



Petr Adamec, Michal Šimáně, Eliška Kovářová (Eds.)

SBORNÍK Z MEZINÁRODNÍ KONFERENCE ICOLLE 2020

Úloha odborného vzdělávání
ve světě 21. století

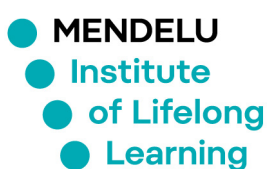




Petr Adamec, Michal Šimáně, Eliška Kovářová (Eds.)

PROCEEDINGS OF INTERNATIONAL CONFERENCE ICOLLE 2020

Importance of Vocational Education
and Training in the 21st century





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Publikace vznikla v rámci řešení projektu OP VVV
“Konkurenceschopný absolvent Mendelovy
univerzity v Brně“ (CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002365)

Pod záštitou:
prof. Ing. Danuše Nerudové, Ph.D., rektorky Mendelovy univerzity v Brně
JUDr. Bohumila Šimka, hejtmána Jihomoravského kraje
Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
PhDr. inž. Lukasz Tomczyk, Ph.D.
Asst. prof. Dr. Lazar Stošić
prof. Dzintra Iliško
prof. Péter Tóth
doc. PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA
doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.
prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

RECENZENTI

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
PhDr. Mgr. Kristýna Balátová, Ph.D.
Mgr. Alena Bendová, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D.
Mgr. David Kryštof, Ph.D., ACC
PaedDr. Adriana Pavlikovská
Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
Mgr. Martin Pírko
Mgr. Hana Staudková
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.

OBSAH

HELDÁKOVÁ LUCIA, SZEGHY-GAYER VERONIKA. <i>Postavenie slovenského školstva v Maďarsku: (Vybrané externé a interné faktory ovplyvňujúce jeho efektívnosť)</i>	6
KACHLÍK PETR. <i>Riziko nomofobie u žáků základní školy</i>	16
KASAL JOSEF, ŠPRÁCHALOVÁ LUCIE. <i>Význam a postavení společenských věd ve výuce MBA</i>	35
KAŠICKÝ FRANTIŠEK. <i>Inovatívne metódy a formy vzdelávania dospelých v oblasti využívania fondov v Slovenskej republike.</i>	43
KENTOŠ MICHAL, ĎURKOVSKÁ MÁRIA.. <i>Teaching Aids and the Use of Ict Assets in Slovak Schools in Hungary</i>	52
KLIMTOVÁ VÁCLAVA, LOVASOVÁ VLADIMÍRA. <i>Evaluae specializačného studia pro školní metodiky prevence</i>	60
KOCOURKOVÁ VLADIMÍRA, JANIŠ KAMIL ML. <i>Vzdělávání pedagogů v oblasti mediální výchovy pro úroveň ISCED 0</i>	68
KRÁSNA SLÁVKA, ČEPELOVÁ SLÁVKA, GABRHELOVÁ GABRIELA, LAJČIN DANIEL. <i>Inovatívne komponenty systému duálneho vzdelávania v inkluzívnej edukácii</i>	77
MATOUŠKOVÁ ADÉLA, PLUCKOVÁ IRENA, KRATOCHVÍLOVÁ KATEŘINA. <i>Profesní portfolio a jeho přínos pro učitele</i>	87
MUKNŠNÁBLOVÁ MARTINA. <i>Rozvoj kognitívnych schopností během tříletého kombinovaného studia na vyšší odborné škole</i>	95
PETRÍKOVÁ DANIELA, VARADYOVÁ TATIANA. <i>Zvyšovanie kvality doplnujúceho pedagogického štúdia prostredníctvom vzdelávania cvičných učiteľov</i>	104
RUMANOVÁ LUDMILA. <i>Rozvoj digitálnych kompetencií študentov stredných škôl</i>	112
STRAKOVÁ NIKOLA. <i>Volba závěrečných prací budoucích učitelů odborných předmětů a praktického vyučování</i>	119
ŠEVČÍKOVÁ JAROSLAVA, PLISCHKE JITKA, CHUDÝ ŠTEFAN. <i>Profesní přesvědčení začínajících učitelů na pozadí jejich životních příběhů</i>	129

POSTAVENIE SLOVENSKÉHO ŠKOLSTVA V MAĎARSKU: (VYBRANÉ EXTERNÉ A INTERNÉ FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE JEHO EFEKTÍVNOSŤ)

Lucia Heldáková¹, Veronika Szeghy-Gayer¹

¹Spoločenskovedný ústav CSPV SAV, Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovenská republika

To cite this article: HELDÁKOVÁ LUCIA, SZEGHY-GAYER VERONIKA. 2021. Postavenie slovenského školstva v Maďarsku: (Vybrané externé a interné faktory ovplyvňujúce jeho efektívnosť). *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 6–15.

Abstrakt

Súčasný antropocén a s ním priamo súvisiaci moderný informačno-technologický progres implikuje i potrebu zefektívňovania výchovno-vzdelávacieho procesu. Edukácia sa však častokrát nachádza na chvoste spoločenských zmien i napriek tomu, že jej fungovanie podmieňuje budúcnosť celej spoločnosti. Aktuálna potreba zvyšovania odbornosti výchovy a vzdelávania na školách je v súvislosti so špecifickými potrebami slovenského národnostného vzdelávania v Maďarsku náročnejšia, avšak o to naliehavejšia. Slovenské školy v Maďarsku od prelomového roku 1989 dodnes bojujú o svoju širšiu spoločenskú akceptáciu, čelia problémom ako nedostatok žiakov, pedagógov, materiálno-technického zabezpečenia, avšak povest o ich vysokej odbornosti je v mnohých prípadoch verejne známa. Cieľom príspevku je analyzovať dáta získané takmer od všetkých učiteľov vyučujúcich slovenčinu alebo v slovenskom jazyku v Maďarsku o vnímaní postavenia slovenského školstva v Maďarsku na jednej strane v závislosti na type školy, na ktorej vyučujú a na strane druhej závislosť vybraných externých opatrení, ktorých úlohou má byť zlepšenie fungovania slovenského školstva v Maďarsku na type školy. Výsledky analýz potvrdzujú význam niektorých opatrení vo vnímaní postavenia slovenského vzdelávacieho systému na základe typu školy. Všetky zozbierané údaje pochádzajú z dotazníkového prieskumu, ktorý sa uskutočnil v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov pracujúcich vo všetkých typoch národných škôl v desiatich maďarských okresoch, v ktorých prebieha výučba slovenského jazyka.

Kľúčové slová: postavenie slovenského školstva, Maďarsko, kvantitatívny výskum, pedagógovia

THE POSITION OF SLOVAK EDUCATION IN HUNGARY: (SELECTED EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS INFLUENCING ITS EFFECTIVENESS)

Abstract

The current anthropocene and the modern information and technological progress directly related to it also implies the need to streamline the educational process. However, education is often at the tail end of social change, even though its functioning determines the future of society as a whole. The

current need to increase the expertise of education at schools is more demanding, but all the more urgent, in connection with the specific needs of Slovak national education in Hungary. Slovak schools in Hungary have been struggling for their wider social acceptance since the breakthrough of 1989, facing problems such as lack of pupils, teachers, material and technical support, but the reputation of their high expertise is in many cases known. The aim of the paper is to analyse data obtained from almost all teachers teaching Slovak or in Slovak in Hungary on the perception of the position of Slovak education in Hungary on the one hand depending on the type of school they teach and on the other hand the dependence of selected external measures improving the functioning of Slovak education in Hungary on the type of school. The results of the analyses confirm the importance of some measures in the perception of the position of the Slovak education system based on the type of school. All collected data come from a questionnaire survey, which was carried out in 2019 on a sample of 139 teachers working in all types of national schools in ten Hungarian counties, where Slovak language teaching takes place.

Keywords: position of Slovak education, Hungary, quantitative research, teachers

ÚVOD

Rýchla kadencia života, globalizácia, zmeny v dôsledku vývoja technologickej a informačnej spoločnosti, otázky v súvislosti so spoločensko-politickými, ekonomickými, či sociálnymi zmenami so sebou nesú následky, medzi ktoré radíme i prehodnocovanie úlohy školy pri výchove a vzdelávaní budúcich generácií. Škola ako priestor, v ktorom trávia deti takmer polovicu svojho času sa stávajú nositeľom zodpovednosti za spôsob ich rozvoja v čoraz vyššej miere. Zvlášť významnú funkciu zohráva škola v menšinovom prostredí. „*Je všeobecne známe, že pre budúcnosť minoritných spoločností je výchova a vzdelávanie v jazyku národnostnej menšiny jedným z najdôležitejších faktorov pretrvania.*“ (Szabóová Marloková, 2019, s. 53). Postupný regres počtu žiakov na slovenských školách v Maďarsku spôsobuje značné obavy v súvislosti s perspektívou udržania slovenskej menšiny v Maďarsku.¹ Za najvýraznejšie prekážky fungovania a zlepšovania slovenského školstva v Maďarsku označujú odborníci slabú znalosť slovenského jazyka (mnohé deti v slovenských rodinách už slovenčinu neovládajú); nedostatok kvalifikovaných pedagógov; absencia slovenských učebníc príp. učebníc v slovenskom jazyku; nízky počet žiakov; roztrúsenosť slovenských škôl v Maďarsku; nedostatok financií (Szabóová Marloková, 2014, s. 119–120; Situačná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí; Žibrita, 2012). Rovnako je v tejto súvislosti nevyhnutné spomenúť i varovné

otvorené listy upozorňujúce i na súčasný proces maďarizácie národnostných menšín žijúcich v Maďarsku. V roku 2007 bolo vydané Memorandum Slovákov žijúcich v Maďarsku, ktorého signatári uviedli 11 konkrétnych príkladov maďarizácie slovenskej menšiny v Maďarsku, medzi ktoré zaradili i vyučovanie skreslenej, často protislovenskej histórie, tzv. výchovu protislovenčinárov a pod. (Papuček, 2007).

