám v pláne vytvoriť i cvičenia pre 4. ročník ZŠ.“ (pedagóg do 30 rokov). „Postupne si vypracovávam vlastné interaktívne cvičenia z anglického jazyka v ročníkoch 3.-4., kde učím.“ (pedagóg do 30 rokov).

Na základe vyhodnotenia odpovedí na otázku týkajúcu sa zaškolenia pedagógov s prácou na interaktívnej tabuli (graf 6) sme dospeli k záveru, že učiteľmi absolvované školenia často nespĺnili účel a väčšina respondentov, ktorí sa nejakého školenia zúčastnili neboli s ním spokojní. Hoci mnohí z nich sa zúčastnili týchto školení v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagógov, skonštatovali, že tieto boli viac teoretické ako praktické a pokiaľ nenadobudli potrebné (aspoň základné) zručnosti práce s interaktívnou tabuľou, iba teoretické vedomosti im v ďalšej praxi nepomohli.

Graf 6 Zaškolenie pedagógov na prácu s interaktívnou tabuľou

Mnoho respondentov sa vyjadrilo, že by sa radi zúčastnili kvalitného vzdelávania, v ktorom sa naučia pracovať s interaktívnou tabuľou aj prakticky, prípadne sa zoznámia s vhodným softvérom na tvorbu interaktívneho učebného materiálu. V slovných vyjadreniach v dotazníku napríklad uvádzali: „Chcela by som absolvovať školenie, riaditeľ ma však nepustí, lebo len teraz končím adaptačné vzdelávanie“ (pedagóg do 30 rokov), „rada by som ju využívala, ale zatiaľ neviem ako“ (pedagóg do 40 rokov).

Z výsledkov dotazníkového prieskumu vyplýva, že ak majú učitelia využívať interaktívnu tabuľu efektívne a plnohodnotne, školenia sú veľmi potrebné.

Stretli sme sa aj s prípadmi, keď po absolvovaní školenia pedagógovia začali vytvárať vlastné interaktívne materiály. Práve školenie im dalo prvý podnet a inšpirovalo ich k tejto práci, dôkazom toho je aj odpoveď: „Zúčastnil som sa školenia zameraného na prácu s IT, už viem, ako na to, určite začnem tabuľu efektívne využívať. Doteraz mi slúžila hlavne ako premietacie plátno.“

V dotazníku sme zisťovali aj to, s akými problémami sa učitelia pri práci s interaktívnou tabuľou stretli (graf 7). Medzi dve najčastejšie zvolené odpovede patrili časová náročnosť na prípravu interaktívneho učebného materiálu a nízka úroveň zručnosti práce s výpočtovou technikou, vhodným softvérom a aj so samotnou interaktívnou tabuľou. V princípe tieto vzájomne súvisia, pretože ak je pedagóg zručný v práci

s počítačom a príslušnými softvérmi, vie vytvárať učebný materiál dostatočne rýchlo. Pedagógovia si zrejme neuvedomujú, že vytvoriť interaktívny materiál je potrebné len raz a potom sa dá opakovane využiť, prípadne ho stačí len doplniť o nové nápady a obsah.

Graf 7 Problémy učiteľov pri práci s interaktívnou tabuľou

Z výsledkov prieskumu môžeme vidieť, že interaktívnu tabuľu používajú väčšinou mladší pedagógovia, pritom je známe, že školstve prevláda stredná a staršia generácia. Tí skôr narodení učitelia pracujú s tabuľou menej ako mladší, ale nie z dôvodu, že by sa báli práce s touto pomôckou, skôr im chýbajú praktické zručnosti práce s informačno-komunikačnými prostriedkami, prípadne vhodné školenia.

Ďalším problémom je nedostatok času, ktorý je potrebný na prípravu interaktívnych materiálov na jednotlivé vyučovacie hodiny a predmety. V súčasnosti sú učitelia prakticky na každom stupni vzdelávania zahrnutí okrem edukačnej činnosti aj rôznymi mimoškolskými aktivitami, vyžaduje sa od nich neustále zvyšovanie kvalifikácie a množstvo iných úloh, a tak im neostáva dostatok času (často ani energie) na tvorbu.

Väčšina učiteľov má ešte stále nedostatok informácií o možnostiach správneho využitia interaktívnej tabule. Aj napriek veľkej osvete v poslednom období, potrebovali by nielen teoretické poznatky, ale mali by získať aj praktické skúsenosti jednak s ovládaním samotnej tabule a jednak so správnou tvorbou interaktívnych učebných materiálov.

Predložené výsledky dotazníka potvrdzujú náš predpoklad, že efektívne využívanie interaktívnej tabule je nedostatočné, pretože je ešte často využívaná ako premietacie plátno. Aj príprava a tvorba interaktívneho učebného materiálu je v prípade väčšiny učiteľov nedostatočná a využívajú hlavne hotové materiály.

Záver

Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu a vlastných skúseností môžeme skonštatovať, že vo vzťahu k práci s interaktívnou tabuľou by bolo prvoradou úlohou učiteľov naučiť sa s ňou pracovať správne, zodpovedajúco jej účelu, nájsť si čas na tvorbu aj vlastných interaktívnych učebných materiálov, pretože čím častejšie budú pracovať s IT, tým budú stále zručnejší. Je pravdou, že je časovo náročné pripraviť si vyučovaciu hodinu s vlastnými interaktívnymi cvičeniami, ale touto prípravou si učitelia zvyšujú svoje kompetencie, vyučovacie hodiny môžu použiť nielen pri vysvetľovaní učiva, ale následne pri utvrdení či opakovaní. Informácie, získané od učiteľov boli

hodnotné, lebo práve oni pracujú s interaktívnou tabuľou vo vyučovacom procese a sú spojovacím článkom medzi učivom a žiakmi.

PodĎakovanie

Príspevok bol vypracovaný v rámci riešenia projektu KEGA 015TTU-4/2018: Interaktivita v elektronických didaktických aplikáciách.

Literatúra

DOSTÁL, J. Interaktivní tabule ve výuce = Interactive whiteboard in instruction. In *Journal of Technology and Information Education*, 2009. Vol. 1, no. 3. ISSN 1803-537X, s. 11-16

PŠENÁKOVÁ, I. Interactive applications in the work of teachers. In *XXIXth DIDMATTECH 2016*. Budapest: Eötvös Loránd University in Budapest - Faculty of Informatics, 2016. ISBN 978-963-284-800-6. S. 92-100.

PŠENÁKOVÁ, I. Interaktív alkalmazások az oktatásban. In *A magyar tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, 2016. ISBN 978-86-87095-71-7. CD ROM, S. 459-464.

PŠENÁKOVÁ, I., BAGANJ, I. Možnosti využitia prostriedkov virtuálneho sveta vo vzdelávaní. In *Edukacja – technika – informatyka*. ISSN 2080-9069. Vol. 7, no. 1 (15) 2016, 15, s. 212 - 218.

PŠENÁKOVÁ, I., BAGANJ, I., SZABÓ, T. Využívanie interaktívnych vzdelávacích materiálov vo vyučovaní matematiky. In *XXXth DIDMATTECH 2017*. Trnava: Trnava university in Trnava, Faculty of Education, 2017. ISBN 978-80-568-0029-4. S. 167-172.

PŠENÁKOVÁ, I., HORVÁTH, R., SZABÓ, T. Interaktívna tabuľa vo vzdelávaní budúcich pedagógov = Interactive whiteboard in the education of future teachers. In: *Edukacja - technika - informatyka*. - ISSN 2080-9069. - Vol. 7, no. 1 (15) (2016), p. 224-229.

PŠENÁKOVÁ, I., SZABÓ, T. Internet mint médium az oktatásban. In *IKT u obrazovanju*. Subotica - Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Újvidéki Egyetem, 2014. ISBN 978-86-87095-43-4. online, s. 228-236.

ŠTRBO, M. Domáca príprava študentov na stredných školách pomocou IKT prostriedkov. In *XXXth DIDMATTECH 2017*. Trnava: Trnava university in Trnava - Faculty of Education, 2017. ISBN 978-80-568-0029-4. S. 248-253.

Adresy autorov

Ing. Ildikó Pšenáková, PhD.

Katedra matematiky a informatiky, Pedagogická fakulta, TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
ildiko.psenakova@gmail.com

PaedDr. Marta Bystrická

Základná škola
Hradná 22, 940 01 Nové Zámky
martabystricka@gmail.com

KVALITY UČITEĽA Z PERSPEKTÍVY ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

QUALITIES OF TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Lenka Rovňanová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Denisa Šukolová

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The theme of the paper is the quality of a Slovak teacher in the context of the ongoing social discussion on education reform, the success of which is directly dependent on one key factor – a good teacher. Its aim is to present findings from mixed-method research focused on finding out social representations of great teacher from the perspective of primary school pupils. We used Q-methodology. We compiled 60 ecologically valid items that represented important characteristics of great teachers from the perspective of secondary education pupils (ISCED 2). In the online process of sorting the items 73 respondents from Slovak primary schools (aged 12 - 15 years) were involved. Several dominant ideas about great teacher were identified: an idea of a respectful teacher, teaching from a distance, a teacher as a moral authority and a teacher as a friend; More detailed results are interpreted in the context of basic pedagogical disciplines and educational practice in schools. The most represented models are interpreted in further detail in the context of basic socio-demographic characteristics of the respondents.

Key words:

high quality teacher, primary school pupils, Q-metodológia

Úvod

V súčasnom spoločenskom diskurze o stave slovenského školstva akcentuje požiadavka na jeho kvalitu: zotrvať v ňom by mali len dobrí, schopní, efektívni učitelia. Uvedená myšlienka je z hľadiska perspektívy ďalšieho zvyšovania kvality vzdelávania na Slovensku oprávnená, ale jej reálne naplnenie v praxi problematické a v súčasnej situácii nemožné. Na jej realizáciu chýbajú relevantné nástroje a legislatívna podpora. Chýba explicitne definovaná kvalita slovenského učiteľa, chýbajú komplexné kritériá jej analýzy, rozvíjania a hodnotenia. Z toho vyplýva niekoľko zásadných otázok: Dajú sa explicitne vymedziť ideálne všeobecne platné kvality učiteľa? Vieme, aké sú kvality slovenského učiteľstva v súčasnosti? Vieme, akých učiteľov preferujú deti v školách? Máme predstavu, ako sa k očakávanej podobe chceme dostať?

Aktuálne existuje viacero konceptuálnych rámcov kvality učiteľa, medzi ktoré môžeme radiť taktiež existujúce profesijné štandardy. Absentuje však empirický výskum, výsledky ktorého by podporili niektoré koncepcie oproti iným. Skúmanie sa totiž často obmedzuje na sledovanie vybraných izolovaných charakteristík, bez komplexnejšieho

metodologického prístupu, ktorý by umožňoval holistický a kritický náhľad na rôzne teoretické rámce. Chýbajú taktiež štúdie, ktoré by testovali predpoklad, že konceptuálny rámec o kvalite učiteľa sa líši vzhľadom na špecifické charakteristiky žiaka (vek, rod, nadanie, sociálno-ekonomické zázemie, etnický pôvod a pod.). Nespokojnosť s fungovaním školstva v súčasnej podobe a uvedené otázky boli motiváciou pre spracovanie témy kvality učiteľa. Výskum sme sústredili na základné školy, pretože predstavujú prvú zmysluplnú úroveň možnosti zberu dát z pohľadu samotných žiakov (followers). Výskum je v tomto prostredí navyše poddimenzovaný, nakoľko ide o špecifické prostredie z pohľadu dostupnosti dát (súhlas zákonného zástupcu) a z pohľadu dôvery výskumníkov v schopnosť žiaka presne reflektovať a vyjadriť svoje rýchlo sa vyvíjajúce potreby.

Kvalita učiteľa v širších teoreticko-empirických súvislostiach

V diskusiách o kvalite vzdelávania sa mnohí zhodujú v názore, že kľúčovým aktérom potrebných a očakávaných zmien je kvalitný učiteľ, akceptujúci požiadavky reformných zmien (Wanberg & Banas, 2000; Holt, Armenakis & Harris et al., 2007; Di Fabiová & Gori, 2016). V nadväznosti na to sa zvykne vymedzovať výskum učiteľa na pozadí dvoch hlavných paradigiem (Hattie, 2003): (1) kognitívna orientácia a (2) orientácia na efektívnosť, resp. výkon učiteľa. Uvedené náhľady na kvalitu učiteľa nemožno vnímať úplne oddelene, sú komplementárne a vzájomne sa podmieňujú.

Kognitívna orientácia

Výskum smerujúci k definovaniu kvality učiteľa prostredníctvom orientácie na kogníciu sa zameriava na hodnotenie profesijných vedomostí učiteľa. Snaží sa o mapovanie vysoko organizovanej a prepracovanej vedomostnej základne prostredníctvom tzv. kľúčových konceptov viažucich sa na špecifický kontext, v ktorom sú vedomosti tohto typu využiteľné a tiež na úroveň myslenia sprostredkovanú cez reflexiu praxe. Vychádza z behavioristického prístupu proces-produkt (*process-product research*), v ktorom ide o učiteľovo správanie (vyučovacie štýly) vo väzbe na výkony žiakov.

Jeden z typických pohľadov na kvalitu učiteľa v takomto zmysle sa spája s jeho schopnosťou didaktickej transformácie obsahu, od ktorej enormne závisia aj učebné výsledky žiaka (Luyten & Snijders, 1996; Hattie, 2003; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Barber & Mourshed, 2007). V neskoršom období (EK, 2011) sa v procesovo-produktových štúdiách sledoval tento vzťah podrobnejšie v kontexte nasledovných premenných: (1) jasnosť prezentácie učiva a jej primeranosť poznávacej úrovni žiakov, (2) flexibilita správania učiteľa na vyučovaní, (3) entuziazmus pozorovateľný vo verbálnych a neverbálnych prejavoch učiteľa, (4) konanie učiteľa orientované na integráciu teórie a praxe, (5) primeraná kritickosť, (6) akceptácia žiakov a ich názorov, myšlienok, prežívania, (7) jasná komunikácia pravidiel a kritérií hodnotenia, (8) využívanie rôznych stimulujúcich techník na vzbudenie záujmu a premýšľania, (9) schopnosť meniť úroveň poznávacích otázok a interakcií využívajúc rôzne taxonómie. Podľa výskumných zistení Janíka a kolektívu autorov (2013), je kvalita výučby determinovaná týmito relevantnými premennými na strane učiteľa: (1) organizácia a riadenie triedy, (2) sprostredkovanie obsahov a cieľov, (3) učebné úlohy – kognitívna aktivizácia a (4) podporná klíma.

Aj Shulmanove práce (1986, 1987) akcentujú vedomostný základ učiteľa, tzv. pedagogických – didaktických znalostí učiteľa (*pedagogical content knowledge*). Zdôrazňuje, že sa nesmie zužovať len na vedomosti, ale zahŕňa vedomostnú, konatívnú, skúsenostnú, postojovú a hodnotovú zložku. Ide o sedem oblastí: (1) predmetové, odborové vedomosti, (2) všeobecné pedagogické a didaktické vedomosti (princípy a stratégie výučby), (3) poznanie kurikula a kurikulárnych dokumentov, (4)

odborovo-didaktické vedomosti – ako interpretovať učivo žiakom, (5) poznanie vývinových a individuálnych charakteristík žiakov, (6) poznanie širšieho sociokultúrneho kontextu vzdelávania a školskej politiky, (7) poznanie cieľov, zmyslu, kľúčových hodnôt vzdelávania a ich historicko-filozofického zázemia. Medzi základné vedomosti učiteľa patria okrem toho aj vedomosti o sebe samom (*knowledge of self*) – byť si vedomý vlastných dispozícií, silných a slabých stránok osobnosti, emócií, hodnôt a ich prieniku do pedagogickej práce. Hill, Rowan a Ball (2005) ich považujú za kľúčové indikátory kvalitného vyučovania, pretože kvalitné vyučovanie vychádza z kvalitného vedomostného základu. Definovanie všeobecných pedagogických znalostí učiteľa bolo aj predmetom rozsiahleho výskumného projektu OECD *Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL)*. Podľa neho sú pedagogické znalosti učiteľa definované ako špecializované vedomosti učiteľov o tvorbe a podpore efektívneho vyučovania a učebného prostredia pre všetkých žiakov bez ohľadu na predmet, ktorý vyučujú. Vnímajú sa ako nadpredmetové univerzálne kompetencie (Tomengová, et al., 2017).

Darling-Hammondová (1999) poukazuje na komplementaritu odborných pedagogických znalostí a osobnostných charakteristík učiteľa. Kvalita učiteľa súvisí s úrovňou dosiahnutého vzdelania, hlavne u začínajúcich učiteľov (do 5 rokov praxe), s pedagogickým majstrovstvom učiteľa (didaktické zručnosti) determinovaným osobnostnými charakteristikami učiteľa a s jeho skúsenosťami. V súčasnosti kvalita učiteľa akcentuje skôr jeho schopnosť zapájať žiakov do zmysluplných aktivít a okrem kognitívnej zložky rozvíjať aj iné novo-koncipované gramotnosti v rámci konceptu tzv. kľúčových kompetencií a modelu funkčnej gramotnosti. Kladie sa dôraz aj na motivačné aspekty, ktoré zase súvisia s učiteľovým chápaním výučby a jeho preferenciami v edukačných stratégiách a metódach (Rovňanová, 2015), implementácia ktorých si vyžaduje dobrý teoretický vŕhad.

V 90. rokoch vznikol koncept profesijných kompetencií a tzv. kľúčových zodpovedností učiteľa v rôznych hierarchických usporiadaniach a taxonómiách, ktorých prehľadnosť a zrozumiteľnosť komplikujú rôzne teoreticko-metodologické východiská, terminologická nejednoznačnosť a limity kompetenčných prístupov (Pollard, 1997). Objavila sa tiež snaha o určitú štandardizáciu učiteľstva prostredníctvom tzv. noriem kvality vykonávania učiteľskej profesie v podobe profesijných štandardov a profesijných kompetencií, ktoré by svojou gradačnou funkciou zabezpečovali profesijný rozvoj každého učiteľa a jeho kvality v praxi (Spilková & Tomková, 2010; Pavlov, 2013; Vašutová, 2007). V tomto kontexte je dôležité odlišovať kompetencie učiteľa implikujúce širší, systematický pohľad na profesionalitu učiteľa na rôznych úrovniach od vyučovacích kompetencií zameraných na úlohu učiteľa v školskej triede (Hagger & McIntyre, 2006).

V závere dodávame, že opodstatnenosť výskumu kognitívnej orientácie akcentuje momentálne taktiež nová kultúra vyučovania a učenia (sa) zakotvená v sociálnom, pedagogickom a psychologickom konštruktivizme, ktorý je založený na vedomostiach (*knowledge-based constructivism*). Odohráva sa v spoločenstve učiacich sa jednotlivcov postupne nezávislých od vyučujúceho – žiaci sa vzdelávajú pre situácie každodenného života a prostredníctvom nich (Weinert, 1997).

Orientácia na efektívnosť

Prístup orientujúci sa na výkon učiteľa (*teacher effectiveness, educational effectiveness research*) vychádza z predpokladu, že hlavné prediktory úspešnosti žiaka je potrebné hľadať na úrovni školskej triedy, pričom väčšina z nich súvisí s (aj osobnostnými) charakteristikami učiteľa a jeho výkonom na vyučovaní. Mitchell a kolektív (2001) odlišujú kvalitu učiteľa ako osoby a kvalitu učiteľovej práce, ktorá býva determinovaná rôznymi faktormi.

V minulosti bola otázka kvality vzťahovaná viac na morálny charakter učiteľa predstavujúceho dôležitý vzor správania pre žiakov. Pod vplyvom psychoanalytickej školy sa však kvalita učiteľa skúmala aj cez iné osobnostné premenné ako: flexibilita, prísnosť, extravérzia/introverzia, zameranie na kontrolu, sebaefektivita či všeobecná a verbálna inteligencia (Darling-Hammondová, 1999). Dôraz na osobnostné charakteristiky učiteľa sa spájal so sledovaním jeho vyučovacieho štýlu, pričom sa viac pozornosti venovalo behaviorálnym prejavom ako základným črtám osobnosti (Davies, 1972; Bennet, 1976). McBer (2000) identifikoval dvanásť pomerne stálych charakteristík súvisiacich s efektívnosťou učiteľov: pracovné nasadenie, oddanosť profesii; sebadôvera, spoľahlivosť, rešpekt, analytické a koncepčné myslenie, snaha o zlepšenie, neustále hľadanie informácií, iniciatíva, flexibilita, zodpovednosť a zaniebanie pre učenie sa žiakov.

Každý dobrý učiteľ by mal mať, podľa Banduru (1997), taktiež vysokú mieru sebaúčinnosti (vlastné presvedčenie o efektivitě). Výskumne sa potvrdilo, že táto charakteristika ovplyvňuje vyučovacie postupy, kreativitu v práci a tiež výkony žiakov. Má pozitívny vplyv aj na učenie sa žiakov, ich pozitívnu motiváciu, a to aj v prípade ťažko zvládnuteľných žiakov. Autori uvádzajú, že je aj nepriamym prostriedkom ovplyvňujúcim vytváranie podporujúceho učebného prostredia. Takíto učitelia lepšie plánujú a organizujú výučbu, sú otvorení novým myšlienkam a inováciám, sú ochotní pracovať so zaostávajúcimi žiakmi dlhšie a ich nadšenie pre „učiteľstvo“ je priamo pozorovateľné (Ashton, Webb, 1986; Geijssel et al., 2009).

V súvislosti s otázkou či viac vychovávať alebo vzdelávať, prevažujú v požadovaných vlastnostiach dobrých učiteľov podľa Ruttera a kolektívu (1994), Fenda (1998), Helusa (2008), či Dvořáka, Starého, Urbánka, Chvála a Walterovej (2010) viac osobnostné charakteristiky, ktoré sýtia tzv. „mäkké“ faktory. Dominuje význam sociálnej klímy, hodnôt školy a dimenzie vyjadrenej kvalitou osobností tvoriacich učiteľský zbor a kultúrou sociálnych vzťahov v škole na všetkých úrovniach. V tejto súvislosti je dôležité vnímať kvalitu školy aj z perspektívy žiaka a učiteľa. Zvláštny dôraz sa kladie na pozíciu žiaka a jeho prežívanie školského života, pretože vyvažuje preceňovanie tzv. „tvrdých“ výkonových faktorov. Výskumy kvality života v škole optikou žiakov zisťujú ich spokojnosť so školou, prežívanie a hodnotenie interakcie s učiteľom, spolužiakmi, úroveň sebadôvery, vieru v osobný úspech, vnímanie sociálneho statusu v triede, spokojnosť s ním a pod. (Spilková & Tomková et al., 2010). Faktory súvisiace so sociálnym postavením učiteľa, jeho osobnosťou a pedagogickou činnosťou patria, popri iných, k zásadným determinantom úspešnosti plánovaných zmien. (Darling-Hammond, 2000; Munoz, et al., 2011; Píšová & Hanušová, 2016; Spilková & Tomková, et al., 2010).

Existujú aj rôzne prístupy k explicitnému vymedzeniu charakteristík dobrých a zlých učiteľov (Hopkins & Stern, 1996; Young & Shaw, 1999; Black & Howard-Jones, 2000). Ambiciózny výskum vplyvu osobnosti učiteľa na jeho efektivitu realizoval Ryans (1960). Vytvoril posudzovaciu stupnicu vlastností učiteľa (*Teacher Characteristics Rating Scale*). Ďalšími sledovanými premennými v kontexte kvality učiteľa sú: etika, autorita, svedomie, charakter, morálka v profesijnom správaní učiteľa či profesijná zodpovednosť (Peterson & Seligman, 2004; Vašutová, 2007; Mareš, 2008; Lukášová, 2015). V uvedenom kontexte považujeme za užitočné aj mapovanie konštruktu črtovej emocionálnej inteligencie učiteľov (Petrides & Furnham, 2001; Kaliská et al., 2015), ktorý zdôrazňuje v pedagogických implikáciách vzťahovú dimenziu edukácie a jeho faktory (well-being, emocionalita, socializabilita a sebakontrola) sú buď explicitne alebo implicitne prítomné vo všetkom, čo učiteľ robí (Gajdošová & Herényiová, 2002). Efektívnosť programov socio-afektívnej prípravy študentov učiteľstva skúmali aj Anderson a Ching (1988).

Explicitne vymedzené ciele štúdie

Rozlišovať kvalitných učiteľov od nekvalitných vyžaduje definovanie kvality v širších súvislostiach troch dôležitých fenoménov: (1) kvality vzdelávania, (2) kvality školy a (3) kvality vyučovania a učenia sa (Janík et al., 2013). Je potrebné ju nielen vymedziť, ale aj vyžadovať, podporovať, garantovať a zvyšovať, a to sa spája s jej sledovaním, meraním a hodnotením podľa vopred dohodnutých kritérií a nástrojov. Systém hodnotenia dosiahnutej úrovne preukázaných profesijných kompetencií učiteľov, pedagogických znalostí v praxi má v súčasnosti veľa otáznikov a čelí zásadným výzvam súvisiacim s oprávnenými požiadavkami na zvyšovanie kvality slovenských učiteľov prostredníctvom jednotných objektívnych a štandardizovaných nástrojov hodnotenia, podobne ako súbory štandardizovaných nástrojov a kritérií na hodnotenie profesijných kompetencií (Gadušová et al., 2014; Darling-Hammond et al. 2016).

Väčšina výskumov, ktoré by mohli podporiť riešenie problematiky v praxi, sa však opiera o redukované chápanie kvality výučby a tým aj kvality učiteľa. Spôsoby skúmania vychádzajú z predpokladu, že rôzne faktory a niektoré osobnostné charakteristiky učiteľov predikujú ich kvalitu. Dôležité premenné sa však často skúmajú oddelene a bez prepojenia na výsledky žiactva a niektoré sa skúmajú dokonca len ojedinele. Chýbajú taktiež štúdie, ktoré by testovali predpoklad, že konceptuálny rámec o kvalite učiteľa sa líši vzhľadom na špecifické charakteristiky žiaka (vek, rod, nadanie, sociálno-ekonomické zázemie, etnický pôvod a pod.). Viacerí autori ako Darling-Hammond, Hanushek, Kain a Rivkin; Hill, Rowan a Ball; Muñoz, Prather a Stronge poukazujú na fakt, že výsledky výskumov kvality učiteľa tak doposiaľ vykazujú určitú nekonzistentnosť (in Guerriero, 2017).

