Edukácia

Vedecko-odborný časopis

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Ročník 4, číslo 2, 2021. ISSN 1339-8725
DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2021-2-0>

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

Výkonný redaktor

Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Redakčná rada

Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok, Slovensko

Prof. PaedDr. Jarmila HONZÍKOVÁ, Ph.D.

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. Koval PETRO, DrSc.

Prykarpatska Národná univerzita Vasyla Stefanyka, Ivano-Frankivsk, Ukrajina

Prof. Serhiy RUDYSHYN, DrSc.

Glukhivska Národná pedagogická univerzita Alexandra Dovzhenka, Hlukhiv, 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.

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov, Slovensko

PaedDr. Michal NOVOCKÝ, 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. Anna HUDECOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

Prof. PhDr. Iveta KOVALČÍKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Prof. PaedDr. Jozef LIBA, PhD. (PU Prešov)

Prof. PhDr. Milan PORTIK, PhD. (PU Prešov)

Prof. Volodymyr STAROSTA, DrSc. (UPJŠ Košice)

Prof. PhDr. Oľga ZÁPOTOČNÁ, CSc. (TU Trnava)

Doc. PhDr. Mgr. Barbora BAZALOVÁ, Ph.D. (MU Brno)

Doc. PaedDr. Vlasta BELKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD. (TU Trnava)

Doc. PhDr. Mário DULOVICS, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. Mgr. Lenka ĎURICOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Lívia HASAJOVÁ, PhD. (DTI Dubnica nad Váhom)

Doc. PhDr. Eva HOMOLOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Zlatica HULOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

Doc. PaedDr. Jana JAVORČÍKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Petra JESENSKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Viera KAČINOVÁ, PhD. (UCM Trnava)

Doc. PhDr. Janka KYSEĽOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Daniel LANČARIČ, PhD. (UK Bratislava)

Doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Július MATULČÍK, CSc. (UK Bratislava)

Doc. Mgr. Lívia NEMCOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

Doc. PhDr. Zuzana PETROVÁ, PhD. (TU Trnava)

Doc. PhDr. Ivana PIROHOVÁ, PhD. (PU Prešov)
Doc. PaedDr. Lenka ROVNANOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Doc. PaedDr. Eva SEVERINI, PhD. (UK Bratislava)
Doc. PhDr. Marián ŠPAJDEL, PhD. (TU Trnava)
Doc. Mgr. Renáta TIMKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
PaedDr. Monika BROZMANOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD. (PU Prešov)
PaedDr. Michal NOVOCKÝ, PhD. (UPJŠ Košice)
PaedDr. Erika NOVOTNÁ, PhD. (PU Prešov)
PaedDr. Štefan PETRÍK, PhD. (UMB Banská Bystrica)
PaedDr. Veronika VRABCOVÁ, PhD.
PhDr. Dana BUNTOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
PhDr. Mgr. Lucia GALKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
RNDr. Kitti PÁLENÍKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)
Mgr. Mária BELEŠOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Zuzana BURÁKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Miriam DUBOVSKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Katarína DZURILLOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)
Mgr. Matúš HORVÁTH, PhD. (UCM Trnava)
Mgr. Ivana HORVÁTHOVÁ, PhD. (UKF Nitra)
Mgr. Silvia HVOZDÍKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)
Mgr. Imrich IŠTVAN, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Lena IVANČOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Miroslava KÖVEROVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Ivana MARTINKOVÁ, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Július ROZENFELD, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Adriana SABOVIKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Anna SLATINSKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Lujza URBANCOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Veronika VALKÓOVÁ, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Michaela SOUČEK VAŇOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Gabriela VOJTEKOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

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
Vydavateľstvo ŠafárikPress

OBSAH

Daněk, A.: ROMSKÉ DĚTI V DĚTSKÉM DOMOVĚ KLÁNOVICE V LETECH 2010–2020	8
Milánová, J.: ANALÝZA STAVU A PROBLÉMOV PEDAGÓGOV PRI PREPÁJANÍ TEÓRIE A PRAXE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V SÚČASNOSTI SO ZAMERANÍM NA APLIKOVANIE METODIKY ESP NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH	14
Niklová, M. - Zošáková, K.: KYBERŠIKANOVANIE AKO FORMA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA A MOŽNOSTI JEHO PREVENČIE V ŠKOLÁCH	21
Orosová, R. - Ganajová, M. - Puchalová, I.: DIAGNOSTICKÉ A REFLEXÍVNE KOMPETENCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V PRAKTICKEJ PROFESIJNEJ PRÍPRAVE.....	29
Pavlov, I. - Schubert, M.: ANDRAGOGICKÉ PORADENSTVO AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PORADENSTVA	40
Petríková, K. - Orosová, R. - Novocký, M.: REFLEXIA VYUČOVACÍCH VÝSTUPOV ŠTUDENTA UČITEĽSTVA NA PEDAGOGICKEJ PRAXI	49
Prokopová, Z.: DŮLEŽITOST FUNKČNÍHO KOMUNIKAČNÍHO TRÉNINKU U JEDINCŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A JINÝM VÝVOJOVÝM POSTIŽENÍM.....	57
Sirotová, M. - Michvocíková, V.: IDENTIFIKÁCIA ZÁUJMU O ŠTÚDIUM ŠTUDIJNÝCH ODBOROV PEDAGOGICKÉHO ZAMERANIA V SÚČASNEJ VYSOKOŠKOLSKÉJ EDUKÁCII.....	63
Slováček, M. - Miňová, M.: OSOBNOSŤ PREDŠKOLSKÉHO (MONTESSORI) PEDAGÓGA A JEHO PRÍPRAVA.....	71
Stančeková, S.: UČITEĽOVA OSOBNÁ POTREBA ŠTRUKTÚRY A POSTOJE ŽIAKOV K UČITEĽOVI A NEMECKÉMU JAZYKU	89
Starosta, V. - Orosová, R.: DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ROZVÍJANÉ METÓDOU MIKROVYUČOVANIA	98
Šutovcová, L.: AKTIVIZUJÚCE METÓDY AKO NÁSTROJ ROZVÍJAJÚCI TVORIVÉ A KRITICKÉ MYSLENIE.....	109
Teleková, R.: ADAPTAČNÉ ŤAŽKOSTI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV V CENTRE DIAGNOSTICKEJ ČINNOSTI UČITEĽA	123
Teleková, R.: ŠPECIFIKÁ PRÁCE UČITEĽA V PROCESSE ADAPTÁCIE ŽIAKOV NA ZAČIATKU ŠKOLSKÉJ DOCHÁDZKY	129

Timková, R.: FONOLOGICKÉ KOMPETENCIE V PROCESE OSVOJOVANIA SI ANGLICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU - POHĽAD UČIACEHO SA.....	135
Timková, R.: ŠPECIFIKÁ VÝUČBY SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA Z POHĽADU PEDAGÓGA.....	141
Trymlová, J. - Pěchoučková, Š. - Frank, J.: ČINNOSTI NA UŽITÍ SUDOKU VE VÝUCE MATEMATIKY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	145
Uhrinová, M. - Prachárová, I. - Tirpák, J.: ZVYŠOVANIE EFEKTIVITY VÝUČBY V PRIMÁRNOM PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ PROSTREDNÍCTVOM ZÁŽITKOVÉHO UČENIA SA.....	150
Zajacová, M.: SÚČASNÁ ÚLOHA A POSTAVENIE UČITEĽA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE	159

ROMSKÉ DĚTI V DĚTSKÉM DOMOVĚ KLÁNOVICE V LETECH 2010–2020

ROMA CHILDREN IN THE CHILDREN'S HOME KLANOVICE DURING A PERIOD 2010–2020

Alois Daněk

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Praze

Abstract:

This work aims to offer the reader the insight view into the issue of the education and upbringing of Roma children in the environment of institutional facilities for institutional care. We chose qualitative research methods. Information provided interviews, observations and analysis of pedagogical documentation. Our results point to several challenges for Roma children in our society. Although an inclusive concept of education should currently be the standard, respondents do not feel that way. In the discussion we will try to offer some educational and special educational methods that could improve the current situation.

Key words:

Roma, inclusion, specific educational needs, Feuerstein Instrumental Enrichment, Growth Mindset, language codes

Úvod

Autor pracuje v Dětském domově Klánovice jako vychovatel a metodik prevence. Velice často se setkává s otázkou, zdali je v domově mnoho Romů. Ptají se spoluobčané, pedagogové, lékaři i speciální pedagogové. Podle jejich přesvědčení jsou Romové hlavními obyvateli českých školských zařízení pro výkon ústavní výchovy. Tazatelé jsou velice překvapeni, když se dozví, že romských dětí není převažující většina. Příspěvek si klade si za cíl nabídnout čtenáři vhled do problematiky vzdělávání a výchovy romských dětí v prostředí školského zařízení pro výkon ústavní výchovy. Budeme se pohybovat výhradně mezi mantinely Dětského domova Klánovice v období 2010 až 2020, abychom se mohli opřít o živou praxi. Příspěvek bude rozdělen do dvou oddílů. Po úvodu představíme prostudovanou literaturu a použitou metodologii. Poté bude následovat krátká prezentace zkoumaného prostředí. Ve druhé části příspěvku bude prostor pro analýzu současného stavu výchovy a vzdělávání romských dětí v Dětském domově Klánovice. Na závěr shrneme naše zjištění. V diskuzi nad výsledky se pokusíme nabídnout speciálně pedagogické přístupy, které by mohly napomoci českému školství na cestě k inkluzivnímu pojetí edukace.

Současný stav poznání a použitá metodologie

V současnosti je k dispozici poměrně široká škála zdrojů a literatury věnující se otázce Romů. Historické informace nám poskytly práce Hanzala a Horvátové. Aktuální situaci na poli výchovy a vzdělávání Romů se věnuje Šotolová a Nečas. Mnohou inspiraci jsme načerpali v knihách Hübschmannové a Lackové. Prostudované zdroje a literatura pro tuto práci nebyly pouze zaměřené čistě na problematiku Romů. Z literatury speciálněpedagogické jmenujme Škovieru a Feuersteina. Jazykovým kódům se věnuje

Bernstein a otázky nastavení mysli jsou doménou Dweckové. Využili jsme také řadu cizojazyčných zdrojů převážně zaměřených na inkluzivní vzdělávání, problematiku zpracovává například Norwich a Nilholm. Cenným pramenem nám byla pedagogická dokumentace Dětského domova Klánovice, která je jinak pro výzkumníky nedostupná. Pro tento příspěvek jsme zvolili kombinaci kvalitativních výzkumných metod, jako rozhovory, pozorování a analýzu pedagogické dokumentace. Profitovali jsme ze znalosti zkoumaného prostředí. Použili jsme nestrukturované rozhovory, které umožňují flexibilně reagovat na aktuální situaci. Všechny děti byly požádány o souhlas s provedením rozhovoru a pozorování. Pozorování a rozhovory probíhaly na rodinných skupinkách za běžného provozu. Dále jsme provedli několik rozhovorů s ostatními vychovateli a pedagogy místní základní školy. Nepodařilo se nám kontaktovat rodinné příslušníky našich romských dětí, nicméně jsme byli schopni se spojit s několika bývalými romskými klienty Dětského domova Klánovice. Získané informace jsme zpracovali za pomoci zakotvené teorie.

Dětský domov Klánovice

Dětský domov Klánovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy zřizované Magistrátem hlavního města Prahy. Na sedmi rodinných skupinkách zde žije 54 dětí. Jedná se o dětský domov rodinného typu, který je primárně určen pro děti bez závažných poruch chování. Je nutno zmínit skutečnost, že veřejnost laická i odborná často nemá jasno v jednotlivých druzích školských zařízeních. Stává se, že je používán všeobecný termín ústav, neodlišující dětský domov od dětského domova se školou, nebo diagnostického a výchovného ústavu. Což je hrubou chybou, neboť každé školské zařízení má svůj specifický účel a je určeno pro jasně definovanou cílovou skupinu. Naprostá většina dětí přichází z rodin s nízkým sociokulturním statutem. V posledních letech se poněkud změnilo věkové rozložení nově přichozích dětí, věk se zvýšil. Další změnou je zřetelný nárůst nově přichozích dětí, které vyžadují psychiatrickou péči. Nelze opomenout také změny národnostního složení domova, stoupá počet dětí různých národností. V současnosti v Dětském domově Klánovice žijí děti původem z Kazachstánu, Jemenu, Afghánistánu, Běloruska, Slovenska, Vietnamu.

Romské děti v Dětském domově Klánovice

K dnešnímu dni žije v Dětském domově Klánovice celkem deset dětí a mladých lidí, kteří pocházejí z rodin, kde figuruje alespoň jeden romský rodič. Zastoupení romských dětí v Domově se v posledních deseti letech neustále pohybuje právě kolem deseti dětí. Zřídka kdy výrazněji poklesne, ale zažili jsme krátká časová období, kdy romských dětí bylo i patnáct. Můžeme tedy tvrdit, že romské děti představují přibližně 20 až 25 % celkového počtu klánovických dětí. Podobná data jsme zaznamenali i v historii (Ústav školských informací, 1975, s. 44). Je tedy zřejmé, že v žádném případě romské děti nepřevažují nad dětmi neromskými. V našem výzkumu jsme se nejprve zaměřili na původní rodinná prostředí našich romských dětí. Romské děti do Dětského domova přicházejí ze stejných důvodů, jako děti neromské, tedy z důvodu naprostého selhání rodiny. Je tedy třeba zdůraznit, že základním důvodem k umístění do dětského domova je disfunkční rodina. Nikoli dítě, jak se často zcela chybně tvrdí. Z našich dřívějších výzkumů jednoznačně vyplývá, že dítě si do dětského domova problémy přináší právě z původních rodinných prostředí (Daněk, 2019). V prostředí rodin s nízkým sociokulturním statutem se velice často setkáváme s mnoha negativními modely chování (Janský, 2014, s. 74). Je tristní skutečností, že drtivá většina rodičů nespolupracuje. Rodiče jsou přesvědčeni, že dítě bylo umístěno do domova neprávem a negují vlastní zavinění. Omluvu hledají v nespravedlivém sociálním osudu, v romském původu, nebo ve špatné finanční situaci. Vinu za jakékoli výchovné a vzdělávací potíže přenášejí na školské zařízení. Podobný přístup můžeme místy zaznamenat v současném mediálním

přístupu k ústavní výchově. Veřejnosti je prezentován obraz, kdy dítě trpí psychickou deprivací v nepodnětném prostředí ústavu. Proti tomuto postoji se musíme jasně ohradit. Označovat institucionální prostředí jako jednoznačně negativní není objektivní (Matějček, 2005, s. 137), děti samy často hodnotí život v dětském domově jako bezpečnější alternativu jejich původním rodinám. V kazuistikách našich romských dětí můžeme najít alkoholismus rodičů, zneužívání návykových látek, kriminalitu, prostituci, nestálé prostředí, násilí domácí i na dětech. Značná část romských dívek byla v dětství pohlavně zneužita. U těchto dívek jsme zaznamenali rizikové sexuální chování. Mnoho dětí má přímou zkušenost s kriminalitou, v několika případech je jejich rodiče do této činnosti aktivně zapojovali. Aktuálně tři rodiče jsou ve výkonu trestu. Děti vyrůstaly v prostředí, kde byla značná tolerance k celé paletě návykových látek. Až na výjimky romské děti do dětského domova přicházejí se silnou závislostí na tabáku. Velká část dětí má kladný vztah k alkoholu a v posledních pěti letech dokumentujeme prudký nárůst záchyty zneužívání návykových látek, především marihuany. Drogová problematika je přímo odpovědná za celou řadu problémů našich dětí. Několik se jich narodilo rodičům alkoholikům, u dvou případů máme zdokumentované porodní abstinenční příznaky novorozence. U těchto dvou dětí se následně projevily závažné poruchy chování. S rozmachem informačních technologií nám vzniká další oblast závislostního chování, a to závislost na sociálních sítích. Nicméně nelze tvrdit, že by výše uvedené potíže byly výhradní doménou romských dětí, identické potíže zaznamenáváme i u ostatních dětí našeho domova.

Diskuze nad získanými výsledky

V našem výzkumu jsme informace získané z rozhovorů a pozorování komparovali se záznamy v pedagogické dokumentaci. Na podkladě získaných dat můžeme tvrdit, že do Dětského domova Klánovice přicházejí romské děti z disfunkčních, tedy netypických romských rodin, proto nelze tyto děti vidět jako typické mladé Romy. Z našeho šetření jsme zjistili, že romské děti v se Dětském domově Klánovice výrazně neliší od ostatních dětí. Ani v oblasti rizikového chování romské děti nevybočují. Nicméně vytěžená data poukázala na zajímavou skutečnost. Zatímco neromské děti nenávidí rodiče, protože jsou v dětském domově, romské děti nenávidí dětský domov, protože nejsou s rodiči. Neromské děti k nám často přicházejí citově deprivované se všemi následky z deprivace plynoucími. Romské dítě je v rodině milováno, vychováno mnohem volněji, než jsme zvyklí. Frekventovaně slyšíme od romských rodičů, jak dětem neustále opakují, že jsou jejich lásky a jsou pro ně vším. Romské děti se zdají oproti ostatním dětem stabilnější a vyrovnanější. Máme zdokumentovaný mnohem menší výskyt psychických potíží. Romské děti ale nemají osvojeny kompetence, které jsou v naší společnosti vyžadované. Romské děti mají potíže s přijímáním autorit, které nejsou součástí jejich rodiny. Mají svůj hodnotový systém, který není vždy v souladu se systémem většinovým. Při analýze pedagogické dokumentace jsme zjistili, že oproti neromským dětem romské děti mnohem méně využívají možnost setrvat v dětském domově v případě dalšího studia. Samostatnou kapitolou by mohl být přístup ke vzdělání. Romské děti mají problémy se samostatnou přípravou. Školní docházka a vzdělávací výsledky nejsou pro ně prioritou. V mnoha případech jsou první v celé rodinné historii, kdo dokončí základní vzdělání a pokračuje v dalším vzdělávání. Bývalí romští klienti dětského domova označili možnost dosažení vzdělání jako jeden z nejdůležitějších zisků jejich pobytu v dětském domově, zároveň ale poukázali na potíže se zapojením do běžného života po jejich odchodu z domova. Je třeba si sebekriticky přiznat, že naše země stále není připravena na multikulturní společnost. Je náročné přijmout skutečnost, že romské děti jsou členy jedné z nejdeprivovanější komunity a denně čelí diskriminaci a porušování lidských práv (Council of Europe, 2020). Jako většinová populace se musíme se otevřít a snažit se pochopit, jak naše předsudky fungují (Katz, 1978, s. 167). Můžeme se ale pokusit

současný stav poněkud zlepšit za pomoci moderních pedagogických a speciálněpedagogických metod.

Bernsteinova teorie jazykových kódů

Bernstein v sedmdesátých letech minulého století rozpoutal v akademickém světě polemiku představením teorie jazykových kódů. Tvrdil, že jazyk je svázán se společenskou skupinou. Skupiny s vyšším sociálním statusem používají jazykový kód rozvinutý, skupiny se sociálním statusem nižším používají jazykový kód omezený (Bernstein, 2003). Po kritických připomínkách teorii zrevidoval a připustil, že jeden kód není nadřazen druhému a oba kódy jsou schopné předat identickou informaci. Nicméně tato teorie říká, že za pomoci jazykového kódu omezeného nelze operovat v prostředí jazykového kódu rozvinutého. A nyní si představme, že romské dítě přichází do školy, tedy do prostředí, které operuje s jazykovým kódem rozvinutým. V mnoha případech česky nerozumí tak, aby bylo schopné zvládat výuku. Odborníci volají již delší dobu po zavedení bilingvních asistentů pedagoga, ještě lépe po romsky mluvících pedagozích, a nejlépe po romských učitelích. Uvědomění si existence a významu jazykových kódů pro vzdělání by mohlo mít za následek, že bychom byli více tolerantnější a edukační proces by byl efektivnější.

Prorůstové nastavení mysli

Často jsme u dotazovaných romských dětí zaznamenali zřejmou rezignaci na budoucnost a absenci dlouhodobého plánování. Proč bych se měl snažit, když stejně nebudu mít práci? Proč bych měla studovat, když to nikdo neocení? Stejně se na mě budou ostatní dívat divně. Nic s tím nenadělám. Co bude, mě nezajímá, ať si alespoň užiji současnost. Jsem Rom, nemám šanci. Podobná vyjádření jsme zaznamenali i u bývalých chovanců. Zde by mohl pomoci přístup prorůstového nastavení mysli. Ten tvrdí, že je chybou se zaměřovat na věci nám dané a na pouhé výsledky. Což dítěti bere pocit, že dosáhlo výsledků samo a utvrzuje jej v přesvědčení, že za jeho výsledky je odpovědný jím neovlivnitelný faktor. Mnohem větší efekt má podpora snahy dítěte a jeho aktivní práce k výsledkům vedoucí (Dweck, 2000). Toto můžeme aplikovat i na problematiku vzdělávání Romů. Zaměřujeme se na silné stránky, nenecháme se limitovat slabiny.

Feuersteinovo instrumentální obohacování

Další z moderních metod, které získávají na popularitě je Feuersteinova teorie instrumentálního obohacování. Feuerstein studoval, proč některé děti ve škole podávají výkony prokazatelně horší, než jsou jejich schopnosti. Vypracoval komplexní přístup, který je zaměřen na maximalizaci schopností jedince za pomoci celkové kognitivní změny od pasivního stylu k aktivnímu a nezávislému studentovi (Feuerstein, 2014, s. 24). Jako základ vidí poskytnutí prostředků pro úspěšnou adaptaci jedince na jeho jedinečné prostředí. Podle Feuersteina je možné aktivizovat naprostou většinu studentů. Pokud bychom tento přístup aplikovali na romské děti v Dětském domově Klánovice, museli bychom nejprve přehodnotit náš současný přístup, kdy předpokládáme, že naše představy o vzdělání jsou i představami vzdělávaných. Měli bychom si uvědomit, že každé dítě má svoji silnou stránku, na které lze postavit základy úspěchu v dalších oblastech (Armstrong, 2009, s. 69). Pokud by děti byly aktivními součástmi edukačního procesu, měly by šanci si ke vzdělání vybudovat pozitivní vztah.

Závěr

Jak jsme již zmínili, tato práce si kladla za cíl být sondou do života dětí romského původu v Dětském domově Klánovice. Neaspirovali jsme na nová zjištění v oblasti vzdělávání Romů, snažili jsme se jen podělit o zkušenosti z praxe, nabídnout inspiraci a poukázat na nové přístupy ve vzdělávání Romů. Hlavním výstupem, který vyplynul ze získaných informací je skutečnost, že se romské děti v dnešní společnosti setkávají s řadou výzev.

Neustále přetrvává nedůvěra spojená s předsudky, kterou bychom mohli nazvat diskriminací. Ptejme se, máme všichni rovné příležitosti? Je současný systém vzdělávání připraven udělat krok vpřed a otevřít se opravdu každému? Nebo budeme setrvávat v edukační realitě, které je funkční pouze pro bezproblémové a standardizované děti? Inkluze by měla být chápána jako důležitá hodnota vzdělávacího systému (Norwich, 2005, s.56). Můžeme tvrdit, že proces inkluze je možný především ve společnosti, jejíž podstata je demokratická (Nilholm, 2006, s. 442). Jsme demokratičtí? Ptejme se, proč by statisíce našich romských spoluobčanů měly být odsouzeny k chudobě, protože bez vzdělání na ně čeká pouze nekvalifikovaná a nárazová práce (European Union & Agency for Fundamental Rights, 2016, s. 10). Zde, ve vzdělání, hledáme řešení. Podle našeho názoru jediná možnost, jak změnit tuto nepříznivou situaci, je umožnit všem Romům kvalitní vzdělání. Je třeba pomoci Romům vybudovat vrstvu inteligence, aby měli možnost pozitivních vzorových modelů. Mnozí zpochybňují schopnosti Romů, dokonce i samotní Romové. S tímto naprosto nesouhlasíme a jsme přesvědčení, že Romové jsou schopni uspět v jakékoli společenské oblasti. Pojďme umožnit Romům se realizovat v naší společnosti. Budme si vědomi romství a jeho sociokulturních specifik, nicméně toto nechápejme jako negativní determinantu, ale jako faktor pozitivního růstu. Snažme se romské děti nasměrovat do budoucnosti a naučme je, že jsou odpovědné za svoje životy. Právě přenesení odpovědnosti na Romy samotné bude bezesporu velkou výzvou pro celou naši společnost. Bude to dlouhodobý proces, ale pevně věříme, že v budoucnosti se naši pravnucci se budou budit do společnosti, kde nebude jinakost chápána jako problém, ale bude normou. Vždyť toto je vlastně definice tak často diskutované inkluze. Není cílem moderní a progresivní edukační reality produkovat stáda identických jedinců, naším snažením budiž prostředí, kde opravdu každý bude moci uplatnit své jedinečné vlastnosti. Vidíme zde velkou výzvu a smysluplný cíl. Společně naplníme síly a vytrvejme!

Poděkování

Upřímné poděkování patří paní docentce Evě Šotolové. Nejen za cenné podněty při konzultacích nad tématem našeho výzkumu, ale především za její angažovanost na poli edukace Romů.

Literatura

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes, and control*. London; New York: Routledge.
- Roma children. *Children's Rights*. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/children/roma-children>
- Daněk, A. (2019). Specifika vzdělávacího procesu v prostředí Dětského domova Klánovice. In: *Inovativní přístupy k edukaci osob se speciálními potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, Pa: Psychology Press.
- Česko, (2002). Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
- Council of Europe. (2020). *Roma children*. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/children/roma-children>
- European Union & Agency for Fundamental Rights (2016). *Chudoba a zaměstnanost: situace Romů v jedenácti členských státech EU: průzkum romské populace: zaměřeno na údaje.: situace Romů v jedenácti členských státech EU*. Luxembourg: Publications

- Office. Dostupné z: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:TK0113754:CS:HTML>
- Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
- Hanzal, J. (2004). *Cikáni na Moravě v 15. až 18. století: dějiny etnika na okraji společnosti: dějiny etnika na okraji společnosti*. Praha: Nakl. Lidové noviny.
- Janský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Recenzované monografie. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Katz, J. H. (1978). *White awareness: handbook for anti-racism training: handbook for anti-racism training*. Norman, Okla: University of Oklahoma Press.
- Lacková, E. & Hübschmannová, M. (2010). *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*.
- Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- Nečas, C. (2002). *Romové v České republice včera a dnes* (5. dopl. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>
- Norwich, B. (2005). Inclusion: Is it a matter of evidence about what works or about values and rights? Is it a matter of evidence about what works or about values and rights? *Education 3-13*, 33(1), 51-56. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270585200091>
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál.
- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál.
- Ústav školských informací. (1975). *Mimoškolní zařízení: a/ družiny a kluby mládeže, b/ domy pionýrů a mládeže a stanice, c/ dětské diagnostické ústavy, dětské domovy a dětské výchovné ústavy*. Praha: Ústav školských informací.

Adresa autora

PhDr. Alois Daněk, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Praze
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
danek@ddkklanovice.cz

ANALÝZA STAVU A PROBLÉMOV PEDAGÓGOV PRI PREPÁJANÍ TEÓRIE A PRAXE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V SÚČASNOSTI SO ZAMERANÍM NA APLIKOVANIE METODIKY ESP NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

ANALYSIS OF THE STATE AND PROBLEMS OF TEACHERS IN CONNECTING THE THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND TRAINING AT PRESENT WITH A FOCUS ON THE APPLICATION OF THE ESP METHODOLOGY IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

Janka Mil'ánová

Stredná odborná škola obchodu a služieb, Martin

Abstract:

The world we live in is characterized by a high degree of globalization, this fact has an impact on all spheres of our lives. The interconnection of individual areas of life is also reflected in the teaching of foreign languages and in the increased demands on teachers. The teacher still remains a mediator of foreign language competence at different language levels and for different needs of students. However, communicative approaches in the teaching of target languages have changed the concept of traditional professional language teaching. The perception of language as a means of communication enabled the creation of a new concept called English for Specific Purposes (ESP). As this concept of teaching is more complete than traditional approach to teaching, there is a need of change. It is well known that the success of foreign language teaching depends directly on the learner, but also on the teacher and the text which the student is working with. Theoretical teaching material (textbooks, worksheets) is a starting source of information for us. The professional teaching material, which is intended for teaching through the ESP concept, is highly authentic, which makes it attractive and usable for students of individual fields of study in their professional careers. Teaching through the ESP concept in Slovakia is implemented mainly at universities. Given the aforementioned globalization and openness to the foreign labor market there is a need to apply the ESP concept in secondary vocational schools, which has the potential to send into practice professionally and linguistically prepared, highly qualified professionals at the international level.

Key words:

ESP, communicative approach, vocational training material, secondary vocational schools

Úvod

Jazyk je komunikačný prostriedok a komunikácia je aj najvyšším cieľom pri výučbe anglického jazyka na všetkých stupňoch vzdelania. Rozvoj kompetencií v anglickom jazyku a komunikácia podporujú mobilitu v rámci štátov Európskej únie (EÚ) a umožňujú

jej občanom pracovať a študovať v niektorom z jej členských štátov (Gadušová, Z. 2009, s. 4). Anglický jazyk sa stal jazykom *Lingua franca*, teda používa sa na celom svete ako jazyk globálny, čím plní funkciu internacionálneho dorozumievacieho prostriedku (Barnau, A. 2014/2015, s. 25).

Povinná výučba anglického jazyka na Slovensku od 3.ročníka ZŠ začala v školskom roku 2011/2012. Od školského roku 2019/2020 došlo k zmene, podľa ktorej rodičia majú možnosť voľby prvého cudzieho jazyka v 3. ročníku. Napriek takejto úprave, väčšina slovenských škôl zostala pri starom, zaužívanom systéme výučby anglického jazyka ako prvého jazyka. Druhý jazyk si žiaci a ich rodičia vyberajú z ponuky na škole, kde študujú. Vo väčšine prípadov sa jedná o nemecký jazyk a ruský jazyk.

Príchodom na strednú školu žiaci pokračujú v štúdiu cudzích jazykov. Maturitné odbory ponúkajú možnosť štúdia aspoň dvoch cudzích jazykov. V tomto prípade si žiaci vyberajú jazyk, z ktorého budú maturovať. Maturita z cudzích jazykov je na stredných školách povinná na úrovni B1, žiaci si môžu zvoliť vyššiu úroveň B2. Na gymnáziách žiaci povinne maturujú z cudzieho jazyka na úrovni B2, na bilingválnych stredných školách maturujú povinne na úrovni C1.

Príchodom na vysokú školu, štúdium cudzích jazykov ostáva, zmena nastáva pri obsahovej zložke predmetu, t.j. vysoké školy (nefilologického zamerania) sa zameriavajú na výučbu odborného cudzieho jazyka (dominantne sa jedná o anglický jazyk). Odborná angličtina, alebo inak povedané - Angličtina pre špecifické účely – ESP (English for Specific Purposes) sa sústreďuje na jazykovú kompetenciu tých, ktorí cudzí jazyk aplikujú pre svoje účely v odbornom sektore.

Cieľom každého učiteľa je úspešné prepojenie teórie a praxe. K naplneniu spomínaného cieľa napomáha zvolenie vhodnej metodiky, adekvátnych študijných materiálov, či audiovizuálnych pomôcok. Je v kompetencii pedagóga zvoliť práve takú metódu, ktorá žiakov motivuje k učeniu a nesie v sebe potenciál zvýšenia efektivity výchovno-vzdelávacieho procesu.

Koncept ESP nám ukazuje nový smer výučby, ktorý by s veľkou pravdepodobnosťou mohol byť aplikovaný aj na slovenských stredných odborných školách. Predstavoval by odklon od zaužívaného spôsobu vyučovania, vítanú zmenu, ktorá nesie v sebe pridanú hodnotu a je atraktívna pre učiteľa aj samotného žiaka. Samotná výučba odborných cudzích jazykov a jej interkultúrne smerovanie zabezpečuje jej komplexnosť a efektívnejšie využívanie v medzinárodnom kontexte. Je veľmi pravdepodobné, že odborný cudzí jazyk vyučovaný už na strednej škole prispeje k získaniu vedomostného bonusu, ktorý absolventom pomôže bezproblémovo fungovať v medzinárodnom študijnom a pracovnom prostredí.

Nové prístupy k vyučovaniu Anglického jazyka

Anglický jazyk je už dlhodobo uznávaným medzinárodným komunikačným prostriedkom vďaka ktorému si odborníci z celého sveta dokážu vymieňať odborné poznatky, otvára bránu lepším pracovným možnostiam, žiakom umožňuje absolvovať svoje štúdium, resp. stáž na zahraničnej akademickej pôde. Jazyk je komunikačný prostriedok a komunikačná kompetencia je aj najvyšším cieľom pri výučbe anglického jazyka na všetkých stupňoch vzdelania (Gadušová, Z. 2009, s. 4).

K najvýraznejším problémom pri výučbe anglického jazyka patrí najmä strach z komunikácie, pretože sa študenti obávajú urobiť chybu (vo výslovnosti, alebo z neznalosti vhodných výrazov) a z toho vyplýva aj pasivita študentov na prednáškach a cvičeniach. Úzkosť a strach spojené s cudzím jazykom dokážu ovplyvniť vzdelávacie výsledky (Lojová, G., Vlčková, K. 2011, s. 141).

Kompetencie žiakov v cudzom jazyku sa rozvíjajú efektívnejšie, keď majú poznatky o učebných štýloch, pretože každému z nás vyhovuje iný štýl učenia sa. „Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré jednotlivci v určitom období preferuje pri učení“ (Turek, I. 2005, s.

85). Pre žiaka, rovnako aj pre učiteľa je dôležité vedieť, aký učebný štýl jednotliví študenti preferujú. Voľba vhodného učebného štýlu sa prejaví vo vyššej miere efektívnosti učenia sa. Podľa zmyslového vnímania učebné štýly delíme na: vizuálny (visual), auditívny (auditory), verbálny (reading) a pohybový (kinesthetic). Na zistenie jednotlivých preferencií v učebných štýloch sa používa dotazník, nazývaný VARK. Pre každý zo spomenutých štýlov sú vhodné iné cvičenia a aktivity.

V priebehu dvoch minulých storočí sa striedali názory na optimálne metódy výučby cudzích jazykov. Bádajúci sa snažili nájsť ten najsprávnejší opis na vyjadrenie vzťahu medzi teóriou a praxou. Podľa Browna (Brown, D.H. 2000, s. 16) vyučovacia metóda predstavuje: „všeobecný súbor presných popisov v triede pre dosiahnutie lingvistických cieľov. Metódy majú tendenciu zaoberať sa primárne úlohami a správaním vyučujúceho a študenta a druhotne lingvistickými a predmetovými cieľmi, postupnosťou a materiálmi.“ Vo výučbe anglického jazyka sú známe tieto metódy: gramaticko-prekladová, priama, audio-lingválna, komunikatívna a tzv. TPR metóda (Total Physical Response) (Barnau, A., Džuganová, B. 2020, s. 13).

V 90-tych rokoch minulého storočia sa vo výučbe cudzích jazykov začal klásť dôraz na komunikatívnu metódu (Communicative Language Teaching). Popri gramatických kategóriách a slovnej zásobe sa v tejto metóde kladie dôraz na čiastkové kompetencie akými sú, lingvistická, sociolingvistická, kultúrna, strategická, funkčná a diskurzívna kompetencia (Brown, D. H. 2000, s. 42-44). Z toho vyplýva, že učebný proces aj kritériá hodnotenia ústneho prejavu žiakov by mali mať za základ práve tieto požiadavky a do vyučovacieho procesu by sa mali zaradiť tie aktivity, ktoré umožnia žiakom získať spomenuté kompetencie.

V komunikatívnej metóde sa dostali do popredia dva princípy – princíp situatnosti a autentickosti, teda schopnosť rozprávať v konkrétnych reálnych situáciách, kde vyučujúci tvorí podmienky pre autentickú komunikáciu a interakciu medzi žiakmi v triede a opravuje len tie lingvistické chyby, ktoré spôsobujú zlyhanie komunikačného procesu (Barnau, A., Džuganová, B., 2020, s. 14). Vyučujúci plní organizačnú, kontrolnú a poradnú funkciu, pričom študenti sú aktívni a nie pasívni príjemcovia vedomostí.

Vyučovacie predmety prvý cudzí jazyk a druhý cudzí jazyk patria medzi všeobecnovzdelávacie predmety a sú súčasťou vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia (ŠPÚ, ISCED 2, 2020). Táto vzdelávacia oblasť je zameraná na postupné osvojovanie si jazyka, ktorý sa chápe ako nástroj myslenia, komunikácie a zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka. Dôraz sa kladie na praktické využitie osvojených kompetencií, efektívnu komunikáciu, uvedomenie si a rešpektovanie kultúrnej a jazykovej rôznorodosti. Spolu s komunikačnými jazykovými kompetenciami sa rozvíjajú i všeobecné kompetencie, čo poskytuje priestor pre uplatnenie medzipredmetových vzťahov (ŠPÚ, ISCED 3, 2020).

V predmetoch prvý cudzí jazyk a druhý cudzí jazyk sa rozvíjajú všeobecné a komunikačné jazykové kompetencie v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky (SERR). Spoločný názov pre úrovne B1 a B2 je samostatný používateľ (independent user), čo predpokladá, že žiak aktívne pristupuje k získavaniu vedomostí nielen na hodinách anglického jazyka, ale i prostredníctvom všetkých dostupných médií (samoštúdiom) v zhode so svojimi osobnými záujmami a profesijnou orientáciou (SERR, 2017, s. 27). Požiadavky kladené na žiaka predpokladajú uvedomelý prístup žiaka k osvojeniu si cudzieho jazyka.

ESP a vyučovanie Anglického jazyka v odbornom vzdelávaní na Slovensku

Komunikatívne prístupy vo výučbe cudzích jazykov zmenili koncept tradičného vyučovania odborného jazyka. Vnímanie jazyka ako prostriedku komunikácie umožnilo vytvorenie nového konceptu pod názvom Angličtina pre špecifické účely ESP (English

for Specific Purposes) (Athanasidou, A., et al. 2016, s. 298). Tento koncept sa sústreďuje na jazykovú kompetenciu tých, ktorí ho aplikujú pre svoje účely v odbore, v ktorom pracujú.

Ovládanie minimálne jedného cudzieho jazyka v dnešnom globalizovanom svete je nevyhnutné. Na trhu práce sa často stretávame dokonca s požiadavkou na uchádzačov o zamestnanie, aby ovládali dokonca dva alebo aj viac cudzích jazykov. Od roku 1990 došlo k zmenám a zlepšeniu situácie v jazykovom vzdelávaní. Vstupom Slovenskej Republiky do Európskej únie po roku 2004, sa otvoril nový pracovný trh, otvorili sa možnosti pre študentov študovať v členských krajinách EU, resp. zúčastňovať sa odborných stáží. Zmeny nastali aj v prístupe k výučbe a vzdelávaniu, učitelia si mohli zvyšovať kvalifikáciu a dopĺňovať svoje vzdelanie doma a v zahraničí, narastali možnosti prepájania vyučovania cudzieho jazyka s modernými technológiami, audiovizuálnymi pomôckami, online priestor priniesol širokú paletu podnetných výučbových materiálov. Pedagógovia v rámci programov celoživotného vzdelávania si priebežne rozširujú svoje vzdelanie, nadobúdajú nové zručnosti v používaní moderných technológií, ktoré sú pre učiteľa zdrojom najnovších poznatkov, sú nástrojom modernej komunikácie ako aj bránou k novým vedomostiam. Okrem elektronických zdrojov, zmena nastala aj v ponuke cudzojazyčnej literatúry a učebníc. „Zmenila sa ponuka jazykových učebníc a kurzov, učitelia dostali možnosť efektívne si zvyšovať kvalifikáciu, skvalitniť svoje jazykové a metodické kompetencie a pracovať podľa nových osnov“ (Čuriová, H. 2020, s. 31).

Angličtina pre špecifické účely (ESP) vznikla pre potreby profesionálneho využívania cudzieho jazyka. Svoje opodstatnenie nachádza v nespočetnom množstve profesií, ktoré so sebou viažu špecifickú slovnú zásobu ako aj komunikačné situácie. Obchodná angličtina pomôže k úspechom v obchodnom podnikaní. Existuje napr. Angličtina pre lekárov, čašníkov, pracovníkov v IT sfére a pod.

Pavlíčková (2015) uvádza, že absolvent strednej školy, ktorý chce študovať na univerzite v anglicky hovoriacej krajine, potrebuje angličtinu, aby bol schopný plniť požiadavky vysokoškolského štúdia, písal eseje, aby sa mohol aktívne zúčastňovať seminárov. V jeho prípade ide o angličtinu pre akademické účely (EAP – English for Academic Purposes). Študent technickej univerzity alebo medicíny, potrebuje takú znalosť angličtiny, ktorá by mu umožnila čítať články o predmete svojho štúdia, t. j. angličtinu pre účely vedy a techniky (EST –English for Science and Technology). Potreby v cudzojazyčnom vyučovaní označujeme ako angličtina pre potreby výkonu zamestnania (EOP –English for Occupational Purposes). Tieto názvy vznikli preto, aby pomenovali rôzne oblasti vyučovania angličtiny. Každá vznikla na základe iných potrieb, z iných cieľov učiaceho sa.

Hutchinson a Waters charakterizujú metodiky ESP nasledovne (Hutchinson, T., Waters, A. 1987, s. 8): angličtinu potrebnú pre konkrétnu skupinu žiakov je možné identifikovať analýzou jazykových charakteristík ich špecializovanej oblasti práce, alebo štúdia. Hlavným princípom ESP sa stalo „Povedz mi, na čo potrebuješ angličtinu a ja ti poviem angličtinu, ktorú potrebuješ“.

„ESP učiteľ a študent plnia v procese vyučovania a učenia rôzne úlohy, avšak ich ciele sú rovnaké. ESP učiteľ nie je odborníkom v odbore, ktorého študentov vyučuje, ale vo vyučovaní angličtiny“ (Čuriová, H. 2020, s. 32). Na základe spomenutého môžeme potvrdiť, že komunikácia s odborníkmi z praxe (v prípade odborného školstva sa jedná o majstrov odborného výcviku, učiteľov odborných predmetov, resp. aj profesionálov z praxe) je veľmi dôležitá. Odborne skonzultované a skontrolované učebné materiály nám zaistia to, že učebné texty a audiovizuálne pomôcky budú relevantné a autentické. Z praxe môžeme potvrdiť, že práca s autentickými materiálmi, ktoré prepájajú prvky odboru, ktorý daní žiaci študujú, s Anglickým jazykom, majú pre žiakov výrazne motivačný charakter.

Tvorba ESP materiálov nie je jednoduchá, vyžaduje veľa času, tvorivosti a trpezlivosti. Učiteľ musí mať na zreteli v prvom rade žiaka a jeho odborné vzdelávacie potreby. Nakoľko učiteľ Anglického jazyka, nemusí byť aj profesionálom v odbore, ktorý daný žiak študuje, konzultácia pri tvorbe výučbových materiálov s odborníkmi z praxe je, ako sme už spomenuli, kľúčová.

„Vyučujúcim predmetom je angličtina, nie profesia v angličtine. Žiaci ovládajú predmet lepšie ako učiteľ, ich vzdelávanie je nasmerované na špecifický odbor a svoju výučbu angličtiny chápu ako doplnenie tohto odborného vzdelávania. Učiteľ im poskytuje pomoc, rozvíja ich jazykové znalosti, prináša do výučby potrebné nástroje, metódy a koncepcie, poskytuje spätnú väzbu“ (Khoirunnisa, K., et al. 2018, s. 38).

Tomlinson ponúka niekoľko kritérií na ohodnotenie učebných materiálov (Tomlinson, B. 2013, s. 21): prítlačnosť a vierohodnosť materiálov pre žiakov a učiteľov; validita materiálov; reliabilita materiálov (t. j. mali by rovnaký účinok v rôznych skupinách žiakov); schopnosť materiálov zaujať žiakov a učiteľov; schopnosť materiálov motivovať žiakov; hodnota materiálov z hľadiska krátkodobého vzdelávania (dôležité napríklad pre vykonanie skúšok); hodnota materiálov z hľadiska dlhodobého štúdia (komunikačných schopností); percepcia materiálov žiakmi; percepcia materiálov učiteľmi; pomoc poskytovaná učiteľom, pokiaľ ide o prípravu, odučenie a hodnotenie; flexibilita materiálov (napr. do akej miery učiteľ ľahko prispôsobí materiály konkrétnemu kontextu); príspevok materiálov k rozvoju učiteľov; zhoda s výučbovými požiadavkami (napr. použitie aj v iných triedach, pokrytie učebných osnov, príprava na skúšku).

Výučba prostredníctvom konceptu ESP sa zameriava na odbor a hlavným cieľom je pripraviť absolventov daného odboru na bezproblémové fungovanie v praxi, t. j. v pracovnom prostredí v domácej krajine ako aj v zahraničí. Umožňuje žiakom pokračovať v štúdiu na zahraničných školách a otvára im aj nové možnosti z hľadiska výmeny odborných vedomostí a zručností so zahraničným odborníkmi prostredníctvom odborných stáží.

Schneiderová a Zelenková, ktoré sa venujú problematike ESP na pôde vysokých škôl, opisujú svoje stanovisko nasledovne (Schneiderová, A., Zelenková, A. 2016, s. 2): „Veríme, že vedomosti študentov o ich súčasných a budúcich potrebách im umožňujú zmysluplne študovať, môžu ich motivovať k dosiahnutiu vyššej úrovne znalosti angličtiny a viesť k ich lepšiemu umiestneniu na budúcom trhu práce.“

Európska únia sprístupnila mobility Erasmus+ aj pre žiakov stredných odborných škôl, vďaka ktorým sú žiaci motivovaní cestovať do zahraničia s cieľom zvyšovať jazykové a odborné kompetencie. Od roku 2014 žiaci našej školy pravidelne participujú na spomínaných odborných stážach v zahraničí. Podmienkou účasti na spomenutom programe je pre žiakov odborných škôl znalosť anglického, resp. iného cudzieho jazyka. Táto skutočnosť preveruje pripravenosť žiakov a úroveň ich komunikačných zručností v cudzom jazyku. Upriamanie pozornosti na komunikatívne kompetencie žiakov je preto veľmi dôležité. Mnohí absolventi odbornej stáže po návrate zo zahraničia vyhodnocujú svoje komunikačné zručnosti za postačujúce, ale na druhej strane im chýbala odborná, špecifická terminológia, prípadne aj frázy v odbornej komunikácii.

Mobility Erasmus+ poodhalili štrbiny a nedostatky v tradičnej výučbe a nastolili potrebu zmeny vo vyučovaní so zameraním na odbornú terminológiu u našich žiakov a boli hybnou silou v experimentálnom overovaní aplikácie metodiky ESP na našej škole. Jedná sa o vybrané odbory gastronomického zamerania – študijný odbor Hotelová akadémia a Kuchár – Čašník. Výučba prostredníctvom metodiky ESP prináša na hodiny anglického jazyka aktivity, ktoré sú spojené s odborom, ktorý žiaci študujú, majú pre nich praktické opodstatnenie a tým sú pre nich zaujímavé a motivujúce. Napriek tomu, že implementácia metodiky ESP v slovenských podmienkach nie je jednoduchá, kladná odozva zo strany žiakov, ich nadšenie, motivácia, ako aj zlepšenie ich študijných

výsledkov potvrdzuje jej opodstatnenosť. Veríme tomu, že záujem žiakov a rodičov by mohol byť hybnou silou a motiváciou k postupnému využívaniu metodiky ESP na všetkých stredných odborných školách. Kladné výsledky žiakov, radosť z učenia, ako aj ľahšie uplatnenie absolventov na medzinárodnom trhu práce by boli vítanou odmenou. ESP predstavuje vyučovanie odbornej angličtiny, jej osvojovanie sa veľmi rýchlo rozširuje a kladie si za cieľ rozvíjať nielen akademické zručnosti, ale aj sociálne a interkultúrne kompetencie. Vzhľadom na všetky spomínané skutočnosti by bolo viac ako vítané, aby si koncept ESP našiel svoje domovské miesto na všetkých slovenských stredných odborných školách.

Záver

V 21. storočí je zlepšovanie cudzojazyčných kompetencií samozrejmosťou. Spoločnosť je vo vysokej miere charakterizovaná interkulturalitou, flexibilitou a samozrejme aj globalizáciou. Európska únia sprístupnila mobility Erasmus+ aj pre žiakov stredných odborných škôl, vďaka ktorým sú žiaci motivovaní cestovať do zahraničia s cieľom zvyšovať jazykové a odborné kompetencie.

Výučba ESP na stredných odborných školách, by mala priniesť na hodiny angličtiny aktivity, ktoré sú spojené s odborom, ktorý žiaci študujú, majú pre nich praktické opodstatnenie a tým sú pre nich motivujúce.

Implementácia konceptu ESP v slovenských podmienkach má svoje opodstatnenie, ale nie je jednoduchá. Veríme tomu, že záujem žiakov a rodičov by mohol byť hybnou silou a motiváciou k postupným zmenám. Kladné výsledky žiakov, radosť z učenia by boli vítanou odmenou.

Koncept ESP ponúka inovatívny spôsob osvojovania si cudzieho jazyka, podporuje rozvoj medzi predmetových vzťahov a ponúka pre prax odborníkov, ktorí sa vo svete nestratia. Mobility v rámci krajín EÚ, bohaté študijné a pracovné príležitosti v rámci globálneho sveta predstavujú vynikajúcu motiváciu k zvýšenému záujmu pre učenie sa odbornej angličtiny.

Literatúra

ATHANASIOU, A. CONSTANTINO, E. K., NEOPHYTOU, M., NICOLAOU, A., SOPHOCLEOUS, S. P., YEROU, C., 2016. *Aligning ESP courses with the Common European Framework of Reference for Languages*. CercleS, 6(2): 297-316. DOI 10.1515/cercles-2016-0015

BARNAU, A. 2014/2015. *Vizuálna podpora ako motivačný faktor vo výučbe angličtiny u študentov ošetrovateľstva*. In: *Cizí jazyky*. Roč. 58, č. 5, 2014/2015, s. 25-37. ISSN 1210-0811.

BARNAU, A., DŽUGANOVÁ, B., 2020. *English for Health Care Professionals*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 140 s. ISBN 978-3-339-11500-3.

BROWN, D. H., 2000. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education. ISBN-0-13-028283-9.

ČURIOVÁ, H., 2016. *Úlohy učiteľa a študentov vo vyučovaní ESP*. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie V [elektronický zdroj]: zborník príspevkov Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1727-8. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete:

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Gogova1/subor/Curiova.pdf>

GADUŠOVÁ, Z., BENČÍKOVÁ, E., ORMISOVÁ, M., VAŠŠOVÁ, V. 2009. *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka: Úroveň A2*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-89225-77-4. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete: <http://www.educj.sk/buxus/docs/AJ-A2.pdf>

- HUTCHINSON T., WATERS A., 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 183 s. ISBN 0521267323.
- KHOIRUNNISA, K., SUPARNO, S., SUPRIYADI, S. 2018. ESP Teacher's and Students' Perceptions on Teaching Speaking for a Tourism Program. In: *Dinamika Ilmu* 18 (1): 37-48. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete: https://journal.iain-samarinda.ac.id/index.php/dinamika_ilmu/article/view/945
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyku*. Praha: Portál, 141 s.. ISBN 978-80-7367-876-0.
- PAVLÍČKOVÁ, E. 2015. *Tvorivosť v škole – škola tvorivosti: 3. online konferencia 28.-29.9.2015*. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete. <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova3/subor/Pavlickova.pdf>
- SCHNEIDEROVÁ, A., ZELENKOVÁ, A., 2016. *Motivation to use foreign language competence on the international labour market*. In: *Economics and legal issues and challenges of the labour market and individual well-being – Ekonomicko-právne problémy a výzvy trhu práce a ich vplyv na blahobyt*. Ed. Mária Uramová, Zdislaw Majkut, Michal Turošík. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum. ISBN 978-80-557-1089-1. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete: <https://www.ef.umb.sk/konferencie/myto/articles/Schneiderova,Zelenkova.pdf>
- SPOLOČNÝ ERÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. 2017. Bratislava: ŠPÚ. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2020. ISCED 2: Jazyk a komunikácia. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete. ISCED 2 <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/jazyk-komunikacia/>
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2020. ISCED 3. [CIT. 2020-05-29] Dostupné na internete. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/stupen-vzdelania/>
- TOMLINSON, B. 2013. Materials Evaluation. In: *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury, s. 21 - 48.
- TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 358 s. ISBN 8080522308.

Adresa autora

Mgr. Janka Miľanová

Stredná odborná škola obchodu a služieb
 Stavbárska 11, Martin 03680
 jankamilanova@gmail.com

KYBERŠIKANOVANIE AKO FORMA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA A MOŽNOSTI JEHO PREVENČIE V ŠKOLÁCH

CYBERBUILDING AS A FORM OF RISK BEHAVIOR ONLINE AND THE POSSIBILITY OF IT PREVENTION IN SCHOOLS

Miriám Niklová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Karina Zošáková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Electronic media with internet access are also becoming part of the lives of children and young people. Children are born into the digital world and are bound by technology from an early age. The lives of these "digital children" are formed by the intertwining of the really experienced and virtually "transferred" within cyberspace. In today's globalized society, the media are one of the greatest socializing factors in shaping a child's identity, values, attitudes, opinions and behaviors. At the same time, however, the question of the desocialization of the child's personality arises, who chooses one-sided mass media products uncritically, is not always able to choose between available content, within different social networks and can therefore be included in deviant groups. In the field of socio-pedagogical theory and practice, questions arise on how to use the greatest possible potential of the media in shaping the child's personality, but also on how to most effectively reduce the negative impacts on his development and acquired norms, values and patterns of behavior and socially undesirable behavior. The study pays attention to the risks of electronic media with regard to cyberbullying. At the same time, he points out the possibilities of how to effectively prevent cyberbullying in schools.

Key words:

risk behavior, youth, school, cyberbullying, prevention, school, social pedagogue

Úvod

Elektronické médiá sú v dnešnej dobe považované za neodmysliteľnú súčasť života detí, mládeže, ale aj dospelých. Prenikajú do všetkých oblastí života a aj do školstva. Je nevyhnutné a veľmi dôležité, aby boli využívané predovšetkým zmysluplne a citlivo a aby sa zabezpečil súlad medzi požiadavkami digitálneho sveta a potrebami jednotlivcov. Prudký rozvoj IKT prináša so sebou mnohé benefity, ale aj riziká, na ktoré je potrebné permanentne upozorňovať (Barnová, Krásna, 2008).

Online rizikové správanie v kyberpriestore vníma mnoho autorov diferencovane. E. Poláková (2013, s.30) označuje rizikové správanie na internete nasledovne „používatelia zdieľajú na internete veľa údajov a najmä na sociálnych sieťach nemajú svoje súkromie dostatočne opatrené. Riskantným je ponechanie predvoleného nastavenia súkromia na sociálnych sieťach na „otvorené“. Niektorí používatelia, či už z neznalosti alebo z ľahostajnosti, nechávajú svoje profily otvorené, a tým umožňujú vidieť svoje súkromné dáta ľuďom, ktorých nepoznajú. Prakticky robia z týchto údajov verejne dostupnú informáciu.“ M. Dulovics (2017) rizikové správanie na internete vníma ako správanie sa

jednotlivca vo virtuálnom priestore, ktorý vedome alebo nevedome svojím správaním ohrozuje seba alebo svoje okolie. Dlhodobým fenoménom, ktorý sa vyskytuje v online priestore je kyberšikanovanie. Trlicová (2009) považuje kyberšikanovanie a zneužitie osobných údajov za najviac rizikové správanie, ktoré má vážne dôsledky na obeť. Keďže šikana je forma násilia páchaná na iných, môže sa prejavovať pri osobnom kontakte. Súčasná doba vytvorila priaznivé podmienky šikanovania vo virtuálnom priestore. Šikanovanie ako závažný jav sa v kyberpriestore vyskytuje až 4x častejšie ako v reálnom prostredí. To potvrdzujú výskumy Šmahela (2003), ale aj Gregussovej a Kováčikovej (2008). Kyberšikanovanie sa odohráva vo virtuálnom priestore ktoré sa v mnohých atribútoch odlišuje od toho reálneho, rovnako ako sa tradičné šikanovanie diferencuje od kyberšikanovania.

Kyberšikanovanie v kontexte empirických zistení v SR a ČR

Kyberšikanovanie v školskom prostredí z roka na rok nabera na intenzite. Dôkazom toho sú aj výskumy, ktoré boli realizované v oblasti kyberšikanovania na Slovensku, ale aj v Českej republike, kde obeťami kyberšikanovania boli samotní žiaci, ale aj učitelia.

Na Slovensku realizovala K. Hollá (2015) rozsiahli empirický výskum prostredníctvom dotazníka. Výskumný súbor tvorilo 1619 respondentov - žiakov druhého stupňa základných škôl a 1. - 3. ročníka stredných škôl z celého Slovenska. Na základe výsledkov výskumu autorka dospela k záveru, že medzi najčastejšie formy kyberšikanovania u chlapcov patrilo zasielanie osočujúcich a hrubých urážok prostredníctvom internetu, čo označilo až 28,9% opýtaných respondentov. Zasielanie klamlivých informácií o druhých označilo 24,3% opýtaných respondentov a zdieľanie fotografií na internete, ktoré boli pre obeť kompromitujúce označilo 29,6% z opýtaných respondentov. U dievčat prevažovali najmä formy ako uverejňovanie klamlivých informácií, čo označilo až 17,9%, zasielanie správ a uverejňovanie komentárov s urážajúcim obsahom označilo 17,6 z opýtaných respondentiek, a uverejňovanie kompromitujúcich fotiek uviedlo 11,1% opýtaných respondentiek.

Ďalší z výskumov orientovaných na problematiku kyberšikanovania realizoval v roku 2018 kolektív autorov P. Izrael, J. Holdoš, R. Ďurka a M. Hasák. Výskumný súbor tvorilo 969 detí a dospelých používajúcich internet vo veku 9-17 rokov na Slovensku. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že kyberšikanovanie sa najčastejšie uskutočňuje využívaním sociálnych sietí (81,4%) a najmenej cez email (2,7%). Agresori kyberšikanovania využívajú tiež správy cez mobilný telefón, čo uviedlo 21,3% respondentov. Výrazný rozdiel bol zaznamenaný vo využívaní sociálnych sietí pre účely kyberšikanovania u dievčat (95,6%) oproti chlapcom (64,7%). Kyberšikanovanie výhradne prostredníctvom sms správ cez mobilný telefón sa najčastejšie uskutočňuje vo veku 9-10 rokov. Zaujímavým je zistenie, že deti vo veku 11-12 uvádzajú kyberšikanovanie výhradne prostredníctvom sociálnych sietí, pričom používanie väčšiny sociálnych sietí je oficiálne povolené až od veku 13 rokov. Vo veku 13-17 rokov tiež výrazne prevládajú sociálne siete ako prostriedok na kyberšikanovanie. Z prezentovaných výsledkov výskumu sú obeť najčastejšie vylúčené z nejakej skupiny alebo aktivity na internete (79%), ďalej zverejňovaním nepríjemných informácií, ktoré sú zároveň dostupné respektíve zdieľané aj pre iných (79%) ako aj vyhrázaním sa cez internet (70%).

V roku 2020 prebiehal celoslovenský výskum na základných a stredných školách. Štatisticky bolo spracovaných 553 dotazníkov. Výskyt kyberšikanovania v školskom roku 2019/2020 bol zaznamenaný v 73,6% skúmaných školách (Janková, 2020).

V roku 2016 bol realizovaný tiež výskum zameraný na kyberšikanovanie v Českej republike Centrom prevencie rizikovej virtuálnej komunikácie Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, ktorý podporovalo aj E-Bezpečí spoločnosti O2 Czech Republic. Ako výskumnú metódu použili online dotazníky a výskumnú vzorku tvorilo 5136

respondentov. Výskumný súbor tvorili učitelia materských, základných, stredných aj vysokých škôl. Na základe zistení sa ukázalo, že až 21,73% z opýtaných učiteľov sa už stalo obeťou kyberšikanovania svojich žiakov. Najčastejšie sa kyberšikanovanie vyskytovalo v podobe obťažovania prostredníctvom prezváňania na mobilný telefón učiteľa, vyhrážanie prostredníctvom mobilu alebo internetu, rozposielanie ponižujúcich a zosmiešňujúcich fotiek alebo zneužitie identity učiteľa. Podľa výsledkov výskumu, najčastejšími kyberargresormi boli žiaci, s ktorými sú učitelia pravidelne v kontakte (Kopecký, Szotkowski, 2016).

Prevenca kyberšikanovania

S nárastom online rizikového správania, M. Dulovics (2012) zdôrazňuje význam mediálnej gramotnosti, ktorú je potrebné rozvíjať u detí a mládeže. Autor (2012, s. 15-16) konštatuje, že hoci je táto gramotnosť u súčasnej mladej generácii na vysokej úrovni, „...považujeme za nesmierne dôležité sústavné, komplexné, koordinované vzdelávanie detí a mládeže v oblasti informačných technológií prostredníctvom mediálnej výchovy. Tento spôsob vzdelávania je dôležitý predovšetkým z preventívneho aspektu, aby sa predišlo zneužívaniu moderných technológií, a aby sa poukázalo na ich pozitívne, plnohodnotné využívanie.“

Deti a mládež patria na jednej strane k najpočetnejším a najaktívnejším užívateľom elektronických médií, na strane druhej sú zároveň najrizikovejšou skupinou jednak vzhľadom na to, že nedokážu vždy kriticky selektovať informácie, ktoré im média ponúkajú a jednak preto, že virtuálne prostredie vytvára priestor pre vznik rizikového správania a špecifických sociálno-patologických javov. Toto potvrdzuje Niklová (2018) svojim výskumom, v ktorom autorka zistila, že s vekom žiakov sa ich názory na internet ako bezpečné prostredie menia, pričom starší žiaci si už uvedomujú a poznajú riziká, ktoré virtuálny svet prináša. Mladší žiaci si nie sú vedomí rizík, ktoré ku nim z virtuálneho prostredia prichádzajú, a práve preto je potrebné zamerať sa na nich ako na najohrozenejšiu skupinu.

Tieto tvrdenia podporujú aj autori Graham a Metaxas (2003), ktorí svojou štúdiou dokázali, že žiaci považujú internet za primárny zdroj informácií, pričom mnohí majú problémy s rozpoznaním dôveryhodných zdrojov. Internet považujú viac ako miesto hľadania odpovedí než ako analýzu skutočných informácií. Autori uvádzajú, že je dôležité viesť študentov k lepšiemu pochopeniu podstaty internetu a rozvíjať u nich inštinktívny sklon k overovaniu všetkých informácií z tohto prostredia. Kubey (2002) v kontexte uvedeného zdôrazňuje význam mediálnej gramotnosti a tvrdí, že ak je cieľom škôl naučiť žiakov kriticky myslieť, je dôležité učiť ich mediálnej gramotnosti a využívaniu elektronických médií ako miesta pre túto kritickú analýzu.

Kyberšikanovanie je veľmi závažným sociálno-patologickým javom a preto považujeme za dôležité posilniť realizovanie prevencie v školách z aspektu pedagogických, ale najmä odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

V rámci vyučovacieho procesu má v škole významnú úlohu mediálna výchova. Vo výchovno-vzdelávacom procese nie je obsahovo zameraná na poznatky. Učiteľ ju môže realizovať vo forme prierezovej témy alebo ako samostatný predmet, a to s cieľom naučiť žiakov hodnotiť, selektovať a využívať informácie. Veľmi vhodnými pre jej realizovanie sú triednické hodiny, počas ktorých môže triedny učiteľ využívať rôzne interaktívne metódy, pomocou ktorých môže zároveň vytvárať pozitívnu klímu triedy a predchádzať tak aj možnému kyberšikanovaniu medzi žiakmi. Vytvorenie pozitívneho prostredia nie len v triedach, ale v prostredí celej školy je v rámci prevencie kyberšikanovania veľmi dôležitou úlohou (Niklová, 2015).

V súvislosti s mediálnou výchovou je dôležitým dokumentom Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania z roku 2009. Táto

konceptia vymedzuje východiská mediálnej výchovy v medzinárodnom a domácom kontexte, ale tiež aj mediálnu výchovu v kontexte celoživotného vzdelávania.

K relevantným dokumentom v oblasti prevencie kyberšikanovania patria: Akčný plán realizácie Konceptie kybernetickej bezpečnosti Slovenskej republiky na roky 2015-2020, v ktorom je okrem iných oblastí rozpracovaná aj oblasť podpory, vypracovania a zavedenia systému vzdelávania v oblasti kybernetickej bezpečnosti (SK-CERT, 2018). Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, v ktorej je priamo definované kyberšikanovanie a jeho znaky (Smernica č. 36/2018. Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore na roky 2020-2021, ktorej hlavným cieľom je v záujme zdravého vývinu detí a ich ochrany v digitálnom priestore podporovať účinné opatrenia z oblasti prevencie, zvyšovania informovanosti a potláčania počítačovej kriminality.