V Maďarsku dnes funguje viac ako sto vzdelávacích inštitúcií, konkrétne 72 materských škôl a 46 základných škôl, gymnázií a vysokoškolských inštitúcií, ktoré sa podľa zákona definujú ako slovenské národnostné školy. Slovenské škôlky sú v ôsmich župách, ostatné školy v deviatich a slovenský jazyk sa vyučuje na štyroch vysokoškolských inštitúciách. Význam národnostného školstva tkvie prevažne v posilnení etnického vedomia a kultúry (Tóth, 2005, s. 185).

Význam takéhoto typu výskumu problematiky národnostného školstva zvyšuje fakt, že podobných analýz je v súčasnosti veľmi málo aj v susedných krajinách. Môžeme vymenovať iba niekoľko príkladov. Na Slovensku začiatkom roka 2019 Pedagogický inštitút COMENIUS v Bratislave realizoval výskum zameraný na základné školy na Slovensku s vyučovacím jazykom maďarským, v rámci ktorého riaditeľa alebo poverení zástupcovia zriaďovateľa školy vyplňali dotazník týkajúci sa údržby, prevádzky a financovania jednotlivých inštitúcií. Výskum sa realizoval na 59 základných školách.² Z hľadiska metodiky a kvality

1 O postupnom znižovaní počtu slovenských žiakov na slovenskej škole v Budapešti podrobne písala J. Szabóová Marloková – Szabóová Marloková, J. (2019). Perspektívy jednojazyčnej školy v Maďarsku. In Ďurkovská, M., & Tušková, T. *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (s. 53–65). Košice: Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

je o niečo bližšie k nášmu výskumu uvedený nižšie dotazníkový prieskum Zväzu maďarských učiteľov v Rumunsku, ktorý realizovali odborníci Centra regionálneho a antropologického výskumu so sídlom v Csíkszerede (Miercurea Ciuc). Výskumu sa zúčastnilo 6075 maďarských učiteľov, z toho 1196 učiteliek materských škôl. Cieľom zberu údajov bolo vytvoriť všeobecný obraz maďarskej pedagogickej spoločnosti v Rumunsku.³ Vzhľadom na odlišnú metodológiu a priebeh týchto výskumov však nie je možné ich komparovať s výsledkami nasledujúcej analýzy o vnímaní postavenia slovenského školstva v Maďarsku na jednej strane v závislosti na type školy, na ktorej pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku vyučujú a na strane druhej závislosť vybraných externých opatrení, ktorých úlohou má byť zlepšenie fungovania slovenského školstva v Maďarsku na type školy, na ktorej vyučujú.

1 CIEĽ PRÍSPEVKU

Cieľom príspevku je analyzovať vnímanie postavenia slovenského národnostného školstva pedagógmi vyučujúcimi slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku na slovenských národnostných školách v Maďarsku na základe typu školy, na ktorej vyučujú. Zároveň je skúmaný názor týchto pedagógov na zlepšenie postavenia slovenského národnostného školstva prostredníctvom podpory vybraných faktorov, ktoré by mohli prispieť k jeho zefektívneniu tiež na základe typu školy, na ktorej pedagógovia aktuálne vyučujú.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

2.1 História slovenského národnostného školstva v Maďarsku

S rozdelením uhorskej monarchie bolo potrebné vyrovnať sa s existenciou fenoménu národnostných menšín v oblasti hospodárskej, kultúrnej ale i školskej. „*Národnostné školy v 20. storočí sa stali hračkou politických udalostí, manipulácií a asimilačných*

cieľov.“ (Farkašová, 2008, s. 582). V medzivojnovom období bolo cieľom maďarskej vlády pomaďarčovanie národnostných menšín, hlavne v oblasti školstva. Závery mierových rokovaní v Paríži po prvej svetovej vojne síce deklarovali ochranu práv národnostných menšín, avšak v praxi sa nerealizovali. Bethlenova vláda v Maďarsku prijala nariadenie č. 4800/1923, ktoré rozdeľovalo typy menšinového školstva do troch kategórií: A – školy s vyučovacím jazykom menšiny; B – školy so zmiešaným vyučovacím jazykom (jazyk menšiny a maďarčina); C – vyučovací jazyk maďarský a v jazyku menšiny sa vyučovala reč a literatúra (školský predmet).⁴ Stav slovenského školstva na území Maďarska bol v 30. rokoch 20. storočia v počte 55 slovenských škôl avšak väčšina z nich spadala do kategórie C. V tomto období čelila slovenská menšina intenzívnej maďarizácii obcí, ktorá pokračovala i v priebehu 40. rokov. Pre Slovákov v Maďarsku bol v jazykovej oblasti príznačný proces kultúrnej diferenciácie – premieňali sa na dvojazyčné skupiny (osvojili si okrem slovenského jazyka vplyvom maďarizácie i maďarský jazyk) (Kugler – Gomboš, 2008, s. 318–320; Szabóová Marloková, 2014, s. 117). Keď v roku 1948 na maďarskom území prebehol proces poštátnenia škôl malo to za následok vznik národnostnej školskej siete, no zároveň stratu cirkevných škôl a s nimi spätého i akéhosi lokálneho piliéra etnickej kultúry. Proces vytvárania siete slovenského národnostného školstva sprevádzal rad problémov. Najväčšou ťažkosťou bola skepsa slovenskej menšiny z predchádzajúcich desaťročí vyznačujúcimi sa maďarizačným tlakom, vplyvom ktorého sa slovenské povedomie postupne vytrácalo. Na druhej strane museli pri zakladaní nových škôl čeliť personálnym problémom, nedostatku kvalifikovaných pedagógov. O vybudovanie slovenského národnostného školstva sa v roku 1949 pričínalo Ministerstvo náboženstva a verejného školstva spolu s Demokratickým zväzom Slovákov v Maďarsku a pre tento proces boli príznačné podľa Anny Divičanovej dve tendencie. Prvou bol fakt, že školy mohli byť zakladané len na území, kde sa táto myšlienka stretla s porozu-

2 Pozri výskumnú správu: Attila, F. *A felvidéki magyar kisiskolák fenntartásának, működésének és pedagógiai fejlesztésének vizsgálata* (MKO-KP-1-2019/1-000872). 71 s. [online] Dostupná na internete: <https://www.magyar-iskola.sk/2020/05/tanulmany-a-felvideki-magyar-kisiskolakrol/>

3 Stále sa dopĺňujúce tematické zhrnutie prvých výsledkov výskumného programu je dostupné k zhliadnutiu na webovej stránke Združenia maďarských učiteľov v Rumunsku: www.rmpsz.ro; K publikovaným výsledkom tohto výskumu patria Biró A. Z., Sárosi-Blága, Á. (2019) Óvodapedagógusok kisebbségi környezetben. Értelmezések, magatartások és sajátosságok egy Erdély szintű adatfelvétel eredményei alapján, Kisebbségi Szemle, roč. 2019, č. 4, s. 33–48. Alebo Biró A. Z., Sárosi-Blága, Á. (2017) A pedagóguspályával kapcsolatos viszonyulásmódok elemzése a Hargita megyei pedagógustársadalom példáján (s. 65–78) In *Pro Scientia Ruralis*, roč. 2017, č. 2 (3–4).

1 O vzdelávaní menšín v medzivojnovom období najnovšie pozri Takács, K., Oroszné, K. (2019) Kisebbségi népoktatás a Trianon utáni Magyarországon (s. 43–51) In *Közép-Európai Közlemények*, roč. 12, č. 4.

mením slovenských príslušníkov (najmä Slováci z Dolnej zeme) a na územiach, ktoré boli jazykovo príliš uzavreté (napr. obce v Pilišských horách alebo Novohrade) sa tieto školy nepodarilo založiť (Divičanová, 2000, s. 102–103). V 60. rokoch došlo k zániku slovenských základných a stredných škôl⁵ a ich miesto nahradilo 5 dvojazyčných základných škôl a dve gymnáziá (Budapešť, Békešská Čaba), na ktorých sa vybrané predmety vyučovali v slovenskom jazyku. V ostatných národnostných školách sa slovenský jazyk vyučoval už len ako samostatný predmet v podobe cudzieho jazyka s dotáciou 4 hodín týždenne, čo malo za následok značnú degradáciu znalosti slovenského jazyka v prostredí slovenskej národnostnej menšiny v Maďarsku. (Situčná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí)

2.2 Súčasný postavenie slovenského národnostného školstva v Maďarsku

V súčasnosti sú práva a povinnosti národnostných menšín na maďarskom území legislatívne ukotvené v niekoľkých právnych dokumentoch, ako napríklad maďarská ústava, zákon č. CLXXIX o právach národností z roku 2011, či Základný Zákon Maďarska, v ktorom sa píše „*Národnosti žijúce v Maďarsku sú štáto tvornými činiteľmi. Každý maďarský štátny občan patriaci k istej národnosti má právo slobodne sa hlásiť k svojej identite a zachovávať ju. Národnosti žijúce v Maďarsku majú právo na používanie materinského jazyka, na individuálne a kolektívne používanie mien vo vlastnom jazyku, na pestovanie svojej kultúry a na vzdelávanie v materinskom jazyku.*“ (Základný zákon Maďarska, 2011).