Kvalita učiteľa predstavuje tak široký pojem s rôznym vnímaním, že tomu zodpovedá, ako sme uviedli, aj množstvo rozdielnych prístupov k jej vymedzovaniu. Cieľom nášho príspevku je (1) na teoretickej úrovni charakterizovať zložitosť konštruktu *kvality učiteľa* cez rôzne premenné s oporou vo výsledkoch jej empirického skúmania na medzinárodnej a národnej úrovni, (2) prezentovať zistenia z kvalitatívneho výskumu zameraného na zisťovanie sociálnych reprezentácií dobrého učiteľa z perspektívy žiakov základných škôl.

Na základe národných potrieb, teoretickej a empirickej reflexie stavu poznania sme sa rozhodli realizovať výskum, ktorý by bol v oblasti skúmania kvality učiteľa špecifickým z hľadiska postupu a výskumnej vzorky. V predkladanej štúdii totiž využívame holistický prístup ku skúmaniu kvality učiteľa (charakteristiky nie sú skúmané izolovane, ale komplexne) a zameriavame sa na žiakov základných škôl, ktorých skúmanie býva často problematické z pohľadu dostupnosti (potreba súhlasu zákonného zástupcu) a bagatelizované z pohľadu dôvery výskumníkov v schopnosť žiaka presne reflektovať a vyjadriť svoje rýchlo sa meniace potreby. Sformulovali sme tri výskumné otázky: (1) Aké predstavy³ o kvalitnom učiteľovi vieme identifikovať u žiakov základných škôl?; (2)

³ Pri konceptualizácii predstáv o kvalitnom učiteľovi sme vychádzali z konštruktivistického pojmu *sociálne reprezentácie* na vyjadrenie subjektívnych názorov a postojov. Je to *predstava* o nejakom jave, predmete alebo skutočnosti, ktorá je charakteristická pre určitú sociálnu skupinu. Dali by sa charakterizovať ako názory a presvedčenia, ktoré sa utvárajú a udržiavajú v spoločenských skupinách modernej spoločnosti, homogenizujú a zjednocujú porozumenie a hodnotenie sveta prostredníctvom konsenzuálnej konštrukcie reality. Do istej miery podmieňujú a ovplyvňujú naše hodnotenie javov ako aj konanie. Veľmi úzko súvisia s utváraním sociálnej identity, čo dokazuje najmä to, že členovia nejakej skupiny podstatne jednoduchšie preberajú názory od členov rovnakej skupiny, ako od členov skupiny, ktorej súčasťou nie sú. Teória sociálnych reprezentácií sa dodnes vyvíja a je neustále dopĺňovaná a rozširovaná o nové poznatky (Plichtová, 1998, 2002).

Ktoré z identifikovaných predstáv sú v populácii žiakov najpočetnejšie zastúpené?; (3) Aké spoločné charakteristiky majú žiaci, ktorých spája podobná predstava o kvalitnom učiteľovi (v rámci najpočetnejšie zastúpených predstáv)?.

Metodológia výskumu

Na meranie predstáv žiakov o kvalitnom učiteľovi sme použili Q-metodológiu, ktorá je známa aj pod názvom Q-dizajn, Q-technika, alebo len jednoducho Q (Stephenson, 1970; Stainton Rogers, 1995; Stenner, Watts & Worrell, 2008; Lukšík, 2013). V prvom kroku sme zostavili Q-sadu 60 ekologicky validných výrokov, ktoré predstavovali významné charakteristiky kvalitného učiteľa z pohľadu žiakov sekundárneho vzdelávania (ISCED 2). Pôvodne elektronicky zozbierané výroky⁴ (N=148; z toho 88 dievčat a 60 chlapcov vo veku 10 – 15 rokov; priemerný vek: 12,3 rokov; n=1472 výrokov) redukovali traja nezávislí odborníci, ktorí hodnotili zrozumiteľnosť výrokov, sledovali významovú duplicitu a tiež to, či položky obsahujú deskripciu jednej vlastnosti. Výslednú verziu sme predložili ešte štyrom žiakom z prostredia základnej školy, aby posúdili zrozumiteľnosť výrokov po jazykovej a obsahovej stránke. Výsledky posudzovania sme diskutovali a na základe pripomienok sme dodatočne výroky ešte upravovali. Primárne bolo pre nás dôležité to, aby sa v Q-sade objavili všetky charakteristiky, ktoré považuje za dôležité práve žiactvo nižšieho sekundárneho vzdelávania a ktoré mali predpoklad diferencovať medzi subjektmi (Durning & Brown, 2006; Watts & Stenner, 2012).

Finálnu Q-sadu sme transformovali spolu s ďalšími doplňujúcimi socio-demografickými položkami do e-nástroja pre komplexné spracovanie Q-štúdie (www.q-assessor.com). Následne sme vytvorili fixnú maticu kvázi-normálnej distribúcie, ktorú sme použili pri Q-triedení. Rozsah škály (11 bodov) sme zvolili podľa odporúčaní pre Q-sady v počte 40 až 60 položiek. Na každú pozíciu na škále bolo možné umiestniť určený počet položiek od -5 (nie je to pre mňa až také dôležité) až po +5 (je to pre mňa veľmi dôležité), pričom 0 predstavovala možnosť „neviem sa rozhodnúť“.

Zber dát počas Q-triedenia prebiehal online, prostredníctvom serveru Q-assessor.com., vytvoreného konkrétne za účelom realizácie Q-štúdií (© The Epimetrics Group, LLC, 2010-16). Na serveri je možné absolvovať kompletný Q-metodologický postup – od tvorby položiek až po analýzu dát. Každý respondent triedil v poslednom kroku náhodne predkladané výroky o učiteľových charakteristikách podľa vlastnej preferencie na predloženej škále vo vymedzených počtoch na každej pozícii. V rámci administrácie respondenti odpovedali aj na dodatočné otázky zamerané na zisťovanie socio-demografických charakteristík: vek, rod, región, rodinné zázemie, vierovyznanie, učiteľská tradícia, bydlisko, typ školy, zriaďovateľ, prospech, správanie, vzťah ku škole. Do online triedenia položiek sa zapojilo spolu 73 respondentov zo základných škôl: 22 chlapcov a 51 dievčat vo veku 12 – 15 rokov; priemerný vek: 13,3 rokov.

⁴ Pri triedení získaných výrokov z elektronického zberu dát prostredníctvom sme sa opierali o všeobecne uznávaný teoretický rámec profesijných kompetencií učiteľa a ich štruktúrovanie podľa Delorsovho modelu štyroch základných pilierov vzdelávania a funkcií školy (Vašutová, 2007, s. 28 – 34; Rovňanová, 2015, s. 60): (1) učiť sa poznávať – kvalifikačná funkcia (predmetová, psycho-didaktická, pedagogická, informatická, manažérska, diagnostická a hodnotiacia kompetencia), (2) učiť sa spoločne žiť – socializačná funkcia (sociálna, prosociálna, komunikatívna, intervenčná kompetencia), (3) učiť sa konať – integračná funkcia (všeobecný rozhrad, multikultúrna, environmentálna, proeurópska kompetencia) a (4) učiť sa byť – personalizačná funkcia (diagnostická, hodnotiacia, poradensko-konzultačná kompetencia a zdravý životný štýl).

Výsledky výskumu

Výsledky prezentujeme postupne v poradí podľa štruktúry vyplývajúcej z výskumných otázok. Najprv prezentujeme najzastúpenejšie faktory aj s popismi typických predstaviteľov, potom menej zastúpené faktory bez popisu typických predstaviteľov.

Identifikovali sme 7 faktorov (rotovaných ortogonálnou varimax procedúrou), čo vysvetľovalo 41.16%⁵ celkovej variance a zahŕňalo 42 respondentov. Kritériom zaradenia osôb do jednotlivých faktorov bola hodnota koeficientu nasýtenia vyššia ako 0.40. Program však uplatňuje takzvané Fuertrattovo kritérium, ktoré okrem koeficientu nasýtenia zvažuje aj hodnotu kumulácie respondenta – teda podobnosti so všetkými ostatnými respondentmi v súbore. V prípade zvyšných respondentov („nevysvetlená“ variácia) mohli nastať ešte ďalšie možnosti: niektorí sýtli významne (hodnota koeficientu nasýtenia vyššia ako 0.40) viac ako jeden faktor; niektorí sýtli jeden z faktorov nad stanovenou hladinou významnosti, po uplatnení Fuertrattovho kritéria však do faktorov zaradení neboli; niektorí nesýtli významne žiaden z identifikovaných faktorov. Analýza jednotlivých položiek neodhalila ani jeden výrok, ktorý by medzi faktormi významne nediferencoval ($p < 0.01$) v rámci danej skupiny, na základe čoho je možné konštatovať, že do Q-sady boli položky vybrané veľmi efektívne (ich diferenciačná sila je vysoká). Pre čo najpresnejší opis/interpretáciu faktorov a ich typických predstaviteľov (cez kontextové charakteristiky) sme sprísnilí kritérium zaradenia osôb do jednotlivých faktorov na hodnotu koeficientu nasýtenia vyššiu ako 0.50, pričom respondent zároveň nemohol mať hodnotu koeficientu nasýtenia vyššiu ako 0.40 pre iný faktor. Ak sme do faktora zaradili aspoň dvoch respondentov (minimálny počet ľudí na opis faktora), faktor bol následne interpretovaný a popísaný boli aj jeho typickí predstavitelia. Pokiaľ podmienka nebola splnená, faktor bol popísaný bez typických predstaviteľov, o ktorých nemáme dostatočne zovšeobecňujúce údaje. V prípade, že faktor nespĺňal podmienku Kaiser-Guttmanovho pravidla (hodnota eigenvalue je vyššia ako 1), nebol interpretovaný vôbec.

Pri interpretácii faktorov sme vychádzali z položiek, ktorých umiestnenie v danom faktore sa výraznejšie odlišovalo od ich umiestnenia v ostatných faktoroch. Ďalej sme medzi výraznými výrokmi vo faktore (umiestnenie položky v extrémnych pásmach) hľadali významové súvislosti. Tento postup interpretácie sa dá označiť ako postup „zdola“, keďže primárne išlo o heuristické hľadanie súvislostí medzi jednotlivými výrokmi a pomenovanie týchto súvislostí (Lukšík, 2013).

Najzastúpenejšie faktory a ich typickí predstavitelia

Uvádame popis 7 identifikovaných faktorov (3+4).

(1) Faktor E: Rešpektujúci učiteľ s odstupom

Faktor E vysvetľoval 9.736% celkovej variance a hodnota eigenvalue bola 7.302 ($n=6$ respondentov).

Socio-demografické charakteristiky, ktoré sa typicky objavujú u väčšiny respondentov, ktorí významne sýtli tento faktor: vierovyznanie (aktívny v konkrétnom náboženstve); štátna základná škola; rod – dievčatá; vek 13 – 14 rokov; rodičia žijú spolu a majú dobrý vzťah; mestské prostredie; veľmi dobré správanie.

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ nie je nikdy agresívny, vulgárny a nemá sexistické poznámky alebo inak neuráža žiakov. Je tolerantný, nemá žiadne predsudky a žiakov akceptuje aj s chybami. Je empatický a snaží sa pochopiť svet žiakov, zároveň však rešpektuje súkromie žiakov a je diskretný. Nezneužíva dôveru, nedá sa ovplyvniť

⁵ Podľa Watta a Stennera (2012) môžeme všetko nad 35 % považovať za dobrý výsledok.

a podplatiť. Vyučovanie organizuje efektívne a systematicky a pri sumatívnom hodnotení má komplexný prístup. *Nezáleží príliš* na jeho veku a výzore, na mimoškolských aktivitách a ani na tom, či ovláda cudzí jazyk.

(2) Faktor A: Učiteľ ako morálna autorita

Faktor A vysvetľoval 9.162% celkovej variancie a hodnota eigenvalue bola 6.872 (n=7 respondentov).

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ má úctu k svojim žiakom a to aj mimo školy (pozdraví sa, porozpráva sa). Je zásadový, diskretný, nezneužíva dôveru, oceňuje a rozvíja u žiakov čestnosť, morálku a slušné správanie. Nie je agresívny a dokáže odľahčovať napäté situácie. Podporuje u žiakov rozvoj sebavedomia, učí ich ako pracovať s nedostatkami a tiež ako zvládať záťaž a stres. Vyučovanie organizuje veľmi premyslene a efektívne tak, aby nemusel dávať domáce úlohy. Formuluje primerané ciele, vedie žiakov ku kritickému mysleniu a pri hodnotení uplatňuje komplexný prístup. *Nezáleží príliš* na jeho veku, atraktivite ani životnom štýle.

Socio-demografické charakteristiky, ktoré sa typicky objavujú u väčšiny respondentov, významne sýtiacich tento faktor: vierovyznanie (aktívny v konkrétnom náboženstve); štátna základná škola; rod – dievčatá; vek 13 – 14 rokov; rodičia žijú spolu a majú dobrý vzťah; mestské prostredie; veľmi dobré správanie.

(3) Faktor B: Učiteľ ako kamarát

Faktor B vysvetľoval 5.267% celkovej variancie a hodnota eigenvalue bola 3.95 (n=3 respondenti).

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ uprednostňuje so žiakmi neformálne vzťahy (nedrží si odstup, chodí s nimi aj vonku), akceptuje ich takých akí sú a je ich dobrým priateľom. Vie odľahčiť situáciu, vie druhých vypočuť, je empatický a snaží sa chápať svet žiakov. Je nápomocný aj pri osobných problémoch, ale ostáva diskretný a nezneužíva dôveru. Je veselý, spontánny, vždy je sám sebou a na nič sa nehrá. So žiakmi komunikuje ich jazykom (slang, nepoužíva cudzie slová). *Nezáleží príliš* na jeho veku, atraktivite ani výzore. Je prípustné, že niekedy obchádza pravidlá (napr. nechá sa podplatiť rodičmi).

Socio-demografické charakteristiky, ktoré sa typicky objavujú u všetkých respondentov, ktorí významne sýtli tento faktor: skutočnosť, že v ich rodinách nie je prítomná tradícia učiteľstva a, že sú z mestského prostredia. Ďalej sme označili vek 12-13 rokov, rodičia pracujúci v súkromnom sektore a vzťah ku škole: chodí do školy rád, ale občas sa tam necíti dobre/nemá školu rád.

Menej zastúpené faktory

(1) Faktor C: Učiteľ ako rovnocenný partner

Faktor C vysvetľoval 4.644% celkovej variancie a hodnota eigenvalue bola 3.483.

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ umožňuje žiakom presadiť sa a ukázať, že vedia niekedy viac ako on alebo ostatní. Vždy akceptuje žiakov takých akí sú, nemá predsudky, je tolerantný a ak urobí chybu, dokáže sa žiakom ospravedlniť. Je psychicky vyrovnaný, spontánny a uvoľnený. Nie je agresívny ani vulgárny, neuráža a nemá sexistické poznámky. Uvedomuje si svoj vplyv na žiakov. Pohotovo reaguje a vyučovanie prispôsobuje nálade v triede. *Nezáleží príliš* na jeho mimoškolských aktivitách, nemusí používať slang a klásť dôraz na rozvoj sebavedomia žiakov.

(2) Faktor D: Učiteľ ako tvorca klímy (nezapácha)

Faktor D vysvetľoval 3.737% celkovej variancie a hodnota eigenvalue bola 2.803.

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ umožňuje žiakom ovplyvňovať a organizovať vyučovanie. Je akceptujúci a tolerantný, ak urobí chybu, tak si to vie priznať

a ospravedlniť sa. Zaujíma sa o vzťahy v triede, dbá na dobrú náladu a z triedy vie urobiť dobrý kolektív. Dokáže stanoviť primerané ciele a keď žiakov hodnotí, nevychádza iba z aritmetického priemeru. Vie udržať disciplínu a rešpektuje súkromie žiakov. *Nezáleží príliš na jeho* mimoškolských aktivitách, na tom, či je dobrý poslucháč a či spolupracuje s rodičmi. Nemusí tiež zohľadňovať dôležitosť každého predmetu.

(3) Faktor F: Učiteľ didaktik-praktik (nezapácha)

Faktor F vysvetľoval 5.649% celkovej variance a hodnota eigenvalue bola 4.237.

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ vysvetľuje učivo v súvislostiach s prepojením na praktický život, pričom používa rôzne druhy informácií. Všíma si prácu navyše a pri sumatívnom hodnotení má komplexný prístup. Dokáže udržať disciplínu v triede a tiež sa mu darí spolupracovať s rodičmi. Je tolerantný, nemá predsudky a rešpektuje súkromie žiakov. Efektívne rieši konflikty. *Nezáleží príliš na jeho* veku a výzore ani na tom, či umožňuje žiakom ovplyvňovať a organizovať vyučovanie.

(4) Faktor G: Učiteľ ako dobrý diagnostik a podporovateľ rastu

Faktor G vysvetľoval 2.967% celkovej variance a hodnota eigenvalue bola 2.225.

Interpretácia faktora: Dobrý učiteľ pozná možnosti a schopnosti svojich žiakov a prispôsobuje tomu ciele vyučovania. Reaguje pohotovo na aktuálne nálady v triede a žiakom umožňuje často ovplyvňovať priebeh hodín. Je nápomocný, sociálne citiaci a učí žiakov pracovať s vlastnými nedostatkami. Je spontánny, veselý a uvoľnený. Na žiakov má vysoké nároky a chce ich do viesť k najlepším osobným výkonom. Zároveň stále pracuje i na sebe a chce sa zlepšovať. *Nezáleží príliš na jeho* schopnosti udržať v triede disciplínu, ani na tom, ako reaguje na väčší šum v triede.

Diskusia

Väčšina výskumov kvality učiteľa sa orientuje na javy vo výučbe konkrétnych predmetov (prírodné vedy, cudzie jazyky). Kritériom kvality v nich boli/sú žiacke výkony alebo ich učebný rozvoj, ktoré síce vypovedajú o celkovom efekte výučby na žiaka, ale neposkytujú žiadne informácie o jeho príčinách, podceňujú práve tie determinanty výučby, ktoré môžu učiteľia aktívne zlepšovať zmenou vlastných postupov vo vyučovacích činnostiach. Naše výskumné zistenia ponúkajú učiteľom a tým, ktorí ich pripravujú, podnety v podobe explicitných charakteristík. Uvedomujeme si, že pedagogické majstrovstvo učiteľa v sebe integruje predovšetkým primárne silnú pozitívnu osobnosť učiteľa s jeho odbornou pripravenosťou a psycho-didaktickou citlivosťou (McBer, 2000; Darling-Hammondová, 1999), ktorá je pozorovateľná vo vyučovacom štýle (Davies, 1972; Bennet, 1976) a ladí s obidvoma paradigmami medzinárodných výskumov kvality a efektivity učiteľa (Hattie, 2003).

Na základe uvedených výsledkov konštatujeme, že respondenti – žiaci základných škôl vo všetkých faktoroch primárne komunikovali požiadavky na kvalitného učiteľa v oblasti osobnostných charakteristík významne sýtiacich faktory črtovej emocionálnej inteligencie. Tá funguje na množstve predvídateľných a nepredvídateľných interakcií medzi učiteľom a žiakmi, za ktorými sú vždy nejaké emócie ako dôležitý prostriedok komunikácie (aj pedagogickej). Schopnosť spracovávať a rozlišovať emocionálne signály sa prejavuje v rozvoji empatie. Neschopnosť orientácie v emóciách vlastných a iných ľudí býva často príčinou zdanlivo nepochopiteľných problémov v správaní sa žiakov a učiteľov v školskom prostredí a zároveň dôležitým determinantom (ne)úspešnosti žiaka a učiteľa. Žiaci preferovali hlavne: prispôbivosť a optimizmus (zmysel pre humor, úsmev na tvári, dobrá náladu, uvoľnenosť, pružnosť, príjemnosť, sebaúcta), emocionálna stabilita (sebakontrola, rovnováha, sebaovládanie, zvládanie stresu a konfliktných situácií, bez prejavov agresivity), ochota spolupracovať (srdečnosť, láskavosť), uvážlivosť (sympatie, veľkorysosť, porozumenie), etické cítenie

a konanie, dobré vyjadrovacie schopnosti (verbálna obratnosť, plynulosť, sčítanosť, čistá reč bez defektov výslovnosti), asertivita, sila osobnosti (presvedčivosť, nezávislosť, rozhodnosť), inteligencia, zdravý úsudok a predvídavosť, objektivita (spravodlivosť, nestrannosť, otvorenosť), nápaditosť (tvorivosť, originalita), osobná príťažlivosť (vzhľad, vôňa, životný štýl), telesná energia (vitalita, citlivosť, vytrvalosť), spoľahlivosť (presnosť, zodpovednosť, poctivosť), pedagogický takt. Uvedené podporuje požiadavku Kaliskej et al. (2015), Gajdošovej a Herényiovej (2002) na potrebu rozvíjania a facilitovania emocionálnej inteligencie nielen žiakov v škole, ale aj ich budúcich učiteľov už v čase pregraduálnej prípravy aj formou socio-afektívnych výcvikov. Podobne Anderson a Ching (1988, s. 85) v Medzinárodnej encyklopédii didaktiky a učiteľského vzdelávania zdôrazňovali 10 revolučných cieľov edukácie učiteľov, z ktorých prvé štyri akcentovali socio-afektívnu oblasť osobnosti učiteľa, tri mali kognitívno-interaktívny charakter a posledné tri predstavovali kombináciu cieľov v kognitívnej a inej oblasti.

Citová stabilita ako očakávaná akcentovaná požiadavka v predstavách žiakov bola uvádzaná ako dôležitá vlastnosť dobrých a úspešných učiteľov vo výskumných zisteniach Bennetta (1976) o učiteľských štýloch. Z nich vyplynulo, že úspešní efektívni učители v porovnaní s menej úspešnými sa dôkladnejšie pripravujú na vyučovanie, venujú viac času mimoškolským aktivitám a prejavujú väčší záujem o jednotlivých žiakov s profesionálnym odstupom a pocitom zodpovednosti. Citová stabilita sa spájala s psychologickým termínom „sila ega“. Tá je spojením vysokej úrovne sebavedomia a sebadôvery so základnou povahovou vyrovnanosťou, umožňujúcou riešiť problémy s rozvahou, pokojne s nadhľadom a objektívne. V prípade učiteľa sa nespája len s komunikáciou so žiakmi, ale aj s rodičmi, kolegami, v rozhodovaní sa v kritických udalostiach. Pomáha im povzniesť sa nad neúspechy a sklamania, ktoré sú spolu s dobrými výsledkami a úspechmi nevyhnutnou súčasťou profesijného i osobného života. Dovoľuje im svoje neúspechy analyzovať a poučiť sa z nich, bez toho, aby ich prenasledoval pocit viny a vlastnej nedostatočnosti; dovoľuje im tešiť sa z úspechu bez toho, aby stratili zmysel a cit pre pravú mieru.

Zhodli sme sa aj so zisteniami Ryansa (1960) a Dvořáka s kolektívom (2010). Zistili, že dobrý učiteľ je srdečný, empatický, priateľský, chápaný, zodpovedný, spravodlivý, systematický, tvorivý, iniciatívny, zapálený, so zmyslom pre humor a prirodzenou autoritou a schopnosťou vytvárať bezpečné prostredie pre učenie sa a vyjadrovanie vlastného názoru. Zároveň uviedli, že dôležitosť uvedených kvalít klesá s vekom žiakov – starší žiaci na druhom stupni základnej a strednej školy sa lepšie prispôbujú učiteľom s „horšou“ výbavou. Je to v súlade s vývinovými charakteristikami, lebo čím sú deti staršie, tým sú schopnejšie preberať zodpovednosť za svoju prácu a tým sú aj prispôbovivejší vo vzťahoch s dospelými. Uvedené zistenie vyvracia obľúbený argument o tom, že je ľahšie vyučovať mladších žiakov ako starších (Fontana, 2010). Autori nezisťovali podiel odborných vedomostí učiteľa vo vyučovaných predmetoch na celkovej úspešnosti učiteľa u starších žiakov.

V predstavách o kvalitnom učiteľovi žiaci reflektovali rezervovaný prístup, akcent na úctu a rešpekt, záujem, empatiu, akceptáciu a slušný, diskretný partnerský vzťah bez predsudkov. Súvisí to s psychologickými procesmi, kedy sa jedinci v období puberty začínajú vzdäť svetlu dospelých (druhý vzdor) a väčšou autoritou sa pre nich stávajú vrstovníci, usilujú sa o určitú úroveň osamostatnenia (Vágnerová, 2016).

V menej zastúpených predstavách primárne a explicitne akcentujú opäť požiadavky sytiace faktory emocionálnej inteligencie a vzťahov: akceptácia, tolerancia, rešpekt, podpora, emocionálna stabilita, práca s chybou a implicitne sú tieto charakteristiky obsiahnuté v požiadavkách na psycho-didaktické zručnosti, tzv. pedagogické majstrovstvo: vysvetľovanie učiva v širších súvislostiach s prepojením na praktický

život, schopnosť formulovať pre žiakov primerané a dosiahnuteľné úlohy, pri uzatváraní známok zohľadňovať komplexný prístup. Až sekundárne žiaci uvádzali charakteristiky súvisiace s odbornosťou výučby predmetov a didaktickou transformáciou obsahu (odborné vedomosti z predmetov v širších súvislostiach). Z analýz vyplýva, že žiaci sú citliví aj na schopnosť učiteľov formulovať primerané učebné úlohy a na spôsob ich hodnotenia. Očakávajú individuálny prístup, jasnosť a zrozumiteľnosť ako vo formuláciách úloh, tak aj v definovaní a komunikácii kritérií hodnotenia. Hodnotenie vnímajú ako citlivý a komplexný proces s významným formatívnym a motivačným potenciálom. Opäť vyvstáva otázka, či aktuálne nastavené systémy hodnotenia (ak sa dá vôbec o nich takto hovoriť; mnohí učitelia nevedia argumentovať a zdôvodniť, za čo, ako a prečo žiakov hodnotia) sú vyhovujúce. Myslíme si, žiaci reflektujú aj v tejto oblasti vyučovania vlastné negatívne skúsenosti.