Šikanovanie a kyberšikanovanie patrí k častým problémovým správaním vyskytujúcim sa v školskom prostredí, a to aj napriek implementácii novoprijatej smernice k prevencii a riešeniu šikanovania z roku 2018 do pedagogickej dokumentácie školy, oboznamovania žiakov s touto problematikou a realizovania preventívnych aktivít. V dokumente Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie sa odporúča (Janková, 2020, s. 38):

- vymedziť v rozvrhu škôl pevne stanovený počet hodín, ktoré budú vyčlenené iba na realizáciu preventívnych aktivít a preventívnych programov so zreteľom na šikanovanie alebo kyberšikanovanie,
- zahrnúť pôsobenie koordinátora prevencie do úväzku učiteľa,
- zväziť nutnosť posilniť pedagogický, resp. odborný tím v školách o sociálneho pedagóga,
- personálne posilniť počet odborných zamestnancov v CPPPaP, ktorí sa venujú problematike prevencie a eliminácii šikanovania alebo kyberšikanovania,
- doplniť a sprehľadniť preventívne programy a preventívne aktivity zamerané na šikanovanie a kyberšikanovanie,
- zabezpečiť ďalšie možnosti vzdelávania učiteľov v tejto oblasti, ako aj zvýšiť počet učiteľov, ktorí dané vzdelávanie absolvovali.

Prudký nárast kyberšikanovania v posledných rokoch prinútil odborníkov, aby sa intenzívnejšie začali zaoberať stratégiami zvládania kyberšikanovania a jeho prevencie. Za prvý a najpodstatnejší krok pri tvorbe preventívnych opatrení odborníci považujú uvedomenie si problému. Kyberšikanovanie ovplyvňuje najmä deti v školskom prostredí, preto by škola mala prevenciu kyberšikanovania uskutočňovať nasledovnými spôsobmi:

- Formálnym spôsobom prostredníctvom mediálnej výchovy a informatiky, organizovaním besied aplikovaných na problematiku kyberšikanovania, workshopov a iné. Dbáť na pozitívnu klímu v škole a zisťovať ju prostredníctvom anonymných dotazníkov a umožniť žiakom prístup k informačným materiálom týkajúcich sa problematiky kyberšikanovania (Hanuliaková, Hollá, 2016).
- Neformálnym spôsobom prostredníctvom relaxačných aktivít pre žiakov, dbať na pozitívnu klímu školy a dobré vzťahy by mali byť jej súčasťou, zriadenie "schránky dôvery", ktoré umožnia učiteľom riešiť problematiku kyberšikanovania a agresívneho správania priamo s rodičmi detí.

Efektívna prevencia kyberšikanovania by mala zahŕňať nasledovné intervenčné opatrenia:

- jasné a zrozumiteľné zadefinovanie kyberšikanovania a sankcií pri nedodržaní pravidiel v školskom poriadku, ktorý bude sprístupnený všetkým žiakom,
- v prípade, ak sa kyberšikanovanie vyskytne na pôde školy, zaujať negatívny postoj zo strany učiteľov a odborníkov voči aktérom kyberšikanovania, no zároveň pozitívny v zmysle podpory obetí,

- poukazovať na pozitívny prínos internetu a médií a podporovať deti k bezpečnému využívaniu internetu,
- vymedziť a zadefinovať v školskom poriadku, že kyberšikanovanie na škole nie je za žiadnych okolností tolerované,
- informovanosť rodičov a žiakov o rizikách a dôsledkoch kyberšikanovania,
- stanovenie jasných pravidiel používania mobilných telefónov v prostredí školy (Vyhláška ministerstva školstva č. 320/2008 Z. z. o základných školách, §20, ods. 7),
- zavedenie anonymnej evidencie, ktorá umožní nahlasovať prípady kyberšikanovania bez pocitu strachu alebo pomsty (Hinduja, Patchin, 2015).

Z vyššie prezentovaných výskumov jednoznačne vyplýva, že deti a mládež na uskutočňovanie kyberšikanovania používajú najčastejšie mobilné telefóny. Preto považujeme za potrebné podporovať tiež zdravé využívanie mobilných telefónov v prostredí škôl, aby sa predišlo vzniku kyberšikanovania. V tejto oblasti vidíme veľký zmysel práve v spolupráci s rodičmi, ktorí by mali byť informovaní o možných rizikách súvisiacich s používaním mobilných telefónov a ich následná podpora a usmerňovanie detí pri ich zmysluplnom používaní.

V prevencii kyberšikanovania sú veľmi efektívne preventívne programy, zamerané na predchádzanie negatívnych dopadov používania internetu, mobilných telefónov a pod. Medzi najčastejšie preventívne programy patria napr.: Preventívny program MED, ktorý je zameraný na vybrané rizikové faktory vyplývajúce z každodenného mediálneho vplyvu; Na internete (ne)bezpečne, ktorého cieľom je poskytnúť informácie o rizikách a nástrahách internetu a sociálnych sietí, venuje sa tiež problematike kyberšikanovania, problematike nadmerného používania mobilov; Kyberšikanovanie a kybergrooming, bezpečná online komunikácia, ktorý sa snaží poskytnúť prehľad hlavných ohrození vo virtuálnom svete a ponúka prehľad spôsobov ako sa pred nimi chrániť. Projekt Zodpovedne.sk – vznikol v roku 2007. Je zameraný na bezpečné a zodpovedné používanie internetu, mobilných telefónov a nových technológií. Jeho cieľom je šírenie osvedčenej praxe, zvyšovanie povedomia a na predchádzanie trestných činov vo svete detí a mládeže. V rámci projektu Zodpovedne.sk je realizovaných viacero ďalších projektov.

Projekt Kyberšikanovanie.sk – je realizovaný pod záštitou projektu Zodpovedne.sk. Cieľom projektu je rozšíriť vedomie a zvýšiť citlivosť na kyberšikanovanie a zmeniť pasívnych svedkov na aktívnych ochrancov obetí. Projekt Ovce.sk – patrí medzi najznámejšie realizované projekty. Ide o detský animovaný seriál, ktorý upozorňuje na hrozby internetu a mobilov. Projekt Nehejtuj.sk – témou projektu je netolerancia a cieľ vzdelávania prostredníctvom faktov a emócií. Projekt Stopline.sk – centrum pre nahlasovanie nezákonného obsahu alebo činnosti. Bojuje proti zneužívaniu detí, rasizmu a inej trestnej činnosti.

Projekt Pomoc.sk – projekt sa zameriava na poskytovanie špecializovaného poradenstva nie len deťom pre oblasť problémov, ktoré prinášajú moderné technológie. Projekt okrem iného venuje zvýšenú pozornosť aj vzťahom a komunikácii na sociálnych sieťach a nevhodnému obsahu na internete. Projekt Detská policajná akadémia – je určený žiakom 6.-7. ročníka a je zameraný primárne na prevenciu kriminality a sekundárnou úlohou tohto projektu je predchádzanie inej protispoločenskej činnosti a sociálno-patologických javov. Čiastkové ciele sú rozpracované v piatich podprojektoch, pričom jeden z hlavných cieľom s názvom Bezpečne na internete je venovaný komunikácii na sociálnych sieťach, bezpečnému používaniu internetu a ochrane osobných údajov pri používaní internetu.

Preventívne prednášky môžu byť v školách používané ako doplnková forma preventívnej práce začlenená za podmienok spojenia s diskusiou na prezentovaný problém. Táto podmienka platí aj pre premietané filmov či iných názorných agitácií. Zároveň

zdôrazňujeme, že účinná prevencia nesmie byť vynútená zastrášaním, či citovým apelovaním.

Adekvátnym doplnkom v prevencii na prvom stupni základnej školy, môžu byť rozprávky OVCE.sk a OVCE.sk O2, ktoré vznikli v rámci projektu Zodpovedne.sk a sú pokračovaním televízneho seriálu, pričom súčasťou kníh je aj pexeso a DVD. Odborníci ale aj učitelia základných škôl publikácie hodnotia veľmi pozitívne, nakoľko ide o nenútenú formu prevencie, v rámci ktorej už aj najmenšie deti vedia bez problémov rozpoznať ponaučenie vyplývajúce z krátkych rozprávok. Prevencia sa nemôže uskutočňovať prostredníctvom sporadických aktivít, musí byť systematická, dlhodobá, a realizovaná pravidelne počas celého školského roka.

Významnú úlohu v prevencii všetkých sociálno-patologických javov vrátane kyberšikanovania v školách má sociálny pedagóg. Sociálny pedagóg je podľa zákona č. 318/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch zaradený v kategórii odborných zamestnancov školy. Je odborníkom, ktorý zabezpečuje nielen preventívne činnosti, ale poskytuje aj poradenstvo, zabezpečuje diagnostiku problémového správania žiakov. Pri odhalení kyberšikanovania v školskom prostredí, by mal sociálny pedagóg vyvinúť čo najväčšie úsilie, aby zamedzil ďalšiemu ubližovaniu a zaistil dôkazové materiály spolu s pomocou učiteľov alebo iných pracovníkov školy, ktorí sú vyškolení v IKT oblasti. Po tomto kroku by mal sociálny pedagóg spolu s triednym učiteľom, riaditeľom školy prípadne ďalšími odbornými zamestnancami školy zabezpečiť opatrenia vzhľadom na závažnosť situácie. Jedným z prvých opatrení by malo byť kontaktovanie a oboznámenie rodičov, ktorých deti sa stali agresorom alebo obeťou kyberšikanovania. Neodporúča sa ich vzájomná konfrontácia, ale individuálne konzultácie a následne šetrenie tomuto závažnému problému. Žiaden prípad kyberšikanovania by nemal ostať nevyriešený, preto by škola po prešetrení prípadu mala trvať na vyjadrení a konečnom stanovisku oboch zainteresovaných strán. Po vydaní záverečného stanoviska by agresor nemal ostať nepotrestaný a mal by mu byť udelený postih, ktorý vyplýva zo školského poriadku prípadne prijatí ďalších nariadení, ak išlo o priestupok závažnejšieho charakteru (www.prevence-info.cz).

V súvislosti s používaním IKT a internetu u mladých ľudí je potrebné upozorniť na to, že aj napriek ich skúsenostiam a schopnostiam s používaním digitálnych technológií, ich kritické myslenie má značné nedostatky a validitu informácií nedokážu dostatočne posúdiť a vyhodnotiť, a práve preto sú ohrození falošnými správami a rôznymi pseudo informáciami (Shatto, Erwin, 2016). V tomto smere je preto nevyhnutné rozvíjať u detí a mládeže kritické myslenie, aby dokázali selektovať a overovať informácie.

Záver

Kyberšikanovanie sa považuje za závažnú formu šikanovania, kedy páchatel používa pri svojom agresívnom konaní moderné technológie – internet, počítač, mobilný telefón či smartphone a iné elektronické zariadenia. Agresívne správanie prebieha vo virtuálnom priestore. Pri tomto, kyberagresor využíva rôzne služby, nástroje a aplikácie – SMS správy, telefonáty, email, chatové miestnosti, blogy, diskusné fóra, sociálne siete a instant messengere ako napr. Messenger, Instagram, Snapchat, WhatsApp, Viber, Skype a ďalšie. Kyberšikanovanie nie je novým javom v spoločnosti, ale rozšírením tradičného šikanovania do e-prostredia, ktorý je determinovaný rozvojom nových technológií a elektronických médií. Prevencii kyberšikanovaniu je nutné venovať pozornosť už na prvom stupni základných škôl. Primárnu prevenciu je nutné zabezpečovať najmä cez rozvoj zdravej sociálnej klímy v triede, cez posilňovanie vzájomného partnerského vzťahu medzi žiakmi a posilňovanie prosociálneho a empatického správania žiakov v intenciách nešpecifickej prevencie. Na druhom stupni základných škôl a v stredných školách odporúčame implementovať najmä špecifickú

prevenciu kyberšikanovania (a online rizikového správania) primeranej veku žiakov cez rôzne projekty zamerané na riešenie problematiky.

Podakovanie

Príspevok je jedným z priebežných výstupov riešenej výskumnej úlohy VEGA č. 1/0396/20 pod názvom „Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z“.

Literatúra

- Barnová, S. – Krásna, S. (2018). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. E. Gajdošová, M. Madro, a M. Valihorová (Eds.), *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie: Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Bratislava: IPčko.
- Dulovics, M. (2012). Riziko vzniku mediálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Dulovics, M. (2017). Kompulzívne správanie vo vzťahu k subsystému internetu ako forma online rizikového správania u detí a mládeže. In Manažment školy v praxi. Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o. Roč. 12, číslo 9, s. 10 – 15.
- Graham, L. – Metaxas, P. T. (2003). "Of course it's true; I saw it on the Internet!" Critical Thinking in the Internet Era. *Communications of the ACM*, 46(5), 71-75. Dostupné na <https://jgregorymcverry.com/readings/S,%20Nternet%20-%202003%20-%20T%20RUE%20I%20S%20AW%20I%20T%20ON.pdf>
- Gregussová, M. & Kováčiková, D. (2008). Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? *Prevencia*, 6(4), s. 22.
- HINDUJA, S. & PATCHIN. J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard. Preventing and Responding to Cyberbullying*. USA: Corwin. 2015. 260 s.
- Hollá, K. (2008). Elektronické médiá a ich pôsobenie na agresívne správanie sa detí. *Aktuálne otázky pedagogiky a psychológie 3 : zborník príspevkov z vedeckej konferencie*, Banská Bystrica UMB.
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. 1. vyd. Bratislava: IRIS. 166 s.
- Hollá, K. (2015). Kyberšikana v Slovenskej republike - analýza rozptylu hlavných efektov. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. vol. 4, n. 2, s. 136-146
- Hanuliaková, J. & Hollá, K. (2016). School Social Climate – Cyberbullying Prevention. In *Sexting a kyberšikana*. Bratislava : 2016.
- IZRAEL, P., HOLDOS, J., ŽURKA, J., HASÁK, M. (2019). Skúsenosť slovenských detí a mládeže so šikanovaním a sexuálnymi obsahmi na internete. Správa z výskumu EU Kids Online IV na Slovensku. Ružomberok. s.28.
- Janková, M. (2020). Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. s. 38.
- Kopecký, K. & Sztokowski, R.(2016). Národní výskum kyberšikany českých učitelů - výzkumná správa. Olomouc: PF UP. 21 s.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kubey, R. (2002). *How media education promotes critical thinking, Democracy, health, and aesthetic appreciation*. Dostupné na http://www.centerformedia literacy.net/sites/default/files/547_CICML-Kubey.pdf
- NIKLOVÁ, M. (2015). Prevencia mediálnych závislostí a deviantných foriem správania vo virtuálnom svete. In: EMMEROVÁ, I.-NIKLOVÁ, M.-DULOVICS, M. (2015): *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica. S.181-182.
- Niklová, M. (2018). Internet očami žiakov základných a stredných škôl v kontexte empirických zistení. *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (14)*, Banská

Bystrica, s. 23-32.

Poláková, E. (2013). Internetová komunikácia, príležitosti a riziká. Banská Bystrica: vydavateľstvo UMB – Belianum. 117s.

Shatto, B. – Erwin, K. (2016). Moving on From Millennials: Preparing for Generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253-254. Dostupné na <https://doi.org/10.3928/00220124-20160518-05>

Šmahel, D. (2003). Psychologie a internet – děti dospělými, dospělí dětmi. Praha: Triton.

Trlicová, K. (2009). Nástrahy presieťovaného sveta. *Quark*, 4(11), s. 41.

www.prevence-info.cz

<http://cyberbullying.org/summary-of-our-cyberbullying-research>.

Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach.

Vyhláška ministerstva školstva č. 320/2008 Z. z. o základných školách.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Adresy autorov

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

miriam.niklova@umb.sk

Mgr. Karina Zošáková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

karina.zosakova@umb.sk

DIAGNOSTICKÉ A REFLEXÍVNE KOMPETENCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V PRAKTICKEJ PROFESIJNEJ PRÍPRAVE

DIAGNOSTIC AND REFLEXIVE COMPETENCES OF TEACHING STUDENTS IN PRACTICAL PROFESSIONAL TRAINING

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Mária Ganajová

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Ingrid Puchalová

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Preparing professionally quality teachers for the needs of education in today's society is a challenge especially for teachers, because the precondition to development of key competences of students (call of OECD, TALIS or PISA assessment reports) is that teachers themselves have developed reflexive thinking and a high level of their professional competences. The aim of the study is to present the results of the analysis of the relationship between the level of evaluation of diagnostic and reflexive competences of teacher students from their own point of view as well as from the point of view of practicing teachers. An evaluation scale questionnaire developed according to the professional standard for primary and secondary school teachers was used to monitor the level of competences. The research tool was subjected to exploratory and confirmatory factor analysis. The value of the Cronbach's alpha indicates the optimal internal consistency of the scale questionnaire (0.801). 210 scientific teachers cooperating with UPJŠ in Košice and 115 students of teaching at UPJŠ took part in the research. The results of the research showed that there is a statistically significant difference in the level of diagnostic and reflexive competences of the student from the point of view of practicing teachers and the students of teaching themselves.

Key words:

student teachers, teacher trainer, professional competences, diagnostic competences, reflexive competences

Úvod

Učiteľská profesia má sociálny, kultúrny, ekonomický, vedecký a technologický rozmer, vyvíja sa v závislosti od zmien v spoločnosti a je spojená od samého začiatku s vývojom ľudstva. Profesiou učiteľa môžeme radiť k najviac diskutovaným témam súčasnej spoločnosti. Kým v minulosti sa kládol dôraz predovšetkým na efektívnosť prezentovania poznatkov žiakom, dnes profesia učiteľstva smeruje k modelu profesionality. Svetové i národné výskumy smerujú k vnímaniu a postaveniu učiteľstva ako profesie, k porovnávaniu podmienok rozvoja učiteľskej profesie, ako i dopadu spoločenských zmien

na učiteľskú profesiu (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond & Bransford et al., 2005; Lukášová-Kantorková, 2003; National Research Council, 2010; Spilková & Vašutová, 2008). V medzinárodnom meradle je možné sledovať intenzívne hľadanie spôsobov a ciest k zvyšovaniu kvality učiteľskej profesie, ako i podpore profesijného rozvoja učiteľov počas ich pedagogickej praxe. Výskumne sú overované nové prístupy a modely prípravného vzdelávania učiteľov. Učiteľská profesia za posledné obdobie prešla od sústredenia sa na vzťah učiteľ – žiak, žiak – učiteľ, až do dnešnej podoby sústredenia sa na vzťah učiteľa k sebe samému. Požiadavka neustáleho sebazdokonaľovania učiteľa, záujem o inovatívne možnosti výchovy a vzdelávania a sústavné prehodnocovanie vlastnej práce sa dostávajú do popredia mnohých reformných zmien so zámerom zvýšenia kvality profesie učiteľa.

Fenstermacher & Richardson (2005, s. 205) zdôrazňujú, že zlepšovanie výučby učiteľa je kľúčovým prvkom pri zlepšovaní vzdelávania žiakov. Zároveň poukazujú na priamy vzťah medzi kvalitou učiteľa a výsledkami žiakov. Kvalitné vyučovanie dávajú do súvisu s morálne obhájitelnými a racionálnymi zásadami inštruktážnej práce učiteľa, pri ktorej je učiteľ považovaný za najdôležitejšiu premennú v triede (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 189; Sönmez, 2007, s. 252).

Koncepcie profesionalizácie učiteľstva smerujúce k reflexívnemu modelu sú celosvetovo považované za perspektívne vzhľadom na kladený dôraz na systematickú reflexiu pedagogickej činnosti ako kľúčového faktora profesijného rastu tak učiteľov v praxi, ako i študentov učiteľstva (Spilková & Vašutová et al., 2008). Proces stávania sa učiteľom – profesionálom, reflexívnym praktikom, expertom na stretávanie sa so žiakom, nie je časovo obmedzeným procesom. Ide o proces, ktorý začína už v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov a pokračuje ako systematický a kontinuálny celoživotný proces profesijného sebazdokonaľovania.

Diagnostické a reflexívne kompetencie učiteľa

Problematike profesijných kompetencií učiteľa sa v pedagogickej teórii oprávnene venuje stále viac pozornosti. Profesijné kompetencie učiteľa sú chápané ako súbor spôsobilostí učiteľa, jeho činnostné znalosti, zručnosti, zvládnuté výchovno-vzdelávacie operácie, postoje a presvedčenia (Kolář et al., 2012, s. 64). Vo vzťahu k učiteľskej profesii sú profesijné kompetencie nevyhnutné pre pedagogické pôsobenie, osvojujú si ich a rozvíjajú už budúci učelia v rámci svojej praktickej profesijnej prípravy za asistencie cvičného učiteľa. Vzhľadom k profesionalizácii učiteľstva môžeme hovoriť o učiteľských kompetenciách ako o profesijných kompetenciách. Ide predovšetkým o profesijné kompetencie súvisiace s výkonom svojej budúcej profesie (Helus et al., 2012; Slávik et al., 2012, s. 77; Spilková et al., 2004):

- Odborno-predmetové kompetencie – poznatky z obsahu aprobačných predmetov, ich vedeckých základov, ktoré umožňujú prejavíť svoje odborné schopnosti v edukačnom procese; schopnosť aplikovať praktickú skúsenosť z odboru, transformovať odborné poznatky do obsahu učiva, vyhľadávať a spracovávať informácie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.
- Psychodidaktické kompetencie – poznatky z pedagogických a psychologických vied, ktoré umožňujú vytvárať priaznivé podmienky pre učenie (t. j. motivovať žiakov k učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti); schopnosť používať stratégie vyučovania a učenia sa žiakov, pracovať s vzdelávacím programom pri projektovaní vlastnej výuky, hodnotiť vzhľadom k individuálnym osobitostiam žiakov.
- Komunikačné/komunikatívne kompetencie – efektívna komunikácia so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi; schopnosť

vytvárať pozitívnu klímu triedy, využívať prostriedky pedagogickej komunikácie, orientovať sa v náročných sociálnych situáciách.

- Diagnostické/intervenčné kompetencie – validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť výkony žiakov; schopnosť používať prostriedky pedagogickej diagnostiky, reflektovať vzdelávacie potreby žiakov v pedagogickej práci, identifikovať študentov so špecifickými potrebami, ovládať spôsoby práce s nadanými žiakmi.
- Riadiace/organizačné kompetencie – efektívne plánovať a projektovať edukačný proces, správne organizovať a riadiť výchovnú a vzdelávaciu činnosť žiakov; schopnosť pracovať s platnými zákonmi, normami, dokumentmi, vytvárať projekty na úrovni spolupráce s inými školami, zvládať spôsoby vedenia žiakov a vytvárať podmienky pre efektívnu spoluprácu v rámci skupín triedy.
- Poradenské a konzultatívne kompetencie – schopnosť poradiť študentom pri riešení ich problémov, individualizovať výchovné pôsobenie; mať vedomosti o právach človeka a rešpektovať ich pri pedagogickej práci, individuálne pristupovať k jednotlivým žiakom a riešeniu problémov.
- Reflexívne kompetencie – schopnosť reflexie vlastnej práce, hodnotenia vlastnej pedagogickej práce za účelom zlepšenia, zefektívnenia; mať všeobecný rozhľad, vystupovať ako reprezentant svojej profesie, byť schopný sebareflexie na základe objektívneho ocenenia a sebahodnotenia.

Profesijné kompetencie majú nezastupiteľné miesto a význam pri rozvoji profesie učiteľa a jeho osobnosti ako profesionála. Učiteľ vo svojej pedagogickej činnosti pracuje s osobnosťami žiakov, ktoré sa snaží rozvíjať vo všetkých oblastiach. Vzhľadom ku snahám profesionalizácie učiteľstva je opodstatnený záujem o štandardizáciu profesijných kompetencií učiteľov. Štáty Európskej únie poukazujú na skutočnosť, že učiteľská profesia je špecifická vo vzťahu k iným profesiám v spoločnosti a je nevyhnutná štandardizácia profesijných kompetencií.

Štandardizácia profesijných kompetencií je dôležitým procesom vyjadrenia normy pedagogických činností, ktoré sú preukázateľné. Štandardizácia sa prejavuje v kontexte pedagogickej teórie, vzdelávacej politiky a pedagogickej praxe. Tieto kontexty by mali byť vo vzájomnom prepojení bez výrazných konfliktov. Európska komisia (2012, s. 25 – 26) formulovala základnú štruktúru hlavných profesijných kompetencií učiteľa pre efektívne vyučovanie v 21. storočí v troch oblastiach: (a) vedomosti a porozumenie, (b) zručnosti, (c) dispozície (viera, postoje, hodnoty a záväzky).

Slovenský model profesijných štandardov pedagogických zamestnancov v kategórii učiteľ je tvorený vymedzenými profesijnými kompetenciami v troch dimenziách: žiak, výchovno-vzdelávací proces, profesijný rozvoj. Každá kompetencia obsahuje zložku vedomosti a zložku spôsobilosti.

Príprava budúcich učiteľov druhého stupňa základnej školy a učiteľov strednej školy musí vychádzať z profesijných štandardov pre začínajúceho učiteľa. Absolvent učiteľskej prípravy by mal disponovať príslušnými kompetenciami prejavujúcimi sa vedomosťami a spôsobilosťami v jednotlivých oblastiach (pozn. spracované na základe komparácie profesijných štandardov pre začínajúceho učiteľa druhého stupňa základnej školy a začínajúceho učiteľa strednej školy; Pokyn ministra č. 39/2017):

a) v oblasti žiak:

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka,
- identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka,
- identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka,

b) v oblasti výchovno-vzdelávací proces:

- ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov,

- plánovať a projektovať vyučovanie,
 - realizovať vyučovanie,
 - hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka,
- c) v oblasti profesijný rozvoj:

- plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj,
- stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.

Profesijné kompetencie študentov učiteľstva by sa mali rozvíjať tak v rámci teoretickej prípravy, ako i v rámci praktickej profesijnej prípravy za aktívnej účasti cvičného učiteľa. Je potrebné si uvedomiť, že praktikant realizuje vyučovací proces pod dohľadom cvičného učiteľa ako mentora, supervízora a je zodpovedný za svoje konanie, preberá plnú zodpovednosť za svoju činnosť smerujúcu predovšetkým k žiakom. Cvičný učiteľ smeruje praktikanta k reflexii vlastnej činnosti a sebareflexii za účelom zefektívnenia edukácie. K vedeniu praktikanta je však potrebná jeho rozvinutá diagnostická kompetencia, ktorá je základom úspešných rozborov vyučovacích hodín vedených reflexívnym rozhovorom cvičného učiteľa a praktikanta.

Cvičný učiteľ a študent učiteľstva v praktickej profesijnej príprave

Praktická profesijná príprava je orientovaná na výkon samostatného povolania. Táto časť prípravy je realizovateľná v dvoch krokoch: v rámci predmetov didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt v univerzitných podmienkach a ako samostatná pedagogická prax študentov učiteľstva v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva.

Pedagogická prax je v pedagogickom slovníku definovaná ako súčasť prípravy učiteľov a vychovávateľov na pedagogických a iných fakultách s cieľom spájať teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho školského prostredia a zacvičiť ho v činnostiach učiteľskej profesie (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 156).

Pedagogická prax študentov učiteľstva je príprava na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu (Kosová & Tomengová et al., 2015, s. 46). Ide predovšetkým o praktické prevedenie, skúšanie si vyučovacích metód, stratégií, techník vyučovania, ako i riadenie triedneho kolektívu, práce žiakov v rámci rôznych organizačných foriem a ďalších aktivít spojených s činnosťou a pôsobením učiteľa v reálnych pedagogických podmienkach. Pri realizácii pedagogickej praxe je najdôležitejšia implementácia teórie získanej počas teoretickej akademickej prípravy do pedagogickej školskej praxe.

Získanie profesijných kompetencií pre výkon povolania prepojením praktických skúseností s teoretickými vedomosťami je hlavným cieľom pedagogickej praxe (Kosová & Tomengová et al., 2015, s. 47). Profesijné kompetencie sú zamerané na vzťah učiteľa k žiakovi, k výchovno-vzdelávaciemu procesu a vlastnému sebarozvoju.

Cvičný učiteľ a cvičná škola sú termíny, ktoré sa v bežnej praxi používajú, avšak nie sú legislatívne ukotvené. Cvičný učiteľ, tak ako je uvedené vyššie, je pedagogickým zamestnancom základnej alebo strednej školy, ktorý sa v období pedagogickej praxe stáva spolupracovníkom vysokej školy (dohoda o vykonaní práce) vysielajúcej praktikantov na školu, kde pôsobí.

Cviční učitelia musia mať požadovanú pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie daného aprobačného predmetu a minimálne prvú atestáciu, resp. adekvátnu náhradu. Počas pedagogickej praxe študentov pôsobia ako:

- radcovia – poskytujú cenné rady týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzujú praktikantov a pomáhajú im zvládať počiatočné ťažkosti,

- vzory profesionálov – predvádzajú vzorový profesijný výkon v triede, rôzne prístupy k výučbe, rozmanité vyučovacie postupy, vzťah k žiakom, kolegom a pod.,
- informátori – informujú praktikantov o kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách a i.,
- tréneri – zodpovedajú za výcvik praktikantov v príslušných pedagogických schopnostiach,
- pozorovatelia – pozorujú praktikantov v triede, ich činnosť, správanie,
- poskytovatelia spätnej väzby – kriticky reflektujú a hodnotia priebeh a výsledky vlastnej činnosti,
- zhromažďovatelia informácií – zhromažďujú informácie o priebehu praxe praktikantov a poskytujú konštruktívnu správu a hodnotenie praxe praktikanta pre fakultu (Musai In Filová, 2002, s. 151 – 152).

Cvičný učiteľ je profesionálnou podporou rozvoja osobnosti študenta učiteľstva vo všetkých zložkách, racionálnej, reflexno-vegetatívnej i emocionálno-afektívnej. Posilňuje autonómiu praktikanta vo vzťahu k sebe samému, k vlastnému rozvoju či k cvičnému učiteľovi i k učiteľskej profesii (Kosová & Tomengová et al., 2015, s. 52).

Aktívna účasť praktikanta na pedagogickej praxi je podmienená i prístupom cvičného učiteľa. Cvičný učiteľ nie je len poskytovateľom informácií, pri ktorých praktikant napodobňuje a trénuje profesijné zručnosti, ale sám svojím vzorom smeruje študenta k poznaniu a trvalým zmenám. Praktikantovi vytvára pocit bezpečia, vedie ho k zodpovednosti za svoje rozhodovanie, konanie a prispieva k uvedomeniu si praktikanta svojho vzťahu k učiteľskej profesii. Cvičný učiteľ je v roli supervízora (Cooper, 1995) alebo mentora (Pířová & Duschinská, 2011), ktorý v rámci rozboru vyučovacej hodiny zámerne a cielene pomocou facilitovaných otázok vytvára situácie zamerané na spätný pohľad na realizované vyučovacie sekvencie, uvedomenie si podstatných aspektov vyučovania, vytváranie alternatívnych stratégií konania s možnosťou generalizácie na situácie vyučovania.

Aby cvičný učiteľ mohol efektívne viesť praktikanta na praxi a následne s ním realizovať efektívny a rozvíjajúci rozbor vyučovacej hodiny, je potrebné, aby sám ako reflexívny praktik disponoval diagnostickými kompetenciami, ktoré môže rozvíjať len za predpokladu osvojenia si trojstupňového modelu pedagogickej diagnostiky.

Metodológia

Výskum bol zameraný na profesijné kompetencie študentov učiteľstva s dôrazom na diagnostické a reflexívne kompetencie. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň diagnostických a reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov a samotných študentov učiteľstva.

Na deskripciu a analýzu názorov cvičných učiteľov a študentov učiteľstva sme použili variant deskriptívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál podrobne opisujúci jednu ústrednú premennú – názory cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl a študentov učiteľstva na úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľstva, a to v troch oblastiach – v oblasti žiak, výchovno-vzdelávací proces a sebarozvoj učiteľa (študenta učiteľstva). Jednotlivé oblasti obsahovali položky vzťahujúce sa na konkrétnu oblasť kompetencií, t. j. na akej úrovni študent uskutočňuje konkrétne činnosti. Pre potreby tejto štúdie sme sa zamerali na diagnostické a reflexívne kompetencie študentov učiteľstva, zamerali sme sa na oblasť žiak.

V oblasti žiak sme sledovali úroveň kompetencií v troch faktoroch:

- identifikácia vývinových a individuálnych charakteristík žiaka – tvorili ho 4 položky,
- identifikácia psychologických a sociálnych faktorov učenia - tvorili ho 3 položky,

- identifikácia sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka - tvorili ho 3 položky, Cviční učitelia a študenti učiteľstva mali k dispozícii škálový hodnotiaci dotazník vlastnej tvorby, v ktorom sa vyjadrovali k jednotlivým položkám pomocou päťstupňovej Likertovej škály (1 – nedostatočne; 2 – dostatočne; 3 – dobre; 4 – veľmi dobre; 5 – výborne). Hodnotiaci dotazník bol vytvorený podľa profesijných štandardov pre učiteľov základných a stredných škôl. Hodnotiaci dotazník pre cvičných učiteľov bol zameraný na heteronómne hodnotenie profesijných kompetencií študentov učiteľstva a hodnotiaci dotazník pre študentov učiteľstva bol zameraný na autonómne hodnotenie ich profesijných kompetencií. Hodnotiace dotazníky sa odlišovali iba vo faktografických údajoch potrebných k triedeniu dát pre štatistické spracovanie. Pri hodnotiacom dotazníku pre cvičných učiteľov sme položky zamerali na: vek, rod, pôsobisko, dĺžku pedagogickej praxe a predmet, pre ktorý sú vedení ako cviční učitelia. Pri hodnotiacom dotazníku pre študentov sme položky zamerali na rod a aprobačné predmety, pre ktorých vyučovanie získajú kvalifikáciu.

Konštruktívnu validitu sme overovali exploračnou faktorovou analýzou (PCA s varimaxovou rotáciou). Položky dotazníka sme podrobili exploračnej faktorovej analýze pomocou SPSS Statistics 20. Jej vhodnosť použitia sme zistili Kaiser-Meyer-Olkinovým (KMO) testom a Bartlettovým testom sféricity. Hodnota KMO testu miery adekvátnosti výberu bola 0,823, čo môžeme považovať za veľmi dobrú (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Bartlettov test sféricity vyvrátil hypotézu, že je korelačná matica maticou jednotkovou ($p < 0,001$). Výsledky testov nám umožnili využívať exploračnú faktorovú analýzu pri identifikácii dimenzionality nástroja a posúdení hodnoty zaradenia jednotlivých položiek dotazníka do ďalších analýz. Kritériom pre vhodnosť položiek bol koeficient komunality a minimálna faktorová záťaž položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov 0,40. Na potvrdenie dimenzionality sme ďalej vykonali paralelnú analýzu, ako najoptimálnejšie riešenie bol identifikovaný deväťfaktorový model analyzovanej verzie dotazníka profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Faktory sme označili v súlade s terminológiou profesijného štandardu učiteľa ISCED 2 a ISCED 3. Reliabilitu (spoľahlivosť), vnútornú konzistenciu výskumného nástroja, teda vzťah medzi položkami výskumného nástroja navzájom a vzťah medzi položkami a výskumným nástrojom ako celkom sme zisťovali štatistickým softvérom SPSS Statistics 20, prostredníctvom Cronbachovho koeficientu alpha. Hodnotiaci dotazník vykazoval veľmi dobrú reliabilitu, hodnota koeficientu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,801$ bola nad minimálnou hodnotou $\alpha = 0,700$. Reliabilita dimenzie žiak (diagnostická) mala hodnotu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,789$, Korelácie medzi jednotlivými položkami sa pohybovali v rozmedzí $< 0,039$; $0,677$ >, pričom boli štatisticky významné na hladine významnosti $p < 0,05$. Korelácie medzi jednotlivými položkami a celkovým skóre sa pohybovali vo všetkých prípadoch nad hranicou 0,50. Všetky položky sme tak mohli zaradiť do ďalších analýz a nemuseli sme žiadnu vyradiť. Na základe hodnoty Spearmanovho koeficientu korelácie možno povedať, že medzi dimenziami existuje silná korelácia ($p < 0,001$). Výsledky faktorovej analýzy spolu s hodnotami koeficientu Cronbachovho alfa indikujú vnútornú konzistenciu jednotlivých faktorov.

Charakteristika výberového súboru

Základný súbor tvorili študenti učiteľstva a ich cviční učitelia zo základných a stredných škôl v Košickom kraji. Výberový výskumný súbor bol podriadený zámernému dostupnému výberu študentov učiteľstva a cvičných učiteľov UPJŠ v Košiciach. Do výskumu boli zaradení študenti učiteľstva UPJŠ (študenti Filozofickej fakulty a Prírodovedeckej fakulty), ktorí absolvovali súvislú pedagogickú prax ako i ich cviční učitelia zo základných a stredných škôl. Výberový súbor tak nebol náhodný. Náhodný nebol ani výber cvičných učiteľov, pretože do výskumu boli zapojení práve tí, ktorí mali študentov tvoriacich výberový súbor na súvislej pedagogickej praxi. Výberový výskumný

súbor pre realizáciu dotazníkového šetrenia sme zostavili technikou dostupného výberu, tvorilo ho 210 učiteľov ZŠ a SŠ a 115 študentov učiteľstva na UPJŠ.

Výsledky výskumu

Schopnosť zhodnotiť vlastnú činnosť je základným pilierom reflexívnych kompetencií. Výsledky výskumu sú analyzované na základe komparačnej analýzy autonómneho hodnotenia študentov učiteľstva a heteronómneho hodnotenia cvičných učiteľov.

Tab. 1 Úroveň kompetencií – autonómne a heteronómne hodnotenie

Kompetencia/vedomosti/spôsobilosti	Š	U	rozdiel
Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka (K)			
ovláda biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu žiakov (V)	4,42	3,63	0,79
pozná teoretické východiská pedagogickej diagnostiky (V)	4,72	3,25	1,47
tvorivo a efektívne využíva vedomosti na identifikovanie individuálnych charakteristík žiaka (S)	4,65	3,11	1,54
má základné praktické skúsenosti s identifikáciou individuálnych charakteristík žiaka (S)	3,99	2,86	1,13
Priemer - kompetencia	4,45	3,21	1,23
Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka (K)			
pozná a chápe koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach (V)	4,13	3,18	0,95
identifikuje učebný štýl a individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov - intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (S)	4,49	3,46	1,03
identifikuje individuálne charakteristiky žiaka (S)	4,37	3,33	1,04
Priemer - kompetencia	4,33	3,32	1,01
Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka (K)			
ovláda problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi (V)	4,66	3,85	0,81
má základné praktické skúsenosti s identifikáciou špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov v sociokultúrnom kontexte (S)	4,57	3,21	1,36
akceptuje diverzitu žiakov v sociokultúrnom kontexte (S)	4,61	3,55	1,06
Priemer - kompetencia	4,61	3,54	1,08
Priemer - dimenzia	4,46	3,36	1,11

Legenda: K – kompetencia; V – vedomosti; S – spôsobilosti; Š – študent; U – učiteľ

Zdroj: vlastné spracovanie

Úroveň diagnostických kompetencií v dimenzii žiak je z pohľadu študentov učiteľstva hodnotená veľmi vysoko. Študenti hodnotili úroveň svojich kompetencií v dimenzii žiak – diagnostické kompetencie ako veľmi dobrú úroveň. Pri identifikácii sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka takmer výbornú. Svoje diagnostické kompetencie v dimenzii žiak študenti (4,46) mali tendenciu hodnotiť lepšie ako ich cviční učitelia (3,36). Rozdiel v hodnotení dosiahol viac ako 1 hodnotiaci stupeň (1,11). Cviční učitelia hodnotili kompetencie študentov v dimenzii žiak ako dobré. Z tabuľky 1 je zrejmé, že úroveň

vedomostí študentov v dimenzii žiak je vyššia ako úroveň ich spôsobilostí v tejto oblasti. Taktiež je to možné sledovať i pri heteronómnom hodnotení učiteľov.

Výsledky výskumu v oblasti žiak nám naznačujú štatisticky významné rozdiely v autonómnom a heteronómnom hodnotení úrovne kompetencií v oblasti žiak. Študenti vykazovali nižšiu úroveň reflexívnych kompetencií, pretože sa od heteronómneho hodnotenia učiteľov značne odklňali.

Pri štatistickej verifikácii týchto rozdielov sme sa snažili zistiť, či sa študenti priblížili ku hodnoteniu učiteľov štatisticky významne. Keďže každý študent získal dve hodnotenia od cvičného učiteľa, spriemerovali sme ich, aby sme zredukovali faktor subjektívnosti. Následne sme porovnali priemerné hodnotenie študenta v dimenzii žiak a priemerné hodnotenie učiteľa v dimenzii žiak a získali sme odchýlku hodnotenia študenta od učiteľa v oblasti žiak. Priemerný rozdiel v odchýlke v rámci porovnávania autonómneho hodnotenia študentov a heteronómneho hodnotenia učiteľov v oblasti žiak je 1,11.

Či tento rozdiel je signifikantný sme zisťovali štatistickými metódami. Pri Kolmogorov-Smirnovho teste normality sme zistili, že dáta nemajú normálne rozloženie, pretože získané hodnoty boli nižšie ako 0,05. Vzhľadom k týmto výsledkom sme využili neparametrický Mann-Whitney U-test pre 2 nezávislé výbery. Týmto testom sme verifikovali hypotézu.

H1: Úroveň diagnostických kompetencií študentov učiteľstva je v oblasti žiak z pohľadu študentov vyššia ako z pohľadu cvičných učiteľov.

Hypotéza sa nám potvrdila na hladine významnosti $p < 0,001$. Verifikáciou hypotézy sme zistili, že študenti svoje diagnostické kompetencie hodnotia vyššie ako ich cviční učitelia. Signifikantné rozdiely v hodnotení nám predikujú zároveň úroveň reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva. Študenti učiteľstva majú tendenciu sa lepšie hodnotiť, avšak úroveň ich reflexívnych kompetencií je nižšia.

Diskusia a záver

Kvalita učiteľa je podľa Fenstermachera a Richardsona (2005, s.205) v priamom vzťahu s výsledkami žiakov. Pripraviť kvalitných učiteľov pre potreby výchovy a vzdelávania v súčasnej spoločnosti je výzvou predovšetkým pre učiteľské prípravky. Učiteľ súčasnosti má mať na vysokej úrovni rozvinuté svoje profesijné kompetencie a predovšetkým má naplňovať atribúty reflexívneho praktika. Jedným zo spôsobov rozvoja profesijných kompetencií je praktická profesijná príprava učiteľov prostredníctvom pedagogickej praxe. Pedagogická prax ponúka priestor na rozvoj diagnostických kompetencií študentov učiteľstva, ktorí prichádzajú do priameho kontaktu so žiakmi v reálnej školskej praxi a v rámci rozborov vyučovacích hodín rozvíjajú svoje reflexívne kompetencie.

Autonómne hodnotenie spočíva v sebahodnotení študenta, ktoré vie zdôvodniť, obhájiť. Ide o hodnotenie vlastných možností, vlastností, schopností a postavenia medzi inými ľuďmi (Kosová, 2002, s.16). Autonómne hodnotenie študentov veľmi úzko súvisí s ich reflexívnymi kompetenciami, pretože pri procese hodnotenia študent analyzuje svoju činnosť, svoje konanie a spätne nazerá na svoju reakciu. Viaceré výskumy skúmajúce autonómne hodnotenie žiakov, predovšetkým vo vzťahu k školskej úspešnosti (Lee & Bong 2014, Starý & Laufková, et al., 2016), poukazujú na skutočnosť, že sa študenti zvyknú lepšie hodnotiť ako ich hodnotí učiteľ. Toto tvrdenie sme potvrdili i našim výskumom, kedy študenti učiteľstva sa lepšie hodnotili svoju úroveň kompetencií v dimenzii žiak.

Hodnotenie ako interpretačná procedúra je zamerané na vybranú oblasť reality (Slavík, 2003, s.8). V našom prípade išlo o hodnotenie profesijných kompetencií cvičnými učiteľmi (heteronómne hodnotenie) a samotnými študentmi učiteľstva (autonómne hodnotenie). Autonómne hodnotenie je pre budúcich učiteľov veľmi dôležitá súčasť ich prípravy na profesiu učiteľa. Pri autonómnom hodnotení ide o hodnotenie svojej vlastnej činnosti, zdôvodnenie svojho hodnotenia a snahy o jej zlepšenie na základe výsledku

hodnotenia (Jedlička, Koťa, & Slavík, 2018, s.8). Autonómne hodnotenie učiteľov je dôležitou súčasťou rozvoja ich profesijných kompetencií a základom pre objektívne heteronómne hodnotenie žiakov. Výsledky nami realizovaného výskumu potvrdili dôležitosť autonómneho hodnotenia v učiteľskej príprave, a viedli nás k ďalším výskumným šetreniam zameraným na zvýšenie efektívnosti autonómneho hodnotenia, napríklad v rámci realizácie hodnotenia vlastných výstupov študentov, sebahodnotenia, vrstovníckeho hodnotenia.

Cieľom výchovy a vzdelávania v súčasnom školskom prostredí je komplexný osobnostný rozvoj žiaka. Profesionálne kompetencie učiteľa sú preto orientované i na žiaka. Walberg (1984) poukázal, že správanie sa učiteľov k žiakom má značný vplyv tak na osobnosť žiaka, ako i výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu. Budúci učiteľ ako reflexívny praktik má byť schopný identifikovať a analyzovať problémy a situácie z pedagogického, psychologického i sociálneho hľadiska a uskutočňovať zodpovedné rozhodnutia (Nezvalová, 2000). Zodpovedné rozhodnutia je možné realizovať len v prípade, že učiteľ si pomocou reflexie uvedomí svoje nedostatky, ale i možnosti v oblasti rozvoja osobnosti žiaka, svoju úroveň identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, jeho psychologických a sociálnych faktorov učenia sa, ako i sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka.

Výsledky výskumu a štatistická verifikácia hypotézy nám potvrdili, že úroveň diagnostických kompetencií študentov učiteľstva je v oblasti žiak z pohľadu študentov vyššia ako z pohľadu cvičných učiteľov. Táto hypotéza sa potvrdila na vysokej hladine významnosti 0,001. Z uvedeného je potrebné pripraviť podmienky v rámci pregraduálnej prípravy na rozvoj diagnostických kompetencií študentov učiteľstva práve vo vzťahu k žiakom. Je možné využívať rôzne rolové hry, simulačné aktivity, pri ktorých si študenti rozvíjajú svoje diagnostické kompetencie.

Ideálny priestor pre rozvoj diagnostických kompetencií študentov učiteľstva je práca počas pedagogickej praxe, kedy za pomoci cvičných učiteľov ich dokážu efektívne rozvíjať. V tomto smere sú potrebné aktívne stretnutia, metodické sedenia a workshopy pre cvičných učiteľov s cieľom odbornej podpory pri mentoringu cvičného učiteľa.

Slavík et al. (2012) spája reflexiu predovšetkým s didaktickým myslením učiteľa, jeho rozvojom a možnosťami ovplyvňovania pedagogickej činnosti učiteľa. Učiteľ pri reflexii premýšľa nad didaktickými udalosťami v rámci vyučovacej hodiny, analyzuje ich a hľadá riešenie na ich zefektívnenie (Nezvalová, 2007). Výchovno-vzdelávací proces tvorí základ pedagogickej činnosti učiteľa a je zároveň najrozsiahlejšou oblasťou kompetenčného profilu učiteľa. Profesionálne kompetencie učiteľa sa v tejto oblasti viažu nielen na ovládanie obsahu a didaktiky vyučovaných predmetov, ale predovšetkým na plánovanie, projektovanie, realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a hodnotenie jeho výsledkov a učenie sa žiaka. Učiteľ by mal poznať svoje možnosti, ale i nedostatky a pracovať na ich odstránení. To je možné iba v dôsledku reflexie. Autodiagnostikovanie a profesionálna reflexia sú predpokladom pre realizáciu reflexívnej výučby (Ferencová & Kosturková, 2020), ktorá je považovaná za základnú kompetenciu k profesionálnemu rastu. V rámci pregraduálnej prípravy je tak žiadúce využívať rôzne reflexívne techniky na rozvoj profesijných kompetencií študentov učiteľstva, ako napríklad pedagogický denník, reflexívny rozhovor s mentorom, mikroedukáciu a mikroedukatívne analýzy.

Podakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VVGS-2020-1665 „Diagnostická kompetencia cvičného učiteľa ako reflexívneho praktika“.

Literatúra

- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Cooper, J. L. (1995). Cooperative Learning and Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 7–9. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_2
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. D. et al. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commision. (2012). *Key data on education in Europe 2012. Key Data Series. Eurydice*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-education-europe-2012_en
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Ferencová, J., & Kosturková, M. (2020). *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Prešov: Rokus.
- Filová, H. (2002). Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In B. Kasáčová (Ed.), *Spolupráca univerzity a škôl. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Cvičný učiteľ*. 18. 1. 2002 (s. 151–160). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kolář, Z. et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Lee, W., Lee, M.J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86–99. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- National Research Council. (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Washington, D. C.: The National Academies Press.
- Nezvalová, D. (2002). Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele. *e-Pedagogium*, 2(2), s. 69-82.
- Nezvalová, D. (2007). *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky pro střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. (2017). <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/>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4th Ed.). Praha: Portál.

- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, LIII (1), 2003. s.5-25. Dostupné na: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=cs>
- Slávik, M. et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri (Teaching principles and methods). Ankara: Ani Yayincilik.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Starý, K., & Laufková, V. et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of American schools. *Educational Leadership*, 41(8), s. 9–27.

Adresy autorov

Doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
renata.orosova@upjs.sk

Doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 11, 040 01 Košice
maria.ganajova@upjs.sk

Doc. PaedDr. Ingrid Puchalová, PhD.

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
ingrid.puchalova@upjs.sk

ANDRAGOGICKÉ PORADENSTVO AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PORADENSTVA

ANDRAGOGICAL COUNSELING AS AN INTEGRAL PART OF COUNSELING IN EDUCATION

Ivan Pavlov

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Martin Schubert

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The paper presents the theoretical model of andragogical counseling as an integral part of the complex approach in educational counseling. The model is incorporated into broader socio-economic and international relationships, as well as interdisciplinary contexts. It will describe the goals, functions, approaches and specifics of learning-related counseling for adults.

Key words:

the adult, learning, lifelong learning, educational counseling, andragogical counseling, learning ability, the counselor, the client

Úvod

V ostatnom období vzrastá záujem o komplexnú podporu procesov celoživotného učenia sa človeka. Dokumenty z prostredia Európskej únie (2000; 2008; 2018) kladú mimoriadny dôraz na úlohu národných mechanizmov podpory celoživotného učenia, osobitne vzdelávania a učenia sa dospelých.

V Európe možno uviesť mnoho príkladov krajín s funkčnými stratégiami, systémami podpory, ktoré vedú k dlhodobu vysokej účasti dospelých na ďalšom vzdelávaní, ich vysokej motivácii prekonávať rôzne učebné výzvy, problémy či bariéry najmä pomocou poradenstva. Na Slovensku, žiaľ, doposiaľ neexistuje platná národná stratégia podpory celoživotného učenia a poradenstva, nástroje podpory učenia sa dospelých sú OECD (2020) hodnotené ako nedostatočné. Slovensko potrebuje zásadne zmeniť svoj prístup ku koncepcii a systému podpory celoživotného učenia, začať ich vnímať ako významné komponenty ekonomického rozvoja spoločnosti a kvality života občanov. Pedagogika a andragogika môžu k tomuto rozvoju prispieť interdisciplinárne založeným výskumom, komparatívnym štúdiom funkčných zahraničných systémov a uváženou adaptáciou ich prvkov na naše podmienky. Za významný príspevok v tomto úsilí považujeme rozvoj andragogickej teórie, predovšetkým však kontextualizáciu, konceptualizáciu a tvorbu inovatívnych prístupov v učebnom poradenstve pre dospelých, t. j. v andragogickom poradenstve.

Celoživotné, edukačné a andragogické poradenstvo

Poradenstvu sa v ostatných desaťročiach pripisuje čoraz väčší vedecký a spoločenských význam. Ako dôvody sa často uvádzajú spoločenské, ekonomické, technologické a politické zmeny, ktoré zvyšujú potrebu orientácie a podpory pri rozhodovaní. Využívanie internetu, ako zdroja informácií variabilnej kvality, vyžaduje od jednotlivca

spôsobilosť kriticky uvažovať. Status dospelého však nemusí byť zárukou tejto kompetentnosti. Priebeh vzdelávacích a profesijných dráh stráca svoju kontinuitu. Rozhodovať sa musíme celoživotne a v každej životnej situácii, pretože istoty sa, ako sme už uviedli, vytratil. Politiky prispeli k novej, neoliberalnej, regulácii našich životov. Jedným z možných odôvodnení je tzv. teorém individualizácie, podľa ktorého jednotlivci v stále väčšej miere môžu (musia) sami konštruovať svoje vzdelávacie a profesijné dráhy. Kvôli narastajúcim globálnym prepojeniam sú ekonomiky náchylné na vonkajšie otrasy. Pracovné trhy tak od ľudí a od organizácií očakávajú vysokú schopnosť prispôbiť sa. Ideálom sa stáva „podnikateľ so sebou samým“ (porov. termín *entrepreneur*, Bröckling, 2004, s. 55), ktorého hlavnou náplňou je čo najvýnosnejšie spravovať svoj vlastný humánny kapitál.

Chápanie človeka ako suverénneho držiteľa humánneho kapitálu však maskuje jeho premenu na čo možno najlacnejší a ľahko použiteľný zdroj pre súkromné firmy a pre skutočný kapitál, ktorý sa ako jediný zhodnocuje slobodne. V tejto súvislosti zohrávajú významnú rolu všadeprítomné procedúry evalvácie, ktoré slúžia ako vysoko prepracovaný nástroj disciplinovania „slobodnej“ voľby indivíduí. Inak povedané: je potrebné, aby ich voľba zodpovedala záujmom firiem či štátu. Prudký nárast praktík evalvácie vedie k internalizácii mechanizmov kontroly, teda k dohľadu človeka nad sebou samým (porov. Keller, 2011, s. 71-72) k jeho sebariadeniu.

Súčasnú neoliberálnu éru je možné označiť ako prechod od záruk sociálneho štátu k zodpovednosti za seba samého a k individuálnemu rizikovému manažmentu. Tento kontext preto umožňuje nový pohľad aj na koncept celoživotného učenia vrátane vzdelávania a učenia sa dospelých. Už spomenuté sebariadenie a z neho vyvodená koncepcia sebariadeného učenia, sa ukazujú ako riadiaca technológia štátu a vzdelávanie dospelých ako súčasť s tým súvisiacej moci.

O poradenstve sa v andragogike, ako vo vede o vzdelávaní a učení sa dospelých, diskutuje od 60-tych rokov 20. storočia (platí pre západoeurópsky priestor). Súčasné andragogické diskusie sa sústreďujú hlavne na formy učebného poradenstva a poradenstva vo vzdelávaní dospelých. Poradenstvo je vždy závislé od kontextu, čo znamená, že musí zohľadňovať pluralitu teoretických prístupov a potrieb dospelých.

V problematike andragogického poradenstva je dôležité objasniť a správne uplatňovať pozície, na ktorých je založený koncept celoživotného učenia, celoživotného poradenstva a edukačného poradenstva (Pavlov, 2020). Práve edukačné poradenstvo patrí k jednému z mnohých druhov poradenských služieb poskytovaných aj dospelým (napríklad sociálne, personálne, kariérové, finančné, zdravotnícke a iné).

Edukačné poradenstvo pôvodne vzniklo pre potreby školskej praxe. Dnes sa skôr zameriava na pomoc jednotlivcom a skupinám v ich študijnom, pracovnom a osobnom živote, pri zvyšovaní kvality ich života v sociálnej, duševnej, vzťahovej a výkonnej oblasti. Toto chápanie naznačuje perspektívu biodromálnych, edukatívno-formatívnych a rozvíjajúcich aspektov poradenstva a prístupu k osobnosti (porov. Sejčová in Švec a kol. 2015, s. 1235-1244).

Teoretici andragogiky vnímajú potrebu konceptualizácie tejto problematiky a sebe vlastnými prístupmi prispievajú k jej naplneniu (od deklaratívneho vymedzenia ako súčasť andragogického pôsobenia, cez pokusy o interdisciplinárne uchopenie inšpirované hlavne psychologickým poradenstvom až po formulovanie fundamentálnej otázky, v čom je andragogické poradenstvo iné, v čom tkvie jeho podstata a účel). (Machalová, 2008, s. 65).

Andragogické poradenstvo je podľa Machalovej (2017) poradenským vedením (usmerňovaním) ľudí, aby sa rozhodli vzdelávať, zotrvali vo vzdelávacom procese, učili sa ako sa učiť a aby dokázali aplikovať výsledky svojho vzdelávania – vedomosti, zručnosti a spôsobilosti v dôležitých oblastiach svojho života a v rámci profesionálneho

a sociálneho rozvoja. V praxi sa andragogické poradenstvo môže uplatniť v týchto oblastiach:

- V oblasti profesijného života dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku s profesijným poradenstvom – týka sa voľby, udržania a zmeny povolania a zamestnania).
- V oblasti sociálnych podmienok a situácií života dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku so sociálnym poradenstvom a sociálnou prácou, edukačným sociálnym poradenstvom a edukačnou sociálnou prácou).
- V oblasti kultúrno-záujmovej realizácie dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku s kultúrno-osvetovou prácou).

Mayer (2017, s. 15) analýzou viacerých prístupov navrhuje, aby „cieľom andragogického poradenstva bola identifikácia problému, vzdelávacích potrieb a individuálneho potenciálu jedinca, ak je možná intervencia edukáciou, resp. facilitácia pri vzdelávaní a učení sa, za účelom eliminácie problému, osobnostného rozvoja jedinca, saturácie jeho potrieb a záujmov a v konečnej fáze aj vplyvu na kvalitu jeho života. To znamená poradenstva pri vzdelávaní, voľbe povolania, výbere zamestnania, kvalifikácii, rekvalifikácii, osobnostnom raste“. Podľa Oravcovej (2013 s. 67-69) je poradenské pôsobenie na človeka interdisciplinárne a v realite nie je možné celkom presne oddeliť od seba jednotlivé druhy poradenskej práce, ktoré sa opierajú o viacero vedných disciplín. Poznatky uplatňované v andragogickom pôsobení vychádzajú z poznatkov psychológie dospelého a tiež, že andragogické (a v zásade aj ďalšie špecializácie poradenstva) vychádzajú a opierajú sa o poradenstvo, ktoré má základ v psychologickom kontexte – teórii psychologického poradenstva, hoci využívajú k výkonu svojho poradenstva vlastné, špecifické prostriedky. Každá veda a k nej sa viažuce poradenstvo si má vymedziť hranice svojho pôsobenia (napríklad pôsobenie poradcu, keďže efektívnosť jeho činnosti sa odvíja od jeho vzdelania určujúceho hranice jeho kompetencií vo vzťahu k typu problému a typu klienta). Pri vymedzovaní zamerania andragogického poradenstva je, podľa názoru Oravcovej nevyhnutné zachovať odbornú líniu pomáhania v situáciách, s ktorými sa dospelý človek v živote stretne, kedy je intervenciou výchovy a vzdelávania možné uplatniť pomoc človeku.

Podľa nášho názoru má každé poradenstvo vo svojej podstate (vo väčšej či menšej miere) obsiahnuté prvky uvedomelých i neuvedomelých procesov učenia sa klientov. Ale len v andragogickom poradenstve je učenie sa v celej jeho šírke, vrátane jeho kvality, hlavným účelom a cieľom poradenskej intervencie.

Návrh modelu andragogického poradenstva

Zohľadňujúc všetky vyššie uvedené argumenty v prospech potreby ďalšieho rozvoja a poskytovania andragogického poradenstva ako účinného nástroja rozvoja a zvyšovania účasti dospelých na ďalšom vzdelávaní, ako aj rešpektujúc jeho význačné črty a požiadavky naň kladené, sme dospeli k vlastnému návrhu, presnejšie modelu andragogického poradenstva.

Andragogické poradenstvo považujeme za vysoko efektívny nástroj rozvoja docility dospelého človeka, t. j. jeho na neuroplasticite založenej schopnosti učiť sa. Bez docility by bolo každé formatívne (intencionálne a funkcionálne) pôsobenie na dospelého človeka, vrátane jeho autoformatívnych snáh, s cieľom dosiahnuť pozitívne osobnostné zmeny, úplne márne. Možnosť zlepšovať docilitu dospelého človeka odvodzujeme z tzv. bio-psycho-sociálneho modelu človeka. Predpokladáme, že zmeny plasticity mozgu, ktorá je základom učenia sa a všetkých duševných funkcií človeka majú priamy vplyv na efektívnosť vzdelávacích, terapeutických a všetkých ostatných aktivít, ktoré sú časťou sociálneho poľa. Zároveň (mysliac na zámerné zlepšovanie docility) predpokladáme, že to platí i naopak.

Andragogické poradenstvo je službou edukačného charakteru poskytovanou dospelým jednotlivcom, skupinám a organizáciám s **cieľom** transformovať ich problémy na problémy riešiteľné učením – to zakladá univerzálnosť andragogického poradenstva v orientácii na rôzne témy a cieľové skupiny. „Je zrejmé“, ako uvádza Beneš (2014, s. 18), „že nie všetky životné problémy sú nutne zvládnuteľné pomocou učenia. Niektoré sa dajú odstrániť napr. peniazmi alebo inými zdrojmi, právne, mocensky, technologicky. Niektoré problémy môže človek delegovať, napr. zdravotné na lekársku starostlivosť. Vlastné učenie ale človek delegovať nemôže, nikto sa nemôže učiť za niekoho. (...) Andragogickou úlohou pri učení je podľa potreby pomáhať. Človek sa vždy učí niečo, učenie je odkázané na témy. Aj obľúbená požiadavka, že človek má učiť sa učiť, predpokladá nejaké obsahy. Andragogika sa potom zameriava na vytvorenie komunikácie podporujúcej učenie a na vzťah medzi témami a učením. Úlohou andragogiky je teda hľadať formy a metódy umožňujúce a podnecujúce učenie sa dospelého. (...) Učenie, témy, komunikácia a hľadanie ciest a metód, ako žiadané procesy učenie zaistiť, tvorí v andragogike jeden celok, ktorý umožňuje i autonómiu andragogiky a možnosť rozlíšenia od ostatných sociálnych vied (...)“

Model andragogického poradenstva vníma **poradenský proces ako učenie**, ktoré je *v prípade dospelých jednotlivcov*:

- Zmysluplné – poradenské obsahy musia dospelým dávať zmysel, zodpovedať ich životným skúsenostiam.
- Nelineárne – problémy dospelých nevystávajú z oblasti formálnej logiky, kde je riešenie buď správne, alebo nesprávne (*tertium non datur*), ale priamo z bežného života, v ktorom vždy treba zohľadniť viacero perspektív. Pokiaľ sa človek už (napríklad vplyvom poradenstva) konečne rozhodol, môže sa jednoducho stať, že toto rozhodnutie je neužitočné a celú situáciu je nútený nanovo prehodnotiť.
- Sebakritické – sebakritické spochybnenie je pre učenie sa absolútnou nutnosťou. Človek sa môže pýtať: Čo som sa naučil? Na čom sa to zakladá? Akým spôsobom bolo preukázané (napríklad poradcom), že je to tak a že boli zohľadnené všetky perspektívy? Zároveň to znamená, že sa neuplatňuje iba jedna, ale viaceré stratégie učenia.
- Transformatívne: umožňuje človeku zamyslieť sa nad vlastnými zvyklosťami, predpokladmi a spôsobmi myslenia, ktoré si počas života vytvoril a keď je to potrebné, aj nanovo prehodnotiť. Spôsoby, akými človek uvažuje, vyplývajú z jeho biografie, kultúry, v ktorej žije, či regiónu, v ktorom vyrastal. Schopnosť vydať sa novým smerom je dôsledkom transformatívneho učenia.

V tejto súvislosti treba pripomenúť, že poradenský proces musí tiež prihliadať na piliere, na ktorých sa učenie dospelých ľudí zakladá:

- získavanie informácií,
- reflektovanie informácií: „Akú asociáciu viem s touto informáciou spojiť?,
- hľadanie relevantnosti: „V čom spočíva význam? Ako viem túto novú informáciu integrovať do mojich existujúcich vedomostí?“ V tomto kroku teda pracuje so svojimi spomienkami, aplikuje ich však na súčasnú situáciu a pýta sa, ako to celé vie zosúladiť. Z toto vyvstáva akýsi druh teórie: „Čo pre mňa znamená táto informácia?“,
- test reality: „Do akej miery zodpovedá táto teória realite?“.

V prípade organizácií ide v andragogickom poradenstve najmä o hľadanie odpovedí na otázku, ako sa z organizácií stavajú „učiace sa organizácie“, „kde ľudia trvalo zvyšujú svoju schopnosť prinášať výsledky, kde pestujú nové a expanzívne spôsoby myslenia, kde sa kolektívnej snahe nekladú medze a ľudia sa ustavične učia vidieť veci ako celok“ (Senge, 1990 in Russell-Walling, 2012, s. 116).