Od pádu komunistického režimu sa na maďarskom území uznali národnostným menšinám všetky práva a povinnosti, prostredníctvom ktorých si jednotliví príslušníci národnostných menšín môžu udržiavať a ďalej rozvíjať kultúrne tradície a vzdelanie vo svojom materinskom jazyku. Školský úrad (Szabóová Marloková, 2014, s. 40–44) koriguje na základe Zákona o národnom verejnom školstve z roku 2011 a nariadenia Ministerstva ľudských zdrojov č. 20/2012 o fungovaní a používaní názvov výchovno-vzdelávacích inštitúcií činnosť národnostných škôl, sprostredkováva národnostný jazyk a pod. Okrem Školského úradu pomáhajú národnostným školám i Národnostná koordinácia kancelária, ktorej pôsobnosť spadá pod Vyučovacie služobné stredisko Ústavu na výskum a rozvoj školstva, okrem toho slovenskému národnostnému školstvu v Maďarsku pomáha i Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku⁶ a jej Pedagogicko-metodické centrum, Zväz Slovákov v Maďarsku a Slovenská samospráva v Budapešti. Realitou však je, že i napriek podpísanej Zmluve o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci medzi Slovenskou republikou a Maďarskou republikou podpísanou 19. marca 1995 v Paríži⁷ a po spoločnom vstupe Slovenska a Maďarska do Európskej únie a NATO okolo 20 000⁸ oficiálne evidovaných Slovákov v Maďarsku disponuje len dvoma slovenskými školami a na ostatných sa slovenský jazyk vyučuje len vo forme samostatného predmetu. „*V Maďarsku, podobne ako aj na Slovensku, ale aj v iných krajinách, je badateľný permanentný záujem o „národnú minulosť“, snaha udržiavať „národné tradície“ a dejiny podliehajú neustálej politickej instrumentalizácii. Tieto trendy*

- 2 V roku 1961 zanikla v štyridsiatych rokoch vybudovaná sieť národnostných škôl s vyučovacím jazykom národnosti v dôsledku zakladania duálnych, dvojazyčných škôl. Fenomén dvojazyčnosti prebralo Ministerstvo školstva a osvetu od lužických Srbov a Sovietskeho zväzu. Dvojazyčné, bilingválne školy boli charakteristické tým, že humanitné predmety sa v nich vyučovali jazykom národnostnej menšiny (slovensky) a prírodovedné predmety sa učili v maďarčine, avšak všetky odborné názvy boli odučené i v slovenskom jazyku. Pokus, ktorý predchádzal zavedeniu bilingválnych škôl sa realizoval na slovenskej škole v Slovenskom Komlóši v školskom roku 1959–60. Tak ako v priebehu ich zakladania až dodnes sa projekt bilingválnych škôl stretával s pozitívnymi názormi i kritikou vyplývajúcou z náročnosti zvládnutia takto zostaveného učiva z psychologickkej, pedagogickkej ale i jazykovej stránky. (Divičanová, 2000, s. 103)
- 3 Pre slovenský výchovno-vzdelávací systém bola vytvorená Celoštátnou slovenskou samosprávou v Maďarsku i koncepcia rozvoja s názvom *Náš kompas*, kde hlavným cieľom a zásadou je „...*vychovať takú mladú generáciu, akú podľa našich ideálov potrebujeme k zachovaniu slovenskej národnosti v Maďarsku.*“ (Náš kompas, 2015)
- 4 Zmluva bola podpísaná vtedajšími premiérmi zúčastnených krajín, Vladimírom Mečiarom a Gyulom Hornom a Slovenská republika zmluvu ratifikovala 6. mája 1996. (Zmluva o dobrom susedstve a priateľskej spolupráci s Maďarskom, 1997)
- 5 Podľa *Správy za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrhu programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019* sa v sčítaní obyvateľstva v roku 2001 k slovenskej menšine prihlásilo v Maďarsku 17 693 občanov, o desať rokov neskôr sa v cenze k slovenskej národnosti prihlásilo 29 647 obyvateľov, no vlastné odhady krajanov o počte všetkých Slovákov na maďarskom území sú vyššie, odhadujú prítomnosť 100 000 Slovákov v Maďarsku. (Správa za rok 2017 o štátnej politike vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí a o poskytnutej štátnej podpore Slovákom žijúcim v zahraničí a návrh programu štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na rok 2019, 2019)

vpływają na dejepisnú vyučovanie.“ (Michela, 2008, s. 526).

Problém s udržaním slovenského školstva v Maďarsku sa kompetentní usilujú riešiť, čoho dôkazom je v roku 2006 prijatá koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku s názvom *Náš kompas*, kde si všetky slovenské školské inštitúcie v Maďarsku vzali na seba úlohu „...vychovať takú mladú generáciu, akú podľa ideálov potrebujeme k zachovaniu slovenskej národnosti v Maďarsku.“ (*Náš kompas*, 2006).

3 METÓDY

Metodologické hľadisko príspevku spočíva na analýze dát pochádzajúcich z dotazníkového výskumu VEGA s názvom *Reflexia národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*. Zber dát sa uskutočnil v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov vyučujúcich slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku na slovenských národnostných školách v Maďarsku.⁹

Výskumnú vzorku tvorilo 139 respondentov (z toho 88,3% žien a 11,7% mužov). Respondenti boli vybraní na základe niekoľkých kritérií: podmienkou pre účasť na výskume bolo predovšetkým zamestnanie respondentov (pedagóg vyučujúci slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, pohlavie). Dotazník bol distribuovaný v slovenskom jazyku. Najmladší učiteľ mal 24 rokov, najstarší 68 rokov. Priemerný vek respondentov predstavoval 48,7 rokov.

Z metodického hľadiska boli pre účel analýz medzi skúmanou premenou – typ školy a hodnotením postavenia súčasného slovenského národnostného školstva a zistením miery prispievania vybraných opatrení použité dve otázky. Prvá otázka znela „Ako by ste celkovo ohodnotili súčasné postavenie slovenského národnostného školstva v sieti existujúcich škôl v Maďarsku?“ a respondenti tu mali možnosť odpovedať na 7-bodovej škále, kde 1 – venuje sa mu nedostatočná pozornosť a 7 – venuje sa mu dostatočná pozornosť. Druhá otázka znela „Do akej miery vymenované opatrenia prispievajú k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku?“ V rámci druhej otázky respondenti odpovedali na 7-bodovej škále, kde 1 – vôbec

neprispievajú a 7 – veľmi prispievajú pri každej z možností:

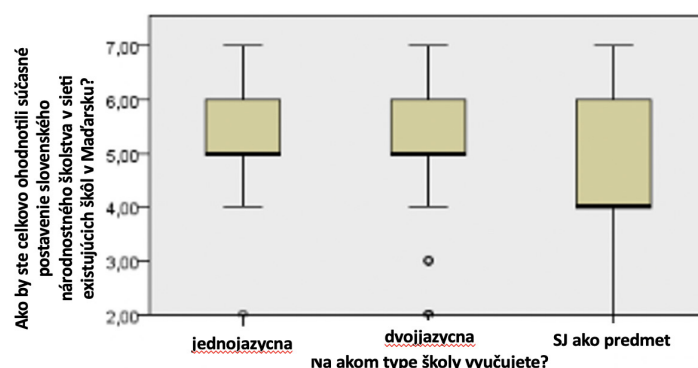
- hostujúci učitelia;
- nové učebnice a učebné pomôcky a možnosť výberu z nich;
- pobyty na Slovensku, ktoré sa v poslednom období pravidelne organizujú pre žiakov a učiteľov, predovšetkým vďaka finančnej podpore vlády SR a Maďarska;
- doškoľovania pre národnostných pedagógov realizovaných Pedagogickým a metodickým Centrom slovenskej samosprávy v Maďarsku;
- nadácia pre nadaných, ktorej cieľom je podporovať tých žiakov, ktorí by chceli pokračovať v štúdiu na Slovenskom gymnáziu v Békešskej Čabe alebo v Budapešti;
- slovenské programy pre žiakov a učiteľov ďalších inštitúcií (napr. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, slovenské divadlo Vertigo, Ústav kultúry a pod.)

Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód deskriptívnej štatistiky (výpočet priemerov) a metód inferenčnej štatistiky v programe IBM SPSS, verzia 21. V rámci analyzovanej premennej typ školy sme v získaných dátach nedisponovali rovnomerným počtom účastníkov v jednotlivých skupinách, preto bol použitý jednofaktorová neparametrická ANOVA/Kruskal-Wallis H test. Pri použití sme akceptovali podmienky jeho aplikácie.

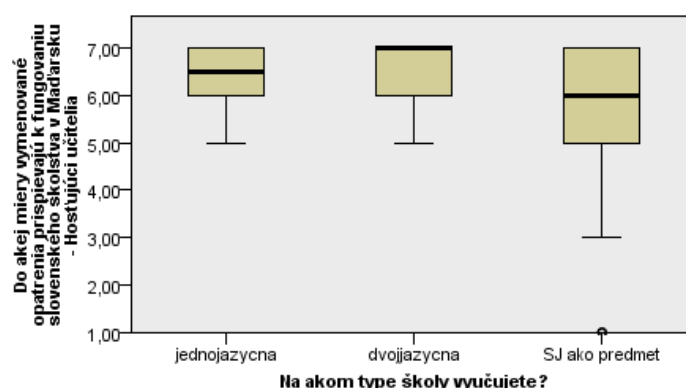
4 VÝSLEDKY

Vzhľadom na nepomer respondentov v jednotlivých skupinách sme pri type škôl použili neparametrický test. Pri uvádzaní výsledkov sme ako prvú položku analyzovali mieru hodnotenia aktuálneho postavenia slovenského národnostného školstva slovenskými pedagógmi vyučujúcimi slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku v Maďarsku. Pre ucelenosť výsledkov sme následne analyzovali vo vzťahu k jednotlivému typu školy, na ktorej učitelia vyučujú mieru ich vnímania vybraných externých a interných faktorov ovplyvňujúcich fungovanie slovenského školstva v Maďarsku. Poradie analýzy jednotlivých faktorov je identické ako ich poradie v otázke v dotazníku, na ktorú pedagógovia odpovedali.

6 Pre viac informácií pozri Ďurková, M., Kentoš, M. (2019) Perspektívy slovenského národnostného školstva v Maďarsku = Perspectives of Slovak National Education in Hungary (s. 49–56) In *Sborník abstraktů z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2019: 11. ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2019*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.



1: Miera hodnotenia pozornosti k súčasnému postaveniu slovenského národnostného školstva v sieti existujúcich škôl v Maďarsku učiteľmi z rôznych typov slovenských národnostných škôl v Maďarsku.



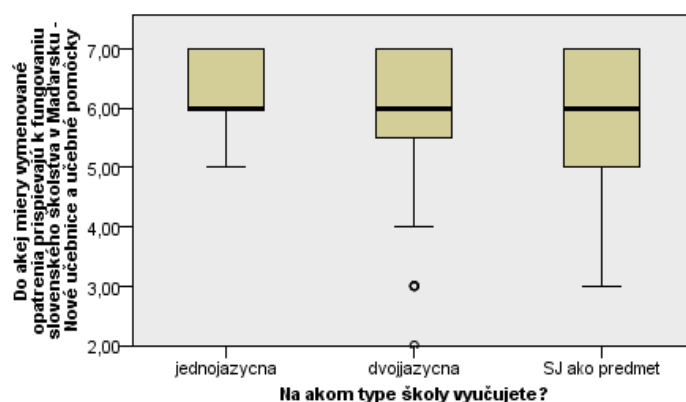
2: Miera vnímaného prispievania hostujúcich učiteľov k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku učiteľmi z rôznych typov slovenských národnostných škôl v Maďarsku.

Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 1) sa preukázali rozdiely (test statistic = 12,717, s.v. = 2, $p < 0,05$) medzi jednotlivými typmi škôl v rámci miery vnímania pozornosti k súčasnému postaveniu slovenského národnostného školstva v sieti existujúcich škôl v Maďarsku učiteľmi. Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní súčasného postavenia slovenského národnostného školstva dosiahli učitelia škôl, na ktorých sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet ($M = 4,53$, $SD = 1,25$). Učitelia jednojazyčnej a dvojazyčnej školy dosiahli takmer identické skóre (jednojazyčná škola: $M = 5,10$, $SD = 1,37$; dvojazyčná: $M = 5,27$, $SD = 1,24$).

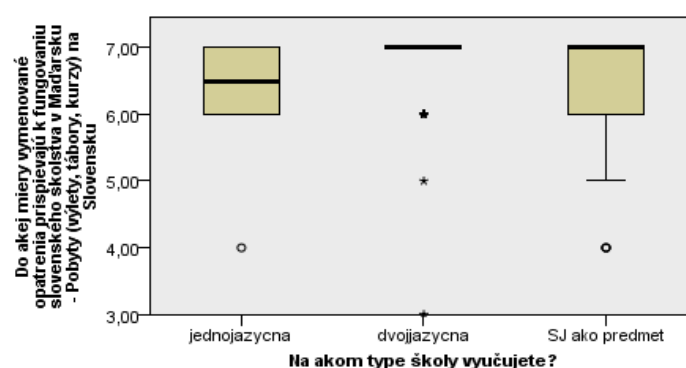
Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 2) sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami typ školy v položke týkajúcej sa miery vnímaného prispievania hostujúcich učiteľov k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku slovenskými učiteľmi (test statistic = 25,754, s.v. = 2, $p < 0,05$). Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní miery prispievania hostujú-

cich učiteľov k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku dosiahli pedagógovia vyučujúci na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje iba ako predmet ($M = 5,50$, $SD = 1,57$). Učitelia jednojazyčnej a dvojazyčnej školy dosiahli takmer identické skóre (jednojazyčná škola: $M = 6,40$, $SD = 0,69$; dvojazyčná: $M = 6,64$, $SD = 0,64$).

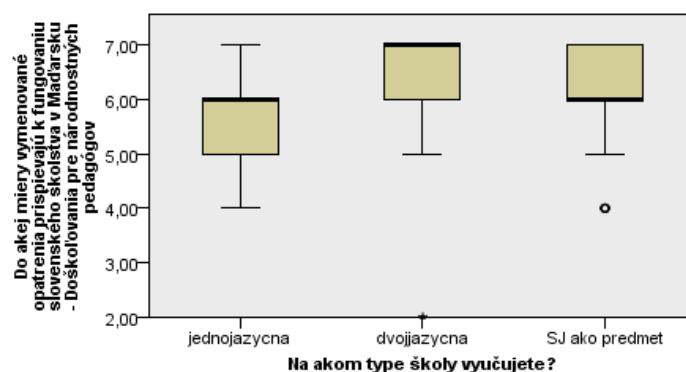
Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 3) sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami typ školy v položke týkajúcej sa miery vnímaného prispievania nových učebníc a učebných pomôcok k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku slovenskými učiteľmi (test statistic = 1,172, s.v. = 2, $p > 0,05$). Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní miery prispievania nových učebníc a učebných pomôcok k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku dosiahli pedagógovia vyučujúci na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje iba ako predmet ($M = 5,93$, $SD = 1,11$). Učitelia jednojazyčnej a dvojazyčnej školy dosiahli takmer identické skóre (jednojazyčná škola: $M = 6,10$, $SD = 0,73$; dvojazyčná: $M = 6,05$, $SD = 1,22$).



3: Miera vnímaného prispievania nových učebníc a učebných pomôcok k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku učiteľmi z rôznych typoch slovenských národnostných škôl v Maďarsku.



4: Miera vnímaného prispievania pobytov žiakov a učiteľov na Slovensku k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku učiteľmi z rôznych typoch slovenských národnostných škôl v Maďarsku.



5: Miera vnímaného prispievania doškolenia národnostných pedagógov k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku učiteľmi z rôznych typoch slovenských národnostných škôl v Maďarsku.

Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 4) sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami typ školy v položke týkajúcej sa miery vnímaného prispievania pobytov žiakov a učiteľov na Slovensku k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku slovenskými učiteľmi (test statistic = 11,591, s.v. = 2, $p < 0,05$). Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní miery

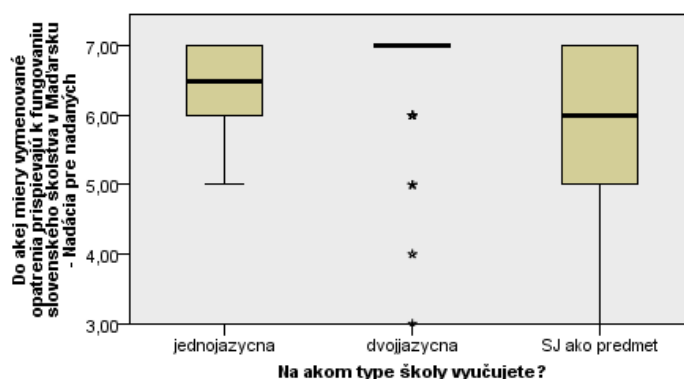
prispievania pobytov žiakov a učiteľov na Slovensku k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku dosiahli identicky pedagógovia vyučujúci na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje iba ako predmet a pedagógovia vyučujúci na jednojazyčných školách (SJ ako predmet: $M = 6,30$, $SD = 0,88$; jednojazyčná škola: $M = 6,30$, $SD = 0,94$). Učitelia dvojajazyčnej školy dosiahli skóre $M = 6,73$, $SD = 0,64$.

Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 5) sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami typ školy v položke týkajúcej sa miery vnímaného prispievania doškoľovania národnostných pedagógov k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku slovenskými učiteľmi (test statistic = 15,679, s.v. = 2, $p < 0,05$). Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní miery prispievania doškoľovania národnostných pedagógov k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku dosiahli pedagógovia vyučujúci na jednojazyčných školách ($M = 5,70$, $SD = 0,94$). Najvyššie skóre a teda mieru vnímaného prispievania doškoľovania národnostných pedagógov najlepšie vnímajú pedagógovia vyučujúci na dvojazyčných školách ($M = 6,53$, $SD = 0,87$). Učitelia z škôl, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet dosiahli skóre $M = 6,10$, $SD = 0,91$.

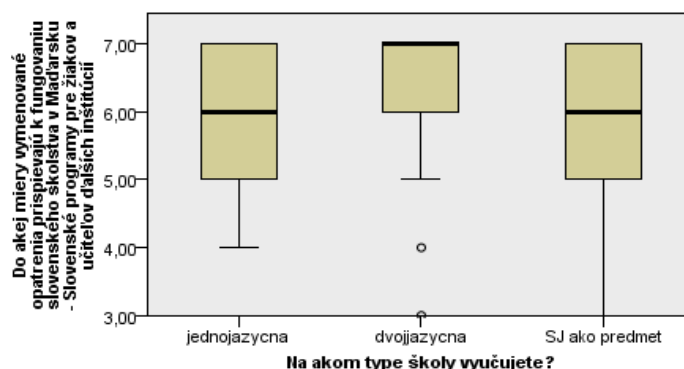
Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 6) sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami typ školy v položke týkajúcej sa miery vnímaného prispievania nadácie pre nadaných žiakov, ktorých cieľom je pokračovať

v štúdiu na Slovenskom gymnáziu v Békešskej Čabe alebo v Budapešti k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku slovenskými učiteľmi (test statistic = 23,429, s.v. = 2, $p < 0,05$). Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní miery prispievania nadácie pre nadaných žiakov, ktorých cieľom je pokračovať v štúdiu na Slovenskom gymnáziu v Békešskej Čabe alebo v Budapešti k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku dosiahli pedagógovia vyučujúci na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje iba ako predmet ($M = 5,90$, $SD = 1,06$). Učitelia jednojazyčnej a dvojazyčnej školy dosiahli takmer skóre: jednojazyčná škola: $M = 6,30$, $SD = 0,82$; dvojazyčná: $M = 6,61$, $SD = 0,85$.

Na základe výsledkov Kruskal-Wallis testu (pozri Graf 7) sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami typ školy v položke týkajúcej sa miery vnímaného prispievania slovenských programov pre žiakov a učiteľov ďalších inštitúcií k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku slovenskými učiteľmi (test statistic = 9,817, s.v. = 2, $p < 0,05$). Na základe deskriptívnej štatistiky môžeme povedať, že najnižšie priemerné skóre vo vnímaní miery



6: Miera vnímaného prispievania nadácie pre nadaných žiakov, ktorých cieľom je pokračovať v štúdiu na Slovenskom gymnáziu v Békešskej Čabe alebo v Budapešti k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku učiteľmi z rôznych typoch slovenských národnostných škôl v Maďarsku.



7: Miera vnímaného prispievania slovenských programov pre žiakov a učiteľov ďalších inštitúcií k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku učiteľmi z rôznych typoch slovenských národnostných škôl v Maďarsku.

prispievania slovenských programov pre žiakov a učiteľov ďalších inštitúcií k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku dosiahli pedagógovia vyučujúci na jednojazyčných školách ($M = 5,90$, $SD = 0,99$). Najvyššie skóre a teda mieru vnímaného

prispievania doškoľovania národnostných pedagógov najlepšie vnímajú pedagógovia vyučujúci na dvojjazyčných školách ($M = 6,48$, $SD = 0,80$). Učitelia z škôl, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet dosiahli skóre $M = 6,00$, $SD = 1,06$.

ZÁVER

Vzhľadom na minimálny počet slovenských národnostných škôl v Maďarsku a jeho tristný celkový stav má zisťovanie jeho reálneho postavenia v maďarskom školskom systéme, ale i analýza jeho vnímaného postavenia práve slovenskými pedagógmi nezastupiteľné miesto. Obe analýzy sa komplementárne dopĺňajú – keďže systémové opatrenia nemusia znamenať i reálnu zmenu stavu, môžeme postavenie vnímané takmer všetkými slovenskými pedagógmi v Maďarsku, ktorí boli respondentmi dotazníkového výskumu, označiť za relevantný faktor objektívneho stavu postavenia slovenského národnostného školstva v Maďarsku. Nami prezentované výsledky priniesli viacero relevantných zistení. Najpozitívnejšie vnímali postavenie slovenského školstva v Maďarsku pedagógovia vyučujúci na dvojjazyčných školách, pričom ich vnímanie nie je jednoznačne pozitívne, ale pohybuje sa nad strednou hranicou hodnotenia. Nižšie hodnoty (avšak stále nad strednou hranicou) uviedli i pedagógovia z jednojazyčných škôl i škôl, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet.

Pre ucelenosť výskumu sme sa usilovali zistiť, pri ktorých faktoroch ako potencionálnych činiteľoch pre zlepšenie fungovania slovenského školstva v Maďarsku sa vyskytujú signifikantné rozdiely s jednotlivými typmi slovenských národnostných škôl aktuálne pôsobiacimi v maďarskom školskom systéme. Medzi každým analyzovaným faktorom sa so všetkými typmi škôl preukázali signifikantné rozdiely s výnimkou využitia nových učebníc a učebných pomôcok. Pedagógovia jednojazyčných škôl najpozitívnejšie reagovali na využitie hosťujúcich učiteľov ako externého faktoru podporujúceho fungovanie slovenského národnostného školstva v Maďarsku. Rovnako pozitívne hodnotili ešte i využívanie pobytov žiakov a učiteľov na Slovensku a využívanie nadácie pre nadaných študentov. Najmenšie skóre priradili pedagógovia jednojazyčných škôl faktoru doškoľovania národnostných pedagógov (avšak skóre sa vyskytovalo stále v pozitívnom rozmedzí škály). Pedagógovia pôsobiaci na dvojjazyčných školách najpozitívnejšie ohodnotili interný faktor v podobe využívania nových učebníc a učebných pomôcok. Pozitívne hodnotili i hosťujúcich učiteľov a fungovanie nadácie pre nadaných študentov. Najmenšie skóre priradili títo pedagógovia novým učebniciam a učebným pomôckam, pričom i napriek najmenšiemu skóre ohodnotili tento faktor vyučujúci stále v pozitívnej časti škály. Posledná skupina pedagógov vyučujúcich na školách, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet najvyššie ohodnotili externý faktor pobytov pre učiteľov a žiakov na Slovensku, ďalej priradili druh najvyššie skóre doškoľovaniu národnostných pedagógov a najnižšie skóre v tejto skupine pedagógov získal faktor v podobe hosťujúcich učiteľov.

Limity a prínosy štúdie: Obmedzenia výskumu spočívajú najmä v použitých škálach, ktoré boli rozsahom limitované ako aj použitými štatistickými metódami. Prínos ako aj ekologickú validitu uvedených výsledkov podporuje fakt, že výskumný súbor tvoria prakticky všetci učitelia slovenských národnostných škôl.

Príspevok vyšiel s podporou vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied v rámci riešenia projektu VEGA 2/0012/19 s názvom Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania

POUŽITÁ LITERATÚRA

- Biró A. Z., Sárosi-Blága, Á. (2017) A pedagóguspályával kapcsolatos viszonyulásmódok elemzése a Hargita megyei pedagógustársadalom példáján (s. 65–78) In *Pro Scientia Ruralis*, roč. 2017, č. 2 (3–4).
- Biró A. Z., Sárosi-Blága, Á. (2019) Óvodapedagógusok kisebbségi környezetben. Értelmezések, magatartások és sajátosságok egy Erdély szintű adatfelvétel eredményei alapján, *Kisebbségi Szemle*, roč. 2019, č. 4, s. 33–48.