V súvislosti s kontextovou premennou rod konštatujeme, že dievčatá majú jasnejšiu predstavu o dobrom učiteľovi. Viac sú zamerané na vzťahy. Môžeme sa domnievať, že to súvisí s tým, že sú intuitívnejšie s lepším odhadom osobnosti. Chlapci majú síce svoju predstavu, ale absentuje model učiteľa muža kvôli pretrvávajúcej dlhoročnej feminizácii školstva. Výsledky odrážajú rodové rozdiely, ktoré sa v našom školskom systéme v podobe rodovo citlivej výchovy chlapcov a dievčat nezohľadňujú. Chlapci majú zásadovejší a principiálnejší pohľad, čo môže súvisieť s očakávanou otcovskou rolou muža (Janošová, 2008; Wilkinson, L. C., & Marret, C. B., 1985).

V súvislosti s premennou vierovyznanie vyplýva, že sú žiaci citliví na slušné a mravné správanie učiteľa (nadávky, sexistické poznámky), jeho charakter, hodnoty, rešpektovanie určitých hraníc, kultivované vyjadrovanie a rešpektovanie inakosti a súkromia.

Skúmanie premenných zamestnanie rodičov v kombinácii s typom školy prináša zistenie, že žiaci navštevujúci súkromné školy, s rodičmi zo súkromného sektora bez učiteľskej tradície v rodine, majú výrazne inú predstavu o kvalitnom učiteľovi v porovnaní s ostatnou časťou populácie v štátnych školách. Akcentujú neformálne vzťahy, pripúšťajú možnosť porušovania pravidiel. Vedie nás to k otázkam, či ide o opodstatnenú alebo skreslenú požiadavku; akú úlohu v tom zohrávajú rodičia a ich vzťahy a fungovanie v rodine?

Ak je rodičovský model, v ktorom fungujú žiaci, pozitívny, tak pozitívne ovplyvňuje aj predstavy žiakov o kvalitnom učiteľovi (morálny, úctivý, slušný, angažovaný, akceptujúci, inšpiratívny...). Naopak, v prípade negatívneho rodičovského modelu, sú žiaci v škole citliví na schopnosť učiteľa vnímať ich ťažkú sociálnu situáciu, oceňujú záujem učiteľa, jeho podporu a ochotu angažovať sa v riešení ich problémov. Identifikácia socio-kultúrneho kontextu patrí k základným požiadavkám na spôsobilosti každého učiteľa. Žiaci s výborným prospechom očakávajú od učiteľa, že bude primerane ich potenciálu náročný nielen na výkon žiakov, ale aj na svoj vlastný – títo žiaci majú vysoké očakávania aj od učiteľov.

Okrem uvedených zistení uvádzame aj sekundárne poznatky vyplývajúce z analýz: (1) negatívne konotácie spájajúce sa s prežívaním žiakov počas ich pobytu v škole – žiaci nechodia do školy radi, necítia sa v nej dobre, sú v nej nešťastní; (2) faktor vôňa, resp. zápach učiteľa a fakt, aby nebol agresívny. Respondenti často v prvých položkách formulovali, že im prekáža zápach cigariet, alkoholu, silné parfémy, pot, agresívne správanie učiteľa a jeho neschopnosť sa ovládať a ako položky v Q-sade boli pozitívne akcentované. Otázne je, s čím táto požiadavka súvisí. Domnievame sa, že ide o reflexiu vlastnej negatívnej skúsenosti, čo považujeme za závažný signál a výzvu venovať pozornosť aj doteraz nesledovaným premenným v pregraduálnej príprave učiteľov.

Záver

Žiaci základných škôl v našom výskume preferovali položky priamo sýtiace faktory črtovej emocionálnej inteligencie, za nimi nasledovali položky implicitne obsahujúce psycho-didaktické zručnosti súvisiace s faktormi emocionálnej inteligencie, položky súvisiace explicitne s obsahom a požiadavkami na vysokú odbornosť sa neobjavovali.

Dôležitými kontextovými premennými, ktoré diferencovali sociálne reprezentácie respondentov boli rod, vierovyznanie, zamestnanie rodičov v kombinácii s typom školy podľa zriaďovateľa (ktorú žiak navštevuje), rodičovský model a prospech žiakov. Ako dôležité charakteristiky sa objavovali v negatívnych konotáciách agresivita, neschopnosť učiteľa ovládať svoje emócie a vôňa/zápach učiteľa.

Teoretický vhľad do skúmania témy kvalita učiteľa a empirické skúsenosti ukazujú, že sa v súvislosti so vzdelávaním posunul od sledovania tzv. tvrdých premenných, odkazujúcich viac k efektívnosti výučby, ku sledovaniu mäkkých premenných odkazujúcich skôr ku kvalite. Do hry vstupujú aj premenné ako étos, hodnoty, cnosti, kultúra školy, klíma a poukazuje sa na význam morálnych a hodnotových orientácií, tematizuje sa kvalita života školy a tých, ktorí sa v nej zdržiavajú a pracujú a vzťahom medzi nimi. Pojem kvalita výučby by mal zahŕňať aj požiadavku určitého emocionálneho, sociálneho a morálneho štandardu výučby. Výlučné sledovanie efektivity vo výskumoch je kritizované za to, že nezohľadňuje hodnotové a morálne kategórie sformované tradíciami filozofie a pedagogiky. Každá výučba by mala byť formatívna, s morálnymi dôsledkami a každá činnosť učiteľa by mala obstať v kontexte axiologizácie pozitívnych hodnôt a cností. Deti by sa dnes mali učiť nielen rôzne obsahy, ale aj to, ako vytvárať dobré vzťahy. Škola by mala byť prostredím, kde by zažívali citlivosť a bola by v nich rozvíjaná schopnosť pre citlivý vzťah – to je výzva, ktorá je dosť ďaleko od súčasného stavu spoločnosti.

Akcentované „vysoké“ vnútorné osobnostné kvality učiteľov považujeme za pridanú hodnotu, ktorá (ak je vo výbave učiteľa) by pri cielenom rozvíjaní mohla robiť vyučovanie jedinečným, zaujímavým, príjemným, žiacky príťažlivým a ktorú súčasný inštrumentalistický a redukcionalistický prístup ku kvalite pregraduálnej prípravy a učiteľskej práce nedoceňuje.

Na základe teoretickej analýzy problematiky, analýzy výsledkov realizovaného výskumu a reflexie vlastných dlhoročných učiteľských, lektorských a manažérskych skúseností v školstve si dovoľujeme zhrnúť, že kvalitný a úspešný učiteľ v 21. storočí je skôr extrovert ako introvert, skôr paidotrop ako logotrop, vytvára si osobnejšie vzťahy so žiakmi, zaujíma sa socio-kultúrny kontext života žiakov, má výborné poznatky z pedagogicko-psychologických disciplín potrebné pre efektívnu komunikáciu a nastavovanie procesov vyučovania, ktoré sa snaží prispôbovať individuálnym potrebám a možnostiam žiakov; dokáže didakticky zaujímavým spôsobom transformovať obsah do vyučovania tak, aby nielen informoval, ale aj formoval a nakoniec, ponúka nielen know-how, ale aj know-why. Mal by byť zaujímavou, autentickou osobnosťou so silným osobným príbehom, spoločensky angažovaný, intelektuálne zvedavý so širokým spektrom záujmov, s dobre rozvinutými mäkkými zručnosťami, sociálnou, emocionálnou a morálnou inteligenciou tak, aby si dokázal získať prirodzenú autoritu, rešpekt a stal sa pre žiakov nasledovaniahodným vzorom.

Pri určovaní kvality učiteľa (jeho vyučovania a vytvárania podmienok pre žiakovo učenie sa) si uvedomujeme, že jeho univerzálna definícia neexistuje, pretože učitelia sa navzájom odlišujú v množstve osobnostných a profesijných charakteristík, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na kvalitu výučby a na prospech žiaka a vyvíjajú sa postupne od začiatočníka až po experta (vynikajúceho vzdelaného profesionála). Uvedomujeme si aj fakt, že tak, ako sú rôzni učitelia, sú rôzni aj žiaci a pre každého

z nich môže byť dobrým učiteľom niekto iný a zároveň je učiteľov toľko, že z hľadiska definovaných požiadaviek nemôžu byť všetci „optimálni“.

Napriek mnohým naznačeným dilemám a rozporom v procesoch explicitného vymedzovania kvality súčasného slovenského učiteľa sme presvedčení, že z pedeutologického aj spoločenského hľadiska má zmysel hľadať jeho „optimálny model“, aby sme vedeli, k čomu má vzdelávanie budúcich aj súčasných učiteľov smerovať. Veríme, že výsledky našej práce by mohli byť jedným z mnohých malých krôčikov na dlhej a náročnej ceste, ktorá je pred nami.

Literatúra

- Anderson, L., W., & Ching, M. (1988). Affective teacher education. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. (s. 83–86) Oxford : Pergamon Press.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986) .Making a difference: teacher's sense of efficacy and student achievement. New York : Longman,
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman and Comp.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London : McKinsey. Dostupné na internete: <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bennet, N. (1976). *Teaching Styles and Pupils Progress*. London : Open Books.
- Black, R. S., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on Best and Worst Teachers: An Experiential Perspective of Teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 1–13.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 1(8), 1–44.
- Darling-Hammond, L. et al. (2016). Evaluating Teacher Evaluation. Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. Dostupné na: http://www.edweek.org/ew/articles/2012/03/01/kappan_hammond.html
- Davies, J. K. (1972). Style and effectiveness in education and training: a model for organizing, teaching and learning. *Instructional Science*, 1(1), 45–82.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in Psychology*, 7(802), 1–10.
- Durning, D. W., & Brown, S. R. (2006). Q Methodology and Decision Making. In M. Goktug, M. (Ed.), *Handbook of Decision Making* (s. 537 – 563). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha : Karolinum.
- Európska komisia. (2011). Vytváranie koherentných a celoplošných adaptačných programov pre začínajúcich učiteľov. Príručka pre tvorcov školskej politiky. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. Weinheim : Juventa.

- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gadušová, Z., et al. (2014). Novices and Trainee Teachers Perspective on the Application of Knowledge in Practice. *Proceedings of the 11th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education* (s. 869-877). Prague: Czech University of Life Science Prague.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava:Príroda
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R., & Kruger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teacher's Professional Learning in Dutch Schools. In *The Elementary School Journal*, 109 (4), pp. 406 – 427.
- Guerriero, S. (Ed.). 2017. Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maiden-head: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October 2003. (retrieved 28 April 2009) Dostupné na : https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt/_hattie.pdf
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In V. Spilková, J. Vašutová, et al., *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr – úvodní teoreticko-metodologické studie*(s. 11–28). Praha :PedF UK.
- Hill, H. C, Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*,, 42(2), 371–406.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G., et al. (2007). Toward a comprehensive definition of readiness for change: A review of research and instrumentation. In W. A. Pasmore & R. W. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (s. 289–336). Bingley, UK: Emerald Group.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teacher & Teacher Education*, 12(5), 501 – 517.
- Janík, T., et al. (2013). Kvalita (ve) vzdělávání obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno : Masarykova univerzita.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kaliská, L., et al. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Lukšík, I. (2013). *Q – metodológia: faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

- Luyten, J. W. & Snijders, T. (1996). Teacher effects and school effects. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 1–24.
- Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 58(1), 4–20.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství, 68(2), 173–200.
- McBer, H. (2000). Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. Londýn.
- Mitchell, K., R., et al. (2001). *Testing Teacher Candidates* [online]. The national academic press open book. [cit. 2018-12-12]. Dostupné na: http://www.nap.edu/open-book.php?record_id=100908&page=R1
- Muñoz, A., Prather, J., R., & Stronge, J. H. (2011). Exploring teacher effectiveness using hierarchical linear models: Student and classroom level predictors and cross-year stability in elementary school reading. *Planning and Changing*, 42(3/4), 241–273.
- Pavlov, I. (2013). Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy). Prešov: Škola plus s.r.o.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (Eds.). (2004). Character Strengths and Virtues. A handbook and classification (s. 3–32). New York: Oxford: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386 – 407.
- Plichtová, J. (1998). Sociálne reprezentácie. Teória, výskum, výzva. *Československá psychologie*. 41(4), 289 – 308.
- Plichtová, J. (2002). Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií. Bratislava: MÉDIÁ.
- Pollard, A. (1997). Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom. London : Cassell.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teacher, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417– 458.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica : Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Rutter, M., et al. (1994). Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children. London : Paul Chapman
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington, DC, American Council on Education.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání učitelů. Praha : PF UK
- Stainton Rogers, W. (1995). Q Methodology. In J. A. Smith, R. Harré, Van Lagenhove, L. (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (s. 178–192). London: SAGE Publishing

- Stenner, P., Watts, S., & Worrell, M. (2008). Q Methodology. In WILLIG, C. Willig, W. Stainton Rogers (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*(s. 215–239). London: SAGE Publishing.
- Stephenson, W. (1970). Factors as operant subjectivity. In C. O. Lunneborg (ed.). *Current Problems and Techniques in Multivariate Psychology* (69–100). Seattle: University of Washington.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership Management*, 33(5), 486–500.
- Tomengová, A., et al. (2017). Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa. Banská Bystrica: Belianum, vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2016). Význam sociálnych podnetů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dříve se mi do očí. *Pedagogika*, 66(1), 83–92.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and loutcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132–142.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. London: SAGE Publications Asia-Pacific.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, M. Zutta (Eds.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband drei Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (s. 11–29). St. Gallen : UVK.
- Wilkinson, L. C., & Marret, C. B. (eds.). (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670–687.

Adresy autorov

Doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
lenka.rovnanova@umb.sk

Mgr. Denisa Šukolová, PhD.

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
denisa.sukolova@umb.sk

SOUVISLOSTI MEZI KVALITOU REFLEXE VÝUKY A TEORETICKOU ZNALOSTÍ U STUDENTŮ MAGISTERSKÉHO STUDIA V PŘEDMĚTU REFLEXE A HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE QUALITY OF TEACHING REFLECTION AND THE THEORETICAL KNOWLEDGE OF THE STUDENTS OF MASTER'S DEGREE IN INSTRUCTIONAL QUALITY REFLECTION AND EVALUATION

Jan Slavík

Katedra výtvarné kultury, Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Zdeňka Chocholoušková

Centrum biologie, geověd a envigiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Lenka Hajerová Müllerová

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Pavla Soukupová

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Abstract:

A major problem, not only for undergraduate teacher training but for whole teacher education is a gap between an educational theory and a practice (Korthagen et al., 2011). In a module called "Reflection and assessment of Teaching" (abbreviation RHV) taught at School of Education, University of West Bohemia we strive to bridge the above mentioned gap by as closest connection of the theoretical knowledge with practical reflection of teaching as possible. Educational module of RHV-Instructional quality reflection and evaluation is based on assumption that the reflection of teaching requires from upcoming teachers both, an intuitive professional orientation in teaching and the necessary terminological and theoretical knowledge in order to be able to describe, analyse and evaluate the quality of teaching. This result from the requirement that professional assessment on teaching (as opposed to layman assessment) are both empirically anchored and theoretically conclusive (Slavík, Lukavský, Najvar & Janík, 2015). This assumption was verified by the research described below.

Key words:

reflection of teaching, practice, knowledge test, critical moment of curriculum

Úvod

Závažným problémem nejen pregraduální přípravy učitelů, ale celého učitelství, je mezera či „propast“ mezi vzdělávací teorií a praxí (Korthagen et al., 2011). O přemostění uvedené mezery co nejúčinněji propojením teoretických poznatků

s praktickou reflexí výuky usilujeme v předmětu Reflexe a hodnocení kvality výuky (RHV), který je v rámci projektu Zvyšování kvality pregraduálního vzdělávání na FPE ZČU v Plzni v současnosti na FPE ZČU v Plzni ověřován (Chocholoušková, Hajerová Müllerová & Slavík, 2017).

Předmět RHV je zaměřen na profesní orientaci studentů, budoucích učitelů, ve výuce. Profesní orientaci chápeme jako dovednost reflektovat výuku, identifikovat v ní didakticky důležité jevy a funkčně ji analyzovat s cílem jejího zlepšování. Reflexe a analýza výuky je opřena jak o tacitní, tak o terminologické, a tedy i o teoretické znalosti k popisu, k didaktické analýze a k hodnocení kvality výuky (srov. Hajerová Müllerová, Slavík & Chocholoušková, 2018). Vyplývá to z požadavku, aby profesní soudy o výuce (na rozdíl od laických), byly jak empiricky zakotvené, tak teoreticky průkazné (Slavík, Lukavský, Najvar & Janík, 2015).

V realizovaném šetření jsme ověřovali na vzorku 114 studentů navazujícího magisterského studia učitelství nejen jejich úroveň teoretických znalostí, ale také jejich dovednost uplatnit tyto teoretické znalosti při didaktické analýze videozáznamu výuky metodikou 3A. Didaktická analýza výuky – metodika 3A – se opírá o tři stupně provedení didaktické analýzy výuky: 1. anotace (popis), 2. analýza výuky a jejích kritických míst, 3. alterace (návrhy na zlepšení výuky zdůvodněné konceptovou analýzou kritických míst výuky (blíže Slavík & Janík, 2017, s. 9-10, 265-268). Analýzu výuky studenti zpracovávali do podoby písemné kazuistiky.

Propast mezi teorií a praxí v pregraduální přípravě učitelů a problém izolovanosti oborových didaktik

„Propast“ oddělující vzdělávací teorii od praxe snižuje kvalitu odborné komunikace v rámci učitelské profese, oslabuje autoritu učitelství v akademické sféře a má nepříznivé dopady na přípravu učitelů k jejich povolání (Slavík & Janík, 2017, s. 25). O překonávání této „propasti“ se lze pokoušet užším propojováním mezi reflexí výuky ve vzdělávací praxi a použitím teoretických znalostí. Teorie má pomoci učiteli podávat lepší výkon v duchu myšlenky „teorie pro praxi“ (Schön, 1983, s. 21, Korthagen, 2011, s. 19).

Z tohoto hlediska je kritickým místem ve vzdělávání učitelů izolovanost mezi poznatky o vzdělávacím obsahu a poznatky o výukových metodách v procesu projektování výuky v podobě propasti mezi oborem, potažmo oborovou didaktikou, a na druhé straně obecnou didaktikou a pedagogickou psychologií. Toto kritické místo je do značné míry způsobeno vzájemnou odbornou izolací mezi oborovými didaktikami a mezi nimi a obecnou didaktikou. (srov. Chocholoušková & Hajerová Müllerová, 2018)

Odborná izolace oborových didaktik navzájem i izolovanost od obecné didaktiky neumožňuje rozvíjet společný, výzkumem podložený teoretický diskurz o praxi učení a vyučování v jednotlivých vzdělávacích oborech. Tak se ovšem z akademického prostoru vytrácí právě to, co oborovým didaktikám poskytuje jejich zvláštní vzdělávací status, v němž nejsou zastupitelné svými předmětnými obory.

Izolovanost mezi oborovými didaktikami ztěžuje nebo dokonce znemožňuje kumulaci poznávání o reálných problémech vzdělávací praxe provázejících realizaci kurikula ve výuce jednotlivých vzdělávacích oborů. „Nedomluva“ mezi obecnou didaktikou a oborovými didaktikami podvazuje empirický výzkum reálných edukačních procesů v „černé skříňce“ výuky, následkem toho tlumí i reflektivní praxi a odbornou komunikaci mezi teorií a praxí vzdělávání (srov. Jeronen & Pikkarainen, 1999, s. 237–238; Slavík & Janík, 2012, s. 265).

Jedním z cílů předmětu RHV je proto umožnit oborovým didaktikám vzájemnou odbornou komunikaci v kontextu obecně didaktických otázek nebo problémů. Koncepce

tohoto předmětu zároveň směřuje k tomu, aby studenti rozvíjeli své kompetence reflektivního praktika a profesního vidění.

Představení předmětu RHV

Předmět RHV – Reflexe a hodnocení kvality výuky je ve studijním plánu navazujícího magisterského studia zařazen do druhého ročníku paralelně s výstupovou praxí studentů. Jak bylo uvedeno výš, cílem předmětu je rozvíjet u studentů dovednost reflektovat výuku, vidět v ní didakticky důležité jevy a funkčně ji analyzovat s cílem jejího zlepšování, a to na základě analýzy videozáznamu výuky metodikou 3A v podobě písemné kazuistiky.

Ověřování znalostí a jejich kompetence je aplikovat při analýze výuky probíhá průběžně během celého semestru v seminářích vedených oborovými didaktiky, kteří mezi sebou spolupracují na přípravě seminářů z hlediska obsahu a metod i hodnocení výkonů studentů. V tomto týmu jsou zapojeni i obecní didaktici a pedagogičtí psychologové.

Sumativní hodnocení znalostí studentů se uskutečňuje v závěru semestru prostřednictvím znalostního testu, jehož položky jsou víceúrovňové, a vyžadují proto od studentů promýšlet souvislosti mezi pojmy. Druhým klíčovým zdrojem informací o připravenosti studentů k didaktické analýze výuky je seminární práce – kazuistika výuky zpracovaná metodikou 3A. Tato práce je prezentována a obhajována v závěrečném kolokviu a je zároveň vyhodnocena příslušným vedoucím semináře.

Znalostní test a seminární práce, o nichž se zmiňuje předcházející odstavec, jsme využili jako zdroje dat pro orientační výzkumnou sondu o připravenosti studentů ve sledovaných oblastech v zimním semestru akademického roku 2017/2018.

Inspiraci pro zaměření naší výzkumné sondy jsme čerpali z našich i zahraničních pramenů (srov. Najvar, 2017, Korthagen, 2011, Janík, 2008, Kasáčová, 2005 a další).

Cíl a zaměření výzkumné sondy, použitá metodologie

Cílem naší výzkumné sondy je zmapovat souvislosti mezi znalostmi teorie a terminologie, prokazované ve znalostním testu na konci semestru, a dovedností analyticky reflektovat výuku a hodnotit ji při zpracování kazuistiky – reflexe sledované výuky metodikou 3A, s využitím odpovídajícího pojmového aparátu.

Objektem výzkumu je jednak znalostní test, který tito studenti absolvovali v závěru semestru k prokázání znalostí odborné terminologie, jednak písemné reflexe výuky, kterou studenti vypracovali na základě hodnocení videozáznamu vyučovací jednotky. Studenti analyzovali kritické místo výuky (kurikula) a pokusili se o návrh alterací.

Do výzkumné sondy byli zahrnuti všichni studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia na FPE ZČU v Plzni. Do předmětu bylo zapsáno 132 studentů, ale 18 studentů předmět nedokončilo, čili absolvovalo 114 studentů. Rozbor výsledků znalostního testu a vybraných reflexí byl zpracován jako smíšený výzkum s využitím kvantitativních i kvalitativních metod.

Pro vyhodnocení písemné reflexe výuky byla zvolena metoda kvalitativní obsahové analýzy textů seminárních prací, která byla doplněna kvantitativní analýzou kategorizovaných dat získaných znalostními testy.

Kvalitativní obsahová analýza textů seminárních prací využila kódovací software Atlas.ti verze 8. Tento software jsme však nevyužívali pro kódování založené na metodologii zakotvené teorie, ale způsobem obsahové analýzy opřené o převážně předem stanovené kódy. Ty byly odvozeny z pojmů ověřovaných znalostním testem. V průběhu kódování byly tyto základní kódy obohaceny zpřesněním přidruženými kódy, které zjemňovaly analýzu a sloužily k lepšímu porozumění studentovu uvažování.

Komparace výsledků znalostního testu, který ověřoval používaný pojmový aparát, a obsahové analýzy písemných reflexí výuky směřuje k vyhodnocení souvislostí mezi studenty projevenou znalostí teoretického aparátu a dovedností empiricky přiléhavě rozebírat a hodnotit výuku. K této komparaci jsme si vytvořili předpoklady tím, že jsme vybrali skupinu studentů s nejhoršími a nejlepšími výsledky ve znalostním testu. Skupiny byly vybrány pro intervaly 43-47 bodů (nejhorší výsledky) a 78-81 bodů (nejlepší výsledky). Počet studentů s výsledky uvnitř těchto intervalů byl zhruba srovnatelný (24 a 28, viz vyhodnocení výsledků níže). Proto jsme mohli porovnávat výsledky kvalitativní analýzy jejich seminárních prací.

Vycházeli jsme z předpokladu, že studenti s lepšími výsledky v testu budou ve své seminární práci lépe využívat terminologický aparát teorie. Očekávali jsme také, že díky lepšímu využití teoretického zázemí bude u těchto studentů vyšší teoretická průkaznost analýzy výuky, to znamená, že jejich analýza bude zasazena do širších souvislostí a bude hlouběji promyšlena.

Výsledky výzkumné sondy

Nejprve uvedeme výsledky znalostního testu (tab. 1), které sloužily k výběru studentských seminárních prací pro kvalitativní analýzu. Obecně můžeme konstatovat, že celkové výsledky testu byly v mnoha ohledech uspokojivé, protože 59,82% respondentů přesáhlo hranici 70 bodů (graf 1). Maximální možný počet bodů v testu byl 81. Nejnižší dosažený počet bodů byl 46 (2 studenti).

Jako problematické spatřujeme velké rozrůznění výsledků studentů z jednotlivých studijních oborů. Je zajímavé, že v tomto roce studenti přírodovědných oborů a oboru tělesná výchova měli zastoupení téměř ve všech bodových intervalech, naopak studenti jazykových oborů a historie, až na jednotlivce, jen v nejvyšších bodových intervalech. Jako jednoznačně nejúspěšnější ve znalostním testu byli studenti českého jazyka. Celkově studenti humanitních oborů prokázali v oblasti znalosti pojmů a terminologie lepších výsledků oproti studentům ostatních oborů.

Tab. 1: Výsledky znalostního testu

Body	průměr	sm. odchylka	modus	medián	maximum	minimum
	70,02	7,212	73	71	81	46

Graf 1 Počty studentů ve stanovených intervalech

Pro bližší zkoumání byla následně vybrána bodově nejslabší a nejsilnější skupina (v Grafu 1 označeno lomenou šipkou) a kvalitativně zpracovány chybné odpovědi na testové otázky. Každá odpověď byla kategorizována (označena zkratkou správné odpovědi), která u obsahové analýzy písemné reflexe výuky sloužila jako kategorié-kód) a u chybné odpovědi byla tato vypsána celá a barevně označena.