Funkcie andragogického poradenstva

1. Edukačná: analýza rôznych algoritmov autoregulačných a metakognitívnych stratégií dospelých s cieľom zistiť, ktoré z nich umožňujú efektívne spracovávanie a aplikovanie získaných poznatkov. Prostredníctvom slovnej intervencie sa poradca stáva tým, kto zámerným navodzovaním nerovnovážneho stavu v kognitívnej oblasti (disonancia/perturbácia) iniciuje u dospelého človeka vedomý proces zmien v jeho doterajších schémach konania a myslenia (akomodácia). (porov. Glasersfeld, 1995)
2. Podporo-preventívna: utvorenie jasne vymedzeného času a priestoru na konceptualizáciu a (re)štruktúráciu informácií získavaných životnými skúsenosťami, prácou, vzdelávaním a ďalšími informačnými zdrojmi (napríklad virtuálny priestor). Podporná funkcia spočíva v utvorení učenia podporujúcej poradenskej klímy.
3. Podporo-sebareflexívna: podpora kompetentnosti konať zodpovedne voči sebe samému a voči prostrediu. Podpora, funkčných a koexistenciu podporujúcich interpersonálnych vzťahov.
4. Podporo-organizačná: funkcia „aranžovania“ učebného prostredia vo vzťahu k organizácii spočíva v utváraní podmienok umožňujúcich učenie a samostatné konanie (napríklad na pracovisku), konkrétne ide o formulovanie a uplatnenie pravidiel (vrátane učebných aranžmánov, porov. Dehnbostel, 2008) určujúcich podmienky individuálneho, tímového a organizačného rozvoja.
5. Etická funkcia: andragogické poradenstvo, rovnako ako každý iný druh poradenstva, je zakaždým aj morálnou praxou. Ide predsa o záležitosti človeka, jeho bytia a dôstojnosti. Vzdelávacie a socializačné úsilie andragógov vystupujúcich v roli poradcov treba chápať ako súčasť úsilia o dobrý život. Napokon, „(...) andragogický expertný prístup“ plní podľa Fobela (2017, s. 10), „etickú funkciu, podieľa sa na normatívnej spoločenskej úlohe a využíva vlastný profesionálny i odborný potenciál na podporu humanity.“

Konštituovanie etiky andragogického profesijného poradenstva ako súčasti andragogickej etiky (Pavlov-Schubert, 2015, 2016) má potenciál posilniť nasledujúce dimenzie:

- inštitucionálnu dimenziu (etika poskytovateľa poradenských služieb a jeho podnikanie v poradenstve, etika obchodu s poradenskými službami),
- procesuálnu dimenziu (etika poradenstva, etické aspekty tvorby programov, cieľov, metód, foriem a prostriedkov poradenstva),
- personálnu dimenziu (etické normy v práci andragóga – poradcu, jeho etický kódex, osobnostná integrita).

Andragogické profesijné poradenstvo zohľadňuje:

- Prvky preukázateľne efektívnych teoretických koncepcií, ako napríklad novšia teória systémov, konštruktivizmus, či pragmatizmus, ktoré umožňujú riešiť problémy na jednotlivca a organizácie (napríklad Patton, McMahon, 2006; Ludewig, 2011; Savickas, 2012; Dehnbostel, 2015). Model zároveň nadväzuje na existujúce teoretické koncepty andragogického poradenstva rozvíjané v SR (napríklad Oravcová, 2012, 2013).
- Novšie neurovedné zistenia (cognitive neuroscience) (napríklad Koukolík, 2014; Spitzer, 2006, 2015; Spitzer, Herschkowitz, 2020), ktoré andragogike poskytujú východiská potrebné pre teoretický rozvoj poznania docility dospelých.
- Paradigmatickú líniu poradenstva pre dospelých, ktorá nahrádza ponímanie poradenstva ako výrazu deficitu, ponímaním poradenstva ako integrálnej súčasti celoživotného učenia (pomoc k svojpomoci);

- Komplexnosť vzdelávacej a učebnej podpory klientov: poradenstvo rozširuje učebný priestor jednotlivca o ďalšiu dimenziu, v rámci ktorej bude podnecovaný k spracúvaniu informácií získaných vzdelávaním a v priebehu života. Poradenstvo nie je len o získavaní nových vedomostí, ale aj o utvrdzovaní, overovaní a modifikovaní existujúcich interpretácií životnej reality dospelého človeka (porov. Arnold, Siebert, 2006, s. 5-6).
- Individuálny prístup (kontrakt) bez striktných štandardizácií priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory), ktorá je predpokladom variantného využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých;
- Holistický prístup v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením biografie jednotlivca, jeho aktuálnych životných situácií a profesijných potrieb.

Osobitosti andragogického poradenstva

Andragogické poradenstvo sa musí zakladať na systematickej, viacnásobne reflexívnej a samostatnej zdôrazňujúcej analýze vlastných a cudzích interpretácií samotným dospelým aj poradcom. Poradenský program umožňuje artikuláciu existujúcich konštruktov skutočnosti, ich vzájomné porovnanie, overenie ich udržateľnosti vzhľadom na nové situácie a ich ďalší rozvoj. Andragogické poradenstvo nie je len o nadobúdaní nových vedomostí, ale aj o utvrdzovaní, overovaní a modifikovaní existujúcich interpretácií. Úlohou andragogického poradenstva je podporovať reflexiu interpretácií a otvorenosť voči „reinterpretáciám“, t. j. voči novým pohľadom“ (upravené podľa Arnold-Siebert, 2006, s. 5-6). Na tento účel sa andragógom vystupujúcim v roli poradcu ponúka ako účinný nástroj najmä rozhovor. Svet skúseností tak poradcu ako aj prijímateľa poradenstva je plný iných ľudí a takmer nepretržitá interakcia s nimi je bohatým zdrojom perturbácií (zmeny stavu v štruktúre nejakého systému, ktoré spustili, nie spôsobili zmeny v ich prostredí) a následných akomodácií. Jean Piaget často zdôrazňoval, že najčastejšou príčinou akomodácie je interakcia s ľuďmi, obzvlášť tá jazyková.

Profesijné kompetencie poradcov

V praxi andragogického poradenstva zohráva ústrednú úlohu poradca, a to aj napriek tomu, že v súčasnosti sa zodpovednosť za rozvoj presúva čoraz viac na individuum. Kompetencie a zodpovednosť poradcu sú ohraničené procesom (práca s problémom klienta v poradenskom vzťahu) a zodpovednosťou vo vzťahu ku klientovi (nie za klienta). Za rozhodnutia a učebné zmeny zodpovedá dospelý klient.

Štruktúru profesijných kompetencií poradcu je možné opísať na základe modelu založenom na tzv. základných kompetenciách (porov. Dehnbostel, 2008; Münch, 2003; Pahl, 2010) nasledovne:

- Odborná kompetentnosť poradcu predstavuje spôsobilosť cieľavedome, primerane, metodicky správne a samostatne riešiť úlohy a problémy ako aj posúdiť výsledok.
- Metodická kompetentnosť označuje spôsobilosť cieľavedomého, plánovitého postupu pri spracovávaní úloh a problémov, napr. plánovanie jednotlivých pracovných operácií.
- Sociálna kompetentnosť označuje spôsobilosť vnímať a chápať sociálne vzťahy a záujmy, byť zodpovedným vo vzťahu k iným a vychádzať s nimi, pracovať v tíme a kooperatívne riešiť problémy. Ide teda najmä o sociálnu zodpovednosť a primeranú solidaritu.
- Osobná kompetentnosť označuje spôsobilosť reflektovať vlastný rozvoj a ďalej sa rozvíjať v súlade s individuálnymi a spoločenskými hodnotovými predstavami.

Zahŕňa vlastnosti ako samostatnosť, schopnosť prijímať kritiku, sebadôveru, spoľahlivosť, zmysel pre zodpovednosť a povinnosť.

Záver

Andragogické poradenstvo ako integrálna súčasť edukačného poradenstva je službou edukačného charakteru poskytovanou dospelým jednotlivcom, skupinám a organizáciám s cieľom transformovať ich problémy na problémy riešiteľné učením – to zakladá univerzálnosť andragogického poradenstva v orientácii na rôzne témy a cieľové skupiny. V rovine výsledkov má tento druh andragogického pôsobenia nielen rozvojový, ale aj preventívny a stabilizačný potenciál.

V súvislosti s úvahami o andragogickom poradenstve považujeme za potrebné zdôrazniť, že v žiadnom prípade nejde o pokus nahrádzať akýkoľvek iný typ poradenstva poskytovaného dospelým jednotlivcom a skupinám, ako napríklad zdravotné psychologické, sociálne, finančné či filozofické poradenstvo. Z toho zároveň vyplývajú určité obmedzenia andragogického poradenstva. Andragóg disponuje výlučne edukačnými a nie napríklad zdravotníckymi a terapeutickými prostriedkami. Limitujúcimi faktormi andragogického poradenstva sú preto náležitý zdravotný stav, t. j. neprítomnosť závažných telesných a duševných porúch, dobrovoľnosť, transparentnosť a časová obmedzenosť poradenského kontraktu. Posledné tri faktory sú kľúčové aj pre poskytovanie andragogického poradenstva na úrovni tímov a organizácií.

Podakovanie

Práca je súčasťou riešenia grantu KEGA MŠVVaŠ SR č. 015UMB-4/2019 „Rozvoj poradenských kompetencií študentov v študijnom odbore andragogika“ na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Literatúra

- Arnold, R., Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozšir. vyd. Praha: Grada.
- Bröckling, U. 2004. Empowerment. In U. Bröckling, S. Krasmann, T. Lemke, *Glossar der Gegenwart* (s. 55-62). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Bildung*. Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit : Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Európska komisia. (2000). *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*. Brusel: SEC(2000) 1832. Dostupné na https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf.
- Fobel, P. (2017). Étika ako aplikačná stratégia (metodické a teoretické odporúčania). In M. Schubert (ed.), *Etické aspekty edukácie dospelých* (9-18). Banská Bystrica: Belianum.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest: Regional Institute for school and secondary education, 7-14. Dostupné na <http://www.vonglasersfeld.com/179>
- Keller, J. (2011). *Nová sociální rizika*. Praha: SLON.
- Koukolík, F. (2014). *Možek a jeho duše*. Praha: Galén.
- Ludewig, K. (2011). *Základy systematické terapie*. Praha: Grada Publishing.
- Machalová, M. (2008). Andragogické asociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdeláva. In J. Matulčík (ed.), *Acta Andragogica 1* (s. 63-70). Bratislava: Univerzita Komenského.

- Machalová, M. (2017). Psychológia a andragogika na pomoc dospelému človeku. In *Prohuman*. Dostupné na <http://www.prohuman.sk/psychologia/psychologia-a-andragogika-na-pomoc-dospelemu-cloveku>
- Mayer, K. (2017). *Poradenstvo v andragogickom kontexte*. Prešov: Prešovská univerzita.
- OECD. (2020). *OECD Skills Strategy Slovak Republic: Assessment and Recommendations, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. Dostupné na <https://doi.org/10.1787/bb688e68-en>
- Oravcová, J. (2012). Pomáhajúce poradenstvo a jeho špecializácie. In P. Fobel a kol., *Etika & poradenstvo & prax (35-57)*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Oravcová, J. (2013). *Poradenstvo pomáhajúcich profesií*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Pahl, J. P. (2010). *Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. In *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 (2), 153-166.
- Pavlov, I., Schubert, M. (2015). Konceptuálne rámce andragogickej etiky. In *Andragogická revue*, 7 (1), 18-30.
- Pavlov, I., Schubert, M. (2016). Andragogická etika – diskurz o výchove, sebvýchove, ideáloch, hodnotách a normách. In I. Pavlov, M. Schubert (eds.), *Etické kontexty andragogického pôsobenia (11-48)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., Bontová, A., Schubert, M. (2016). Učiteľská andragogika a model andragogického poradenstva. In J. Veteška (ed.), *Vzdělávání dospělých – východiska a inspirace pro teorii a praxi (s. 165-175)*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Pavlov, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus, s.r.o.
- Rada EÚ. (2008). *Návrh uznesenia Rady a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady z 21. novembra 2008 – „Lepšie začlenenie poradenstva do stratégie celoživotného vzdelávania“*. Dostupné na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=SK)
- Rada EÚ. (2018). Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. Dostupné na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Russell-Walling, E. (2012). *Manažment 50 myšlienok, ktoré by ste mali poznať*. Bratislava: SLOVART.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. In *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.
- Sejčová, Ľ. (2015). Náuka o edukačnom poradenstve. In Š. Švec (ed.), *Slovenská encyklopédia edukológie (s. 1235-1244)*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen : Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Spitzer, M. (2015). *Denken – zu Risiken und Nebenwirkungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Spitzer, M., Herschkowitz, N. (2020). *Wie wir denken und lernen: Ein faszinierender Einblick in das Gehirn von Erwachsenen*. München: mvg Verlag.

Adresy autorov

Prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

ivan.pavlov@umb.sk

Mgr. Martin Schubert, PhD.

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica
martin.schubert@umb.sk

REFLEXIA VYUČOVACÍCH VÝSTUPOV ŠTUDENTA UČITEĽSTVA NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

THE REFLECTION OF TEACHER STUDENT'S TEACHING OUTPUTS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Katarína Petříková

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Michal Novocký

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The preparation for the teaching profession includes a theoretical and a practical part. Acquisition and development of professional competencies of teacher students through the connection practical experience with theoretical knowledge with the active participation of the mentor teacher is the main goal of pedagogical practice. Mentor teachers are an important part of the undergraduate preparation of teacher students, their process of becoming a teacher. Their role is to evaluate and analyse students' learning and teaching and to consider how these processes can be improved. They direct the student to reflect on their own activity and self-reflection in order to effective the education. In the paper, the authors present partial results of the research realised within the VVGS project "Diagnostic competence of a mentor teacher as a reflexive practitioner". The paper presents the opinions of mentor teachers on the level of teaching outputs of UPJŠ teacher student at pedagogical practice, based on competencies oriented on student, the educational process and professional development (self-development) of the teacher.

Key words:

reflection, teacher student, mentor teacher, pedagogical practice

Úvod

Na adresu učiteľskej profesie bolo medzi odbornou, ale aj širokou verejnosťou vyslovených už množstvo názorov a výrokov, a to od tých, ktoré vysoko oceňujú toto povolanie, až po kritické či odsudzujúce slová. V súčasnosti azda neexistuje profesia, ktorá by mala toľko obdivovateľov aj kritikov zároveň (Petříková & Orosová, 2018). Učiteľstvo patrí historicky medzi najstaršie povolania a i napriek všetkým pokusom o inovácie v školstve, zameraným na nahradenie učiteľa v rôznych moderných koncepciách vyučovania využívajúcich výdobytky rýchlo sa rozvíjajúcich informačno-komunikačných technológií, zohráva učiteľ aj naďalej rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese a ako taký je nielen sprostredkovateľom vedomostí, ale rovnako aj kultúrnych tradícií a spoločenských hodnôt (Rovňanová, 2015). Hoci mnohé publikácie zaoberajúce sa problematikou učiteľa poskytujú rôzne definície tohto pojmu, môžeme povedať, že úlohou učiteľa je vytvárať prostredie, v ktorom sa bude dieťa rozvíjať ako individuálna

osobnosť, podnecovať rozvoj jeho poznávacích procesov a tiež stimulovať rozvoj personálnych a interpersonálnych kompetencií dôležitých pre jeho život.

Svetová pedagogika vníma učiteľa ako experta na stretávanie sa učiteľa a žiaka prostredníctvom učiva, na uľahčovanie procesu učenia či riešenie školských edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. In Spilková, 2004). Do popredia sa teda dostáva nielen otázka kvality školy, ale aj kvality učiteľa, ktorá je všeobecne považovaná za kľúčový faktor ovplyvňujúci zásadným spôsobom kvalitu školského vzdelávania (Crone & Teddlie, 1995). Zvyšovanie kvality učiteľov a skvalitňovanie systému ich prípravy a ďalšieho rozvoja je v súčasnosti považované za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií v činnosti škôl. Inovácie, ktoré v ostatnej dobe zasiahli školský systém z hľadiska prístupov, či metód a foriem, je preto potrebné aplikovať už v rámci pregraduálnej prípravy (Orosová et al., 2018). Cieľom pregraduálnej prípravy je, okrem iného, vštepovať študentom schopnosť robiť pedagogické rozhodnutia založené na racionálnej argumentácii. Aby však mohol študent objektívne nazerať na svoje konanie v edukačnom procese, je potrebné viesť ho systematicky ku kvalitnej reflexii svojho konania a k jeho objektívnemu hodnoteniu, čo môžeme vidieť v práci všeobecných a predmetových didaktikov v univerzitných podmienkach a v práci cvičných učiteľov v rámci pedagogickej praxe študentov (Orosová et al., 2018).

Pedagogická prax v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva

Pregraduálna príprava, ako komplexné štúdium na vysokej škole, je dôležitou zložkou profesijného rozvoja budúcich učiteľov, ktorej cieľom je formovanie študentov po ich osobnostnej a profesionálnej stránke, čo je zároveň jedna z kľúčových fáz, v ktorej rola študenta postupne prechádza do roly učiteľa (Orosová, Petříková & Diheneščíková, 2018). Pregraduálna príprava má teoretický a praktický charakter. Kým však teoretická príprava je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov, praktická profesijná príprava je orientovaná na prípravu na výkon samotného povolania a mala by tvoriť značnú časť obsahu študijných plánov učiteľstva, pretože študenti v rámci nej rozvíjajú svoje schopnosti a profesijné kompetencie nevyhnutné na vykonávanie učiteľskej profesie (Orosová, 2017).

Neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva je teda ich participácia na pedagogickej praxi. Pedagogickú prax možno chápať ako aktivizujúci a motivačný činiteľ v procese pregraduálnej prípravy, ako seberealizačný činiteľ na odhalenie individuálnych osobitostí a zároveň ako prostredie vhodné pre aplikáciu teoretického vzdelania, v ktorom sa rozvíja vzťah k žiakom, k budúcim kolegom a k učiteľskej profesii (Čeliňák, 2007). Kosová, Tomengová et al. (2015) charakterizujú pedagogickú prax ako prípravu študentov učiteľstva na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu, teda praktického vyskúšania si stratégií, metód, techník vyučovania, riadenia triedy, práce so žiakmi a rôznych ďalších aktivít súvisiacich s učiteľskou profesiou. Účelom pedagogickej praxe je podľa nej vytvoriť pre študentov učiteľstva podmienky pre získavanie a rozvoj profesijných kompetencií. Pedagogická prax má umožniť poznanie reálnych modelov vyučovania, výchovy a každodenného života školy, hlbšie porozumenie žiakom, procesom ich učenia sa a budovanie vzťahov k nim, vytváranie základov profesijných spôsobilostí, zodpovednosti a správania sa, získanie odbornej spätnej väzby o vlastnej vyučovacej činnosti, sebareflexiu a vytvorenie ďalších predpokladov profesijného zlepšovania sa, získanie skúseností s komunikáciou s profesijnou komunitou a rodičovskou verejnosťou a overenie si svojho potenciálu pre výkon učiteľskej profesie. Podľa Daneka (2005) má pedagogická prax plniť tri dôležité úlohy, a to poznávanie školy zo strany študenta; odstránenie obáv i trémy z pedagogickej komunikácie so žiakmi a konfrontáciu poznatkov získaných počas štúdia na fakulte s realitou školského života. V rámci pedagogickej

praxe ide teda o modelový nácvik učiteľských kompetencií na fakulte a poznávanie a pozorovanie školskej reality, asistenčné činnosti, vyučovanie pod vedením cvičného učiteľa s následnou spätnou väzbou a sebareflexiou v cvičných školách (Orosová, 2017). Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že pedagogická prax pomáha budúcemu učiteľovi pochopiť samotnú rolu učiteľa, identifikovať sa s ňou, posilňuje jeho schopnosť učiť sa z praxe a nadobudnúť základnú zručnosť či poslanie učiteľa – pomáhať žiakom učiť sa.

Reflexia ako súčasť pedagogickej praxe

Durozoi a Roussel (In Kosová & Tomengová et al., 2015, s. 13) definujú reflexiu ako „akt, ktorým sa myslenie vracia k sebe samému hlavne preto, aby prehĺbilo svoje analýzy“.

Pri reflexii človek teoretizuje svoje praktické postupy, teda racionalizuje a verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté predpoklady svojho rozhodovania a konania. Rekonštruuje skúsenosti tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov, aby ich pochopil, nabudúce predvídal alebo zmenil. Neuvedomované schémy konania sa v reči vydedia z činnosti samotnej a sú k dispozícii ako poznanie skúsených praktikov (Kasáčová, 2005). Ako uvádzajú Kosová, Tomengová et al. (2015), schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi alebo vysokoškolský, či cvičný učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie – čiže podporiť rozvoj jeho schopností odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské schopnosti.

Myšlienka, že pedagogické majstrovstvo učiteľa a jeho zvyšujúca sa expertnosť sú založené na schopnosti učiteľa reflektovať vlastnú prax je vo svete všeobecne uznávaná, a to bez ohľadu na koncepty a prístupy, z ktorých koncepcie prípravy učiteľov vychádzajú (Kosová, 2016). Výskumne overená teória vzájomného vzťahu teoretického a praktického poznania dokazuje, že podmienkou ich prepojenia a postupnej premeny študentovho profesijného konania a profesijného myslenia je reflexívny charakter pedagogickej praxe, ktorý vychádza zo sociokonštruktivistickej teórie poznania a učenia sa (Korthagen et al., 2011). Meniaci sa kontext školskej edukácie v posledných desaťročiach prináša nové fakty a požiadavky do vnímania učiteľskej profesie. Viac sa zdôrazňuje posun od tradičného modelu tzv. minimálnej kompetencie, t.j. odovzdávania určeného obsahu žiakom, k modelu širokej profesionality, t.j. vzdelávaniu podľa kompetencií, určovaniu cieľov edukačného procesu a tvorbe študijných programov založených na rozvíjaní kompetencií (Rovňanová, 2015). Tento model podľa Korthagena (1992), Schöna (1987) a Lasleyho (1992) považuje učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, chápe ho ako sebarozvíjajúceho, reflexívneho praktika, ktorý sa prostredníctvom stálej reflexie učiteľskej činnosti mení z roly študenta na rolu učiteľa, experta na učenie sa a na rozvíjanie iných osôb. Do popredia sa tak dostáva pravidelná sebareflexia s cieľom skvalitnenia vlastnej činnosti (Minor et al., 2002). Kompetencia reflektovať vlastnú prax a výučbu, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu k profesijnému rastu, je súčasťou profesijných štandardov pre výkon učiteľskej profesie v mnohých krajinách (Spilková & Tomková et al., 2010) a koncept reflexívnej praxe sa zároveň stáva najrozšírenejším modelom pre koncipovanie praktickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že v procese pregraduálnej prípravy a profesijného rozvoja budúceho učiteľa zohráva významnú úlohu reflektívny dialóg cvičného učiteľa a študenta, ktorý mu pomáha rozvíjať profesijné znalosti študenta (Crasborn et al., 2010) a poskytovať podporu jeho profesijnému rastu. Reflexia vyžaduje spôsobilosti späté so schopnosťou spätného pohľadu, nazretia do situácie a predvídania

ďalšieho rozvoja. Ide o komplex vedomostí, zručností a ďalších charakteristík, ktoré je potrebné rozvíjať. Niektorí cviční učitelia prirodzene dokážu reflektovať a poskytnúť spätnú väzbu a podporu študentovi na praxi, iní potrebujú adekvátnu prípravu a podporu rozvoja ich reflexívnych spôsobilostí a reflexívnej praxe (Zachary, 2002). Táto podpora by mala byť učiteľom poskytnutá najmä zo strany vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov, a to nielen s ohľadom na rozvoj a skvalitňovanie ich reflexívnych spôsobilostí, ale aj s dôrazom na podporu spolupráce a väčšej miery prepojenia vysokoškolskej, prevažne teoretickej, prípravy študenta s prípravou praktickou. Cviční učitelia, vedomí si významu a úloh profesijnej reflexie a jej devíz pre študentov učiteľstva, participujú na uplatňovaní a rozvíjaní realistického vzdelávania učiteľov. Ich cieľom nie je prioritne študenta hodnotiť, ale analyzovať jeho učenie a vyučovanie a uvažovať, akým spôsobom možno tieto procesy skvalitniť (Duschinská, 2010). Hodnotia spôsobilosti študentov učiteľstva na základe ich samostatných pedagogických výstupov, pričom študenti majú zároveň možnosť sebahodnotenia, t. j. reflexie vlastnej činnosti.

SWOT analýza reflexie vyučovacích výstupov študenta na praxi

Na zistenie úrovne vyučovacích výstupov študenta učiteľstva na pedagogickej praxi sme použili SWOT analýzu.

Cieľ analýzy: Zistiť silné a slabé stránky, možnosti a ohrozenia vyučovacích výstupov študenta na pedagogickej praxi z pohľadu cvičných učiteľov ako reflexívnych praktikov.

Miesto realizácie analýzy: Analýzu sme uskutočnili v rámci workshopu „Cvičný učiteľ ako diagnostik a reflexívny praktik“ realizovaného pre cvičných učiteľov.

Metóda analýzy: Na zistenie názorov cvičných učiteľov na úroveň vyučovacích výstupov študenta učiteľstva na pedagogickej praxi sme použili metódu pozorovania, ktorú sme realizovali prostredníctvom záznamového hodnotiaceho hárku.

Respondenti: Analýzy sa zúčastnili cviční učitelia zo základných a stredných škôl v Košiciach, spolu 25 cvičných učiteľov.

Tab.: 1 Výsledky SWOT analýzy

Silné stránky (S)	Slabé stránky (W)
<ul style="list-style-type: none"> - odborná pripravenosť; výborné zvládnutie obsahu učiva; stanovenie a dosiahnutie cieľov vyučovania - štruktúrovanosť prípravy (dodržiavanie didaktického postupu) - komunikácia medzi cvičným učiteľom a študentom pred realizáciou výstupu - primeraná, zrozumiteľná komunikácia medzi študentom a žiakmi; otvorenosť, ústretovosť - využitie inovátnych a aktivizujúcich vyučovacích metód - využitie modernej didaktickej techniky - zážitkový rozmer vo výučbe - prijímanie rád a odporúčaní od cvičného učiteľa (ochota študenta načúvať cvičnému učiteľovi, ale aj žiakom) 	<ul style="list-style-type: none"> - príprava študenta vopred nekonzultovaná s cvičným učiteľom - ciele vyučovacej hodiny - príprava študenta neobsahuje konkrétny poznámkový aparát (dôležitý pre žiakov bez učebníc) - neschopnosť odovzdať vedomosti žiakom; zvládať neočakávané situácie v triede - prílišná zameranosť na prezentácie (učivo vo forme prezentácií) - nedostatočná príprava na hodnotenie žiakov - dodržiavanie očného kontaktu - práca s hlasovým fondom - neprispôsobená forma komunikácie so žiakmi - prílišná snaha o modelové hranie na hodine

<ul style="list-style-type: none"> - inšpirácia od študentov pre cvičného učiteľa - vytvorenie priestoru pre kreativitu študenta - reflexia otočenej hodiny - inšpirácia pre vlastnú prax 	<ul style="list-style-type: none"> - časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny - strach, neistota študenta; stres - študent neprijíma odporúčania cvičného učiteľa - neskorý kontakt študenta s praxou
Príležitosti (O)	Ohrozenia (T)
<ul style="list-style-type: none"> - priestor na vyučovanie mimo školy (exkurzie, odborné workshopy a pod.) - možnosť vnímať myslenie študenta (praktikanta) v rámci výučby - priestor na vyzdvihnutie kladných stránok vyučovacieho procesu vedeného študentom - otvorené vyučovacie hodiny - možnosť pripraviť študentov na prácu s didaktickou technikou (vizualizér, interaktívna tabuľa) - zážitkový rozmer vo výučbe - získanie nových schopností a zručností - možnosť spoznávať rôzne štýly učenia 	<ul style="list-style-type: none"> - riziko problémov spojených s neodkonzultovaním výstupu s cvičným učiteľom (napr. vysoká úroveň jazyka odovzdávaných informácií; neporozumenie zo strany žiakov) - neschopnosť študenta viesť vyučovaciu hodinu pri zlyhaní modernej didaktickej techniky (napr. dataprojektor) - nedostatočná flexibilita - nezvládnutá disciplína v triede - pracovná zaneprázdnenosť cvičného učiteľa; nedostatok času a priestoru na dôkladnú reflexiu - neočakávaná zmena rozvrhu - subjektívnosť pohľadu cvičného učiteľa - demotivácia, nedostatočná komunikácia zo strany cvičného učiteľa - nezáujem cvičného učiteľa o študenta

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Návrhy a odporúčania vyplývajúce zo SWOT analýzy

Na základe výsledkov získaných zo SWOT analýzy odporúčame pri realizácii samostatných výstupov študentov učiteľstva na pedagogickej praxi:

- dostatočne pripraviť študentov po didaktickej stránke;
- dostatočne pripraviť študentov po obsahovej a organizačnej stránke vyučovacej hodiny;
- pripraviť študentov v oblasti pedagogickej komunikácie (prejav, vystupovanie, interakcia študenta/praktikanta a žiaka, spôsoby zvládania kritických, neočakávaných situácií);
- zamerať sa na individuálny prístup k integrovaným žiakom;
- zo strany cvičného učiteľa komunikovať so študentom, poskytnúť mu spätnú väzbu, reflexiu s prvkami konštruktívnej kritiky ako odporúčanie pre ďalší výstup;
- realizovať spätnú väzbu zo strany študentov, poskytnúť študentovi priestor na kladenie otázok;

- zamerať sa na sebareflexiu, sebahodnotenie študenta;
- inovovať reflexívne a sebareflexívne techniky.

Záver

Pri výchove a vzdelávaní v školskom prostredí zohráva nezastupiteľné miesto učiteľ. Učiteľ, ako jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, je nielen sprostredkovateľom vedomostí, ale rovnako aj kultúrnych tradícií a spoločenských hodnôt. Na učiteľov sú v súčasnosti kladené nové požiadavky, ktoré menia ich postavenie a kompetencie. Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa stávajú tvorcami školského kurikula, ktorého hlavnou myšlienkou je rozvoj žiackych kompetencií (Kosová et al., 2012). Učiteľia majú úlohy „.... učiť, vykonávať poradenstvo, inovovať, ale aj pozorovať, hodnotiť a diagnostikovať...“, čo znamená, že sa od nich pri realizácii výučby očakáva aj zvládnutie tohto mimoriadne rozsiahleho a komplexného súboru úloh (Kompolt, 2000).

Už začínajúci učiteľ by mal preukázať požadované zručnosti pri identifikovaní vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych činiteľov jeho učenia sa, plánovaní a projektovaní vyučovania; realizovaní vyučovania; hodnotení priebehu a výsledkov vyučovania a učenia žiakov či reflektovaní vlastnej pedagogickej činnosti. Uvedené profesijné spôsobilosti by sa teda mali začať utvárať počas pregraduálneho štúdia budúcich učiteľov, kedy si osvojujú edukačné koncepcie a teórie, ktorých účinnosť verifikujú v pedagogickej praxi. V tejto oblasti má nenahraditeľnú úlohu cvičný učiteľ, pretože na jednej strane analyzuje spolu so študentmi učiteľstva ich reakcie na nepredvídané situácie, ktoré v triede nastali a bolo ich potrebné promptne riešiť, a na druhej strane sa ocitá akoby v roli supervízora, nielen v zmysle kontroly edukačnej práce budúcich učiteľov, ale preberá na seba zodpovednosť za organizáciu a realizáciu procesu reflexie, poskytujúc im priestor na rozbor edukačného uvažovania a konania, pýtajúc sa na pohnútky a motívy, ktoré ich vedú k využitiu vybraných edukačných prostriedkov.

SWOT analýza zameraná na vyučovacie výstupy študenta učiteľstva na pedagogickej praxi poukázala na pozitíva, negatíva, ale tiež na možnosti rozvíjajúce kompetencie budúcich učiteľov a s tým súvisiace ohrozenia. Ako najdôležitejším prvkom sa javí spätná väzba a reflexia s prvkami konštruktívnej kritiky zo strany cvičného učiteľa a sebareflexia študenta. Jej správna realizácia a uvedomenie si vlastných predností a nedostatkov pri realizácii vyučovacieho procesu rozvíja celú osobnosť študenta – budúceho učiteľa. Na základe výsledkov realizovanej analýzy sme inovovali proces praktickej profesijnej prípravy študentov učiteľstva a podporili sme reflexívne a sebareflexívne techniky. Navrhli sme odbornú textovú pomôckou pre cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl, použiteľnú i pre študentov učiteľstva a rovnako aj pre vysokoškolských pedagógov praktickej profesijnej prípravy, ktorá predstavuje inováciu podpory rozvoja diagnostických a reflexívnych kompetencií cvičných učiteľov a študentov učiteľstva v kontexte fázového modelu pedagogickej praxe.

Podakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VVGS-2020-1665 „Diagnostická kompetencia cvičného učiteľa ako reflexívneho praktika“.

Literatúra

Crone, L. J., & Teddlie, Ch. (1995). Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1-12.

- Čeliňák, Š. (2007). Pedagogická prax je kľúčom k učiteľskému povolaniu. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 25–30). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Crasborn, F. et al. 2010. *Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. Teachers and teaching: Theory and practice*, 16(1), 7–29. [cit. 7.19.2019] Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903475462>
- Danek, J. (2005). Pedagogická prax – neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. In *Pedagogická praxe a profesijní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře* (s. 74–79). Brno: Masarykova univerzita.
- Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procese stávání se učitelem* [Disertační práce]. Karlova univerzita.
- Kasáčová, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2005. s. 210.
- Kasáčová, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- Kompolt, P. (2000). Diagnostické kompetencie a limity učiteľa. In Š. Švec (Ed.), *Pedagogica. Zborník FF UK* (s. 41–55). Bratislava: FF UK.
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating Reflection in Teacher education Seminars. *Teaching and Teacher education*, 8(3), 265–274.
- Korthagen, F. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. et al. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Kosová, B. (2016). Profesijná príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov. In Švec, V., Lojdová, K., Pravdová, B. (eds.). *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektívy*. Sborník z konferencie. Brno: Masarykova univerzita. s. 17 – 29.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. s.13.
- Lasley, T. J. (1992). Promoting Teacher Reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24–29.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00220670209598798>
- Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach*. Vysokoškolské učebné texty. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Orosová, R., Ganajová, M., Rozenfeld J., Desiatniková, L. (2018). Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. *JOGSC (Journal of Global Science)* 2018, vol. 3, issue 1. [online]. Dostupné na http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody_sebareflexie.pdf
- Orosová, R., Petriková, K., & Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Petriková, K., Orosová, R. (2018). Úroveň kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy. In *Vybrané aspekty pedagogickej profesie : zborník vedeckých štúdií*. - Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Zachary, L. J. 2002. The role of Teacher as Mentor. In *NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION*, no. 93 Wiley Periodicals. [cit. 7.15.2019] Dostupné na:
file:///C:/Users/PB/Desktop/pracovné%20dokumenty/zachary_role_teacher_mentor.pdf

Adresy autorov

Mgr. Katarína Petříková, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárová 2, 040 59 Košice
katarina.petrikova@upjs.sk

Doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárová 2, 040 59 Košice
renata.orosova@upjs.sk

PaedDr. Michal Novocký, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárová 2, 040 59 Košice
michal.novocky@upjs.sk

DŮLEŽITOST FUNKČNÍHO KOMUNIKAČNÍHO TRÉNINKU U JEDINCŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A JINÝM VÝVOJOVÝM POSTIŽENÍM

THE IMPORTANCE OF FUNCTIONAL COMMUNICATION TRAINING FOR INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Zuzana Prokopová

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Praze

Abstract:

The aim of this review is to present the results from a source analysis pertaining to the establishment of functional communication training (FCT) for individuals with autism spectrum disorder (ASD) as well as those with other developmental disabilities. Similar to those with other types of cognitive disabilities, individuals with ASD often have varying degrees of deficits in communicative skills, leading, in many cases, to the development of challenging behavior. FCT is an empirically supported, widely used, and highly effective way of addressing challenging behaviors. Through FCT undesirable behaviors are replaced with a socially acceptable form of communication. This study highlights the importance of FCT in the education of individuals with ASD as well as those with other types of developmental disabilities, not only in terms related to the establishment of appropriate communication skills, but also its effect on the reduction of challenging behavior. Additionally, this study draws attention to the need to advance the competencies for the establishment and management of FCT for special educators and other similar professionals to reduce their dependence on behavioral specialists in situations where resources are limited.

Key words:

Functional communication training (FCT), autism spectrum disorder (ASD), challenging behavior

Teoretická východiska

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) patří mezi častá neurovývojová postižení. Jejich výskyt se v posledních letech stále zvyšuje. CDC (Centres of Disease Control and Prevention) udává prevalenci PAS až 1:54 (CDC, 2020). PAS se projevují narušením komunikačních a sociálních dovedností a dále přítomností stereotypních vzorců chování, aktivit či zájmů. Obtíže ve výše zmíněných oblastech mohou vyústit v nežádoucí chování různého typu, četnosti a různé intenzity. Častým důvodem jeho vzniku je právě deficit v komunikačních dovednostech. Nežádoucí chování se může manifestovat jako sebepoškozování, agresivní chování vůči druhým, nevhodné sexuální projevy apod. Má výrazný dopad na kvalitu života jedince s PAS i jeho rodiny (Bazalová, 2017; Hrdlička, Komárek, 2014).

Jednou z často užívaných a doporučovaných intervencí vedoucích k eliminaci nežádoucího chování je funkční komunikační trénink (dále jen FCT). Cílem FCT je nahradit nežádoucí chování funkčním komunikačním ekvivalentem, tedy sociálně

přijatelným způsobem komunikace. Tento ekvivalent má za úkol zajistit stejné posílení, jaké dosud přinášelo nežádoucí chování. Může mít mnoho podob, jako například formu vokální, komunikaci využívající znaky, komunikační desku, kartičky se slovy či obrázky, hlasový přístroj apod. (Shirley, Iwata, Kahng, Mazaleski & Lerman in Cooper, Heron, Heward, 2019). Carr a Durand (1985) popisují FCT jako proces skládající se ze dvou kroků. V prvním kroku dochází k posouzení funkce nežádoucího chování a v kroku druhém k učení alternativní odpovědi, která povede k dosažení stejného posílení, jímž bylo nežádoucí chování udržováno (Carr a Durand in Cooper, Heron, Heward, 2019).

Metodika šetření

Hlavní technikou výzkumu byla přehledová studie, jejímž cílem bylo sledování vlivu FCT na nežádoucí chování. Byla analyzována dostupná literatura zabývající se využitím FCT u jedinců s PAS a jiným vývojovým postižením. Kritériem výběru byla odborná stať na dané téma publikovaná v časovém rozmezí od roku 2018 do 2020. Vyhledávání probíhalo prostřednictvím Portálu elektronických zdrojů UK v databázích Academic Search Ultimate, EBSCO, Scopus, Springer Nature Journals, JSTOR Journals, *ScienceDirect* a dalších. Získané výzkumné články byly dále redukovány na relevantní dle abstraktu. Pro zpracování přehledové studie bylo vybráno 20 statí splňujících výše uvedená kritéria. Citace výzkumných studií jsou uvedeny v přehledu literatury.

Interpretace poznatků z výzkumu zabývajícího se využitím FCT

Vybrané výzkumy, které byly pro zpracování přehledové studie použity, se zaměřují nejčastěji na snížení nežádoucího chování a na jeho návrat po ukončení FCT či v jeho průběhu. Dále poukazují na vliv technik jako je signalizace dostupnosti posílení, zpoždění posílení či nabídka alternativního posílení. Téměř všechny námi analyzované vědecké studie potvrzují signifikantní snížení nežádoucího chování po zařazení FCT u jedinců s PAS či jiným vývojovým postižením. Řešeným nežádoucím chováním bylo zejména závažné disruptivní chování, agrese vůči druhým, sebepoškozující chování a stereotypní chování. Pro zjištění funkcí nežádoucího chování byla většinou výzkumníků provedena funkční analýza chování. Nejčastěji zjištěnými funkcemi byl únik od požadavku, dosažení pozornosti a dosažení posílení. Z výzkumné studie, jejímž cílem bylo definovat společné charakteristiky nejčastějších účastníků FCT, můžeme konstatovat, že ve více než polovině případů je FCT indikován u jedinců s PAS a dále u jedinců s mentálním a kombinovaným postižením. V 70 % se jedná o jedince mužského pohlaví (Gerow et al., 2018).

Často řešeným problémem, objevujícím se napříč mnoha výzkumy, je návrat nežádoucího chování po ukončení nebo v průběhu FCT. Briggs et al. (2018) provedl výzkumné šetření, které se zaměřovalo na návratnost nežádoucího chování u jedinců s PAS a jiným vývojovým postižením zapojených do FCT. Studie shromáždila data 25 participantů a potvrdila návrat nežádoucího chování u 76 % případů (Briggs et al., 2018). K návratu nežádoucího chování docházelo zejména v době, kdy se začínal ztenčovat rozvrh posílení, tzn., že posílení již nebylo doručováno tak často, jako na počátku tréninku a také častěji docházelo k jeho zamítnutí (Torres-Viso, Strohmeier, Zarccone, 2018). Jako další situace, kdy docházelo k návratu nežádoucího chování, byl výzkumníky uveden přechod z učení v přísně kontrolovaném prostředí do domácího prostředí, či přechod od učení se za podpory zkušených terapeutů k učení rodiči či pečovateli, se kterými měl již participant vybudovanou určitou historii posílení nežádoucího chování (Saini et al., 2018). Mezi techniky, které jsou využívány při prevenci návratu nežádoucího chování, a které jsou hodnoceny jako úspěšné, patří např. konkurenční aktivita (aktivita, kterou jedinec dosahuje posílení, aniž by se zapojil do nežádoucího chování), ke které je participantům umožněn přístup v době zamítnutí

preferovaného posílení (Fuhrman et al., 2018). Jako efektivní se také jeví nabídnutí alternativního posílení (Sumter et al., 2020). Další doporučovanou technikou vedoucí k poklesu nežádoucího chování je učení odpovědí nahrazujících nežádoucí chování v alternativním antecedentním kontextu, tzn. mimo situaci, ve které dochází k nežádoucímu chování. Suess et al. (2020) uvádí, že pokud je sociálně přijatelná odpověď naučena mimo kontext, tedy v době, kdy se žádné nežádoucí chování nevyskytuje, je pravděpodobné, že se jedinec naučí tuto alternativní odpověď využívat namísto nežádoucího chování. V rámci některých námi analyzovaných studií byla úspěšně využívána strategie pracující se signalizací dostupnosti posílení, což v kombinaci s vyhasínáním nežádoucího chování vedlo k jeho snížení (Boyle et al., 2018; Davis et al., 2018; Greer et al., 2019).

Výzkumy se rovněž shodují na efektivitě implementace procesu vyhasínání nežádoucího chování v rámci FCT. Je zapotřebí nejen budovat alternativní chování produkující totéž posílení jako přinášelo nežádoucí chování, ale zároveň by nemělo být nežádoucí chování nadále posilováno, aby nedocházelo k naplnění jeho funkce (Mullane et al., 2020; Torres-Viso, Strohmeier, Zarcone, 2018). U participantů, u kterých byl funkcí nežádoucího chování únik od požadavku, se jako úspěšné řešení ukázalo učení mandů o snížení požadavků, pauzu či odchod ze situace (Gerow et al., 2020).

Dle dalších výzkumných zjištění má vliv na pokles výskytu nežádoucího chování také variabilita mandů. V některých studiích bylo pro její zvýšení využíváno v rámci FCT tzv. lag rozvrhu posílení, kterým se posiluje odpověď odlišná od odpovědi předchozí. Tím rozmanitost mandů přirozeně roste (Silbaugh et al., 2020; Schmitz et al., 2019). Ovšem i tam, kde byla rozvíjena variabilita mandů, docházelo k návratu nežádoucího chování. To mohlo být způsobeno vlivem dlouhé historie jeho posílení (Schmitz et al., 2019). Variability mandů bylo dosahováno nejen s využitím lag rozvrhu posílení, ale také pomocí zpoždění posílení. Muething et al. (2020) uvádí, že ačkoli variabilita mandů u všech participantů vzrostla, efekt na výskyt nežádoucího chování byl napříč souborem participantů různý (Muething et al., 2020). Mullane et al. (2020) ve své studii poukazuje na souvislost mezi snížením nežádoucího chování a snížením zpoždění posílení (Mullane et al., 2020).

Fisher et al. (2018) zmiňuje jako vhodný přístup vedoucí k eliminaci nežádoucího chování během FCT okamžitý prompt k sociálně vhodné odpovědi (Fisher et al., 2018). Neprodlený prompt při učení mandů byl poskytován rovněž participantům v rámci výzkumu provedeného Lambertem (2020). Oba výzkumy potvrdily, že když při snížení doby čekání na posílení se současně snižuje i výskyt nežádoucího chování. Tam, kde se v rámci testovacích podmínek zvyšovala doba prodlení s promptem, zvyšovala se i frekvence nežádoucího chování (Fisher et al., 2018; Lambert et al., 2020).

Několik studií shodně doporučuje zařazení tréninku rodičů či pedagogů v provádění FCT a analýzy funkcí nežádoucího chování. Důvodem je především snížení závislosti na behaviorálních terapeutech, ale také zvýšení efektivity edukace těchto jedinců v domácím i školním prostředí (Lindgren et al., 2020; Luck et al., 2020). Tsami a Lerman (2020) a další navrhuji na základě svých zjištění využít pro trénink dovedností potřebných k provádění FCT telekomunikační technologie. Možnost jejich využití zvyšuje dostupnost tréninku pro mnohé zájemce (Lindgren et al., 2020; Suess et al., 2020; Tsami, Lerman, 2020).

Závěr

Přehledová studie potvrzuje, že výzkumná šetření zabývající se FCT u jedinců s PAS a jiným vývojovým postižením jsou velmi silně podložena. Studie se shodují, že intervence založené na FCT podporují snížení nežádoucího chování a současně je pomocí nich budován sociálně přijatelný způsob komunikace. V přehledové studii jsou diskutovány konkrétní přístupy vedoucí k rozvoji funkční komunikace a eliminaci nežádoucího

chování. Studie je přínosná z hlediska sumarizace poznatků z výzkumu týkajícího se FCT u jedinců s PAS a jiným vývojovým postižením v posledních dvou letech. Zároveň také předkládá nové poznatky a zkušenosti v oblasti využití techniky FCT, které v českém a slovenském prostředí stále absentují.

Vysvětlení pojmů

Antecedent je změna v prostředí, ke které dochází před výskytem chování (Cooper, Heron, Heward, 2019).

Lag rozvrh posílení je jednou z metod využívaných pro zvýšení variability určitého chování. Je při něm posilována odpověď odlišná od odpovědi předchozí (Cooper, Heron, Heward, 2019).

Mand je jedním z primárních verbálních operantů definovaných B. F. Skinnerem v jeho analýze verbálního chování. Termín mand vychází z anglického „demand“ a znamená žádost či požadavek. Může se jednat o žádost o předmět, aktivitu, pozornost nebo například informaci (Cooper, Heron, Heward, 2019).

Posílení je jedním ze základních principů chování. Jedná se o následek přicházející po chování, který zvyšuje pravděpodobnost, že jedinec chování bude v budoucnu opakovat (Barbera, Rasmussen, 2007).

Prompt je nápověda, pomocí níž facilitujeme správnou odpověď (Barbera, Rasmussen, 2007).

Rozvrh posílení je pravidlo specifikující požadavky pro dosažení posílení Cooper, Heron, Heward, 2019).

Vyhasínání je proces, při kterém chování, jež bylo v minulosti posilováno, nadále posilováno být přestává a tím dochází ke snížení jeho výskytu (Cooper, Heron, Heward, 2019).

Poděkování

Tento příspěvek vznikl ve spolupráci s Univerzitou Karlovou, Pedagogickou fakultou, Katedrou Speciální pedagogiky a za finanční podpory GA UK, číslo projektu 141020.

Literatura

- Barbera, M., Rasmussen, T. (2007). *The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- BAZALOVÁ, Barbora. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál
- BOYLE, Megan A., Mary E. ORTMAN, Alexandra C. BECKMAN, Stephanie L. AHOLT, Ginny L. KEENAN. (2018) Functional communication training and noncontingent reinforcement in treatment of stereotypy. *Behavioral Interventions*, 33(1), 79-86
- BRIGGS, Adam M., Wayne W. FISHER, Brian D. GREER a Ryan T. KIMBALL. (2018) Prevalence of resurgence of destructive behavior when thinning reinforcement schedules during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(3), 620-633
- COOPER, John O., Timothy E. HERON, T., William L. HEWARD. (2019) *Applied Behavior Analysis*. (3. vydání). Upper Saddle River, Nj: Pearson
- Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder/CDC. Centres for Disease Control and Prevention. (2020) Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- DAVIS, Tonya N., Regan WESTON, Abby HODGES, Lauren UPTEGROVE, Kristen WILLIAMS a Kelly M. SCHIELTZ. (2018) Functional Communication Training and Demand Fading Using Concurrent Schedules of Reinforcement. *Journal of Behavioral Education*, 27(3), 343-357
- FISHER, Wayne W., Brian D. GREER, Daniel R. MITTEER, Ashley M. FUHRMAN, Patrick W. ROMANI a Amanda N. ZANGRILLO. (2018) Further evaluation of differential

- exposure to establishing operations during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 360-373
- FUHRMAN, Ashley M., Brian D. GREER, Amanda N. ZANGRILLO a Wayne W. FISHER. (2018) Evaluating Competing Activities to Enhance Functional Communication Training during Reinforcement Schedule Thinning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(4), 931-942
- GEROW, Stephanie, Supriya RADHAKRISHNAN, Tonya N. DAVIS, Abby HODGES a Amy FEIND. (2020) A Comparison of Demand Fading and a Dense Schedule of Reinforcement During Functional Communication Training. *Behavior Analysis in Practice*, 13(1), 90-103
- GEROW, Stephanie, Tonya DAVIS, Supriya RADHAKRISHNAN, Emily GREGORI a Gabby RIVERA. (2018) Functional Communication Training: The Strength of Evidence across Disabilities. *Exceptional Children*, 85(1), 86-103
- GREER, Brian D., Wayne W. FISHER, Adam M. BRIGGS, Katherine R. LICHTBLAU, Lauren A. PHILLIPS a Daniel R. MITTEER. (2019) Using Schedule-Related Stimuli During Functional Communication Training to Promote the Rapid Transfer of Treatment Effects. *Behavioral Development Bulletin*, 24(2), 100-119
- HRDLÍČKA, Michal., Vladimír KOMÁREK. (2014) *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. (2., dopl. vydání). Praha: Portál
- LAMBERT, Joseph M., Jessica N. TORELLI, Nealetta J. HOUGHINS-JUAREZ, Savannah A. TATE a Jessica L. PARANCZAK. (2020) The Effect of Abolishing Operations on Mand Acquisition During Functional Communication Training. *Journal of Behavioral Education*, 1-20
- LINDGREN, Scott, David WACKER, Kelly SCHIELTZ, et al. (2020) A Randomized Controlled Trial of Functional Communication Training via Telehealth for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14
- LUCK, Kally M., Dorothea C. LERMAN, Sarah D. WILLIAMS a Victoria L. FLETCHER. (2020) Training Special Education Teachers to Select and Implement Appropriate Procedural Variations of Functional Communication Training. *Journal of Behavioral Education*, 1-17
- MUETHING, Colin S., Terry S. FALCOMATA, Raechal FERGUSON, Samantha SWINNEA a Cayenne SHPALL. (2018) An evaluation of delay to reinforcement and mand variability during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 263-275
- MULLANE, Michael P., Brian K. MARTENS, Samantha J. SALLADE a Emily L. BAXTER. (2020) Preference for variable over fixed delays to reinforcement: A demonstration of risk sensitivity during functional communication training. *Behavior Analysis: Research and Practice*
- SAINI, Valdeep, William E. SULLIVAN, Emily L. BAXTER, Nicole M. DEROSA a Henry S. ROANE. (2018) Renewal during Functional Communication Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(3), 603-619
- SCHMITZ, Brittany, Bethany P. CONTRERAS, Savannah TATE a Sungwoo KAHNG. (2019) Variations of Functional Communication Training and Their Effects on Resurgence. *Current Developmental Disorders Reports*, 6(4), 209-216
- SILBAUGH, Bryant C., Samantha SWINNEA a Terry S. FALCOMATA. (2020) Replication and Extension of the Effects of Lag Schedules on Mand Variability and Challenging Behavior During Functional Communication Training. *The Analysis of Verbal Behavior*, 36(1), 49-73
- SUESS, A.N., J. DETRICK, K.M. SCHIELTZ, D.P. WACKER a C.A. PODLESNIK. (2020) An evaluation of resurgence following functional communication training conducted

in alternative antecedent contexts via telehealth. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 113(1), 278 – 301

SUMTER, M.E., M.R. GIFFORD, J.H. TIGER, H.M. EFFERTZ a C.J. FULTON. (2020) Providing noncontingent, alternative, functional reinforcers during delays following functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1–11

TORRES-VISO, Mariana, Craig W. STROHMEIER a Jennifer R. ZARCON. (2018) Functional analysis and treatment of problem behavior related to mands for rearrangement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 158-165

TSAMI, Loukia a Dorothea C. LERMAN. (2020) Transfer of treatment effects from combined to isolated conditions during functional communication training for multiply controlled problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 649-664

Adresa autora

Mgr. Zuzana Prokopová

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Praze

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

prokopovazuzana@seznam.cz

Školitel: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

IDENTIFIKÁCIA ZÁUJMU O ŠTÚDIUM ŠTUDIJNÝCH ODBOROV PEDAGOGICKÉHO ZAMERANIA V SÚČASNEJ VYSOKOŠKOLSKÉJ EDUKÁCII

AGNOSCATION OF UNIVERSITY STUDENTS INTEREST IN THE TEACHING EDUCATION AT UNIVERSITIES IN SLOVAK REPUBLIC

Mariana Sirotová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UCM v Trnave

Veronika Michvocíková

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UCM v Trnave

Abstract:

University education of university students – future teachers is one of the important part of education of young people. Young people – university students have decided to become a teacher. Teaching profession is very difficult and university education of future teachers is characterized as a consistent process. It is based on application of theoretical knowledge to the educational process by supervised practice teaching during university education of future teacher. The main aim of study is to agnose university students interest in the teaching education at universities in Slovak Republic. The study has theoretical and empirical character. In the theoretical part, there are definitions of university education of future teachers. There is the description of the teacher position in nowadays society. In the empirical part, there is the statistical overview of the number of university students of teaching university study fields in the period 2015 – 2019 at the Slovak universities. The statistical overview of the number of university students of teaching education is the indicator of motivation of teaching profession realization by young people in the future.

Key words:

teaching profession, university education, university students

Úvod

Plnohodnotné vykonávanie každého povolania si v súčasnom spoločenskom systéme vyžaduje adekvátnu odbornú prípravu. Jej charakter a priebeh závisí predovšetkým od špecifík vyžadovaných v konkrétnej profesii. Za jednu z profesií nezanedbateľných pre súčasnú spoločnosť považujeme aj profesiu učiteľa. Práve vykonávanie učiteľského povolania si vyžaduje vysokoškolskú prípravu zahŕňajúcu osvojenie si teoretických poznatkov spoločne s prepojením ich praktickej aplikácie v edukačnom procese už počas vysokoškolského štúdia budúceho učiteľa. Z tohto dôvodu smeruje centrum našej pozornosti k všeobecnému charakterizovaniu profesie učiteľa v súčasnej spoločnosti. Rovnako v predkladanej štúdii poukážeme na záujem o vysokoškolské štúdium vybraných študijných odborov pedagogického zamerania na Slovensku prostredníctvom štatistického prehľadu o počte vysokoškolských študentov uvedených študijných

odborov v stanovenom období, ktorý podľa nášho názoru indikuje záujem/ nezáujem mladých ľudí o vykonávanie učiteľského povolania.

Pregraduálna príprava a profesia učiteľa v súčasnej spoločnosti

Učiteľa možno považovať za neodmysliteľnú súčasť edukačného procesu. Je to odborník, ktorý vedie výchovno-vzdelávací proces. Aj napriek existujúcej feminizácii tohto povolania sa vo všeobecnej terminológii používa prevažne v mužskom rode na označenie odborníka, ktorý vykonáva edukačnú prácu na niektorom type školy a zároveň spĺňa určené kvalifikačné predpoklady (Kasáčová, 2004, s. 15). Prvotné charakterizovanie učiteľa ako kvalifikovaného edukačne pôsobiaceho odborníka sa spája s určitou mierou autonómie. Pri rôznych výchovných situáciách musí vedieť posúdiť potreby dieťaťa, vedieť flexibilne reagovať a zároveň uskutočniť vhodné intervencie. Vo vzdelávacích situáciách je autonómia učiteľa čiastočne obmedzovaná uniformitou vzdelávacích cieľov a obsahov (Kosová, 2005, s. 102). Učiteľ je osoba, ktorá sa počas svojho pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese pravidelne stretáva s rozmanitými výchovnými situáciami. Na tieto situácie musí vedieť adekvátne a pohotovo zareagovať. Rovnako aj jeho následné konanie musí byť adekvátne vzniknutej situácii. Preto je dôležité, aby sa učiteľ dokázal samostatne rozhodovať. Musíme zdôrazniť, že profesionálny výkon učiteľského povolania sa zakladá aj na rešpektovaní stanovených cieľov výchovy a vzdelávania. Taktiež je potrebné aj dodržiavanie spôsobov určených na ich dosahovanie. Učiteľ síce na jednej strane vedie výchovno-vzdelávací proces, pri riešení širokého spektra výchovných situácií sa rozhoduje na základe vlastného uváženia. No na druhej strane nesmie svojvoľne meniť príslušné vzdelávacie obsahy a vymedzené ciele výchovy a vzdelania.

Ak sústredíme centrum pozornosti na význam učiteľskej profesie v súčasnosti, tak „vedecký a technický pokrok, ktorý priniesla druhá polovica 20. storočia, zmenil pohľad na vzdelávanie aj na pozíciu učiteľa. Vzdelanie začalo byť vnímané ako dôležitá investícia do ľudského kapitálu nevyhnutného pre ekonomickú prosperitu vyspelých krajín“ (Vančíková, 2011, s. 120). Avizovaná zmena ponímania dôležitosti vzdelávania a zdôrazňovania významu pozície učiteľa v spoločnosti sa podľa nášho názoru dotýkala predovšetkým druhej polovice 20. storočia. V súčasnosti je síce kladený dôraz na vzdelanie, no na strane druhej je pozícia učiteľa v spoločnosti vnímaná ako každá iná a nie je jej pripisované žiadne zvláštne spoločenské uznanie. Podobný, no čiastočne odlišný názor zastáva Kasáčová, zdôrazňujúca existenciu niekoľkých všeobecných nevýhod pripisovaných učiteľskej profesii, medzi ktoré zaraďuje početnosť, feminizáciu, starnutie učiteľských zborov, nízke platové ohodnotenie spojené s nízkou atraktivnosťou, znižujúcou spoločenskú prestíž učiteľstva. Aj napriek tomu však narastá spoločenské uznanie, ktoré sa pripisuje učiteľom ako profesijnej skupine (Kasáčová, 2004, s. 90). Súhlasíme s vyššie uvedenými nevýhodami pripisovanými učiteľskej profesii. Spoločenské uznanie učiteľov je však podľa nášho názoru viditeľné len veľmi málo. Stretávame sa skôr s odlišnými názormi nedoceňujúcimi význam a náročnosť edukačnej práce z celospoločenského pohľadu. Taktiež sa postupne vytráca aj individuálne subjektívne uvedomenie si poslania učiteľov – vzdelávať a vychovávať.

V neposlednom rade načrtneme aj vnímanie učiteľstva z pohľadu vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov – vyplývajúce z čiastkových výsledkov výskumu realizovaného na Filozofickej fakulte na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika. Svoje ponímanie učiteľstva vyjadrovalo 39 oslovených vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov. Na základe otvoreného kódovania boli stanovené tri nasledujúce kategórie ponímania učiteľstva (Šmajdová Bušová, 2015, s. 255):

- 1) učiteľstvo charakterizované ako vykonávanie vytúženého povolania,
- 2) učiteľstvo charakterizované ako jedna z možností,

- 3) učiteľstvo charakterizované ako „východisko z núdze“ v prípade, že študentom nič iné nevyšlo.

Aj na základe uvedených kategórií vnímania učiteľskej profesie z pohľadu budúcich učiteľov môžeme skonštatovať, že vysokoškolskí študenti majú rôzne dôvody k štúdiu učiteľstva. V prvom rade hovoríme v súvislosti s učiteľstvom o vytúženom povolání, ktorého realizácia bude vysokoškolského absolventa učiteľstva naplňovať. Okrem toho môže byť učiteľské povolanie vnímané mladým človekom aj ako možnosť stať sa vysokoškolským študentom. Myslíme si však, že celkové ponímanie učiteľstva budúcimi učiteľmi závisí aj od charakteru pregraduálnej prípravy.

Štúdium pedagogického zamerania na slovenských vysokých školách

V empirickej časti našej štúdie chceme poukázať na počet vysokoškolských študentov študijných odborov pedagogického zamerania na slovenských vysokých školách. Hlavným cieľom nášho skúmania je zistenie a zaznamenanie prehľadu počtu vysokoškolských študentov študujúcich študijné odbory pedagogického zamerania na slovenských vysokých školách v stanovenom období, na základe ktorého môžeme načrtnúť záujem o štúdium učiteľstva na Slovensku.

Materiál a metodika

Na základe stanoveného cieľa nášho skúmania sme analyzovali dáta zaznamenané na zvolenej internetovej stránke, obsahujúcej štatistické údaje o vysokoškolských študentoch študujúcich na slovenských vysokých školách. Za relevantný zdroj uvedených údajov považujeme údaje zaznamenané v Štatistických ročenkách Slovenskej republiky (dostupné na www.cvtisr.sk). Štatistické ročenky Slovenskej republiky zamerané na školstvo obsahujú exaktné údaje o počtoch všetkých vysokoškolských študentov študujúcich na všetkých vysokých školách na území Slovenskej republiky. Údaje o počtoch vysokoškolských študentov sú vždy v každom roku Štatistickej ročenky usporiadané podľa študijného odboru a k nemu zodpovedajúcom študijnom programe. Preto sme nižšie analyzované údaje čerpali z dostupných štatistických údajov o počtoch vysokoškolských študentov študujúcich na všetkých vysokých školách na území Slovenskej republiky v sledovanom rozpätí rokov 2015 – 2019. Uvedený interval sme zvolili z dôvodu relatívnej aktuálnosti analyzovaných údajov.

Analýza a interpretácia údajov

Podľa nášho názoru môžeme prostredníctvom vytvorenia avizovaného stručného štatistického prehľadu načrtnúť záujem mladých ľudí o vysokoškolské vzdelávanie umožňujúce vykonávanie učiteľského povolania na Slovensku. V nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 1) sme vytvorili prehľad počtu všetkých vysokoškolských študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania na verejných a na súkromných slovenských vysokých školách v dennej aj v externej forme v rozpätí rokov 2015 – 2019. Za študijné odbory pedagogického zamerania považujeme v rámci koncipovania nášho príspevku tri vybrané študijné odbory – pedagogické vedy, učiteľstvo, učiteľstvo predmetov v kombináciách.