- Divičanová, A. (2000). Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948 (s. 101–104). In Človek a spoločnosť [Individual and Society]. roč. 3, č. 1.
- Ďurkovská, M., Kentoš, M. (2019) Perspektívy slovenského národnostného školstva v Maďarsku = Perspectives of Slovak National Education in Hungary (s. 49–56) In *Sborník abstraktů z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2019*: 11. ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2019. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Farkašová, E. (2008). Ako ďalej? – jazykový stav v našich národnostných školách. In Tóth, A. J., Uhrinová, A. *Slovenčina v menšinovom prostredí* (s. 582–587). Békešská Čaba: VÚSM.
- Fodor, A. *A felvidéki magyar kisiskolák fenntartásának, működésének és pedagógiai fejlesztésének vizsgálata* (MKO-KP-1-2019/1-000872). 71 s. [online] Dostupná na internete: <https://www.magyar-iskola.sk/2020/05/tanulmany-a-felvideki-magyar-kisiskolakrol/>
- Kigler, J., Gomboš, J. (2008). State z tristoročnej histórie Slovákov v Maďarsku – so zvláštnym zreteľom na udalosti 20. storočia. In Uhrinová, A., Žiláková, M. *Slovenský jazyk v Maďarsku: Bibliografia a štúdie* – 1 (s. 318–320). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) / Základný Zákon Maďarska (25. apríla 2011). [online] Sloboda a zodpovednosť. čl. XXIX, s. 37. Dostupné na internete: https://nemzetikonyvtar.kormany.hu/download/0/10/50000/szlov%C3%A1k-magyar_nyomdai.pdf [cit. 25.08.2020].
- Michela, M. (2008). Súčasné učebnice dejepisu v Maďarsku a problém reprezentácií maďarsko-slovenských vzťahov (s. 525–536). In *Historický časopis*. roč. 56, č. 3.
- Náš kompas. (2006) [online] Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku. Dostupné na internete: <http://www.slovaci.hu/index.php/sk/kolstvo/534-koncepcia-na-kompas> [cit. 25.08.2020].
- Papuček, G. (2007). Memorandum Slovákov žijúcich v Maďarsku. [online] Dostupné na internete: http://www.chelemendik.sk/Memorandum_Slovakov_zijucich_v_Madarsku_829493220.html [cit. 24.08.2020].
- Situačná správa Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí. [online] Dostupné na internete: <http://www.oslovma.hu/index.php/sk/dokumenty/176-dokumenty1/826-slovaci-v-madarsku-situana-sprava-usz> [cit. 24.08.2020].
- Szabóová Marloková, J. (2014). Podpora výchovno-vzdelávacej činnosti Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti. In *Stála konferencia Slovenská republika a Slováci žijúci v zahraničí* (s. 117–120). Bratislava: Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí.
- Szabóová Marloková, J. (2014). Podpora výchovno-vzdelávacej činnosti Materskej školy, všeobecnej školy, gymnázia a kolégia s vyučovacím jazykom slovenským v Budapešti. In *Stála konferencia Slovenská republika a Slováci žijúci v zahraničí* (s. 116–120). Bratislava: Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí.
- Szabóová Marloková, J. (2019). Perspektívy jednojazyčnej školy v Maďarsku. In Ďurkovská, M., & Tušková, T. *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (s. 53–65). Košice: Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- Takács, K., Oroszné, K. (2019) Kisebbségi népoktatás a Trianon utáni Magyarországon (s. 43–51) In *Közép-Európai Közlemények*. roč. 12, č. 4.
- TÓTH, A. J. (2005). O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In Uhrinová, A., Žiláková, M. *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe* (s. 182–201). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- www.rmpszo.ro
- Žibrita, P. (2012) Prečo nie je ľahké byť Slovákom v Maďarsku II. – Školstvo. In *SME*. [online] Dostupné na internete: <https://pavolzibrita.blog.sme.sk/c/305500/Preco-nie-je-lahke-byt-Slovakom-v-Madarsku-II-Skolstvo.html> [cit. 24.08.2020].

Kontakt

Mgr. Lucia Heldáková, PhD.: heldakova@saske.sk

Veronika Szeghy-Gayer, PhD.: szeghy@saske.sk

RIZIKO NOMOFOBIE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Petr Kachlík¹

¹Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, Česká republika

To cite this article: KACHLÍK PETR. 2021. Riziko nomofobie u žáků základní školy. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 16–34.

Abstrakt

Rozvinutá nomofobie zasahuje do všech atributů lidského zdraví, vážně ovlivňuje jeho psychickou, fyzickou i sociální složku. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění míry závislosti vzorku žáků druhého stupně základní školy na mobilních zařízeních, dílčím cílem bylo zmapování potenciálně rizikových oblastí spjatých s užíváním moderních komunikačních technologií. Byly stanoveny 3 pracovní hypotézy, které se týkaly srovnání názorů, chování a míry nomofobie mezi hochy a dívkami. K naplnění cíle šetření byla zvolena kvantitativní metoda, jako výzkumný nástroj byl použit anonymní dotazník. Dotazník obsahoval standardizované jádro, bylo do něj zařazeno 20 položek zaměřených na reakce respondentů v situacích, kdy komunikační pojítka nejsou dostupná nebo jich nelze použít. Šetření probíhalo v osmých a devátých ročnících 11 náhodně vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji. Byla získána data souboru 373 respondentů s vyrovnaným zastoupením hochů a dívek. Odpovědi byly vyhodnoceny metodami popisné statistiky, k analýze hypotéz bylo využito Studentova t-testu. Z výsledků vyplynulo, že příznaky nomofobie nevykazovalo 0,5 % respondentů, její velmi mírná a mírná forma byly zaznamenány u 70 % oslovených, lehká u 18 % souboru, středně těžká u 8 % a těžká u 2 % respondentů. Téměř tři čtvrtiny žáků nejsou závislosti na mobilním zařízení bezprostředně ohroženy. Desetina souboru však vykazuje vážné problémy charakteru behaviorální závislosti. Respondenti využívají průměrně 4 aplikace, zejména se jedná o komunikační program Messenger, sociální síť YouTube, Instagram a Facebook a aplikaci pro přehrávání hudby Spotify. Dívky ve zkoumaném vzorku vykazují vyšší míru nomofobie než chlapci. Největší rozdíly v reakcích byly zaznamenány především u obav z nemožnosti okamžité komunikovat s rodinou nebo přáteli.

Klíčová slova: dotazník, mobilní telefon, nomofobie, prevence, riziko, škola, výzkum, zdraví, závislost, žák

RISK OF NOMOPHOBIA IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

Developed nomophobia interferes with all attributes of human health, seriously influencing its mental, physical and social components. The main goal of the research survey was to determine the degree of dependence in a sample of secondary school pupils on mobile devices, the partial goal was to map potentially risky areas associated with the use of modern communication technologies. Three working hypotheses were established, which concerned the comparison of opinions, behavior and the degree of nomophobia between boys and girls. A quantitative method was chosen to meet the objective of the survey, and an anonymous questionnaire was used as a research tool.

The questionnaire contained a standardized core, including 20 items focused on respondents' reactions in situations where communication links are not available or cannot be used. The survey was conducted in the eighth and ninth grades of 11 randomly selected primary schools in the Hradec Králové region. Data were obtained from a set of 373 respondents with a balanced representation of boys and girls. The answers were evaluated by methods of descriptive statistics, Student's t-test was used to analyze the hypotheses. The results showed that 0.5% of respondents did not show symptoms of nomophobia, its very mild and moderate form was recorded in 70% of respondents, mild in 18% of the group, moderate in 8% and severe in 2% of respondents. Almost three quarters of pupils are not directly at risk of dependence on mobile devices. However, one tenth of the sample shows serious problems of a behavioral addiction nature. Respondents use an average of 4 applications, in particular the Messenger communication program, the social networks YouTube, Instagram and Facebook, and the Spotify music playback application. The girls in the sample show a higher degree of nomophobia than the boys. The biggest differences in responses were noted mainly for fears of not being able to communicate immediately with family or friends.

Keywords: questionnaire, mobile phone, nomophobia, prevention, risk, school, research, health, addiction, pupil

ÚVOD

Od prostého přenosu hlasu prošla mobilní telefonní komunikace v průběhu posledních let prudkým vývojem spojeným zejména s rozšířením textových a obrazových zpráv. Následně masivní využití připojení k internetu umožnilo komunikaci prostřednictvím sociálních sítí, on-line her a podobně. Mobilní telefony nabízejí nástroje k práci s informacemi na internetu, fotografování, natáčení videí, využívání navigace a dalších více či méně užitečných aplikací. Lidé zacházejí se svými mobilními přístroji rozmanitě. Někdo nedokáže od mobilního telefonu odtrhnout oči, jiný si jej nevšimne, dokud mu někdo nezavolá (Broža, 2000).

U některých uživatelů byl relativně nedávno pozorován a později vymezen nový typ úzkostného stavu. Jedná se o tzv. *nomofobii* – závislost na mobilním telefonu. Projeví se, pokud osoba nemůže z jakéhokoliv důvodu používat mobilní telefon a představuje to pro ni velké životní komplikace (Slaninová, 2017).

Ve většině vyspělých zemí, podobně i v České republice, se týká používání mobilních telefonů i dětí. Lze říci, že je vlastní stále mladší děti. V této souvislosti je nutné stanovení pravidel vztahujících se k používání mobilních telefonů a jiných elektronických přístrojů ve výchovných a vzdělávacích zařízeních (Slaninová, 2017).

Poněvadž jsou projevy nomofobie patrné již u žáků mladšího školního věku, je na místě mapování situace ve školách a uplatňování vhodných preventivních strategií. Tento záměr se stal motivačním realizovaného výzkumného šetření.