Vyhodnocení kvalitativní analýzy odpovědí na testové otázky:

Studenti oboru matematika zvládli téměř bezchybně tyto položky: empirická přiléhavost a teoretická průkaznost profesního soudu o výuce, zdůvodnění lege artis, vysvětlení pojmů kognitivní aktivizace a didaktická transformace obsahu, pojmenování fází didaktické analýzy výuky (metodika 3A), vysvětlení a rozlišení didaktických formalizmů, indikátory dialogického vyučování a konstruktivismu ve výuce.

Zajímavý fenomén se objevil u studentů biologie a chemie, kteří u úkolu přiřazení odpovídající charakteristiky k termínům („význam, výraz, představa, koncept, mentální schéma a prekoncept“) minimálně chybovali u přiřazení charakteristiky k termínům „výraz“ a „mentální schéma“. Naopak statisticky významná chybovost se objevila u pojmu „prekoncept“, jehož význam v převážné většině případů zaměňovali s významem pojmu představa. U studentů ostatních oborů tento jev v takové míře zaznamenán nebyl. (srov. Štěpáník & Slavík, 2017)

Při následné obsahové analýze seminárních prací – reflexí výuky – jsme se proto zaměřili mimo jiné i na významově správné užití těchto termínů v textu práce.

Znalost pojmů a jejich užití ve významu je klíčové pro vzájemné dorozumění a tedy i porozumění sdělovanému a odráží se v kvalitě zdůvodňování a platnosti profesních soudů o výuce (srov. Slavík & Janík, 2017).

Obsahová analýza písemných reflexí výuky

Pro analýzu písemných reflexí výuky jsme zvolili kvalitativní metodu obsahové analýzy textů s cílem zachytit způsob a užití nových termínů transdidaktiky při zpracování reflexe výuky. Pojmy, ověřované znalostním testem, posloužily při obsahové analýze prací jako předem dané kategorie.

Pro obsahovou analýzu seminárních prací byla použita metoda kódování za pomoci programu Atlas.ti. Jako výchozí kódy posloužily termíny (správné odpovědi) ověřované znalostním testem. Ty byly během analýzy doplněny přidruženými (upřesňujícími) kódy.

Při obsahové analýze seminárních prací jsme se zaměřili na:

1. vyhodnocení kvality navržených alterací,
2. strukturu popisu výuky a její analýzu,
3. přílehlavé využívání terminologie a
4. hloubku analýzy mikrostrategií ve výuce.

Ad 1) Při porovnávání skupiny seminárních prací od studentů s vynikajícími výsledky v testu a od studentů s výsledky relativně nejhoršími se neprojevovaly nápadné rozdíly v kvalitě navrhovaných alterací, které měly zlepšit analyzovanou výuku. Vyhodnocení jednotlivých návrhů alterací ukázalo, že studenti v obou skupinách dobře postřehli místa, která by zasluhovala zlepšující změnu (alteraci) a také návrhy studentů na uskutečnění alterací byly dobře přijatelné z hlediska příslušné oborové didaktiky. Toto zjištění vypovídá o tom, že studenti v druhém ročníku navazujícího magisterského studia, jejichž práce jsme analyzovali, byli schopni didakticky vyhodnotit kvalitu výuky a příhodně reagovat na zjištěné didaktické nedostatky reflektované výuky.

Ad 2) Pokud se týká struktury popisu výuky a její analýzy, ti studenti, kteří měli lepší výsledky v testu, měli zřejmě také lepší znalost terminologie, kterou evidentně využívali při strukturaci svého náhledu na výuku. Konkrétně se to týkalo zejména využití terminologické opory v tzv. modelu hloubkové struktury výuky (MHSV) v metodice 3A, reprezentující integritu výuky propojením tematické vrstvy (zakotvené v žákovské zkušenosti) s vrstvou konceptovou (zakotvenou v oboru) a vrstvou kompetenční, více Slavík & Janík, 2017, s. 340-345).

Jako příklad využití tohoto modelu a rozlišení jeho vrstev uvádíme vybranou citaci ze seminární práce zaznamenané pod identifikátorem 20ČJSK:

„Pokud zhodnotíme výuku z hlediska modelu hloubkové struktury výuky, lze říci, že ve výuce najdeme vhodné propojení jednotlivých vrstev – vrstvy tematické, konceptové i kompetenční. Pokud zkoumáme z pohledu vrstvy tematické jaká je žáková zkušenost a jeho porozumění, víme, že pro žáky se nejedná o prvotní seznámení s tématem, ale že žáci již mají určité předporozumění, už mají určité prekoncepty z minulé hodiny, ve které se s tématem vypravování seznámili, a vymezily si jednotlivá kritéria, která jsou nezbytná pro vytvoření příběhu.“

Z citátu je možné vyčíst, že studentka organizuje svoje didaktické přemýšlení o výuce s oporou o v modelu HSV tak, aby mohla věnovat pozornost vzájemným vztahům mezi utvářením žákovské zkušenosti ve výuce a odbornými poznatky, které si v ní žáci mají osvojit. Věnuje při tom pozornost i návaznosti poznatků v kurikulu. Citát prozrazuje i to, že terminologie je sice použita korektně, ale přeci jen ještě poněkud neobratně, což se projevuje v menší plynulosti výkladu. Nicméně oproti těm seminárním pracím, které nebyly opřeny o terminologii usnadňující strukturu výkladu, jsou práce opřené o terminologii přehlednější a dovolí lépe uvažovat o vnitřních souvislostech výuky.

Studenti, kteří znali terminologii, usilovali o její zdůvodněné využití, jak vypovídá následující úryvek z práce 13BiMM. „Do tematické vrstvy patří pojmy, které jsou studentům již známy např. z minulé hodiny, a můžeme tedy na nich stavět další výuku, protože je studentům známá jejich podstata. Pokud je ve výuce čas, je dobré si ověřit, že představa studenta se shoduje s realitou. V této hodině bych sem zařadila tyto

pojmy: chemické trávení, enzymy, žaludek, svalovina a sliznice. Do konceptové vrstvy jsem naopak zařadila pojmy, které na již známé pojmy navazují a rozvíjejí je, jsou pro studenty nové. Navíc rozvíjejí mezipředmětové vztahy a nutí studenty alespoň trochu k propojení znalostí z více oborů: ptyalin, mucin, kyselina chlorovodíková, latinské pojmenování žaludku – gaster, ventriculus, česlo, vrátník, žaludeční klenba. Do kompetenční vrstvy patří klíčové kompetence.”

Ad 3) Přílehavost využití terminologie se projevovala především v těch momentech analýzy výuky, v nichž odborné pojmy pomáhají lépe si uvědomovat rozmanité souvislosti odhalených nedostatků ve výuce a lépe zdůvodňovat návrhy na jejich odstranění. Příkladem opět může být úryvek z citované práce 20ČjSK, v němž se studentka zaměřuje na tzv. kritická místa výuky:

„Za první kritický moment, jak již bylo řečeno, považujeme, že žáci nesdělili své názory, na kterých se shodly ve skupinách, skupinám ostatním. Za zlepšující alternativu lze považovat, pokud by tuto aktivitu zahrnula paní učitelka do své zadání. Místo toho, aby během řízené diskuze vyvolávala jednotlivé žáky a ptala se jich, na kterých hlavních nedostacích se shodly, ponechala by více aktivitě na samotných žácích.“

Za zvláštní zmínku zde stojí, že studentka v citovaném textu vhodně využívá pojem, ale nepřesně ho terminologicky nazývá. Namísto „kritické místo výuky“ použila pojmenování „kritický moment“. Z toho, jak o tomto pojmu v úryvku uvažuje, prokazuje, že mu správně rozumí. Tento posun v terminologii, který ale neznamenal zkreslení znalosti příslušného pojmu, byl v analyzovaných textech ne tak vzácný, a proto jsme ho brali v úvahu i při kódování. Byl typický právě u těch studentů, kteří měli dobré výsledky v testu a pojmy zjevně dobře znali, nadto je uměli i vhodně použít při analýze výuky, neměli však zřejmě ještě dobře zažitý přesný terminologický slovník. Důležité však bylo, že jeho funkční použití bylo příhodné.

Kromě popisného vyjádření analýzy hloubkové struktury výuky lze, a studenti se o to nesvých seminárních pracích pokoušeli, příslušný model HSV znázornit graficky. Grafickému znázornění přikládáme přínos v podobě pro mnohé větší názornosti a systematičnosti. Jako příklad grafického znázornění hloubkové struktury výuky předkládáme schéma (obr. 1) ze seminární práce studenta 9MaKM:

Obr. 1: Příklad zpracování MHSV - modelu hloubkové struktury výuky

Ad 4) Dalším rozdílem mezi skupinou v testu úspěšných a méně úspěšných studentů byla, jak jsme uvedli, hloubka analýzy mikrostrategií ve výuce. Mikrostrategický model vystihuje interakční a komunikační dynamiku výuky. Zahrnuje nejenom učitele, žáka a obsah učení, k němuž se výuka vztahuje, ale i partnerství mezi žáky ve vzájemném dorozumění a porozumění vzdělávacímu obsahu. Žák se stává partnerem i tvůrcem při vlastním i vzájemném učení jako účastník společenství myslí. Žák má porozumět určitému vzdělávacímu obsahu tak, aby ho mohl sám aktivně tvořit a dorozumět se o něm v kritickém dialogu (blíže Slavík & Janík, 2017, s. 131). Představený model HSV studenta 9MK (obr. 1) obsahuje v levém sloupci podrobnou analýzu mikrostrategií ve výuce. Podrobně je graficky znázorněn nejen sled jednotlivých strategií procesu učení, ale i korektní využití modelu VHS a jeho jednotlivých vrstev. (např. na obrázku symbolizuje prostor pro vyjádření a prezentaci žákovy myšlenkového schématu řešení úlohy).

“Na projevu učitele lze velmi dobře pozorovat tzv. odcizené poznávání. Zejména v první části hodiny, kdy probíhá opakování, nedává vyučující moc prostoru pro vyjadřování studentů. Pokládá sice účelné otázky, ale odpovědi již dále nerozvádí a spíše si látku odříkává sama. Vhodnou alternativou by bylo odpovědi studentů dále rozvíjet doplňujícími otázkami a získat tak přibližnou představu o tom, jaké poznatky si žáci nesou z minulých hodin.” 19ČJSJ

Absence terminologie nebo její nepřesné či nedostatečné užití ztěžuje studentům analyzovat výuku s dostatečně jasným zdůvodňováním na podkladě rozboru obsahových jader výuky. I když studenti dokáží kritické místo výuky odhalit a rozpoznat, chybí jim dostatečná pojmová opora pro hloubkovou analýzu a následnou přiléhavou volbu a zdůvodnění alterací. Příkladem může být výrok studenta 4MaFM:

„Z důvodu špatně položené první otázky, musela učitelka přidávat další doplňující otázky, aby dostala odpověď, kterou požadovala. Zde šlo určitě otázku lépe položit hned a tím by nevznikly různé zápisy (odpovědi). Následně porovnávali podobné zápisy dvou žáků. Ostatní odhalili závorku a dobře řekli, kdo z nich má výsledek správně. Nespokojila se však pouze s tímto, ale chtěla také vědět „proč“. Jak už jsem uváděl toto je velice důležité nejen pro žáky, ale i pro učitelku, pro kterou tato informace slouží jako reflexe její výuky a případnou chybu může u nich hned odstranit.“

Byť didakticky vhodný návrh, postrádá dostatečné zdůvodnění a systematičnost:

„Dále bych rozvinula situaci, kdy studentka odpověděla špatně na otázku, z jaké svaloviny je tvořen žaludek. Zkusila bych se zeptat, proč tedy není z příčně pruhované, z čeho na to lze usuzovat, z čeho to lze odvodit, aby si studenti spojili znalosti z histologie s anatomii.“ 13BiMM

Nebo 14BiMF: „Celkově bych pravděpodobně více pracoval s obrázky, které bych předložil žákům. Myslím si, že by mohl být přítomen v prezentaci obrázek lidské postavy s jednotlivým umístěním orgánů (troufám si říci, že alespoň část žáků si není jista přesným umístěním např. žaludku v břišní dutině člověka), což by mohl obrázek s jasným umístěním napravit. Dále bych se zaměřil na umístění různých schémat (např. při povídání o aktivaci trypsinogenu), abych v žácích rozvíjel více klíčových kompetencí. Popř. bych zapojil práci s učebnicí, ve které bývají schémata často přítomna. Žáci se tím naučí nejen pasivně přijímat poznatky, ale také logicky odvozovat z textu a obrázku různé jevy.“

6MaJL „Na tyto poznatky žáci navazují v hodině vyskytující se na záznamu. Za vhodné lze považovat i propojení tematické vrstvy s konceptovou vrstvou – žáci si propojují získané vědomosti z oboru, na získané poznatky navazují poznatky nově získanými a své poznatky si upevňují v paměti. Z kompetenční vrstvy lze pozorovat především rozvíjení klíčové kompetence k učení (využití získaných poznatků k dalšímu studiu), k řešení problému, komunikativní (formulování vlastních myšlenek, zapojení se do diskuze, argumentace pro vlastní názor) i klíčové kompetence sociální (spolupráce ve skupinách, sdílení vlastních názorů v diskusi).“

Diskuse a závěr

Orientační výzkumná sonda, kterou jsme zaměřili na sledování souvislostí mezi teoretickými znalostmi a praktickou dovedností didakticky analyzovat výuku u studentů předmětu RHV ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia, přinesla podněty pro navazující výzkumy. Jsou v ní naznačeny směry, kterými by se mohl ubírat další rozsáhlejší i hlubší výzkum reflektivní kompetence budoucích učitelů. Především ve vztahu mezi teoretickou průkazností soudů a úsudků o výuce a jejich empirickou přiléhavostí.

Ukázalo se, že studenti druhého ročníku magisterského studia jsou dosavadním studiem připraveni rozpoznávat ve výuce místa ke zlepšení. Obtížné však pro ně je dobře organizovat, zdůvodňovat a vysvětlovat svoje soudy, pokud dostatečně neovládají odpovídající terminologii. Nedostatky se týkají struktury popisu výuky a její analýzy, přiléhavého využívání terminologie a hloubky analýzy mikrostrategií ve výuce.

Poznatky naší sondy vypovídají o tom, že znalost terminologie umožňuje budoucímu učiteli lépe a jemněji strukturovat svoje pozorování výuky i výpověď o něm. Proto také

může lépe vyhodnocovat její vnitřní vztahy a zdůvodňovat návrhy pro její zlepšení s oporou o analýzu souvislostí mezi obsahem výuky, jejími cíli a použitými metodami. Výzkum také naznačil, že obecně a oborově didaktická příprava poskytla studentům vhodné zázemí pro výběr kritických míst výuky i pro návrhy jejich zlepšujících alterací. Bez dostatečné znalosti terminologie a teoretického zázemí však tyto dobré postřehy nejsou dostatečně zdůvodněné a zasazené do širších souvislostí odborné komunikace v učitelské profesi i v rámci vzdělávacího oboru.

Poděkování

Tento příspěvek je součástí řešeného projektu Zvyšování kvality pregraduálního vzdělávání na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006677, podpořené z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání MŠMT ČR.

Literatura

Chocholoušková, Z., Hajerová Müllerová, L. & Slavík, J. (2017). Zvyšování kvality pregraduálního vzdělávání na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni. *Sborník statí z XII. ročníku konference EDUCO*. Institut vzdělávání a poradenství ČZU v Praze, s. 16-24.

Chocholoušková, Z. & Hajerová Müllerová, L. (2018). Didaktika biologie (ve vztahu mezi obecnou a oborovou didaktikou), rukopis.

Janík, T. (2008). Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu. Brno: Paido.

Janík, T. & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116-135. Dostupné na: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1035&lang=cs>>

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V. & kol. (2013). Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita.

Jeronen, E. & Pikkarainen, E. (1999). Overcoming The Gap Between Theory And Practice In Subject Teacher. In Hudson, B. & Kansanen, P. *Didaktik/Fachdidaktik As The Science(-s) of the Teaching Profession? The Thematic Network of Teacher Education in Europe*. (s. 237–248). Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/284365075_didaktikfachdidaktik_as_the_science-s_of_the_teaching_profession>.

Hajerová Müllerová, L., Slavík, J. & Chocholoušková, Z. (2018). *Modelování kurikula*, rukopis.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido.

Najvar, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), s. 219-246. Dostupné na: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11769&lang=cs>>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1), s. 1–22.

Slavík, J.; Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů učení a vyučování. *Pedagogika*, 62(3), 262 – 286. Dostupné na: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=731&lang=cs>>

Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P. & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), s. 5-33. Dostupné na: < <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11138&lang=cs> >

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.

Štěpáník, S. & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), s. 58-80. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6740/pdf>>

Adresy autorov

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Katedra výtvarné kultury, Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Univerzitní 8, 306 14 Plzeň, Česká republika
slavik@kvk.zcu.cz

RNDr. Zdeňka Chocholoušková, Ph.D.

Centrum biologie, geověd a envigogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Univerzitní 8, 306 14 Plzeň, Česká republika
chochol@cbg.zcu.cz

Prof. PhDr. Ing. Lenka Hajerová Múllerová, Ph.D., MPH

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Univerzitní 8, 306 14 Plzeň, Česká republika
hajerova@kpg.zcu.cz

Mgr. Pavla Soukupová, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Univerzitní 8, 306 14 Plzeň, Česká republika
souponavla@kpg.zcu.cz

INKLUZÍVNA ŠKOLA PODPORUJÚCA DUŠEVNÉ ZDRAVIE ŽIAKOV (PRVÉ SKÚSENOSTI EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA)

INCLUSIVE SCHOOL SUPPORTING THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS (FIRST EXPERIENCES OF EXPERIMENTAL VERIFICATION)

Marta Valihorová

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Veronika Bisaki

Fakulta psychológie, PEVŠ v Bratislave

Abstract:

The report brings first experiences with the application of the inclusive education in the primary school of students with and without special needs (physically handicapped children, children with sickness, children with learning and behavior difficulties, socially disadvantaged children, children with high abilities) and with using the multidisciplinary team potential. The pilot project of inclusive primary school confirms that inclusive education operating with positive psychology helps all pupils to develop their personality, and supports their social-emotional health.

Key words:

inclusion, inclusive school, multidisciplinary team, school psychologist

Úvod

Inkluzívna forma vzdelávania

Problematika inkluzívneho vzdelávania nie je záležitosťou len niektorých štátov, ale zaraďuje sa medzi agendy nadnárodných inštitúcií ako je OSN, UNESCO a Európska únia. Tieto inštitúcie majú značný podiel na tom, aby sa inkluzívna politika stala súčasťou politík všetkých štátov a aby transformácia školských systémov sa uberala smerom k inkluzívnosti. V novembri 2011 schválila Vláda SR členstvo Slovenska v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania, čo jej umožnilo byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania, pri ktorom škola rešpektuje rôznorodosť a individualitu detí. Problém inklúzie vo vzdelávaní na Slovensku sa začal definovať najmä po januári roku 2012, kedy Vláda SR prijala koncepciu inkluzívneho vzdelávania a následne vo februári 2012 poukázala na potrebu legislatívneho vymedzenia pojmov segregácia a inklúzia v antidiskriminačnom zákone, v zákone o výchove a vzdelávaní a v ďalšej relevantnej legislatíve. V koncepcii vzdelávania sa uvádza, že je potrebné vypracovať konkrétny model školskej inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny s ambíciou vytvoriť „všeobecný model inkluzívnej školy“. (Gajdošová, 2014)

Inkluzívna škola a inkluzívna forma vzdelávania predstavuje možnosť vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami spoločne so žiakmi intaktnými

(Schmidtová, 2013). V praxi to znamená, že v jednej „inkluzívnej“ triede sa môžu spoločne vzdelávať intaktní žiaci a žiaci so zdravotným postihnutím, žiaci chorí a zdravotne oslabení, žiaci s vývinovými poruchami, žiaci s poruchou správania, žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia, žiaci s nadaním (Interný metodický materiál ŠŠI, 2014).

V škole, ktorá je inkluzívnou, nie je žiak len jednoducho prítomný v triede a sedí tam, ale je zakomponovaný do aktivít a činností triedy, akceptovaný svojimi spolužiakmi a učiteľmi, dostáva pochvaly, zažíva úspech, dostáva spätnú väzbu, v čom je aj on dobrý, kde má aj on svoje silné stránky osobnosti.

Od školského roku 2016/2017 realizuje Súkromná základná škola v Bratislave experimentálne overovanie schválené MŠVVŠ SR pod názov „Dopad inkluzívnej základnej školy na duševné zdravie a osobnostný rozvoj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a intaktných žiakov“. Škola sa pri výchove a vzdelávaní zameriava predovšetkým na deti so špecifickými vývinovými poruchami učenia a správania, deti s logopedickými problémami, ale aj deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, hyperaktívne deti s poruchou pozornosti, dokonca začína, využívajúc konzultácie rôznych odborníkov, pracovať aj s deťmi s ľahkou mentálnou retardáciou a s ľahšími poruchami autistického spektra.

Koncepcia inkluzívnej školy je postavená na 5 pilieroch s predpokladaným pozitívnym dopadom na duševné zdravie žiakov a rozvoj ich osobnosti:

- 1.piliér:Humanistická pedagogika a psychológia
- 2.piliér:Pozitívna psychológia
- 3.piliér:Multidisciplinarita a multidisciplinárny tím odborníkov v kooperácii
- 4.piliér:Školský psychológ a jeho nová rola v škole
- 5.piliér: Moderné formy spolupráce školy a rodiny

V súlade s koncepciou inkluzívnej školy je snaha zo strany vedenia Súkromnej základnej školy a jej pedagogických aj odborných zamestnancov pristupovať ku každému dieťaťu individuálne, brať do úvahy špecifické odlišnosti jeho psychiky, kapacitu jeho kognitívnych procesov, jeho schopnosti, nadanie, talent, jeho spôsob riešenia problémov, vôľové vlastnosti, temperament, a k tomu prispôbovať edukačný proces, metódy, postupy a prístupy učiteľov, špeciálnych a sociálnych pedagógov, školských psychológov, logopédov a asistentov učiteľa v spolupracujúcom školskom multidisciplinárnom tíme.

V škole je integrovaný žiak so špeciálnymi potrebami zakomponovaný do aktivít a činností triedy, akceptovaný svojimi spolužiakmi a učiteľmi, dostáva pochvaly, zažíva úspech, dostáva spätnú väzbu, v čom je aj on dobrý, kde má aj on svoje silné stránky osobnosti. V škole je výrazná tendencia hľadať silné stránky a potenciality žiaka, ktoré každý žiak, aj žiak s istým zdravotným znevýhodnením, má. Deti so špeciálnymi potrebami majú svojho asistenta učiteľa. V škole sú niekoľkí školskí psychológovia, ktorí pracujú najmä so sociálnou psychológiou triedy, s triednou skupinou, s rodičmi žiakov a pri vyhľadávaní potencialít detí psychologickými metódami, tiež sú tu špeciálni a sociálni pedagógovia a logopéd, ktorí pomáhajú učiteľom pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov.

Pedagogický zbor sa stotožňuje s tvrdením Daniela a Garnera (1999), ktorí poukazujú na to, že posun od ‚integrácie‘ k ‚inklúzii‘ nie je len terminologickým rozdielom, ktorý by bol výsledkom politickej korektnosti, ale zásadnou zmenou perspektívy. Znamená posun od ‚deficitného‘ modelu, ktorý stojí na predpoklade, že ťažkosti, problémy majú svoj pôvod v dieťati, k ‚sociálnemu‘ modelu, ktorý hovorí, že

bariéry v učení existujú v samotných školských štruktúrach, ale dokonca všeobecnejšie povedané, v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti.

Preto sa Súkromná základná škola s experimentálnym overovaním inkluzívnej edukácie usiluje postupovať podľa inštrukcií experta psychológa pre inkluzívne vzdelávanie Nielsena z Dánska (2014), ktorí zdôrazňuje splnenie 4 podmienok na to, aby sa škola mohla označiť za inkluzívnu školu. Ide o tieto podmienky:

- ✓ Účasť: vzťahuje sa k času, ktorý trávia žiaci so špeciálnymi potrebami na vyučovaní v bežnej škole. Keďže integrovaní žiaci v tejto škole majú jednotlivito alebo vo dvojiciach svojich asistentov učiteľa a často pri sebe v triedach aj školských psychológov resp. špeciálnych pedagógov, trávia na vyučovacom procese takmer celý čas a zúčastňujú sa všetkých školských aktivít. Iba v prípade, keď je u nich vysoká miera únavy, vyčerpanosti, nesústredenosti a narastajúcej agresie, ktorá niekedy v značnej miere ohrozuje bezpečnosť a sústredenosť ostatných žiakov, odchádzajú do relaxačného priestoru, alebo kabinetu, kde trávia čas s asistentom učiteľa alebo školským psychológom tým, že sa individuálne učia a preberajú učebnú látku podľa pokynov triedneho učiteľa a potom relaxujú. Možno pozitívne hodnotiť, že v Súkromnej ZŠ pracuje väčší počet mužov – asistentov učiteľa, školských psychológov a sociálnych pedagógov, ktorí si s integrovanými žiakmi – chlapcami, ktorých so špeciálnymi potrebami je väčší počet, veľmi dobre rozumejú a chlapci majú k nim dôveru a pociťujú blízkosť.
- ✓ Akceptácia: vzťahuje sa k postojom spolužiakov aj učiteľov a k ich prijatiu detí so špeciálnymi potrebami ako aktívnych členov triednej skupiny v bežnej škole. Po prvých problémoch vo vzájomnej akceptácii a tolerancii odlišností sa deti po niekoľkých týždňoch akceptujú, tolerujú si odlišnosti, vzájomne spolupracujú a pomáhajú si. Pomáha im k tomu aj celoročný preventívny program Druhý krok zameraný na rozvoj sociálnych, emocionálnych a morálnych kompetencií.
- ✓ Participácia: znamená aktívnu účasť detí so špeciálnymi potrebami vo všetkých mimoškolských aktivitách. V prvých mesiacoch sa zaraďovali žiaci do všetkých mimoškolských aktivít, na ktorých ich sprevádzali asistenti učiteľa, školskí psychológovia a špeciálni a sociálni pedagógovia. Vyskytli sa však situácie, ktoré boli ťažšie zvládnuteľné. Týkalo sa to najmä detí autistického spektra a deti s vysokou úrovňou hyperaktivity, takže bolo potrebné ku školským aktivitám realizovaných mimo školu pristupovať individuálne a nechodiť naraz so všetkými integrovanými deťmi. Bolo nevyhnutné zvažovať, na ktorý typ školskej akcie koho zobrať a s akým doprovodom.
- ✓ Úspech: znamená, že žiakom so špeciálnymi potrebami sa umožňuje zažiť v škole úspech a rozvíjať si pozitívny obraz o sebe. Ak je žiak naučený, sám sa môže prihlásiť a požiadať o vyskúšanie. Takisto si smie vybrať spôsob odpovede, buď písomnú alebo ústnu. Preto ak dieťa trpí dysgrafiou a dysortografiou, nie je nútené do písomných skúšok, ale odpovedá ústne. Žiaci sú hodnotení klasicky, známami od 1 po 5, pričom tie horšie sa udeľujú len ojedinele. V prípade, že si žiak chce svoje známky opraviť a naučí sa danú učebnú látku, vyučujúci to vždy ocení a vyskúša ho. V niektorých prípadoch sa využíva iba slovná klasifikácia. Pri záverečnom hodnotení žiaka spolupracuje

niekoľko ľudí. K známke sa vyjadruje učiteľ, špeciálny pedagóg, školský psychológ, asistent učiteľa. Konečná známka nie je preto priemerom známok, ale do úvahy sa berie i celková práca žiaka počas školského roka, jeho aktivita a jeho pokroky so sebou samým nie v porovnaní s triedou. V edukačnom procese dostávajú žiaci veľa pochvál, ocenení, dobrých bodov, aj motivačných známok, takže každé dieťa zažije úspech a je vysoko motivované pre učenie a osvojovanie si nových poznatkov.