Tab. 1: Prehľad počtu vysokoškolských študentov študujúcich vybrané pedagogické študijné odbory v rokoch 2015 – 2019

Študijný odbor pedagogického zamerania	Typ vysokej školy	Stupeň štúdia	Forma štúdia	Počet vysokoškolských študentov v uvedenom roku v príslušnom študijnom odbore				
				2015	2016	2017	2018	2019
Pedagogické vedy	verejné	I.	denná	5065	4895	4771	4708	4554
		a II.	externá	3408	3216	2855	2821	3005
		III.	denná	144	92	98	90	85
			externá	105	118	96	83	85
	súkromné	III.	externá	-				
Spolu počet vysokoškolských študentov v študijnom odbore pedagogické vedy k 31.12.				8722	8321	7820	7702	7752
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore pedagogické vedy k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania)				44,29	45,82	46,10	46,65	47,20
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore pedagogické vedy k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov na Slovensku)				5,85	6,06	6,23	6,38	6,62
Učiteľstvo	verejné	I.	denná	1319	1280	1221	1181	1157
		a II.	externá	487	394	270	275	247
		III.	denná	-				
	súkromné	I. a II.	denná	75	39	71	43	305
			externá	1421	1193	1291	1329	1024
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore učiteľstvo k 31.12. v príslušnom roku				3302	2906	2853	2828	2818
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore učiteľstvo k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania)				16,77	16,00	16,82	17,13	17,16
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore učiteľstvo				2,22	2,12	2,27	2,34	2,41

k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov na Slovensku)								
Učiteľstvo predmetov v kombináciách	verejné	I. a II.	denná	7307	6658	6122	5819	5743
			externá	363	265	169	160	109
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore učiteľstvo predmetov v kombináciách k 31.12. v príslušnom roku				7670	6932	6291	5979	5852
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore učiteľstvo predmetov v kombináciách k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania)				38,95	38,17	37,08	36,22	35,64
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich v študijnom odbore učiteľstvo predmetov v kombináciách k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov na Slovensku)				5,15	5,05	5,02	4,95	5,00
Spolu počet študentov študujúcich študijné odbory pedagogického zamerania k 31.12.				19694	18159	16949	16509	16422
Spolu počet vysokoškolských študentov študujúcich študijné odbory pedagogického zamerania k 31.12. (podiel v % z celkového počtu vysokoškolských študentov na Slovensku)				13,21	13,22	13,52	13,70	14,02
Celkový počet študentov	verejné	I. a II.	denná	105577	99140	92444	88774	86837
			externá	19085	16495	13578	12937	12562
		III.	denná	4283	3845	3637	3514	3378
			externá	2503	2284	2158	2021	1933
	súkromné	I. a II.	denná	5810	4721	4834	5042	5141
			externá	11351	10544	8526	8205	7018
		III.	denná	79	45	33	32	36
			externá	343	264	243	251	230
Spolu celkový počet vysokoškolských študentov na Slovensku k 31.12. v príslušnom roku				149031	137338	125453	120776	117135

(Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov zo Štatistických ročeniek Slovenskej republiky v rokoch 2015 – 2019)

Prostredníctvom údajov vo vyššie uvedenej tabuľke môžeme skonštatovať, že celkový počet študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania na slovenských vysokých školách má v sledovanom rozpätí rokov klesajúcu tendenciu. V roku 2015 študovalo na Slovensku vybrané študijné odbory pedagogického zamerania 19 694 vysokoškolských študentov. Tento počet zároveň predstavoval 13,21 % zo všetkých študentov, ktorí študovali na slovenských vysokých školách v uvedenom roku. V roku 2016 bol počet študentov študujúcich vybrané smery pedagogického zamerania

na slovenských vysokých školách 18 159, čo predstavovalo 13,22 % z celkového počtu vysokoškolských študentov v Slovenskej republike v danom roku. V roku 2017 vo vybraných študijných odboroch pedagogického zamerania študovalo 16 964 vysokoškolákov, čo je 13,52 % z celkového počtu študentov slovenských vysokých škôl v uvedenom roku. V roku 2018 bol počet vysokoškolských študentov študujúcich vybrané smery pedagogického zamerania na slovenských vysokých školách 16 509. Tento počet zároveň predstavoval 13,70 % z celkového počtu študentov študujúcich na slovenských vysokých školách v roku 2018. Posledným sledovaným rokom bol rok 2019. K 31.12. 2019 študovalo vybrané študijné odbory pedagogického zamerania 16 422 študentov, čiže 14,02 % z celkového počtu študentov na slovenských vysokých školách v uvedenom roku. Analýzou zaznamenaných údajov považujeme za potrebné zdôrazniť klesajúci trend v celkovom počte vysokoškolských študentov na slovenských vysokých školách. Avizovaný pokles sa dotýka aj počtu vysokoškolských študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania. Tento pokles je na jednej strane odrazom klesajúcej tendencie celkového počtu vysokoškolských študentov na slovenských vysokých školách, minimálne v predchádzajúcich piatich rokoch. Za jednu z hlavných príčin môžeme považovať demografickú charakteristiku súčasnej slovenskej spoločnosti. Na Slovensku, rovnako ako vo väčšine európskych krajín, dochádza postupne k starnutiu populácie, a preto sa znižuje aj počet mladých ľudí, ktorí by na základe svojho veku mohli nastúpiť na vysokoškolské štúdium. Rovnako však upozorňujeme aj na to, že vysokoškolské vzdelanie už v súčasnej spoločnosti nepredstavuje záruku uplatnenia sa na trhu práce. Okrem toho, ak sa jednotlivec – vo väčšine prípadov mladý človek – rozhodne študovať na vysokej škole, môžu mu po úspešnom absolvovaní študijného odboru chýbať praktické skúsenosti požadované v zamestnaní. Z tohto dôvodu znova sústreďujeme pozornosť na vysokoškolské štúdium študijných odborov pedagogického zamerania. Aj napriek celkovému poklesu počtu vysokoškolských študentov študujúcich študijné odbory pedagogického zamerania v rozpätí sledovaných rokov dochádza zároveň k miernemu nárastu zastúpenia uvedenej skupiny vysokoškolákov v celkovom počte vysokoškolských študentov na Slovensku. Tento nárast je možné zdôvodniť pretrvávajúcim záujmom mladých ľudí o štúdium smerujúce k príprave na vykonávanie učiteľského povolania. Zo skúmaných študijných odborov pedagogického zamerania sme zaznamenali najväčší percentuálny nárast počtu vysokoškolských študentov v odbore pedagogické vedy. 8 722 študentov v uvedenom študijnom odbore v roku 2015 predstavovalo v percentuálnom vyjadrení 44,29 % z celkového počtu vysokoškolských študentov študujúcich vybrané študijné odbory pedagogického zamerania na Slovensku. Následne až do konca roku 2019 bol evidovaný mierny nárast percentuálneho zastúpenia vysokoškolských študentov odboru pedagogické vedy za každý jeden sledovaný rok. 7 752 vysokoškolských študentov študujúcich študijný odbor pedagogické vedy k 31.12. 2019 predstavovalo 47,20 % z počtu vysokoškolských študentov skúmaných študijných odborov pedagogického zamerania v uvedenom roku. Študijné odbory pedagogické vedy a učiteľstvo je možné na Slovensku študovať na verejných aj na súkromných vysokých školách. Štúdium sa realizuje rovnako v dennej, ako aj v externej forme štúdia. Navyše študijný odbor pedagogické vedy ponúka absolventom magisterského stupňa štúdia aj možnosť doktorandského štúdia v dennej aj v externej forme na verejných vysokých školách a od roku 2019 aj v externej forme na súkromných vysokých školách. Od roku 2019 evidujeme študentov doktorandského štúdia v dennej forme aj v študijnom odbore učiteľstvo. Na základe uvedeného chceme zdôrazniť rozmanitosť ponúkaných možností štúdia v uvedených študijných odboroch pedagogického zamerania. Budúci vysokoškolský študent sa môže rozhodnúť, v akej forme a na akom type školy chce študovať vybraný študijný odbor. Možnosť externého štúdia umožňuje vysokoškolským študentom študovať aj popri zamestnaní, prípadne

popri inom štúdiu. Rovnako aj možnosť doktorandského štúdia predstavuje pre budúcich absolventov ďalšie možnosti uplatnenia sa v budúcnosti.

Na druhej strane chceme upozorniť aj na počet študentov v študijnom odbore učiteľstvo predmetov v kombinácii. V uvedenom študijnom odbore sme v sledovanom období zaznamenali pokles počtu študentov aj pokles percentuálneho zastúpenia v celkovom počte vysokoškolských študentov vo vybraných študijných odboroch pedagogického zamerania. Zaznamenané zistenia môžeme znova interpretovať prostredníctvom už vyššie uvedených možností štúdia študijných odborov na vysokých školách na Slovensku. Študijný odbor učiteľstvo predmetov v kombinácii je možné na slovenských vysokých školách študovať iba na verejných vysokých školách v dennej a v externej forme na I. a II. stupni vysokoškolského štúdia. Podľa nášho názoru, najmä z tohto dôvodu dochádza v sledovanom období v počte vysokoškolských študentov odborov pedagogického zamerania k miernemu zvyšovaniu percentuálneho zastúpenia len v prípade študijných odborov pedagogické vedy a učiteľstvo.

Záver

Záverom chceme podotknúť, že aj napriek rôznym názorom, týkajúcich sa úpadku významu učiteľskej profesie v súčasnej spoločnosti, mladí ľudia majú záujem o štúdium pedagogických študijných odborov. Vykonávanie povolania učiteľa predchádza pregraduálna príprava na vysokých školách. Aj od jej charakteru závisí rozvíjanie motivácie vysokoškolských študentov reálne vykonávať uvedené povolanie po ukončení štúdia na vysokej škole. Na základe analýzy dostupných štatistických údajov môžeme skonštatovať, že počas sledovaného obdobia rokov 2015 – 2019 mierne vzrástol percentuálny podiel vysokoškolských študentov študujúcich väčšinu vybraných študijných odborov pedagogického zamerania, ktoré je možné študovať prevažne v dennej aj v externej forme štúdia, a to na verejných aj na súkromných vysokých školách na Slovensku. Rozšírené možnosti vysokoškolského štúdia pedagogických študijných odborov predstavujú pre záujemcov o vysokoškolské štúdium možnosť vybrať si takú formu štúdia, ktorá je najviac vyhovujúca v súvislosti s osobnými alebo aj pracovnými záujmami budúceho vysokoškolského študenta. Okrem toho môžeme predpokladať, že jedným z motivačných faktorov pre štúdium v študijných odboroch pedagogického zamerania je aj záujem podieľať sa na výchove a vzdelávaní detí a mládeže prostredníctvom samostatného vedenia edukačného procesu.

Na základe zaznamenaných zistení nášho skúmania musíme poznamenať, že ďalším analyzovaním uvedenej problematiky by bolo potrebné zistiť, koľko absolventov vysokoškolských študijných odborov pedagogického zamerania má po úspešnom absolvovaní vysokoškolského štúdia reálny záujem vykonávať učiteľskú profesiu.

Podakovanie

Štúdia bola spracovaná ako súčasť riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 015UCM – 4/2018 „Pedagogická prax vysokoškolských študentov s podporou virtuálnej dimenzie.“

Literatúra

- Kasáčová, B. 2004. Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity *Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis*, 52 (9), 87-99.
- Kosová, B. 2005. Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* (s. 102-106). České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích.
- Šmajdová Bušová, K. (2015). Pohľad študentov na vlastnú perspektívu uplatnenia sa v pedagogickej profesii po skončení pregraduálneho štúdia. *Edukácia. Vedecký a odborný časopis*. 1 (15), 253-260.

Vančíková, K. (2011). *Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.

Adresy autorov

Doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UCM v Trnave
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
mariana.sirotova@ucm.sk

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UCM v Trnave
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
veronika.michvocikova@ucm.sk

OSOBNOSŤ PREDŠKOLSKÉHO (MONTESSORI) PEDAGÓGA A JEHO PRÍPRAVA

THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL (MONTESSORI) TEACHER AND HIS TRAINING

Matej Slováček

Základná škola, Ruskov

Monika Miňová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Abstract:

The paper deals with the description and analysis of the personality of a kindergarten teacher in the context of the pedagogy of Maria Montessori in the mirror of contemporary educational reality. It describes and analyzes the current educational reality from the point of view of a brain-compatible environment (neuropedagogy and neurodidactics), the NTC system of learning children's brains and effects on the cerebral hemispheres. The personality of a Montessori kindergarten teacher describes through his roles, competencies and virtues, which he holds and has at his disposal in today's concept of education, training and training in kindergarten and with regard to the affiliation of the Montessori approach to human resources theories of education. In the research part, it presents the results and interpretations of the results of a survey conducted in 2020 among graduates of formal education of preschool pedagogy in the Montessori education in Slovakia.

Key words:

pedagogy of Maria Montessori, kindergarten teacher, roles, competencies and virtues of a teacher

Úvod

Pedagogika Márie Montessoriovej má nezastupiteľné miesto v prístupoch k výchove, vzdelávaniu a výcviku detí najmä predškolského veku. Spolu s pedagogikou R. Steinera, či C. Freineta, predstavuje rokmi overenú, efektívnu a najmä v zahraničí využívanú alternatívu k pre nás tradičnému spôsobu a systému výchovy, vzdelávania a výcviku detí a žiakov. Aj keď má pedagogika Márie Montessoriovej vo svete vyše storočné korene, na Slovensku (aj v Českej republike...) ide o alternatívu pomerne novú, nakoľko jednotný školský systém zavedený v týchto krajinách v roku 1948 a trvajúci takmer do konca 20. storočia, neumožnil využívať vedľa hlavného prúdu iné alternatívy. Matulčíková (2007) popisuje pedagogiku Márie Montessoriovej ako jednu z najvýznamnejších reformnopedagogických koncepcií v Európe a vo svete. Pedagogické názory Montessoriovej významne ovplyvnili pedagogické koncepcie alternatívnych škôl v druhej polovici 20. storočia a stali sa inšpiráciou moderných alternatívnych škôl, prispeli zároveň aj k progresu v chápaní detstva a jeho rozvíjania v tradičnej pedagogike. Autorka tejto pedagogickej koncepcie, Mária Montessoriová, bola v roku 2020 časopisom Time zaradená medzi 100 významných žien sveta (www.time.com). „Montessori

pedagogika/Pedagogika Márie Montessoriovej je pedocentrická, výchovná, vzdelávacia a výcviková koncepcia talianskej lekárky, pedagogičky a mysliteľky Márie Montessoriovej, ktorá svoju pozornosť orientuje na holistický, nenásilný, humanistický a prirodzený vývin dieťaťa“ (Slováček & Miňová, 2017, s. 68-69). Cambridgeský slovník psychológie hovorí o metóde Montessori, ktorú popisuje ako prístup k detstvu a základnému vzdelaniu. Dieťa má aktívnu vôľu učiť sa na individuálnej ceste a vo vlastnom tempe, ak je mu daná sloboda konať tak, v rámci štruktúrovaného a chráneného prostredia. Individuálna sloboda, zodpovedný výber a praktické limity sú zdôrazňované. Staršie deti sú vyzývané ku kooperatívnym projektom (Matsumoto et al., 2009). The Greenwood dictionary of education (Collins & O'Brien, 2003) ju definuje ako filozofiu a stratégiu výučby založenú Montessoriovou, ktorá pramení z presvedčenia, že deti sa najlepšie učia tým, že robia veci takpovediac „na vlastnú päsť“.

Súčasnosc' pedagogiky Márie Montessoriovej na Slovensku

V súčasnosti sa v otázke výchovy, vzdelávania a výcviku detí ku slovu hlási fenomén, ktorý má ambíciu aj perspektívu presahu do budúcnosti. Ide o neuropedagogiku a neurodidaktiku. Neurodidaktika a neuropedagogika sa podľa Petláka, Valábika a Zajacovej (2009, s. 11) zaoberajú „vplyvom neurovedeckých poznatkov na pedagogiku a didaktiku a tým, ako môže byť učenie a vyučovanie týmto poznatkom prispôsobené“. Toto učenie (sa), aby bolo kvalitné, malo by prebiehať v mozgovovo-kompatibilnom prostredí. V tejto časti textu priblížime zrkadlenie mozgovovo-kompatibilného prostredia v pedagogike Márie Montessoriovej:

- Dôvera – dôveru a pocit istoty a bezpečia zabezpečuje pedagóg/rodič. Deti sa učia vlastným tempom a v súlade s vlastnými potrebami, túžbami, vyplývajúcimi z momentálne aktívneho senzitívneho obdobia, čo predchádza stresu a vyvoláva kladné pocity. K tomuto samozrejme prispievajú aj rodičia a širšie okolie dieťaťa – pripravené prostredie.
- Sloboda výberu – deti sú v pedagogike M. Montessoriovej slobodné vo výbere aktivity, vo výbere materiálu, v pohybe v priestore i v časovom manažmente. Nie sú nútené pracovať a učiť sa frontálne, podľa potrieb dospelého alebo učebných plánov. Učia sa na základe vlastnej motivácie vo vlastnom tempe.
- Zmysluplný obsah – obsah výchovy, vzdelávania a výcviku je členený do piatich štandardných oblastí: Jazyk, Matematika, Kozmická výchova, Zmyslová výchova a Cvičenia každodenného života. Ich obsah je plnohodnotný a významný pre život v spoločnosti.
- Dostatok času – v „Montessorii“ škole nezvoní. Organizácia nepodlieha triedno-hodinovému systému. Dieťa je manažérom svojej práce. Dieťa nie je vyrušované zvonením a vonkajšou organizáciou a nie je prerušené v polarizácii svojej pozornosti. Dokáže plnohodnotne prežívať svoju prácu a učiť sa vlastným intenzívnym zážitkom a prirodzene vyvíjajúcou sa skúsenosťou.
- Obohatené prostredie – bohatá ponuka je didaktickým princípom, ktorý hovorí, že prostredie bohatou ponukou nabáda k činnosti. Materiál má byť usporiadaný tak, aby dieťa povzbudzoval v aktivite a podnecoval jeho záujmy a zvedavosť. Cieľ práce je deťom zrozumiteľný a viditeľný.
- Spoluprácu – zabezpečujú aktivity na elipse, práca vo dvojiciach aj spolupráca dieťaťa a dospelého. Dieťa vstupuje do procesu normalizácie prostredníctvom vlastnej práce, tá môže byť individuálna, alebo skupinová. Spolupráca je otázkou práce, ktorá môže byť individuálna alebo skupinová. U detí dochádza k situáciám, v ktorých komunikujú nielen s rovesníkmi, ale aj s deťmi mladšími, či staršími. Takéto situácie, rozhovory a dohody nie sú umelo navodené dospelým,

predstavujú prirodzený život v spoločnosti. Dieťa nerieši životné otázky a problémy „pre edukáciu/pre didaktický cieľ“, ale pre jeho reálny život.

- Okamžitá spätná väzba – je zaistená jednou z vlastností materiálu. Kontrola chýb a autokorekcia prispieva k budovaniu samostatnosti, sebavedomia a motivácie.
- Dokonalé zvládnutie naučeného v praktickom živote a neskôr schopnosť učiť iných. K tejto požiadavke na mozgovo-kompatibilné prostredie sa dieťa dostáva opakovaním a pravidelným využívaním v reálnom živote aj mimo školy.
- Cieleny pohyb – ruka je nástrojom ducha. Všetko učené a vyučované v pedagogike Montessoriovej prechádza rukami, pohybom. Didaktický montessori materiál rozvíja hrubú aj jemnú motoriku. Cieleny, koordinovaný a uvedomovaný pohyb a práca s materiálom stimuluje presnosť a praktickosť aktivity.

Na základe takejto stručnej charakteristiky môžeme konštatovať, že pedagogika Márie Montessoriovej zabezpečuje mozgovo-kompatibilné prostredie, rešpektuje požiadavky na takto definované prostredie, a tým aj mozgovo-kompatibilné učenie (sa). Čiastočnú paralelu s týmito požiadavkami nachádzame aj pri didaktických princípoch tejto pedagogiky: rešpektovanie senzitívnych fáz (období), progresivita záujmov, tvorenie jednoduchých štruktúr, bohatá ponuka, slobodná voľba a pohyb, veková primeranosť (Zelinková, 1997).

Ďalej sme podobnosť medzi princípmi a činnosťami v pedagogike Márie Montessoriovej našli aj štúdiom NTC systému učenia (sa), ktorý vychádza z výskumov v oblasti neurológie, medicíny a psychiatrie (Rajović, 2018; Miňová, 2018/2019). Môžeme tvrdiť, že výchova, vzdelávanie a výcvik v pedagogike Márie Montessoriovej je efektívnym, zmysluplným a nadčasovým učením (sa), ktoré reflektuje aj požiadavky neuropedagogiky a neurovedy, ako popisujeme vyššie pri mozgovo-kompatibilnom prostredí, čiže je priaznivé k mozgu, učeniu sa. Spoločnými aktivitami NTC systému učenia (sa) a aj pedagogiky Márie Montessoriovej sú: balančné cvičenia (chôdza po elipse), cvičenie jemnej motoriky a grafomotoriky (zapínanie a rozopínanie gombíkov, cvokov, patentov, viazanie mašličiek), skladanie puzzle, stavanie ružovej veže, kreslenie a maľovanie, práca v kuchyni, prestieranie stola, príprava jedál, upratovanie, rozpoznávanie abstraktných pojmov (vlajky, planéty, učenie sa písmen), triedenie (živočíchov), zoradovanie (hnedých schodov, červených tyčí...), hudobná výchova (zvony...) a podobne.

Dosah a premyslenosť materiálu budeme demonštrovať cez analýzu materiálu Červeno-modré tyče (materiál tvorí desať červeno-modrých tyčí s odstupňovanou dĺžkou od desať centimetrov do sto centimetrov (jeden meter). Každých desať centimetrov na tyči je zvýraznených striedavo červenou a modrou farbou), vo vzťahu k funkciám a využitiu materiálu v kontexte funkcií pravej a ľavej hemisféry mozgu dieťaťa. Aspekty ľavej hemisféry: štruktúry, analýza (z akých tyčí menších ako 10 dokážem vyskladať počet 10?), poradie, čísla, písmená a hláskovanie (j-e-d-e-n), gramatika a sémantika (popis a pomenovanie tyčí, rozprávanie a rozhovory o nich), syntéza (spájanie častí do celku), logické myslenie (podľa Montessori zpravodaj, 2014).

Pedagogika Márie Montessoriovej je nadčasová a aj dnes aktuálna, aj v kontexte víru spoločenských, politických, pedagogických (výchovných) i školských zmien. Zelina (2018) vyjadril tri kľúčové oblasti nádeje pre zlepšenie školstva na Slovensku: (1) inovácia vzdelávania – kognitívna nádej, (2) inovácia stratégií a metód autoregulácie a autoregulatívneho učenia sa – behaviorálna nádej, (3) poľudštenie človeka – humanistická nádej. Vo vzťahu k predmetnej pedagogike:

- kognitívna nádej – „iné“ kurikulum/obsah, senzitívne fázy dieťaťa, sloboda...
- behaviorálna nádej – zmyslové a zážitkové učenie, práca s chybou, vlastné projektovanie a manažovanie učenia sa a času...

- humanistická nádej – rešpektovanie ticha, rešpektovanie individuálnej práce spolužiaka, spolupráca, dohoda, uloženie materiálu, koberček, elipsa, starostlivosť o prostredie...Nazdávame sa, demonštrujúc aj v našich prácach (Slováček & Miňová, 2017; 2019; 2020), že pedagogika Márie Montessoriovej je jednou z možností aj v tomto smere „nádejí“.

Podľa Zelinu (2000) mala pedagogika Márie Montessoriovej zastúpenie v Bratislave, kde sa v jednej materskej škole, v jednom oddelení postupovalo podľa tejto pedagogiky. Druhou inštitúciou bola v období vzniku publikácie materská škola v Košiciach. V súčasnosti je podľa našich analýz, zistení a informácií na Slovensku 11 materských škôl využívajúcich pedagogiku Márie Montessoriovej, z toho 7 je registrovaných v sieti škôl a školských zariadení Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Platformu základných škôl zastupujú 2 základné školy, obe v sieti škôl a školských zariadení Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Ďalej sa k tejto pedagogike hlási niekoľko iných inštitúcií – jaslí, detských a materských centier.

Príprava montessori učiteľa materskej školy

Učiteľ školy v pedagogike Márie Montessoriovej, by mal prejsť dvojakou prípravou. Teoretická príprava je podľa Montessoriovej (2001) veľmi dôležitá a náročná. Budúci učiteľ musí sám seba formovať, musí sa naučiť pozorovať, byť uvážlivým, trpezlivým, prispôsobivým aj vytrvalým. Učiteľ má byť odborne pedagogicky vzdelaný – toto štúdium sa nadobúda na vysokých (stredných) školách, najlepšie v pedagogických študijných programoch, poprípade učiteľských. Tieto programy obsahujú (mali by obsahovať) pedagogickú, psychologickú, didaktickú aj metodickú prípravu. „Učitelia v materských školách so stredoškolským vzdelaním sú len v niektorých štátoch EÚ – Nemecko, Taliansko. Univerzitné vzdelanie absolvujú učitelia v Grécku, Španielsku, Francúzsku, Írsku, Anglicku, Švédsku, Fínsku, Poľsku. Ako sme už vyššie spomínali, učiteľ materskej školy by mal mať v budúcnosti minimálne 1. stupeň vysokoškolského vzdelania (Bc.). Bohužiaľ táto podmienka sa do zákona o pedagogických zamestnancoch nedostala, preto požadovaným stupňom vzdelania je pre učiteľa materskej školy aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie“ (Miňová, 2019). Nádej prináša „Plán obnovy“ a jeho možná implementácia do školskej politiky vo vzťahu k vysokoškolskej kvalifikácii učiteľiek materských škôl.

Druhou časťou prípravy Montessori učiteľa je príprava v oblasti Montessoriovej pedagogiky. Učiteľ musí byť schopný vybrať vhodný materiál, predviesť jeho používanie. Musí poznať didaktický materiál aj zásady a teoretickú platformu pedagogiky Márie Montessoriovej. Učiteľ dieťa neučí, dieťa sa učí samo. Vedie ho na ceste životom, usmerňuje jeho psychickú aj fyzickú aktivitu. Táto príprava môže byť formálna, neformálna aj informálna. K formálnemu, neformálnemu aj informálnemu vzdelávaniu učiteľov, aj študentov – budúcich učiteľov materských škôl v pedagogike Márie Montessoriovej sme aj my publikovali niekoľko textov (Slováček, 2015, Slováček & Miňová, 2019; 2020 a iné.)

V tomto príspevku sa chceme venovať ich rolám, ktoré dnes učitelia zastávajú, kompetenciám, ktorými musia disponovať a cnostiam, ktoré sú špecifické pre montessori učiteľov. Tieto roly, kompetencie aj cnosti odzrkadľujú potreby dnešných detí, rodičov aj spoločnosti, ktoré sa rokmi menia, a preto aj my odborníci musíme na ne reagovať.

Roly, kompetencie a cnosti montessori učiteľa materskej školy

Učiteľ v praxi vstupuje v procese profesijnej dráhy do rôznych rolí. Tie sa postupne dopĺňajú v závislosti s meniacou sa spoločnosťou. Spomenieme tie najelementárnejšie vyplývajúce z pedagogickej praxe a zahrňujúce primárne dimenzie učiteľa materskej školy. Roly učiteľa/učiteľky budeme popisovať z pohľadu Miňovej (2014, s. 60-61) v doplnení a komparácii so Syslovou (2017), ktoré ich formulovali na základe svojho

poznania, skúsenosti, dlhoročnej praxe a výsledkov vedecko-výskumného pôsobenia v oblasti pedagogiky a predškolskej pedagogiky na Slovensku a v Českej republike. Roly učiteľa materskej školy sú podľa nášho názoru nie odlišné, až totožné s rolami učiteľa v pedagogike Márie Montessoriovej. Predmetná pedagogika vznikala a priori s deťmi predškolského veku a dnes je vo väčšine prípadov v práci s týmito deťmi uplatňovaná.

- Rola facilitátora: učiteľ je akýmsi sprievodcom dieťaťa na ceste za poznáním, rozvíja jeho možnosti prostredníctvom jeho vlastnej aktivity a vlastnej činnosti. Vedie dieťa k tomu, aby na základe svojich rozvojových možností dosiahlo vlastný a v danej chvíli maximálne možný rozvoj. Pomáha pri príprave prostredia, príprave vhodných pracovných podnetov, či pri samotnej práci, keď ho o to dieťa poprosí.
- Rola opatrovateľa: nemala by byť podceňovaná, ani preceňovaná, ani zosmiešňovaná. Taktiež nemôže byť jediná, lebo ňou nie je profesia učiteľa vyčerpaná. Učiteľ zastupuje na chvíľu matku i otca v dobe ich neprítomnosti a prejavuje dieťaťu preukázateľný cit. Je empatický k detskej potrebe bezpečia, lásky a úcty. Zložitosť roly spočíva v tom, že empatickosť prejavuje vo vzťahu k dieťaťu a k jeho vlastnej rodine – nemôže spochybňovať matku ani otca. Aj v pripravenom a podnetnom prostredí potrebuje dieťa oporu, pocit istoty a bezpečia, tieto mu dodáva aj dospelý.
- Rola komunikátora: učiteľ by mal vedieť komunikovať na úrovni danej situáciám, ktoré sa vyskytujú v škole. Je spôsobilý počúvať, odpovedať, reprodukovat', nadväzovať vzťah s deťmi, rodičmi, kolegami, inými zamestnancami školy a verejnosťou. Komunikuje tak, aby rodičia mali záujem spolupracovať a nevyvoláva pocit nevôle, vnucovania sa a zasahovania do ich práv. Pre učiteľa nie je ľahké byť partnerom v komunikácii s rodičmi, deťmi, kolegami a učiteľmi z iných škôl. Preto učiteľ by mal byť vybavený vedomosťami, spôsobilosťami, zručnosťami, vlastnou osobnou vyzretosťou a vyrovnanosťou.
- Rola učiteľa: očakáva sa, že učiteľ pomáha dieťaťu spoznávať svet okolo nás i seba v tomto svete, učí dieťa žiť, učiť sa, konať. Navodzuje prirodzené i modelové (v predmetnej pedagogike minimálne) situácie kde dieťa získava a osvojuje si kľúčové kompetencie pre život. Učiteľ vykonáva ďalšie dôležité činnosti: pozoruje – diagnostikuje, plánuje, projektuje a programuje edukačnú činnosť, motivuje a hodnotí. Učiteľ je skúsený a poučený pozorovateľ, ktorý učí dieťa buď priamo rozhovorom, svojou vzorovou prácou v rámci v tejto pedagogike uplatňovanej aktívno-reproduktívnej metodiky. Učiteľ je pasívnejší a dieťa je aktívne. Reprodukuje činnosť podľa modelu, praktizuje a vykonáva činnosť podľa vzoru. Ide o systém tréningu a o uzavreté praktizovanie na základe trvalých alebo vopred vytvorených modelov, schém a kritérií (Kostrub, 2008). Aj nepriamo, a to konkrétne prípravou prostredia, materiálu a situácií komunikácie a experimentovania, dopĺňaním a variováním detskej knižnice.
- Rola vodcu: objavuje sa tam, kde je potrebné organizovať väčší počet účastníkov pedagogických procesov. Napríklad počas aktivít na elipse, alebo počas vychádzky, exkurzie a podobne. V role vodcu sa učiteľia škôl objavujú pomerne často práve pri spolupráci s rodinou, pri dobrovoľnej spolupráci s ďalšími inštitúciami v obci (športové a kultúrne organizácie). Bez vodcovských osobností sa škola nezaobíde ani v období plánovaných zmien, ani v období, keď škola pracuje podľa zabehnutých systémov.
- Rola manažéra: mali by sme si uvedomiť, že aj učiteľia uskutočňujú veľa prvkov z riadiacej práce – plánujú, organizujú, realizujú, kontrolujú a hodnotia všetky uskutočnené aktivity v podmienkach im najbližších, najznámejších, v podmienkach svojej vlastnej triedy. Manažment „montessori“ učiteľa spočíva

najmä v už spomínanom manažovaní pripraveného prostredia, či už jeho zariadením, alebo obmieňaním, či plánovaním aktivít.

- Rola obhajcu: v súčasnej dobe a v našom živote je zvyšujúci sa výskyt sociálnych deviácií, neplnenie si rodičovských povinností, zanedbávanie základných potrieb, týranie a zneužívanie detí, a to si vyžaduje viac pozornosti venovanej ochrane detí, ktoré žijú v nevhodnom prostredí. Správne poučený učiteľ školy môže zachytiť signály dokazujúce nesprávne uspokojovanie potrieb dieťaťa, porušovanie práv dieťaťa a urobiť kroky k náprave.
- Rola poradcu: škola, okrem iných funkcií, plní aj funkciu poradenskú. Učitelia škôl by mali disponovať aj poradenskými kompetenciami. V školách sú často stanovené konzultačné hodiny pre rodičov, v ktorých sa často učiteľ dostáva do roly poradcu. Cesta k poradenstvu je stupňovitá, dlhodobá, vyžaduje si zodpovednosť, schopnosť vyrovnávať sa s náročnými situáciami. Učitelia, ktorí vzbudili dôveru rodičov, sú najmä morálne oceňovaní za úspešné vedenie dieťaťa. Najmä, ak ide o tak špecifickú pedagogickú koncepciu, kde je obzvlášť žiaduce a potrebné, aby škola a rodinná výchova boli jednotní. Aby sa dieťa nedostávalo do konfliktu prístupov vo výchove, vzdelávaní a výcviku v školskom aj rodinnom prostredí.
- Syslová (2017) uvádza aj rolu administrátora: Učiteľ vedie povinnú dokumentáciu, ale i dokumentáciu z diagnostickej činnosti formálne i obsahovo vo vysokej kvalite, lebo si uvedomuje, že dokladuje jeho odbornú úroveň a kvalitu výchovy, vzdelávania a výcviku, ktoré poskytuje.

Aby mohol učiteľ zastávať tieto roly, musí prejsť vyššie spomenutou odbornou prípravou. Na základe nej a následného adaptačného vzdelávania a ďalšieho profesijného rozvoja nadobúda kompetencie, ktoré definujú jeho profesionalitu a odbornosť. Delení a definovaní kompetencií učiteľa je niekoľko, tie sú závislé od odborného profilu autora a od cieľovej skupiny pre ich definovanie. Kompetencie učiteľa chápeme ako súbor schopností a spôsobilostí vykonávať úspešne učiteľskú profesiu (Průcha & Kořátková, 2013). V posledných rokoch sa veľmi často hovorí o kompetenciách učiteľa. Rôzni autori, ako napríklad Kasáčová (2004), Turek (2003), Petlák (2002/2003), Švec (1998), Helus (1995) a iní sa zaoberajú kompetenciami učiteľov. Každý z nich má svoje delenie, ale v základných bodoch sa zhodujú a prelínajú. Hupková a Petlák (2007) popisujú tieto učiteľské kompetencie: komunikačné, odbornopedagogické, didakticko-metodické, autokreatívne, interakčné, poznávacie, interpretačné, realizačné, ochranné, asertívne, negosociačné, facilitátorské, morálne, kooperatívne, organizátorské, informačnomediálne, tvorivo-autorské. Pre učiteľa materskej školy upravili a definovali kompetencie Guziová, Podhájecká, Kimličková (2011) a menujú tieto: personálne, interpersonálne, komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné, sebarozvíjajúce a kompetenciu promptného, akčného reagovania na novú pedagogickú situáciu.

Pre potreby tohto príspevku sme si vybrali kompetencie podľa Helusa (1995). Tieto si študenti osvojujú počas formálneho štúdia systematicky v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokov a pravidelne si ich overujú počas pedagogickej praxe. Ide o kompetencie odbornopredmetové, psychologické, pedagogicko-didaktickopsychologické, komunikatívne, riadiace, poradensko-konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.

Učiteľ v pedagogike Márie Montessoriovej musí disponovať všetkými vyššie spomenutými, tradične uznávanými a všeobecne platnými kompetenciami. Avšak špecifickosť a inakosť výchovy, vzdelávania a výcviku v intenciách pedagogiky Márie Montessoriovej nás núti zamýšľať sa a navrhovať, formulovať ďalšiu, novú a špecifickú kompetenciu MM-kompetenciu (MM = Mária Montessoriová), ktorú definujeme ako súhrn vedomostí a poznatkov o pedagogike Márie Montessoriovej, schopností realizovať

výchovu, vzdelávanie a výcvik podľa Márie Montessoriovej a vnútorné presvedčenie a zžitie sa s filozofiou a myšlienkami Márie Montessoriovej. Z tejto definície môžeme dedukovať tri dimenzie: (1) poznatkovú, (2) praktickú a (3) emocionálnu.

- Poznatková dimenzia obsahuje vedomosti a poznatky v teórii pedagogiky Márie Montessoriovej. Učiteľ v tejto pedagogike by mal poznať podmienky vzniku tejto pedagogiky aj jej didaktiku, vzťah k iným vedám (pedagogika, didaktika, psychológia, diagnostika, manažment, kreatológia, pedeutológia...), filozofické názory Márie Montessoriovej aj ciele a obsahové zameranie tohto prístupu.
- Praktická dimenzia vyžaduje poznanie a metodické ovládanie činností a práce s montessori materiálom, jeho charakteristiky aj ciele. Učiteľ by mal poznať potreby detí, primerané aktivity aj prakticky ovládať diagnostikovanie dieťaťa.
- Emocionálna dimenzia: pedagogika a prístup k deťom, výchove, vzdelávaniu a výcviku podľa Márie Montessoriovej má svoje špecifiká. Autorka definovala a vyslovila niekoľko myšlienok a názorov, ktoré kreujú jej prístup. Je dôležité byť s nimi oboznámený a stotožnený. Učiteľ v pedagogike Márie Montessoriovej musí byť s jej filozofiou zžitý. Musí mu byť vlastný holistický a zážitkový prístup vo vyučovaní, prirodzená interakčná teória rozvoja dieťaťa. Rovnako je žiaduce byť stotožnený s progresivistickou filozofiou a personalistickými teóriami výchovy. Súčasťou je aj poznanie výskumov týkajúcich sa tejto pedagogiky a ich výsledkov.

„Učiteľ v pedagogike M. Montessori musí byť človek, ktorý túto filozofiu pozná, musí mať naštudované jej teoretické práce, ale to nestačí. Učiteľ, ak chce byť „Montessori učiteľom“, musí byť s touto pedagogikou, filozofiou a s myšlienkami Márie Montessori vnútorne stotožnený“ (Slováček & Miňová, 2015, s. 147). Vyplyvajú z príslušnosti k personalistickým teóriám výchovy, aj zo vzťahu edukátora a edukanta je potrebné zamýšľať sa aj nad osobnostnými (emocionálnymi) kvalitami učiteľa v pedagogike Márie Montessoriovej. Aký má byť učiteľ v pedagogike Márie Montessoriovej? Na túto otázku dáva jednoduchú a jasnú odpoveď Rýdl (2007, s. 51): Učiteľ v predmetnej pedagogike musí mať cnosti, ktoré ich vnímaví zverenci, vyvíjajúce sa a osobnosť rozvíjajúce deti môžu napodobňovať. Tieto cnosti sú: sebavedomie, stálosť, láskavosť, šťastie, húževnatosť, idealizmus, oddanosť, spoľahlivosť, vyrovnanosť, odvaha, záujem, trpezlivosť, ohľaduplnosť, priateľskosť, vernosť, odhodlanie, veľkorysosť, zľutovanie, disciplína, poctivosť, úprimnosť, nezlomnosť.

V prejave v Barcelone v roku 1933 Montessoriová (In: Everhardtová, 2000, s. 48, Rýdl, 2007) formulovala dvanásť pokynov, požiadaviek pre učiteľa: 1. Učiteľ musí vytvoriť pripravené prostredie a starať sa oň. 2. Učiteľ musí sám ovládať používanie didaktického materiálu a vedieť deťom sprostredkovať jeho používanie. 3. Učiteľ je aktívny, keď sprostredkúva dieťaťu vzťah s okolím a pasívny, keď už dieťa vzťah nadviaže. 4. Učiteľ musí dieťa nepretržite diagnostikovať, aby vedel pomôcť v okamihu, kedy je o pomoc požiadaný. 5. Učiteľ musí pomôcť, keď je o pomoc požiadaný dieťaťom. 6. Učiteľ musí vedieť počúvať a pýtať sa. 7. Učiteľ musí rešpektovať dieťa, jeho prácu a nerušiť ho. 8. Učiteľ musí rešpektovať chyby dieťaťa. 9. Učiteľ musí rešpektovať dieťa, ktoré odpočíva a pozoruje pracujúce deti, nenútiť ho do práce. 10. Učiteľ sa musí pokúšať dieťa nadchnúť pre prácu s materiálom. 11. Učiteľ musí nechať dieťaťu pocit, že sa na jeho pomoc môžu spoľahnúť, nesmie ale svoju pomoc vnucovať. 12. Učiteľ musí dieťaťu, ktoré dokončilo aktivitu ponúknuť seba (svoju dušu).

Aj týmito rolami, kompetenciami a cnosťami môžeme definovať „montessori“ učiteľa. Ako sa cítia byť absolventi stredných a vysokých škôl pripravení v jednotlivých kompetenciách? Venovali sa počas svojej prípravy alternatívnym prístupom v edukácii a pedagogike Márie Montessoriovej? Bola ich príprava v predmetnej pedagogike viac teoretická, či praktická? Zaujala ich pedagogika Márie Montessoriovej? Čím je podľa nich

táto pedagogika zaujímavá? Aj tieto otázky si musíme klásť v dnešnej dobe, kedy je využívanie alternatívnych prístupov žiaduce, či už z dôvodov narastajúcich počtov detí s odkladom povinnej školskej dochádzky, detí s individuálny vzdelávací program, detí odkázaných na pedagogických asistentov, či na vysoko individuálny prístup a iné ako frontálne tradičné metódy a prístupy. Pluralitné prístupy, rôznorodé stratégie, hľadanie toho, čo vyhovuje tomu ktorému dieťaťu/žiakovi, poznanie a aplikovanie do praxe prístupov, ktoré majú svoje opodstatnenie a overené „účinky“, poznanie nielen nových trendov, ale aj poznatkov a aktuálnych informácií o mozgu (neurovedy, neuropedagogika a didaktika, kognitívna pedagogika a kognitívna edukácia...) ... to všetko podľa nás patrí k učiteľovi 21. storočia, a nielen okrajovo, informatívne. Príprava učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania (v súčasnosti ich prípravu zabezpečujú vysoké školy v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy a študijné programy (Bc.), napr. Predškolská a elementárna pedagogika a (Mgr.) Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a Predškolská pedagogika a stredné školy v odbore Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo), aj vo vzťahu k alternatívnemu školstvu je predmetom nášho záujmu dlhodobo. Naše analýzy ukazujú, že obsahy vysokoškolských predmetov sú predimenzované, často sa predmety spájajú, kumulujú a časové kapacity semestrálnych predmetov musia obsiahnuť neúmerne množstvo učiva a najmä tém. Otáznym je aj proces výberu študentov pedagogiky a učiteľstva na Slovensku. Jeden z aspektov nami načrtnutého problému nastolila aj Podhájecká (2014). (1) „V súčasnosti kvalitu výuky ohrozuje aj tlak na znižovanie študijných nárokov pre študenta. Na jednej strane nás teší vysoký záujem uchádzačov o štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky, no na druhej strane masová výuka prináša aj isté úskalia. Za 20 rokov (od roku 1974 až 1995), kedy boli smerné čísla pre prijatie počtu študentov na tento odbor, vtedy neštruktúrovaného štúdia, ukončilo 233 absolventov. V akademickom roku 2014/2015 v 1. ročníku bakalárskeho štúdia evidujeme 381 študentov, z toho na dennej forme 252 študentov a na externej forme 139. V seminárnych skupinách sú pomerne vysoké počty študentov. Štruktúrované štúdium odboru Predškolská pedagogika by sa malo vrátiť k neštruktúrovanému štúdiu. Je to degradovanie tohto štúdia prevažne na bakalársku úroveň a bez absolvovania prijímacích skúšok“ (Podhájecká, 2014, s. 56). Druhým aspektom hodným zamyslenia je (2) pomer a zastúpenie vyučovaných predmetov v príprave učiteľov primárneho vzdelávania, resp. tendencie ich zmien (Portik, 2014):

Tab. 1: Prehľad v oblastiach poznania v jednotlivých akademických rokoch

Skupiny predmetov	1946/47	1967/68	1980/81	1998/99	2014/15
Všeobecný základ	16	16	16	7	3/0
Pedagogicko-psychologické	33	23	14	16	24/16
Biologicko-pediatrické	9	2	8	1	3/0
Všeobecno-predmetové	34	40	40/8	69	41/66
prax	8	16	10	9	14/18

(Zdroj: Portik, 2014)

V tabuľke 1 je uvedené a zreteľnejšie v grafe 1, že percentuálne zastúpenie predmetov všeobecného základu, biologicko-pediatrických a všeobecno-predmetových klesá.

Graf. 1: Zmeny v štruktúre zloženie študijných predmetov

Legenda: **VZ** – všeobecný základ, **PP** – pedagogicko-psychologické predmety, **BP** – biologicko-pediatrické predmety, **VP** – všeobecno-predmetové predmety, **PR** – prax

Tieto vyššie menované fenomény, (1) zvyšujúci sa počet študentov a (2) znižujúci sa počet predmetov (charakteru všeobecného základu, biologicko-pediatrického i všeobecno-predmetového, ako aj ďalších – z dlhodobého hľadiska) okrem praxe, ako aj osobná skúsenosť vyplývajúca z pozície vysokoškolskej učiteľky, nám naše tvrdenie potvrdzuje. Spomeňme prieskum, ktorý sme realizovali v akademickom roku 2003/2004 (Miňová, 2012). Na otázku „Či splnila vysoká škola u študentov ich očakávanie?“ uvádzame autentické výpovede študentov z roku 2003/2004, ktoré patria do kognitívnej a emocionálnej oblasti absolventa: naučila ma nájsť si systém v učení, naučila ma pochopiť myslenie a cítenie detí, naučila ma milovať knihy a knižnice, získala som veľa odborných, teoretických poznatkov, vedomostí. V čom nie, neodpovedali 4 respondenti a 7 odpovedalo. Odpovede boli formulované nasledovne: (1) mala som vyššie očakávania (bez konkretizácie), (2) málo praxe, (3) málo praktických cvičení pre diferencovanú prácu v materskej škole. Na porovnanie uvádzame názory externých študentov. Na túto otázku až 21,7 % respondentov vôbec neodpovedalo. Na otázku v čom áno, odpovedalo 13 respondentov a 10 neodpovedalo. Ich odpovede sa týkali najmä kognitívnej oblasti absolventa: rozšírila mi poznatky z oblasti predškolskej pedagogiky, získala som rozhľad, prispela k skvalitneniu mojej odbornosti. Na otázku v čom nie, vyjadrilo sa 11 respondentov a 12 sa nevyjadrilo. Zistenie: málo konkrétnych praktických hodín, málo konzultácií, veľa všeobecných predmetov a predimenzované učivo, málo priestoru venovaného didaktikám predmetov, v niektorých predmetoch slabé prepojenie teórie s praxou, v prístupe vyučujúcich (bez bližšieho komentára). Podobné zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti taktiež navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov.

Najnovšie poznatky často absentujú, neuropedagogika a kognitívna pedagogika sa implementujú do študijných plánov pomaly, alternatívne pedagogické koncepcie sú vyučované informačne, niekedy na pozadí iných takisto dôležitých tém, čo však v žiadnom prípade nekladieme za vinu vyučujúcim, možno školskej politike, či vysokoškolskému systému ako takému v príprave budúcich učiteľov. Alternatívne pedagogické systémy sú nevyhnuté v demokratickej, humanistickej a pluralitnej edukačnej praxi a školskej politike. V súčasnosti narastá na Slovensku počet materských škôl, ktoré uplatňujú didaktiku a princípy Márie Montessoriovej na úrovni didaktickej praxe, i na úrovni jej implementácie do školských vzdelávacích programov, čo je podporené výsledkami experimentálneho overovania, z ktorého vyplynulo schválenie uplatňovania pedagogickej koncepcie Marie Montessori a jej prvkov vo výchovno-

vzdelávacom procese v predprimárnom vzdelávaní v materských školách, zaradených v sieti škôl a školských zariadení Slovenskej republiky. Preto si myslíme, že absolventi vysokých (aj stredných škôl), ktorí získajú kvalifikáciu na výkon svojej profesie, by mali byť najmenej v základoch pripravení na prácu aj v takto orientovaných materských školách. Aj prax nás presvedča nielen o opodstatnenosti iniciatívneho neformálneho a informálneho vzdelávania ale niekedy aj o akejsi nedostatočnosti formálneho vzdelávania, aj napriek štandardnej dĺžke štúdia (Bc. – 3 roky, Mgr. – spolu 5 rokov, maturita – spravidla 4 roky, pri pomaturitnom štúdiu – 2 roky). Nedostatočnosť formálneho vzdelávania nevidíme v nutnosti ďalšieho vzdelávania sa (profesijného rozvoja), čo je prirodzenou súčasťou nielen učiteľského povolania, ale najmä v minimálnej pripravenosti na začiatok profesijného rozvoja v oblasti, napr. alternatívnych spôsobov edukácie. Pre ilustráciu uvádzame informáciu k predmetu Súčasné trendy v edukácii (Prešovská univerzita v Prešove – Mgr. – Predškolská pedagogika). Počas semestra je problematike venovaná 1 vyučovacia hodina v podobe prednášky aj seminára (Slováček & Miňová, 2020). Aj keď máme na Slovensku (aj v Českej republike) realizovaných niekoľko kurzov a vzdelávaní v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej, nie vždy sú finančne, ale aj časovo dostupné. (O týchto možnostiach a ich špecifikách bližšie v Slováček & Miňová, 2020). Pre ilustráciu spomeňme v akých sumách sa pohybujú „dostupné“ vzdelávania. Cena za vzdelávanie Slovenskej asociácie Montessori je 1610 EUR. Prvý diplomovaný kurz Montessori pedagóg ZŠ, pozostávajúci z troch samostatných ročných úrovní, cena jednej úrovne je 1490 EUR, organizátor Občianske združenie Monte plus, Bratislava (www.montepius.sk). Zaujímavým, dostupným neformálnym vzdelávaním v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej sú vzdelávacie semináre vedené MVDr. Evou Štarkovou aj v Českej republike, aj na Slovensku. Vzdelávanie prebieha formou 8 hodinových stretnutí podľa zamerania modulov. Jeden modul, jeden seminár stojí 33 EUR a obsahom je stručná teória a najmä praktické ukážky práce s materiálom, zážitkové učenie účastníkov a metodický materiál k oblasti. Ak by začínajúci pedagóg chcel absolvovať celé vzdelávanie = 330 EUR.

Metodika prieskumu

V roku 2020 sme dotazníkom realizovali prieskum medzi absolventkami vysokoškolského (Bc. a Mgr.) a stredoškolského pedagogického štúdia (programy: Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.), Predškolská pedagogika (Mgr.), Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo (ÚSO) – pomaturitné štúdium škôl na východnom Slovensku (Košice, Prešov). Dotazník sme distribuovali digitálnou formou prostredníctvom e-mailovej komunikácie. Použili sme neštandardizovaný dotazník, ktorý obsahoval 18 položiek, z toho 5 zatvorených, 5 otvorených a 8 posudzovacích škál. Cieľom prieskumu bolo zistiť na základe sebareflexie absolventiek vysokoškolského a stredoškolského štúdia ich názory na: a) osvojené pedagogické a odborné kompetencie, b) kompetencie, ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať, c) kontakt absolventov počas štúdia s predmetmi o alternatívnych koncepciách, d) kontakt s koncepciou Márie Montessoriovej a aký majú na ňu názor. Časť výsledkov prieskum dávame do porovnania s výsledkami nášho dlhodobého záujmu – približne desať rokov sa venujeme prieskumu zameranému na zistenie názorov študentov ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých profesijných kompetenciách (Miňová, 2019). Do prieskumu sa zapojilo 45 absolventiek. Najviac dotazníkov odovzdali absolventky prvého stupňa vysokoškolského štúdia (n=29), absolventky druhého stupňa (n=8) a pedagogickej a sociálnej akadémie (n=8) odovzdali dotazníky v totožnom počte.

Graf. 2: Zloženie súboru prieskumu (n=45)

Tab. 2: Kompetencie absolventov

	výborne									nedostatočne					
	1			2			3			4			5		
	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO
	%														
ODP	27,5	50	0	55,1	12,5	37,5	13,7	37,5	37,5	3,4	0	ODP	27,5	50	0
PS	41,3	25	12,5	34,4	37,5	25	20,6	37,5	50	3,4	0	PS	41,3	25	12,5
PDP	31	50	12,5	51,7	25	25	6,8	12,5	37,5	10,3	12,5	PDP	31	50	12,5
KOM	31	62,5	12,5	27,5	12,5	25	27,5	0	37,5	13,7	12,5	KOM	31	62,5	12,5
RD	13,7	25	0	51,7	37,5	12,5	13,7	25	75	17,2	0	RD	13,7	25	0
PK	10,3	25	12,5	31	50	0	37,9	12,5	75	17,2	12,5	PK	10,3	25	12,5
PLPR	44,8	50	12,5	37,9	12,5	37,5	10,3	25	37,5	6,8	0	PLPR	44,8	50	12,5

Legenda: **ODP** – odbornopredmetové kompetencie, **PS** – psychologické kompetencie, **PDP** – pedagogicko-didakticko-psychologické kompetencie, **KOM** – komunikatívne kompetencie, **RD** – riadiace kompetencie, **PK** – poradensko-konzultatívne, **PLPR** – kompetencie plánovať a projektovať prácu s deťmi.

V Tab. 2 uvádzame odpovede absolventov všetkých troch stupňov získania kvalifikácie podľa vyhlášky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Podľa tejto vyhlášky na Slovensku nadobúda učiteľ materskej školy kvalifikačné predpoklady absolvovaním príslušných škôl a získaním vysokoškolského vzdelania druhého stupňa, vysokoškolského vzdelania prvého stupňa, alebo úplného stredného odborného vzdelania.

Absolventi štúdia na úrovni úplného odborného vzdelania sa cítia vo všetkých kompetenciách pripravení na úrovni 3 našej hodnotiacej škály, teda na priemernej úrovni. Vidíme tu potrebu kvalitného adaptačného vzdelávania a pozitívnu prognózu vo vzťahu k smerovaniu odpovedí smerom k úrovni výborne a nie naopak. Absolventi prvého stupňa vysokoškolského vzdelávania sa najviac cítia pripravení v kompetenciách plánovať a projektovať prácu s deťmi, komunikatívnych a psychologických kompetenciách. Absolventky druhého stupňa vysokoškolskej prípravy sa najpripravenšie cítia v kompetenciách odbornopredmetových, pedagogicko-didakticko-psychologických, komunikatívnych a kompetenciách plánovať a projektovať prácu s deťmi.

Pozitívnym zistením u všetkých troch skupín respondentiek je, že ani pri jednej kompetencii neprevažuje negatívna tendencia odpovedí. To sme naznačili aj

zvýraznením najvyšších percentuálnych hodnôt v jednotlivých skupinách pri jednotlivých kompetenciách.

Miňová (2019) publikuje pri inej metodike vyhodnotenie prieskumu takéto výsledky: Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení v odbornopredmetových kompetenciách (65,7%) a nedostatočne v riadiacich (24,5%) a poradensko-konzultatívnych (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené odbornopredmetové kompetencie (56,7%) a najmenej riadiace (34,5%) a poradensko-konzultatívne (25,4%).

Tab. 3: Alternatívne pedagogické smery v obsahu štúdia

	Bc.		Mgr.		ÚSO	
	áno	Nie	áno	nie	áno	nie
	%					
ALT	100	0	100	0	87,5	12,5
MMPG	96,55	3,44	100	0	75	25
zaujala ma MM	96,55	3,44	87,5	12,5	87,5	12,5
chcem učiť v MM	96,55	3,44	50	50	87,5	12,5

Legenda: **ALT** – alternatívne pedagogické smery v obsahu štúdia, **MMPG** – pedagogika Márie Montessoriovej v obsahu štúdia, **MM** – pedagogika Márie Montessoriovej.

V ďalších otázkach sme sa pýtali: Učili ste sa počas štúdia o alternatívnych prístupoch v edukácii?, Venovali ste sa počas štúdia aj pedagogike Márie Montessoriovej?, Zaujala Vás počas štúdia pedagogika Márie Montessoriovej?, Chceli by ste učiť v montessori MŠ?

Z Tab. 3 je zrejmé, že vyučovanie o alternatívnych pedagogických smeroch, vrátane pedagogiky Márie Montessoriovej prebieha na všetkých úrovniach vzdelávania budúcich učiteľov materských škôl na východnom Slovensku v Košickom a Prešovskom kraji. Väčšinu respondentiek pedagogika Márie Montessoriovej zaujala, a 96,5% absolventiek prvého stupňa vysokoškolského štúdia a 87,5% absolventiek úplného odborného štúdia by chcelo pracovať v materskej škole montessori (resp. uplatňujúcej prvky pedagogiky Márie Montessoriovej). Absolventky druhého stupňa vysokoškolskej prípravy odpovedali takto: 50% áno, 50% nie.

V tab. 4 prezentujeme zameranie štúdia, resp. vyučovania o pedagogike Márie Montessoriovej. Zaujímalo nás či šlo viac o teoretickú, alebo praktickú prípravu. Praktickou prípravou rozumieme informácie o didaktických materiáloch, didaktike (didaktické princípy), či metodike (trojkroková metóda) a priamom nácviku prevedenia práce s didaktickými materiálmi.

Tab. 4: Pedagogika Márie Montessoriovej – príprava

	teoretická									praktická					
	1			2			3			4			5		
	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO	Bc.	Mgr.	ÚSO
	%														
MP	27,5	12,5	37,5	27,5	12,5	0	37,9	50	25	0	12,5	25	6,8	12,5	12,5

Legenda: MP – Montessori príprava

Z Tab. 4 je zrejmé, že príprava, resp. výučba pedagogiky Márie Montessoriovej, na stupňoch vysokoškolského vzdelávania je orientovaná teoreticko-prakticky, čo podľa nášho názoru vyplýva z charakteru a špecifik predmetnej pedagogiky. Filozoficko-pedagogické východiská musia, resp. mali by byť doplnené praktickými ukážkami materiálu, ukážkami práce detí s materiálom v pripravenom prostredí (aj keď iba videozáznamom), poprípade exkurziami. Na strednej škole ide o viac teoretické vyučovania, čo by však bolo vhodné a potrebné doplniť ukážkami materiálu, resp. vyššie spomenutých videozáznamov.

Názor absolventiek, kvalifikovaných učiteliek materských škôl, na pedagogiku Márie Montessoriovej sme zisťovali otázkou, ktorá ich nabádala pozrieť sa na predmetnú pedagogiku očami dieťaťa: Čím je podľa Vás pedagogika Márie Montessoriovej zaujímavá a atraktívna pre dieťa v materskej škole?

Tab. 5: Odpovede respondentiek k definovaniu atraktivity pedagogiky Márie Montessoriovej

Bc.	Mgr.	ÚSO
(1) veľmi priateľný a myslím že pre deti najpríjemnejší spôsob, akým sa realizujú výchovno-vzdelávacie činnosti v MŠ, (2) spôsobom práce s deťmi, (3) spôsobom vyučovania, (4) filozofiou	(1) je to niečo iné, deti na to rôzne reagujú	
(1) rozvíjame schopnosť samostatne sa rozhodovať, (2) svojou samostatnosťou detí, (3) vykonávať rôzne činnosti samo, (4) dieťa sa učí samostatnosti	(1) dieťa je samostatné v hre a učení, (2) samostatnosť, (3) samostatnosť a pomáha budovať sebadôveru dieťaťa, (4) dieťa sa učí a nadobúda skúsenosti vlastnou činnosťou	(1) sebestačnosť, (2) v samostatnosti (3) "Pomôž mi, aby som to dokázal sám"
(1) prístupom učiteľa, (2) prístupom, (3) prístupom učiteľa, (4) učiteľ mu dopomáha pri dosahovaní cieľov, (5) spôsob, akým pristupuje k deťom	(1) učiteľ je len facilitátorom, (2) iným prístupom učiteľky k deťom	(1) prístupom k dieťaťu
	(1) zodpovednosť, (2) dieťa má zodpovednosť	
(1) rozvoj ich zručností, zároveň podpora ich prirodzeného vývinu, (2) harmonicky sa rozvíja ich celková osobnosť a podobne, (3) možnosti dieťaťu rozvoj cez seba výchovu, (4) vyššou aktivizáciou detí v jednotlivých činnostiach, (5) veľa vecí si môžu vyskúšať „na vlastnej koži“	(1) využíva tvorivé myslenie pri učení prostredníctvom hry,	(1) zážitkové učenie
(1) hra, (2) hravá forma	(1) podporuje radosť z objavovania a hry	

(1) hračky, (2) pomôckami, (3) originálne a jedinečné edukačné pomôcky, (4) pomôckami,	(1) využíva prírodné materiály	(1) materiál
(1) sloboda deti, (2) dieťa je vo všetkom slobodné, (3) dobrovoľnosťou vo výbere činnosti dieťaťa, (4) dieťa si samostatne volí svoju aktivitu, (5) slobodne si vybrať aktivitu/hru a prostredie, (6) slobodnou voľbou, (7) dôraz na slobodu dieťaťa pri vyučovacom procese, (8) voľnosťou	(1) dieťa má možnosť voľby	(1) slobodne a nenásilne, (2) sloboda, (3) že je nenásilná. dieťa sa vyvíja vlastným tempom
(1) prostredie	(1) využíva koberčeky, ktoré slúžia ako pracovné miesto pre dieťa	
(1) zameraná na deti, na ich potreby, (2) dieťa sa učí to čo potrebuje v živote praktické veci, (3) deti sa učia bežným úkonom a k pracovným činnostiam potrebným do života, (4) dieťa sa učí od predškolského veku veciam, ktoré bude využívať na dennej báze, rado napodobňuje bežné činnosti, (5) dovoľovanie robiť bežné činnosti	(1) praktickosť	(1) dáva priestor rozvíjať všestranné, (2) na rozvoj mysle (pozn. autorov – myslenie)

Formulácia a obsah odpovedí na túto otvorenú položku bola rôzna (Tab. 5), na úvod spomenieme, že sa objavila aj odpoveď „neviem“ a „nie je atraktívna v ničom“. Zaujímavé však je, že často v odpovediach rezonovali: sloboda, samostatnosť, zážitok a zážitkové učenie, iný prístup učiteľa, a aj učenie sa praktickým a potrebným zručnostiam. Jednu odpoveď, ktorá nás zaujala, sme neuviedli do tabuľky, citujeme: „tým, že si dieťa môže vyskúšať činnosti, ktoré v bežnej MŠ nemá možnosť.“ Na základe odpovedí respondentov sa zamýšľame nad tým, prečo absolventky štúdia, kvalifikované učiteľky materských škôl, si myslia, že súčasná materská škola neakcentuje učenie sa praktickým zručnostiam a návykom, ktoré deti do života potrebujú, nedáva deťom slobodu, neuplatňuje zážitkové učenie a nepodporuje samostatnosť.

Je potrebné sa na to pýtať a skúmať prečo? Kde vidíme problém? Ako ho pomenovať? Je problém (1) v kurikule? (2) v často aj dnes uplatňovanom frontálnom spôsobe vyučovania? (3) v organizácii denného poriadku? (4) v metodickej a didaktickej príprave učiteľov?

(1) Aj v súčasne platnom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) nachádzame výkonové štandardy smerujúce k aplikácii zážitkových metód. Na druhej strane, nachádzame aj výkonové štandardy, ktoré napíňajú aj ciele a obsah oblasti z pedagogiky Márie Montessoriovej, Cvičenia každodenného života a pri ich plnení, môže byť využívaná práca s montessori materiálom. Reprezentujeme na vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb, výkonový štandard Ovláda základné sebaobslužné činnosti. Montessori materiál vhodný na plnenie štandardu: Zapínacie rámy (bližšie Slováček & Miňová, 2017).

(2) Frontálny spôsob vyučovania, frontálna didaktická forma, je dnes naďalej uplatňovaná aj v našich materských školách (aj v primárnom vzdelávaní). Je jednou z palety možností (frontálna, skupinová, individuálna) organizácie a manažovania výchovno-vzdelávacích činností, konkrétne vzdelávacích aktivít. V materských školách, kde učenie a učenie sa detí má svoje špecifiká definované vývinovou psychológiou, detskou skúsenosťou a rozdielnymi záujmami dieťaťa, je vhodnejšie uplatňovať a využívať viac individuálne orientované formy (individuálnu a skupinovú). To môže pripraviť prostredie tak, aby dieťa mohlo venovať svoju pozornosť tomu, čo ho zaujíma, čo ho upúta, ale aj pracovať (hrať

sa) s materiálom (hračkami) intenzívnejšie a podnecovať zážitkové učenie sa. Aj toto rozhodnutie výberu možností je v kompetencií učiteľky, učiteľa.

(3) Otázka organizácie denného poriadku a odpoveď na ňu, vychádza zo štátneho vzdelávacieho programu. Vzdelávacia aktivita môže byť realizovaná ako samostatná časť dňa, ale aj ako integrálna súčasť ostatných foriem denných činností, ktoré sú všetky rovnocenné. Zaradenie vzdelávacej aktivity do harmonogramu denných činností ju predurčuje k frontálnemu a skupinovému charakteru. Opäť to závisí od pedagogických zručností a majstrovstva učiteľky, jej situačného rozhodovania a výberu obsahu výchovy a vzdelávania. Od manažmentu materskej školy tiež záleží ako si vedie svoj kolektív v metodicko-didaktickej rovine prípravy a realizácie edukačného procesu v jednotlivých formách denných činností. No i v rámci nich môže byť naplno podporované zážitkové učenie a učenie sa, sloboda, praktickosť a práca s rozmanitým didaktickým materiálom.

(4) Otázka metodickej a didaktickej prípravy učiteľov pramení z nastavenie študijných plánov v jednotlivých študijných odboroch a programoch. Opäť je namieste spomenúť informáciu k predmetu Súčasné trendy v edukácii (Prešovská univerzita v Prešove – Mgr. – Predškolská pedagogika). Počas semestra je problematike venovaná 1 vyučovacia hodina v podobe prednášky aj seminára (Slováček & Miňová, 2020). Študenti odboru psychológia na Trnavskej univerzite v Trnave majú študijnom pláne predmet Montessori metóda a jej využitie v psychológii (PV) v trvaní jedného semestra a s podmienkou absolvovania dvoch predmetov, a študenti v odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy, program Predškolská a elementárna pedagogika, Predškolská pedagogika a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie nie? (pozri bližšie Slováček & Miňová, 2020).

Prečo dnes, v dobe osobnostne orientovanej predprimárnej edukácie, keď všetci píšeme, hovoríme a čítame o humanizácii, potrebách a právach detí, keď máme širokú vedomosť z oblasti psychológie (vývinovej, pedagogickej), neuropedagogiky a neurodidaktiky, či kognitívnej edukácie, majú absolventky, učiteľky po štúdiu a povinnej pedagogickej praxi pocit, že je sloboda, samostatnosť, prístup k dieťaťu... niečím zaujímavým pre dieťa, čiže neprítomným v tradičnej materskej škole? Poznámka autorov: Odpovede respondentiek sú výstižné a správne k definovaniu pedagogiky Márie Montessoriovej a vo všetkých obsahoch, formách a vzťahoch sa zhodujeme a súhlasíme s tým, že sloboda, samostatnosť, cvičenia každodenného života a nielen všetky odpovede z tabuľky (aj oveľa viac) sú nevyhnutné, potrebné, dôležité a prirodzené pri výchove, vzdelávaní a výcviku našich detí.