1 CÍLE

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění míry závislosti na mobilním telefonu ve vzorku alespoň 300 žáků 8. a 9. ročníků (věkové rozmezí 13 až 16 let) vybraných základních škol v Královéhradeckém regionu. Předpokládali jsme, že míra nomofobie bude větší u dívek než u chlapců. S touto skutečností souvisejí tři pracovní hypotézy, které srovnávají chování chlapců a dívek a byly statisticky testovány. Vedlejším cílem bylo zjistit, jaké mobilní aplikace jsou vzorkem žáků 8. a 9. ročníků základních škol nejvíce používány.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

Problematika nomofobie je interdisciplinární, spadá jak do oblasti psychických poruch, tak do oblasti adiktologické, pedagogické a sociální. Navíc lze obtížně vyčlenit „čistou“ variantu nomofobie, poněvadž je často spojena s nadužíváním internetu, různých mobilních aplikací a sociálních sítí. Z těchto důvodů v dalším textu kromě obecného vymezení podrobněji zmiňujeme zejména různé typy behaviorálních závislostí s důrazem na problémové užívání moderních informačních a komunikačních technologií.

2.1 Závislost a její druhy

O závislosti můžeme hovořit jako o poruše, jejíž diagnostickou charakteristikou je opakované nutkání užít nějakou látku nebo opakovat určité chování. Závislý jedinec neumí nutkání odolat i přes negativní důsledky, které mu závislostní

chování přináší (Vacek & Vondráčková, 2014). „Sama závislost je aktivním, dynamickým dějem, který odráží vzájemné vztahy různých faktorů. Vznik závislosti je postupný, kdy chroničnost je jedním ze základních rysů závislosti. Závislý člověk žije způsobem života, který nechce nebo nemůže změnit“ (Mühlpachr, 2008, s. 56). Vágnerová (2008) syndrom závislosti pojímá následovně:

Syndrom závislosti lze definovat jako soubor psychických (emočních, kognitivních i behaviorálních) a somatických změn, které se vytvoří jako důsledek opakovaného užívání psychoaktivní látky. Závislost lze chápat jako životní styl, jehož dominantou je preferenční zaměření na tuto látku. Projevuje se určitými příznaky, které přetrvávají po dobu 12 měsíců (s. 548).

Z medicínského hlediska jsou s fenoménem závislosti spojeny „psychické a tělesné důsledky pravidelného užívání drogy (včetně alkoholu), které postiženého nutí k jejímu trvalému konzumu“ (Vokurka & Hugo, 2000, s. 486). Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) Světové zdravotnické organizace (WHO) spočívá vymezení závislosti ve výskytu fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, které jsou spojeny s užíváním návykové látky nebo látek. Toto užívání je pro jedince mnohem důležitější než jím dříve uznávané a ceněné hodnoty a vzorce chování. V popředí stojí touha (bažení, craving) brát psychoaktivní látky, alkohol nebo tabák. Návrat k užívání látky po období abstinence většinou vede k rychlejšímu znovuoživení příznaků spojených s jejím působením oproti osobě, u níž se závislost nevyskytuje (Nešpor, 2011).

Podle Americké psychiatrické asociace (APA) a 5. revize jejího Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V) lze diagnózu závislosti stanovit, pokud jedinec nejméně po dobu jednoho roku vykazuje alespoň tři příznaky ze sedmi uvedených. Jde o (1) silnou touhu nebo puzení látku užívat, (2) potíže v sebeovládání při užívání látky, (3) tělesný odvykací stav, (4) průkaz tolerance k účinku látky, (5) dlouhodobou neúspěšnou snahu či pokusy o kontrolu užívání, (6) postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů ve prospěch užívané látky, a (7) pokračování v užívání i přes jasný důkaz zjevně škodlivých následků (Nešpor, 2011; Raboch a kol., 2015).

Faktory ovlivňující závislost lze dělit na *vnitřní* a *vnější*. Vnitřní rizikové faktory jsou vrozené a ovlivňují jedince po celý jeho život. Do této skupiny řadíme závislost na návykových látkách u předků, psychiatrické onemocnění, násilnické sklony, poruchu sebeovládání, náklonnost k častým

chronickým onemocněním nebo sklony k depresi a sebelitosti. Do skupiny vnějších rizikových faktorů patří rodina, škola, vrstevníci, společnost a prostředí (Nešpor, 2001).

Podle Vacka & Vondráčkové (2014) je možné závislosti rozdělit na dva základní typy. Prvním jsou *látkové závislosti* spojené s působením látek charakteru psychoaktivních substancí na organismus, druhým pak *závislosti behaviorální*, kdy lidé vykazují prvky závislostního chování ve vztahu k určitým aktivitám. Terminologie v této oblasti není zcela jednotná, kromě pojmu *behaviorální závislosti* se používají synonyma *nelátkové závislosti*, *nechemické závislosti*, *nedrogové závislosti*, *závislosti bez substancí* nebo *závislosti na procesech*. V dalším textu se budeme držet označení *behaviorální závislosti*.

2.1.1 Behaviorální závislosti

Behaviorální závislosti je možné diagnostikovat dle Vacka & Vondráčkové (2014) tehdy, vykazuje-li jedinec:

význačnost (určitá aktivita se stane nejdůležitější aktivitou v životě jedince a dominuje v jeho myšlení, pocitech a chování); změny nálady v důsledku zahájení určité aktivity, která má především charakter zvládací strategie; toleranci; abstinenci příznaky; interpersonální nebo intrapersonální konflikt a relaps (s. 327).

Kritéria jsou téměř totožná se znaky platnými pro látkové závislosti. Rozdílně je behaviorální závislost definována dle Vágnerové (2014), a to následovně:

Mnohé lidské činnosti jsou považovány za normální nebo dokonce sociálně žádoucí, avšak pouze tehdy, když je člověk koná v rozumné míře. Pokud se vymknou kontrole, mohou se změnit v patologické jednání. Pak už nejde tolik o obsah činnosti, jako o její přiměřenost a schopnost ji přijatelným způsobem ovládat (s. 527).

Alter (2018) porovnával dva typy vzorců závislostního chování, a to látkového a behaviorálního. Bylo zjištěno, že reakce mozku patologického hráče při hře a narkomana po požití drogy je podobná. To znamená, že látkové i nelátkové chování aktivizuje v mozku stejné centrum odměny, při němž dochází k uvolňování dopaminu. Jde o sloučeninu, která následně vyvolá intenzivní vlnu potěšení. Závislost je tak ve vztahu mezi jedincem a zážitkem. Jedinec se stává závislým proti své vůli. Behaviorální závislosti mohou být tedy podobně nebezpečné jako závislosti látkové. Závislosti by se měly vnímat ze

širšího sociologického nadhledu a prevenci soustředit na hodnoty, jež byly pro závislého stěžejní předtím, než začal být závislým. Matoušek a kol. (2013) uvádějí:

Morální a striktní medicínský model závislosti je příliš úzký. Vhodnější je systémové pojetí, jež bere v úvahu interakce biologických, psychologických, rodinných a širších sociálních systémů. Při prevenci a léčbě je vhodné se soustředit na ovlivňování těch systémů, které jsou podstatné a dosažitelné, např. rodinný systém, vztahy s vrstevníky nebo životní styl (s. 381).

Behaviorální závislosti je možné dělit na aktuální definované a uznávané diagnózy a na nové, ještě neklasifikované druhy poruch. V MKN-10 jsou uvedeny pouze tyto druhy behaviorálních závislostí: F63 – návykové a impulsivní poruchy (gambing – chorobné hráčství, kleptomanie – chorobné kradení, pyromanie – chorobné zakládání požárů a trichotilomanie – chorobné vytrhávání vlasů a ochlupení). Dále znaky závislostního chování vykazují klasifikované poruchy F52.7 – hypersexualita, porucha F50.2 – porucha příjmu potravy a porucha F50.4 – chorobná závislost na jídle (Vacek & Vondráčková, 2014).

V nedávné době se začaly objevovat nové druhy behaviorálních závislostí, k nimž patří zejména závislost na internetu a počítačových hrách, závislost na půjčkách, chorobné nakupování, workoholismus neboli chorobná závislost na práci, závislost na druhé osobě a chorobná péče o druhou osobu (Krejčí, 2016).

2.1.2 Technologické závislosti

Technologické závislosti představují podmnožinu behaviorálních závislostí. Ze sociologického pohledu je lze charakterizovat jako fascinaci moderní technikou na základě pozůstatku primárního narcismu (Keller, 1997). Mezi moderní informační technologie Vacek (2017a) řadí především televizi, počítač, mobilní telefon, internet a další technologie, které se stávají nezbytnou součástí života jedince i celé společnosti. Podobný názor mají i Hubinková a kol. (2008):

Přenos dat ve všech formách je nedílnou součástí našeho života, člověk je informacemi ovlivňován, formován, přetvářen, vzděláván, ale i omezován. Formy telekomunikačních technologií jsou dnes téměř bez hranic, mezi nimi lze připomenout několik významných, jako je například telefon, televize, počítačové sítě (s. 193).