Výskumný cieľ, otázky a hypotézy

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho kľúčových domén (dôvera v seba, dôvera v iných, emočné kompetencie a životná zaangažovanosť) u žiakov inkluzívnej základnej školy a rozdiely medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so špeciálnymi potrebami.

Na základe cieľa výskumu sme formulovali tieto dve základné výskumné otázky:

VO1: Aká je úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho jednotlivých domén (dôvera v seba, dôvera v iných, emočné kompetencie a životná zaangažovanosť) u žiakov inkluzívnej ZŠ?

VO2: Existujú rozdiely v sociálno-emocionálnom zdraví a jeho domén medzi žiakmi so špeciálnymi potrebami a žiakmi intaktným?

Pri formulovaní výskumných hypotéz sme sa opierali o výsledky doterajších, zatiaľ skutočne iba málopočetných výskumov, ktoré sa realizovali v oblasti sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základných škôl v národnom aj medzinárodnom kontexte.

Veľký prieskum sociálno-emocionálneho zdravia žiakov sa uskutočnil v Litve. Súčasťou výskumného súboru bolo 1628 adolescentov vo veku 12 až 18 rokov z rôznych miest a regiónov. Celková úroveň sociálno-emocionálneho zdravia bola priemerná (Petrulytė, 2016). Rovnaký výsledok dosiahli aj žiaci v Lotyšsku (Timofejeva Svence & Petrulytė, 2016) a v USA (Furlong, 2014).

Na základe výsledkov výskumov, ako aj aplikácie pozitívnej psychológie v inkluzívnej škole sme formulovali tieto hypotézy:

H1: Predpokladáme, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho kľúčových domén sa u žiakov inkluzívnej základnej školy nachádza v pásme priemeru.

H2: Žiaci integrovaní a žiaci intaktní sa štatisticky významne nelíšia v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia a jeho domén.

Metóda

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili žiaci 5.- 8. ročníka základnej školy s inkluzívnym vzdelávaním so sídlom v Bratislave, keďže 9. ročník bude mať škola až na budúci školský rok.

V súčasnosti navštevuje štyri ročníky 2. stupňa školy 45 žiakov, výskumu sa však pre chorobu a iné dôvody zúčastnilo o 5 žiakov menej, spolu 40 žiakov (90%), z nich bolo 10 dievčat (25%) a 30 chlapcov (75%).

Vo výskumnom súbore 40 respondentov bolo 11 žiakov (27,5 %) 5. ročníka, 12 žiakov (30 %) 6. ročníka, 7 žiakov (17,5 %) 7. ročníka a 10 žiakov (25 %) 8. ročníka.

Vzhľadom na to, že ide o inkluzívnu základnú školu a teda školu navštevujú žiaci so špeciálnymi potrebami, ktorí sú integrovaní a majú vypracovaný individuálny vzdelávací

program, bolo vo výskumnom súbore až 25 (62,5%) integrovaných žiakov a 15 žiakov (37,5%) bez integrácie.

Výskumné metódy

Vo výskume sme vychádzali z modelu sociálno-emocionálneho zdravia M. Furlonga (graf 1) z Kalifornskej univerzity (2014).

Graf 1 Model sociálno-emocionálneho zdravia M.Furlonga

Prvá kľúčová doména sebadôvera, pozostáva z konštruktov sociálno-emocionálneho učenia (SEL), opierajúca sa o teóriu sebadeterminácie: sebaúčinnosť (vlastná efektivita v danej situácii), vytrvalosť (neúnavná snaha sledovať určitý zámer) a sebavedomie (uvedomovanie si svojej vlastnej hodnoty, svojich schopností ako dostatočných na dosiahnutie úspechu).

Druhá kľúčová doména dôvera v iných, pozostáva z konštruktov odvodených najmä z pozitívneho vývoja mladých ľudí a odolností detí, reziliencie: rodinná podpora, podpora školy, podpora rovesníkov

Tretia kľúčová doména emocionálne kompetencie, pozostávajú podobne ako prvá doména z konštruktov, ktoré sú z väčšej časti čerpané zo sociálno-emocionálneho bádania: regulácia emócií, empatia, sebakontrola v správaní.

Štvrtá a finálna doména sa zaoberá životnou angažovanosťou, ktorá pozostáva z konštruktov vychádzajúcich predovšetkým z pozitívnej psychológie: vďačnosť, radosť zo života, optimizmus. Tieto stavebné prvky sú spájané tak, aby vytvorili celkový faktor *covitality*, spoločný celok osobných a spoločenských silných stránok a aktivít.

Vo výskume sme použili Dotazník na meranie sociálno-emocionálneho zdravia M.Furlonga SEHS-S, určený pre žiakov 2.stupňa ZŠ a stredné školy (Furlong et al., 2013). Dotazník obsahuje 36 položiek/tvrdení. Pri každej položke si žiaci vyberajú jednu zo 4 možných odpovedí: úplne nepravdivé; trochu pravdivé; takmer pravdivé; veľmi pravdivé. Každý z odpovedí je priradené skóre na škále od 1 do 4. Odpoveď úplne

nepravdivé =1; trochu pravdivé =2; takmer pravdivé =3; veľmi pravdivé =4. Celkové skóre vyjadrené indexom covitality sa môže pohybovať od 36-144 (tab. 1).

Tab. 1: Skóre a ich význam

Nízka úroveň sociálno-emocionálneho zdravia	≤ 85
Nižší priemer	86-106
Vyšší priemer	107-127
Vysoká úroveň sociálno-emocionálneho zdravia	≥ 128

Skóre v jednotlivých doménach sociálno-emocionálneho zdravia sa pohybuje v rozmedzí 9-36, kde 9-17 je nízka úroveň, 18-27 priemerná úroveň a 28-36 vysoká úroveň danej domény.

Dáta sme analyzovali prostredníctvom štatistického programu SPSS, kde sme využili deskriptívnu aj inferenčnú štatistiku. Zisťovanie vnútornej konzistencie bolo za použitia Cronbachovho koeficientu α . Normalita dát bola zisťovaná Shapiro-Wilkovým testom normality a na základe výsledkov sme použili buď parametrické alebo neparametrické testy. Pre porovnanie sme využili Studentov t test, pre dva nezávislé výbery a tiež jeho neparametrickú alternatívu Mann-Whitneyho U test.

Výskumný plán

Samotnú realizáciu výskumu sme si rozdelili z časového hľadiska do 3 etáp:

1. etapa (december 2017): zber a triedenie dát
2. etapa (január, február 2018): štatistické spracovanie a analýza získaných údajov
3. etapa (marec, apríl 2018): interpretácia výsledkov, spracovanie sekcie diskusia, využitie výsledkov pre prax

Výsledky

Sociálno-emocionálne zdravie žiakov inkluzívnej základnej školy

Analýza výsledkov úrovne sociálno-emocionálneho zdravia žiakov inkluzívnej základnej školy (3. – 9.ročník) ukázala, že žiaci inkluzívnej ZŠ disponujú úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia (kovitalitou) nachádzajúcou sa v pásme vyššieho priemeru ($M=108,74$ so štandardnou odchýlkou $SD=18,56$).

Možno konštatovať, že ide o vcelku pozoruhodný výsledok vzhľadom na tento typ školy, ktorý navštevuje značný počet detí s poruchami učenia a správania a so zdravotným znevýhodnením, keďže až u tretiny žiakov sa úroveň sociálno-emocionálneho zdravia nachádza v pásme priemeru, dokonca vyššieho priemeru a pätina žiakov má vysokú úroveň sociálno-emocionálneho zdravia (graf 2).

Môžeme sa domnievať, že dôvodom tohto javu môže byť aj humanizácia výchovno-vzdelávacieho procesu v škole s dôrazom na podporu duševného zdravia všetkých jeho účastníkov.

Graf 2 Úroveň sociálno-emocionálneho zdravia u žiakov inkluzívnej ZŠ

V jednotlivých kľúčových doménach duševného zdravia boli výsledky nasledovné:

Sebadôvera

V doméne sebadôvera dosiahli žiaci priemernú hodnotu $M=26,18$ bodov so štandardnou odchýlkou $SD=5,14$. Môžeme konštatovať, že u žiakov inkluzívnej základnej školy ide priemernú úroveň sebadôvery.

Dôvera v iných

Aj v ďalšej doméne dôvera v iných, dosiahli žiaci inkluzívnej školy priemernú hodnotu $M=27,42$ bodov so štandardnou odchýlkou $SD=5,71$. Opäť ide v prípade dôvery v iných o priemernú úroveň smerujúcu k vyššiemu priemeru, blížiacu sa k vysokej úrovni danej domény.

Emocionálne kompetencie

V doméne emocionálne kompetencie dosiahli žiaci inkluzívnej ZŠ priemernú hodnotu $M=27,39$ bodov so štandardnou odchýlkou $SD=5,46$. Situácia je obdobná, žiaci dosiahli priemernú úroveň emočných kompetencií blížiacu sa k vysokej úrovni.

Životná zaangažovanosť

Nakoniec v životnej zaangažovanosti dosiahli žiaci inkluzívnej ZŠ priemernú hodnotu $M=27,42$ bodov so štandardnou odchýlkou $SD=6,6$. Aj v prípade tejto domény konštatujeme rovnaký výsledok ako v predchádzajúcich troch doménach. Výsledok upozorňuje na priemernú úroveň životnej zaangažovanosti s tesným vzťahom k vysokej úrovni.

Sociálno-emocionálne zdravie žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Sledovali sme tiež, aká je celková úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho jednotlivých domén zvlášť u žiakov so špeciálnymi potrebami a zvlášť u intaktných žiakov. Boli sme zvedaví, či tieto dve skupiny žiakov sa v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia líšia alebo nie.

Pre výchovu a vzdelávanie v inkluzívnej škole je veľmi priaznivým výsledkom, že žiaci oboch skupín sa signifikantne nelíšia v celkovej úrovni sociálno-emocionálneho zdravia a že ich mentálne zdravie sa nachádza v pásme vyššieho priemeru ($p=0,395$).

Žiaci so špeciálnymi potrebami dosiahli v celkovej úrovni sociálno-emocionálneho zdravia priemernú hodnotu $M=106,6$ bodov s $SD=20,8$ a intaktní žiaci dosiahli v tejto doméne priemernú hodnotu $M=112,64$ bodov s $SD=13,62$. Porovnanie žiakov je zobrazené aj krabičkovým grafom č.3.

Graf 3 Sociálno-emocionálne zdravie žiakov so špeciálnymi potrebami a žiakov intaktných

Sebadôvera

Potvrdilo sa, že medzi žiakmi so špeciálnymi potrebami a intaktnými žiakmi neexistuje signifikantný rozdiel v miere sebadôvery ($p=0,526$). Považujeme to za pozitívny jav, keď v tejto škole sa žiaci so zdravotným znevýhodnením nelíšia od žiakov bez problémov v sebadôvere. Žiaci so špeciálnymi potrebami dosiahli v doméne sebadôvera priemernú hodnotu $M=25,77$ bodov so štandardnou odchýlkou $SD=5,55$ a intaktní žiaci dosiahli v tejto doméne priemernú hodnotu $M=27$ bodov so štandardnou odchýlkou $SD=4,31$. Obe skupiny žiakov majú úroveň sebadôvery v pásme vyššieho priemeru blížiacieho sa k vysokej úrovni.

Dôvera v iných

Rozdiel medzi týmito dvoma skupinami žiakov sme však našli v doméne dôvera v iných. Tu žiaci so špeciálnymi potrebami dosiahli priemernú hodnotu $M=26,05$ bodov s $SD=5,91$ a intaktní žiaci dosiahli v tejto doméne priemernú hodnotu $M=30,18$ bodov s $SD=4,31$.

Výsledok hovorí o priemernej úrovni dôvery v iných u žiakov so špeciálnymi potrebami a o vysokej úrovni dôvery v iných u intaktných žiakov. Tento rozdiel je štatisticky významný ($p=0,048$). Na základe tohto výsledku sa možno len domnievať, že žiaci so špeciálnymi potrebami majú signifikantne nižšiu dôveru v iných snád aj preto, že majú predchádzajúce, nie vždy pozitívne skúsenosti od svojho okolia týkajúce sa svojich výkonov a prejavov správania.

Emočné kompetencie

V úrovni emočných kompetencií nie je medzi sledovanými skupinami žiakov signifikantný rozdiel ($p=0,494$). Úroveň emočných kompetencií žiakov intaktných aj žiakov so špeciálnymi potrebami je rovnaká, ide o priemernú úroveň domény v pásme vyššieho priemeru.

Životná zaangažovanosť

Aj v životnej zaangažovanosti sme nezistili medzi žiakmi oboch skupín významný rozdiel ($p=0,973$). Žiaci so špeciálnymi potrebami dosiahli v doméne životná zaangažovanosť priemernú hodnotu $M=27,45$ bodov s $SD=7,09$ a intaktní žiaci dosiahli v tejto doméne priemernú hodnotu $M=27,36$ bodov s $SD=5,92$. Pozoruhodné a veľmi pozitívne je, že u oboch skupín žiakov, teda u žiakov intaktných, ale najmä tiež u žiakov so špeciálnymi potrebami, sa životná zaangažovanosť nachádza v pásme vyššieho priemeru, blízkeho sa k vysokej úrovni. Potvrdzuje to fakt, že žiaci sú v škole motivovaní, aktívni, zaangažovaní, so životnými cieľmi.

Záver

Výsledky experimentálneho overovania potvrdili, že inkluzívna základná škola a inkluzívne vzdelávanie fungujúce v intenciách humanistickej a pozitívnej pedagogiky a psychológie pomáha všetkým žiakom bez rozdielu, teda ako intaktným, tak aj integrovaným žiakom, rozvíjať svoje sociálno-emocionálne zdravie.

Potvrdilo sa tiež, že žiaci inkluzívnej základnej školy disponujú úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia nachádzajúcej sa v pásme vyššieho priemeru, s rovnakou úrovňou duševného zdravia aj vo svojich kľúčových doménach (sebadôvera, dôvera v iných, životná zaangažovanosť, emočné kompetencie), a to až na hranici s vysokou úrovňou, a to ako intaktní žiaci, tak aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Najväčší rozdiel medzi žiakmi integrovanými a intaktnými sa ukázal v doméne dôvera v iných a naopak najmenší v doméne sebadôvera. Integrovaní žiaci teda nemajú výrazne nižšiu sebadôveru ako intaktní žiaci, ale ich dôvera k iným ľuďom je nižšia, zrejme poznačená ich minulými zážitkami a skúsenosťami vo vzťahu s inými ľuďmi a bude vyžadovať dlhší čas na zlepšenie.

Odporúčania

Skúsenosti inkluzívnej základnej školy získané v rámci experimentálneho overovania ukázali, že na inkluzívnu školu sú kladené oveľa vyššie nároky spojené s veľkou heterogenitou zloženia jej žiakov.

Výsledky viacerých čiastkových výskumov, ktoré sa v priebehu experimentu v Súkromnej základnej škole uskutočnili (prostredníctvom pološtandardizovaných rozhovorov, ankiet, dotazníkov, posudzovacích škál a projektívnych techník), potvrdili nutnosť v inkluzívnych školách:

- zmeniť direktívny model školy na model komunikatívny a participujúci,
- rozvíjať vzťahy riaditeľ - učiteľ, učiteľ – učiteľ, učiteľ – žiak, učiteľ – rodič, žiak – žiak na viac partnerské a kooperatívne, komunikatívno-partnerské, posilňujúce zodpovednosť a slobodu a klásť dôraz na kultivované medziľudské vzťahy,
- zrealizovať premenu každodennej vzájomnej komunikácie zúčastnených vo výchovno-vzdelávacom procese s dôrazom na empatiu, toleranciu, odpúšťanie,

- lepšie poznávať žiakovu osobnosť a väčšiu dôveru mať k jeho silným stránkam, jeho potencialitám, posilňovať samostatnosť, zodpovednosť a autoreguláciu žiakov,
- položiť dôraz na také vyučovacie metódy, ktoré častejšie umožňujú na vyučovaní osloviť všetkých žiakov, a položiť väčší dôraz na debaty, diskusie, rozhovory individuálne alebo v menších skupinách žiakov,
- rozvíjať v škole princíp alternatívnosti, tolerujúci a rešpektujúci zvláštnosti a odlišnosti jednotlivcov i skupín,
- zavádzať netradičné pedagogické postupy, napr. komunikačno-dramatické situácie, riešenie modelových situácií, a učiť sa zručnostiam, spôsobilostiam, kompetenciám a pod.,
- oveľa viac využívať v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu preventívne a intervenčné programy, programy zamerané na rozvoj osobnosti žiakov, ich empatiu, komunikáciu, riešenie kríz a konfliktov, tvorivosť a iné, a to ako krátkodobé programy, tak programy dlhodobé, longitudinálne,
- zavádzať integrované vyučovanie a integrované predmety,
- priamo do výchovno-vzdelávacieho procesu začleniť poradenstvo, konzultáciu a nové prvky pomoci žiakom, učiteľom, rodičom, ktoré im pomôžu riešiť problémy, s ktorými sa nevedia rady,
- vypracovať oveľa spoľahlivejšie a nediskriminujúce kritériá hodnotenia kvality školy, a zaradiť tam aj psychologické kritériá evalvácie a sebaevalvácie školy,
- v obsahu vyučovania sa viac sústrediť na prepájanie teórie s praxou a na možnosti využívania vedomostí v reálnom živote.

Prioritou každej vyspelej, múdrej a ľudskej spoločnosti by mala byť podpora všetkých detí, vrátane detí so špecifickými potrebami a využívanie nadania a talentu detí v prospech spoločnosti. Učme a podporujme deti, aby hľadali a objavovali pravdu. Nedovoľme im, aby o sebe pochybovali, ale práve naopak, vedme ich k tomu, aby v seba samých verili. Aby mali chuť a odvahu hľadať a odkrývať nové veci a poznatky. Buďme im oporou, aby sa mohli rozvíjať pre seba samých, ako aj pre našu spoločnosť. Vhodne zvolený výchovný štýl školy a rodiny a ich vzájomná spolupráca umožňuje vychovávanému pochopiť mieru vlastného človečenstva a zmysluplnú životnú sebarealizáciu. Kvalitná výchova budúcich generácií je v záujme nás všetkých.

Literatúra

Bisaki, B.(2018). Sociálno-emocionálne zdravie učiteľov v slovenských inkluzívnych základných školách v kontexte ich wellbeing a prežívaného stresu. In:*Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: IPčko .

Daniels, H., Garner, P. (Eds.) (1999). *Inclusive education: supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page Limited. Interný metodický materiál ŠŠI, 2014

Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, 6, 753–775. doi: 10.1007/s12187-013-9193-7

Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*. 117, 1011–1032.

Gajdošová, E.(Ed.) (2014): *Psychológia – škola – inklúzia*. Bratislava: PEVŠ

Nielsen, H. W. (2014). Inclusion. Challenges and opportunities. In: Gajdošová, E.(Ed.)*Psychológia-škola-inklúzia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, 4.-5.sept.2014, 47 -51, Nitra: Polymédia.

Petrulytė, A. (2016). Social and Emotional Health of Adolescents in Lithuania from the Perspective of Positive Psychology. Zborník z konferencie *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*: Praha: Wolters Kluwer, a.s.

Schmidtová, M. (2013). *Inkluzívna škola - ako na to?* Bratislava: Človek v tísní-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Valihorová, M. (2013) *Psychologické aspekty výchovy*. Žilina: Eurokódex.

Zelina, M. (2014) Inkluzívna škola. In: Gajdošová, E.(Ed.) *Psychológia-škola-inklúzia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, 4.-5.sept.2014, 207-211, Nitra: Polymédia.

Adresy autorov

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

mvalihorova@umb.sk

Mgr. Veronika Bisaki

Fakulta Psychológie, PEVŠ v Bratislave

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

veronika.bisaki@is.paneurouni.com

SPOLUPRÁCA PEDAGÓGA A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV V MODERNEJ A KVALITNEJ ŠKOLE

COOPERATION OF PEDAGOG AND PROFESSIONAL EMPLOYEES IN MODERN AND QUALITY SCHOOL

Marta Valihorová

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Janka Pilková

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The aim of the contribution, which was created thanks to the support of the project VEGA 1/0654/17 "Theoretical and empirical analysis of the complementarity of models of emotional intelligence in the cognitive, biological and socio-cultural context", is to point out the use of professional staff to provide a quality and modern school in the 21st century, with an emphasis on the activity of a school psychologist. At the same time, indicate the possibilities of his teamwork with teachers and other professional staff of the school. Also present selected research findings regarding the work of a school psychologist at school.

Key words:

modern and quality school, teacher, educator, school psychologist, pupil

Úvod

Predkladaný príspevok predstavuje úvahy autoriek o spolupráci odborných zamestnancov a pedagógov na škole a určitú konfrontáciu informácií v tejto oblasti v zahraničí. Vychádza tiež z aktuálnych praktických skúseností školského psychológa nadobudnutých na základnej škole. Poukazuje na spoluprácu školského psychológa s pedagógom, pričom do tejto kategórie zaradujeme učiteľa, ako aj vychovávateľa pôsobiaceho v školskom klube detí (ŠKD), špeciálneho pedagóga a asistenta učiteľa. Všetci uvedení pedagógovia sú neoddeliteľnou súčasťou zabezpečovania edukačného procesu v škole. V ďalšom texte sa venujeme prvým dvom pedagógom a teda učiteľom a vychovávateľom v ŠKD.

Do kategórie odborných zamestnancov na základných a stredných školách na Slovensku, ako je všeobecne známe, patrí sociálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg ale aj školský psychológ. Práve táto trojica odborných zamestnancov tvorí na škole významný multidisciplinárny tím, ktorý v spolupráci s učiteľmi a vychovávateľmi (ŠKD) napomáha zabezpečiť kvalitnú modernú školu, školu 21. storočia, školu porovnateľnú s modernými európskymi školami.

Moderná škola 21. storočia (Škola 21) je charakterizovaná prostredím, ktoré „podporuje zmysluplné učenie a kritické myslenie, poskytuje reálnu možnosť výberu učiva vzhľadom na dosiahnutie osobného maxima, umožňuje rozvíjať partnerskú komunikáciu, podporuje spoluprácu, výchovu k hodnotám ako aj akceptáciu rôznorodosti“. Súborom ukazovateľom modernosti školy – školy 21. storočia je

vytváranie vlastného obrazu inovatívnej školy, tvorbe vlastnej identity učiteľov a rozvoj profesiiných kompetencií, uvedenie si možností vytvárať podnetné učebné prostredie pre deti a mladých ľudí, podporovať ich sebauvedomenie a sebaúctu, rozvíjanie spolupráce s rodičmi, vytváranie pocitu príslušnosti detí, rodičov, učiteľov k školskému, komunitnému spoločenstvu.

Kvalitu školy Blaško (2016, s.3) poníma ako „optimálne fungovanie procesov na škole, predovšetkým procesu výučby, s ktorými sú spokojní partneri školy, čo je objektívne merané a hodnotené. Kvalita školy sa spája s pojmami úroveň školy a úspešnosť školy“. Kvalitu pritom prisudzuje samotným procesom, ktoré vedú k dosiahnutým výsledkom. Kvalita sa týka kvality v systéme školy, ako aj výučby a je mierou spokojnosti partnerov, hodnotnosti, užitočnosti a dokonalosti (tamtiež). Je možné ju považovať za dynamickú kategóriu, ktorá sa mení a vyvíja.