Záver

V príspevku sme predložili deskripciu a analýzu osobnosti učiteľa materskej školy v kontexte pedagogiky Márie Montessoriovej z pohľadu mozgovo-kompatibilného prostredia (neuropedagogiky a neurodidaktiky), NTC systému učenia detského mozgu a pôsobenia na mozgové hemisféry. Osobnosť montessori učiteľa materskej školy popisuje cez jeho roly podľa Miňovej (2014) a Syslovej (2017), kompetencie podľa viacerých autorov a cností podľa Rýdla (2007), ktoré zastáva a disponuje nimi v dnešnej koncepcii výchovy, vzdelávania a výcviku v materskej škole aj s ohľadom na príslušnosť montessori prístupu k personalistickým teóriám výchovy. Prezentovali sme výsledky s interpretáciu prieskumu realizovaného v roku 2020 medzi absolventkami formálneho vzdelávania predškolskej pedagogiky v Košiciach a Prešove.

Záverom môžeme konštatovať, že najkompetentnejšie sa cítia byť absolventky druhého stupňa vysokoškolskej prípravy v kompetenciách odborných-predmetových, pedagogicko-didakticko-psychologických, komunikatívnych a kompetenciách plánovať a projektovať prácu s deťmi. Dobrým signálom aj pozitívnu perspektívu je, že ani absolventky prvého stupňa vysokoškolskej prípravy a pomaturitného štúdia, pociťujú dostatočnú prípravu v uvedených kompetenciách. Alternatívne pedagogické smery aj pedagogika Márie Montessoriovej sú obsahom formálnej prípravy budúcich učiteľov materských škôl, čo je

taktiež pozitívny predpoklad pre ich implementáciu, aj keď iba prvkov do výchovno-vzdelávacej a výcvikovej praxe materských škôl, samozrejme po rozšírení poznania a spôsobilostí neformálnym a informálnym vzdelávaním. V navrhovanom Pláne obnovy sa kladie dôraz na prepojenie teórie s praxou. Aj v tomto prípade sa nám na fakultách ponúka myšlienka návrhu, napr. výberových predmetov so zameraním na pedagogiku Márie Montessoriovej s nadväzujúcimi predmetmi v jednotlivých ročníkoch, ktoré môžu zabezpečovať aj odborníci z pedagogickej praxe a potom následná pedagogická prax v týchto materských školách. Ako sme uviedli vyššie je nevyhnutné, ako predpoklad podpory myšlienky demokratizačných, humanizačných a osobnostne orientovaných pluralitných tendencií, podporiť kvantitu, aj kvalitu vysokoškolskej výučby budúcich učiteľov v oblasti alternatívnych pedagogických smerov, s dôrazom na pedagogiku Márie Montessoriovej, ktorá svojimi výsledkami pozitívne presahuje aj do edukácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Rýdl (2011), ktorý tvrdí: „Zásady a princípy montessoriovskej pedagogiky boli formulované nie teoreticky od zeleného stola na základe naivných idealistických predstáv a prianí autorov, ale postupne na základe dlhoročných pozorovaní správania detí pri rôznych činnostiach. Ide teda o transparentný príklad tzv. evidence-based research, teda o výskumy postavené na empiricky preukázateľných dôkazoch, čo je z hľadiska metodológie pedagogickej vedy plne moderný prístup. Myslím, že žiadna metóda uplatňovaná v súčasnosti v pedagogickej praxi nemá tak jasnú a dlhodobu empiricky overenú vedeckú platnosť.“ O takto orientovanej príprave budúcich učiteľov sme publikovali v roku 2020 (Slováček & Miňová, 2020). Pedagogika Márie Montessoriovej a jej didaktická aplikácia má uplatnenie nielen v prostredí predprimárnej a primárnej edukácie, ale aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Na základe odpovedí na otázku Čím je podľa Vás pedagogika Márie Montessoriovej zaujímavá a atraktívna pre dieťa v materskej škole? sme nastolili tézy pre ďalšie úvahy a skúmanie dôvodov odpovedí uvedených vyššie.

Literatúra

- Collins, J. W. & N. P. O'Brien (Eds.). (2003). *The Greenwood dictionary of education*. London: Greenwood publishing group.
- Everhardtová, Ch. (2000). Pedagogika Marie Montessoriové v rodině a mateřské škole. In L. Harald (Ed.), *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)* (s. 45-64). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Genialita Montessori pomůcek aneb jak úspěšně zapojit různé části mozku.* (2014). Montessori zpravodaj. Dostupné z: www.montessoricr.cz.
- Guziová, K., Podhájecká, M. & Kimličková, J. (2011). Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In V. Hajdúková (Ed.), *Metodika predprimárneho vzdelávania* (s. 60-67). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika* 45(2) 105-109.
- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*. 45(2) 105-109.
- Hupková, M. & Petlák, E. (2007). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum.
- Matsumoto, D. (Ed.). (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matulčíková, M. (2007). *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITURGIA.
- Miňová, M. (2012). Kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania. In A. Príдавková & M. Klimovič (Eds.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 83-89). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Miňová, M. (2014). Dieťa, detstvo a rola učiteľa. In E. Novotná (Ed.), *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* (s.54-63). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Miňová, M. (2018/2019). NTC systém učenia detského mozgu prostredníctvom cvičení. *Naša škola*. 22(1-2) 10-12.
- Miňová, M. (2019). Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. 3(2) 122-133.
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Petlák, E. (2002/2003). Kompetencie učiteľa. *Naša škola*. 6(8).
- Petlák, E., Valábik, D. & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.
- Podhájecká, M. (2014). Graduálna a postgraduálna formácia pedagógov v kontexte predškolskej pedagogiky. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (47-59). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Portik, M. (2002). Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In B. Kasáčová (Ed.), *Spolupráca univerzity a škôl*. Banská Bystrica.
- Portik, M. (2014). Kontexty primárnej edukácie na Pedagogickej fakulte PU V Prešove. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (s. 36-46). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Průcha, J. & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4-8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Praha: Mensa České republiky.
- Rozhodnutie číslo: 2016-8672/15327:4-100B, 2016, In: www.statpedu.sk.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice.
- Rýdl, K. (2011). Předslav. In: M. Montessori. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2020). *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Slováček, M. (2015). Vzdelávanie učiteľov materských škôl a pedagogika Márie Montessoriovej. In M. Podhájecká & M. Miňová (Eds.), *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách* (s. 124-135). Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove.
- Slováček, M., & Miňová, M. (2015). „Zabudnutá?“ – Pedagogika Marie Montessori. In J. Žolnová & T. Dubayová (Eds.), *Študent na ceste k praxi IV* (s. 145-152). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1998). Pedagogické vedomosti a dovednosti – jadro pedagogických kompetencií. *Pedagogická orientace*. 8(4) 19-32.
- Kolektív autorov. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Štátny pedagogický ústav
- Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum.
- Vyhláška č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

www.erudio-montessori.cz

www.montepius.sk

www.time.com

Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.

Zelina, M. (2018). Pedagogika nádeje. *Studia scientificata facultatis paedagogicae* 17(1) 13-18.

Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.

Adresy autorov

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Základná škola, Ruskov

Ruskov 32, 044 19 Ruskov

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 08001 Prešov

monika.minova@unipo.sk

UČITEĽOVA OSOBNÁ POTREBA ŠTRUKTÚRY A POSTOJE ŽIAKOV K UČITEĽOVI A NEMECKÉMU JAZYKU

TEACHER'S PERSONAL NEED FOR STRUCTURE AND ATTITUDES OF PUPILS TO THE TEACHER AND GERMAN LANGUAGE

Svetlana Stančeková

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UKF v Nitre

Abstract:

The paper deals with the topic of the personal need for structure as a personality trait of a teacher. The personal need for structure is the individual's ability to structure in a world full of information and to reduce chaos. As a result, they can exist in difficult environments and in indefinite situations. In our research, we find out what level of personal need for structure teachers have and whether it is related to pupils' attitudes to learning German. Attitudes are among the many factors that influence the second language acquisition, in our case we focus on the German language. We found that for pupils, the teacher is an important determinant of teaching and also that teachers in research showed a high level of personal need for structure. It seems that a teacher who prefers structure in his life and thus in class, is positively perceived and evaluated by students. The teacher perceived in this way is able to influence the attitudes of students and thus, at least in part, their school success.

Key words:

personal need for structure, attitude, teacher

Teoretické východiská

Jednotlivec žije v prostredí, ktoré je bohaté na informácie. Aby sa v nich jednotlivec nejakým spôsobom zorientoval a nestratil v ich množstve, vypracováva si stratégie a postupy, ktoré mu pomáhajú tieto informácie triediť. Týmto spôsobom dochádza k vytváraniu štruktúr alebo kategórií, pomocou ktorých jednotlivci vedia vytriediť a spracovať informácie, ktoré sa k nim dostanú. Dokážu určiť, ktoré informácie sú pre nich relevantné, a ktoré sú menej podstatné. Každý jednotlivec má svoju osobnú potrebu štruktúry.

Pojem osobnej potreby štruktúry (Personal Need for Structure – PNS), ako ju charakterizuje Neuberger a Newsom (1993), vyjadruje charakteristické fungovanie jednotlivca v neurčitých situáciách. Táto štruktúra pomáha zredukovať komplexnosť prostredia a dosiahnuť určitú mieru istoty filtráciou neadekvátnych informácií. Osoby s vysokou mierou potreby štruktúry sa ťažšie vyrovnávajú s nejednoznačnosťou, sú menej ochotní zmeniť postoje, preferujú stereotypné správanie a v neurčitých situáciách sa môžu cítiť nekomfortne a neisto. Osoby s nízkou mierou potreby štruktúry sa vyznačujú určitou pružnosťou vo vnímaní a spracovávaní informácií, radi prekračujú hranice stereotypov a skúšajú nové algoritmy v riešení úloh (Stranovská, 2011).

Konštruktu osobnej potreby štruktúry sa venovali aj Thompson a kol. (2001), ktorí tvrdia, že osobná potreba štruktúry sa objavuje vtedy, keď individuum pociťuje túžbu po poriadku, pravidlách a konzistencii. Aj Moskowitz (2005) predpokladá, že jednotlivci potrebujú štruktúru na dosiahnutie kategorizácie, ktorá mu zjednoduší jeho okolie tak, aby organizmus dokázal efektívne fungovať. Blais, Thompson a Baranski (2003) predpokladajú, že táto potreba štruktúry predstavuje adaptívnu stratégiu, ktorá uľahčuje kontrolu a predvídateľnosť v našom komplikovanom a komplexnom svete.

V rámci osobnej potreby štruktúry boli zistené dva prvky, ktoré potrebu štruktúry ovplyvňujú. Jedná sa o želanie štruktúry (Desire for Structure – DFS) a reakcia na chýbanie štruktúry (Reaction to the Lack of Structure – RLS). DFS znamená rozsah, aký by mala mať štruktúra, ktorú chce jednotlivec dosiahnuť vo svojom živote. Tí jednotlivci, ktorí majú vysoké želanie štruktúry, uprednostňujú aj vo svojom vlastnom živote jeho jasnú organizáciu, ich veci majú stále miesto a udržiavajú štruktúrovaný spôsob života. RLS predstavuje odpoveď na neurčitú, nepredvídateľnú situáciu. Vyššie skóre v chýbaní štruktúry dosahujú práve jednotlivci, ktorí nemajú radi neisté úlohy a situácie alebo krátkodobé zmeny v ich plánoch.

V rámci skúmania potreby štruktúry bolo realizovaných viacero zaujímavých výskumov. Sarmány-Schuller (2000) uskutočnil test PNS v oblasti edukácie, kde respondenti boli uchádzači o vysokoškolské štúdium pedagogiky. Výskum ukázal, že jednotlivci s vyššou potrebou štruktúry sa zvyknú učiť metodicky, štruktúrovane, zatiaľ čo intuitívne založení jednotlivci preukázali aj nižšiu potrebu osobnej štruktúry.

Švecová a Pavlovičová (2016) skúmali vplyv PNS žiakov pri riešení slovných úloh z matematiky o zlomkoch a zistili, že čím bolo vyššie dosiahnuté skóre v PNS, tým menej bol žiak úspešný v riešení matematickej úlohy. Respondentom so silnejšou PNS tiež robia problém geometrické zadania (Wojtowicz & Wojtowicz, 2015). Niekedy sa predpokladá súvislosť PNS s kreativitou, avšak Johnsonová (2019) vo svojom výskume zistila, že osobná potreba štruktúry všeobecne nemusí mať vplyv na tvorivý potenciál človeka. Taktiež osoby s vysokou potrebou osobnej štruktúry potrebujú pocit kontroly vo svojom prostredí (Noordewier, Rutjens, 2021).

Zvykne sa predpokladať, že jednotlivec s vysokou potrebou štruktúry patrí skôr k ľuďom konzervatívnym až úzkoprým. Majú sklony k stereotypom a ignorovaniu nových a neočakávaných informácií. Avšak výskum Kemmelmaiera (2015) ukázal, že vysoké želanie štruktúry (DFS) nemusí nevyhnutne znamenať, že daný jednotlivec nemá otvorenú myseľ.

Aj v našich výskumoch (Stančeková, 2017; Stančeková & Stranovská, 2018) sa javí, že učiteľ je dominantným faktorom pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Žiaci vykazovali pomerne pozitívne postoje k nemeckému jazyku a jeho osvojovaniu si, ukazujú vôľu učiť sa, avšak potrebujú k tomu okrem iného aj pomoc učiteľa. Postoje ovplyvňujú správanie a konanie jednotlivca a teda aj žiakov pri výučbe cudzieho jazyka.

Postoj je jedným z pojmov sociálnej psychológie, ktorý vyjadruje sklon, pripravenosť k reakcii na objekt postoja. Týmto objektom môžu byť predmety, osoby, situácie. Myers (2016, s.110) hovorí, že postoj je „priaznivá alebo nepriaznivá hodnotiacia reakcia vo vzťahu k niečomu či niekomu (často má korene v osobných presvedčeniach a prejavuje sa vo forme pocitov a zamýšľaného správania)“. Postoje teda súvisia s tým, čo jednotlivec robí, ako sa správa.

Postoje disponujú tromi zložkami (Werth & Mayer, 2008):

1. afektívnu – jedná sa o city a emócie, ktoré sa jednotlivcovi spájajú s objektom postoja, jedná sa napr. o sympatie a antipatie,
2. konatívnu – sú založené na správaní a znamenajú správanie alebo reakciu jednotlivca voči objektu postoja, toto konanie sa ale nemusí navonok

prejaviť, niekedy ho jednotliviec prejaví explicitne, niekedy ostane v rovine intencie,

3. kognitívnu – tieto zahŕňajú názory, myšlienky, presvedčenia, ktoré si jednotliviec asocjuje s objektom postoja.

Všetky tieto tri zložky sa podieľajú na vytváraní celkového postoja (Gollwitzer & Schmidt, 2006; Haddock & Maio, 2007).

Garrett (2010, s. 23) uviedol súvislosť všetkých troch zložiek postoja s učením sa cudzieho jazyka v nasledujúcom príklade:

„Pokiaľ ide o jazyk, potom, ak by sme uvažovali o postoji študentky k španielčine ako cudziemu jazyku, mohli by sme hovoriť o kognitívnej zložke (je presvedčená, že štúdium španielčiny jej poskytne hlbšie pochopenie španielskej kultúry), afektívnej zložke (je nadšená schopnosťou čítať literatúru napísanú v španielčine) a zložke správania (šetrí peniaze za zápis na kurz španielčiny)“ (Garrett 2010, s. 23).

Aj to, ako sa jednotliviec správa na verejnosti, určujú okrem iného aj postoje. Z týchto dôvodov je potrebné zaoberať sa postojmi v škole, či na vyučovaní, postoje totiž predstavujú jeden z dôležitých determinantov školskej úspešnosti.

Výskumy ukazujú, že väčšina žiakov pozitívne reaguje na štruktúru v škole (Meador, 2018). Učiteľ, ktorý je dominantným elementom na vyučovaní (Kopčanová, 2004; Uhláriková, 2018; Wisniewski, 2013), sa na nej podieľa. Preto sme chceli zistiť, aké postoje majú žiaci ohľadom osvojovania si nemeckého jazyka a akú potrebu štruktúry vykazovali ich učiteľia.

Praktická časť

Výskumný cieľ

Tak postoje ako aj osobnostné faktory, súčasťou ktorých je aj osobná potreba štruktúry, predstavujú neoddeliteľnú súčasť osvojovania si cudzieho jazyka. Patria k faktorom, ktoré tento proces ovplyvňujú. Preto sme chceli zistiť, v akej miere sú u vybraných respondentov zastúpené. Z toho sme stanovili výskumné otázky:

Aké sú postoje žiaka k učiteľovi a nemeckému jazyku?

Aká je osobná potreba štruktúry ich učiteľia?

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo celkom 180 respondentov, z toho 8 pedagógov a 172 žiakov. Respondentov - žiakov sme vyberali na základe toho, či sa v škole učia nemecký jazyk. Vek respondentov – žiakov predstavoval od 12 do 19 rokov. Dotazníky vyplnilo 84 chlapcov a 88 dievčat. Základnú školu navštevovalo 65 (7.-9. ročník), strednú školu 107 žiakov (1.-4. ročník), ich priemerný vek bol 16 rokov. Vyučujúci boli učiteľmi nemeckého jazyka. Jeden z nich bol muž, ostatné boli ženy. Všetci boli učiteľia s praxou nad 5 rokov, ich priemerný vek bol 41 rokov. Žiaci vyplnili test sémantického diferenciálu a učiteľia dotazník PNS.

Metódy výskumu

Dotazník potreby štruktúry (PNS), ktorý vyplňali učiteľia, zisťuje úroveň potreby štruktúry v rôznych životných situáciách (Thompson, Naccarato & Parker, 1989, in Neuberg & Newsom, 1993). Osobná potreba štruktúry predpokladá, že existuje súvislosť, medzi tým byť schopný redukovať neurčitost' situácie a schopnosťou vedieť riešiť nové situácie. Osobná potreba štruktúry je spojená s kognitívnym hodnotením a riešením problému. Obsahuje emočnú skúsenosť a súvisí s intenzívnejšou afektívnou odpoveďou.

Test do slovenčiny preložil Sarmány-Schuller (1993, in Sollár, 2005) a predstavuje nástroj na meranie osobnej potreby štruktúry. Obsahuje dve subškály, DFS – želanie štruktúry a RFS – reakcia na chýbanie štruktúry, ktoré sú zahrnuté v položkách testu.

Neuberg a Newsom (1993) zistili pozitívny vzťah medzi celkovým skóre dotazníka PNS a svedomitosťou a neurotizmom, pričom neurotizmus súvisí s reakciou na chýbanie štruktúry a svedomitosť zase súvisí so želaním štruktúry.

Ide o štandardizovaný dotazník, ktorý obsahuje dvanásť položiek, ktoré sú orientované na štruktúrovanosť prostredia. V ňom majú respondenti posúdiť, nakoľko s nimi súhlasia, podľa svojej mienky, skúseností a postojov. Odhad Cronbachovej alfy bol 0,71. Respondenti majú na šesťstupňovej Likertovej škále označiť, do akej miery súhlasia s výrokmi, napr. či je rád spontánny, či má rád usporiadaný spôsob života alebo či neznáša, keď sa na poslednú chvíľu menia plány. Skóre z jednotlivých položiek, ktoré respondent označil, sa spočíta. Respondent môže dosiahnuť počet bodov od 12 do 72. Keď respondent dosiahne vyššie skóre, indikuje to jeho vyššiu osobnú potrebu štruktúry. Osoby s vysokou potrebou štruktúry sa rozhodujú skôr pomocou úsudkov založených na kategóriách, sú totiž viac motivovaní nájsť v danom prostredí štruktúru.

Sémantický diferenciál je výskumná metóda, vyvinutá Ch. E. Osgoodom (1957) v päťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Sémantický diferenciál zisťuje, ako jednotlivci vnímajú pojmy. Každý pojem obsahuje okrem denotatívneho aj konotatívny význam. Denotatívny význam predstavuje očividný, všeobecne platný význam daného pojmu. Naproti tomu konotatívny označuje subjektívny, skrytý význam, je to to, čo si jednotlivec pod týmto pojmom predstaví, asociuje. Táto metóda je štandardizovaná, avšak môže byť modifikovaná.

Náš dotazník sme adaptovali na výskum pojmov nemecký jazyk a učiteľ nemeckého jazyka. Ku každému pojmu prislúcha osemstupňová škála 1-8, na konci ktorej sa nachádzajú bipolárne prídavné mená. Na tejto stupnici predstavovalo číslo 1 najviac pozitívnu asociáciu a číslo 8 najviac negatívnu asociáciu. K pojmu nemecký jazyk mali respondenti k dispozícii nasledovné prívlastky: zaujímavý – nezaujímavý, jednoduchý – komplikovaný, dobre znejúci – zle znejúci, atraktívny – neatraktívny, príjemný – nepríjemný. K pojmu učiteľ nemeckého jazyka mali respondenti k dispozícii nasledovné prívlastky: priateľský – odmeraný, aktívny – pasívny, istý – neistý, tvorivý – stereotypný, liberálny – autoritatívny, nenáročný – náročný, komunikatívny – málo komunikatívny. Žiaci vyznačili svoje postoje k danému pojmu pomocou daných prívlastkov na škále a táto ukázala intenzitu postojov respondenta k nim. Vypočítali sa priemerné hodnoty jednotlivých vlastností u každého pojmu a umiestnili sa do sémantického priestoru.

Výsledky

Na rozbor údajov sme použili deskriptívnu štatistiku. Výsledky z dotazníka Sémantického diferenciálu sú štandardne zobrazené v sémantickom priestore v dimenziách hodnotenia a sily, také isté zobrazenie sme zvolili aj my. Ide o dve dimenzie, dimenziu sily, ktorá znamená silu, moc – či pôsobí daný pojem silne, dominantne alebo naopak slabo, submisívne a dimenziu hodnotenia, ktorá opisuje aký dojem daný pojem vyvoláva – dobrý, príjemný alebo naopak zlý, nepríjemný. Priestor na stupnici 1 až 4 je hodnotený pozitívne (v dimenzii sily dominantne, v dimenzii hodnotenia dobre), na stupnici 4,1 až 8 naopak negatívne (v dimenzii sily submisívne, v dimenzii hodnotenia zle).

Obr. 1: Sémantický priestor znázorňujúci postoje respondentov k učiteľovi nemeckého jazyka a nemeckému jazyku

Obr. 1 znázorňuje, ako respondenti vnímajú pojmy nemecký jazyk a učiteľ nemeckého jazyka. V popredí stojí učiteľ nemeckého jazyka, ktorý je vnímaný skôr dobre, s hodnotou 2,62 v dimenzii hodnotenia a s hodnotou 3,09 v dimenzii sily. Žiaci ho opísali ako priateľského, aktívneho a komunikatívneho (dimenzia hodnotenia), tiež ako liebrálneho, sebaistého a dobre pripraveného (dimenzia sily). Je vnímaný ako dobrý a silný. V sémantickom priestore sa predovšetkým v dimenzii hodnotenia nachádza v pozitívnej oblasti, čo znamená kladné postoje, resp. silné väzby respondentov k nemu. Pri pojme nemecký jazyk vykazujú respondenti tendenciu k negatívnym postojom, čomu nasvedčujú hodnoty 4,8 v dimenzii hodnotenia a 4,34 v dimenzii sily. Nemecký jazyk bol označený ako nezaujímavý a nepríjemný (dimenzia hodnotenia) a tiež ako zložitý a zle znejúci (dimenzia sily) a je vnímaný skôr zle a menej dominatne. Okrem postojov respondentov k učiteľovi a nemeckému jazyku sme skúmali osobnú potrebu štruktúry učiteľa. Respondenti vyplnili dotazík PNS, na základe ktorého sme im vypočítali skóre PNS.

Tab. 1 Osobná potreba štruktúry učiteľov

Nízka PNS	Stredná PNS	Vysoká PNS
0	0	8

Legenda: PNS - osobná potreba štruktúry

V tab. 1 možno vidieť celkové výsledky z dotazníka PNS. Respondenti sa podľa dosiahnutého skóre rozdelili do troch skupín: s nízkou PNS od 0 do 31, so strednou PNS od 32 do 41 a s vysokou PNS od 42 do 72 bodov. Všetci učitelia, ktorí sa zúčastnili výskumu, vykazujú vysokú osobnú potrebu štruktúry. Javí sa, že žiaci síce nemajú veľmi pozitívne postoje k osvojovaniu si nemeckého jazyka, avšak učitelia s vysokou mierou PNS vnímajú pozitívne.

Tab. 2 Želanie štruktúry učiteľov

Nízke DFS	Stredné DFS	Vysoké DFS
0	7	1

Legenda: DFS – želanie štruktúry

Vo faktore DFS dosiahli učitelia stredné a vysoké skóre. Strednú úroveň želania štruktúry prejavilo 7 učiteľov a vysokú 1 učiteľ.

Tab. 3 Reakcia učiteľov na chýbanie štruktúry

Nízke RLS	Stredné RLS	Vysoké RLS
0	3	5

Legenda: RLS – reakcia na chýbanie štruktúry

Vo faktore RLS prejavili 3 učitelia strednú a 5 učiteľov vysokú úroveň reakcie na chýbanie štruktúry.

Diskusia

Z viacerých výskumov vyplýva, že učiteľ a jeho osobnosť sú v súčasnej škole kľúčovým a nenahraditeľným prvkom v procese vyučovania (Kopčanová, 2004; Uhláriková, 2018; Wisniewski, 2013). Taktiež v našom výskume bol učiteľ ten, ktorého žiaci vnímali dobre, silno a dominantne bez ohľadu na školu, z ktorej pochádzali. Voči učiteľovi prechovávali kladné postoje aj pozitívne emócie. Svojho učiteľa pokladajú za dobrého a príjemného a zároveň za silného a dominantného.

Žiaci prejavili k učiteľovi pozitívne väzby. Javí sa, že učiteľ zohráva dominantnú úlohu v procese osvojovania si nemeckého jazyka. Práve učiteľ by sa mal preto čo najviac koncentrovať na motiváciu pri jednotlivých zložkách učenia sa. V tomto smere súhlasíme s Dörnyeim (2014) a Riemerovou (2010), ktorí sa usilujú o integráciu predchádzajúcich motivačných teórií (intrapsychická dimenzia motivácie, ktorá mala určiť kvalitu motivácie) a o komplexnosť motivácie. Tieto modely sú väčšinou multidimenzionálne a pozorujú spolupôsobenie medzi jednotlivými internými a externými dimenziami motivácie.

Okrem toho sme sa zamerali na osobnú potrebu štruktúry vyučujúcich ako osobnostnú črtu. Všetkých osem učiteľov cudzieho jazyka z nášho výskumu vykázalo vysokú úroveň osobnej potreby štruktúry. Toto môže byť spôsobené malou vzorkou respondentov spomedzi vyučujúcich alebo je to možno dané charakteristikou učiteľského povolania, ktoré si vyberajú jednotlivci práve s vysokou potrebou štruktúry. Učiteľ, ktorý vedie štruktúrovanú hodinu, je prijímaný s pozitívnymi emóciami (Klassen & Perry, 2012), čo sa potvrdilo aj v našom výskume. Žiaci postavili svojich učiteľov nemeckého jazyka do popredia a prejavili im ako kladné emócie, tak aj postoje, napriek tomu, že k samotnému nemeckému jazyku, resp. k osvojovaniu si nemeckého jazyka až také dobré emócie nevnímajú, ani k nim nemajú pozitívne postoje.

U väčšiny učiteľov v našom výskume sa prejavila i vyššia úroveň reakcie na chýbanie štruktúry, čo znamená, že chýbanie kategorizácie a nejasnosť, neurčitosť v nich vyvoláva

negatívnu psychickú reakciu, ktorej sa snažia vyhnúť práve dôkladným plánovaním svojej vyučovacej činnosti. Väčšina žiakov pozitívne reaguje na štruktúru v škole a naopak pri chýbaní štruktúry dochádza k negatívnym javom ako pokles koncentrácie, nerešpektovanie učiteľa, nevhodné správanie (Meador, 2018). Štruktúra v školskom prostredí predstavuje pre nich istotu, bezpečie, v ktorom sa môžu sústrediť na učenie. Konštatujeme, že učiteľ je dominantným prvkom na vyučovaní nielen pri učení sa nemeckého jazyka, čo je potrebné využívať ako pri motivácii žiakov, tak aj v procese formovania žiackych postojov k danému predmetu, čo môže ďalej viesť práve k vyššej motivácii k učeniu sa.

Všetci učitelia mali vysokú potrebu štruktúry. U učiteľa s vyššou úrovňou potreby štruktúry je pravdepodobné, keďže on sám preferuje štruktúru vo svojom živote, že i hodiny bude viesť štruktúrované a dôsledne naplánované. Takéhoto učiteľa žiaci v našom výskume vnímajú pozitívne. Avšak nevieme vyhodnotiť, ako by bol z pohľadu žiakov vnímaný učiteľ s prostrednou alebo nízkou osobnou potrebou štruktúry.

Záver

Problematika osobnej potreby štruktúry je v dnešnej dobe pomerne široko sledovaná, skúmajú sa otázky spracovávaní informácií, schpnosť tvorenia štruktúr, tolerancie na neurčitosť, schopnosti kategorizácie a štruktúracie a preto je táto téma stále vysoko aktuálna, nielen v edukačnej oblasti všeobecne, či pri učení sa cudzích jazykov.

Výsledky ukázali, že učiteľova osobná potreba štruktúry je dôležitým prvkom pravdepodobne nielen pri učení sa cudzieho jazyka. Učiteľ by mal taktiež rešpektovať postoje svojich žiakov, ale zároveň s nimi vedieť pracovať. Častokrát sú postoje žiakov, predovšetkým ohľadom nemeckého jazyka, postavené na predsudkoch a stereotypoch, ktoré si doniesli zo svojho sociálneho prostredia. Učiteľ by mal ovládať techniky, ktoré pomôžu postoje žiaka zmeniť k lepšiemu a tým pomôcť žiakovi aj v motivácii k učeniu sa nemeckého jazyka.

Výskum má svoje limity predovšetkým v počte zúčastnených učiteľov, preto sa pre ďalšie skúmanie odporúča zvýšiť výskumnú vzorku vzhľadom na to, že všetci učitelia vykázali vysokú úroveň osobnej potreby štruktúry. Bolo by potrebné overiť na väčšej vzorke učiteľov, či si toto povolanie naozaj vyberajú jednotlivci predovšetkým s takýmto osobnostným nastavením. Okrem toho vo výskumnej vzorke prevažujú respondenti z Bratislavy, bolo by prospešné doplniť respondentov z iných škôl a iných lokalít.

Ďalšia cesta výskumu sa javí v didaktickej kompetencii učiteľa v oblasti jeho pôsobenia na žiacke postoje, ako aj skúmanie osobnej potreby štruktúry žiakov a v súvislosti s osvojovaním si cudzieho jazyka.

PodĎakovanie

Tento príspevok je podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-17-0071 a VEGA 1/0062/19.

Literatúra

- Blais, A., Thompson, M. & Baranski, J. (2003). The effects of individual differences in cognitive styles on decision-making accuracy and latency. Defence Research and Development Canada.
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, 4th ed. (s. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Gollwitzer, M. & Schmidt, M. (2006). *Sozialpsychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In Jonas, Stroebel, Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie*, (s. 187-223). Springer.

- Johnson, E. (2019). Is Structured Creativity an Oxymoron? The Effects of Moderate Task Structure on Virtual and Face to Face TeamCreative Output. *Culminating Projects in Psychology*, 13.
- Kemmelmeier, M. (2015). The closed-mindedness that wasn't: need for structure and expectancy-inconsistent information In *Frontiers in Psychology*, vol. 6. Dostupné na <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4488610/> [18.4.2020]
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Kopčanová, D. (2005). Rodové odlišnosti a ďalšie faktory ovplyvňujúce status súčasného učiteľa. In Heller, Daniel; Procházková, Jana; Sobotková, Irena (eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny* (s. 1-6). Universita Palackého v Olomouci.
- Meador, D. (2018). Basic Strategies for Providing Structure in the Classroom. *ThoughtCo*, Oct. 22, 2018, dostupné na [Thoughtco.com/strategies-for-structure-in-the-classroom-4169394](https://www.thoughtco.com/strategies-for-structure-in-the-classroom-4169394) [22.5.2020].
- Moskowitz, G. (2005). *Social Cognition: Understanding Self and Others*. New York: The Guilford Press.
- Myers, D.G. (2016). *Sociální psychologie*, Brno: Edika.
- Neuberg, S.L. & Newsom, J. (1993). Personal Need for Structure. Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (1), 113-131.
- Noordewier, M. K. & Rutjens, B. T. (2021). Personal need for structure shapes the perceived impact of reduced personal control. *Personality and Individual Differences*, 170, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110478>.
- Osgood, CH. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Riemer, C. (2010). Nativistische Ansätze. In Krumm, H. J. et al. (eds.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (s. 799 – 806). Berlin, New York: de Gruyter.
- Sarmány-Schuller, I. (2000). Schopnosť vytvárania štruktúry a kategorizácia. In M. Blatný, M. Svoboda, I. Ruisel, J. Výrost (Eds.), *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Sociálne procesy a osobnosť“* (s. 185-190). Psychologický ústav FF MU a Psychologický ústav AV ČR, Brno.
- Sollár, T. (2005). *Potreba kognitívnej štruktúry v kontexte osobnostných a interpersonálnych premenných*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Stančková, S. (2017). Endogene Faktoren im Fremdsprachenerwerb. *Motus in verbo*, 6(1), 39-52.
- Stančková, S. & Stranovská, E. (2018). Wie attribuieren die Schüler die Ursachen des Misserfolgs. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 11(1), 67-77.
- Stranovská, E. (2011). *Psycholinguistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.
- Švecová, V. & Pavlovičová, G. (2016). Screening the Personal Need for the Structure and solving word problems with fractions. *SpringerPlus*. 5(1). 10.1186/s40064-016-2285-3.
- Thompson, M. M. et al. (2001). The Personal Need for Structure (PNS) and Personal Fear of Invalidity (PFI) scales: Historical perspectives, present applications and future directions. In G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition* (s. 19-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Uhláriková, J. (2018). Osobnosť učiteľa a motivácia žiakov učiť sa cudzí jazyk. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 19(1), 52 – 60.

- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin: Spektrum.
- Wisniewski, B. (2013). *Psychologie für die Lehrerbildung*. Wien: utb.
- Wojtowicz, A. & Wojtowicz, B. (2015). The personal need for structure as a factor affecting the understanding and projecting of complex spacial structures. *Technical transactions architecture*, 11-A, 63-72.

Adresa autora

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková, PhD.

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UKF v Nitre
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
stancekova@centrum.sk

DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ROZVÍJANÉ METÓDOU MIKROVYUČOVANIA

DIAGNOSTIC COMPETENCES OF TEACHING STUDENTS DEVELOPED BY THE MICROTEACHING METHOD

Volodymyr Starosta

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Preparing professionally high-quality, skilled teachers for the needs of education in today's society is a challenge especially for teachers. The development of the professional competences of future teachers should be the focus of attention. One of the available methods is a simulation method - micro-teaching, in which the student teacher practices the activities related to the educational process and thinks about his activities. Micro-teaching not only improves the student's ability to plan the teaching process, reduce the level of stress and workload of the student in simulated teaching, but also significantly contributes to the professional development of the teacher as a diagnostician and reflexive practitioner. The authors of the paper present the results of research aimed at determining the degree of satisfaction of teacher students with their level of professional competences, specifically diagnostic competence. Slovak and Ukrainian teacher students involved in the research demonstrated satisfaction with their diagnostic competence and its components, diagnostic activities and diagnostic accuracy. No statistically significant differences were found between the components or student satisfaction.

Key words:

diagnostics, diagnostic competence, teacher training, micro-teaching

Úvod

Profilácia učiteľstva smerom k profesionalizácii je nevyhnutná už počas vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Fenstermacher a Richardson (2005, s.205) svojim výskumom poukazujú, že kvalita učiteľa je v priamom vzťahu s výsledkami žiakov. Zdôrazňujú zároveň, že zlepšovanie výučby učiteľa je kľúčovým prvkom pri zlepšovaní vzdelávania žiakov. Do súvisu dávajú kvalitné vyučovanie s morálne obhájitelnými a racionálnymi zásadami inštruktážnej práce učiteľa. Učiteľa považujú za najdôležitejšiu premennú v triede (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 189; Sönmez, 2007, s. 252).

Pripraviť profesijne kvalitných učiteľov pre potreby výchovy a vzdelávania v súčasnej spoločnosti je výzvou predovšetkým pre učiteľské prípravky, pretože predpokladom rozvoja kľúčových kompetencií žiakov (apel hodnotiacich správ OECD, TALIS, či PISA) je, aby samotní učitelia mali rozvinuté reflexívne myslenie a vysokú úroveň svojich profesijných kompetencií. V súčasnosti sú tak žiadúce mnohostranné inovácie s cieľom budovať reflexívny charakter profesijnej prípravy budúcich učiteľov so zameraním sa na

zavádzanie rôznych výcvikových a modelových simulácií školských situácií v rámci praktickej prípravy v podmienkach fakúlt pripravujúcich učiteľov.

Jednou z metód rozvoja profesijných kompetencií je mikrovyučovanie, pri ktorom si študent učiteľstva precvičuje činnosti súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom a premýšľa o svojej činnosti. Mikrovyučovanie zlepšuje nielen schopnosti študenta plánovať vyučovací proces, znižovať mieru stresu a zaťaženia študenta pri simulovanej výučbe, ale výrazne prispieva k profesijnému rozvoju učiteľa ako diagnostika a reflexívneho praktika.

Budúci učiteľ by mal mať na vysokej úrovni rozvinuté diagnostické schopnosti ako súčasť profesijných kompetencií. Schopnosti učiteľov identifikovať a interpretovať relevantné situácie a udalosti, ktoré ovplyvňujú učenie študentov, sú nevyhnutné v oblasti prijímania efektívnych rozhodnutí počas vyučovania v triede. Učiteľ sa v triede dostáva do situácií podobných s rolou lekára, ktorý pri procesoch identifikuje a interpretuje symptómy pacienta, aby sa rozhodol, ako pacienta najlepšie liečiť (Kramer et al., 2021). Aj učiteľ je nútený posúdiť triedu, situácie a udalosti, aby mohol prispôbiť svoju výučbu. Úroveň jeho diagnostických kompetencií je kritickým prvkom v jeho vzdelávaní a preto je potrebné venovať mu značnú pozornosť už počas pregraduálnej prípravy učiteľov.

Diagnostické kompetencie študentov učiteľstva

V profesii učiteľa a pri jeho rozvoji osobnosti ako profesionála majú profesijné kompetencie nezastupiteľné miesto. Význam profesijných kompetencií učiteľa si uvedomujú i štáty Európskej únie, ktoré poukazujú na skutočnosť, že učiteľská profesia je špecifická vo vzťahu k iným profesiám v spoločnosti a je nevyhnutná šandardizácia profesijných kompetencií. Šandardizácia sa prejavuje v kontexte pedagogickej teórie, vzdelávacej politiky a pedagogickej praxe. Šandardizácia profesijných kompetencií je dôležitým procesom vyjadrenia normy pedagogických činností, ktoré sú preukázateľné a zároveň sú vo vzájomnom prepojení bez výrazných konfliktov. Európska komisia (2012, s. 25 – 26) formulovala základnú štruktúru hlavných profesijných kompetencií učiteľa pre efektívne vyučovanie v 21. storočí v troch oblastiach: (a) vedomosti a porozumenie, (b) zručnosti, (c) dispozície (viera, postoje, hodnoty a záväzky).

Profesijné kompetencie učiteľa sa v slovenskom modeli fokusujú do troch oblastí: (1) žiak, (2) výchovno-vzdelávací proces a (3) profesijný rozvoj. V oblasti žiak sa prejavujú v schopnosti identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka a sociokultúrny kontext vývinu žiaka. V oblasti výchovno-vzdelávací proces ide o schopnosti ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov, plánovať a projektovať vyučovanie, realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka. Oblasť profesijného rozvoja pokrýva schopnosti plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj, stotožniť sa s profesijnou rolou a školou (Pokyn ministra č. 39/2017). Diagnostické kompetencie sú preukázateľné vo všetkých troch oblastiach.

Diagnostická kompetencia je definovaná ako schopnosť hodnotiť a analyzovať individuálny výkon podľa vopred definovaných kritérií. Učiteľ s rozvinutou diagnostickou kompetenciou riadi vzdelávací proces a pochopenie toho, ktoré problémy s učením je potrebné riešiť (Richter, 2017). Diagnostické kompetencie pokrývajú celý proces diagnostiky, teda aj schopnosti používať vhodné stratégie a metódy zberu a spracovania údajov, ako aj ich interpretáciu (Schradera, 2013). Efektívne diagnostikovanie edukačného správania sa žiaka počas vyučovacieho procesu je hlavným predpokladom schopnosti podporovať rozvoj osobnosti žiakov. Správna diagnostika žiaka pomôže učiteľovi prispôbiť svoju edukačnú činnosť vo vzťahu k týmto žiakom a v konečnom dôsledku zlepšiť výkon žiakov. Primárnym účelom diagnostiky je zhromažďovať informácie, ktoré umožnia konkrétne pedagogické rozhodnutia a činnosti učiteľa. Diagnostická kompetencia je teda prostriedkom na zlepšenie výkonu učiteľa (Kosirev,

2011). Zároveň umožňuje učiteľovi pochopiť ako myslia žiaci, a to i bez okamžitého procesu hodnotenia. Jej dôležitosť je značná v dvoch smeroch, a to pri potrebe analyzovať myslenie a na udržanie vzdelávacieho procesu.

Pre rozvoj diagnostickej kompetencie je nevyhnutná schopnosť realizácie pedagogickej diagnostiky. Pedagogická diagnostika je nástrojom pri tvorbe pozitívnej klímy triedy plynúcej z navrhovania prostredia, ako i uspokojovania potrieb žiakov (Klug et al., 2013; Klug et al., 2016). Diagnostická kompetencia je spájaná s presnosťou úsudku a vnímaná ako konzistentnosť hodnotenia (Martínez, Stecher, & Borko, 2009).

Diagnostickú kompetenciu tvoria tri základné zložky: odborné schopnosti, diagnostické činnosti a diagnostická presnosť (obr. 1).

Obr. 1: Zložky diagnostickej kompetencie

(Zdroj: spracované podľa Blömeke et al., 2015; Heitzmann et al., 2019)

Odborné schopnosti vychádzajú z kognitívnych dispozícií učiteľov, sú zásadným predpokladom vykonávania diagnostických činností. V rôznych diagnostických situáciách učitelia uplatňujú svoje odborné schopnosti vo vzťahu k efektívnosti vyučovacieho procesu, diagnostikovania predstáv žiakov, ako i podpory ich učenia sa. Odborné schopnosti sa týkajú pedagogických a psychologických vedomostí, metód vyučovania, učenia sa a hodnotenia žiakov, poznatkov o riadení vyučovacieho procesu v triede, o riadení triedy ako sociálnej skupiny. Tieto odborné schopnosti je možné rozvíjať pri inštruktážnych situáciách a simulačných metódach vo výučbe budúcich učiteľov, tak pri teoretickej profesijnej príprave ako i pri praktickej profesijnej príprave.

Príprava budúcich učiteľov by vo vzťahu k požiadavkám učiteľskej profesie mala smerovať k rozvoju i diagnostickej kompetencie študentov. Študenti by mali byť schopní formovať svoje úsudky a na ich základe vytvárať efektívne rozhodnutia vo vzťahu k žiakom. Pre rozvoj diagnostickej kompetencie sa výcvikové a modelové simulácie školských situácií javia ako efektívny spôsob v rámci profesijnej prípravy budúcich učiteľov.

Mikrovyučovanie v podmienkach praktickej profesijnej prípravy

Mikrovyučovanie radíme k simulačným metódam, pri ktorých ide o zjednodušenie (miniaturizácia) podmienok pre vyučovaciu činnosť učiteľa (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Mikrovyučovanie v podmienkach profesijnej prípravy budúcich učiteľov znamená nácvik, precvičovanie učiteľských zručností pomocou rôznych edukačných metód.

Mikrovyučovanie má svoje začiatky v rokoch 1956 – 1967 na Standfordskej univerzite, kedy ho profesor D.W. Allen a jeho pracovný tím použili v programe prípravy učiteľov tejto univerzity. Išlo takmer o laboratórnu prax vzdelávania učiteľov v zjednodušených podmienkach bežných učebníc so žiakmi. Za základné znaky mikrovyučovania považuje Allen (1966) skrátené trvanie hodiny, použitie videa a poskytovanie spätnej väzby. Proces mikrovyučovania je založený na Kolbovom cykle učenia.

Obr. 2: Proces mikrovučovania
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Mikrovučovanie ponúka nielen možnosť vyskúšať si na istý časový úsek rolu učiteľa, ale pripravuje ho i na odstránenie sekundárnych ťažkostí a problémov, ktoré študenti v reálnych podmienkach majú, ako napríklad trémy, strach. Pomáha im dokonca zvyšovať sebavedomie (Brown, 1975). Mikrovučovanie v podmienkach pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva je možné realizovať tak vo všeobecných pedagogických disciplínach, ako i v predmetových didaktikách. Simulovaná výučba, jej riadenie a simulované situácie majú čo najviac zodpovedať realite v školách. Súčasné programy mikrovučovania sú prispôbované potrebám a špecifikám jednotlivých programov učiteľského štúdia. Je však nutné dodržiavať základné etapy (obr. 3):

Obr. 3: Základné etapy mikrovučovania
(Zdroj: spracované podľa Bajtoš, & Orosová, 2011, s.39)

Reflektujúc požiadavky súčasnej pedagogiky smerujúcej v príprave budúcich učiteľov k reflexívnej výučbe a učiteľovi ako reflexívnemu praktikovi s rozvinutými profesijnými kompetenciami a na základe vlastných skúseností sme v podmienkach UPJŠ inovovali mikroedukatívny model rozvoja profesijných kompetencií budúcich učiteľov.

Inovovaný model má nasledovné etapy:

- 1. Úvodná príprava.** Jej podstatou je pripraviť študenta na vyučovacie hodiny s využitím mikrovučovania. Táto príprava prebieha v dvoch podobách, na seminároch a v rámci dištančných úloh.
- 2. Výber učiva.** Úlohou študentov je výber učiva (témy) zo svojho aprobačného predmetu (z učiva základnej, resp. strednej školy), s ktorým budú počas mikrovučovania pracovať. Ide o oboznámenie sa s učivom, jeho didaktickú analýzu i oboznámenie sa s príslušnými pedagogickými a kurikulárnymi dokumentmi súvisiacimi s vybraným učivom.
- 3. Voľba etapy vyučovacej hodiny.** V tejto etape si študenti volia z etáp vyučovacej hodiny (resp. časť etapy vyučovacej hodiny). Je možné využívať i etapy stratégie EUR, bádateľsky, zážitkovo, či inak orientovanej výučby. Etapy a podklady k nim sú supervízorom zverejnené v moodle kurze (záznamy z prednášok, prezentácie, odkazy na dostupnú literatúru a i.).
- 4. Termín realizácie mikrovýstupu.** Supervízor pripraví zoznam termínov realizácie a opakovanej realizácie mikrovýstupov študentov. Študenti sa hlásia sami na termín realizácie.

5. **Vykonávanie činnosti.** Pred bezprostredným mikrovýstupom supervízor prerozdelení úlohy ostatným študentom. Vyberie študentov, ktorým prideliť rolu žiakov s individuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Úlohou týchto študentov bude počas mikrovýstupu hrať, prezentovať správanie týchto žiakov podľa základných prejavov individuálnych potrieb. Študent-učiteľ pred začiatkom mikrovýstupu ozrejmi ostatným spolužiakom, aké učivo si vybral, pre ktorý ročník, ktorú etapu si vybral a ktoré vyučovacie metódy využije. Následne študent-učiteľ vykonáva činnosť, t.j. realizujú mikrovýstup v rozsahu 10 – 15 minút. Jeho činnosť už nie je zaznamenávaná kamerou v učebni, ale jeden zo študentov vytvára videozáznam vlastným mobilným telefónom študenta-učiteľa. Počas mikrovýstupu sa do činnosti zapájajú i ostatní študenti v roli žiaka, prihliadajúc na špecifické vekové osobitosti žiakov.
6. **Analýza činnosti (mikrovyučovacia analýza).** Po ukončení mikrovýstupu študent-učiteľ si v časovom limite 5 min. krátko zhodnotí pre seba svoju činnosť (krátka reflexia) na základe krátkych sebareflexívnych otázok. Ostatní študenti vytvoria skupiny cca po 4-5 študentoch, diskutujú navzájom o mikrovýstupe študenta a následne vyplnia spoločne záznam z mikrovýstupu študenta-učiteľa za skupinu. Nasleduje analýza mikrovýstupu formou rozhovoru, ktorú riadi supervízor. Najprv sa analyzuje a hodnotí sám študent-učiteľ, na základe sebareflexívneho záznamu pre rozhovor. Následne študenti z jednotlivých skupín a nakoniec supervízor. Po ukončení analýzy každý zo študentov vyplní svoj sebareflexívny záznam pre náčuv v rámci mikrovýstupu, ktorý je podkladom pre jeho pedagogický denník. Sebareflexia študenta-učiteľa pokračuje i v domácom prostredí, kde si znova prezrie videonahrávku svojho mikrovýstupu a opätovne vyplní sebareflexívny záznam z pozorovania a porovná ho s tým, ktorý vyplnil bezprostredne po mikrovýstupe v pedagogickom laboratóriu ako podklad pre rozhovor. Na základe výsledkov a taktiež odporúčaní supervízora a spolužiakov si pripraví opätovne mikrovýstup.
7. **Korigovaná opakovaná činnosť.** Študenti opätovne, ale už po zohľadnení odporúčaní a vlastnej reflexii a sebareflexii činností v rámci mikrovýstupu, opakujú mikrovýstup spolu s analýzou činnosti (mikroanalýzou) ako pri pôvodnom mikrovýstupe (bod 6).

Mikroedukatívny model rozvoja reflexívnych kompetencií má významnú úlohu pri praktickej profesijnej príprave študentov učiteľstva. Jeho realizácia bezprostredne pripravuje študentov pre pedagogickú prax, ktorú absolvujú v prostredí základných a stredných škôl.

Metodológia

Výskum bol zameraný na komparáciu profesijných kompetencií študentov učiteľstva na Slovensku a na Ukrajinu. Cieľom výskumu bolo zistiť mieru spokojnosti študentov učiteľstva s ich úrovňou profesijných kompetencií. Pre potreby tejto štúdie uvádzame výsledky výskumu zamerané na diagnostické kompetencie študentov učiteľstva.

Na deskripciu a analýzu názorov študentov učiteľstva sme použili variant deskriptívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál podrobne opisujúci jednu ústrednú premennú, a to názory študentov učiteľstva na úroveň ich profesijných kompetencií. Študenti učiteľstva mali k dispozícii škálový hodnotiaci dotazník vlastnej tvorby, v ktorom sa vyjadrovali k jednotlivým položkám zameraným na diagnostikovanie a hodnotenie činnosti študenta-učiteľa pomocou päťstupňovej Likertovej škály (1 – úplne nespokojný; 2 – skôr nespokojný; 3 – spokojný aj nespokojný; 4 – skôr spokojný; 5 – úplne spokojný).

Konštruktívnu validitu sme overovali exploračnou faktorovou analýzou (PCA s varimaxovou rotáciou). Položky dotazníka sme podrobili exploračnej faktorovej analýze pomocou SPSS Statistics 20. Jej vhodnosť použitia sme zistili Kaiser-Meyer-Olkinovým (KMO) testom a Bartlettovým testom sféricity. Hodnota KMO testu miery adekvátnosti výberu bola 0,799, čo môžeme považovať za veľmi dobrú (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Bartlettov test sféricity vyvrátil hypotézu, že je korelačná matica maticou jednotkovou ($p < 0,001$). Výsledky testov nám umožnili využívať exploračnú faktorovú analýzu pri identifikácii dimenzionality nástroja a posúdení hodnoty zaradenia jednotlivých položiek dotazníka do ďalších analýz. Kritériom pre vhodnosť položiek bol koeficient komunality a minimálna faktorová záťaž položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov 0,40. Reliabilitu (spoľahlivosť), vnútornú konzistenciu výskumného nástroja, teda vzťah medzi položkami výskumného nástroja navzájom a vzťah medzi položkami a výskumným nástrojom ako celkom sme zisťovali štatistickým softvérom SPSS Statistics 20, prostredníctvom Cronbachovho koeficientu alpha. Hodnotiaci dotazník vykazoval veľmi dobrú reliabilitu, hodnota koeficientu Cronbachovho koeficientu alpha $\alpha = 0,785$ bola nad minimálnou hodnotou $\alpha = 0,700$. Korelácie medzi jednotlivými položkami sa pohybovali v rozmedzí $< 0,042; 0,763 >$, pričom boli štatisticky významné na hladine významnosti $p < 0,05$. Korelácie medzi jednotlivými položkami a celkovým skóre sa pohybovali vo všetkých prípadoch nad hranicou 0,50. Všetky položky sme tak mohli zaradiť do ďalších analýz a nemuseli sme žiadnu vyradiť. Na základe hodnoty Spearmanovho koeficientu korelácie možno povedať, že medzi dimenziami existuje silná korelácia ($p < 0,001$). Výsledky faktorovej analýzy spolu s hodnotami koeficientu Cronbachovho alfa indikujú vnútornú konzistenciu jednotlivých faktorov.

Charakteristika výberového súboru

Základný súbor tvorili študenti učiteľstva na Univerzite P.J.Šafárika v Košiciach (Slovensko) a Mukačevskej štátnej univerzite v Mukačeve (Ukrajina), ktorí absolvovali mikrovýučovanie a inovovaný mikroedukatívny model rozvoja profesijných kompetencií. Výberový výskumný súbor bol tvorený študentmi učiteľstva z oboch krajín, ktorí sa dobrovoľne anonymne zapojili do výskumu. Výberový výskumný súbor pre realizáciu dotazníkového šetrenia tvorilo 75 slovenských študentov učiteľstva a 37 ukrajinských študentov učiteľstva.

Výsledky výskumu

Keďže vzorka skúmaných študentov bola pomerne malá, sumovali sme odpovede: nespokojný = 1 (úplne nespokojný) + 2 (skôr nespokojný); spokojný = 4 (skôr spokojný) + 5 (úplne spokojný). Študenti vyjadrili svoju spokojnosť, resp. nespokojnosť so spôsobom získavania podkladov k hodnoteniu (diagnostické činnosti) a vlastným hodnotením (diagnostická presnosť).

Slovenskí študenti boli spokojní so svojimi diagnostickými činnosťami, ktoré realizovali po mikrovýstupe priamo v školskej praxi počas realizácie pedagogickej praxe (74,66% študentov). Nespokojných bolo 6,67% slovenských študentov. 75,68% ukrajinských študentov bolo spokojných so svojimi diagnostickými činnosťami a iba jeden študent bol nespokojný (2,70%). Úroveň spokojnosti s hodnotením a celkovú diagnostickú presnosť slovenskí študenti vyjadrili nižšie, spokojných bolo 60,00 slovenských študentov a 67,57% ukrajinských študentov. Z uvedeného vyplýva, že študenti vnímajú svoju schopnosť realizovať diagnostiku pozitívnejšie ako samotný proces hodnotenia (tab. 1).

Tab. 1: Spokojnosť študentov v zložkách diagnostickej kompetencie

		nespokojný		spokojný aj nespokojný		spokojný	
		N	%	N	%	N	%
SK	Diagnosticke činnosti	5	6,67	14	18,67	56	74,66
	Diagnosticke presnosť	9	12,00	21	28,00	45	60,00
UA	Diagnosticke činnosti	1	2,70	8	21,62	28	75,68
	Diagnosticke presnosť	1	2,70	11	29,73	25	67,57

Legenda: SK – slovenskí študenti; UA – ukrajinskí študenti

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Študenti prejavili spokojnosť so svojimi diagnostickými činnosťami počas pedagogickej praxe. Z jednotlivých odpovedí vyplynulo, že študenti vnímajú svoju pripravenosť využívať diagnostické činnosti pozitívne. Podľa ich názorov dokážu v oblasti výchovno-vzdelávací proces tvoriť didaktické testy, realizovať testovanie, overovať vedomosti a zručnosti žiakov, taktiež dokážu diagnostikovať žiakov a rešpektovať ich osobitosti pri príprave vyučovacej hodiny.

Obr. 4: Diagnostické činnosti študentov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ukrajinskí študenti vyjadrili vyššiu mieru spokojnosti so svojimi diagnostickými činnosťami ako slovenskí študenti, ale rozdiel bol veľmi malý (obr. 4). 74,66% slovenských študentov a 75,67% ukrajinských študentov je spokojných so svojou vlastnou schopnosťou realizovať diagnostické činnosti. Hodnota kritéria χ^2 je 0,840 (počet stupňov voľnosti je 2; kritická hodnota χ^2 na hladine významnosti $p < 0,05$ je 5,991). Rozdiel medzi študovanými vzorkami študentov na tomto základe nie je štatisticky významný; hladina významnosti je $p > 0,05$. Úroveň významnosti $p = 0,657$. Štatistická verifikácia hypotézy: Slovenskí študenti sú preukazujú štatisticky významne vyššiu spokojnosť so svojimi diagnostickými činnosťami, sa na hladine významnosti 0,05 nepotvrdila. Medzi slovenskými a ukrajinskými študentmi nie sú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní svojich diagnostických činností.

Študenti prejavili spokojnosť s úrovňou svojej diagnostickej presnosti počas pedagogickej praxe. Z jednotlivých odpovedí vyplynulo, že študenti vnímajú svoju pripravenosť správne a efektívne hodnotiť pozitívne. Podľa ich názorov dokážu hodnotiť výsledky diagnostického procesu v oblasti žiakov i v oblasti výchovno-vzdelávací proces, avšak nižšie ako svoje diagnostické činnosti.

Obr. 5: Diagnostická presnosť študentov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ukrajinskí študenti opätovne vyjadrili vyššiu mieru spokojnosti so svojimi diagnostickou presnosťou ako slovenskí študenti, ale rozdiel bol veľmi malý (obr. 5). 60,00% slovenských študentov a 67,57% ukrajinských študentov vyjadruje spokojnosť so svojou vlastnou schopnosťou hodnotiť vzdelávacie výsledky žiakov. Hodnota kritéria χ^2 je 2,652 (počet stupňov voľnosti je 2; kritická hodnota χ^2 na hladine významnosti $p < 0,05$ je 5,991). Rozdiel medzi študovanými vzorkami študentov na tomto základe nie je štatisticky významný; hladina významnosti je $p > 0,05$. Úroveň významnosti $p = 0,266$. Štatistická verifikácia hypotézy: Slovenskí študenti preukazujú štatisticky významne vyššiu spokojnosť so svojou diagnostickou presnosťou, sa na hladine významnosti 0,05 nepotvrdila. Medzi slovenskými a ukrajinskými študentmi nie sú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní svojej diagnostickej presnosti.

Obr. 6: Diagnostická kompetencia študentov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Percentuálne porovnanie získaných výsledkov ukrajinských a slovenských študentov, pokiaľ ide o diagnostickú kompetenciu, ukazuje, že pre obe skupiny je zložitejšie vykonať diagnostickú presnosť (hodnotenie) ako diagnostické činnosti (testovanie, overenie). Konkrétne percentuálny rozdiel oboch zložiek diagnostickej kompetencie je u slovenských študentov rozdiel 14,66% a u ukrajinských študentov 8,11%. Tento rozdiel však nebol štatisticky významný a medzi vnímaním a sebahodnotením svojej diagnostickej kompetencie slovenských a ukrajinských študentov nie je rozdiel.

Diskusia a záver

Reformné zmeny a proces profesionalizácie učiteľskej profesie je smerovaný k zvýšeniu kvality výchovno-vzdelávacieho procesu a kvality samotného učiteľa. Profesionálne kompetencie učiteľov sú indikátorom profesijného rozvoja a zvyšovania kvality výučby (Barber & Mourshed, 2007; Hargreaves, 2009; Paine & Schleicher, 2011). Jedným z faktorov zvyšovania tejto kvality je reflexia a reflexívny prístup k týmto procesom.

Budúcim učiteľom je v procese ich prípravy potrebné vytvárať podmienky na rozvoj ich profesijných kompetencií. Jednou z možností je metóda mikrovučovania, ktorá podporuje rozvoj nielen reflexívnych kompetencií, ale i diagnostických.

Diagnostická kompetencia je nevyhnutnosťou učiteľov v procese prípravy a realizácie vyučovacieho procesu, ako i v príprave procesu overovania a hodnotenia vedomostí, zručností a výkonov žiakov. Mikrovučovanie ponúka priestor pre simuláciu diagnostických javov. Študent-učiteľ má vytvorené podmienky na diagnostické činnosti a hodnotenie. V prostredí školskej praxe počas svojej pedagogickej praxe je nútený tieto diagnostické kompetencie preukazovať. Cieľom štúdie bolo prispieť k vzdelávaniu učiteľov skúmaním ich reflexie pripravenosti na proces diagnostiky a reflexie vlastnej úrovne diagnostickej kompetencie slovenských a ukrajinských študentov učiteľstva, ktorí absolvovali inovovaný model rozvoja profesijných kompetencií.

Aplikácia hodnotiacich prístupov počas mikrovučovania umožňuje presné meranie skutočných praktických kompetencií učiteľov, ako aj hodnotenie efektívnosti programov prípravy učiteľov (Kunter, 2011). Budúci učelia si v procese mikrovučovania osvoja nielen techniky reflexie a sebareflexie, ale i techniky diagnostiky žiakov a činností, ktoré v školskej praxi následne aplikujú.

Ukrajinskí študenti preukázali vyššiu spokojnosť s úrovňou svojich diagnostických činností i úrovňou diagnostickej presnosti. Štatisticky však tento rozdiel nebol významný. Študenti oboch krajín preukázali značnú spokojnosť so svojou diagnostickou kompetenciou, ktorú rozvíjali i počas pedagogickej praxe v rámci praktickej profesijnej prípravy.

Ako uvádzajú Lightfoot & Frost (2015) je ranná formácia profesionálnej identity u pedagógov viacrozmeraná, komplexná a nemožno ju zredukovať na zoznam osobných charakteristík, povinností a zodpovedností. Je potrebné využívať v pregraduálnej príprave rôzne prístupy k rozvoju kompetencií, ktoré sú založené na aktívnom učení (Kunter et al., 2013). Kľúčovým elementom je i výučba základov sebareflexie ako súčasť efektívnej prípravy učiteľov, keďže sa predpokladá, že reflexia je nevyhnutná pre profesionálny rozvoj (Klug et al., 2016).

Heinrichs & Kaiser (2018) zdôraznili dôležitosť praktických skúseností pri formovaní diagnostickej kompetencie v chybových situáciách. Tieto chybové situácie nastávajú i počas mikrovučovania, kedy študent-učiteľ môže nesprávne diagnostikovať žiaka, ale nemá to priamy dopad na osobnosť žiaka, keďže ide o simulačnú metódu a žiacke role sú hrané.

Táto štúdia priniesla zistenia smerujúce k pozitívnemu vplyvu mikrovučovania na rozvoj diagnostickej kompetencie študentov učiteľstva, avšak má aj obmedzenia. Výskumná skupina predstavovala pomerne malú výskumnú vzorku, ktorá však bola ovplyvnená dostupným výberom. Mohli sa zapojiť iba študenti, ktorí mikrovučovanie absolvovali. V ďalších výskumných šetreniach odporúčame realizovať pedagogický experiment, pri ktorom by výskumnú vzorku tvorila experimentálna (mikrovučovanie absolvujúca) skupina a kontrolná (mikrovučovanie neabsolvujúca) skupina.

Literatúra

- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49, 355-362.
- Bajtoš, J., & Orosová, R. (2011). *Mikrovučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Blömeke, S.; Kaiser, G.; Clarke, D. Preface for the Special Issue on "Video-Based Research on Teacher Expertise". *Int. J. Sci. Math. Educ.* 2015, 13, 257-266.

- Brown, G. (1975). *Microteaching a programme of teaching skills*. London: Methuen.
- European Commission. (2012). Key data on education in Europe 2012. *Key Data Series*. Eurydice. [online]. 212 p. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In Saha, L.J., & Dworkin, A.G. (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 217–229. New York: Springer.
- Heinrichs, H., & Kaiser, G. (2018). Diagnostic competence for dealing with students' errors: Fostering diagnostic competence in error situations. *Diagnostic competence of mathematics teachers* (pp. 79–94). Cham: Springer.
- Heitzmann, N.; Seidel, T.; Opitz, A.; Hetmanek, A.; Wecker, C.; Fischer, M.R.; Ufer, S.; Schmidmaier, R.; Neuhaus, B.J.; Siebeck, M.; et al. (2019). Facilitating Diagnostic Competences in Simulations: A Conceptual Framework and a Research Agenda for Medical and Teacher Education. *Frontline Learn. Res.* 2019, 7, 1–24.
- Klug, J., Bruder, S., & Schmitz, B. (2016). Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 461–484.
- Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., & Schmitz, B. (2013). Diagnostic competence of teachers. A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, 30, 38–46.
- Kosirev, V. N. (2011). A psychological model of diagnostic competence of the doctor. *Medical Psychology in Russia: Electronics Scientific*, 1(6). Retrieved from http://www.medpsy.ru/mpri/archiv_global/2011_1_6/nomer/nomer08.php.
- Kramer, M.; Förtsch, C.; Seidel, T.; Neuhaus, B.J. (2021). Comparing two constructs for describing and analyzing teachers' diagnostic processes. *Studies Educ. Eval.* 2021, 28.
- Kunter, M. (2011). Theory meets practice in teacher education - Commentary. *German Journal of Educational Science*, 22, 107–112.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Lightfoot, S., & Frost, D. (2015). The professional identity of early years educators in England: implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41(2), 401–418.
- Martínez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14(2), 78–102.
- Richter, T. (2017). The structure of professional competence of teachers of mathematics. *Physical and Mathematical Education*, 1(11), 89–92.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen [Teacher Diagnosis and Diagnostic Competence]. *Beiträge Zur Lehr.* 31, 154–165.
- Paine, S. L., & Schleicher, A. (2011). *What the U.S. can learn from the world's most successful education reform efforts*. New York: McGraw-Hill Research Foundation.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri (Teaching principles and methods)*. Ankara: Ani Yayincilik.

Adresy autorov**Prof. Volodymyr Starosta, DrSc.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9, 041 59 Košice
volodymyr.starosta@upjs.sk

Doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9, 041 59 Košice
renata.orosova@upjs.sk

AKTIVIZUJÚCE METÓDY AKO NÁSTROJ ROZVÍJAJÚCI TVORIVÉ A KRITICKÉ MYSLENIE

ACTIVATIONAL METHODS AS A TOOL FOR DEVELOPING CREATIVE AND CRITICAL THINKING

Lenka Šutovcová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Abstract:

The development of students' creative and critical thinking is associated with the various methods and procedures that simplify and improve this process. One of the possibilities for achieving a higher level of creative and critical thinking is the application of activational methods, which help students to acquire knowledge in an active way based on their own cognitive activity. The main purpose of these methods is to change the educational process characteristic by stereotypical and monologic elements into a dynamic form which can help students and increase their interest. In this paper we deal with the potential contribution of selected activating methods for the development of creative and critical thinking of students. We focus on the theoretical characteristics of methods and we evaluate their importance in the development of these key competencies. The aim of the paper is to point out the potential and importance of activational methods in the process of developing creative and critical thinking of students through a theoretical summary of various professional works.

Key words:

activational methods, creative thinking, critical thinking

Úvod

Súčasná doba je sprevádzaná technologickým pokrokom, prudkým rastom poznatkov a informácií, ktoré výrazne ovplyvňujú každodenný život človeka. Informačná spoločnosť si vyžaduje disponovať schopnosťou flexibilne, tvorivo, kriticky a podnetne pristupovať k rôznym informáciám a životným situáciám. S uvedenými skutočnosťami súvisia aj meniace sa požiadavky na edukáciu v školách, ktoré musíme implementovať do nášho systému vzdelávania. Tradičné a zaužívané metódy vzdelávania, ktoré sa dlhé roky bežne využívali sa menia z dôvodu toho, aby bol žiak schopný adaptovať sa na rýchlo meniace potreby spoločnosti. Na základe uvedeného je potrebné, aby učitelia poznali a ovládali dostatočné množstvo nových a inovačných metód, s ktorými dokážu stimulovať rozvoj tvorivého a kritického myslenia žiakov.

Jednou z hlavných výziev je vybaviť žiakov a študentov kompetenciou tvorivo a kriticky myslieť. Snaha o presadzovanie rozvoja kľúčových kompetencií žiakov prostredníctvom edukačného procesu v SR je dlhodobá a vychádza z Odporúčania Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, ktoré tvorí referenčný dokument pre členské krajiny Európskej únie (EÚ) v oblasti rozvoja vzdelávania, odbornej prípravy a učenia sa zameraného na kompetencie (Rada EÚ, 2018, In Borisová, Šutovcová 2019). Zoznam kľúčových kompetencií v SR vymedzuje Štátny vzdelávací program SR, ktorý okrem rozvoja tvorivého a kritického myslenia definuje aj ďalšie

kompetencie ako sú napr. komunikačné schopnosti a spôsobilosti, kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií a i.

Úroveň rozvíjania tvorivého a kritického myslenia je determinovaná využívaním aktivizujúcich metód (Hosam, Hurmuzan, 2018; Kusumoto, 2018; Barrett, 2017; AlMutairi, 2015). Aktivizujúce metódy považujeme za motivujúce a inovatívne postupy, ktoré vďaka svojim špecifickým vlastnostiam umožňujú samostatné riadenie poznávacej činnosti, a zároveň vedú vyučovanie tak, aby sa edukačné ciele dosahovali predovšetkým na základe vlastnej učebnej aktivity žiakov. V tomto spôsobe edukácie dochádza k zmene postavenia žiakov z pasívnych recipientov na aktívnych účastníkov edukačného procesu v kognitívnych procesoch jednotlivca (Michel et al. 2009). Význam aktivizujúcich metód v procese rozvoja tvorivého a kritického myslenia spočíva v tom, že učenie žiakov prebieha prostredníctvom rozvoja predchádzajúcich znalostí a uplatňuje sa tu zmysluplné učenie dosahované prostredníctvom zážitku. Získané vedomosti majú trvalejší a hlbší charakter (Carbogim et al., 2019; Kotrba, Lacina, 2015).

V odbornej zahraničnej a slovenskej literatúre nachádzame množstvo aktivizujúcich a inovatívnych metód (Hosam, Hurmuzan, 2018; AlMutairi, 2015; Kotrba, Lacina, 2015; Hajrová, 2015; Buzan, 2014; Mistrík, 2014; Sitná, 2013; Tomengová, 2012; Zormanová, 2009; Maňák, Švec, 2003). V rámci príspevku upriamujeme pozornosť na vybrané aktivizujúce metódy, ktoré sa v poslednej dobe častejšie spomínajú v súvislosti s rozvojom tvorivého a kritického myslenia. Zamerali sme sa najmä na metódu brainstorming, metódu pojmového mapovania a metódu problémového vyučovania. Cieľom príspevku je prostredníctvom štúdia a analýzy rôznych informačných zdrojov a publikácií zosumarizovať teoretické poznatky o vybraných aktivizujúcich metódach a poukázať na ich potenciál a význam v procese rozvíjania tvorivého a kritického myslenia žiakov.

Tvorivé a kritické myslenie v edukačnom procese

Ak hovoríme o rozvíjaní tvorivého a kritického myslenia v edukačnom procese, rozumieme tým zvyšovanie schopnosti posúdiť nové informácie, pozorne, tvorivo a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív. Okrem uvedeného sa rozvíja schopnosť tvoriť si úsudky o vierohodnosti a hodnote informácií, ktoré dokážeme posúdiť pre svoje vlastné potreby (Grecmanová et al., 2000). Teoretickým východiskom tvorivého a kritického myslenia ako modelu vyučovania sa stala konštruktivistická teória výučby. Grecmanová et al. (2000) uvádza, že konštruktivizmus vychádza z teoretických poznatkov kognitívnej psychológie a výsledkov výskumu, ktoré študovali u žiakov rozvoj kognitívnych procesov – usudzovanie, analýza, riešenie problémov, tvorba konceptov či mentálnych obrazov. Konštruktivistický prístup je založený na fakte, že učenie má zmysel len v prípade, ak neprijíma študent hotové poznatky, ale konštruuje nové na základe tých, ktoré predtým prijal. Základom je síce prijatá informácia, ale človek si ju neukladá priamočiaro a mechanicky do pamäti. Naopak, pôvodné informácie transformuje, prehodnocuje, hľadá súvislosti s doterajšími vedomosťami o svete a vytvára si svoju vlastnú interpretáciu. Pri rozvíjaní tvorivého a kritického je potrebné si uvedomiť, že kriticky myslieť znamená premýšľať do hĺbky o informáciách, brať do úvahy zdroje informácií, zvažovať argumenty, väzby a súvislosti. Zmysluplné učenie predstavuje uvážlivé, starostlivé, zámerné a dôsledné rozhodovanie, ktoré sa opiera o určité vedomosti, intelektuálne zručnosti, osobnostné predpoklady, argumenty a dôvody rozvíjajúce sa praktickou činnosťou (Klooster, 2000). Tak ako každá schopnosť, aj tvorivé a kritické myslenie sa rozvíja len v aktívnej činnosti, v konkrétnych situáciách, z čoho vyplýva, že nevyhnutnou podmienkou jeho rozvoja je dať žiakovi priestor a dostatok podnetov na to, aby dokázal tvorivo a kriticky myslieť, to znamená uchopiť myšlienku a dôsledne ju preskúmať, porovnať s opačnými názormi, byť zvedavý, používať rôzne stratégie zisťovania informácií, zadávať otázky a systematicky hľadať odpovede (Grecmanová et al., 2000).

Aktivizujúce metódy

Za účelom zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike sa neustále uskutočňujú snahy o zmeny v školstve (napr. nové štátne kurikulum), ktoré však nie sú zásadné a situáciu menia len čiastočne. Na nedostatky vo vzdelávaní a s tým súvisiacimi výsledkami našich žiakov sa poukazuje aj v rámci medzinárodných meraní PISA (2009, 2012, 2015, 2018), PIRLS (2006, 2011, 2016), ktoré priniesli neuspokojivé výsledky žiakov v oblasti gramotnosti. Okrem uvedeného poukazujú na skutočnosť, že vyššie kognitívne funkcie, najmä samostatné, hodnotiace, tvorivé a kritické myslenie sú v slovenských školách rozvíjané nedostatočne. V súčasnej edukácii nestačí vyučovať tradične, ale je potrebné aplikovať inovatívne metódy, prístupy a spôsoby učenia (Kotrba, Lacina 2015).

Vhodným spôsobom pre rozvoj tvorivého a kritického myslenia v edukačnom procese je využívanie aktivizujúcich metód. Aktivizujúce metódy Michel et al. (2009) definujú ako didaktické postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby sa edukačné ciele dosahovali predovšetkým na základe vlastnej učebnej aktivity žiakov. V tomto spôsobe edukácie dochádza k zmene postavenia žiakov z pasívnych recipientov na aktívnych účastníkov edukačného procesu. Dôležitosť aplikovania spomínaných metód vychádza z teórie psychológie učenia, že človek sa naučí niečo nové omnoho lepšie a rýchlejšie, ak si to sám vyskúša, t. j. bude aktívne zapojený do výučby. Opakom je pasívny nácvik, opakovanie a memorovanie fráz a faktov bez akéhokoľvek premýšľania. Edukačný proces využívajúci aktivizujúce metódy rozvíja:

- komunikačné schopnosti;
- sebaaprezentáciu žiakov;
- schopnosť vhodne argumentovať, obhajovať svoje názory;
- tvorivé a kritické myslenie (Mistrík, 2014; Kotrba, Lacina 2015).

Aktívnym učením sa kladie menší dôraz na sprostredkovanie informácií a väčší dôraz na rozvoj zručností žiakov vyžadujúc uplatnenie vyšších myšlienkových operácií (napríklad analýza, syntéza, hodnotenie). Okrem aktívnej činnosti sú žiaci nepriamo podnecovaní, aby rozmýšľali nad tým čo robia. Vedomosti žiakov získané vlastným aktívnym učením závisia od ich motivácie a cieľov, ale aj od toho, čo z danej témy už vedia a ako to dokážu využiť pri učení sa nových vecí (Michel et al. 2009). V procese rozvíjania tvorivého a kritického myslenia aktivizujúcimi metódami sa podľa Tomengovej (2012) uplatňuje MODEL 3P (počiatočné faktory, proces aktívneho učenia sa žiakov a produkt, ako výsledok učenia sa žiakov). V počiatočných faktoroch prebieha identifikácia všetkého, čo bude dôležité v procese učenia sa žiakov, pričom ide o dvojaké faktory - žiacke (relevantné predchádzajúce vedomosti žiakov k téme a záujem o ňu, schopnosti žiakov, význam témy vzhľadom na študijné zameranie a iné) a učiteľské (ciele, metódy vyučovania, skúšanie - hodnotenie, klíma, organizácia štúdia v škole a iné). Následne začína proces aktívneho učenia sa žiakov, ktorý sa ukončuje dosiahnutými výsledkami žiaka v tomto procese (nadobudnuté výsledky môžu byť: kvantitatívne -fakty, zručnosti; kvalitatívne - štruktúra, transfer a afektívne - aktívne zapojenie sa žiakov - zaangažovanosť na plnení úloh).

Zrealizované výskumy od autorov ako napr. Carbogim et al. (2019), Hosam, Hurmuzan (2018), Kusumoto (2018), Barrett (2017, 2008), AlMutairi (2015) potvrdzujú, že človek si zapamätá oveľa viac, ak využije v procese učenia viac zmyslových orgánov alebo niečo zažije, resp. si to sám vyskúša. Zážitok je potom silnejší a zanechá hlbšie pamäťové stopy. S cieľom zabezpečiť efektívne vyučovanie je potrebné dbať na viacero prvkov vstupujúcich do tohto procesu. Pedagóg by mal v prvom rade viesť žiakov k tomu, aby sa vedeli slobodne rozhodovať a mali možnosť vybrať si. Treba im dať priestor na tvorenie, spoluprácu a diskusiu. Pri uplatňovaní aktivizujúcich metód s dôrazom na rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia je dôležité, aby učiteľ mal na pamäti

individualitu žiaka a neporovnával ho s inými žiakmi (Mistrík, 2014; Kotrba, Lacina, 2007).

Vybrané aktivizujúce metódy

V kontexte riešenej problematiky približujeme vybrané aktivizujúce metódy, ktoré sa v poslednej dobe čoraz častejšie spomínajú v súvislosti s rozvojom tvorivého a kritického myslenia. Zamerali sme sa na nasledujúce metódy: brainstorming, pojmové mapovanie a problémové vyučovanie.

Brainstorming

Brainstorming znamená využívanie mozgu na aktívne a tvorivé riešenie problémov. Tvorivé riešenia problémov sú založené na kognitívnej teórii, pri ktorej sa uplatňuje modifikácia kognitívnej štruktúry (Chukwuemaka, 2017). Rowan (2014) definuje brainstorming ako skupinovú alebo individuálnu tvorivosť, počas ktorej sa produkujú nové, originálne riešenia s cieľom určenia definitívneho záveru konkrétneho problému. Myšlienka skupinovej práce bola pôvodne predstavená Osbornom v roku 1953, ktorý tvrdil, že jednotlivec pracujúci sám na vymýšľaní nápadov, je menej efektívny, ako keď sa tieto nápady vytvárajú prostredníctvom skupiny. Brainstorming je založený na dočasnom zámernom odblokovaní tvorivého a kritického myslenia pri súčasnom posilňovaní intuitívnych, ale aj náhodných zložiek myslenia. Hlavným cieľom brainstormingu ako metódy vyučovania je rozvíjať a zlepšovať komunikačné zručnosti, zlepšovať zručnosti v oblasti myslenia a rozhodovania, ako aj podporovať rôzne stanoviská a názory. Počas priebehu brainstormingu sa nové nápady nemajú posudzovať ani analyzovať z dôvodu obmedzenia tvorby myšlienok v tvorivom procese. Hodnotenie nápadov sa má uskutočňovať na konci brainstormingu, kde je vytvorený priestor pre skúmanie a hodnotenie nápadov, čím sa stimuluje rozvoj kritického myslenia (AlMutairi, 2015).

Chukwuemaka (2017) vo svojej štúdii poukazuje na význam pri dosahovaní vynikajúcich výsledkov a o dôležitosť pri aplikovaní danej metódy z hľadiska rozvíjania tvorivého a kritického myslenia pretože:

1. pomáha študentom riešiť problémy a ponúka im inovatívne riešenie;
2. pomáha študentom ťažiť z myšlienok druhých prostredníctvom rozvoja a stavať na nich;
3. pomáha súdržnosti študentov a buduje medzi nimi vzťahy a posudzuje názory ostatných.

Predchádzajúce štúdie viacerých autorov (napr. od Michinov et al. 2015; Drapeau, 2014; Schlee, Harich, 2014) potvrdzujú, že proces vytvárania nápadov zohráva výnimočnú úlohu pri stimulácii schopnosti jednotlivcov vytvárať tvorivé riešenia, ktoré je možné ďalej hodnotiť a tým rozvíjať kritické myslenie.

Podľa AlMutairi (2015) má brainstorming dve dôležité a od seba výrazne oddelené fázy: fáza tvorby nápadov (divergentná fáza) a fáza kritického myslenia. V divergentnej fáze sa produkujú netradičné a originálne nápady na riešenie problému. Vo fáze kritického myslenia sa tieto nápady kriticky hodnotia a prispôsobujú požadovaným kritériám. Samotný proces realizácie opisujú AlMutairi (2015); Rowan (2014); Sitná (2013); Zormanová (2009); Maňák, Švec (2003) rovnako a uvádzajú nasledovné časti:

1. oboznámenie žiakov s pravidlami brainstormingu;
2. napísanie problému na tabulu (prípadne môže problém učiteľ sformulovať so žiakmi);
3. samotná produkcia nápadov;
4. všetky nápady bez rozdielov (aj tie ktoré sa zdajú ako nereálne, nezmyselné, absurdné) sa zapisujú na viditeľné miesto;
5. zoznam nápadov sa dá na prístupné miesto a podrobí sa posudzovaniu;
6. diskusia a hodnotenie vymyslených nápadov.

Počet účastníkov a doba trvania realizácie brainstormingu sa u rôznych autorov líši (Tab. 1). Rozmedzie počtu účastníkov je medzi 4 až 30 a doba trvania medzi 5 až 45 minút. Z uvedeného vyplýva, že počet účastníkov a doba trvania je podmienená rôznym okolnostiam, napr. v akej fáze sa uvádzaná metóda realizuje a pod.

Tab. 1: Rôzne parametre metódy brainstorming

Autori	Počet účastníkov	Doba trvania
Maňák, Švec, 2003	7 - 12, alebo celá trieda	optimálne 30 - 45 min
Zormanová, 2009	5 - 8, alebo celá trieda	optimálne 30 - 45 min
Sitná, 2013	4 - 30	priemerne 5 - 15 min
Hajrová, 2015	neuvádza	priemerne 5 – 15 min

Zdroj: vlastné spracovanie, 2020

Táto metóda si nevyžaduje žiadnu špeciálnu prípravu priestoru, učiteľ môže pracovať v triede s klasickým usporiadaním lavíc. Pre realizáciu si učiteľ vystačí s tabuľou a kriedou (alebo písacími potrebami a papierom). Na ozvláštnenie edukačného procesu môžeme brainstorming uskutočňovať napríklad prostredníctvom internetovej stránky Mentimeter (www.mentimeter.com, 2020). Učiteľ sa musí najskôr zaregistrovať na danej stránke a následne môže vytvárať a zadávať vhodné problémy riešenia. Žiaci produkujú svoje nápady po prihlásení cez internetový link, ktorý im pošle učiteľ. Samotná realizácia prebieha ako za zvyčajných podmienok. Výhoda realizácie brainstormingu na internete spočíva v tom, že nápady, ktoré vpisujú žiaci cez počítač sú anonymné, teda sa vyhýbame posudzovaniu tvorivých nápadov a k obmedzovaniu tvorby myšlienok v tvorivom procese.

Brainstorming okrem kompetencie tvorivo a kriticky myslieť rozvíja aj ďalšie kľúčové kompetencie ako sú: kompetencia k riešeniu problémov, komunikatívna kompetencia, personálna a sociálna kompetencia (Hajrová, 2015).

Výskumné štúdie a odborné práce od autorov Hosam, Hurmuzan (2018); AIMutairi (2015); Hajrová (2015); Michinov et al. (2015); Drapeau (2014); Schlee, Harich (2014); Khodadady et al. (2011) potvrdzujú využitie metódy brainstorming ako efektívny prostriedok rozvíjajúci tvorivé a kritické myslenie.

Pojmové mapovanie

Pojmové mapovanie je jednou z metód na podporu učenia sa žiaka a získavanie nových poznatkov aktívnym spôsobom. Uvedená metóda nepatrí v našom školstve medzi bežné edukačné metódy na podporu a rozvoj učenia žiaka, zatiaľ čo v zahraničí, najmä v Amerike, tvorí pevnú súčasť didaktickej tradície (Gunišová, Kozárová, 2016). Metóda pojmových máp bola vyvinutá v roku 1972 Novakom na Cornellovej univerzite v USA (Novak, 2004).

Pojmové mapovanie je procesom konštruovania pojmovej mapy, ktorá umožňuje žiakom názorne zobrazit' vzťahy medzi myšlienkami, pojmami, slovami, predstavami, ktoré majú v súvislosti s daným učivom alebo témou. Je to metóda učenia, testovania a zisťovania vedomostí (Novak, Cañas, 2007).

Podľa Fisher (2004) je pojmová, myšlienková alebo inak nazývaná mentálna mapa obrázok, ktorý znázorňuje spojitost' a vzťahy medzi poznatkami. Označenia pojmová, mentálna alebo myšlienková mapa chápu Karolčík, Murtinová (2013) ako synonymá. Vychádzajú z toho dôvodu, že niektoré použité pojmové mapy nemajú typickú štruktúru mentálnych máp, skladajú sa z viacerých úrovní a obsahujú význačné prepojenia - vzťahy medzi niektorými pojmami. Pojmová mapa je založená na teórii, ktorá zdôrazňuje dôležitosť predchádzajúcich vedomostí pri učení sa nových pojmov a vzťahov. Systém poznatkov tvorí hierarchickú štruktúru pojmov a vzťahov medzi nimi. Nové pojmy sa

stanú vedomosťami až keď sa aktívne začlenia už do existujúcich kognitívnych štruktúr. Podstata tejto metódy spočíva v osvojovaní vzájomných vzťahov medzi pojmi predstavujúc grafickú reprezentáciu vedomostnej štruktúry žiaka z daného učiva, v ktorej body znázorňujú pojmy, spojnice a čiary (Gunišová, Kozarová, 2016). Mapovanie podnecuje k aktívnemu mysleniu, rozvíja schopnosť analyzovať, triediť pojmy a hľadať medzi nimi spojitost' (Kotrba, Lacina, 2015).

Pojmová mapa zamestnáva pravú aj ľavú hemisféru, pretože sa v nich uplatňuje zobrazenie, predstavivosť v kombinácii so slovami, číslami a logikou. V priebehu tvorby pojmovej mapy podnecujeme synergické myslenie, prepájanie oboch hemisfér a tiež schopnosť tvorby asociácií, pretože všetky predstavy zachytené na pojmovej mape sú navzájom prepojené. Dôležitý pri práci s pojmovou mapou nie je len výsledok, ale aj proces jej tvorby (Bagalová a kol., 2015).

Pokiaľ človek pracuje s pojmovými mapami, každá nová informácia, ktorú mozog prijme sa automaticky prepojí so všetkými informáciami, ktoré tam už sú a prirodzeným spôsobom sa utriedia tak, aby bol ku ktorejkoľvek z informácií okamžitý prístup. Tvorba máp prispieva k tréningu mozgu. Čím viac sa snaží jednotlivec svoj mozog rozvíjať, venovať sa učeniu a cvičiť pamäť, tým zložitejšie a prepracovanejšie myšlienkové štruktúry v mozgu vznikajú. Pokiaľ medzi informáciami alebo predstavami nachádza jednotlivec asociácie, pomáhame svojmu mozgu vytvárať spoje medzi nimi, a teda - myslieť (Buzan, 2014).

Z terminologického pohľadu je odborná literatúra pomerne nejednoznačná a pojmové mapovanie môžeme aplikovať ako stratégiu učenia sa (Novak, 2004), ale aj ako učiteľovu stratégiu/metódu vyučovania (Marangos, Alley, 2007), prípadne ako stratégiu na hodnotenie žiakov (Rebich, Gautier, 2005) na základe toho, v akých súvislostiach sa o termíne vyjadruje. Ak hovoríme o učebných stratégiách, tak ide o postupy zlepšenia činností žiakov pri výbere učiva, jeho zapamätávaní, uskladňovaní v pamäti a následného vybavení v rámci intencií zmysluplného učenia. Je to hlavne metóda, ktorá samotnému žiakovi sprístupňuje jeho poznatky, chápanie alebo názory na nejakú tému (Petrasová, 2008).

V oblasti vzdelávania má pojmové mapovanie viacero možností využitia. Pre učiteľa môže byť užitočným prostriedkom pri plánovaní vyučovacieho procesu, vytvorení zmysluplnej štruktúry učiva, výber kľúčových pojmov a pod. V súvislosti so spomínaným Hubatka (2010; In Duchovičová, Kozarová, 2016) zosumarizoval viaceré praktické využitia pojmového mapovania v oblasti vzdelávania. Uvádza využitie pojmových máp napr. ako formu zápisu do zošita, ako formu samostatnej alebo skupinovej práce, ako podklad k diskusií, ako výstup pre referát, prezentáciu, plán projektu, činnosti, úlohy, hodiny (tvorba a následne realizácia plánu), pomôcka pre didaktickú prípravu učiteľa, či príprava na hodinu a pod.

Ak chce pedagóg začať používať pojmové mapy v edukačnom procese, je dôležité, aby žiakov naučil ako sa pojmové mapy tvoria a ako sa s nimi pracuje. Existuje mnoho autorov (Novak, Cañas, 2008; Petrasová, 2008; Činka, 2012; Vaňková, 2014 a iní), ktorí uvádzajú jednotlivé kroky dôležité pri tvorbe pojmovej mapy, avšak všetky tieto postupy sú v podstate totožné. Petrasová (2003) uvádza všeobecný postup pri vytváraní pojmovej mapy: opísať aktivitu a predviesť jednotlivé kroky pojmového mapovania; vybrať zaujímavú tému pre účastníkov a modelovo predviesť postup v skupine; vybrať druhú zaujímavú tému a vyhradiť čas na individuálnu prácu; vyhradiť priestor 4 – 5 účastníkom na prezentovanie svojich asociácií pred skupinou; diskutovať vo dvojiciach vybraných podľa ročníkov alebo predmetu o použití pojmového mapovania na najbližšej vyučovacej hodine.

Pri pojmovom mapovaní sa za základ považuje výber kľúčového pojmu. Po ňom nasleduje produkcia nových pojmov, ich zoradenie s využitím kategórií, zhrnutie -

spojenie pojmov na rovnakej úrovni abstrakcie a tých, medzi ktorými existujú tesné väzby, a usporiadanie do diagramu - mapy. Pojmy sa na záver prepoja čiarami, nad ktoré sa zapíše forma súvislostí (Petrasová, 2003).

V procese rozvoja tvorivého a kritického myslenia môžeme mapovanie použiť ako pomôcku pri vytváraní štruktúry a hierarchizácií medzi jednotlivými pojmami, implementovaní nových informácií do širšieho kontextu a vnútorného poznatkového systému, zapájajú oboch mozgových hemisfér pri procesoch učenia, divergentného, tvorivého, kritického a komplexného myslenia (Fisher, 2004). Žiaci si rozvíjajú vyššie kognitívne procesy pri využívaní pojmovej mapy tým, že napr. argumentujú, posudzujú, vyjadrujú svoje názory, hodnotia svoje a iné pojmové mapy. Ďalej, že si navrhujú, vytvárajú a zdokonaľujú svoju pojmovú mapu, vymedzujú hlavné myšlienky v učive (Broggy, McClelland, 2008; Novak, Cañas, 2007). Petrasová (2008) uvádza, že sa môže použiť ako prostriedok stimulujúci myslenie pred podrobnejším preštudovaním témy, ďalej ako prostriedok k zhrnutiu prebraného učiva, ale aj pri budovaní nových asociácií alebo grafického zobrazenia nových poznatkov.

Metódu pojmového mapovania môžeme využiť pre celú triedu žiakov, buď ako prácu jednotlivca alebo ako skupinovú prácu. Vhodnosť uplatnenia sa preferuje pre všetky vzdelávacie úrovne, je nenáročná pre prípravu učiteľa, žiaka, ale tak isto aj pre prípravu pomôcok. V súčasnosti nám informačno-komunikačné technológie vytvárajú priestor pre vytváranie myšlienkových máp v rôznych softvérových aplikáciách ako napr. MindMeister, Freeplane, SimpleMind, Xmind a mnohé iné. Podľa Stančíkovej (2015) je efektívnejší, jednoduchší, grafický variabilný program s názvom iMindMap. Myšlienkové mapy sa dajú vytvárať aj na internetových stránkach: www.bubbl.us; www.mindmeister.com; mind42.com; www.mapul.com.

Využitím uvádzanej metódy môžeme podporiť rozvoj kompetencií ako sú kompetencia učiť sa, komunikatívna kompetencia, sociálna kompetencia a kompetencia riešenia problémov (Buzan, 2014; Sitná, 2013; Harausová, 2011; Fisher, 2004).

Výskumné štúdie (Kuchárová, 2007; Broggy, McClelland, 2008; Doulík, Škoda, 2011; Duchovičová, Gunišová, 2015; Petrová, Kozárová, 2015; Stančíková, 2015 a iné.) poukazujú na fakt, že pojmové mapovanie je vysoko efektívnou aktivizujúcou metódou, ktorá rozvíja učebné činnosti žiaka, vďaka čomu sa žiak zmysluplne učí a dosahuje lepší učebný výkon. Žiak vie identifikovať kľúčové a relevantné fakty a myšlienky v učive, čím si rozvíja tvorivé a kritické myslenie, a zároveň sa posilňujú aj medzipredmetové vzťahy a spolupráca.

Problémové vyučovanie

Schopnosť riešiť problémy je nevyhnutné pre úspech v rade aktivít v každodennom živote. Žiaci disponujúci schopnosťou riešiť problémy sú schopní tvorivo a kriticky pristupovať pri riešení problémov v ich živote. Problémové vyučovanie môže byť chápané ako koncepcia (Turek 2014; Lázsló, Osvaldová, 2014; Kicová, 2015), ako organizačná forma (Lázsló, Osvaldová, 2014), ale aj ako metóda (Lázsló, Osvaldová, 2014; Kotrba, Lacina, 2015; Kosturková, 2016). Koncepcia vyučovania je širším pojmom ako pojem metóda vyučovacieho procesu. Zahŕňa v sebe systematické používanie viacerých metód vyučovacieho procesu a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov. Je súhrn názorov, či už teoretických alebo empirických, na povahu učenia, na riadenie učebnej činnosti a na usporiadanie učiva v rámci vyučovania (Lázsló, Osvaldová, 2014). V pedagogickom slovníku je problémové vyučovanie charakterizované ako vyučovacia metóda, resp. typ výučby, ktorý predpokladá riešenie problémov samotnými žiakmi. Ide o prostriedok intelektuálneho rozvoja (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Kotrba, Lacina (2015) radia

problémové vyučovanie medzi inovatívne a aktivizujúce metódy, ktorá oživuje a zlepšuje edukačný proces. Táto metóda je v odbornej literatúre popisovaná ako vysoko efektívna metóda pri osvojovaní vedomostí. Metóda problémového vyučovania sa využíva priamo na vyučovacích hodinách, alebo v mimoškolskej práci pri príprave žiakov na rôzne súťaže. Od tradičného vyučovania sa líši vyučovaním, ktoré je založené na porozumení a riešení problémov a tým, že učiteľ nesprostredkováva žiakovi hotové poznatky. V tomto prípade je žiak nútený zvládnuť prekážky pri ich osvojovaní a hľadaní. Teoretický základ danej metódy k získavaniu poznatkov pochádza z kognitivismu, sociálneho konštruktivismu a postmodernizmu. To znamená, že v rámci využívania metódy problémového vyučovania je učenie aktívny mentálny proces vychádzajúci z predchádzajúcich poznatkov, z tvorenia prepojení medzi starými a novými konceptmi prostredníctvom vypracovania rôznych vzťahov slúžiacich na zapojenie sa do konštrukcie teórie (Akigolu, Tandogan, 2007). V metóde problémového vyučovania študenti pracujú samostatne alebo v malých skupinách, obvykle 4 až 6 jednotlivci a zvyčajne sa doba trvania pohybuje v rozmedzí 20 až 45 minút. V rámci procesu sa učenie vníma ako niečo, čo vychádza zo samotnej činnosti učiacich sa a rola učiteľa - facilitátora umožňuje a podporuje žiakov, aby konštruovali nové poznanie spoločne. Takéto metódy vedú žiakov k aktívnemu získavaniu nových vedomostí a zručností (Barret, 2017). V niektorých prípadoch môže dôjsť k tomu, že učiteľ ponúka riešenie pri zavedení problémov žiakom s odôvodnením, aby podobné problémy vyriešili rovnakým spôsobom. Ak vychádzame z daného názoru, tak žiaci si v procese učenia neprispôsobujú predchádzajúce vedomosti pri riešení nových problémov a nerozvíjajú si tvorivé a kritické myslenie (Hollingworth, McLoughlin 2001).

Podstata metódy problémového vyučovania spočíva vo vytváraní postupného radu problémových situácií a riadení činností žiakov pri viac-menej samostatnom riešení problémových úloh. Cieľom je postaviť žiakov pred problém. Na vyriešenie problému je potrebné zapojiť rôzne myšlienkové procesy učiacich sa a objavovať nové informácie. Jednotlivé činnosti nadväzujú na predchádzajúcu a výsledkom učenia je porozumenie problému a návrh jeho riešenia (Zormanová, 2009). Barrett (2017) vymedzuje nasledovné kroky procesu riešenia: konkretizovanie a nastolenie problému (môže vyplývať z učiva; môže ho nastoliť učiteľ, alebo aj samostatní žiaci); analýza problému (založené na odlíšení podstatných a nepodstatných vecí); formulovanie hypotéz (orientovanie pozornosti na konečný cieľ); výber metód riešenia; riešenie problému; vyriešenie problému (vyriešením žiak dospel k novému poznaniu) a kontrola riešení (spočíva v overení výsledkov).

Kicová (2015) uvádza, že problémové vyučovanie v sebe zahŕňa niekoľko názvov vyučovacích postupov a stratégií (napríklad heuristické vyučovanie, tvorivé vyučovanie, učenie objavovaním, riadené objavovanie, či pátracie vyučovanie). Ich spoločným znakom je snaha rozvíjať tvorivé myslenie, tvorivé schopnosti žiakov, ich poznávaciu motiváciu a samostatnosť, tvorivé osvojenie si poznatkov, spôsob činností a kritické myslenie.

Pri rozvíjaní tvorivého a kritického myslenia prostredníctvom metódy problémového vyučovania je nevyhnutné dodržiavať jeho presné kroky. Kozárová, Gunišová (2019) považujú za základný atribút zadanie vhodného problému. V súvislosti s uplatnením metódy problémového vyučovania v edukačnom procese s cieľom rozvinúť tvorivé a kritické myslenie sa javí ako efektívne využitie napríklad stratégie DITOR (Kozárová, Gunišová, 2019). V jednotlivých krokoch žiaci pracujú samostatne alebo v skupinách. Pracujú na definovaní problému, informovaní sa o probléme analýzou rôznych zdrojov (internet, časopis, noviny, učebnica, encyklopédia), navrhujú a tvoria vlastné riešenia, overujú a realizujú navrhnuté postupy. Učiteľ zastáva úlohu facilitátora a usmerňovateľa. V rámci individuálnej práce žiak pracuje na probléme samostatne, hľadá vhodné

alternatívy a uplatňuje iba vlastné poznatky. Žiak prezentuje svoj vlastný názor a prijíma aj kritiku. Pri skupinovej práci dochádza ku konfrontácií a argumentácií žiakov medzi sebou. Všetky postupy a názory sú schvaľované ostatnými členmi skupiny a podrobené analýze. Pri metóde problémového vyučovania je dôležité vytvárať pozitívnu atmosféru, v ktorej sa žiaci neboja vyjadriť vlastné názory a postoje podporujúce ich sebadôveru a seberealizáciu, pretože pod nátlakom sa žiakom znižuje ich tvorivosť v činnosti (Turek, 2014). Význam uplatnenia metódy v edukačnom procese spočíva v tvorivom riešení problémov a v rozvíjaní analytického myslenia. Žiaci sa učia kriticky rozmýšľať a využívať vyššie myšlienkové operácie (Barrett, 2017).

Využívanie metódy problémového vyučovania v edukačnom procese má svoje prekážky prejavujúce sa v tom, že si jeho príprava vyžaduje viac času (Tab. 2). Ide o proces náročný na organizačné a manažérske schopnosti učiteľa alebo aj na jeho schopnosti predvídať a flexibilne reagovať na vzniknuté situácie (Turek 2014; Barrett 2017). Bridges (1992) uvádza vo svojich výskumných zisteniach dva dôvody, prečo je dobré využívať danú metódu v edukačnom procese. Prvým dôvodom je zistenie, že tradičný spôsob učenia je neefektívny z hľadiska uchovania poznatkov a druhým dôvodom apeluje na fakt, že naučené poznatky v tradičnom vyučovaní sú využívané nevhodne.

Prostredníctvom metódy problémového vyučovania sa zlepšujú nielen zručnosti týkajúce sa riešenia problémov, ale aj výskumné, sociálne a komunikačné zručnosti. Ďalšími výhodami realizácie je vzrastajúca motivácia k učeniu (Barrett, 2017, 2008).

Viaceré realizované výskumy (Kendler, Grove 2004; Sungur, Tekkaya 2006; Barrett 2008; Tsai, Shen, Lu 2015; Žáčok, Bernát 2016; Barrett, 2017) poukazujú na vyššiu efektívnosť problémového vyučovania v porovnaní s tradičným vyučovaním, prostredníctvom ktorého žiaci získavajú nové vedomosti vlastnou aktivitou a zároveň si rozvíjajú tvorivé a kritické myslenie.

Sumarizácia vybraných aktivizujúcich metód

Na základe štúdií a analýzy poznatkov z odbornej literatúry zaoberajúcou sa aktivizujúcimi metódami (Kotrba, Lacina, 2015, 2007; Michel et al. 2009 a iní) a metódami tvorivého a kritického myslenia (Hosam, Hurmuzan, 2018; AlMutairi, 2015; Buzan, 2014; Maňák, Švec, 2003 a iní.) sme zosumarizovali teoretické poznatky troch vybraných aktivizujúcich metód, ktoré v súčasnosti patria medzi využívané metódy v procese rozvíjania tvorivého a kritického myslenia. Konkrétne sa jedná o brainstorming, pojmové mapovanie a metódu problémového vyučovania, ktoré sme bližšie charakterizovali a poukázali na ich význam v procese rozvoja tvorivého a kritického myslenia. Na význam aktivizujúcich metód v procese rozvoja tvorivého a kritického myslenia poukazujú viacerí zahraniční (Carbogim, et al. 2019; Kusumoto, 2018; Hosam, Hurmuzan, 2018; AlMutairi, 2015; Kotrba, Lacina, 2015; Maňák, Švec, 2003) a slovenskí autori (Sitná, 2013; Tomengová, 2012; Zormanová, 2009). Uvedení autori vyzdvihujú dôležitosť týchto metód v súvislosti s porozumením získaných poznatkov, s učením prostredníctvom rozvoja predchádzajúcich znalostí a s uplatňovaním zmysluplného učenia, ktoré sa dosahuje prostredníctvom zážitku. Títo autori poukazujú aj na trvalejší a hlbší charakter získaných poznatkov a vedomostí. Vybrané metódy sme charakterizovali a zhodnotili na základe viacerých parametrov (Tab. 2). Okrem rozvoja kľúčových kompetencií tvorivo a kriticky myslieť sme sa zamerali aj na identifikáciu ďalších kompetencií, ktoré sa prostredníctvom využitia danej metódy rozvíjajú. Následne sme posudzovali každú metódu z hľadiska počtu účastníkov, z časového intervalu jej realizácie, náročnosti prípravy pre učiteľa a žiaka, materiálnych podmienok a vhodnosti pre určitú vekovú skupinu. Odporúčaný časový interval realizácie jednotlivých metód závisí od zadania témy alebo od množstva zvolených skupín. Podobnosť jednotlivých metód sme zaznamenali najmä v časovej náročnosti prípravy študentov a vhodnosti pre každú vekovú skupinu, pričom pri vekovej skupine upozorňujeme na fakt, že je potrebné brať do úvahy prispôbenie témy alebo

zadania tej vekovej skupine, pri ktorej ideme danú metódu aplikovať. V rámci ukazovateľov – počet účastníkov a čas trvania je badateľná odlišnosť pri metóde brainstorming, pri ktorej uvádzajú viacerí autori rozličné údaje (Tab. 1). Vo všeobecnosti má každá z týchto aktivizujúcich metód svoje špecifiká, ale na základe analýzy viacerých publikácií môžeme potvrdiť ich význam a vhodnosť využitia v procese rozvíjania tvorivého a kritického myslenia.

Tab. 2: Porovnanie vybraných aktivizujúcich metód

Vybrané parametre	Brainstorming	Pojmové mapovanie	Problémové vyučovanie
Rozvoj kompetencií	kompetencia riešenia problémov (tvorenie asociácií, návrhy riešenia) komunikatívna kompetencia, sociálna a personálna kompetencia	kompetencia riešenia problémov, komunikatívna kompetencia, sociálna a personálna kompetencia, kompetencia učiť sa	kompetencia riešenia problémov, komunikatívna kompetencia, sociálna a personálna kompetencia, kompetencia učiť sa
Počet účastníkov	najnižší a najvyšší odporúčaný počet 1 až 30 členov	najnižší a najvyšší odporúčaný počet 1 až 6 členov skupine	najnižší a najvyšší odporúčaný počet 1 až 6 členov skupine
Časový interval	najmenší a najväčší odporúčaný čas 5 až 45 min.	najmenší a najväčší odporúčaný čas 5 až 30 min.	najmenší a najväčší odporúčaný čas 20 až 45 min.
Veková skupina	vhodné pre všetky vekové skupiny	vhodné pre všetky vekové skupiny	vhodné pre všetky vekové skupiny
Príprava učiteľa	nenáročná	nenáročná	náročná
Príprava žiakov	nenáročná	nenáročná	nenáročná
Pomôcky	tabula, krieda, písacie potreby	každá skupina jeden papier a písacie potreby	v závislosti od problémovej úlohy/situácií ktorú si stanoví učiteľ

Zdroj: vlastné spracovanie, 2020

Záver

Život v dnešnej spoločnosti prináša mnoho nepredvídaných situácií, s ktorými sa musí jedinec vedieť vysporiadať. Práve dostatočná úroveň tvorivého a kritického myslenia výrazne dopomáha čeliť explózií informácií a rôznym požiadavkám spoločnosti. Apelujúc na požiadavky modernej spoločnosti je žiadaný nový prístup učiteľov k vzdelávaniu. Učitelia si v budúcnosti nevystačia s centrálné spracovanými vzdelávacími obsahmi a tradičnými vyučovacími metódami. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby sa učitelia s novými metódami postupne systematicky zoznamovali a naučili sa ich bežne používať. Vo vzťahu k potrebe inovovať edukačný proces a prispôbovať ho potrebám žiakov sa javí ako jedno z možných riešení využívať aktivizujúce metódy, ktoré podporujú aktivitu žiakov vo vyučovaní a pomáhajú rozvíjať tvorivé a kritické myslenie. Opodstatnenosť učenia aktivizujúcimi metódami vychádza zo skutočnosti, že to, čo človek sám prežil, cítil, videl, zostáva zakotvené hlboko v jeho vedomí, preto tento typ učenia treba rozvíjať už od skorých rokov dieťaťa (Carbogim et. al. 2019; Kusumoto, 2018). Aktivizujúce metódy majú aj svoje prekážky vzťahujúce sa k časovej náročnosti prípravy danej metódy, ako aj samotnej realizácie a organizácii. Košťálová et al. (2010) ďalej radia medzi prekážku

spoluprácu v skupinách alebo v tíme. Uvádzajú, že približne 20 % žiakov tomuto prístupu nerozumie alebo im to nedáva zmysel. Príčiny môžu byť rôzne: niektorí žiaci nemusia byť pripravení na konfrontáciu s ostatnými členmi alebo prijať ich spätnú väzbu. Ďalším limitujúcim faktorom používania týchto metód je funkčné používanie písania a čítania žiakov. Iným faktorom môže byť intelektuálna a sociálna úroveň žiakov (Petlák, 2019), ktoré taktiež môžu limitovať používanie spomínaných metód. V rámci príspevku sme sa zamerali na teoretickú charakteristiku metódy: brainstorming, pojmového mapovania a problémového vyučovania. Prostredníctvom analýzy odborných publikácií sme poukázali na ich význam a vhodnosť využitia v procese rozvíjania tvorivého a kritického myslenia. Charakter a jednotlivé parametre vybraných metód sú síce odlišné, ale to nemení ich dôležitosť v procese rozvoja tvorivého a kritického myslenia. Vyššie uvedené metódy sú založené na princípe získavania nových vedomostí aktívnym spôsobom a na implementácii nových informácií do širšieho kontextu a vnútorného poznatkového systému, pričom sa využíva zapájanie oboch mozgových hemisfér, a zároveň sa podnecuje využívanie vyšších myšlienkových operácií. Na základe týchto faktov sa potvrdzuje ich význam pri rozvoji tvorivého a kritického myslenia v procese učenia.

PodĎakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektu UGA č. V/16/2020 pod názvom Analýza metód a stratégií rozvíjajúcich tvorivé a kritické myslenie žiakov.

Literatúra

- AKINOGLU, O., TANDOĞAN, R. O. (2007). The effect of problem – based aktive learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3 (1), 71-81.
- ALMUTAIRI, A. N. M., (2015). The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among male Students in Kuwait: A Field Study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice*. 6(3), 136-145. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083780.pdf>
- BAGALOVÁ, Ľ. a kol. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPU. Dostupné na https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/metodika-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf
- BARRETT, T. (2017). *A new model of problem based learning*. Ireland: Aishe.
- BARRETT, T. (2008). *Students' talk about problem-based learning in liminal spaces*. Unpublished PhD thesis, Coventry University. UK.
- BORISOVÁ, S., ŠUTOVCOVÁ, L. (2019). Edukačné prostredie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenie. *MMK 2019: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*, 10(1) 863-870.
- BRIDGES, E. M. (1992). *Problem-Based Learning for Administrators*. Washington: ED. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347617.pdf>
- BROGGY, J., MCCLELLAND, G. (2008). An investigation to determine the impact of concept mapping on learning in an undergraduate physics course. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*. (4), 34-38. Dostupné na <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/new-directions/article/view/393/397>
- BUZAN, T. (2014). *Mentální mapování*. Praha: Portál.
- CARBOGIM, F. C. et al. 2019. Active teaching model to promote critical thinking. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 72(1), 293-298. Dostupné na <https://www.scielo.br/pdf/reben/v72n1/0034-7167-reben-72-01-0293.pdf>
- ČINKA, L. 2012. *Ovládněte svůj mozek*. Brno: BizBooks.
- DOULÍK, P., ŠKODA, J. (2011). *Psychodidaktika*. Bratislava: Grada.

- DRAPEAU, P. (2014). *Sparkling student creativity: Practical ways to promote innovative thinking and problem solving*. Alexandria: ASGD.
- DUCHOVIČOVÁ, J., GUNIŠOVÁ, D. (2015). Štruktúrovanie učiva učiteľom a konceptualizácia poznatkov žiakov. *PegasJournal*. 4(1), 33-49. Dostupné na http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas1_2015_3.pdf
- DUCHOVIČOVÁ, J., KOZÁROVÁ, N. (2016). Responsibility and Task Structuring as the Basic Attributes of Learning Styles and Their Relation Towards Consistency and the Quality of Hierarchy of a Learner's Mind Map. *Acta Technologica Dubnicae*. 6(2), 29-42.
- FISHER, R. (2004). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- GRECMANOVÁ, H. et al. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.
- GUNIŠOVÁ, D., KOZÁROVÁ, N. (2016). *Pojmové mapy v teórii a praxi*. Nitra: UKF.
- HAJROVÁ, M. (2015). *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania*. MPC: Bratislava.
- HARAUSOVÁ, H. (2011). *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava: MPC.
- HOLLINGWORTH, R., MCLOUGHLIN, C. (2001). Developing science students' metacognitive skills online. *Australian Journal of Educational Technology*. 17(1), 50-63. Dostupné na <https://www.ejmste.com/download/the-effects-of-problem-based-active-learning-in-science-education-on-students-academic-achievement-4048.pdf>
- HOSAM, A., HURMUZAN, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*. 27, 78-91. Dostupné na https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187117302729?casa_token=T5QwuXzJOI0AAAAA:G1YaVZw1wRd_38t36Yaje_slA6td3Oisy3M3iHgVqAKp4H1uS5JNc1RdvKvBSeEW9DXYZr0-tA
- CHUKWUEMAKA, U. E., (2017). Effect of brainstorming startegy in developing creative problem sloving skills among primary school pupils in mathematics. *International Technology Research Journal*. 5(1), 91-102 Dostupné na <https://www.journals.aphriapub.com/index.php/INTERJ/article/view/221/207>
- KAROLČÍK, Š., MURTIHOVÁ, L. (2013). Úspešnosť zaradenia pojmových máp do programu výučby geografie na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania. *Moderní vyučování*. Dostupné na <https://www.modernivyucovani.cz/uspenos-zaradenia-pojmovych-map-do-programu-vyuby-geografie-na-niom-stupni-sekundarneho-vzdelavania/>
- KENDLER, B. S., GROVE, P. A. (2004). *Problem-Based Learning in the Biology Curriculum*. *The American Biology Teacher*. 66 (5), 348-354.
- KHODADADY, E. (2011). Brainstorming and Its Effect on Critical Thinking and Speaking Skills. *The Iranian EFL Journal*. 2011. 7(1), 51-66. Dostupné na https://www.academia.edu/12896182/Brainstorming_and_Its_Effect_on_Critical_Thinking_and_Speaking_Skills
- KICOVÁ, K. (2015). Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. *Edukácia*. 1(2), 115-124. Dostupné na <https://www.upjs.sk/public/media/11267/15.pdf>
- KLOOSTER, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, 1 (2), 8-9.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. et al. (2010). *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica.
- KOTRBA, T., LACINA, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal.
- KOTRBA, T., LACINA, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister & Principal.
- KOSTURKOVÁ, M. (2016). *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

- KOZÁROVÁ, N., GUNIŠOVÁ, D. (2019). Možnosti rozvoja kritického myslenia s ohľadom na individuálne preferencie učenia sa žiakov. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách: Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. 35-39.
- KUCHÁROVÁ, J. (2007). Pojmové mapovanie ako jedna z možností zefektívnenia vyučovania hudobnej výchovy. *Technológia vzdelávania*. 15 (8), 15–17.
- KUSUMOTO, Y. (2018). Enhancing critical thinking through active learning. *Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*. 8(1), 45-63.
- LÁSZLÓ, K. OSVALDOVÁ, Z. (2014). *Didaktika*. Banská Bystrica: Belianum.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metódy*. Brno: Paido
- MARANGOS, J., ALLEY, S. (2007). Effectiveness of concept maps in economics: Evidence from Australia and USA. *Learning and Individual Differences*. 17(2), 193-199.
- MICHEL, N. et al. (2009). Active Versus Passive Teaching Styles: An Empirical Study of Student Learning Outcomes. *Human resource development quarterly*, 20(4), 397-418.
- MICHINOV, N. et al. (2015). The eyes of creativity: Impact of social comparison and individual creativity on performance and attention to others' ideas during electronic brainstorming. *Computers in Human Behavior*. 42, 57-67. Dostupné na <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84911469415&origin=inward&txGid=bfc31934bbb80d4f7b4881ff8833d9f4>
- MISTRÍK, E. (2014). Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy* (6-34). Bratislava: Pontis.
- NOVAK, J. D. (2004). Reflections on a Half – Century of Thinking in Science Education and Research: Implications from a Twelve – Year Longitudinal Study of Childrens Learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 4(1), p.23-41.
- NOVAK, J. D., CAÑAS, A. J. (2007). Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them, and Uses in Education. *Reflecting Education*. 3(1), 29-42. Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/228761562_Theoretical_origins_of_concept_maps_how_to_construct_them_and_uses_in_education
- NOVAK, J. D., CAÑAS, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition*. Dostupné Na <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- PETLÁK, E. (2019). Súčasť a perspektívny didaktiky. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách:Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. 12-19. Dostupné na <https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/konferencie/2019/APVV%20Zborn%C3%ADk%202019.pdf>
- PETRASOVÁ, A. (2003). *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC.
- PETRASOVÁ, A. (2008). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: MPC.
- PETROVÁ, G., KOZÁROVÁ, N. (2015). Pojmové mapovanie v edukačnom procese. *Pedagogické rozhľady*. 24 (4), 16-18. Dostupné https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2015_4.pdf
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- REBICH, S., GAUTIER, C. (2005). Concept – mapping to Reveal Prior Knowledge and Conceptual Change in a Mock Summit Course on Global Climate Chance. *Journal of Geoscience Education*. 53(4) 355-365.
- ROWAN, K. (2014). *Glossary of Instructional Strategies*. Dostupné na <http://www.beesburg.com/edtools/glossary.html>

- SCHLEE, R. P., HARICH, K. R. (2014). Teaching creativity to business students: How well are we doing? *Journal of Education for Business*. 89(3), 133-141. Dostupné na <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85006276042&origin=inward&txGid=fa19d3fdd67a562d6d308b41304cb566>
- SITNÁ, D. (2013). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál.
- STANČÍKOVÁ, D. (2015). *Myšlienková mapa ako výsledok činnosti žiakov na hodinách ekonomiky a práva*. Žilina: MPC Dostupné na https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_-_myslienková_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf
- SUNGUR, S., TEKKAYA, C. (2006). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning. *The Journal of Educational Research*. 99(5), 307-322.
- TOMENGOVÁ, A. (2012). *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: MPC.
- TSAI, CHW-W., SHEN, P-D, LU, Y-J. (2015). The Effects of ProblemBased Learning with Flipped Classroom on Elementary Students' Computing Skills: A Case Study of the Production of Ebooks. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 11(2), 32-40.
- TUREK, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- VAŇKOVÁ, P. (2014). *Pojmové mapy ve vzdělávání*. Praha: Karlova univerzita.
- ZORMANOVÁ, P. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU.
- ŽÁČOK, Ľ., BERNÁT, M. (2016). Návrh a verifikácia problémového vyučovania v strednej odbornej škole. 8 (2), 134-150.

Adresa autora

Mgr. Lenka Šutovcová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
 Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
lenka.sutovcova@ukf.sk

ADAPTAČNÉ ŤAŽKOSTI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV V CENTRE DIAGNOSTICKEJ ČINNOSTI UČITEĽA

THE ADAPTATION DIFFICULTIES OF BEGINNING PUPILS IN THE CENTER OF TEACHER'S DIAGNOSTICS ACTIVITIES

Radka Teleková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Abstract:

The beginning of school attendance is characterized by a set of changes that relate to the physical environment, the social area conditioned by the new role of the **pupil** and classmate, the rules and requirements of formal education. Their presence affects the nature of the adaptation process, which may have different durations depending on the individual assumptions of the student and the occurrence of adaptation difficulties. The teacher is expected to orientate in the specifics of the adaptation process, his purposeful knowledge through diagnostic activities, revealing potential difficulties with the assumption of adequate intervention. The teacher recognizes the manifestation of difficulties and uses diagnostic activities to identify possible causes. Current education therefore includes the implementation of pedagogical diagnostics as part of a teacher's work in primary education. The aim of the article is to theoretically describe the current state of knowledge about the adaptation difficulties of beginning students in the context of the diagnostic activity of a primary school teacher. We also pay attention to selected methods of pedagogical diagnostics, the aim of which is to create a comprehensive picture of pupils at the beginning of schooling. The teacher has several ways to evaluate the student's adaptation. The starting point is sufficient teacher preparedness with a focus on the structural component of adaptation, adequacy and contribution of findings. Pupils are confronted with a number of differences associated with the period of adaptation, which supports his theoretical knowledge and practical support for students. The teacher's diagnostic activity can ensure the success of the adaptation process, resp. prevention and correction of adaptation difficulties of beginning students.

Key words:

pedagogical diagnostics, adaptation difficulties, teacher

Úvod

Začiatok školskej dochádzky predstavuje naplnenie dlhodobých očakávaní, s ktorými je spojené široké spektrum zmien (Trubíniová, V. 2007, Rosier, K. – McDonald, M. 2011). Ich zvládnutie vytvára záťaž pre začínajúceho školáka. Adaptácia na nové podmienky je náročná, prítomné sú ťažkosti spôsobené príčinami vzťahujúcimi sa na individuálne charakteristiky dieťaťa (Monkeviciene, O. a kol. 2006; Slezáková, T. – Tirpáková, A. 2006; Homoľová, T. 2015) alebo vplyv prostredí, v ktorých prebieha rozvoj jeho osobnosti (Boethel, M. 2004; Harvard Family Research Project, 2007; Birch, H. S. – Ladd, W. G. 1997) V odbornej literatúre viacerí autori uvádzajú existenciu adaptačných ťažkostí, ktoré sa objavujú u žiakov na začiatku školskej dochádzky (Marko, J. 1971, Babajevova, T.I. 1990, Vilčínskaja, B. J. 2000, Perry, B. – Dockett, S. 2003, Burvytė, S. 2011). Teoretické

východiská a výskumné zistenia sú impulzom pre poznávanie procesu adaptácie každého žiaka. Učiteľ uskutočňuje diagnostickú činnosť, ktorej predmetom sú tiež adaptačné ťažkosti v rámci ich prejavov a príčin. Súbor diagnostických metód mu umožňuje vhodne vybrať za účelom získania komplexného obrazu o aktuálnom stave rozvoja začínajúceho školáka.

Adaptačné ťažkosti žiakov na začiatku školskej dochádzky

Na začiatku školskej dochádzky sa žiak ocitá v nových situáciách. Primárne vzdelávanie očakáva uplatňovanie individuálnych schopností a zručností, ktoré umožnia žiakovi adekvátne reagovať v rýchlo meniacich sa podmienkach. Fyzické a sociálne prostredie, kontakty s rovesníkmi a zameranie činností sú pre začínajúcich školákov odlišné. Žiak môže mať problém s prijatím a zvládnutím existujúcich zmien, čo podmieňuje vznik adaptačných ťažkostí.

Špecifické zmeny v období adaptácie majú dopad na kvalitu adaptačného procesu. Podľa S. Burvyté (2011) spôsob prispôsobovania sa žiaka na začiatku školskej dochádzky podmieňuje výber a uplatnenie adaptačných nástrojov v budúcnosti.

C. Longobardi (2019) približuje existujúce zmeny v obsahu činností začínajúcich školákov - prevaha študijných činností nad hrovými, nové školské povinnosti a vzťahy s dospelými aj rovesníkmi v triednom kolektíve.

Pre označenie adaptačných ťažkostí sa v odbornej literatúre používa viacero definícií. Terminologicky sa stretávame s pojmami maladaptácia alebo maladjustácia, (Kopányiová, A. 2009). J. Marko (1971) približuje maladaptáciu ako absolútny alebo čiastočný rozpor, ktorý je prítomný medzi požiadavkami školy a predpokladmi detí. Pojem maladaptácia využíva aj O. Čačka (2009), ktorý ju ďalej chápe v dvoch rovinách – pasívna a aktívna forma. V Pedagogickom slovníku (2009) je maladaptácia charakterizovaná ako zlá, neúplná a neadekvátna adaptácia.

Vzhľadom na existujúce teoretické východiská, adaptačné ťažkosti chápeme ako nerovnovážny stav alebo nezhodovanie sa podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu s možnosťami a schopnosťami začínajúcich školákov. Žiak prejavuje úsilie o úspešné adaptovanie sa v školskom prostredí, ale tento proces nie je individuálne vydaný. Následne sa objavuje pocit nadmernej záťaže a neprimeraného tlaku, čo podmieňuje vznik adaptačných ťažkostí.

Diagnostická činnosť učiteľa

Spomínané teoretické východiská zdôrazňujú dôležitosť poznania adaptačného procesu začínajúceho školáka, individuálnej úrovne prispôsobenia sa novým podmienkam, identifikovanie signálov a prejavov adaptačných ťažkostí s odhalením ich príčin. Na začiatku školskej dochádzky uskutočňuje učiteľ vlastnú diagnostickú činnosť, prostredníctvom ktorej získava spomínané informácie o žiakovi.

Práca učiteľa na primárnom stupni vzdelávania v súčasnosti zahŕňa uskutočňovanie pedagogickej diagnostiky. Jej predmetom je dieťa mladšieho školského veku, ktoré je chápané ako komplexná osobnosť, člen sociálnej skupiny a rodinného prostredia. Dôraz je kladený na poznanie sociálneho kontextu dieťaťa, čo B. Kasáčová a M. Cabanová (2011) konkretizujú ako detské predpoklady, záujmy, vlastnosti, predstavy o škole a obsahu učiva.

Pedagogická diagnostika je považovaná za vednú disciplínu, ktorá má vlastný predmet skúmania. Pre učiteľa sa stáva poznatkovým a skúsenostným východiskom v budovaní jeho diagnostickej kompetencie. Následne uskutočnená diagnostická činnosť v praxi je definovaná ako diagnostikovanie. (Gavora, P. 2010) Z. Syslová a J. Kratochvílová (2015) vidia ako jej súčasť profesijné zvládnutie čiastkových diagnostických činností s predpokladom spolupráce s odborníkmi pre dosiahnutie adekvátneho rozvoja dieťaťa. V zmysle vymedzenia pedagogickej diagnostiky na prahu vzdelávania zdôrazňujeme jej

dôležité postavenie pre zabezpečenie úspešného adaptačného procesu, resp. prevenciu a korekciu adaptačných ťažkostí žiaka na začiatku školskej dochádzky. T. Slezáková (2006) považuje diagnostickú činnosť učiteľa za východisko tvorby vyhovujúcich edukačných podmienok, ktoré zodpovedajú charakteristike jednotlivých žiakov. Na prahu vzdelávania je špecificky žiadúce rešpektovať schopnosti a možnosti každého dieťaťa. Na začiatku školskej dochádzky realizuje učiteľ vstupnú diagnostiku prostredníctvom rôznych, vyhovujúcich spôsobov a metód. Závety diagnostickej činnosti by mali byť následne uplatnené v pedagogickej praxi ako podpora úspešnosti adaptácie žiaka, prekonanie a odstránenie individuálne prítomných adaptačných ťažkostí žiaka. Pri vstupe do 1. ročníka základnej školy je sledovaná úroveň štartovacej spôsobilosti žiaka. Východiskovým materiálom sa stávajú pedagogické testy na posúdenie úrovne školskej pripravenosti, ktoré sú doplnené výsledkami pozorovania, portfóliom dieťaťa, diagnostickými informáciami, riešenými pracovnými listami a pod. Testovanie u nás sa využíva najmä v psychologickom kontexte, zväčša na základe odporúčania pedagógov. (Borbélyová, D. 2014, In: Borbélyová, D., Špernáková, B. 2014) Podľa B. Špernákovej (2014, In: Borbélyová, D., Špernáková, B. 2014) je obsahom pedagogickej diagnostiky vo vymedzenom období gramotnosť, úroveň vedomostí a vychovanosti, zvládnutie sebaobslužných činností a funkčnosti zmyslových orgánov, reč, motoriku, lateralitu a sociabilitu.

Posúdenie úrovne adaptácie žiaka, predchádzanie adaptačných ťažkostí predpokladá výber adekvátnych diagnostických nástrojov. Keďže ide najmä o analýzu možností a príčin individuálnych ťažkostí v období adaptácie, tak je nevyhnutná spolupráca učiteľa so psychológom. Hlavným prvkom diagnostickej činnosti je posúdenie kľúčových parametrov adaptácie, t. j. kognitívnych, sociálno-emocionálnych, fyziologických znakov. Diagnostická činnosť je orientovaná na identifikáciu ťažkostí a následne určenie spôsobov pedagogickej intervencie, ktorá je uskutočňovaná prostredníctvom skupinových alebo individuálnych činností. Konzultácie sú určené žiakom s adaptačnými ťažkosťami, v triednom kolektíve ide o diskusie týkajúce sa rozvoja sociálnych zručností. V období adaptácie je nevyhnutnou súčasťou aj práca s rodičmi, ktorí sú konfrontovaní s novou situáciou vyžadujúcou pedagogicko-psychologickú pripravenosť. Daná problematika je relevantná vzhľadom na individuálne charakteristiky osobnosti dieťaťa, ktorého rozvoj prebieha v diverzifikovanej súčasnosti. V centre pozornosti je podpora smerom k začínajúcemu školákovi (Gladko, M. 2016).

Metódy pedagogickej diagnostiky na začiatku školskej dochádzky

V záujme rozvoja žiaka aplikuje učiteľ v diagnostickej činnosti poznané teoretické základy pedagogickej diagnostiky. Učiteľ vyberá vhodné metódy, ktoré mu umožnia poznať aktuálny stav žiaka ako východisko ďalšej práce. V kontexte nášho príspevku, poznanie adaptačného procesu a existujúcich ťažkostí každého žiaka na začiatku školskej dochádzky má dopad na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

B. Kasáčová (2003) chápe diagnostické metódy ako zameranie sa na jedinca, skupinu, jav alebo proces. Aplikovanie diagnostických metód zodpovedá vymedzenému cieľu a plánu, je sústavne a systematické. Uplatnením podnetov vyvolávajúcich správanie ide o odhalenie existujúcich väzieb určenej skutočnosti.

Jednou z najčastejšie využívaných diagnostických metód je pozorovanie, ktoré učiteľ uskutočňuje viacerými spôsobmi. Jeho charakter umožňuje poznávať žiaka v bežných podmienkach triedy, školy a rodiny. Z. Syslová a J. Kratochvílová (2018) upozorňujú na pozorovanie iba tých prejavov, ktoré môže učiteľ vidieť, počuť a merať. Autorky odporúčajú kombináciu pozorovania s inými metódami a spracovanie záznamu pozorovania, čím sa zvyšuje jeho prínos. V kontexte adaptačných ťažkostí, pozorovanie je orientované najmä na ich prejavy, frekvenčný výskyt a intenzitu.