Osobitné miesto v multidisciplinárnom tíme modernej a kvalitnej školy má školský psychológ. Pozíciu školského psychológa ako odborného zamestnanca definuje zákon 317/2009 Z.z.: „Školský psychológ vykonáva odborné činnosti v rámci orientačnej psychologickéj diagnostiky, individuálneho, skupinového alebo hromadného psychologického poradenstva, psychoterapie, prevencie a intervencie deťom a žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach; vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení“ (317/2009 Z.z., §20, ods. 2). Je zrejmé, že jeho práca sa orientuje predovšetkým na žiaka, na jeho úspešnosť ako aj jeho problémy a na nevyhnutnú spoluprácu s tými, ktorí sa podieľajú na jeho výchove a vzdelávaní. No neobmedzuje sa len na žiaka. Podľa §55 uvedeného zákona „Riaditeľ zabezpečí pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom v pracovnom čase preventívne psychologické poradenstvo najmenej jedenkrát ročne a umožní im absolvovať tréning zameraný na predchádzanie a zvládanie agresivity, na sebaopoznanie a riešenie konfliktov.“

Domnievame sa, že v súčasnej modernej a kvalitnej škole, škole 21.storočia možno považovať profesiu školského psychológa i ostatných odborných zamestnancov za veľmi významnú, ba dovolíme si poznamenať za nevyhnutnú. To, že odborní zamestnanci sú nezastupiteľnými pracovníkmi školy v podmienkach Slovenskej republiky potvrdzujú skúsenosti z edukačnej praxe, ale aj niektoré výskumy či prieskumy, realizované v posledných rokoch (Valihorová 2012, 2014, Gajdošová 1997, a i.). Meniace sa sociálne, ekonomické, politické podmienky v posledných rokoch kladú stále väčšie nároky na vzdelanie, kvalifikáciu, odbornosť, ale aj na osobnostné vlastnosti mladých ľudí vstupujúcich do pracovného procesu. Aj preto je psychológia ako veda a tiež profesia psychológa v súčasnosti v kontexte modernej, kvalitnej a dobrej školy veľmi aktuálna. Podporujeme konštatovanie, ktoré uvádza Gajdošová, (Gajdošová, 2014, str. 9), že školská psychológia a školský psychológ je pripravený pomôcť škole na najcitlivejších miestach, a to nielen pri riešení každodenných vývinových a výchovných problémov žiakov, ale aj pri podporovaní duševného zdravia učiteľov, vychovávateľov a žiakov, pri vytváraní pozitívnej a zdravej školskej klímy a interpersonálnych vzťahov v škole. Rovnako školský psychológ môže spolupracovať pri rozvíjaní sociálnych zručností (Striešová, Valihorová 2014), pri uplatňovaní intervenčných programov (Paľová, Valihorová, 2014) a pod. Neodmysliteľnou súčasťou jeho práce je spolupráca pri zabezpečovaní inkluzívnej edukácie, kde pôsobí ako člen inkluzívneho tímu (Zelina, 2014). Keďže narastá počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), môže byť školský psychológ spolu so školským

špeciálnym pedagógom a sociálnym pedagógom veľkou oporou nielen samotným žiakom, ale aj učiteľom a vychovávateľom (Lajčiaková, 2014). Ukazuje sa teda, že bez spolupráce učiteľa a vychovávateľa so všetkými odbornými zamestnancami v škole nie je možné očakávať zlepšenie postavenia žiakov so ŠVVP, ale ani žiakov intaktných.

Spolupráca školského psychológa s učiteľmi a vychovávateľmi zameraná na žiaka

Konzultačná a poradenská činnosť

V slovenských školách sa značná pozornosť venuje žiakom, u ktorých je proces učenia narušený a jeho výsledky nie sú dostatočné (resp. sú deformované), žiakom so zdravotným postihnutím, žiakom chorým a zdravotne oslabeným, žiakom s vývinovými poruchami učenia, s poruchami správania (teda žiakom so zdravotným znevýhodnením), žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakom nadaným (t.j. žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Práve títo žiaci sú najčastejšie v centre pozornosti školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov a sú často predmetom diskusií školského psychológa s pedagógmi ako aj so zákonnými zástupcami.

Školský psychológ konzultuje najčastejšie s triednym učiteľom o problémoch žiaka, o jeho intelektových schopnostiach, kognitívnom vývine, osobnostných vlastnostiach, atribútoch jeho školskej úspešnosti, ale aj o možnostiach realizácie žiakovho Individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, o možnostiach učiteľov pri realizácii nápravy a korekcií. Dôležitou súčasťou diskusií bývajú informácie o vplyve diagnózy žiaka na výchovno-vzdelávací proces, na plnenie požiadaviek stanovených v školských dokumentoch (ako sú učebné osnovy, štandardy) a informácie o požiadavkách úpravy prostredia triedy, učebných postupov, organizácie edukačného procesu, či zabezpečení a používaní kompenzačných, prípadne špeciálnych učebných pomôcok.

Neraz sa predmetom diskusie stáva správanie žiaka počas vyučovania, jeho problémy so zvládaním požiadaviek, ktoré sú naňho kladené a v niektorých prípadoch aj jeho rodinné zázemie. Školský psychológ navrhuje pedagógom efektívne spôsoby práce so žiakom a optimálny prístup k žiakovi.

Osobitou oblasťou diskusií učiteľa a vychovávateľa so školským psychológom je oblasť vzťahov v triede. Školský psychológ spoznáva vzťahy medzi žiakmi navzájom, poukazuje na tie, ktoré sú kvalitné ale aj tie ktoré vykazujú značnú problémovosť. V prípade zistenia problémových vzťahov medzi žiakmi informuje o nich triedneho učiteľa i ostatných učiteľov a navrhuje aj spôsoby ich zlepšenia.

V mnohých prípadoch sa na stretnutie triedneho učiteľa so školským psychológom dostaví pedagóg vyučovacieho predmetu, v ktorom má žiak problémy, aby získal potrebné informácie nielen o samotnom žiakovi, ale aj odporúčaných špecifikách spôsobu práce s ním. Ktorýkoľvek pedagóg môže kontaktovať školského psychológa aj bez prítomnosti triedneho učiteľa, no málokto učiteľia túto možnosť v praxi využívajú.

Často diskutovanou témou medzi pedagógmi a školským psychológom sú aj žiaci neprospeievajúci (resp. slabo prospeievajúci), žiaci, ktorí majú problémy s dodržiavaním školského poriadku, resp. problémy so správaním na vyučovaní, prípadne mimo neho (šikanovanie, záškoláctvo, túlanie sa, požívanie zakázaných látok, ako aj neadekvátne reakcie a pod.). Okrem problémového správania sa diskusie orientujú aj na žiakov s nadaním, nakoľko aj tí vyžadujú špecifický prístup učiteľa a jeho nutnú spoluprácu nielen s rodičmi, ale aj so všetkými odbornými zamestnancami školy, či poradenských zariadení. V takýchto a podobných prípadoch môže školský psychológ prostredníctvom činností, ktoré na škole vykonáva prispieť k náprave správania žiakov, ako aj k rozvoju ich potencialít. Neraz sa predmetom konzultácie stávajú tiež obavy pedagógov

o psychické zdravie žiakov (podozrenie na poruchy príjmu potravy, poruchy afektivity, závislosti atď.).

Najčastejšie školský psychológ komunikuje s triednym učiteľom, ktorý potom nové poznatky ďalej zdieľa s tými učiteľmi, ktorí žiaka vyučujú. Získavanie poznatkov však nie je jednostranné. Pri rozhovoroch s pedagógmi sa nové informácie dostávajú aj ku školskému psychológovi. Dozvie sa, ako učitelia žiaka vnímajú, ako sa k nemu správajú, ako ho hodnotia, aké kroky už podnikli v zmysle nápravy, prípadne aké dôsledky malo správanie/problémy žiaka v jeho doterajšom pôsobení na škole.

Aby mohol školský psychológ realizovať svoju konzultačnú a poradenskú činnosť zameranú na pomoc žiakovi je nevyhnutné, aby s ním učitelia, vychovávatelia i odborní zamestnanci školy neustále spolupracovali. Niekedy sa stáva, že učiteľ vidí v psychológovi niekoho, kto mu chce radiť, čo má robiť, hoci nikdy sám neučil, alebo ho chce kontrolovať. Snahu psychológa napríklad zúčastniť sa na vyučovaní, alebo činnostiach realizovaných v ŠKD chápu ako príležitosť na kritizovanie ich pedagogických kompetencií a nie ako možnosť zvyšujúcu nájsť optimálnu prístup k žiakovi. Uvedenú situáciu charakterizuje aj Franclová (2018, s. 42), ktorá uvádza výroky niektorých učiteľov: „Nie každý učiteľ je však spolupráci otvorený, nie každý učiteľ vníma pozíciu školského psychológa ako prínosnú, nie každý učiteľ je ochotný prijať spätnú väzbu ako podnet k zamysleniu a prípadnej zmene svojej výchovno-vzdelávacej práce. Spoluprácu s učiteľmi vnímam v rámci svojej pozície ako najobťažnejšiu, najnáročnejšiu... Som si plne vedomá toho, že spätná väzba musí byť vždy oznámená tak, aby bola zdrojom sily a snahy vedúcej k pozitívnej zmene a nebola vnímaná ako púha kritika.“ Podobné skúsenosti majú aj utorky príspevku. Aj psychológ môže žiaľ niekedy vidieť učiteľa, ako aj vychovávateľa v roli netolerantného, nechápavého, neschopného spolupracovať na vytváraní optimálnych podmienok pre žiakov rozvoj.

Medzi najčastejšie bariéry v utváraní vzťahu školského psychológa a pedagóga uvádza Štech a Zapletalová (2013):

- Prehnané očakávania – chcú od psychológa, aby vyriešil problém v krátkom čase.
- Rozdielny pohľad na žiakov a prácu s nimi – pedagógovia podozrievajú psychológa, že je ochrancom žiaka a že zatajuje informácie o ňom. Niekedy pedagógovia komplikujú prácu školského psychológa pseudo-psychologickými zásahmi.
- Prehnaná emocionalita – pedagógovia nemajú dostatočný odstup od problému.

Aby sa škola vyhla rôznym kontraproduktívnym postojom a neadekvátnemu vzťahu medzi pedagógom a školským psychológom, je vhodné vopred si ujasniť charakteristiky konzultačného vzťahu medzi školským psychológom a pedagógom ako vzťahu dvoch profesionálov. Vzťah medzi školským psychológom a pedagógom je procesom jeho budovania. Tento vzťah a jeho postupnosť budovania popisuje dvojica autorov Fagan, Wise (2007, s. 136-137) ako rady pre samotných školských psychológov a to nasledovne: „1. Vstúpte do konzultačného vzťahu; 2. Diagnostikujte charakter pracovného problému; 3. Zhromaždíte údaje; 4. Vytvorte a udržiavajte funkčný vzťah; 5. Definujte hranice konzultačného vzťahu; 6. Identifikujte a rozvíjajte možné zdroje; 7. Urobte rozhodnutia; 8. Ukončíte konzultačný vzťah“.

V spolupráci odborných zamestnancov a pedagóga, osobitne školského psychológa a učiteľa v rámci konzultačno – poradenskej činnosti je teda potrebné zdôrazniť aktivity, ktoré zvyšujú akceptáciu školského psychológa jednak vedením školy ale aj samotnými pedagógmi.

Preventívna činnosť

Preventívna činnosť patrí k základným činnostiam školského psychológa, ale i sociálneho pedagóga. Je zameraná na vytváranie vhodných podmienok pre výchovu a vzdelávanie žiakov a na činnosť učiteľov.

Primárna prevencia je nasmerovaná aj na pedagógov samotných: školský psychológ môže svojim pôsobením zasahovať do práce učiteľov a prispievať k regulovaniu ich postojov, čím prispieva k optimalizácii podmienok vzdelávania i celkovej sociálnej klímy v škole. K jeho primárnym aktivitám patrí o.i. „zvyšovanie psychologickéj pripravenosti a spôsobilosti učiteľov (a rodičov) a ovplyvňovanie postojov, spôsobov komunikácie a štýlov výchovy učiteľov, poznávanie učebných štýlov žiakov a ich prepojenie na vyučovacie štýly učiteľov...“ (Valihorová, Lajčiaková 2014, s. 96).

Dôležitou súčasťou spolupráce učiteľov a školského psychológa je predchádzanie vzniku problémového správania žiakov. V tomto smere školský psychológ spolupracuje s pedagógmi a sociálnymi pedagógmi pri realizácii preventívnych programov. Na podnet triedneho učiteľa, ktorý si uvedomuje nedostatočné sociálne spôsobilosti žiakov, nevyhnutnosť osvojenia stratégií na zvládanie stresu u žiakov, spozoroval prejavy nepozornosti a hyperaktivity a podobné problémy, môže školský psychológ realizovať preventívne programy napríklad v rámci triednických hodín. Školský psychológ sa podieľa okrem univerzálnej prevencie aj na prevencii selektívnej a indikovanej, avšak tieto sú už zamerané na konkrétnych žiakov. Často krát sa realizujú len v spolupráci s ďalšími odborníkmi (lekári, pracovníci poradní, psychoterapeuti, atď).

Intervenčná činnosť

V spolupráci s pedagógmi školský psychológ vykonáva aj činnosť *intervenčnú*, ktorá sa zameriava na rôzne zmeny vo vyučovaní a výchove „problémových“ žiakov. Intervencia školského psychológa v zmysle spolupráce s pedagógmi zahŕňa nielen modifikáciu školského prostredia a prístupu pedagógov k žiakovi, ale aj realizáciu intervenčných programov, na ktorých participujú aj sociálni pedagógovia ako aj samotní pedagógovia, ktorí v triede učia.

Intervenčná činnosť školského psychológa môže byť zameraná aj na samotných pedagógov. Ide napr. o realizovanie Programu asertívneho riadenia triedy (Canter, 1989, in Valihorová, Lajčiaková, 2014), ktorý pomáha učiteľom zvládať nežiaduce správanie žiakov počas vyučovania. Jeho uplatnenie vychádza z humanistického modelu intervencií v škole, podľa ktorého sú problémy v učení a správaní žiakov na školách dôsledkom interpersonálnych vzťahov v škole, nevhodnej sociálnej klímy, či nedostatočného uplatňovania humanistického prístupu učiteľa k žiakom (Valihorová, Lajčiaková 2014, s. 105).

DIAGNOSTICKÁ ČINNOSŤ

Medzi špecifiká práce školského psychológa patrí aj diagnostická činnosť. Diagnostika môže mať skupinový alebo individuálny charakter. Z pohľadu skupinovej diagnostiky sa školský psychológ venuje hlavne diagnostike vzťahov žiakov v triednom kolektíve, diagnostike sociálnej klímy a sociálnej atmosfére, taktiež môže mapovať učebné štýly žiakov a i. Individuálna diagnostika je najčastejšie zameraná na skúmanie úrovne kognitívneho vývinu žiakov, úrovne schopnosti myslieť, riešiť problémy, zameriava sa taktiež na ťažkosti v učení. Ďalšou oblasťou individuálnej diagnostiky je aj vývin emocionálny, nakoľko sa hlavne posledné desaťročie kladie dôraz aj na emócie a prácu s nimi aj v edukačnom procese. Na daný fakt upozorňuje aj projekt VEGA 1/0654/17, ktorý sa venuje teoretickej a empirickej analýze emocionálnej inteligencie v kognitívnom, biologickom a sociálno-kultúrnom kontexte (Kaliská, Sollárová 2018).

Výsledky emocionálnej inteligencie nielen vysokoškolských študentov ale aj žiakov mladšieho ako aj staršieho školského veku (Kaliská, Nábělková, 2015) sú východiskovou informáciou pri plánovanom rozvíjajúcom pôsobení, ktoré má taktiež na starosti školský psychológ, a majú charakter viacnásobných plánovaných intervencií.

Činnosť školského psychológa zameraná na pedagógov (učiteľov a vychovávateľov v školskom klube detí)

Len zriedkavo sa na školách školský psychológ podieľa aj na vzdelávaní pedagógov, hoci jeho kompetencie sa týkajú aj odborného a osobnostného rastu pedagógov. Málomktorí pedagógovia si uvedomujú, že k aktivitám školského psychológa patrí aj jeho systematická práca pri vzdelávaní pedagógov. A pritom „školský psychológ poskytuje pedagógom vzdelávanie z oblasti nových aktuálnych poznatkov, ale aj ich osobnostnej stránky. Pomáha im zvyšovať sebaúctu, sebavedomie, ktoré sú veľmi potrebné k zvládnutiu zložitých životných situácií v súkromnom i pracovnom živote. Školský psychológ im pomáha dopĺňať ako rozširovať si nové poznatky, získavať praktické spôsobilosti, ktoré sú potrebné najmä pre zvládanie problémových situácií, konfliktov, porozumenia citov žiakov, asertívneho správania a pod.“ (Gajdošová, Valihorová, s. 1, <http://www.aspsr.sk/skolsky-psycholog/praca-v-skolach>).

Ďalšou oblasťou, v ktorej pedagógovia nedostatočne využívajú služby školského psychológa je poskytovanie poradenských služieb v oblasti vlastného rozvoja (nielen profesionálneho, ale aj osobnostného). Hoci podľa zákona 317/2009 Z.z. musí riaditeľ školy zabezpečiť pedagógom preventívne psychologické poradenstvo v pracovnom čase minimálne raz do roka (§55), v praxi sa takéto služby poskytujú len výnimočne. V dnešnej dobe narastajúceho tlaku na prácu pedagógov by bolo vhodné, aby sa realizovali stretnutia školského psychológa, hoci v skupinovej forme, týkajúce sa najmä psychickej záťaže pedagógov, na ktorých by si osvojili rôzne copingové stratégie na jej zvládanie. Na jednej strane sú pedagógovia, ktorí vyhľadávajú pomoc školského psychológa sami. „Musím sa zmieniť, že niektorí učitelia vyhľadávajú psychologickú pomoc nielen v riešení profesijných problémov, či obtiaží, ale tiež v kontexte rýdzo osobných. I v tomto prípade sa vynára otázka, nakoľko sa toto týka pozície školského psychológa. Moja odpoveď je rovnaká... Emočné rozpoloženie pedagóga má priamy vplyv a dopad na emočné rozpoloženie žiaka. To je dôvod, prečo sa vždy s plnou vážnosťou venujem aj rýdzo osobným problémom učiteľov“ (Franclová 2018, s. 43). Na druhej strane sa stretávame aj s pedagógmi, ktorí nevnímajú nedostatky v edukačnom procese ako medzery vo svojom odbornom pôsobení, ale žiaľ všetky neúspechy, či problémy pripisujú nezvládateľnosti žiakov, ktorí sú veľmi špecifickí. Nie je vôbec ojedinelé, že v triede ako aj vo výchovnej skupine v ŠKD sa stretávajú žiaci s rôznymi ŠVVP, ako aj s inými osobnostnými problémami, bližšie nediagnostikovanými. Vychádzajúc zo skúsenosti z práce školského psychológa, práve realizovanie výchovných aktivít v ŠKD môže predstavovať pre vychovávateľa niekedy až nadpriemernú psychickú záťaž. Považujeme preto za veľmi dôležité poskytovať služby konzultačného ako aj poradenského charakteru aj vychovávateľom. Práca v ŠKD v sebe nesie niekoľko špecifik a je potrebné myslieť na to, že voľný čas, ktorý v ňom žiaci trávia má byť plnohodnotný, pričom rešpektuje činnosti spontánneho ako aj organizovaného charakteru, ktoré majú charakter didaktických hier. Hra ako taká, sa stáva významným prostriedkom sebarealizácie žiakov. Školský psychológ nie je univerzálnym odborníkom a ani nie je možné od neho očakávať, že nastolí zmenu vo výchovnej skupine v ŠKD pri prvom stretnutí, ale rovnako ako vo vzdelávacom procese vie byť vhodným konzultantom pri zabezpečovaní práce s kolektívom v zmysle jeho rozvoja. Pri zabezpečovaní činností v ŠKD by mal mať vychovávateľ, rovnako ako aj školský psychológ na mysli posilňovanie súdržnosti kolektívu, prijatie inakosti, ako aj

podporu duševného zdravia žiakov, rovnako ako aj samotného vychovávateľa. Mnohé z uvedených požiadaviek, by bolo jednoduchšie splniť, keby na pozícii vychovávateľov pôsobili kvalifikovaní pedagógovia, ktorí majú na vykonávanie danej pozície adekvátne vzdelanie, čo nie je v súčasných podmienkach na školách vždy možné dosiahnuť a tak činnosti v ŠKD vykonávajú často učitelia druhého stupňa s rôznymi aprobáciami, prípadne učitelia primárneho stupňa vzdelávania.

Podobne by mohli riaditelia škôl využívať služby školského psychológa univerzálnejším spôsobom, ako napr. vzdelávanie pedagogických zamestnancov, teambuildingové aktivity, spolupráca na školskom výchovno-vzdelávacom programe a v neposlednom rade na riešenie problémov v oblasti interpersonálnych vzťahov v škole aj v pedagogickom zbore, čím by prispeli k zlepšeniu celkovej školskej sociálnej klímy.

Problémom, ktorý zabraňuje širšiemu využívaniu uvedených služieb školského psychológa žiaľ môže byť nedostatok času školských psychológov. Nedostatok času býva najčastejšie spôsobený faktom, že na mnohých školách pracujú školskí psychológovia v skrátenom pracovnom čase (t.j. polovičný resp. čiastočný úväzok). Čas, ktorý majú potom k dispozícii trávia väčšinu orientačnou diagnostikou, posudzovaním a prácou so žiakmi so ŠVVP a so žiakmi s problémami v správaní. Vo všeobecnosti by učitelia ocenili častejšiu prítomnosť školských psychológov v škole a častejšie stretnutia s nimi (Farrell et al. 2005).

Vzťah školský psychológ - pedagóg v zahraničí

Pre ilustráciu a snáď i na inšpiráciu uvádzame niekoľko informácií o školskom psychológovi v zahraničí. V zahraničí (napr. Veľká Británia, Nemecko, Francúzsko, Švédsko ale aj USA či Kanada) je úloha školských psychológov v podstate totožná s tou, ktorú vykonávajú školskí psychológovia na Slovensku. Veľkým rozdielom je však miera ich spolupráce s pedagógmi na školách a s inými profesionálmi (školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, logopéd a pod.). Intenzita spolupráce školských psychológov a pedagógov variuje nielen pri porovnávaní rôznych krajín, ale dokonca aj v tej istej krajine sa líši vzhľadom na typ školy (cirkevné, štátne, mestské a vidiecke).

Zrejme najčastejším rozdielom je, že okrem orientačnej diagnostickej, konzultačnej, preventívnej a intervenčnej činnosti, školskí psychológovia vo väčšej miere zasahujú aj do diania na škole. Napr. pomáhajú pri navrhovaní školských postupov v otázkach klasifikácie, disciplíny, pokarhaní, sťažností a tranzície žiaka (Guidelines for the Practice of School Psychology, 2004, s. 15).

Druhým rozdielom je, že častejšie organizujú programy profesijného rozvoja pre pedagógov – napríklad v rámci povinných pravidelných stretnutí celého tímu pedagógov realizujú školskí psychológovia workshopy, prednášky a besedy orientované na možnosti diferencovaného prístupu k žiakom a uplatňovanie rozličných metód vyučovania, na prevenciu a intervenciu problémového správania sa u žiakov a pod.

Takisto sa líši pozícia školského psychológa na jednotlivých školách a jeho pracovné povinnosti. Na veľkých mestských školách bývajú zamestnaní aj viacerí školskí psychológovia, pričom spolupráca s učiteľmi je súčasťou ich každodenného harmonogramu.

Vnímanie školského psychológa učiteľmi je v zahraničí častou témou výskumov, ktoré na Slovensku v značnej miere absentuje. Napríklad v roku 2004 sa Gilman a Gabriel zamerali na rozdiely vo vnímaní školských psychológov u učiteľov a vedenia školy. Ukázalo sa, že učitelia majú menej vedomostí o službách školských psychológov ako vedenie školy a že sú menej spokojní s ich službami (Gabriel, Gilman, in Bisinger, 2009). V roku 2007 sa Gilman a Medway venovali výskumu, v ktorom porovnávali

vedomosti o školských psychológoch a spokojnosť s ich službami u bežných učiteľov a špeciálnych pedagógov. Zistili, že „bežní učitelia mali menej vedomostí o školskej psychológii ako učitelia špeciálneho vzdelávania. Táto skupina vníma aj školských psychológov ako menej užitočných a vyjadrila nižšiu spokojnosť s ich službami. Avšak autori poznamenávajú, že obe učiteľské skupiny mali obmedzené vedomosti o úlohách a povinnostiach školských psychológov. Obe skupiny tiež považovali výchovných poradcov (counselors) za poskytovateľov väčšieho množstva služieb ako školských psychológov. Zistenia naznačujú, že množstvo kontaktov s učiteľom má vplyv na vnímanie školského psychológa.“ (Gilman, Medway, 2007 in Bisinger, 2009, s. 15). Podobné výsledky získal aj Bisinger vo svojom výskume v roku 2009, podľa ktorého špeciálni pedagógovia hodnotili pomoc školských psychológov vyššie ako bežní učitelia (Bisinger, 2009, s. 26).

Podobná situácia by bola zrejme aj na Slovensku, nakoľko školskí psychológovia sa zameriavajú predovšetkým na prácu s integrovanými žiakmi a so žiakmi s problémami v správaní. Žiaľ, výskumné zistenia v tomto smere nie sú k dispozícii, resp. sú menej aktuálne (Valihorová, 2008).

Záver

Školský psychológ (spolu s ostatnými odbornými zamestnancami) patrí v súčasnosti k významným zamestnancom školy. Jeho práca je prínosná pre žiakov so ŠVVP, pre nadaných žiakov, „problémových“ žiakov, pre ich intaktných spolužiakov, pre pedagógov, a teda pre celú školu (o rodičoch žiakov ani nehovoriac). Jeho diagnostická činnosť a hlavne výsledky z nej (individuálna aj skupinová) sú podkladom pre ďalšiu odbornú prácu so žiakom na úrovni Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo Centra špeciálno-pedagogického poradenstva ako aj iných odborných pracovísk. Taktiež má hodnotu aj pre samotnú školu, či školskú triedu, nakoľko môže byť diagnostika prínosná okrem iného aj pri rozvíjaní emocionálnej inteligencie žiakov. Ako profesionál v školskom prostredí najčastejšie školský psychológ komunikuje (okrem žiakov) s triednym učiteľom a s ostatnými pedagógmi (vychovávateľmi, špeciálnymi pedagógmi, asistentmi učiteľa). Zároveň úzko spolupracuje s ostatnými odbornými zamestnancami školy. Aby jeho práca bola efektívna, je nevyhnutné, aby s ním pedagógovia spolupracovali a aby využívali jeho služby nielen v zmysle optimalizácie podmienok pre vzdelávanie a výchovu žiakov, ale aj v zmysle vlastného rozvoja. Zdôrazňujeme tiež skutočnosť, že je žiaduce na Slovensku výskumne viac sledovať efektivitu práce jednotlivých odborných zamestnancov i efektivitu ich vzájomnej spolupráce. Uvedomujeme si, že do kategórie pedagógov okrem učiteľov a vychovávateľov (ktorým sme venovali pozornosť v tomto príspevku) patria aj špeciálni pedagógovia a asistenti učiteľa, ktorí si taktiež zasluhujú pozornosť školského psychológa. Nakoľko nám to rozsah príspevku nedovoľuje, špecifiká ich vzájomnej spolupráce nie sú jeho súčasťou. Každopádne v prípadných plánovaných výskumov by ich činnosti a možná spolupráca so školským psychológom ako aj ďalšími odbornými zamestnancami nemala ostať nepovšimnutá.