Aspekty, ktoré nemožno zachytiť priamym pozorovaním, sú obsahom iných diagnostických metód. B. Kasáčová- M. Cabanová (2011) zdôrazňujú holistický charakter rozhovoru a upozorňujú na špecifiká diagnostického rozhovoru, ktorý má vymedzený cieľ, naplánovaný postup kladenia otázok, cieľavedomé podnecovanie k pokračovaniu diskusie a smerovanie k dosiahnutiu cieľa. V praxi sú prítomné viaceré druhy rozhovoru, ktoré učiteľ uskutočňuje podľa jeho zámeru. V mladšom školskej veku má žiak sklon k realizácii hrových činností, v ktorých projektuje svoje správanie a aplikuje doterajšie vedomosti, skúsenosti, zručnosti. Pre učiteľa je hra vhodnou situáciou pre uskutočnenie diagnostických činností, keďže umožňuje poznávať prežívanie, úroveň osobnostného rozvoja, sebvýjadrenie a interakcie žiaka s rovesníkmi. Podobné diagnostické možnosti poskytuje aj kresba, či analýza produktov činnosti žiaka v súlade s ich špecifickými charakteristikami. Autorky (2011) spomínajú tiež používanie testov, ktoré umožňujú poznať úroveň žiaka na začiatku školskej dochádzky. Pedagogické testy na posúdenie úrovne školskej pripravenosti sú používané za účelom zistenia východiskových spôsobilostí a vedomostí, ktoré sa stanú predpokladom plánovania edukačných činností a individualizácie vyučovania.

Na začiatku školskej dochádzky sú pre učiteľku primárneho vzdelávania cenné informácie o predchádzajúcom rozvoji dieťaťa. V praxi sa pre ňu stávajú východiskom plánovania a uskutočňovania primeraných činností. Vhodným zdrojom je diagnostické portfólio žiaka z predprimárneho vzdelávania. Podľa J. Kratochvílovej (2018) ide o systematický súbor prác dieťaťa, ktoré boli zhromaždené za určené časové obdobie. Jeho obsahom sú komplexné informácie o vývoji, pokrokoch a výsledkoch dieťaťa, s ktorými narába dieťa, učiteľ, rodičov alebo iní odborníci. Portfólio je východiskom analýzy pokrokov dieťaťa v čiastkových oblastiach jeho rozvoja. Vychádzajúc z uskutočneného akčného výskumu, portfólio predstavuje hodnotný materiál k diagnostickej činnosti, ktorá je založená na dôkazoch.

Pri výbere diagnostického nástroja je potrebné vychádzať zo štruktúry školskej adaptácie, ktorá zahŕňa fyziologické, psychologické, sociálne a vzdelávacie, resp. motivačné aspekty. Každý z nich sa vyznačuje vlastnými kritériami, ukazovateľmi a priebehom. K ich poznávaniu môže učiteľ využiť viacero metód, resp. konkrétnych nástrojov. Špecificky pre žiakov 1. ročníka bol N. Luskanovou zostavený dotazník zameraný na zistenie dynamiky školskej motivácie, ktorej nízka úroveň vypovedá tiež o ťažkostiach v období adaptácie. Dotazník bol spracovaný a overovaný v Rusku, môže byť aplikovaný individuálne alebo skupinovo. Vzhľadom na vekovú skupinu sa realizuje ako štruktúrovaný rozhovor, t. j. obsah je čítaný výskumníkom, ktorý zaznamenáva odpovede žiaka. V dotazníku je desať položiek s výberom možnosti odpovede. Následne je uskutočnené vyhodnotenie prostredníctvom priradenia bodov podľa kľúča. Výsledkom je určenie školskej motivácie žiaka v rozsahu piatich úrovní (Rumjanceva, L. N. 2012).

V edukácii je pozornosť učiteľa orientovaná na poznávanie začínajúcich školákov, čo uskutočňuje vlastnou diagnostickou činnosťou. Metódy pedagogickej diagnostiky dokážu efektívne slúžiť zisteniu charakteru adaptačného procesu každého žiaka, odhalenia adaptačných ťažkostí. Učiteľ má k dispozícii široké spektrum spôsobov pre rozpoznanie ťažkostí jednotlivca, čo sa stáva východiskom adekvátnej intervencie smerujúcej k ich zmierneniu a odstráneniu. Podstatu vidíme v uskutočňovaní celostnej diagnostiky zameranej na prejavy školskej maladaptácie. Systémový prístup k riešeniu danej oblasti vyžaduje spoluprácu odborníkov (učiteľov, psychologov, špeciálnych pedagógov, pediatrov a pod.), rodičov budúcich žiakov a detí.

Záver

Začiatok školskej dochádzky sprítomňuje očakávané zmeny, s ktorými sa žiak nedokáže vždy bezproblémovo a samostatne vyrovnáť. Problematika adaptačných ťažkostí konkretizuje potrebu zistenia ich súčasných príčin a prejavov, čo priamo nabáda

k uskutočneniu diagnostikovania a prevencie raných prejavov. Diagnostická činnosť na začiatku školskej dochádzky predpokladá získanie komplexného pohľadu na osobnosť žiaka. V praxi sa zároveň stáva východiskom zabezpečenia úspešného procesu adaptácie, resp. prevencie alebo korekcie adaptačných ťažkostí začínajúceho školáka. V závere môžeme konštatovať, že sme v predpokladom príspevku popísali súčasný stav poznania adaptačných ťažkostí začínajúcich školákov. Danú problematiku sme uvádzali do kontextu s diagnostickou činnosťou učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý poznáva komplexnú osobnosť žiaka po nástupe do 1. ročníka základnej školy. Dominantnú pozornosť sme venovali konkretizácii možností diagnostickej činnosti učiteľa so zameraním na identifikovanie a poznávanie adaptačných ťažkostí.

Podakovanie

Príspevok bol vypracovaný s podporou grantu.

Označenie grantu: V/17/2020 (UGA UKF v Nitre)

Názov grantu: Adaptačné ťažkosti žiakov na začiatku školskej dochádzky – ich príčiny a prejavy

Literatúra

- Birch, H. S. & Ladd, W. G. 1997. The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. In: *Journal of School Psychology*, 35 (1) 61-79,
- Boethel, M. 2004. Readiness: School, Family and Community. Southwest Educational Development Laboratory. Dostupné na <http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>
- Borbélyová, D. & Špernáková, B. 2014. *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/borbelyova_spernakova_3_0.pdf
- Burvyté, S. 2011. Individual's resistance to social crises is acquired in childhood. *Journal of Pedagogy and Psychology* 4, 17 – 25 . Dostupné na file:///C:/Users/HP/Desktop/v10195-011-0041-6.pdf
- Čačka, O. 2009. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk.
- Gavora, P. 2010. *Akí sú moji žiaci*. Nitra: Enigma.
- Gladko, M. 2016. Adaptatsiya pervoklassnikov k shkole: osobennosti, problemy adaptatsii, sposoby ikh preodoleniya. Dostupné na: https://pedsovet.su/ns/6370_adaptacia_pervoklassnikov_k_shkole
- Harvard Family Research Project, 2007. *Family Involvement in Elementary school children's education*. No. 2, Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=ED495467>
- Homoľová, T. 2015. Adaptácia a adaptačné problémy žiakov v prvom ročníku primárneho vzdelávania. *Psychologickij vademecum : psichologo-pedagogičeskoje sopровождение образовательного процесса в учреждениях различного типа*. Vitebsk : VGU imeni P.M.Mašerova, 175 – 182.
- Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2011). Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii. Banská Bystrica: BELIANUM.
- Kopányiová, A. 2009. *Terciálna prevencia v školstve*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Dostupné na http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/09_Kap-3.3.pdf
- Kratochvílová, J. 2018. Portfolio dítěte jako efektivní prostředek diagnostické činnosti učitelky v mateřské škole. In: Syslová, Z. & Kratochvílová, J. & Fikarová, T. 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte*. (s.29-59) Praha: Portál.
- Longobardi, C. a kol. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transition from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality. *Front.Psychol.* 10, Dostupné na

- https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6548872/?fbclid=IwAR3PRpLUGeaJvol2w1JseS84_c466zABi5tdPC9XBk7b1FvYASQ5vW6QsII#ref51
- Marko, J. 1971. Vpravovanie sa dieťaťa do školského prostredia. Bratislava: SPN
- Monkeviciene, O. & Mishara, L. B. & Dufour, S. 2006. Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School. *Early Childhood Education Journal*, 2006, 34 (1)
- Perry, B. & Dockett, S. 2003. Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators. Edinburg: The British Education Research Association Annual Conference. Dostupné na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.htm>
- Průcha, J. & Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rosier, K. & McDonald, M. 2011. *Promoting positive education and care transitions for children*. Dostupné na: <https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children>
- Rumjanceva, L. N. (2012). Psychologo-pedagogičeskoje sopровождение адаптационного периода первоклассников. Учебно-методическое пособие. Južno-Sachalinsk: Izdatel'stvo achalinskij Gasudarstvennij Universitet
- Slezáková, T. & Tirpáková, A. (2006). Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax. Nitra: PF UKF v Nitre.
- Syslová, Z. & Kratochvílová, J. (2018). Metodika pre učiteľov. Praktická príručka k diagnostickému nástroju Predict. Praha: Nakladatel'stvo Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Trubíniová, V. 2007. Predškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník. Ružomber: Katolícka univerzita
- Vilčinskaja, T.P. (2000) . *Psixhologičeskije problémy dezadaptacii detej mladšego škol'nogo vozrastu*. Moskva: Prosveščeniye.

Adresa autora

Mgr. Radka Teleková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
 Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
radka.telekova@ukf.sk

ŠPECIFIKÁ PRÁCE UČITEĽA V PROCESE ADAPTÁCIE ŽIAKOV NA ZAČIATKU ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY

THE SPECIFICS OF THE TEACHER'S WORK IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF PUPILS AT THE SCHOOL ATTENDANCE START

Radka Teleková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Abstract:

Pupils attribute different characteristics to primary school teachers than to kindergarten teachers due to the different content of activities, the formality of the school environment, the level and form of contacts. In pedagogical practice, the specifics of a teacher's work with beginning pupils are present. Emphasis is placed on ensuring the success and quality of the adaptation process of each pupil. The teacher actively builds contact with pupils and parents, thereby increasing the individual success of adaptation. The aim of the article is to theoretically describe selected specifics of the teacher's work with pupils and cooperation with parents in the process of pupils' adaptation. The existing links between the family and school environment influence the pupil's adaptation at the beginning of schooling. The relationship and nature of the mutual interaction between the teacher and the beginning pupil has an impact on the success of the adaptation process, the presence of adaptation difficulties. The beginning of school attendance presupposes intensive contact of the teacher with the parents, who complement each other in terms of activity and ideology. The individual process of adaptation requires the attention of the teacher, who becomes a designer of conditions for successful transition from kindergarten to primary school.

Key words:

teacher, adaptation of pupils, school attendance start

Úvod

Začínajúci školák prichádza do nového prostredia školy, ktorá kladie na neho doteraz nepoznané požiadavky. Ich zvládnutie vyžaduje dostatočnú mieru úsilia zo strany žiaka, ktorý potrebuje adekvátnu podporu rodinného prostredia. Prispôbenie sa novým podmienkam a vyplývajúcim zmenám predstavuje obdobie adaptácie, ktorého podoba je závislá na individuálnych charakteristikách žiaka. Ide o špecifické obdobie, ktoré predpokladá komplexné teoretické a praktické poznávanie v záujme zvyšovania úspešnosti procesu adaptácie každého žiaka. V odbornej literatúre sa problematikou adaptácie zaoberajú mnohí autori, ktorí ju približujú z pohľadu vlastného zamerania a skúmania (Dockett, S. & Perry, M. 2001, Margetts, M. 2006, Slezáková, T. 2006, Burvyté, S. 2011, Fabian, H. 2012). Proces adaptácie kladie jedinečné požiadavky nielen smerom k žiakovi, ale podmieňuje prácu učiteľa na začiatku školskej dochádzky. Pravidelná interakcia učiteľa so žiakmi má dopad na úspešnosť adaptácie, ktorej podoba závisí tiež od spolupráce s rodičmi. K predkladanému príspevku sme teda formulovali nadväzujúci cieľ: Teoreticky popísať vybrané špecifiká práce učiteľa so žiakmi a spolupráce s rodičmi pri adaptácii žiakov. Učiteľia primárneho vzdelávania disponujú

teoretickými poznatkami a praktickými skúsenosťami, ktoré sú predpokladom rešpektovania individuálnych charakteristík žiakov v procese adaptácie. Na začiatku školskej dochádzky sú v práci učiteľa prítomné špecifiká, ktoré vyplývajú z jedinečnosti daného procesu u každého začínajúceho školáka.

Adaptácia žiakov na začiatku primárneho vzdelávania

K dôležitým momentom v živote dieťaťa patrí vstup do základnej školy, ktorý podmieňuje celkový vzťah ku škole a vzdelaniu, podnecuje pre školskú prácu a pôsobí na jeho úspešnosť a spokojnosť v škole. Obdobie adaptácie začínajúceho školáka zahŕňa prispôbenie sa novej časovej štruktúre, sociálnemu statusu, očakávaniam a požiadavkám zo strany učiteľa aj rodičov. Vychádzajúc z potreby rešpektovania individuálnych predpokladov dieťaťa na vstup do školy, musíme v pedagogickej praxi očakávať prítomnosť adaptačných ťažkostí jednotlivcov v rôznych oblastiach.

Začiatok školskej dochádzky zahŕňa široké spektrum zmien a požiadaviek, s ktorými sa musí vyrovnávať žiak, rodinné a sociálne prostredie. Ide o dynamický a vyvíjajúci sa proces, ktorý je súčasťou vzdelávania ako komplexná etapa orientovaná na akademické a sociálno-emocionálne prispôbenie sa. Učiteľia kladú osobitý dôraz na zabezpečenie úspešného vstupu do primárneho vzdelávania, pretože proces adaptácie žiaka má dlhodobé účinky na ďalšie vzdelávanie a formovanie osobnostných charakteristík. (Besí, M. & Sakellariou, M. 2019)

Vymedzením pojmu adaptácia sa zaoberajú mnohé vedné oblasti, ktoré ho približujú z pohľadu vlastného zamerania. Pre potreby pedagogiky sa uplatňuje multidisciplinárne chápanie zahŕňajúce tri aspekty. Sociálno – psychologický aspekt predstavuje všeobecné prispôbenie sa jednotlivca podmienkam spoločnosti, ktoré v edukačnej praxi predstavujú požiadavky školy smerom k povinnej role žiaka. K hlavným ukazovateľom patrí formovanie vhodného správania sa, nadväzovanie kontaktov s učiteľmi a spolužiakmi, vytváranie učebných návykov. Pedagogický aspekt je konkretizovaný úpravou školského prostredia a zohľadnenia individuálnych osobitostí dieťaťa, čo predpokladá elimináciu a zníženie výskytu nepriaznivých vplyvov. Fyziologický aspekt odkazuje na poznanie zdravotného stavu dieťaťa, možnosti organizmu a rozdielnú úroveň jeho záťaže. Medzi jednotlivými aspektmi existujú významné súvislosti a prepojenie. Nedostatky v ktoromkoľvek aspekte môžu viesť k emocionálnej nestabilite, nedostatočnému vôľovému úsiliu, nízkej úrovni kontaktov žiaka so spolužiakmi a učiteľom ako rešpektovanou autoritou. Prítomnosť podobných javov má dopad na akademickú neúspešnosť, zhoršenie zdravotného stavu. (Slezáková, T. & Tirpáková, A. 2006)

Interakcia učiteľ-žiak

Začiatok školskej dochádzky kladie dôraz na zabezpečenie úspešnej adaptácie každého žiaka, čo podmieňuje charakter výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ by mal vytvárať podmienky, ktoré podporujú plynulý prechod do základnej školy. Vo svojej práci by mal zohľadňovať individuálnu úroveň predpokladov začínajúceho školáka, ktoré podmieňujú jednotlivé atribúty vyučovacieho procesu.

T. Slezáková (2006) zdôrazňuje pedagogický prístup orientovaný na žiaka, čo predstavuje zmenu postoja učiteľa k nemu. Autorka poukazuje na dôležitosť produktívnej činnosti, poznávania v učebnej činnosti žiakov a rešpektovania ich potrieb. V záujme znižovania záťaže na žiaka v 1. ročníku základnej školy, učiteľ volí metódy a organizačné formy podobné predprimárnemu vzdelávaniu. Učiteľ by mal venovať pozornosť podobe učebného prostredia v triede, ktorej vzhľad by mal byť primeraný, pre žiakov vhodne stimulujúci a otvorený s možnosťou pohybovej aktivity. Východiskom tvorby vhodných podmienok pre každého žiaka je diagnostická činnosť učiteľa, ktorá poskytuje komplexný obraz o individuálnej úrovni žiaka. Nástrojom podpory a sebadôvery na začiatku

školského vzdelávania je pre žiaka hodnotenie zo strany učiteľa, ktorý zohľadňuje reálne prejavy žiaka vzhľadom na požiadavky školy. Pozitívne hodnotenie má vplyv na prežívanie žiaka, uspokojovanie potrieb bezpečia a istoty, sebadôveru, čo má priamy dopad na akademickú úspešnosť a charakter adaptácie.

Proces adaptácie zahŕňa tiež tvorbu psycho-sociálnych podmienok v triede, čo je konkretizované formovaním vzťahu žiaka k učiteľke a spolužiakom. Učiteľka je dôležitá osoba, s ktorou je začínajúci školák v každodennej interakcii. Predpokladom úspešnej adaptácie je akceptácia učiteľky vo výchovno-vzdelávacom procese a následne jej vnímanie ako rovnocenného partnera, sprievodcu vo vlastnom rozvoji.

Pozitívne vzťahy žiaka s učiteľkou majú vplyv na úspešnosť individuálneho procesu adaptácie. V školskom prostredí sa lepšie adaptovali žiaci, ktorí mali relatívne blízke, nekonfliktné a nezávislé vzťahy s učiteľkou. Charakter vzájomnej interakcie má dopad na výskyt adaptačných ťažkostí. V pedagogickej praxi je považovaný za príčinu slabšieho akademického výkonu, negatívnych postojov k škole, nízku úroveň zapojenia sa do školského života a sebadôveru. Z výskumných zistení S. H. Birch & G. W. Ladd (1997) ďalej tiež vyplýva vplyv pohlavia začínajúcich školákov na kvalitu vzťahov s učiteľmi. Podľa vyjadrení učiteľov sú častejšie prítomné konfliktnejšie a negatívnejšie vzťahy s chlapcami. Učelia spomínajú bližšie, pozitívnejšie interakcie v kontakte s dievčatami. Spomínané zistenie zodpovedá výskumne potvrdeným (Jánošová, P. 2008) rozdielom adaptácie podľa pohlavia začínajúcich školákov, pričom lepšiu zvládajú proces adaptácie dievčatá v porovnaní s chlapcami.

Úspešnosť adaptácie je determinovaná širokým súborom faktorov, ktoré sa vzťahujú na individuálne charakteristiky žiaka a prostredie jeho rozvoja, t. j. rodinné, predškolské, školské prostredie. Z pohľadu jednotlivca je nevyhnutné poznať všetky stránky jeho osobnosti. Komplexný prístup konkretizuje osobnostné charakteristiky v rámci kognitívnej, sociálno-emocionálnej a fyzickej oblasti. Existujúce nároky školského vzdelávania na kognitívne procesy sú potenciálnym zdrojom záťaže, vzniku adaptačných ťažkostí. K súvisiacim príčinám radí J. Thoitová (2017) nepozornosť, oslabenie slovnej alebo pracovnej pamäte, narušenie exekutívnych funkcií, problematická analýza a syntéza informácií. Všeobecne teda ide o individuálnu úroveň psychickej zrelosti, inteligencie a kompetencie učiť sa (Monkeviciene, O. a kol. 2006). Podľa J. Bednárovej & V. Šmardovej (2012) je predispozíciou úspešnej adaptácie tiež úroveň socializačných zručností, emocionálna a sociálna vyspelosť. Posúdenie fyzickej oblasti je v kompetencii pediatra, príp. iného odborníka z oblasti medicíny, ktorý diagnostikuje prípadne oslabenia.

R. Quaglia a kol. (2013) vidia priamu súvislosť medzi kvalitou interakcie učiteľa so žiakmi a rozvojom jazykových schopností, sociálnych zručností aj prispôbením sa školskému vzdelávaniu. Pozitívny vzájomný vzťah je predpokladom školského úspechu, ktorý zahŕňa vzdelávací, sociálny a behaviorálny rozmer.

Podľa T. Slezákovej (2006) je východiskom práce učiteľa so začínajúcimi školákmi porozumenie jeho potrebám, poznanie osobitostí učenia žiakov na začiatku školskej dochádzky, rešpektovanie jedinečnosti procesu adaptácie v plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, vnímanie adaptačných ťažkostí a poskytnutie adekvátnej pomoci žiakom, spolupráca s rodičmi a inštitúciami.

Spolupráca učiteľa s rodičmi

Vstup dieťaťa do 1. ročníka základnej školy vyžaduje podporu rodinného prostredia, ktoré participuje na úspešnosti procesu adaptácie začínajúceho školáka. Pomoc rodičov a širšie charakteristiky rodiny sa podieľajú na školských výsledkoch žiaka, jeho prispôbení sa požiadavkám a podmienkach školského vzdelávania. Rodič by mal byť metodicky vedený zo strany učiteľa, čím sa zabezpečí vyššia efektivita domácej prípravy žiaka.

Začiatok školskej dochádzky je významným míľnikom v živote dieťaťa a jeho rodiny. Rodičia získavajú vyššiu individuálnu a spoločenskú hodnotu, ktorá je odrazom vážnejších povinností rodiča školáka. (Kurincová, V. 2009, In: Kurincová, V. & Slezáková, T. 2009)

R. Giallo a kol. (2010) uskutočnili výskumnú štúdiu, ktorej výsledky poukazujú na zvýšenú participáciu rodičov po poskytnutí intervencie absolvovaním zostaveného školského prechodového programu pre rodičov. Podľa autorov boli rodičmi pozitívne hodnotené najmä informácie o činnostiach na prípravu dieťaťa do školy, pomoci pre dieťa na rozvoj zručností, zvládnutí situácií súvisiacich so začiatkom školskej dochádzky, vrátane separačnej úzkosti, prispôsobení rodinných zvyklostí a domácej príprave, riešení domácich úloh.

V období adaptácie je potrebné poznať dominantné ukazovatele rodinného prostredia, ktoré majú dopad na úspešnosť začiatku školskej dochádzky žiaka a potenciálny výskyt adaptačných ťažkostí. V odbornej literatúre sú za hlavné determinanty považované prejavy záujmu rodiča o dieťa v očakávanej role školáka, podpora v rodinnom prostredí, kvalitatívna úroveň podmienok na domácu prípravu žiaka, celková klíma rodiny, úroveň kognitívnej stimulácie, pocit pohody a istoty v rodinnom prostredí (Harvard Family Research Project, 2007)

V kontexte adaptácie, by podľa M. Franclovej (2013) mal učiteľ zmysluplne iniciovať spoluprácu s rodičmi. Jednotlivé jej formy by mali byť cieľavedome podnecované, uskutočňované podľa dohodnutých pravidiel a poriadku pre dosiahnutie spoločného záujmu oboch strán – úspešnosť adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky. Pri vstupe do 1. ročníka základnej školy sú prítomné viaceré úskalía a ťažkosti, ktoré vyžadujú komunikáciu učiteľa s rodičmi. Učiteľ vystupuje ako konzultant a poradca, ktorý má odborné poznatky a skúsenosti z pedagogickej praxe. Jeho úlohou je najmä posilnenie záujmu a snahy rodičov formovať začínajúcim školákom podmienky pre zvládnutie školského vzdelávania. Prostredníctvom cieľavedomej komunikácie a spolupráce existuje žiak v dvoch komplementárnych prostrediach, ktoré zabezpečujú dostatok podpory pre úspešnosť procesu adaptácie.

Záver

Práca učiteľa so začínajúcimi školákmi má špecifiká, ktoré vyplývajú z jedinečných charakteristík procesu adaptácie každého žiaka. Na začiatku školskej dochádzky považujeme za dôležité venovať pozornosť kvalite vzťahov žiakov s učiteľmi a medzi žiakmi navzájom. Učiteľ by mal prakticky uplatňovať teoreticky známe charakteristiky adaptácie, ktorá ovplyvňuje školské vzdelávanie žiaka. Tvorba podmienok pre zvýšenie úspešnosti adaptácie vyžaduje dostatočnú spoluprácu učiteľa s rodičmi, ktorí sa podieľajú na zabezpečení plynulého prechodu do 1. ročníka základnej školy. Spoločné úsilie rodinného a školského prostredia prospieva začínajúcim školákom, ktorí získavajú pocit istoty, dôvery a podpory pri zvládaní existujúcich zmien a celkovom prispôbovaní sa požiadavkám školy.

Podakovanie

Príspevok bol vypracovaný s podporou grantu.

Označenie grantu: V/17/2020 (UGA UKF v Nitre)

Názov grantu: Adaptačné ťažkosti žiakov na začiatku školskej dochádzky – ich príčiny a prejavy

Literatúra

Bednářová, J. & Šmardová, V. 2015. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edka

- Besi, M. & Sakellariou, M. 2019. Transition to Primary School the Importance of Social Skills. In: SSRG *International Journal of Humanities and Social Science* (SSRG – IJHSS). 6(1), 33-36, Dostupné na: <file:///C:/Users/HP/Downloads/10.IJHSS-V611P107_Sakellariouetal.2019.pdf>
- Birch, H. S. & Ladd, W. G. 1997. The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. Dostupné na: <file:///C:/Users/HP/Desktop/K%20DP/pou%C5%BEi%C5%A5/The_teacher-child_relationship_and_child.pdf>
- Burvyté, S. 2011. Realisation of personal adaptation potential in childhood. In: Petrov, R. & Sloka, B. & Vaivads, J. (eds.). *European Integration and Baltic Sea Region: Diversity and Perspectives*. (605-619) Riga: The University of Latvia Press. Dostupné na: <http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2924/Conference_EIBSRS_.pdf?sequence=1#page=605>
- Dockett, S. & Perry, M. 2001. Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*. 3(2). Dostupné na: file:///F:/k%20DP/StartingSchool.pdf
- Fabian, H. 2012. *Children Starting School. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. New York: Routledge. Dostupné na: <https://books.google.sk/books?id=reGOAQAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Children+Starting+School.+A+guide+to+successful+transitions+and+transfers+for+teachers+and+assistants&source=bl&ots=17FzHx0OJS&sig=ACfU3U3RK8KolE9VtLH-IBAtJP5uAJ96Fg&hl=sk&sa=X&ved=2ahUKEwiRo42Rv8LiAhUFY1AKHYmJCJYQ6AEwB3oECAGQAQ#v=onepage&q=Children%20Starting%20School.%20A%20guide%20to%20successful%20transitions%20and%20transfers%20for%20teachers%20and%20assistants&f=false>
- Franclová, M. 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing.
- Giallo, R. & Treyvaund, K. & Matthews, J. & Kienhuis, M. 2010. Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ885703.pdf
- Harvard Family Research Project, 2007. *Family Involvement in Elementary school children's education*. No. 2, Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED495467
- Jánošová, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing.
- Kurincová, V. 2009. Dieťa medzi rodinou a školou. In: Kurincová, V. – Slezáková, T. *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. (s. 81-147) Nitra: PF UKF v Nitre.
- Margetts, M. 2006. "Teachers should explain what they mean": What new children need to know about starting school Kay Margetts Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland, Dostupné na: file:///C:/Users/HP/Desktop/Programy-%20transition%20to%20school/Pou%C5%BEi%C5%A5/margetts_eecera_06.pdf
- Monkeviciene, O. & Mishara, L. B. & Dufour, S. 2006. Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1)
- Slezáková, T. & Tirpáková, A. 2006. Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax. Nitra: PF UKF v Nitre.
- Quaglia, R a kol. 2013. The Pupil-Teacher Relationship and Gender Differences in Primary School. *The Open Psychology Journal*, 2013, 6, 69-75. Dostupné na: https://openpsychologyjournal.com/contents/volumes/V6/TOPSYJ-6-69/TOPSYJ-6-69.pdf
- Tholtová, J. 2017. Máme doma prváka. *Učiteľské noviny*. LXIV (IX), 34-37

Adresa autora**Mgr. Radka Teleková**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
radka.telekova@ukf.sk

FONOLOGICKÉ KOMPETENCIE V PROCESE OSVOJOVANIA SI ANGLICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU - POHĽAD UČIACEHO SA

PHONOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA - A LEARNER'S PERSPECTIVE

Renáta Timková

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The current period brings the need for innovation and changes in the usual didactic procedures in teaching practice in the field of teaching English as a foreign language. This places increased demands on the readiness of future English language teachers so that after graduation they can participate as effectively as possible in the teaching process and bring new knowledge to the teaching of English. The paper focuses on current issues and procedures in the field of training English language student teachers with regard to strengthening and developing phonological competencies. When designing the needs of teaching, compiling the content of subjects focused on the practice of phonological competencies of future teachers, we rely on the feedback of students. We have used a questionnaire to find out their opinions, procedures, suggestions, feelings and experience from their process of learning English from the point of view of learning English as a foreign language. We have been interested in the process of acquiring students' phonological competencies in a formal (school) environment and an informal (out-of-school) environment. These attitudes allow us to improve the student teachers training during their university studies. The paper provides a summary of research findings.

Key words:

phonological competences, second language acquisition, pronunciation, Slovak learners of English, student teachers

Úvod

Príprava budúcich učiteľov anglického jazyka by mala odrážať súčasné potreby a požiadavky kladené na kvalitnú odbornú prípravu učiteľov na učiteľské povolanie. Úlohou inštitúcie, ktorá je zodpovedná za prípravu budúcich učiteľov, je sledovať a „zachytávať“ uvedené požiadavky nielen zo strany samotných učiteľov na školách, ale aj žiakov. Názory žiakov nám následne pomáhajú zlepšovať úroveň prípravy budúcich učiteľov. Osvojenie si správnej výslovnosti v cudzom jazyku je veľmi zložitá úloha (Kenworthy, 1987, s. 27), proces osvojovania si výslovnosti v cudzom jazyku si vyžaduje sústredené úsilie učiaceho sa, tak aby sa dosiahla zrozumiteľnosť v komunikácii. V centre našej štúdie je študent anglického jazyka ako cudzieho jazyka na Slovensku.

Zaujímali nás názory a úvahy študentov o výučbe výslovnosti počas základného a stredoškolského vzdelávania, zameriavame sa tak na výučbu výslovnosti v škole, ako aj na jednotlivé neformálne stratégie a postupy študentov používané za účelom zlepšenia výslovnosti anglického jazyka. Myslíme si, že takéto prieskumy by sa mohli uskutočňovať vo väčšej miere. Predkladaná štúdia prispieva do diskusie o výučbe a osvojovaní si výslovnosti anglického jazyka učiacimi sa na základných a stredných školách na Slovensku. Spätnú väzbu študentov považujeme za nástroj ďalšieho zlepšovania vzdelávania budúcich učiteľov na našej univerzite so špeciálnym zameraním na výučbu výslovnosti a používanie vhodných vyučovacích metód na základných a stredných školách na nácvik uvedenej zručnosti. Názory študentov nám pomôžu lepšie pochopiť, ako naši študenti vnímajú učenie sa správnej výslovnosti, či si myslia, že je dôležitá správna výslovnosť, a ako im výučba výslovnosti v škole pomohla získať sebadôveru a sebadôveru pri komunikácii v anglickom jazyku.

Dotazník ako hlavná metóda výskumu

Hlavnou metódou nášho výskumu pre zisťovanie názorov študentov bol dotazníkový prieskum, ktorý je jednou z najčastejšie používaných metód vo výskume, a zároveň je relevantnou metódou pre získavanie spätnej väzby od študentov v oblasti osvojovania si cudzieho jazyka. Pri konštrukcii obsahovej stránky dotazníka sme v prvom rade rozdelili dotazník do logicky nadväzujúcich tematických oblastí, následne boli vytvorené položky pre jednotlivé tematické oblasti. Dbali sme na primeranú dĺžku dotazníka, celkový čas na vyplnenie dotazníka nepresiahol 20 minút. Vzhľadom na skutočnosť, že dotazník bol distribuovaný v papierovej podobe a študenti ho vyplňali v prostredí univerzity, bola zabezpečená 100% návratnosť dotazníkov, môžeme konštatovať, že prieskum sa u študentov stretol s pochopením. Vzhľadom na stupeň ovládania anglického jazyka u našich respondentov, sme sa rozhodli pre použitie práve tohto jazyka v jednotlivých dotazníkových otázkach. V prípade otvorených otázok si však respondenti mohli vybrať jazyk odpovede (slovenský alebo anglický). V prevažnej miere boli odpovede napísané v anglickom jazyku. Dotazník bol zložený z úvodnej časti a následných piatich častí (A,B,C,D,E). Úvodná časť dotazníka pozostávala z demografických položiek, ktorých cieľom bolo zistiť vek, typ ukončenej strednej školy a celkovú dĺžku štúdia anglického jazyka. Zároveň nás zaujímalo, či si respondenti anglický jazyk osvojovali len prostredníctvom hodín anglického jazyka na základnej a strednej škole alebo navštevovali zároveň jazykovú školu, príp. absolvovali individuálne hodiny anglického jazyka. V časti A sme sa študentov pýtali na ich názory týkajúce sa dôležitosti osvojovania si výslovnosti v cudzom jazyku. Chceli sme vedieť či považujú zručnosť rozprávania a správnu výslovnosť v cudzom jazyku za dôležitú jazykovú kompetenciu. Zároveň nás zaujímalo, či študenti pociťujú potrebu ďalšieho nácviku a zdokonaľovania výslovnosti anglického jazyka. Požiadali sme študentov o uvedenie konkrétnych oblastí výslovnosti, ktoré by si radi zlepšili, resp. v ktorých pociťujú rezervy a radi by si danú oblasť výslovnosti zlepšili. V časti A dotazníka sme na zistenie odpovedí použili otvorené položky a päťstupňovú posudzovaciu slovnú škálu – Likertovu škálu, ktorá pozostávala zo stupnice „strongly disagree – disagree – neutral – agree – strongly agree“ (úplne nesúhlasím - nesúhlasím - neutrálny - súhlasím - úplne súhlasím). V časti B sme sa pýtali na spôsoby neformálneho osvojovania si výslovnosti cudzieho jazyka v prostredí mimo vyučovacích hodín v škole. Použili sme opäť päťstupňovú posudzovaciu slovnú škálu – Likertovu škálu, ktorá pozostávala zo stupnice „never - hardly – sometimes – often – always“ (nikdy – takmer nie - niekedy - často – vždy). Časť C dotazníka sme zamerali na samotný spôsob nácviku výslovnosti v prostredí školy na hodinách anglického jazyka. V tomto prípade sme použili zatvorené položky s viacnásobným výberom odpovedí, polouzavreté položky, otvorené položky a v jednej z otázok sme opäť zvolili päťstupňovú posudzovaciu slovnú škálu – Likertovu škálu, ktorá pozostávala zo stupnice stupnice

„never - hardly – sometimes – often – always“ (nikdy – takmer nie - niekedy - často – vždy). Cieľom časti D bolo zistiť, do akej miery využívali študenti fonetický prepis (transkripciu) pri osvojovaní si výslovnosti v anglickom jazyku. Keďže fonetický prepis sa považuje za dôležitú súčasť nácviku správnej výslovnosti. Opäť sme zvolili päťstupňovú posudzovaciu slovnú škálu – Likertovu škálu, ktorá pozostávala zo stupnice „never - hardly – sometimes – often – always“ (nikdy – takmer nie - niekedy - často – vždy) a zo stupnice „strongly disagree – disagree – neutral – agree – strongly agree“ (úplne nesúhlasím - nesúhlasím - neutrálny - súhlasím - úplne súhlasím). V poslednej časti E sme venovali pozornosť spôsobom opravy nesprávnej výslovnosti zo strany učiteľa na hodinách anglického jazyka a názorom študentov na dostatočný/nedostatočný nácvik výslovnosti v školskom prostredí. Opäť sme využili päťstupňovú posudzovaciu škálu, otvorené a polouzavreté položky. Pre vyhodnotenie škálových položiek dotazníka sme použili percentuálne vyhodnotenie.

Analýza výsledkov dotazníkového prieskumu: demografické položky

Našimi respondentmi boli študenti prvého ročníka britských a amerických štúdií na Filozofickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika. V centre záujmu boli študenti, ktorí absolvovali základné a stredné školy na Slovensku, keďže našim cieľom bolo zistiť postoje študentov, ktorí prešli vzdelávacím systémom na Slovensku. Napriek tomu, že o vyplnenie dotazníka sme požiadali aj zahraničných študentov (Ukrajina, Španielsko, Grécko), ich názory nie sú obsiahnuté v predkladanej analýze, keďže náš primárny záujem sa dotýkal absolventov slovenských základných a stredných škôl. Ďalším dôvodom bol nižší počet vyplnených dotazníkov zo strany zahraničných študentov, ktorý by nám neposkytol relevantnú porovnávaciu vzorku k analyzovaným dotazníkom slovenských študentov. Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo spolu 82 študentov prvého ročníka bakalárskeho štúdia, ktorých úroveň ovládania anglického jazyka sa pohybuje na úrovni C1 – C2 (podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky). Z celkového počtu respondentov bolo 62 študentov absolventmi gymnázií, 13 študentov ukončilo stredoškolské vzdelanie na obchodných akadémiách a 5 študentov na stredných odborných školách. Väčšina z nich študovala na stredných školách vo východoslovenskom regióne: Košice (43 študentov), Prešov (6 študentov), Humenné (4 študenti), Michalovce (3 študenti), Spišská Nová Ves (3 študenti), Trebišov (3 študenti), Poprad (2 študenti), Bardejov (2 študenti), Sobrance (2 študenti), nasledujúce mestá sú zastúpené jedným respondentom: Číž, Revúca, Sabinov, Moldava n/Bodvou, Stará Ľubovňa, Tornaľa, Vranov n/Topľou, Sečovce, Svidník, Veľký Kamenec; ďalšie regióny Slovenska zastúpené jedným respondentom: Muránska Dlhá Lúka, Ilava a Banská Bystrica. Jeden respondent neuviedol mesto svojho stredoškolského vzdelania.

Analýza výsledkov dotazníkového prieskumu: tematické oblasti

Výsledky analýzy časti A dotazníka nás presvedčili o tom, že študenti považujú správnu výslovnosť anglického jazyka za veľmi dôležitú súčasť úspešnej komunikácie v cudzom jazyku. 49% opýtaných uviedlo, že s týmto tvrdením „úplne súhlasím“ 40% uviedlo možnosť „súhlasím“, 11% respondentov zaujalo „neutrálny“ postoj. Zároveň sme študentom poskytli možnosť uviesť slovný komentár ku zvolenej odpovedi. Z tejto časti vyberáme nasledovné názory: „dobrá výslovnosť umožňuje študentom zvyknúť si na jazyk“, „je dôležité, ak chcete, aby vás rodení hovoriaci brali vážne“, „je to štýlové“, „dobrá výslovnosť nám pomáha porozumieť“, „jazyk znie nádherne, ak sú jeho slová vyslovené správne“, „keby mal každý dobrú výslovnosť, neexistovali by akcenty a bola by to škoda“. Častou otázkou, s ktorou sa učitelia stretávajú v súvislosti s osvojovaním si výslovnosti v cudzom jazyku, sa týka ich snahy osvojiť si výslovnosť na úrovni rodeného hovoriaceho, t. j. čo najviac sa priblížiť výslovnosti rodeného hovoriaceho, znieť ako rodený hovoriaci. Získali sme podobné výsledky analýzy ako v prípade otázky týkajúcej

sa dôležitosti ovládania správnej výslovnosti. Možnosť „úplne súhlasím“ uviedlo 49% respondentov, 39% „súhlasí“ 12% opýtaných uviedlo, že k tejto snahe zaujíma „neutrálny“ postoj. V prieskume sme sa ďalej pýtali, či si študenti myslia, že sa vo výslovnosti anglického jazyka potrebujú ďalej zdokonaľovať (pripomíname, že našimi respondentmi boli študenti s jazykovou úrovňou C1 – C2, podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, t. j. skúsení používateľia jazyka). Napriek tomu 62% opýtaných „súhlasí“ s tým, že ich výslovnosť sa potrebuje naďalej zdokonaľovať, 16% s týmto názorom „úplne súhlasí“, 15% respondentov zaujalo „neutrálny“ postoj a 7% opýtaných s týmto tvrdením „nesúhlasí“. Najväčšie nedostatky pociťujú respondenti v plynulosti ústneho prejavu v miere eliminácie akcentu v anglickom jazyku.

Časť B dotazníka bola zameraná na spôsoby osvojovania si anglického jazyka učiacimi sa v neformálnom prostredí. Najdôležitejšie výsledky analýzy tejto časti dotazníka sú zachytené v Obr.1, z ktorého vyplýva, že najčastejšie využívanými podpornými zdrojmi pre zdokonalenie sa je pozeranie filmov, počúvanie hudby, diskusia s rodeným hovoriacim, internet, diskusia s priateľmi a používanie mobilných aplikácií. Respondenti mohli označiť viac než jednu možnosť podporného nácviku výslovnosti, výsledky však naznačujú, že osvojovanie si ústnej podoby anglického jazyka pomocou filmov a hudby zostáva tradičným a obľúbeným spôsobom zdokonaľovania sa v cudzom jazyku. Očakávali sme vyššie zastúpenie používania mobilných aplikácií, študenti nám však v neformálnych rozhovoroch uviedli, že aj keď niektorí z aplikácií na nácvik výslovnosti angličtiny (prípadne osvojovanie si anglického jazyka ako takého) vyskúšali, nezaujala ich do takej miery, že by ju opakovane využívali. Nebránili sa však využívaniu mobilných aplikácií v budúcnosti, pokiaľ budú svojim obsahom pre nich zaujímavé. V tejto téme vidíme priestor aj pri príprave budúcich učiteľov angličtiny.

Obr. 1: Spôsoby osvojovania si anglického jazyka v neformálnom prostredí

V časti C sme zisťovali aké typy cvičení (aktivít) zamerané na osvojovanie si výslovnosti boli na hodinách anglického jazyka na školách využívané najčastejšie. Z výsledkov dotazníkového prieskumu vyplynulo, že najčastejšie používanými aktivitami sú: počúvaj, počúvaj a opakuj, čítaj nahlas, ktoré uviedlo 78% respondentov. Zároveň 70% študentov uviedlo, že na hodinách anglického jazyka pri nácviku výslovnosti najčastejšie využívali cvičenia v učebniciach.

Keďže používanie transkripcie (fonetického prepisu) sa považuje za dôležitú súčasť nácviku výslovnosti predovšetkým novej slovnej zásoby, zaujímalo nás do akej miery sa

transkripčia využíva vo vyučovaní angličtiny. Ukázalo sa však, že transkripciu využívalo pravidelne len 13% respondentov, ktorí uviedli že túto metódu využívali vždy (4%) alebo veľmi často (9%).

V časti E nám výsledky analýzy dotazníka pomohli získať predstavu o miere používania anglického jazyka učiteľom na hodinách anglického jazyka. 40% respondentov uviedlo, že na hodinách učiteľ vždy používal anglický jazyk, 50% respondentov uviedlo, že učiteľ používal anglický jazyk často (podrobné výsledky sú uvedené v Tab.1). Uvedené zistenia môžeme považovať za uspokojivé, keďže maximálna možná miera využívania anglického jazyka zo strany učiteľa zohráva dôležitú úlohu v procese osvojovania si cudzieho jazyka. Potešujúcim zistením je aj fakt, že žiaci a študenti vítajú, keď učiteľ opraví ich nesprávnu výslovnosť. S týmto názorom súhlasí 53% respondentov, úplne súhlasí 28% respondentov a 17 % respondentov má neutrálny postoj (podrobné výsledky sú uvedené v Tab.1).

Tab. 1: Časť E dotazníka – výsledky analýzy

Likertova škála/ otázky	Uvítali ste, ak učiteľ opravoval vašu výslovnosť?	Myslíte si, že nácviku výslovnosti bol venovaný dostatok času?
úplne súhlasím	28%	3%
súhlasím	53%	10%
neutrálny	17%	30%
nesúhlasím	2%	40%
úplne nesúhlasím	0%	17%
Likertova škála/ otázky	Opravoval učiteľ na hodinách vašu výslovnosť?	Rozpráva učiteľ po anglicky na hodinách anglického jazyka?
nikdy	0%	0%
takmer nie	8%	2%
niekedy	27%	8%
často	50%	50%
vždy	15%	40%

Záver

Zistenia dotazníkového prieskumu nás presvedčajú o tom, že výučba komunikačných kompetencií so zreteľom na fonologické kompetencie na základných a stredných školách si vyžaduje pozornosť nielen zo strany učiteľov z praxe, ale zvýšenú pozornosť je potrebné aj naďalej venovať príprave budúcich učiteľov počas štúdia na univerzite. V rámci predmetov zameraných na osvojenie si fonologických kompetencií a zároveň predmetov zameraných na metodické prístupy k výučbe fonologických kompetencií je potrebné neustále hľadať inovátné postupy, ktoré by pomohli budúcim učiteľom jazyka sebavedome zvládať nácvik výslovnosti na hodinách anglického jazyka. Snaha aplikovať výsledky komparatívnych výskumov fonologického systému slovenčiny a angličtiny predstavuje jednu z možností ako lepšie porozumieť fungovaniu „zvukov“ angličtiny na pozadí slovenčiny. U učiacich sa prevláda túžba čo najviac sa priblížiť v ústnom prejave rodenému hovoriacemu, čo považujeme za legitímne očakávania pri učení sa cudzieho jazyka. Túto snahu je možné docieľiť efektívnymi metódami zameranými na elimináciu nechceného „akcentu“ interferujúceho z materinského jazyka. Cieľom učiteľa a budúceho učiteľa jazykov je „ukázať“ a nasmerovať učiacich sa tak, aby v prvom rade zvládali komunikačné jazykové situácie s prehľadom, porozumeli ústnemu prejavu v anglickom jazyku a zároveň zvládali ústny prejav sebavedome a isto. Je to náročná úloha, ktorá si vyžaduje sústavnú pozornosť učiteľov anglického jazyka, ale zároveň je

potrebné poznať a podchyťovať spätnú väzbu práve od žiakov a študentov, ktorá pomáha učiteľom, budúcim učiteľom a odborníkom posúvať a skvalitňovať metodické postupy reflektujúc potreby a motivácie učiaceho sa.

Literatúra

- Benzies, Y. J. C. (2013). Spanish EFL University Students' Views on the Teaching of Pronunciation: A Survey-Based Study. In: *Language Studies Working Papers* University of Reading, C. Ciarlo and D. S. Giannoni (eds.), vol. 5, p. 41 – 49.
- Chongning, Ch. (2009). *Students Feedback to their Pronunciation Learning*. Teaching English in China —CELEA Journal, vol. 32, no. 5, p. 38 – 49.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Waniek-Klimczak, E., Klimczak, K. (2005). Target in Speech Development: Learners' Views. In: K. Dziubalska-Kołaczyk, J. Przedlacka (eds.). *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Peter Lang, p. 229–249.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. (2007). Štátny pedagogický ústav, Bratislava.
- Szyska, M. (2015). Good English Pronunciation Users and their Pronunciation Learning Strategies. *Research in Language*, vol. 13:1, p. 93 – 106.
- Tergujeff, E. (2013). Learner Perspective on English Pronunciation Teaching in an EFL Context. In: *Research in Language*, vol. 11.1, p. 81 – 95.

Adresa autora

Doc. Mgr. Renáta Timková, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
renata.timkova@upjs.sk

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA Z POHLADU PEDAGÓGA

SPECIFICS OF TEACHING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Renáta Timková

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The teaching of Slovak as a foreign language has a long tradition at the Faculty of Medicine of Pavol Jozef Šafárik University in Košice. Language acquisition of Slovak as a foreign language is also a natural part of the education of foreign students of the Faculty of Medicine. The paper summarizes some basic specifics observed mainly in the use of mediation language in lessons of Slovak as a foreign language for beginners with regard to students from non-Slavic environments, in teaching specific Slovak language for beginners and in using authentic language in medical Slovak in preparing students for communication with the patient. The teaching of Slovak as a foreign language has its specifics which need to be thoroughly acquainted with the training of a teacher of Slovak as a foreign language in order to get acquainted with them and to bring solutions that will help more effective acquisition of Slovak by foreign students. For the teacher, the teaching practice and experience gained in everyday work with foreign students in Slovak language classes brings invaluable solutions.

Key words:

teaching Slovak language as a foreign language, mediation language, medical Slovak, language education

Úvod

V súčasnosti sa v univerzitnom prostredí čoraz častejšie stretávame s výučbou slovenčiny pre zahraničných študentov. Súvisí to s otvorením sa slovenského univerzitného prostredia pre záujemcov o štúdium zo zahraničia, snahou slovenských univerzít otvoriť sa svetu, s narastajúcim 'kreditom' slovenských univerzít, ktorý motivuje zahraničných potenciálnych študentov o uchádzanie sa o štúdium na našich univerzitách. Vysokoškolské vzdelávanie tak nadobúda medzinárodný rozmer, proces internacionalizácie sa stáva samozrejmosťou. Napriek tomu však častokrát, pri zabezpečovaní vzdelávacieho procesu, rozlišujeme medzi výučbou určenou pre zahraničného študenta a domáceho študenta. Čo máme vlastne na mysli a prečo je nutné rozlišovať medzi výučbou domáceho a zahraničného študenta? Najdôležitejšie faktory spočívajú predovšetkým v jazyku výučby a v potrebe zohľadnenia kultúrnych aspektov v prístupe k zahraničnému študentovi najmä v úvodnom období štúdia. V snahe uľahčiť zahraničnému študentovi adaptáciu na slovenské akademické prostredie a život na Slovensku, ponúkajú častokrát univerzity predmet slovenský jazyk ako cudzí jazyk. Uvedený predmet tak slúži ako platforma nielen pre osvojenie si jazyka, ale aj oboznámenie sa s kultúrou krajiny. V našom príspevku sa zameriame predovšetkým na predmety slovenského jazyka ponúkané na nefilologických fakultách, nakoľko výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka na nefilologických fakultách slovenských

univerzít sa v posledných rokoch dostáva čoraz viac do popredia. Ich jazykové kompetencie sú prakticky nulové a v rámci 2-3 ročného cudzojazyčného vzdelávania sa postupne dostávajú na úroveň A2 – B1 (podľa *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*). Osvojujú si základy všeobecnej slovenčiny a postupne zvládajú aj ciele vybrané oblasti praktického odborného slovenského jazyka.

Mediačný jazyk

Ako už bolo spomenuté v úvode článku, zahraniční študenti medicíny prichádzajú do prvého ročníka (ale aj do vyšších ročníkov štúdia po tzv. transfere z iných univerzít zo zahraničia) s nulovou znalosťou slovenského jazyka, ktorý je však súčasťou študijného programu už v prvom semestri prvého ročníka, v prípade 'transferových' študentov v semestri po nástupe na štúdium na Lekársku fakultu UPJŠ. Vynára sa teda otázka vzájomného dorozumievacieho prostriedku na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka, keďže zahraničný študent neovláda ani základy slovenčiny a učiteľ neovláda jazyk, ktorým zahraničný študent rozpráva, a vzhľadom na vysoký počet zahraničných študentov je jazyková diverzita vyššia, študenti pochádzajú z rôznych krajín sveta. Je preto nutné zvoliť si tzv. mediačný jazyk, ktorý bude v procese výučby používaný. Stretávame sa s dvomi rôznymi metodickými prístupmi. Jeden z prístupov má za cieľ používanie výlučne slovenského jazyka už od začiatocníckej úrovne, tak aby bol učiaci sa čo najviac vystavený osvojovateľnému jazyku od prvého momentu výučby. Ďalší z prístupov pripúšťa využívanie iného jazyka ako mediačného jazyka, v našom prípade anglického jazyka na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka. Podotýkame, že obidva prístupy sú plnohodnotné a záleží na vyučujúcom, ktorý z prístupov si zvolí. Naša skúsenosť z dlhoročnej praxe výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka sa prikláňa k názoru, že využívanie anglického jazyka na hodinách je opodstatnenou požiadavkou predovšetkým vo výučbe úplných začiatocníkov (máme na mysli používateľov jazyka z neslovanského prostredia). Nielen z toho dôvodu, že plní funkciu metajazykovú, ktorá slúži na opis osvojovateľného jazyka, k lingvodidaktickej prezentácii všetkých jeho jazykových rovín a plánov, k precvičeniu učiva apod. (Hrdlička, 2010). Slúži zároveň ako dorozumievací jazyk k vysvetľovaniu medzikultúrnych rozdielov alebo podobností, ku konverzáciám o každodennom živote na Slovensku, keďže po príchode na Slovensko je každý zahraničný študent vystavený situáciám, ktoré si nevie vysvetliť, nepozná ich, potrebuje sa s nimi oboznámiť, pýta sa na rady ako postupovať v situáciách, v ktorých sa ocitne a nerozumie reakciám, ktoré vyvolajú jeho otázky, prístupy alebo komunikácia v každodennom živote na Slovensku. V praxi sa nám osvedčilo poskytnutie časového priestoru, napr. 10 - 15 minút na konci hodiny, počas ktorých majú zahraniční študenti možnosť dostať odpovede na otázky súvisiace s každodenným životom na Slovensku. Uvedený prístup odporúčame predovšetkým v prvom semestri štúdia zahraničného študenta. Je však nutné zdôrazniť a súhlasiť s názorom, že voľba mediačného jazyka by mala byť koncepčná, premyslená a systematická. Pokiaľ nebude používanie mediačného jazyka koncepčné, pokiaľ sa nebudú používať jasné pravidlá a bude dochádzať k náhodnému striedaniu kódu komunikácie alebo k jeho miešaniu, môže to situáciu učiaceho sa cudzí jazyk v procese nadobúdania znalostí cudzieho jazyka dosť zásadným spôsobom komplikovať (Hrdlička, 2010, s. 220).

Odborný jazyk a začiatocníci

Zahraniční študenti na Lekárskej fakulte UPJŠ, ktorí už v 2. alebo 3.ročníku štúdia prichádzajú do kontaktu so slovensky hovoriacim pacientom v nemocnici, si potrebujú dovedy osvojiť základnú slovnú zásobu, výslovnosť, frázy, tak aby boli pripravení na základnú komunikáciu s pacientom. Musia sa vedieť pacienta opýtať na jeho zdravotný stav a zároveň porozumieť pacientovi. To znamená, že s výučbou lekárskej slovenčiny je potrebné začať hneď v zimnom semestri 1.ročníka štúdia, t. j. v období, keď študent

ešte nemá osvojené základy všeobecného slovenského jazyka. To samozrejme, kladie vysoké nároky na učiteľa, ktorý je postavený pred zložitú úlohu. Musí popri výučbe základov slovenčiny dokázať študentov naučiť aj základy lekárskej terminológie a komunikácie v slovenčine. Vyučujúci tak musí zladať osvojovanie si základov všeobecnej slovenčiny zároveň so získavaním základov odbornej komunikácie v slovenčine so zameraním na lekárske prostredie. Musíme opäť zdôrazniť ten fakt, že primárnou cieľovou skupinou sú študenti, ktorí majú nulové resp., minimálne znalosti slovenského jazyka, čo prípravu študenta v oblasti osvojovania si základov odborného jazyka sťažuje. Zo strany učiteľa je potrebné veľmi citlivo zvažovať postupnosť a nadväznosť jednotlivých tém, obťažnosť slov, fráz atď., tak aby príprava poskytla študentovi a zároveň aj vyučujúcemu metodicky premyslenú stratégiu, ktorá čo najefektívnejším spôsobom pomôže študentovi osvojiť si lekársku slovenčinu. Na túto skutočnosť je potrebné dbať aj pri príprave učebných materiálov pre študentov. Jednotlivé témy zamerané na osvojovanie si odborného jazyka medicíny musia byť radené logicky a zabezpečovať gradáciu procesu osvojovania si lekárskej slovenčiny. Naša skúsenosť s jazykovou prípravou zahraničných študentov nás presviedča o tom, že hneď na začiatku jazykovej výučby (jazyková úroveň A1) je dôležitý nácvik lexiky súvisiacej s pomenovaniami častí tela, príznakov ochorení, s návštevou u lekára a osvojením si a rešpektovaním zdvorilostných zásad pri komunikácii lekára s pacientom v slovenskom jazyku. Študenti si potrebujú osvojiť rečové zručnosti na vyjadrenie stavov a pocitov, nutnosti niečo urobiť, učia sa popísať minulé zdravotné problémy, nepríjemné pocity a bolesti, poskytnúť základné osobné údaje pre lekára. Rozvíja sa ich dialogický prejav aj v rámci komunikácie lekára s pacientom. Lexika ponúka pomenovania častí ľudského tela, názvy chorôb, typy bolestí, pomenovanie zdravotných ťažkostí a úrazov, častí nemocnice. Sociolingvistické kompetencie študenta sú zacielené na porozumenie bežným textom a oznamom, napr. údaje o lieku, o cene, ordinačné hodiny, na spôsob komunikácie so slovenským pacientom (Petruňová - Timková, 2017, s.176). Cieľom vyššej jazykovej úrovne A2 je nadviazať na vedomosti získané na úrovni A1 tak, aby frekventant zdokonaľoval svoju schopnosť komunikovať v slovenskom jazyku. Študent úrovne A2 sa v rámci osvojovania si odborného jazyka medicíny učí pomenovať pracoviská v nemocnici, vyšetrenia v nemocnici, lekárov – špecialistov, identifikovať názvy oddelení v nemocnici, orientovať sa v nemocnici. Osvojuje si frázy týkajúce sa vyšetrenia u lekára na oddelení, hospitalizácie, komunikácie lekára s pacientom. Nácvik lexiky súvisí s pomenovaním oddelení v nemocnici, komunikáciou pri vyšetrení v nemocnici, prijímaním pacienta do nemocnice a komunikáciou počas hospitalizácie. V rámci sociokultúrnych kompetencií sa študent naučí jednoduchými jazykovými prostriedkami porovnať nemocnicu na Slovensku a nemocnicu vo svojej krajine, platenie za služby v zdravotníctve a pod. (Petruňová - Timková, 2017, s.181).

Autentický jazyk v medicínskej slovenčine

Ďalšou oblasťou, ktorá predstavuje úskalia pre pedagóga pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, resp., medicínskej slovenčiny, je potreba zohľadniť hovorový štýl jazyka pri komunikácii lekár – pacient. Častokrát sa totiž stretávame s tým, že zahraničný študent medicíny je počas praxe v nemocnici vystavený neformálnemu jazyku, ktorý pacient používa pri opise svojich zdravotných problémov. O to náročnejšie je pre zahraničného študenta osvojenie si hovorovej lexiky pri opise zdravotných problémov zo strany pacienta, a jeho rozpoznanie pri komunikácii s pacientom. Zahraniční študenti častokrát čelia komunikačným situáciám, v ktorých len s ťažkosťami porozumejú odpovediam pacientov. Príprava zahraničného študenta je o to náročnejšia, že do hovorového štýlu jazyka častokrát vstupujú podoby dialektu, či už na zvukovej, gramatickej alebo lexikálnej úrovni. Je však potrebné zo strany učiteľa zaradiť do výučby

medicínskej slovenčiny okrem iného aj autentický, 'neprikrášený', hovorový štýl jazyka, ktorý pacient používa pri popise svojho zdravotného stavu.

Záver

Na záver je možné konštatovať, že výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka má svoje špecifiká, ktoré je potrebné pri príprave učiteľa slovenského jazyka ako cudzieho jazyka dôsledne spoznávať, oboznamovať sa s nimi a prinášať riešenia, ktoré napomôžu efektívnejšiemu osvojovaniu si slovenčiny zo strany zahraničných študentov. Pre pedagóga prináša mnohé riešenia až samotná pedagogická prax a skúsenosti nadobudnuté v každodennej práci so zahraničnými študentmi na hodinách slovenského jazyka. V článku sme zhrnuli len niektoré oblasti, ktoré je potrebné si všímať a venovať im pozornosť predovšetkým v neslovanskom prostredí jazykovej triedy, nakoľko práve uvedené jazykové auditórium je vzhľadom na odlišnosť osvojovaného slovanského jazyka (slovenského jazyka) a natívneho neslovanského jazyka (príp. iného neslovanského komunikačného jazyka) študenta vystavené náročnejšiemu procesu jazykového vzdelávania v porovnaní so študentmi pochádzajúcimi zo slovanského prostredia.

Literatúra

- Hrdlička, M. (2010): K otázke mediačného jazyka ve výuce češtiny pro cizince. In: „*Bohemistika*“ 2010, nr 3, 217 – 224.
- Kavečanská, A., Kolaříková, Z., Petruňová, H.- Timková, R. (2014): Cudzie jazyky na univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach - minulosť, súčasný stav a možnosti jazykovej výučby. In: *Trendy v jazykovom vzdelávaní v terciárnej sfére. Činnosť jazykových center na filozofických fakultách v Českej republike a na Slovensku* [elektronický zdroj], Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 1-6.
- Panocová, R., petruňová, H. Timková, R. (2006): Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky a jeho aplikácia na odborný anglický jazyk medicíny, In: *Zborník medzinárodnej konferencie Odborný jazyk na vysokých školách II*. Praha, 110-112.
- Petruňová, H. – Timková, R. (2012): Slovenčina pre medikov ako praktický odborný cudzí jazyk. In: *Lekárska a farmaceutická terminológia v teórii a praxi : zborník príspevkov z konferencie 24. mája 2012 v Martine*. - Martin : Univerzita Komenského v Bratislave, Jeseniova lekárska fakulta v Martine, 63 – 67.
- Petruňová, H. – Timková, R. (2017): Slovenčina ako cudzí jazyk - rozvoj elementárnych jazykových zručností zahraničných študentov na Lekárskej fakulte UPJŠ. In: *Universitas Comeniana. Philologica LXXVI, Lingua academica 5*. - Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 169-182.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2006): *Učenie sa – vyučovanie – hodnotenie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 252 s.

Adresa autora

Doc. Mgr. Renáta Timková, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
renata.timkova@upjs.sk

ČINNOSTI NA UŽITÍ SUDOKU VE VÝUCE MATEMATIKY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

ACTIVITIES USING SUDOKU IN TEACHING MATHEMATICS AT THE 1ST LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOL

Jitka Trymlová

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

Šárka Pěchoučková

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

Jan Frank

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

Abstract:

The logical game SUDOKU has become a very widespread phenomenon during a relatively long period of its existence. Especially in recent years, when it began to appear regularly not only in printed periodicals, but also on the Internet, solving SUDOKU is a very popular activity throughout Europe, including the Czech Republic. SUDOKU also appears in some mathematics textbooks. For the 2nd, 3rd and 4th year of elementary school, we prepared planar SUDOKU and SUDOKU with solids, which the pupils solved graphically or by manipulation, while frontal teaching, group and individual work were used. The main objective was to find out how SUDOKU can be used in teaching mathematics at the 1st level of elementary school, which competencies can be developed with this game and how the work of pupils differs in these years. Based on the survey, it turned out that in addition to competencies for problem solving, communicative competences, learning competencies, social, personnel and work competencies were also developed for pupils. The pupils of the 4th year, in whom mutual cooperation was used in group work, coped best with the assigned tasks.

Key words:

Sudoku, teaching mathematics, key competencies, problem solving

Úvod

Logická hra SUDOKU se během poměrně dlouhé doby své existence stala velmi rozšířeným fenoménem. Zejména v posledních letech, kdy se začala pravidelně objevovat nejen v tištěných periodikách, ale i na internetu, je luštění či doplňování SUDOKU velice oblíbenou aktivitou v celé Evropě včetně České republiky. Tuto hru najdeme i mezi úlohami rekreační matematiky. Děti se tedy se SUDOKU mohou běžně setkávat ve svém okolí. Proto se domníváme, že je přínosné zabývat se tím, jaké možnosti může tato logická hra přinést při zapojení do vyučování matematiky. Zapojení SUDOKU do vyučování matematiky na prvním stupni může být pro žáky určitým oživením. Zároveň díky velkému množství možností, jak tuto logickou hrou při vyučování využít, může poskytnout nové cesty, jak při hodinách matematiky se žáky pracovat.

Pravidla SUDOKU

Logická hra sudoku má ve své klasické formě podobu čtverce tvořeného 81 poli. V každém řádku a každém sloupci se nachází devět polí. Celý čtverec je rozdělen na 9 vnitřních čtverců, které obsahují 3 x 3 pole. Zadání je tvořeno několika vyplněnými poli, na jejichž základě jsou doplňována pole prázdná. [1] Postupujeme podle pravidla: každý řádek, každý sloupec a každý vnitřní čtverec je tvořen číslicemi od 1 do 9, přičemž se žádná z nich nesmí opakovat dvakrát. [2] Zadání SUDOKU může mít mnoho variant, které mohou být různě obtížné v závislosti na počtu a rozmístění číslic, které tvoří zadání. [3] U lehčích typů zadání postupně doplňujeme číslice, u kterých jsme si jisti, že do daného čtverce patří. Při doplňování složitějších typů SUDOKU musíme obvykle využít jako pomůcku vpisování možných čísel do čtverců, z nichž potom postupným vyřazováním vyjde správná možnost. Je nutné si dát však pozor, aby se naše SUDOKU nestalo díky vpisování mnoha číslic příliš nepřehledným. [4]

Práce se žáky na 1. stupni základní školy

Ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku základní školy byla realizována sonda, jejímž cílem bylo vytvořit činnosti na užití SUDOKU ve výuce matematiky ve vybraných ročnících základní školy, uskutečnit je se žáky a provést reflexi. V každém ročníku jsme sondě věnovali dvě za sebou následující vyučovací hodiny a pracovali podobným způsobem. Nejdříve proběhla frontální práce se žáky, na kterou navazovala skupinová práce a samostatná práce s pracovním listem. Pro rychlejší žáky byl pak ještě připraven úkol vytvořit zadání vlastního SUDOKU.

Cílem frontální práce bylo, aby žáci pochopili pravidla této hry a dovedli určit místo, ze kterého je vhodné síť doplňovat. Žáky jsme tedy nejdříve seznámili s principem hry, poté chodili postupně k tabuli po jednom a doplňovali předkreslenou síť. Začínali jsem sítí s menším počtem čtverců, která nebyla rozdělena na vnitřní subčtverce. Vyvolaný žák zdůvodnil, jakou číslici a proč doplní do zvoleného pole, ostatní jeho volbu buď schválili, nebo opravili.

Skupinová práce byla připravena pro skupinu čtyř nebo pěti žáků. Každá skupina dostala na čtvrtce velikosti A3 předkreslenou prázdnou síť, geometrická tělesa (krychle, kvádry, jehlany, válce) a na listu papíru formátu A4 zadanou úlohu. Úkolem žáků bylo umístit do prázdné sítě tělesa podle zadání a poté SUDOKU vyřešit. Pro každou skupinu byly připraveny tři nebo čtyři úkoly se vzrůstající náročností. Obtížnost se zvyšovala zvětšením sítě nebo přidáním vnitřního rozdělení sítě na čtverce.

Náročnost úkolů také rostla v zadání úkolů v rámci samostatné práce. Zvyšoval se celkový počet čtverců tvořících síť SUDOKU a v nejnáročnějších zadáních byla síť rozdělena na vnitřní čtverce. Také použití jedné barvy namísto tří nebo čtyř při dokreslování geometrických tvarů a využití písmen v porovnání s číslicemi zvyšovalo náročnost řešení.

Jako nadstandardní úkol pro rychlejší žáky byla zvolena příprava zadání vlastního SUDOKU.

Vzhledem k omezenému rozsahu článku uvedeme v následujícím textu ukázky pouze vybraných úkolů z každého ročníku a postřehy z řešení dalších úloh.

Ve druhém ročníku, který navštěvovalo 26 žáků, jsme pro frontální práci použili SUDOKU tvořené polystyrénovými aplikacemi (obr. 1), jež žáci řešili manipulativně, a SUDOKU s číslicemi (obr.2).

Pro doplnění SUDOKU použij jablko,
hrušku a banán.

Pro doplnění SUDOKU použij
číslice 1, 2, 3

Obr. 1 Zadání prvního úkolu

Obr. 2 Zadání druhého úkolu

Ve druhém ročníku bylo patrné, že se žáci se SUDOKU v hodinách matematiky často setkávají. Frontální práci zvládli rychle a správně, s pochopením pravidel neměli žádné velké problémy. Chybovali pouze ve vyjadřování toho, kam daný objekt nebo číslice umístit. Většinou říkali: „dolů, doprostřed, vpravo“, ale neupřesnili, zda myslí sloupec či řádek. Při skupinové práci pracovaly jednotlivé skupiny rozdílným způsobem. V některých se do úkolu zapojovali všichni členové, domlouvali se a řešili úkol společně. V ostatních skupinách se žáci rozdělili, pracovali ve dvojicích nebo samostatně a společně pak vytvořili konečné řešení. Dva úkoly byly tvořeny sítěmi s 9 čtverci, v posledním úkolu se objevila síť obsahující 16 čtverců. Všechny skupiny vyřešily úspěšně všechna zadání, V prvním úkolu samostatné práce žáci do sítě formátu 3 čtverce x 3 čtverce dokreslovali ovoce, úspěšnost řešení tohoto úkolu byla 88 %. Druhá síť stejného formátu obsahovala číslice 1, 2, 3, správně ji doplnili všichni žáci stejně jako síť v následujícím úkolu, kde se pracovalo s červenými čtverci, zelenými trojúhelníky a modrými kruhy. Do poslední sítě dopisovali žáci číslice 1, 2, 3, 4, úspěšnost řešení tohoto úkolu byla 77 %.

Obr. 3 Zadání úkolu

Obr. 4 Postavení těles v síti

Pravidla SUDOKU byla v třetím ročníku (18 žáků) vysvětlována při frontální práci na dvou úkolech. Do první sítě se 16 čtverci doplňovali žáci číslice 1, 2, 3, 4, druhá síť stejných rozměrů byla ještě rozdělena na 4 subčtverce a byla vyplněna písmeny A, B, C, D.

Obr. 5 Zadání úkolu

Obr. 6 Postavení těles v SUDOKU

Druhý úkol byl tedy obtížnější. Pro žáky bylo náročné si uvědomit, že se každý symbol musí objevit jen jednou nejen v řádce a sloupci, ale i v každém vnitřním čtverci. Před plněním úkolů ve skupinách jsme se žáky zopakovali tělesa a jejich vlastnosti, přičemž jsem používali tělesa, která měly skupiny k dispozici při plnění dalších úloh. Objevily se problémy s rozlišováním prostorových a rovinných útvarů. Pro vlastní skupinovou práci byly původně připraveny tři úkoly. Zadání prvního úkolu ukazují obrázky 3 a 4. Druhý úkol (obr. 5, obr. 6) byl pro žáky velmi náročný a žádné skupině se ho nepodařilo správně vyřešit. Z časových důvodů proto již nebyl zadán třetí úkol. V rámci samostatné práce doplňovali žáci čtyři sítě o 16 polích. První obsahovala číslce 1, 2, 3, 4 a vyřešilo ji správně 83 % žáků. Do druhé sítě dokreslovali žáci modré rovinné útvary (trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh), úspěšnost řešení této úlohy byla 95 %. Síť ve třetím úkolu byla rozdělena na 4 vnitřní čtverce a obsahovala modré trojúhelníky, žluté obdélníky, červené čtverce a zelené kruhy. Správně tuto úlohu vyřešilo 56 % žáků. U zbylých žáků se objevovaly v subčtvercích dva stejné symboly. Poslední síť byla také rozdělena na 4 vnitřní čtverce a objevila se v ní písmena E, F, G, H. Úspěšnost řešení tohoto úkolu byla pouze 17%. Vliv na úspěšnost řešení jednotlivých úkolů žáků třetího ročníku mohl mít podle našeho názoru i fakt, že se tito žáci na rozdíl od žáků druhého ročníku se SUDOKU při výuce matematiky dříve vůbec nesetkali.

Vzhledem k tomu, že se připravené úkoly ukázaly pro žáky třetího ročníku jako náročné, rozhodli jsme se stejné zadání předložit v rámci frontální a skupinové práce i sedmnácti žákům 4. ročníku, kteří rovněž neměli z předchozí výuky matematiky se SUDOKU žádné zkušenosti. Textová zadání úkolů při samostatné práci byla také stejná jako v předchozím ročníku, lišila se pouze doplňovanými symboly nebo jejich polohou ve čtvercové síti. Při frontální práci neměli s prvním úkolem (síť bez subčtverců) žáci sebemenší problémy. Na doplnění SUDOKU ve druhém úkolu, kde jsme pracovali se sítí rozdělenou na vnitřní čtverce, potřebovali žáci více času než na první úkol, ale nevyžadovali přílišnou nápovědu. Ve všech skupinách si žáci pomáhali, domlouvali se a řešili úkol společně, podařilo se tedy všem správně doplnit zadané úkoly. Samostatná práce byla zadána na pracovním listu se čtyřmi úkoly. První úkol na doplňování čísel 1, 2, 3, 4 zvládli bezchybně všichni žáci. Druhý úkol (obr. 7) se ukázal jako nejobtížnější, vyřešilo ho správně 65 % žáků. Úspěšnost řešení třetího úkolu (obr. 8) byla 76 % a se čtvrtým úkolem (síť obsahující čtyři vnitřní čtverce a písmena K, L, M, N) si úspěšně poradilo 88 % žáků.

Obr. 7 Zadání úkolu

Obr. 8 Zadání úkolu

Závěr

Výše popsaná sonda naznačila různé způsoby využití hry SUDOKU v hodinách matematiky a zároveň možnosti, jak netradiční formou rozvíjet u žáků logické myšlení a schopnost řešit problémy. Úspěšnost řešení jednotlivých úloh mimo jiné závisí na zkušenostech s touto hrou. Žáci vyšších ročníků jsou schopni řešit náročnější úkoly. Rádi bychom se touto problematikou dále zabývali a zaměřili se ještě na další ročníky 1. stupně.

Literatura

- [1] Hra sudoku. Dostupné na <https://sudokus.cz/pravidla/>
- [2] Pravidla sudoku. Dostupné na <https://sudokuzdarma.cz/pravidla-sudoku/>
- [3] Jak řešit sudoku?. Dostupné na <https://www.cshak.cz/jak-resit-sudoku>
- [4] Jak luštit sudoku. Dostupné na <https://sudokuonline.cz/navod/>

Adresy autorů

Mgr. Jitka Trymlová

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Klatovská 51, 308 00 Plzeň
jitka.trymlova@gmail.com

PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D.

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Klatovská 51, 308 00 Plzeň
pechouck@kmt.zcu.cz

Mgr. Jan Frank, Ph.D.

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni
Klatovská 51, 308 00 Plzeň
frankjan@kmt.zcu.cz

ZVYŠOVANIE EFEKTIVITY VÝUČBY V PRIMÁRNOM PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ PROSTREDNÍCTVOM ZÁŽITKOVÉHO UČENIA SA

INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING IN PRIMARY SCIENCE EDUCATION THROUGH EXPERIENCE-BASED LEARNING

Miriám Uhrinová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Ivana Prachárová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Jan Tirpák

Katedra speciální a sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UJEP v Ústí nad Labem

Abstract:

Education in natural sciences is a long-term process in which the teacher's personality also plays an important role. It is an important motivating and driving factor of the educational process. The teacher can use various methods during the educational process at school to develop pupils' literacy in natural sciences. One of them is experience-based learning. Experience-based learning should become a part of the activating teaching methods that we use in learning about nature and its laws, in order to develop not only the cognitive domains, but also the affective domains. Experiential learning positively reinforces pupils' sensitive perception of the natural environment, which increases their interest in learning about natural phenomena and laws. The paper underlines the potential and the impression of this progressive educational method, which enables the children of younger school-age to learn about nature and to discover its laws experientially. It presents the results of the research survey aimed at determining the effectiveness of experiential methods on the pupils with respect to their learning outcomes in primary education of natural sciences. The paper presents the contribution and the convincing influence of the implementation of experience-based learning methods in natural science classes, in terms of learning results of pupils in the fourth year of elementary school.

Key words:

experience-based learning, teacher, natural science education, primary education

Úvod

Prírodovedné vzdelávanie je dlhodobý proces a zohráva významnú úlohu v rozvoji spoločnosti i rozvoji ľudskej kultúry. Každý ľudský jedinec si sukcesívne rozvíja a formuje prírodovednú gramotnosť, pričom pod pojmom prírodovedná gramotnosť rozumieme predovšetkým zoznam toho, čo všetko človek potrebuje, aby porozumel prírodným aspektom ovplyvňujúce jeho život, dokázal vysvetliť základné prírodné javy vo svojom

okolí, poznal fundamentálne pojmy, zákony a metódy prírodných vied, vedel pracovať s grafmi, tabuľkami, schémami i mapami, v neposlednom rade, aby bol schopný vytvárať si svoj vlastný úsudok o vierohodnosti poznatkov (Roberts, 2007; Svobodová, 2013). Medzinárodné výskumy IEA PIRLS a TIMSS čoraz častejšie poukazujú na neuspokojivo rozvinutú prírodovednú gramotnosť žiakov a významný pokles v ich vedomostiach či zručnostiach v predmetnej oblasti, t.j. v oblasti prírodovedy. Ako uvádza Ramsden (1998), mnohí žiaci považujú prírodovedné predmety za zložité, nesúvisiace s praktickým životom. Na túto skutočnosť poukazujú aj výsledky niektorých výskumov, ktoré ilustrujú, že negatívne postoje žiakov k prírodovedným predmetom do veľkej miery súvisia s nedostatkom prepojenia vedy s reálnym životom (Osborne, Simon & Collins, 2003).

Prírodovedné predmety svojím činnostným a bádateľským charakterom vyučovania umožňujú žiakom hlbšie porozumieť zákonitostiam prírodných procesov, a tým si aj uvedomovať užitočnosť prírodovedných poznatkov pre ich kontinuálnu aplikáciu v praktickom živote (Brtnová-Čepičková, 2005). Na efektívne premostenie vedy s reálnym životom tak možno v edukačnej praxi využívať vhodné edukačné stratégie. V tomto kontexte má nezastupiteľné miesto aj osobnosť učiteľa, ktorý je významným motivujúcim činiteľom a hybným faktorom edukačného procesu. V súčasnej edukačnej realite je to práve učiteľ, ktorý má hľadať cestu, ako strategicky a účinne prepájať teóriu s praxou a ako efektívne rozvíjať u žiakov kľúčové kompetencie, pričom žiakov v prvom rade vníma ako subjekty edukácie a nepokladá ich len za pasívne objekty vzdelávania. V samotnom vyučovaní nejde totiž len o prenos poznatkov od aktívneho učiteľa k pasívnemu žiakovi. Úlohou učiteľa je predovšetkým žiaka aktivizovať a motivovať. Učiteľova aktivita má spočívať hlavne v plánovaní a príprave edukačného procesu, v ktorom majú byť aktívni najmä žiaci a on má byť ich pomocníkom pri konštruovaní ich autentického poznania. Konštruktivisticky postavená výučba so zreteľom na prírodovedné vzdelávanie tkvie na základoch poznatkov, skúseností a predstáv žiakov, ktoré sa častokrát spájajú práve s ich zážitkami a s ktorými vstupujú do edukačného procesu. Súčasná edukačná realita si tak vyžaduje učiteľa s adekvátnymi profesijnými kompetenciami, ktorý bude danú skutočnosť akceptovať a efektívne bude implementovať do edukačného procesu pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti aj metódy zážitkového učenia sa.

Zážitkové učenie sa

Jednou z oblastí, ktoré predkladajú kritériá ukazovateľov kvality profesijných činností učiteľa, je oblasť procesu učenia. V tejto kontinuite sa v odbornej literatúre uvádza, že učiteľ používa také didaktické stratégie, ktoré umožňujú každému žiakovi porozumieť edukačnému obsahu, rozvíjať žiaduce kompetencie a získať vnútornú motiváciu i schopnosti k celoživotnému vzdelávaniu a poznávaniu. V kontexte týchto profesijných kompetencií učiteľ využíva množstvo metód a foriem práce s dôrazom na aktívne učenie sa žiakov (Thomková a kol., 2012). So zreteľom na prírodovedné vzdelávanie má učiteľ široké spektrum možností využívania rôznych stratégií v edukačnom procese. Jednou z nich je aj zážitkové učenie sa, ktoré považujeme za významný determinant rozvíjania prírodovednej gramotnosti u žiakov v primárnom vzdelávaní práve preto, že poznávanie dieťaťa mladšieho školského veku je prevažne skúsenostné a zážitkové, zároveň je silne emocionálne poznačené a detské interpretácie prírodných javov sú slovami Gavoru (2007) neobyčajne pevné.

Súvzťažne s vyššie uvedeným by sa učenie sa prostredníctvom zážitku malo stať súčasťou aktivizujúcich metód, ktoré využívame pri poznávaní prírody a jej zákonitostí, aby sme u žiakov rozvíjali nielen kognitívnu stránku, ale zároveň aj stránku afektívnu. Súhlasne s Houškom (1991) konštatujeme, že výhody zážitkového učenia sa spočívajú v zapájaní nielen kognitívnych, ale aj emocionálnych procesov, čo vyvážené pôsobí na

emocionálnu aj racionálnu zložku osobnosti dieťaťa (žiaka). Zároveň sú podporované kognitívne, sociálne, emocionálne zručnosti a tvorivé dimenzie osobnosti. Zážitkové učenie sa tak uspokojuje u žiaka jednak potrebu tvorivej aktivity, jednak potrebu zmysluplnosti sveta práve pomocou prepájania získavaných poznatkov s realitou a praxou.

Zážitkové učenie sa u žiakov pozitívne posilňuje citlivé vnímanie prírodného prostredia, čím sa u nich zvyšuje aj záujem o poznávanie prírodovedných javov a zákonitostí a prepája sa vedecké skúmanie reality s praktickým životom. Pri vhodnej implementácii zážitkových metód do edukačného procesu sa môžu stať východiskom pre inovačné procesy zamerané na skvalitňovanie výučby, ktoré zdôrazňujú potrebu vlastnej aktivity žiakov a zároveň do vyučovania prinášajú tvorivo- humanistický rozmer s akceptáciou osobnosti žiaka a s rešpektovaním jeho potrieb a skúseností.

O zážitkovom učení sa hovoríme vtedy, ak „*priama interakcia s vecami, prírodou a s inými ľuďmi prináša zmeny v správaní a v interpretácii prežitého*“ (Kariková, 2001, s. 38).

Podľa Karikovej (2002) je zážitkové učenie sa charakterizované ako:

- *aktívne* - uplatňuje a rozvíja sa aktivita žiakov;
- *participatívne* - aktívni sú nielen učitelia, ale aj žiaci, ktorí sú pri prijímaní informácií iniciatívni a tvoriví, informácie prijímajú stimuláciou ich vlastných procesov myslenia, podporujú vytváranie nových nápadov a prístupov; učenie sa je založené na zážitku a skúsenosti, ktoré vedú k priamej interakcii s prírodou, inými ľuďmi, predmetmi a táto interakcia má prinášať zmeny v správaní;
- *kooperatívne a interaktívne* - podporuje medziľudské vzťahy, otvorenú a dôslednú komunikáciu, pričom sa podporuje práca v skupinách, vzájomná pomoc, spolupráca, prijatie zodpovednosti;
- *kreatívne* - vyžaduje rozvoj vyšších kognitívnych spôsobilostí, rozvoj riešenia problémov, vytvárania perspektív, spojenie racionálneho a intuitívneho myslenia.

Práve tieto aspekty zážitkového učenia sa považujeme za významné determinanty pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti žiakov, a to najmä so zreteľom na rozvíjanie ich schopností vedeckej práce.

Do činností, ktoré evokujú učenie sa a poznávanie, by mal učiteľ komponovať také transparentné znaky zážitkového učenia sa, ktoré spúšťajú zážitok a umožňujú jeho premenu. Doušková s Kružlicovou (2011) medzi hlavné atribúty začleňujú najmä:

- *Vlastnú vnútornú iniciatívu* ako pocit objavovania, spoznávania a porozumenia.
- *Objavnosť* uskutočňovanú takými učebnými situáciami, ktoré prenikajú do skutočnej reality, poskytujú spoznanie nových pojmov, faktov, informácií a opakovane prinášajú radosť z poznávania.
- *Vzájomnú komunikáciu*, ktorá dáva možnosť vymieňať informácie medzi zúčastnenými verbálne i neverbálne.
- *Praktické činnosti* v zastúpení manipulácie s novými predmetmi, experimentovania i hrových aktivít.
- *Kvalitný autentický zážitok* získavaný v situáciách prežívaných citmi i rozumom.
- *Celostnosť* vyučovania, realizovanú hodnovernými situáciami, do ktorých žiaci zapájajú všetky zmysly, ba aj obe mozgové hemisféry. V tejto súvislosti uvádza aj Vargová (2012), že v procese zážitkového učenia sa dieťa (žiak) vníma všetkými zmyslami, teda všetky svoje zmysly rozvíja a tak prijíma viac informácií, ktoré nadobúdajú efektívnejšiu kvalitu ako pri inom učení sa.

Z hľadiska zážitkového a skúsenostného poznávania je dôležité neodovzdávať žiakom len hotové informácie z prírodovednej oblasti, ale poskytnúť im aj priestor pre získavanie zážitkov a nových skúseností v samostatnom objavovaní a bádaní prírody. Zážitky

a metódy zážitkového učenia sa sú súčasťou skúsenostného vyučovania, činnostne zameraného vyučovania a bádateľsky orientovaného vyučovania (Uhrinová, 2015). Sú neodmysliteľnou súčasťou aj praktických terénnych prírodovedných aktivít, realizovaných v exteriéri. Pre žiakov sa v nich otvára priestor pre ich vlastnú aktivitu a slúžia na aktiváciu ich poznatkov, rozvoj ich kompetencií a konštruktívneho myslenia. Sú dôležité aj vzhľadom k uplatňovaniu konštruktivistického prístupu v prírodovednom vzdelávaní. Priamo v prírode sa otvára i priestor pre rozvíjanie environmentálnej senzitivity. Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti je úzko späté s rozvíjaním environmentálnej gramotnosti žiakov. Ako uvádzajú Macko a Blahútová (2010), odporúča sa zabezpečiť žiakom častý kontakt s prírodou a priestor pre samostatné interakcie s prírodou a pre jej poznávanie. Kontakt s prírodou by mal byť pre žiakov príjemný a bez stresujúcich zážitkov.

V súvislosti so zážitkovým a skúsenostným učením sa je známy model Kolba (Kolbov cyklický model učenia sa), ktorý schematicky zahŕňa konštitúcie zážitkového učenia sa (Kolb, 1984, McLeod, 2017).

Uviedli sme niektoré z pozitív, ktoré so sebou prináša zážitkové učenie sa. Je však zážitkové učenie sa efektívne z hľadiska rozvíjania prírodovednej gramotnosti u žiakov? Využívajú učitelia metódy zážitkového učenia sa na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti? Zlepšia sa pri ich implementácii do edukačného procesu učebné výsledky žiakov? Kládli sme si tieto a podobné otázky, ktoré nás priviedli k realizácii výskumu priamo na základných školách. Práve z týchto dôvodov sme sa rozhodli zamerať svoju pozornosť na problematiku zážitkového učenia sa v primárnom prírodovednom vzdelávaní.

Metodológia výskumnej sondáže

V príspevku prezentujeme výskumnú sondáž, ktorá sa realizovala v rámci predvýskumu. Cieľom výskumnej sondáže bolo overiť v edukačnej praxi efektívnosť implementácie metód zážitkového učenia sa na hodinách prírodovedy so zreteľom na rozvíjanie kompetencií žiaka mladšieho školského veku. Výskumná sondáž bola realizovaná v roku 2019. Výskumný súbor bol tvorený žiakmi 4. ročníka ZŠ. Vo výskumnej sondáži bol využitý príležitostný a kvótny výber. Výskumnú vzorku tvorili dve rovnocenné skupiny žiakov, 15 žiakov kontrolnej skupiny a 16 žiakov experimentálnej skupiny. Hlavnou výskumnou metódou bol pedagogický kváziexperiment. V experimentálnej skupine boli realizované proponované vyučovacie hodiny z vybranej témy prírodovedy s využitím zážitkových metód.

S ohľadom na determinovaný cieľ výskumnej sondáže sme sformulovali výskumnú otázku kauzálneho naturelu: Aká je účinnosť zážitkových metód na hodinách prírodovedy v porovnaní s klasickými vyučovacími metódami z hľadiska učebných výsledkov žiakov? V súvislosti s realizovanou výskumnou sondážou sme verifikovali stanovenú hypotézu: Vyučovanie pomocou zážitkových metód na hodinách prírodovedy bude efektívnejšie z hľadiska učebných výsledkov žiakov ako vyučovanie pomocou klasických vyučovacích metód.

Z uvedenej výskumnej hypotézy vyplývajú štatistické hypotézy:

H_0 : Na hodinách prírodovedy neexistuje štatisticky významný rozdiel v učebných výsledkoch žiakov.

H_1 : Na hodinách prírodovedy existuje štatisticky významný rozdiel v učebných výsledkoch žiakov.

Na analýzu výsledkov bol využitý Kolmogorov - Smirnov test a T-test.

Výskumné zistenia

Vzhľadom k obmedzenému rozsahu príspevku budeme uvádzať len výber získaných dát a naše základné zistenia.

V experimentálnej skupine sme overovali účinnosť navrhnutých projektov vyučovacích hodín prírodovedy vo vyučovaní témy *Planéta Zem*, v ktorých boli implementované zážitkové metódy. V kontrolnej skupine prebiehalo za rovnakých časových podmienok vyučovanie nového učiva *Planéta Zem* pomocou klasických metód. Pretest v oboch skupinách bol zameraný na zhodnotenie úrovne dosiahnutých vedomostí z vyučovacieho predmetu prírodoveda. Následne bol realizovaný projekt experimentálnej činnosti (Tab. 1), po ktorom nasledoval v oboch skupinách posttest.

Tab. 1: Projekt kváziexperimentu

	Pretest	Pôsobenie	Posttest
Experimentálna skupina	áno	Pôsobenie A vyučovanie novej učebnej látky <i>Planéta Zem</i> pomocou zážitkových metód	áno
Kontrolná skupina	áno	Pôsobenie B vyučovanie novej učebnej látky <i>Planéta Zem</i> pomocou klasických metód	áno

Konzekventné porovnanie numerických výsledkov vstupného a výstupného merania vedomostí žiakov prostredníctvom testu ukazuje graf 1.

Z uvedeného grafu 1 vyplýva, že obe výskumné skupiny boli pred začatím experimentálneho pôsobenia paralelné. Po ukončení experimentálneho pôsobenia a výstupnom meraní sa však experimentálna skupina zlepšila v učebných výsledkoch o 3,4227%, zatiaľ čo kontrolná skupina sa zhoršila až o 30,2734%. Numerické výsledky oboch meraní zobrazuje tabuľka č. 2.

Graf 1: Aritmetické priemery pretestov a posttestov

Z uvedeného grafu 1 vyplýva, že obe výskumné skupiny boli pred začatím

experimentálneho pôsobenia paralelné. Po ukončení experimentálneho pôsobenia a výstupnom meraní sa však experimentálna skupina zlepšila v učebných výsledkoch o

3,4227%, zatiaľ čo kontrolná skupina sa zhoršila až o 30,2734%. Numerické výsledky oboch meraní zobrazuje tabuľka č. 2.

Tab. 2: Numerické výsledky kváziexperimentu

	Počet subjektov	Aritmetický priemer v % Pretest	Aritmetický priemer v % Posttest	Rozdiel pretest - posttest
Experimentálna skupina	15	84,2856	87,7083	3,4227
Kontrolná skupina	16	84,375	54,1016	-30,2743

Pred zvolením adekvátneho štatistického testu vhodného k spracovaniu údajov *kváziexperimentu*, bolo potrebné zistiť či analyzované údaje majú alebo nemajú normálne rozdelenie. K tomu sme využili *Kolmogorov - Smirnov test*, ktorý nám potvrdil, že analyzované údaje normálne rozdelenie majú. Preto sme pre analýzu delimitovaných štatistických hypotéz využili test parametrický - konkrétne *T-test* pri nerovnosti rozptylov, ktorým sme komparovali učebné výsledky žiakov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou.

Tab. 3: Štatistický významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou

	p-value	α	Porovnanie	Prijímanie
Pretest	0,988	0,05	$p < \alpha$	H_0
Posttest	000*		$p < \alpha$	H_1

p-value = p hodnota

α = hladina významnosti

* ide o hodnotu menšiu ako 0,0001

Ako znázorňuje tabuľka 3, pri *preteste* na základe nerovnosti $p=0,988 > \alpha=0,05$ platí, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v učebných výsledkoch medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, ktoré boli vyučované klasickými vyučovacími metódami. Avšak pri *postteste* na základe nerovnosti $p<0,0001 < \alpha=0,05$ platí, že existuje štatisticky významný rozdiel v učebných výsledkoch medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Tu sa nám potvrdilo, že zážitkové metódy implementované do vyučovania prírodovedy majú eklatantne vplyv na učebné výsledky žiakov a dokázal sa štatisticky významný rozdiel medzi klasickou a zážitkovou formou vzdelávania.

Ďalej nás zaujímalo, aká je dištinkcia v učebných výsledkoch žiakov štvrtého ročníka a ktoré metódy vyučovania sú efektívnejšie. Pokračovali sme tak v analýze *posttestu* na báze deskriptívnej štatistiky, v rámci ktorej sme využili priemer bodov z výstupného merania, ich minimálnu i maximálnu hodnotu. Numerické výsledky zobrazuje tabuľka 4.

Tab. 4: Deskriptívna štatistika posttestu

		Priemer	Minimum	Maximum
Posttest	Experimentálna skupina	14,0333	9,5	16
	Kontrolná skupina	8,6563	4,5	12,5

Ako ilustruje tabuľka 4, priemerné učebné výsledky v prípade experimentálnej skupiny sú o 38,28% vyššie ako v kontrolnej skupine. Výrazný rozdiel môžeme vidieť aj v prípade minimálnych učebných výsledkov, ktoré sú v kontrolnej skupine v porovnaní s experimentálnou skupinou o 47,67 % menšie.

Po spracovaní získaných dát sa preukázal štatistický významný rozdiel v prospech experimentálnej skupiny, ktorá dosiahla lepšie učebné výsledky ako kontrolná skupina. Za týchto okolností sme platnosť H_0 zamietli a prijali platnosť alternatívnej hypotézy H_1 , ktorou sme predpokladali, že na hodinách prírodovedy existuje štatisticky významný rozdiel v učebných výsledkoch žiakov a akceptujeme tak tvrdenie, že vyučovanie pomocou zážitkových metód na hodinách prírodovedy je efektívnejšie z hľadiska učebných výsledkov žiakov ako vyučovanie pomocou klasických vyučovacích metód. Považujeme tak za nevyhnutné implementovať do edukačného procesu v primárnom prírodovednom vzdelávaní metódy zážitkového učenia sa. Ak chceme, aby si žiaci vytvárali pozitívny vzťah k prírode a rozvíjali sme u nich záujem o poznávanie prírody, jej javov a zákonitostí, je potrebné vniesť a vnášať do edukačného procesu zážitky.

Záver

Na základe zistení z výskumnej sondáže môžeme konštatovať, že je adekvátne pokračovať v realizovaní výskumu v týchto intenciách, pričom využijeme širšiu výskumnú vzorku, aby sme mohli výsledky generalizovať. Zároveň chceme apelovať na skutočnosť, že efektívnosť metód zážitkového učenia sa neprejaví u žiakov len v kognitívnej oblasti. V realizovanom výskume tak ďalej pokračujeme v zisťovaní efektívnosti týchto metód pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti žiakov aj v afektívnej a konatívnej oblasti.

Príroda poskytuje podnety a priestor pre mnohostranné zážitkové učenie sa žiakov. Učiteľ má pritom osobitné postavenie a môže metódy zážitkového učenia sa využívať ako efektívny prostriedok na rozvíjanie ich prírodovednej gramotnosti. Do edukačného procesu môže v tomto kontexte implementovať skúsenostné vyučovanie, činnostne zamerané vyučovania či bádateľsky orientovaného vyučovania, v ktorom majú žiaci priestor na aktívnu činnosť. V prepojení so získanými skúsenosťami a zážitkami si zároveň efektívne rozvíjajú prírodovednú gramotnosť. Učiteľ primárneho vzdelávania má možnosť dať každému jednému žiakovi rovnakú šancu pre získanie vedomostí, zručností a rozvíjanie svojich schopností. Je len v jeho rukách ako vyzdvihne potenciál každej jednej prírodovednej témy a bez ohľadu na jej náročnosť ju primerane žiackym schopnostiam a možnostiam ozrejmiť i priblížiť. Zážitkové aktivity, starostlivo vybrané a rezultované z okruhu žiackych záujmov, neopísateľne vplývajú na utváranie si pozitívneho vzťahu k prírode, pričom samotná priaznivá edukácia nemusí bezpodmienečne prebiehať len v teréne, ale i v školskej triede, do ktorej je príroda v rámci možnosti prenesená. Žiaci poznávajú jej krásu, odhaľujú jej zákonitosti pomocou svojich zmyslov a vlastnej aktivity. Metódy zážitkového učenia sa ponúkajú širokospektrálnu paletu činností, ktoré môžu byť zamerané na rozvoj nižších i vyšších kognitívnych funkcií u žiakov, pričom sa v činnosti rozvíjajú aj ďalšie kľúčové kompetencie, čo je prínosom pre vzrast prírodovednej gramotnosti a ústredným cieľom moderného vzdelávania.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0624/20 Regionálna identita ako súčinný faktor rozvíjania environmentálnej gramotnosti v kontexte primárnej edukácie.

Literatúra

- Brtnová-Čepičková, I. (2005). Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.
- Doušková, A., & Kružlicová, M. (2011). Edukačná aktivita a zážitkové učenie sa v materskej škole. Pedagogické vedy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta – OZ Pedagóg.
- Gavora, P. (2007). *Naivné teórie dieťaťa*. In Trubíniová, V. et al.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník* (s. 301-302). Ružomberok: PF KU v Ružomberku.
- Houška, T. (1991). Škola hrou. Praha: Tomáš Houška.
- Kariková, S. (2002). Kapitoly z pedagogickej psychológie. Žilina: IPV.
- Kariková, S. (2001). Zážitkové učenie sa a jeho aplikácia v pedagogickej praxi. In *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov* (s. 36-41). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Macko, J., & Blahútová, D. (2010). Implementation the cycle of substances in science education by project teaching. *Informatologia*, 43(3), 236-239.
- McLeod, S. A. (2017). Kolb – learning styles. [online]. SimplyPsychology : [simplypsychology.org](https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html), /website/. Dostupné na <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. In *International Journal of Science Education*, 25(9), 1 049–1 079.
- Ramsden, J. M. (1998). Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science? In *International Journal of Science Education*, 20(2), 125–137.
- Robert, D. A. (2007). Scientific literacy/Science literacy. Handbook of Research on Science Education. Dostupné na <http://faculty.education.ufl.edu/tsadler/Roberts-SciLit.pdf>
- Svobodová, J. (2013). Perspektivy a koncepce přírodovědného vzdělávání. Hradec Králové: European Institute of Education.
- Thomková, A. a kol. (2012). Rámec profesních kvalit učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Uhrinová, M. (2015). Kulturelle Aspekte der regionalen Erziehung in den Dimensionen der Primarstufe. Wien : Internationale Stiftung Schulung, Kunst.
- Vargová, M. (2012). Multikultúrna výchova a jej aplikácia v predprimárnom vzdelávaní. 1. vyd. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Adresy autorov

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.

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

Mgr. Ivana Prachárová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, KU
v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ivuska.pracharova@gmail.com

PaedDr. Ing. Jan Tirpák

Katedra speciální a sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UJEP v Ústí nad Labem

Hoření 13, 400 11 Ústí nad Labem

JanTirpak@seznam.cz

SÚČASNÁ ÚLOHA A POSTAVENIE UČITEĽA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE

THE CURRENT ROLE AND POSITION OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER AT A SECONDARY TECHNICAL SCHOOL

Michaela Zajacová

Stredná priemyselná škola dopravná, Trnava

Abstract:

Given that English is currently the world's number one language of communication, its compulsory teaching in Slovakia is incorporated in the state education programme for both primary and secondary schools on the basis of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). At secondary schools, it is then a compulsory school-leaving language for most students, while at technical and vocational schools students must graduate at level B1, or they can choose a higher voluntary level B2. As students come to the first year of high school with different levels of English, it is up to the teacher to evaluate such a situation and proceed in class so that after four years of study all students are able to use their acquired language skills and competences at the minimum required level B1 and to prove them not only during the graduation exam, but also in real life. However, this task of the teacher is not always easy, as even in today's age of modern technology and greater access to the English language through the media, some students are not motivated to further develop or use it. Other students, on the other hand, think that they speak it better and no longer need to improve in class, as they perceive the English language through various media - the so-called 'outside the classroom' learning. In this case, the question arises as to the role and position of an English teacher at a secondary technical or vocational school, where technical subjects are also a priority and pupils are often burdened with a high number of lessons in their time-table.

Key words:

English language teacher, the role and position of the teacher, secondary technical school

Úvod

Dôležitosť vyučovania cudzích jazykov na slovenských stredných odborných školách vždy stála o čosi viac v úzadí v porovnaní s dôležitosťou vyučovania odborných predmetov. Toto ponímanie bolo vcelku logické v dobe, keď slovenský trh práce nebol natoľko prepojený s tým európskym alebo svetovým tak, ako je tomu v súčasnosti. Navyše, študenti stredných odborných škôl musia absolvovať povinnú maturitnú skúšku z cudzieho jazyka minimálne na úrovni B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca – ďalej len SERR (Vyhláška č.318/ 2008, §7, ods. 2 b a ods. 10), čo znamená, že sú okrem ústnej formy internej časti maturitnej skúšky celoplošne testovaní aj písomnou formou, teda musia spĺňať určité kritériá. Čo sa vyučovania cudzích jazykov týka, sú na študentov a aj na učiteľov pri výstupe paradoxne kladené vyššie nároky, než ako je tomu pri odborných predmetoch (napr. podmienka s hodnotením známku „dobrá“ pri ústnej

forme maturitnej skúšky z CUJ: Vyhláška č.318/ 2008, § 15 ods. 1, 2, 4, 6, 7 a) a b)).

Predpokladá sa, že okrem toho, že budú študenti kvalitne vzdelaní vo svojom odbore, budú schopní používať minimálne jeden cudzí jazyk (v prvom rade anglický jazyk) slovom i písmom, buď na povinnej úrovni B1 alebo dobrovoľnej B2 , aby sa uplatnili či už v zahraničnej firme na Slovensku alebo vo firme v zahraničí, kde daný jazyk slúži ako komunikačný. Tu však učitelia narážajú na nezáujem mnohých študentov učiť sa anglický jazyk a aktívne ho používať. Ich nízka motivácia a nezáujem častokrát vyplývajú zo slabých jazykových základov zo základnej školy, rodinného zázemia, náročnosti rozvrhu v daný deň alebo neuvedomovania si možností využitia tohto jazyka v kontexte svojho osobného rozvoja alebo pracovných príležitostí. Napr. E. Petlák (2016, 55) v tejto súvislosti upozorňuje na sociálny a ekonomický kontext a nefunkčnosť spoločenského prostredia, v ktorom veľa mladých ľudí žije. Tu sa stretávajú s úpadkom spoločenských hodnôt, krízou rodiny alebo nezamestnanosťou. Autor konštatuje, že ak dieťa vyrastá v rodine so zlými vzťahmi ako sú rozvedení rodičia alebo žije s jedným rodičom, je preňho ťažšie si vytvoriť vlastnú osobnosť. V takomto prípade začne dieťa pochybovať o význame školy a vzdelania alebo o zmysle života a prestane sa zaujímať o školu a učivo. Podľa autora je potom v kontraste s takto uvažujúcim dieťaťom myslenie mladého človeka alebo jeho rodiny, ktorá je v lepšej ekonomickej situácii a na vyššej sociálnej úrovni. Častokrát preto prehodnocuje, do akej miery je efektívny rozsah učiva, ktoré už nie je priamo potrebné pre profesionálny život. V neposlednom rade autor pripomína, že k nezáujmu o školu prispieva aj dospievanie žiakov a veľké psychické, telesné, sociálne alebo intelektuálne zmeny, ktorými prechádzajú.

V tejto situácii si je viac ako vhodné položiť otázku, do akej miery k tomuto nezáujmu a nízkej motivácii prispieva aj učiteľ anglického jazyka a vyučovacie metódy, ktoré na hodinách používa v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom, Štátnym vzdelávacím programom a Katalógom cieľových požiadaviek. Dnešnú generáciu stredoškolákov je náročnejšie zaujať a motivovať ako kedkoľvek predtým, nakoľko neudržia dlho pozornosť, sú zameraní viac na „akciu“ a striedanie aktivít. Zaujať študentov v súlade s tromi už spomínanými dokumentmi môže preto pre pedagóga predstavovať výzvu. Tí jazykovo zdatnejší študenti si často myslia, že sa už viac nenaučia, a preto nemajú tendenciu sa toľko pripravovať a rozvíjať sa ako tí slabší. Zaujímavé sú napríklad výsledky výskumu R. Rosenthala, E. Babada a D. Avni-Babada (2003), ktorý uvádza L. Krejčová (2012, 69). Daný výskum bol zameraný na interakciu učiteľov stredných škôl a ich študentov, kde boli spozorované dve kategórie – podpora učenia a emocionálne podpora. Dospievajúci si podľa autorky najviac cenili učiteľov, ktorí boli na vyučovaní schopní kombinovať obe zložky. Z výsledkov však prekvapivo vyplynulo, že zatiaľ, čo dospievajúci takúto podporu zo strany učiteľa úplne akceptovali pri slabších študentoch, pri podpore tých lepších bol učiteľ študentmi hodnotený dosť negatívne. Vyučujúci sa teda zamýšľajú, ako slabších aj lepších študentov vhodne motivovať a aká úloha učiteľovi cudzieho jazyka, v našom prípade anglického, v dnešnej dobe prináleží.

V súvislosti s uvedenou problematikou sme sa v našom príspevku rozhodli ozrejmiť, aké podmienky sa v súčasnosti na stredných odborných školách pre vyučovanie anglického jazyka vytvárajú, aké kritériá by mal spĺňať učiteľ anglického jazyka a aké vyučovacie metódy na motiváciu študentov by mal na hodinách používať.

Podmienky vyučovania anglického jazyka na stredných odborných školách

Vzhľadom na to, že anglický jazyk patrí v súčasnosti k svetovému dorozumievaciemu jazyku číslo jeden, jeho povinné vyučovanie ako prvého cudzieho jazyka je na Slovensku zakomponované na základe ústredného dokumentu Rady Európy pre učenie sa,

vyučovanie a hodnotenie úrovne ovládania cudzích jazykov - Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) - v štátnom vzdelávacom programe ako pre základné, tak aj stredné školy. Konkrétne SERR odporúča na stredných školách v prvom cudzom jazyku „redukovať formálne vyučovanie CJ1 a namiesto toho používať tento jazyk pravidelne alebo príležitostne na výučbu ďalšieho predmetu (forma odborne zameraného učenia a „bilingválneho vzdelávania“)“ (SERR, 2017, 175). V praktickom vyučovaní to znamená, že popri všeobecnej angličtine by sa v týždennej hodinovej dotácii mal nájsť priestor aj pre odborný jazyk, a tým pádom by sa takejto situácii mali prispôbiť ako študenti, tak aj samotní vyučujúci.

Každá odborná škola má okrem povinnej hodinovej dotácie aspoň troch hodín prvého cudzieho jazyka týždenne k dispozícii aj tzv. „disponibilné hodiny“ v oblasti „Jazyk a komunikácia“, ktoré môže venovať práve vyučovaniu prvého cudzieho jazyka. Škola, na ktorej pôsobíme, presadzuje už niekoľko rokov posilnenie anglického jazyka ako prvého a zároveň maturitného cudzieho jazyka, čo vyučujúcim poskytuje väčší priestor na prípravu študentov. Taktiež sa vedenie školy rozhodlo využiť disponibilné hodiny na zaradenie odbornej angličtiny do vyučovania. V súčasnosti je hodinová dotácia všeobecnej angličtiny štyri hodiny týždenne pre prvý až tretí ročník, ku ktorým pribudla jedna hodina odbornej angličtiny týždenne. Celková týždenná hodinová dotácia anglického jazyka vo štvrtom ročníku je z tohto dôvodu na predmetnej škole päť hodín týždenne. Navyše tu pôsobí aj jazyková škola, ktorá študentom odbornej školy ponúka zdokonaľovacie kurzy pre nižšie ročníky a prípravný maturitný kurz pre študentov štvrtého ročníka. Z našej skúsenosti vyplýva, že takýto prístup nebýva na stredných odborných školách štandardný a vyučujúci anglického jazyka na škole si uvedomujú, že vyššia hodinová dotácia poskytuje lepšie možnosti na skvalitnenie prípravy študentov. Keďže títo prichádzajú do prvého ročníka strednej školy s rôznou úrovňou anglického jazyka, je na vyučujúcom, aby takúto situáciu vyhodnotil, a ďalej na hodinách postupoval tak, aby všetci žiaci po štyroch rokoch boli schopní využiť svoje nadobudnuté jazykové zručnosti a kompetencie na minimálnej požadovanej úrovni B1 a preukázať ich nielen pri maturitnej skúške, ale aj v reálnom živote. K tejto snahe prispieva aj fakt, že sú na škole na hodinách anglického jazyka študenti od prvého ročníka rozdelení na „nižšiu“ a „vyššiu“ úroveň podľa rozradovacieho testu. Uvedené delenie má aj svoje nevýhody, jeho výhody však oceňujú najmä študenti v skupinách s „vyššou úrovňou“, z ktorých mnohí sa chcú pripraviť na vyššiu nepovinnú maturitnú úroveň B2. Škola ponúka štyri študijné odbory, z ktorých si túto možnosť vyberajú najmä študenti elektrotechnického odboru, ktorí anglický jazyk používajú aj mimo školu a sú si vedomí jeho dôležitosti pri svojom ďalšom štúdiu alebo v pracovnom živote. Takto úrovňovo rozdelené skupiny sú homogénnejšie (napriek tomu sa aj v rámci jednej skupiny niekedy nachádzajú zdatnejší, aj menej zdatní študenti), a ako študenti, tak aj vyučujúci majú na hodinách lepšie podmienky na dosiahnutie spoločného cieľa – prípravy na povinnú maturitnú skúšku z anglického jazyka.

Súčasná úloha a postavenie učiteľa anglického jazyka vo vyučovacom procese

Technologický pokrok v 21. storočí priniesol zmeny v spoločnosti, čo sa odzrkadľuje aj na poli vzdelávania. S prínosom veľkého množstva informácií prostredníctvom internetu a prístupom k novej technike sa zmenili okolnosti aj pre učiteľa cudzieho jazyka, pretože dnešná generácia študentov už s novými technológiami vyrastala, a preto na hodinách aj mimo nich potrebuje iný prístup na osvojenie si jazyka. Touto problematikou sa zaoberá aj SERR, pre ktorý súčasní učitelia cudzieho jazyka „predstavujú vzory tých rolí, ktoré učiaci sa môžu imitovať vo svojom používaní jazyka“ a mali by si „uvedomiť, že ich konanie, ..., je najdôležitejšou súčasťou prostredia v procese učenia sa či osvojovania si jazyka“ (SERR, 2017, 147). Dokument Rady Európy sa v tomto bode zamýšľa aj nad

tým, aká dôležitosť by sa u učiteľa cudzieho jazyka mala klásť napr. na jeho schopnosť vyučovať, organizovať prácu v triede, jeho štýl vyučovania, alebo na znalosti ohľadom testovania a hodnotenia, jeho interkultúrne postoje, či schopnosť „vyrovnať sa s individuálnym prístupom v triede k rozdielnym typom učiacich sa a k učiacim sa s odlišným typom schopností“ (SERR, 2017, 147). Referenčný Rámec sa takisto pýta, či by mal učiteľ u žiakov „čo najlepšie rozvíjať relevantné vlastnosti a schopnosti v priebehu individuálnej alebo skupinovej práce alebo práce vo dvojiciach“ (SERR, 2017, 147) pomocou dozerania na poriadok v triede a udržiavania ho, pohybovania sa po triede a sledovania študentov, poskytovania individuálnych konzultácií alebo slúžiť ako konzultant a pomocník, prijať názory študentov ohľadom svojho učenia sa a koordinovať ich činnosť. O niektorých z týchto bodov pojednávajú aj súčasní autori literatúry o všeobecnej didaktike, ale aj o didaktike anglického jazyka a snažia sa tieto otázky zodpovedať.

Úlohou učiteľa sa vo svojej publikácii zaoberajú Z. Berová a P. Bero, keď ponúkajú jednoduchú odpoveď a to, že učiteľ „má žiakom pomáhať pri ich učení (sa). Dávať podnety, ponúkať možnosti, skrátka vytvárať prostredie, v ktorom môžu realizovať svoju prirodzenú snahu získavať poznatky, zlepšovať sa“ (2016, 91-92). R. Čapek (2017, 13) pridáva ďalšiu podstatnú myšlienku týkajúcu sa úlohy učiteľa vo vyučovaní svojho predmetu. Podľa autora má učiteľ odovzdávať lásku k svojmu predmetu a to tak, že ho má rád, mal by predstavovať človeka „z vnútra“, a mal by zo svojho odboru žiakom prezentovať to najzaujímavejšie. Svoj pohľad R. Čapek uzatvára tým, že ak učiteľ u žiakov posilňuje radosť z objavovania, odovzdáva zážitky, pozitívne emócie z úspechu a motivuje žiakov pri zlyhaniach, ktoré však netrestá, potom sa žiak na hodine bude dobre cítiť, učiť sa nové veci a bude aj rád pracovať. Myšlienku motivácie žiakov učiteľom pomocou záujmu o svoj predmet schvaľuje aj E. Petlák (2011, 24), keď sa odvoláva na M. Spitzera. Ten uvádza, že pre motiváciu nie je rozhodujúci „premietač fólií ... alebo dokonca prezentácia v Powerpointe, ale učiteľ zaujatý svojím predmetom, učiteľ, u ktorého je centrom záujmu jeho predmet“ (*Jak uczy się mózg*, 2007, 145).

J. Bérešová (2013) následne porovnáva súčasného učiteľa anglického jazyka s minulosťou, ktorého bolo možné považovať za „dirigenta“ alebo „veliteľa“. Jeho úlohou bolo prezentovať informácie, kontrolovať činnosti a hodnotiť správnosť výpovedí. V cieľovom jazyku plnil funkciu korektora chýb a viedol a kontroloval správanie učiaceho sa. Učiteľ väčšinou viedol interakciu, ktorá častokrát pripomínala policajné vyšetrovanie. „Žiaci sa pri takomto type vyučovania mohli naučiť len to, čo vedeli ich učitelia a očakávalo sa, že sa naučia naspamäť všetko, čo im počas hodiny učiteľ povedal. Za veľmi dôležitú sa považovala správna odpoveď“ (Bérešová, 2013, 154-155).

Oproti tomu sa podľa autorky od dnešného učiteľa cudzích jazykov očakáva, aby spracoval veľké množstvo informácií z niekoľkých vedomostných oblastí a mal informácie o žiakoch zahŕňajúce „psychologické faktory (schémy, kognitívny štýl a afektívne faktory), osobné potreby a spoločenské faktory (všeobecné prostredie a osobné prostredie)“ (Bérešová, 2013, 155). Ak má učiteľ o žiakoch tieto vedomosti, mal by podľa toho vybrať vhodné materiály, predstaviť ich a vytvoriť emocionálne prostredie, ktoré prispieva k učeniu sa.

Autorka uvádza, že by si mal vyučujúci cudzích jazykov osvojiť širokú škálu rolí, keďže vyučovací proces vyžaduje kreativitu a flexibilitu. Učiteľ by mal byť na hodine cudzieho jazyka manažér, pomocník alebo facilitátor, vzor, pozorovateľ, informátor alebo zdroj, konzultant, poradca, sociálny pracovník a editor. Autorka takisto podotýka, že od dobrého učiteľa cudzích jazykov sa očakáva, že bude dobre ovládať jazyk, bude oboznámený s teóriou vyučovania angličtiny, že bude poznať koncept vzdelávania, rozumieť cieľu jazykového vzdelávania, bude empatický k žiakom, bude prirodzenou autoritou a mať všeobecné znalosti.

S J. Bérešovou v tomto ohľade súhlasí D. Gondová (2009), ktorá pripúšťa, že sa úloha učiteľa vo vyučovaní cudzieho jazyka mení, a namiesto kontrolóra sa stáva facilitátorom, ktorý umožňuje žiakovi učiť sa. „Facilitátor potrebuje mať kompetencie a zručnosti, ktoré sa predtým od učiteľa nevyžadovali. Jednou z nich je kladenie otázok, ktoré majú u žiaka vzbudiť záujem a zvedavosť“ (Gondová, 2009, 181). Učiteľ by mal vytvárať problémové situácie a pomáhať žiakovi zvládnuť problémy vznikajúce pri učení sa. Taktiež je žiaka neustále potrebné podporovať pri učení sa a pri hľadaní vlastných riešení problémov. Navyše by sa mu malo ukázať, ako sa má učiť. Facilitátor vytvára úlohy, ktoré umožňujú žiakom učiť sa, „stimulujú ich a motivujú ich myslieť. Facilitačný prístup vo vyučovaní ... predstavuje základný princíp v rozvíjaní autonómneho učenia, pretože umožňuje vytvoriť podmienky na to, aby sa žiaci cez prirodzenú zvedavosť chceli dozvedieť, naučiť viac“ (Gondová, 2009, 181).

V rámci hesla „tvoriť - nenapodobňovať“ predstavuje autorka J. Hanuliaková (2015, 57) aktívne učenie sa, ktoré samozrejme podporuje aktivitu žiakov. V rámci neho uvádza silný zmysel pre osobnú a kolektívnu zodpovednosť, nezávislé vyjadrovanie, rozvíjanie sociálnych zručností, samostatné učenie sa a autonómiu v ňom. V. Janíková (2012, 50) sa navyše venuje konceptu vyučovania cudzích jazykov zameraného na žiaka. Tu konštatuje, že v súčasnom prístupe je pri vyučovaní cudzieho jazyka potrebné nielen inovovať didaktické postupy alebo učebné materiály, ale zamerať sa aj na individuálne zvláštnosti samotného žiaka. Následne môžeme hovoriť o komunikatívnom vyučovaní cudzieho jazyka zameraného na žiaka. V rámci neho autorka uvádza viacero typov vyučovania a vyučovacích metód spojených práve s individuálnymi zvláštnosťami žiakov, ďalej je to projektové vyučovanie, učenie sa cudzieho jazyka pomocou riešenia úloh rečového typu (task-based language learning) patriacich k dialogickým metódam, koncept autonómneho učenia sa zdôrazňujúceho učebné stratégie alebo potreba celostného učenia (holistic learning) podporujúceho činnosti stimulujúce aj pravú hemisféru a nakoniec činnostné učenie (Learning by Doing), čo je celostné vyučovanie s aktívnym žiakom.

E. Homolová (2003) taktiež zdôrazňuje prípravu autonómneho žiaka, ktorý efektívne využíva svoje vedomosti a zručnosti aj mimo školy a je ochotný sa ďalej vzdelávať. Autorka zdôrazňuje aj nezastupiteľné miesto učiteľa cudzích jazykov, ktoré nadobudol „nielen silou svojej osobnosti, výberom metód a postupov, znalosťou potrieb žiaka a spoločnosti, ale aj didakticky správnym používaním vhodných učebných materiálov“ (Homolová, 2003, 6).

Zaujímavý je náhľad do analýzy (Medgyes, 1999), na ktorú sa odvoláva J. Bérešová (2013, 157). Táto analýza zahŕňala 86 percent nerodených (non-NESTS) a 14 percent rodených anglicky hovoriacich učiteľov angličtiny (NESTS) z 11 krajín. Autorka upozorňuje, že podľa dotazníkov, ktoré žiaci vyplňali, títo „nerozlišujú, či je učiteľ angličtiny rodený alebo nerodený hovoriaci, ale uprednostňujú takých učiteľov:

- ktorí sú priateľskí
- vysvetlia učivo
- poskytnú dobré poznámky
- vedia, ako sa správať k žiakom, ktorí dlhé hodiny sedia v laviciach
- nechajú žiakov, aby veci robili sami“.

V náväznosti na predchádzajúce uvedené poznatky spomenieme taktiež G. Lojovú a K. Vlčkovú (2011), ktoré sa zaoberajú aspektom obsiahnutým aj v SERR, a to zistením učebných štýlov a stratégií žiakov, ktoré by mal učiteľ cudzieho jazyka u žiakov na hodine aj pri učení sa mimo triedu („outside the classroom“) rešpektovať a podporovať. „V súčasnosti je nepopierateľné, že učelia cudzích jazykov si musia vedome rozvíjať vnímavosť voči štýlom učenia svojich študentov“ (Lojová - Vlčková, 2011, 94). Autorky

zároveň konštatujú, že je učiteľ zodpovedný za vytváranie takých podmienok pre žiakov, aby sa mohli učiť jazyk spôsobom, ktorý najviac vyhovuje ich učebnému štýlu a mal by v premenlivých podmienkach pedagogického procesu prehodnocovať kladné a záporné stránky týchto učebných štýlov a nechať študentov profitovať z kladných stránok svojho štýlu. Učiteľovi odporúčajú prezentovať učivo viacerými spôsobmi a striedať rôznorodé aktivity, v čom poskytujú podporu aj mnohé nové jazykové materiály a učebnice. Žiaci by mali byť o svojich učebných štýloch informovaní a uvedomovať si ich. Čo sa týka učiteľa cudzieho jazyka, nemal by poznať len učebný štýl svojich žiakov, ale aj svoj vyučovací štýl, pričom „učiteľ podvedome či vedome uprednostňuje postupy a aktivity, ktoré sú efektívne pre jeho vlastné učenie, ktoré vyhovujú jeho štýlu učenia ... a v dôsledku týchto tendencií z jeho vyučovania získavajú oveľa viac žiaci s rovnakým štýlom učenia sa“ (Lojová – Vlčková, 2011, 103), čoho by sa mal učiteľ vyvarovať.

Autorky upozorňujú aj na rozvíjanie stratégií učenia sa žiakov (úseky jednaní, ktorými má byť dosiahnutý určitý cieľ) a úlohu učiteľa cudzieho jazyka v tomto ohľade. Podľa autoriek by mal „pomôcť žiakovi vytvoriť si efektívne stratégie učenia, ktoré budú sami používať i po skončení školskej dochádzky“ (Lojová – Vlčková, 2011, 103).

Z daných informácií vyplýva, že súčasný učiteľ anglického jazyka by mal byť nielen dobrý jazykový odborník, ale mal by byť celkovo komplexnou osobnosťou so všeobecnými znalosťami a prihliadať na „ľudský rozmer“ vo vyučovacom procese.

Súčasný trendy vo vyučovaní anglického jazyka

S osobnosťou učiteľa anglického jazyka sú úzko späté aj vyučovacie metódy a prístupy, ktoré používa, aby žiakom umožnil čo najefektívnejšie si tento jazyk osvojiť. J. Bérešová (2013, 34) sa pri vyučovaní anglického jazyka v súčasnosti odvoláva na tzv. „Po-metódové obdobie“ 21. storočia, ktoré sa s ohľadom na potreby súčasnej spoločnosti upriamuje na vyučovanie z komunikatívneho pohľadu, teda nadväzuje na predchádzajúci komunikatívny prístup k jazyku. Ako kľúčové zložky súčasných trendov vo vyučovaní anglického jazyka uvádza:

1. vyučovanie zamerané na žiaka
2. učenie sa zamerané na proces
3. zameranie sa na názory tých z „vnútra“ triedy, ktorí dokážu preskúmať a ohodnotiť, zdôrazňujú účastníckove názory a jedinečnosť každého kontextu
4. spojenie školy s vonkajším svetom, propagovanie holistického prístupu
5. orientáciu na postup od „celku k časti“ namiesto postupu od „časti k celku“
6. celoživotné vzdelávanie
7. učenie sa objavovaním.

Všetky uvedené zložky „Po-metódového“ obdobia sú v súlade s poznatkami, ktoré sme uviedli aj pri predchádzajúcich autoroch, a na ktoré nadväzuje aj R. Čapek (2017, 11), keď pripomína, že sa učiteľ nemusí nutne prikloniť k nejakej „reformnej pedagogike“, ale je oveľa lepšie zvoliť eklektický alebo tzv. kombinačný prístup, teda svoje vyučovanie prispôbiť danej situácii, triede a potrebám žiakov. Takéto vyučovanie autor nazýva aj „športívnym“ alebo „podporujúcim klimatickým vyučovaním“ – vyučovaním podporujúcim priaznivú pracovnú klímu v triede.

Autorka J. Bérešová (2013) k svojim predchádzajúcim myšlienkam dopĺňa, že súčasný trendy ku komunikatívne prístupu v anglickom jazyku sú založené na myšlienkach, ktoré podporujú:

- autonómiu učiaceho sa (nezávislosť)
- učenie sa ako spoločenský proces (spolupráca)
- zahrnutie kurikula (jazyk viazaný na iné predmety, učenie sa založené na texte, projektové vyučovanie)

- zameranie sa na význam (vyučovanie založené na obsahu)
- rôznorodosť (rôzne silné stránky učiaceho sa, oboznámenie sa so stratégiami učiacich sa)
- zručnosti v premýšľaní (kritické a kreatívne myslenie)
- sebahodnotenie (žiacke zápisky, portfóliá)
- učiteľov ako spolu-učiacich sa (facilitátorov - moderátorov).

Treba podotknúť, že tieto zmeny v myslení neviedli k jednému modelu komunikatívneho jazykového vyučovania, ktorý by sa dal uplatniť za každých okolností.

Podľa autorky by mali dnešné jazykové osnovy „zahŕňať systematické pokrytie všetkých rôznych zložiek komunikačných spôsobilostí, vrátane jazykových zručností, obsahu, gramatiky, slovnej zásoby, a funkcií“ (Bérešová, 2013, 36).

Záver

Koncepcia vyučovania cudzích jazykov sa na Slovensku za posledné roky zmenila, pričom najväčší dôraz sa kladie na vyučovanie a učenie sa anglického jazyka ako povinného cudzieho jazyka už od základnej školy, čo je zakomponované aj v Štátnom vzdelávacom programe na základe odporúčaní Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR). Stredná škola pritom slúži študentom ako posledný stupeň štátneho kontinuálneho organizovaného jazykového vzdelávania pred nástupom do zamestnania alebo na vysokú školu.

Z najnovších trendov jazykového vzdelávania vyplýva, že by mali vyučujúci cudzích jazykov študentov stredných škôl pripraviť na používanie cudzieho jazyka v reálnom živote, a to s prihliadaním na ich schopnosti, osobnosť alebo učebný štýl, vybudovali v nich autonómiu pri budovaní si jazykových návykov a orientovali na nich vyučovanie v rámci vyučovania zameraného na žiaka. Podmienky sú však na stredných školách rôzne.

Kým na gymnáziách pripravujú učitelia cudzích jazykov študentov s vedomím, že im najmä anglický jazyk bude slúžiť ako „povinná výbava“ pri vysokoškolskom štúdiu alebo výmenných pobytoch v zahraničí a povinnou maturitnou úrovňou je úroveň B2 podľa SERR, na väčšine stredných odborných škôl sa vyučujúci musia viac snažiť vzbudiť u študentov o anglický jazyk záujem, nakoľko sú pre týchto prioritou odborné predmety a často nemajú takú motiváciu sa anglický jazyk učiť a zlepšovať sa v ňom, aj keď si jeho dôležitosť uvedomujú a učia sa ho dlhšiu dobu.

Vďaka zameraniu odborných škôl a týždennej hodinovej dotácii jazyka je potom pre študentov povinná maturitná úroveň B1, ktorá zodpovedá užívateľovi všeobecného jazyka. Aj na tomto type škôl sa však dá u študentov vybudovať lepší vzťah k anglickému jazyku prostredníctvom hodín odbornej angličtiny, kde jazyk neslúži ako cieľ, ale komunikačný prostriedok. Práve odborné zameranie cudzieho jazyka môže takýchto študentov zaujať, nakoľko problematiku väčšinou poznajú už z odborných hodín a vyjadrenie v cudzom jazyku môže byť pre nich zaujímavé aj vzhľadom na možné praktické využitie odborného cudzieho jazyka na vysokej škole alebo pri komunikácii s anglicky hovoriacimi osobami v budúcom zamestnaní.

Motiváciu k učeniu sa a ovládaniu anglického jazyka u študentov stredných odborných škôl by mali vyučujúci tohto jazyka uplatňovať v rámci možností na základe horeuvedenej modernej koncepcie cudzojazyčného vzdelávania nielen vo všeobecnom, ale aj tom odbornom jazyku. Ako však upozorňuje E. Patlák, nezáleží len na tom, aké motivačné metódy poznáme, ale aj na tom, „že ten, koho motivujeme má svoje dôvody pre alebo proti motivovaniu“ (2011, 24). V našom prípade platí, že v prvom rade študent musí mať vnútornú motiváciu učiť sa cudzí jazyk a uvedomiť si, že sa ho učí kvôli svojim potrebám, či už jeho využitiu v spomínanom budúcom zamestnaní, pri ďalšom štúdiu alebo pobyte v zahraničí.

Literatúra

- Berová, Z., Bero, P. 2016. *Umenie byť učiteľom*. Bratislava: Raabe, ISBN 978-80- 8140-233-3
- Bérešová, J. 2013. *English Language Teaching in Pre-service and In-service Teacher Training*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 236 s. ISBN 978-80-8082-769-4
- Čapek, R. 2017. *Líný učiteľ. Jak učiť dobre a efektívne*. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-344-5
- Gondová, D. 2009. Aktivizácia žiakov na hodinách cudzieho jazyka. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole* (s. 161-181). Brno: Masarykova univerzita PdF, ISBN 978-80-210-4974-112
- Hanuliaková, J. 2015. *Aktivizujúce vyučovanie*. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-8153-036-4
- Homolová, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 98 s. ISBN 80-8055-788-8. Dostupné na internete: [online] <<http://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=476>>
- Janíková, V. a kol. 2012. *Výuka cizích jazyků*. 2012. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-7380-3
- Krejčová, L. 2012. Psychologické aspekty vzdelávání dospívajících. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-7454-1
- Lojová, G., Vlčková, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0
- Petlák, E., Baranovská, A. 2016. *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-8168-450-0
- Petlák, E. a kol. 2011. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Nitra: Iris, ISBN 978-80-89256-62-4
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. 2017. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 255 s. ISBN 978-80-8118-201-3

Adresa autora

Mgr. Michaela Zajacová

Stredná priemyselná škola dopravná, Trnava
 Študentská 23, 91745 Trnava
michaelazajacova2@gmail.com