Literatúra

- Bisinger, N. (2009) *An investigation of teachers' perceptions of school psychologists*. Rowan University. Theses and Dissertations. 594. [online]. [15.03.2018]. Dostupné na internete: <http://rdw.rowan.edu/etd/594>.
- Blaško, M. 2016. Úvod do moderní didaktiky II. Kvalita školy. [online]. [06.02.2019]. Dostupné na internete: <<http://web.tuke.sk/kip/download/vuc22.pdf>>
- Gajdošová, E. (1997). Školský psychológ. Univerzita Komenského v Bratislave, 1997. ISBN 80-223-1153-7

Gajdošová E, Valihorová, M. s. 1, <http://www.aspsr.sk/skolsky-psycholog/praca-v-skolach>)

Gajdošová, E. (2014) *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*. Zborník vedeckých príspevkov. Bratislava 2014. ISBN 978-80-7552-368-6

Fagan, T. K. & Wise, P. S. (2007). *Roles and Functions of School Psychologists*. [online]. In *School Psychology: Past, Present and Future*, 3. vydanie. National Association of school psychologists. [18.03.2018]. Dostupné na internete: www.nasponline.org/assets/documents/.../PPFV3%20Ch%204.pdf.

Farrell, P. et al. (2005). *Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries*. [online]. In *School psychology international*. Sage journals. [15.03.2018]. Dostupné na internete: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034305060787>.

Franclová, M. (2017). Praxe školského psychologa ilustrovaná príklady. [online]. In *Základné činnosti v práci školského psychológa / Školský psychológ / Školní psycholog*, č. 18(1), 2017, s.39-43. [10.03.2018]. Dostupné na internete: <http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/skolnipsycholog/article/view/140/115>.

Guidelines for the Practice of School Psychology. (2004). [online]. Connecticut State Department of Education 2004. [16.03.2018]. Dostupné na internete: portal.ct.gov/.../School-Psychology/GuidelinesSchoolPsycholog.

Kaliská, L., Sollárová, E. (2018). Construct and incremental validity of the slovak version of trait emotional intelligence questionnaire – adolescent's short form. In *Psychology applications and developments III*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/324418427_CONSTRUCT_AND_INCREMENTAL_VALIDITY_OF_THE_SLOVAK_VERSION_OF_TRAIT_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_QUESTIONNAIRE_-_ADOLESCENTS_SHORT_FORM

Kaliská, L., Nábělková, E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Eva_Nabelkova/publication/285235254_Psychometrické_vlastnosti_a_slovenské_normy_Dotazníkov_črtovej_emocionalnej_inteligencie_pre_deti_adolescentov_a_dospelých/links/565cb31c08ae1ef92981f1b5/Psychometrické-vlastnosti-a-slovenské-normy-Dotazníkov-črtovej-emocionalnej-inteligencie-pre-deti-adolescentov-a-dospelých.pdf

Paľová, M., Valihorová, M. (2015). Podpora optimálnej klímy školskej triedy. In *Školská psychológia a kvalita života v edukácii*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Ďuričove dni 2014. Trnava 2015. ISBN978-80-8082-837-0

Striešová, V., Valihorová, M. (2015). Školský psychológ v kontexte rozvoja sociálnych zručností žiakov mladšieho školského veku. In *Školská psychológia a kvalita života v edukácii*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Ďuričove dni 2014. Trnava 2015. ISBN978-80-8082-837-0

Škola 21. Škola pre 21. storočie – Inovačný rámec. Systémový rámec pre riadenie školy [online] [06.02.2019] dostupné na internete <http://www.skola21.sk/public/media/5821/UVOD_skola21_inovacny_ramec.pdf>

Štech, S., Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál. 2013. ISBN 978-1.

Valihorová, M.: (2008). *Školský psychológ a škola*. 1.vydanie. Banská Bystrica :UMBV, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagogóg.2008. 107 str. ISBN 978-80—8083-624-5.

Valihorová, M.(2012). Školský psychológ v súčasnej škole. In *Školský psychológ pre 21. storočie* : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie uskutočnenej dňa 20. – 21. septembra 2012 na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. 2012, ISBN 978-80-89453-03-0, s. 118 -122.

Valihorová, M., Lajčiaková, J.(2014). *Školská psychológia a psychológia v škole*. Žilina: EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity pre IPV. ISBN 978-80-554-0849-1.

Zákon 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [10.03.2018]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorých-zákonov/>

Zelina, M. (2014). Inkluzívna škola. In *Psychológia-škola-inklúzia* : zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Nitra : Polymédia. 2014. ISBN 978-80-89453-05-4, s. 207-210.

Adresy autorov

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, Banská Bystrica
marta.valihorova@umb.sk

Mgr. Janka Pilková, PhD.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, Banská Bystrica
marta.valihorova@umb.sk

INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA A SOCIÁLNA KLÍMA V TRIEDE

INTERACTIVE STUDY OF TEACHER AND SOCIAL CLIMATE IN THE CLASS

Zlata Vašašová

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Štefan Petrík

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The paper deals with the relationship between the teacher's interaction style and the climate dimension of school. In the QC questionnaire and in the QTI teacher's interactive style questionnaire, we found that almost all dimensions were confirmed.

Key words:

interactive style, class climate

Úvod

Rýchle celospoločenské zmeny sa odrážajú aj v živote školy a školského prostredia. Nehovoriac len o striedaní sa ministrov a zavádzaní nových koncepcií, ale aj o neustálom zvyšovaní nárokov na prácu učiteľov, na ich pružné reagovanie na nové úlohy, na ďalšie vzdelávanie a na zmeny v myslení a správaní sa žiakov, rodičov a kolegov učiteľov. Všetci vieme, že postavenie a profesia učiteľa prešla a stále je krízou a status učiteľa klesol v spoločenskom rebríčku veľmi nízko. Aj napriek tomu jeho osobnosť a jeho autoritu môžeme považovať za jednu zo základných prvkov školského života. Pochopenie jej podstaty je rozhodujúce nielen pre výber výchovných postupov v práci pedagóga, ale aj z hľadiska efektivity edukačného procesu. Kým dlhé roky pre mnohé generácie bol učiteľ pojem a jeho nositeľa mala verejnosť v úcte, dnes tento honor neexistuje. Je na učiteľovi, ako dokáže na sebe pracovať nielen po osobnostnej a odbornej stránke, ale tiež ako dokáže skvalitniť vzťah k žiakom čiže svoj štýl riadenia vyučovacieho procesu čiže interakčný štýl.

Interakčný štýl učiteľa

Činnosť učiteľa na vyučovacej hodine je rôznorodá. Pokiaľ chce učiteľ svoju prácu vykonávať efektívne, mal by vynikať v kompetenciách, ktoré by mu to mali umožniť. Podľa pedagogickej literatúry na základe Lisabonskej stratégie z roku 2000, ktorá priniesla dohodu o celoeurópskom chápaní profesijných činností a ich štandardizácii (Rovňanová, 2015) všetky kompetencie učiteľa v sebe zahŕňajú potrebu učiteľa využívať interakčný štýl, prostredníctvom ktorého, môže zvoliť adekvátnu formu správania a konania v kontakte so žiakom. Školská interakcia (žiak-učiteľ, alebo učiteľ-žiak) je ovplyvňovaná množstvom rôznych determinantov. Formy správania, metódy, vedenie vyučovacej hodiny, organizácia a pod. sa vo vyučovaní u jednotlivých učiteľov pravidelne opakujú. Môžeme hovoriť o trvalej charakteristike učiteľovej činnosti, ktorá reprezentuje učiteľa a označuje sa ako interakčný štýl učiteľa. Ten napomáha žiakom

v predvídaní učiteľových reakcií pri realizácii vyučovania. Každý učiteľ inklinuje k určitému typu správania a komunikácie, ktorý u neho prevláda v rôznych interakčných epizódach (Gavora, 2003).

Koncepcia interakčného štýlu má svoje korene v teórii T. Learyho, ktorý sa zaslúžil o model interpersonálneho správania. Jeho teóriu preniesli do oblasti výchovy a vzdelávania holandskí pedagógovia. Interakčný štýl učiteľa sa prejavuje vo 8 dimenziách (Mareš, Gavora 2004):

- učiteľ organizátor – upozorňuje žiakov, čo sa v triede bude diať, organizuje, prikazuje, dáva žiakom úlohy, určuje postup vyučovacej hodiny,
- učiteľ pomáhajúci – pomáha, prejavuje záujem, správa sa priateľsky a konzistentne, má zmysel pre humor, podporuje sebavedomie žiakov, vzbudzuje v nich dôveru, v triede vytvára príjemnú atmosféru, je ohľaduplný a trpezlivý,
- učiteľ chápaný – je empatický, schopný prijať ospravedlnenie žiakov, je otvorený a trpezlivý, hľadá spôsoby, ako vyriešiť konflikty, dáva najavo dôveru žiakom,
- učiteľ, ktorý vedie žiakov k zodpovednosti – dáva priestor žiakom k samostatnej práci, čaká, kým sa trieda odreaguje, dáva voľnosť, slobodu spojenú so zodpovednosťou, rešpektuje návrhy žiakov,
- učiteľ neistý – sa drží stranou, často sa ospravedľňuje, pripúšťa, že chyba môže byť v ňom, vyhýba sa zodpovednosti a nestojí si za svojím slovom,
- učiteľ nespokojný – čaká na ticho v triede, vyžaduje pokoj, dáva najavo svoju nespokojnosť, žiakov spochybňuje a kritizuje, je mrzutý,
- učiteľ karhajúci – býva nahnevaný, otvorene vyjadruje svoju podráždenosť, zakazuje, často a rád trestá žiakov,
- učiteľ prísny – neustále kontroluje žiakov, prísne ich hodnotí, vynucuje si v triede ticho, apeluje na striktné dodržiavanie pravidiel a predpisov.

Jednotlivé dimenzie sú poprepávané, odrážajú sa v učiteľom správaní a hovoríme o týchto typoch interakčných štýlov (Gavora, Mareš, den Brok (2003):

1. Typ: Direktívny (directive) učiteľ – je orientovaný na úlohy. Má dobre a efektívne organizovanú prácu v triede na dlhšie časové obdobie. Pôsobí dominantne a obvykle dokáže udržať pozornosť žiakov. Nie je úplne uzavretý, dokáže žiakov vypočuť, byť k nim priateľský a chápaný. Je výkonný, zaujatý svojou prácou, od žiakov vyžaduje výkony. Nemá rád vyrušovanie a nepozornosť, problémových žiakov vyvoláva, aby ich upokojil. Občas sa dokáže aj rozčúliť.

2. Typ: Autoritatívny (authoritative) učiteľ – je najčastejšie označovaný za dobrého učiteľa. Je orientovaný na úlohy, zároveň však vytvára pozitívnu klímu školskej triedy. Autoritatívny učiteľ je k žiakom láskavejší ako direktívny typ, ale pravidlá a role v systéme edukácie presadzuje dôsledne, vďaka tomu, že berie ohľad na potreby žiakov a prejavuje o nich osobný záujem, čím ich motivuje k lepšiemu výkonu. Má štruktúrované a plánované hodiny, využíva množstvo vyučovacích metód.

3. Typ: Tolerantno-autoritatívny (tolerant and authoritative) učiteľ – používa rozmanité prístupy, ktoré podporujú na jednej strane slobodu, na druhej aj zodpovednosť žiakov. Preferuje skupinovú prácu, nadväzuje so žiakmi bližší vzťah, jeho hodiny sú zábavné a žiaci sa na vyučovaciu hodinu tešia. Učiteľ vďaka priateľskej atmosfére nemusí výraznejšie presadzovať svoju pozíciu, toleruje drobné prehršky, sústreďuje sa na výučbu a na dosiahnutie edukačných cieľov, ktoré si stanoví.

4. Typ: Tolerantný (tolerant) učiteľ – vytvára v triede podporujúcu a priateľskú atmosféru, žiaci majú učiteľa veľmi radi. Tolerantný typ učiteľa poskytuje žiakom viac slobody. Žiaci oceňujú učiteľovu organizáciu vyučovacích hodín, ktorá však vedie často

k určitej neprehľadnosti. Učiteľ sa orientuje viac na vzťah so svojimi žiakmi než na organizáciu vyučovacích hodín.

5. Typ: Neistý-tolerantný (uncertain and tolerant) učiteľ – je síce veľmi zhovievavý k žiakom, snaží sa im pomáhať, avšak jeho vedenie triedy je veľmi slabé. Jeho výchovno-vzdelávacia činnosť je málo štruktúrovaná, jej obsah často nekompletný a málo na seba nadväzujúci. Tolerantnosť učiteľa je veľmi vysoká, prehliada nevhodné správanie žiakov, pretože občas ani sám nevie, čo sa v triede práve deje. Správanie tohto typu učiteľa je nepredvídateľné, žiaci nevedia, čo od neho môžu očakávať. Úspešnosť edukačnej činnosti učiteľa je nízka, pretože má minimálne požiadavky.

6. Typ: Neistý-agresívny (uncertain and aggressive) učiteľ – učiteľ a žiaci sa stávajú súpermi v triede, prebieha medzi nimi neustály konflikt, učiteľ žiakov často trestá, čo ešte viac provokuje a hnevá žiakov. Svoje neisté presadzovanie autority nahrádza prudkými reakciami, agresívnou komunikáciou so žiakmi, zvýšeným hlasom, až krikom. Správanie učiteľa je nepredvídateľné a nevyvážené, neexistujú žiadne komunikačné vzorce v triede, nedokáže naučiť žiakov.

7. Typ: Represívny (repressive) učiteľ – vyžaduje od žiakov extrémnu poslušnosť a striktné dodržiavanie pravidiel. Prehnane reaguje i na drobné porušenie pravidiel, býva sarkastický, žiakov trestá zlými známami. Represívny učiteľ sa najviac blíži k autoritárskej osobnosti, často vystupuje skôr ako dozorca. Jeho hodiny sú síce štruktúrované, ale slabo organizované. Takýto učiteľ je orientovaný na výkon, ktorý však žiaci dosahujú veľmi ťažko, pretože im nie je poskytnutá zo strany učiteľa žiadna podpora ani pomoc, skôr sa prejavuje u nich strach z učiteľa. Represívny učiteľ preferuje triedu, v ktorej vládne úplne ticho.

8. Typ: Učiteľ, ktorý drie (drudging, veľa robí) – nachádza sa medzi neistým-tolerantným a neistým-agresívnym typom učiteľa. Snaží sa neustále presadzovať svoju autoritu, ktorú aj dosiahne, avšak za cenu obrovského vynaloženého úsilia. Jeho žiaci bývajú pozorní do tej doby, kým ich učiteľ aktívne motivuje. Tento typ učiteľa nemá k žiakom blízky vzťah, pretože sa plno sústreďuje na udržiavanie disciplíny. Novým vyučovacím metódam sa vyhýba, využíva skôr jednostrannú komunikáciu smerom k žiakom. Občas pôsobí na žiakov vyčerpaným dojmom, prejavujú sa u neho charakteristiky syndrómu vyhorenia.

Pôsobenie učiteľa v triede je také intenzívne, že zanecháva na osobnosti žiaka, na jeho práci a dokonca na jeho vzťahu k učeniu stopy. Učiteľ je nositeľ nielen výchovy vzdelávania a výchovy, ale aj tvorcom pracovnej klímy v triede.

Klíma triedy

Školská klíma je kvalitatívnym ukazovateľom, pomocou ktorého vieme vyjadriť nielen kvalitu prostredia a materiálno-technického vybavenia školy, ale dokážeme predovšetkým určiť kvalitu interpersonálnych vzťahov v konkrétnej škole. Optimálne interpersonálne vzťahy medzi učiteľmi a vedením školy v rámci učiteľského zboru, ale aj medzi učiteľom a žiakmi výrazným spôsobom vplývajú na klímu školy, a tým aj na efektivitu a výsledky edukačného procesu. Súčasťou školskej klímy je aj klíma triedy. Je dôležité uvedomiť si, že jedine v triede, pre ktorú sú charakteristické pozitívne interpersonálne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom, sa môžeme dopracovať k plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka, čo je hlavným cieľom edukačného procesu. Úlohou učiteľa je tento cieľ splniť, a práve preto by sa mal čo najviac snažiť o vytvorenie pozitívnej a bezpečnej klímy v triede.

Problematikou školskej klímy sa zaoberalo množstvo autorov (Đurič, Grác, Štefanovič, 1991, Mareš, 1998, 2003, Mareš, Křivohlavý 1995, Průcha, 1997, Haynes. a kol. 1997, Kačáni, 1999, Gavora, 1999, Kollárik, 1998, 2002, Petlák 2006, Mareš, Křivohlavý 1995,

Čáp, Mareš, 2007, Grecmanová 2008, 2012, Hanuliaková, 2010 a mnoho ďalších. Meranie klímy triedy prinieslo nové poznanie v tom že na jej utváraní sa podieľa veľké množstvo faktorov. Nás bude zaujímať predovšetkým učiteľ a jeho pôsobenie na vytváranie pozitívnej klímy v triede.

Sociálna klíma skupiny v triede, ktorú učiteľ ovplyvňuje, má zásadný vplyv na motiváciu žiakov, na ich postoj k učeniu a ďalšiemu vzdelávaniu. Pritom je veľmi dôležité vytváranie pozitívnej klímy v sociálnej skupine, ktorú je možné charakterizovať ako cieľavedomé, na úlohy zamerané, uvoľnené, úprimné, podporujúce prostredie so zmyslom pre poriadok. Taká klíma napomáha procesu učenia tým, že vytvára a zachováva kladné postoje k učeniu a tiež vnútornú motiváciu (Vališová 2013). Z uvedeného vyplýva, že klíma triedy závisí aj na autorite učiteľa, na jeho vzťahu k žiakom, založenom na vzájomnej úcte a rešpekte. Pre vytvorenie vzájomnej úcty je podstatné, aby študenti na základe učiteľovej aktivity a správania videli, že je učiteľ kompetentný a že má záujem o ich pokrok. Neskôr sa to prejaví v efektívnom riadení vyučovania a entuziazme. Pozitívny vzťah učiteľa k žiakom signalizuje žiakom rešpektovanie ich potrieb, porozumenie, rešpektovanie a záujem o ich osobné názory a skúsenosti, v úcte k žiakovi a záujme o spoločné zdieľanie rôznych situácií.

Metóda výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť vzťah interakčného štýlu učiteľa a klímy v triede

Výskumný výber

Na výskume participovalo aj N=411 žiakov, ktorí posudzovali interakčný štýl svojich učiteľov slovenského jazyka a matematiky. Výskumná vzorka žiakov (N=411), ktorým 23 učiteľov distribuovalo Dotazník na diagnostikovanie klímy triedy (CES) a Dotazník interakčného štýlu učiteľa (QTI), pozostávala z hľadiska pohlavia: n=316 (77,12%) žiakov mužského pohlavia a n=95 (22,88%) žiakov ženského pohlavia. Výskumná vzorka pozostávala zo žiakov siedmeho ročníka ZŠ. Z hľadiska krajov, kde sa školské triedy skúmaných žiakov nachádzali, môžeme výskumnú vzorku žiakov rozdeliť nasledovne:

4 triedy (17,39%) sa nachádzali v Banskobystrickom kraji, 3 triedy (13,04%) v Bratislavskom kraji, 4 triedy (17,39%) v Nitrianskom kraji, 3 triedy (13,04%) v Prešovskom kraji, 4 triedy (29,03%) v Trnavskom kraji, 3 triedy (13,04%) v Trenčianskom kraji a 2 triedy (8,69%) v Žilinskom kraji.

Metódy výskumu

Realizovaný výskum mal kvantitatívny charakter. Na získanie dát sme použili metódy:

- dotazník na zisťovanie sociálnej klímy triedy – CES, (Lašek, Mareš 1991)
- dotazník na zisťovanie interakčného štýlu učiteľa – QTI (Gavora, Mareš, Brok 2003).

Výskumné zistenia

Dotazník na zisťovanie sociálnej klímy triedy nám priniesol zistenia, na základe ktorých sme mohli určiť aritmetický priemer (AM) v jednotlivých dimenziách a to: vzťahy medzi žiakmi, pomoc žiakom, zaujatie žiakov učení, orientácia na učenie, organizovanosť triedy na učenie, jasnosť pravidiel. Z výsledkov možno usudzovať, že klíma v triedach nami skúmaných je vhodná pre prácu žiakov (Tabuľka 1).

Tab.1: Aritmetické priemery dimenzií školskej klímy

Školské triedy	Vzťahy medzi žiakmi (AM)	Pomoc žiakom (AM)	Zaujatie žiakov učeníom (AM)	Orientácia triedy na učenie (AM)	Organizovanosť a poriadok triedy (AM)	Jasnosť Pravidiel (AM)
1	9,25	7,41	7,83	7,25	9,00	8,12
2	9,75	7,81	7,76	7,50	9,50	8,65
3	8,40	8,86	7,33	6,80	7,73	9,13
4	9,89	9,31	7,26	7,31	7,94	9,15
5	8,64	9,23	7,76	7,82	8,47	9,52
6	9,00	10,69	8,53	7,46	8,69	10,3
7	9,14	9,00	6,85	7,00	11,92	9,64
8	9,65	10,18	7,81	7,31	8,43	10,43
9	9,62	9,93	7,06	7,18	7,62	9,56
10	7,77	9,66	6,77	7,38	7,66	9,11
11	9,17	9,46	7,35	6,94	7,23	9,88
12	8,86	10,04	7,60	7,00	8,00	10,33
13	9,38	10,07	6,76	6,61	7,69	9,69
14	8,37	10,00	8,06	7,56	8,18	10,37
15	9,92	9,46	7,71	7,42	8,07	10,57
16	9,06	10,12	8,06	7,75	7,81	10,00
17	9,86	10,02	8,53	8,60	9,13	10,46
18	9,94	9,66	6,72	6,27	7,22	9,72
19	9,55	9,55	6,77	7,00	7,50	9,50
20	9,03	9,30	6,61	6,84	8,86	9,30
21	10,00	10,93	9,00	8,75	9,56	10,87
22	9,35	9,17	6,52	6,76	7,29	9,41
23	9,46	10,04	6,71	6,08	7,85	9,61
Spolu	9,26	9,56	7,45	7,24	8,32	9,71

Vychádzajúc z modelu interakčného štýlu učiteľa T. Wubbelsa a kol. (1993), ale aj z našich výskumných zistení, uvádzaných v tabuľke 2 sme sa zamerali v rámci skúmania vzťahu medzi interakčným štýlom autoritatívneho, tolerantno-autoritatívneho učiteľa a klímou triedy na tie dimenzie (organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti), ktoré v najvyššej miere ovplyvňujú to, či je učiteľ autoritatívni alebo tolerantno-autoritatívni.

Tab. 2: Vzťahy medzi dimenziami interakčného štýlu a klímy školskej triedy

Vzťah medzi dimenziami interakčného štýlu a dimenziami klímy školskej triedy		Vzťahy medzi žiakmi	Pomoc žiakom	Zaujatie žiakov učením	Orientácia triedy na učenie	Organizovanosť a poriadok	Jasnosť pravidiel
Organizátor	Spearmanovo rho	0,086	-0,066	-0,112	-0,002	-0,208	0,025
	p-hodnota	0,697	0,766	0,610	0,993	0,340	0,911
	N	23	23	23	23	23	23
Napomáhajúci	Spearmanovo rho	0,308	0,173	0,522	0,448	0,149	0,284
	p-hodnota	0,153	0,429	0,011*	0,032*	0,498	0,189
	N	23	23	23	23	23	23
Chápajúci	Spearmanovo rho	0,228	0,075	0,463	0,570	0,440	0,292
	p-hodnota	0,295	0,733	0,026*	0,005*	0,036*	0,176
	N	23	23	23	23	23	23
Vedúci k zodpovednosti	Spearmanovo rho	0,085	0,353	0,615	0,479	0,189	0,483
	p-hodnota	0,701	0,099	0,002*	0,021*	0,389	0,019*
	N	23	23	23	23	23	23
Neistý	Spearmanovo rho	0,212	-0,075	-0,331	0,152	-0,440	-0,526
	p-hodnota	0,332	0,735	0,123	0,487	0,036*	0,010*
	N	23	23	23	23	23	23
Nespokojný	Spearmanovo rho	0,117	-0,230	-0,354	-0,358	-0,459	-0,113
	p-hodnota	0,596	0,291	0,098	0,093	0,027*	0,609
	N	23	23	23	23	23	23

Karhajúci	Spearmanovo rho	0,122	-0,424	-0,311	-0,262	-0,296	-0,221
	p-hodnota	0,579	0,044*	0,149	0,227	0,170	0,310
	N	23	23	23	23	23	23
Prísny	Spearmanovo rho	-0,064	-0,217	-0,169	-0,247	-0,390	0,164
	p-hodnota	0,771	0,319	0,441	0,256	0,066	0,456
	N	23	23	23	23	23	23

Na základe výskumných zistení konštatujeme, že sa nepotvrdil štatisticky významný vzťah medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa organizátor a medzi dimenziami vzťahu medzi žiakmi, pomoc žiakom, zaujatie žiakov učení, orientácia triedy na učenie, organizovanosť a poriadok, jasnosť pravidiel, ktoré tvoria klímu školskej triedy. Poukazujú na to tak hodnoty hladiny významnosti, ako aj nízke korelačné koeficienty Spearmanovho rho. Výskumné zistenia nás prekvapili, pretože sme očakávali, že sa potvrdí aspoň vzťah medzi dimenziou organizácia (interakčný štýl učiteľa) a organizovanosť a poriadok (klíma školskej triedy).

Z empirických zistení uvedených v tabuľke 2 vyplýva aj to, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah ($0,011 \leq 0,05$; $0,032 \leq 0,05$) medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa „napomáhajúci“ a dimenziami sociálnej klímy triedy „zaujatie žiakov učení“ a „orientácia triedy na učenie“.

Kým v dimenzii napomáhajúci dosahovali autoritatívni a tolerantno-autoritatívni učitelia vyššie priemerné skóre ($AM=3,10$), zodpovedajúce ich vnímaniu žiakmi ako pedagógov, ktorí im pomáhajú, v dimenziách klímy triedy zaujatie žiakov učení a orientácia triedy na učenie dosahovali priemerné skóre ($AM=7,45$, $7,24$) zodpovedajúce nižšej miere (slabšiemu) zaujatiu žiakov učení a orientáciou triedy na učenie. To možno ale stále považovať za pozitívne zistenie, keďže sa priemerné skóre spomínaných dvoch dimenzií klímy triedy nenachádzalo v rozmedzí 4 – 6, čo zodpovedá nevhodnému zaujatiu žiakov učení a nevhodnej orientácii triedy na vyučovanie. Zistené výsledky výskumu poukazujú na to, že žiaci vnímajú autoritatívnych a tolerantno-autoritatívnych učiteľov ako pedagógov, ktorí o nich prejavujú záujem, správajú sa priateľsky, sú ohľaduplní a trpezliví, čím ich dokážu zaujať pre učenie a orientovať ich na učenie. Orientáciu triedy a záujem žiakov o učenie je pritom podľa nášho názoru adekvátne vnímať nielen ako dôležité premenné spoluvytvárajúce klímu triedy, ale aj ako premenné, ktoré môžu súvisieť s kvalitou a výsledkami edukačného procesu.

V súvislosti s empirickými zisteniami považujeme za zaujímavé uviesť výskum M. Dupkalovej a N. Krajčovej (2015), ktoré zisťovali, či existuje vzťah medzi interakčným štýlom učiteľov gymnázií a klímou školskej triedy. Empirické zistenia spomínaných autoriek poukázali na to, že učitelia, ktorí dosahovali vyššie priemerné skóre v dimenzii napomáhajúci ($AM=3,33$), dosahovali vyššie priemerné skóre v dimenziách orientácia triedy na učenie ($AM=7,12$), záujem žiakov o výučbu ($AM=9,60$). Štatisticky významný vzťah sa podarilo M. Dupkalovej a N. Krajčovej (2015) preukázať medzi dimenziou napomáhajúci interakčného štýlu učiteľa a klímou školskej triedy v dimenzii zaujatie žiakov učení ($p=0,05$).

Z uvedených výskumných zistení vyplýva, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah ($0,026 \leq 0,05$; $0,005 \leq 0,05$; $0,005 \leq 0,05$) medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa chápaní a dimenziami sociálnej klímy triedy zaujatie žiakov učením, orientácia triedy na učenie, organizovanosť a poriadok v triede. V dimenzii interakčného štýlu chápaní dosahovali autoritatívni a toleranto-autoritatívni učitelia vyššie priemerné skóre ($AM=2,95$), ktoré poukazuje na to, že ich žiaci vnímajú ako empatických, trpezlivých, chápaných. Kým v dimenziách klímy orientácia triedy na vyučovanie a organizovanosť triedy na vyučovanie dosahovali autoritatívni a toleranto-autoritatívni učitelia priemerné skóre ($AM=7,45$, $7,25$), zodpovedajúce nižšej miere (slabšej) zaujatia a orientácie triedy na učenie. Napriek tomu je stále možné vnímať klímu triedy v spomínaných dimenziách ako vhodnú, pretože dosiahnuté priemerné skóre sa nenachádza v rozmedzí 4 – 6, na základe čoho sa považujú jednotlivé dimenzie klímy triedy za nevhodné.

Ďalšie empirické zistenia poukazujú na to, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah ($0,002 \leq 0,05$; $0,021 \leq 0,05$; $0,019 \leq 0,05$) medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa vedie k zodpovednosti a dimenziami záujem žiakov o učenie, orientácia triedy na učenie, jasnosť pravidiel, ktoré spolu s ostatnými dimenziami utvárajú klímu školskej triedy.

Učiteľov autoritatívnych a toleranto-autoritatívnych vnímali žiaci ako pedagógov, ktorí ich vedú k zodpovednosti. Poukazuje na to dosahované priemerné skóre učiteľov ($AM=2,64$) v dimenzii vedie k zodpovednosti interakčného štýlu učiteľa. Za dôležité zistenie považujeme to, že v porovnaní s dosahovaným priemerným skóre v dimenziách organizátor ($AM=3,15$), napomáhajúci ($AM=3,10$), chápaní ($AM=2,95$) je možné pozorovať, že v tejto dimenzii dosahovali autoritatívni a toleranto-autoritatívni učitelia nižšie priemerné skóre.

Za zaujímavé zistenie považujeme, že žiaci síce vnímali skúmaných učiteľov ako pedagógov, ktorí ich vedú k zodpovednosti tým, že spájajú slobodu so zodpovednosťou, rešpektujú ich návrhy a prihliadajú na ich potreby, napriek tomu je pre skúmané triedy charakteristické, že sú žiaci zaujatí učením a orientujú sa na učenie. Napriek tomu, že priemerné skóre je v spomínaných dimenziách klímy triedy nižšie než v ostatných dimenziách klímy triedy, stále ju možno považovať za vhodnú, pretože dosiahnuté priemerné skóre sa nenachádza v rozmedzí 4 – 6, na základe čoho sa považujú jednotlivé dimenzie klímy triedy za nevhodné. Poukazujú na to dosahované priemerné hodnoty ($AM=7,45$, $7,25$) v spomínaných dimenziách klímy školskej triedy. V tejto súvislosti je možné uvažovať aj o tom, aká je vhodná miera medzi slobodou a zodpovednosťou pri realizácii edukačného procesu. Ak v triedach prevažuje sloboda, ktorá sa nespája v žiaducej miere so zodpovednosťou, môže to spôsobiť svojvoľnosť žiakov a ich orientáciu na iné činnosti než učenie. Je možné aj to, že učitelia dávajú príliš veľa priestoru žiakom k samostatnej práci, čo ich môže síce motivovať a zaujať pre učenie, avšak je žiaduce, aby tak urobili v adekvátnej miere. Diskutabilnou ostáva aj to, do akej miery rešpektuje učiteľ návrhy žiakov. Každý učiteľ predsa smeruje k dosiahnutiu edukačného cieľa, ktorý by sa mal v konečnom dôsledku odzrkadliť v rozvoji všetkých oblastí osobnosti žiakov. Preto je potrebné, aby učiteľ rešpektoval návrhy žiakov vždy v adekvátnej miere, aby sa neriadil len nimi. V zmysle uvedených myšlienok, považujeme za dôležité, aby každý učiteľ mal jasne určené pravidlá, ktorými sa jeho žiaci riadia. V skúmaných triedach vychádzajúc z výskumných zistení, je tomu tak. Poukazuje na to dosahované priemerné skóre ($AM=9,71$) autoritatívnych a toleranto-autoritatívnych učiteľov. Na to, že autoritatívni a toleranto-autoritatívni učitelia dôsledne presadzujú pravidlá a role v systéme edukácie poukazuje aj T. Wubbels a kol. (2012).

Z ďalších výskumných zistení vyplýva, že existuje štatisticky významný negatívny vzťah ($0,036 \leq 0,05$; $0,010 \leq 0,05$) medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa neistý a dimenziami sociálnej klímy triedy organizovanosť a poriadok, jasnosť pravidiel. Na toto zistenie poukazuje negatívna hodnota Spearmanovho ρ . Z empirických zistení, ktoré považujeme za pozitívne, môžeme konštatovať, že čím dosahovali učitelia nižšie priemerné skóre ($AM=0,86$) v dimenzii interakčného štýlu neistý, tým vyššie priemerné skóre dosahovali v dimenziách sociálnej klímy triedy organizovanosť a poriadok, jasnosť pravidiel ($AM=8,32$ 9,71), čo zodpovedá dobrej organizovanosti a poriadku v triede, vyžadujúcej si jasnosť pravidiel. Inak povedané, čím budú učitelia istejší, tým bude ich trieda lepšie organizovaná, a tým budú v ich triede aj jasnejšie pravidlá.

Výskum M. Dupkalovej a N. Krajčovej (2015), realizovaný v triedach gymnázií preukázal štatisticky významný negatívny vzťah medzi dimenziou interakcie učiteľa neistý a dimenziami sociálnej klímy triedy záujem žiakov o učenie, jasnosť pravidiel a orientácia triedy na učenie.

Z výskumných zistení ďalej vyplýva, že existuje štatisticky významný negatívny vzťah (Spearman $\rho = -0,459$) medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa nespokojný ($0,027 \leq 0,05$) a dimenziou sociálnej klímy triedy organizovanosť a jasnosť pravidiel. To vnímame, ako pozitívne zistenie, pretože poukazuje na to, že čím nižšie priemerné ($AM=0,88$) skóre dosahovali autoritatívni a tolerantno-autoritatívni učitelia v dimenzii nespokojný, tým vyššie skóre dosahovali v dimenzii sociálnej klímy triedy ($AM= 8,32$).

Na základe toho je možné konštatovať, že čím boli menej nespokojní autoritatívni a tolerantno-autoritatívni učitelia, tým bola lepšia organizovanosť ich triedy. To znamená, že autoritatívni a tolerantno-autoritatívni učitelia sú vnímaní žiakmi ako spokojní učitelia, a tým prispievajú k rozvoju pozitívnej sociálnej klímy triedy v dimenzii organizovanosť triedy. M. Dupkalovej a N. Krajčovej (2015) sa v skúmaných triedach gymnázií podarilo zistiť podobné výsledky.

Za pozitívne výskumné zistenie považujeme aj to, že existuje štatisticky významný negatívny vzťah (Spearman $\rho = 0,424$) medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa karhajúci ($0,044 \leq 0,05$) a dimenziou sociálnej klímy triedy pomoc žiakom. Čím nižšie priemerné skóre ($AM=0,94$) dosahovali autoritatívni a tolerantno-autoritatívni učitelia v dimenzii interakčného štýlu karhajúci, tým vyššie priemerné skóre dosahovali ($AM=9,56$) v dimenzii pomoc žiakom. Z toho vyplýva, že autoritatívni a tolerantno-autoritatívni učitelia namiesto karhania skôr dôverujú svojim žiakom, často ich chvália, čím prispievajú k rozvoju pozitívnej sociálnej klímy triedy v dimenzii pomoc žiakom.

Môžeme konštatovať, že neexistuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi dimenziou interakčného štýlu učiteľa prísny a dimenziami tvoriacimi sociálnu klímu školskej triedy. To považujeme za zaujímavé zistenie, pretože sme predpokladali existenciu štatisticky významného negatívneho vzťahu medzi dimenziou prísny a aspoň jednou dimenziou sociálnej klímy školskej triedy.

Sme toho názoru, že výskumné zistenia môžeme považovať za pozitívne aj napriek tomu, medzi niektorými dimenziami interakčného štýlu učiteľa a dimenziami sociálnej klímy sa nepreukázal štatisticky významný vzťah.

Záver

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zisťovanie, či existuje súvislosť medzi dimenziami interakčného štýlu vytvárajúcimi autoritu učiteľa a dimenziami tvoriacimi klímu školskej triedy.

Zistili sme, že vzťah medzi dimenziami interakčného štýlu a dimenziami školskej klímy sa o väčšej miere potvrdil. Zo zistení vyplýva, že osobnosť učiteľa a jeho vzťah ku

žiakom je v našom výskumnom súbore pri vytváraní pozitívnej školskej klímy veľmi dôležitý. V daných zistení odporúčame do pedagogickej praxe pripravovať budúcich učiteľov tak, aby dokázali identifikovať svoj interakčný štýl a pracovať na sebe v rámci ďalšieho vzdelávania. Taktiež sa nám potvrdilo na mnohých miestach charakteristík interakčného štýlu a dimenzií školskej klímy, že učiteľ by mal mať autoritu, s ktorou dokáže efektívne narábať v prospech učenia sa žiakov. Je na mieste poukázať, že učenie bez pravidiel, bez vzájomného rešpektovania sa aktérov vyučovacieho procesu, bez porozumenia a empatie nie je možné hovoriť o pozitívnej školskej klíme.

Okrem budovania si autority počas vysokoškolskej prípravy prostredníctvom sociálno-psychologických výcvikov a samotnej priebežnej a výstupovej praxe na školách, je potrebné pracovať aj s učiteľmi v praxi. Veľkým prínosom pre zefektívnenie práce učiteľov vidíme v činnosti školského psychológa, ktorý na školách absentuje. Tým sa kompetentne neriešia nielen žiacke problémy, ale aj problémy učiteľov. Školský psychológ je ten, ktorý dokáže robiť nielen osvetu, ale nájsť individuálny prístup ku každému učiteľovi, pokiaľ o túto pomoc školského psychológa požiada. V súčasnej dobe, kedy sa veľmi často hovorí o kríze učiteľského povolania a v mnohých školách chýbajú kvalifikovaní učitelia je potrebné, aby učitelia nemali obavy prezentovať svoje názory, ďalej pracovať na sebe, na vlastnom sebavedomí, pretože len vtedy keď sa presadia svojou múdrosťou, skúsenosťou, ľudskosťou a spravodlivosťou, budú môcť kompetentne pripravovať mladých ľudí pre budúci život.

Literatúra

- Čáp, J. & Mareš, J. (2007) *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Dupkalová, M. & Krajčová, N. (2015) *Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov : Express print.
- Đurič, L. & Grác, J. & Štefanovič, J. (1991) *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Jaspis.
- Gavora, P. (1999) *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika*. Bratislava : Práca.
- Gavora P. & Mareš, J. & den Brok, P. (2003) Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*. 55 (2), 126-145.
- Gavora, P. & Mareš, J. (2004) Interpersonálny styl učiteľů : teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. Přehledová studie. In *Pedagogika*. 54 (2), 101-128.
- Grecmanová, H. (2008) *Klíma školy*. 1. vyd. Olomouc : Hanex.
- Grecmanová, H. (2012) *Výskum klimatu školy. Klíma školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. 1. vydanie. Praha : NÚPV.
- Hanuliaková, J. (2010) *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. 1. vyd. Bratislava: Iris.
- Haynes, N. & kol. (1997) School Climate as a factor in Student Adjustment And Achievement *Journal Of Educational And Psychological Consultation*. 8 (3).
- Kačáni, J. (1999) *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Kollárik, T. (1998) Diagnostikovanie sociálnej klímy v školej triede. In Š. Švec, et.al. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanistické prístupy v edukačnom výskume*. 1. vyd. (s. 283-286). Bratislava :Iris.
- Kollárik, T. (2002) *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lašek, J. & Mareš, J. (1991) Jak změřit sociální klima školní třídy? *Pedagogická Revue*. 43, (6), 401-410.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. 1. vydanie. Brno: Masarykova Univerzita.

Mareš, J. (1998) *Sociální klima školní třídy Přehledová Studie*. Praha: Asociace školní psychologie ČR a SR.

Mareš, J. (2003) Zamyšlení nad pojmem klima školy In *Psychosociální klima školy I.* (s. 87-98). Brno : MSD s.r.o.

Rovňanová, L. (2015) *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.

Vališová, A. (2013) *Autorita učiteľa v multidimenzionálnom kontextu*. České Budějovice : IS VŠTE.

Wubbels, T. & kol. (1993) The Model Of Interpersonal Teacher Behavior. In *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships In Education.* (s.13-28). London : The Falmer Press.

Wubbels, T. & kol. (2012) *Interpersonal Relationships In Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Adresy autorov

Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
zlata.vasasova@umb.sk

Mgr. Štefan Petrík, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
stefan.petrik@umb.sk

PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE VO ŠVÉDSKU

PRE-SCHOOL EDUCATION IN SWEDEN

Anna Vašutová

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Abstract:

On the impact of international studies focusing on testing the pupils' level of education and the subsequent comparison of the results occurs also changes at the level of the national education policies of the individual countries. And that is applied even for the pre-primary level of education its position or mission in the structure of the education system. In this context, each country has a different system which is influenced by tradition and local specifics. Differences can be perceived not only from the point of view of the structure but also of the content and the requirements, which are required from the graduate of pre-primary education in each of the individual state. In connection with this, the article presents the actual state of care for children at an early age and the possibilities of pre-primary education in Sweden.

Key words:

the school system, pre-primary level of education

Úvod

Školské vzdelávanie je v každej krajine do značnej miery ovplyvnené kultúrou a tradíciami, pretože každá krajina tvorila svoju školskú kultúru v iných politicko-ekonomicko-sociálnych podmienkach. Rezultátom predchádzajúcich rozhodnutí je aktuálny stav školstva v tej ktorej krajine, ale najmä vzdelanostná úroveň jej obyvateľov. V tomto smere existuje niekoľko rôznorodých filozofických koncepcií. Vo vyspelých krajinách ide najmä o dva diametrálne odlišné prístupy a to so zameraním sa na vytvorenie rovnakých podmienok pre všetkých s cieľom zabezpečiť vyváženú vzdelanostnú úroveň obyvateľstva alebo poskytovať vzdelanie každému podľa jeho individuálnych potrieb a potenciálu s cieľom vytvoriť tzv. elitu spoločnosti. Severské európske krajiny uprednostňujú skôr prvý prístup a ich škola je jednotná a základné vzdelanie sa dostane každému rovnaké, pričom má krajina 100% gramotnosť obyvateľstva. Na Slovensku je tomu inak a naši žiaci majú možnosť študovať v špeciálnych triedach či školách s posilneným vyučovaním v prírodovednej, jazykovej oblasti alebo oblasti športu. Inak tomu nie je ani v možnostiach predškolského vzdelávania, ktorému bude venovaná ďalšia časť príspevku.

Legislatíva týkajúca sa predškolského vzdelávania

Zodpovednosť za školstvo je vo Švédsku prerozdelená medzi parlament, vládu, obce a úrady pôsobiace v oblasti vzdelávania a nakoniec na jednotlivé školy. Ide o Ministerstvo pre vzdelávanie a výskum (*Utbildningsdepartementet*), ktoré zodpovedá za oblasť vzdelávacej politiky aj na úrovni starostlivosti o deti a predškolské triedy a politiky výskumu. Na Slovensku spadá politika predškolského vzdelávania taktiež pod gesciu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu. Švédska národná agentúra pre vzdelávanie (*Skolverket*) má na starosti stanovovanie cieľov na národnej úrovni,

zodpovedá za dodržiavanie kľúčových princípov vzdelávacej politiky a to prostredníctvom prieskumov a štúdií na národnej úrovni. Okrem toho aktualizuje plány vyučovania, kritéria hodnotenia, ďalej zodpovedá za monitorovanie, evalváciu a kontrolu vo všetkých stupňoch škôl, počnúc materskou školou až po vzdelávanie dospelých. V porovnaní so Slovenskom sú jej kompetencie čiastočne porovnateľné s kompetenciami Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) ale i Štátnym pedagogickým ústavom (ŠPÚ). Okrem uvedených inštitúcií, pôsobí vo Švédsku aj Národný úrad pre zlepšovanie kvality škôl (*Myndigheten för skolutveckling*), ktorý zodpovedá za zaistenie štandardov v celej krajine a tiež podporuje skvalitňovanie edukačného prostredia či podporuje rozvoj profesijných kompetencií učiteľov. Ďalej v krajine pôsobí Národný školský inšpektorát (*Skolinspektionen*), ktorý kontroluje kvalitu materských, základných a stredných škôl. Na zabezpečenie rovnosti možností prístupu a kvality vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je zriadený Národný úrad pre vzdelávanie osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a špeciálne školy (*Specialpedagogiska skolmyndigheten*) (Ježková, V. a kol. 2011). V porovnaní so Slovenskom má Švédsko prerozdelené kompetencie medzi viaceré inštitúcie a v porovnaní s ním spadajú u nás niektoré sledované oblasti pod Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu aj to iba okrajovo.

Predprimárne vzdelávanie

Školský systém vo Švédsku je dvojstupňový. Základná škola trvá deväť rokov a vyššia stredná škola je v trvaní troch rokov. Zámerom vzdelávacej politiky je priviesť čo najviac študentov k možnosti získať vysokoškolské vzdelanie, pričom iba 19% švédov má vysokoškolské vzdelanie. Dôraz je kladený na rovnosť príležitostí v kontexte získania vzdelania, ktoré je bezplatné na všetkých úrovniach. Vláda stanovuje štandardy, ale za kvalitu vzdelávania zodpovedajú menšie správne jednotky – obce (municipality).

Obr. 1: Vzdelávací systém vo Švédsku

(zdroj: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-education-system>)

Povinná školská dochádzka trvá deväť rokov, začína v siedmom roku veku dieťaťa. Pre väčšinu detí a mladých ľudí je prakticky omnoho dlhšia, pretože je možné nastúpiť do školy aj o rok skôr a využiť dobrovoľnú predškolskú triedu ako prípravu na vyučovanie na základnej škole. Túto možnosť využívajú takmer všetky deti. A tiež väčšina mladých ľudí navštevuje trojročnú vyššiu sekundárnu školu, po ktorej veľká časť z nich pokračuje v terciálnom vzdelávaní.

Organizačné formy predškolského vzdelávania sú tvorené materskými školami, zariadeniami dennej rodinnej starostlivosti, otvorenými materskými školami a predškolskými triedami. Za kvalitu predškolských aktivít z pohľadu kompetentného personálu, veľkosti a zloženia skupiny, ďalej priestorov pre tieto aktivity zodpovedá obec. Každé výchovno-vzdelávacie zariadenie má povinnosť dbať na rozvoj jazykových kompetencií detí, a to ako vo švédčine, tak aj v materinskom jazyku dieťaťa, s cieľom zjednodušiť mu prechod na základnú školu.

Materská škola je určená pre deti vo veku od jedného do piatich rokov. Obce sú povinné zabezpečovať aktivity v rámci predškolskej výchovy pre deti v danom veku, ktorých rodičia pracujú alebo študujú. Deti, ktorých rodičia sú nezamestnaní alebo sú na materskej alebo otcovskej dovolenke s mladším súrodencom, majú nárok navštevovať materskú školu minimálne 15 hodín týždenne. Jej hlavným cieľom je vytvárať základ pre celoživotné učenie a zabezpečiť plynulý prechod a nadväznosť na základnú školu.

Inými formami predprimárneho vzdelávania sú aj tzv. otvorené materské školy, kde rodičia, opatrovatelky alebo iné osoby oprávnené k výchove menších detí spolu s personálom vzdelaným pre oblasť predškolskej výchovy vychovávajú deti v rodinách. Existuje aj tzv. zariadenie dennej rodinnej starostlivosti, kde rodič prijíma vo vlastnej rodine iné deti.

Zvláštne postavenie má predškolská trieda. Tá je rovnako postavená na báze dobrovoľnosti a je určená pre deti mladšie ako šesť rokov a preberá funkciu materskej školy. Každá obec je povinná zriadiť pre šesťročné deti jednu predškolskú triedu. Na rozdiel od materských škôl sa tu vyučuje. Deti sa formou hry pripravujú na budúce učenie sa matematiky a čítania. Platí tu rovnaké kurikulum ako pre základné školy, ale nemajú učebné osnovy a rozvrh hodín. Deti, ktorí navštevujú predškolskú triedu majú nárok na pedagogicky organizovanú starostlivosť v rámci trávenia voľného času (Ježková, V. a kol. 2011).

Záver

V závere uvedieme niekoľko faktov súvisiacich s rozdielmi v školskom systéme vo Švédsku a na Slovensku.

Z pohľadu inštitucionálneho zabezpečenia, má švédske školstvo výhodu v počte inštitúcií cielene zameraných na konkrétne skupiny detí/žiacov, je bohatšie štruktúrované.

Jedným z najzásadnejších rozdielov v princípoch a cieľoch vzdelávania vo Švédsku na Slovensku je, podľa nášho názoru, uplatňovanie princípu inklúzie. To znamená, že všetky deti, bez ohľadu na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby navštevujú bežnú školu a začleňujú sa tak do spoločnosti hneď a veľmi prirodzene. Na Slovensku je možné vnímať podobné snahy vo forme integrácie detí a žiakov, ale stále máme tendencie uplatňovať selektívny prístup pre deti, ktoré majú odlišné potreby od detí intaktných.

Čo sa týka predprimárneho vzdelávania, Švédsko ponúka viacero možností pre deti v danom veku a ich rodičov. Rozdielny je aj vek detí, ktoré môžu túto ponuku využiť. Materské školy sú k dispozícii pre deti od jedného roka veku, na Slovensku je to od

troch rokov veku dieťaťa. Zvláštnosťou je aj predškolská trieda, ktorú nie je možné porovnať s ničím, čo ponúka naše školstvo (s výnimkou prípravného ročníka), ktorý má v našich podmienkach iné postavenie a ciele.

Školský systém je vo Švédsku dlhoročne politickou prioritou, čo sa samozrejme odzrkadľuje aj na jeho úrovni. V budúcnosti bude možné postupnou analýzou jednotlivých stupňov vzdelávania vrátane preštudovania spôsobu prípravy budúcich učiteľov a ich postavenia v spoločnosti pomenovať viaceré kľúčové determinanty podporujúce kvalitu školského systému vo Švédsku. Následná komparácia pomôže pomenovať slabšie či silnejšie miesta nášho systému vzdelávania, čo je aj cieľom vedeckého projektu, ktorý je zameraný na komparáciu vzdelávacích systémov vybraných krajín so zameraním sa na predprimárny stupeň vzdelávania s akcentom na matematické vzdelávanie. Poznatky o uvedenej problematike ale v kontexte primárneho matematického vzdelávania ponúka Scholtzová ed. (2014).

PodĎakovanie

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0844/17 Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte.

Literatúra

Curriculum for the Preschool Lpfo 98. (2010). [online]. [cit. 25-03-2018]. Stockholm: Edita. Dostupné na <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2704>

Ježková, V., D. Dvořák, D. Greger, H. Daun. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Carolinum.

Scholtzová, I. ed. (2014). *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: PF PU v Prešove.

Vzdelávací systém vo Švédsku. [online]. [cit. 25-03-2018]. Dostupné na <https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-education-system>

Adresa autora

Mgr. Anna Vašutová, PhD.

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul.17. novembra 15, 080 01 Prešov

anna.vasutova@unipo.sk