Sieberg (2011) spatřuje atraktivitu internetu především ve svobodě a anonymitě. Za negativní vlivy považuje komunikační absenci, ztrátu zábran a čas strávený s technologiemi, jež jedinci brání v přirozeném rozvoji a oddělují ho tak od skutečného světa. Černá a kol. (2013) uvádějí, že nejvíce ohroženou skupinou na internetu jsou adolescenti, kteří mají potřebu experimentovat se svou identitou. Internet jim nabízí anonymitu a ztrátu zábran v komunikaci. Mají tak pocit, že v tomto světě „on-line“ jim je lépe porozuměno než v běžném „off-line“ životě.

Dočekal a kol. (2019) přirovnávají internet k obrovskému hřišti k prosazování vůle dítěte a jeho touhy poznávat a tvořit, upozorňují na jeho možné působení na děti jako budoucí „závisláky“. Spitzer (2014; 2016) připomíná, že používání internetu mění náš mozek, který se dlouhá léta vyvíjel a přizpůsoboval podmínkám jednotlivých etap vývoje lidstva bez digitální technologie. Poukazuje na tzv. *digitální demenci*, tedy poruchu kognitivních schopností a psychických funkcí, která je způsobena dlouhodobým užíváním digitálních médií, kdy postupně dochází ke ztrátě vzorců chování a neschopnosti zapamatování si důležitých detailů z běžného života. Dále upozorňuje, že digitální média zbavují jedince nutnosti vykonávat duševní práci, poněvadž tuto základní lidskou činnost přebírají moderní technologie. Důsledkem expanze digitálních médií je nižší intenzita používání mozku a časem pokles jeho výkonnosti. U mladých lidí se vývoj mozku opožďuje, jejich duševní výkonnost tedy od počátku zůstává pod úrovní svých možností.

Zimbardo & Coulombová (2017) nahlíží na využívání internetu jako na závažný problém navazování zdravého partnerského vztahu a sexuálního života mladých lidí. Dalším autorem zabývajícím se touto problematikou je Alter (2018), který uvádí, že by nám moderní technologie měly především usnadnit život, proto je důležité najít správnou míru jejich používání. Naučíme-li se s moderními technologiemi správně zacházet a najdeme-li mezi nimi rovnováhu, nemusejí se nutně stát návykovými.

Poslední tři generace v české společnosti lze označovat jako *Generaci X*, *Y* a *Z*. *Generaci X* jsou míněni lidé narození v letech 1968 až 1983. V České republice je tato kohorta nazývána Husákovými dětmi a v období svého dětství se s digitálními technologiemi prakticky nesetkávala. O *Generaci Y* se často hovoří jako o generaci tzv. mileniálů. Jedná se o osoby narozené v letech 1984 až 2005, které v průběhu dětství a mládí zažily prudký vývoj informačních technologií. *Generace Z* je gene-

rací lidí narozených v letech 2005 až 2015, kteří vyrůstali a vyrůstají obklopeni všudypřítomnými moderními informačními a komunikačními technologiemi, neumějí si představit život bez internetu. U této skupiny se prakticky smazávají rozdíly mezi skutečným a online světem (Müllerová, 2019).

2.1.3 Vliv informačních a komunikačních technologií (ICT) na mládež

Vlivy ICT na mládež lze rozdělit na *pozitivní* a *negativní*. Mezi *pozitivní* patří snadné vyhledávání informací, možnost sebevzdělávání, osobnostní rozvoj formou zábavných her nebo soutěží, vytváření sociálních skupin, rozvoj logického myšlení, paměti či vytrvalosti nebo prostorové představivosti. Nezanedbatelné je rovněž získání dovedností a znalostí v oblasti počítačové gramotnosti, která je velmi žádanou vlastností ze strany zaměstnavatelů a do budoucna bude pravděpodobně stále více vyžadována (Vacek, 2017b).

K *negativním* vlivům patří nekritické přebírání neověřených informací, trávení velkého množství času u ICT a s tím související možné problémy v osobní, verbální a sociální komunikaci. Snížená míra sociální inteligence vede k neschopnosti empatie, vybíjení si agrese v souvislosti s hraním počítačových her. Z hlediska negativních dopadů na zdravotní stav jedince je třeba zmínit sklony k obezitě, riziko poškození zraku, bolesti zad, časté bolesti hlavy apod. Zneužití ICT představuje samostatnou problematiku rizikových vzorců chování spjatých zejména s kyberšikanou, stalkingem, hoaxingem a dalšími negativními jevy (Vacek, 2017b).

Z psychologického hlediska lze v souvislosti s užíváním ICT hovořit o tzv. „flow“. Jde o označení duševního stavu jedince, který vyvíjí určitou aktivitu, při níž se ponoří do pocitu plného soustředění. Aktivita je provázána pocitem účasti na úspěchu, čímž se zvyšuje motivace, která aktivuje emoce. Tak dochází k vyrovnání se s úkolem a jeho vyřešení. Nastává harmonie pocitů a myšlenek, kdy se jedinec dostává do stavu „extáze“ (Škyřík, 2008). Jak uvádí Vacek (2017a), tento stav plynule přechází až v „extrémní flow“ tedy naprostou ztrátu pojmu o čase a sebekontroly nad sebou samým. Jedná se o jev doprovázející různé behaviorální závislosti včetně gamblingu nebo chorobného hraní počítačových her.

2.2 Mobilní telefony

Ačkoli technické možnosti bezdrátového přenosu zvuku byly známy již na konci 19. století, zavedení

do praxe se tento systém dočkal až ve druhé polovině 40. let 20. století v USA. Jednalo se o radiotelefonní přístroje umístěné v automobilech a pomocí sítě antén napojené na běžné kabelové telefonní linky. První komerční a plně mobilní telefonní sítě byly spuštěny o 30 let později ve Spojených arabských emirátech a Japonsku, později v USA a vyspělých zemích severní a západní Evropy. Nevýhodou byla vzájemná nekompatibilita a nemožnost uskutečňovat přímé mezinárodní hovory, což bylo vyřešeno v 90. letech 20. století. Byl vytvořen standard GSM (Global System for Mobile Communications), který se rychle rozšířil do dalších částí světa (Rambousek, 2003).

V České republice došlo ke spuštění mobilních sítí v roce 1992, přístroje byly velmi drahé, rozměrné a těžké, umožňovaly pouze dálkové hovory. V roce 1995 přicházejí na trh SIM karty, které dovolují využívat jedno telefonní číslo ve spojení s různými typy mobilních telefonů. Přístroje drasticky zlevnily, velmi se zmenšila jejich hmotnost i rozměry. Kromě telefonování je z nich možné posílat i krátké textové zprávy (SMS). Český trh si postupně rozdělili tři hlavní operátoři. S přelomem milénia přicházejí na trh telefony s integrovanými fotoaparáty a barevnými grafickými displeji (Tomek, 2006).

Počet aktivních SIM karet dosahovat v roce 2017 téměř 14 milionů, čímž jsme se zařadili ke světovým mobilním velmocem. Boom růstu počtu SIM karet postupně odezněl a v současné době jsme svědky boomu v oblasti datových přenosů, jež podstatně rozšířily možnosti využití mobilních telefonů. Byla vybudována síť vysokorychlostních datových přenosů označovaná jako 3G, kterou později vystřídala 4G a v současnosti je postupně zaváděna technologicky vyspělejší síť 5G. Objem přenesených dat prudce vzrostl, v současnosti činí téměř 200 PB za rok. Předpokládá se, že růst objemu přenesených dat v mobilních sítích ještě není saturován (ČTÚ, 2017).

Dalším milníkem v rozvoji mobilní komunikace jsou tzv. chytré telefony (smartphony). Jde o přístroje využívající pokročilý operační systém a aplikační rozhraní, které umožňuje instalaci nebo úpravu programů. V současné době na trhu dominují operační systémy Android a iOS (Lipavský, 2019). V posledních několika letech činí celosvětový počet prodaných chytrých telefonů přibližně 1,5 miliardy za rok (Holst, 2019). Část aplikací nabízí přímo výrobce operačního systému, další jsou distribuovány bezplatně nebo za poplatek. Aplikace pro mobilní telefony je možné dělit na hry, webové prohlížeče, antivirové programy, poštovní programy, programy k přehrávání a úpravě multimédií, aplikace využívající GPS, aplikace pro naku-

pování, sociální sítě a další. Jedná se o velmi zajímavý předmět podnikání s vysokým potenciálem (Clement, 2020c).

2.2.1 Mobilní telefony ve škole

Názory na používání mobilních přístrojů ve škole se různí. Většinou se vedení škol přiklání k různě přísným formám omezení či zákazů daných školním řádem, poněvadž je s nadměrným užíváním mobilních telefonů spojena řada problémů (Fišer, 2018).

K hlavním rizikům u dětí patří poruchy čtení, úzkostné a depresivní stavy, sklony k obezitě, též snížená schopnost koncentrace, jež může vést ke snížené kontrole emocí a nedostatečné empatii v dospělosti (Drahoš, 2016). Bez mobilu se žáci mohou lépe soustředit na práci, dochází ke zlepšení prospěchu především u slabších žáků a ke snížení rozdílů v prospěchu mezi žáky s dobrým sociálním zázemím a ze sociálně znevýhodněného prostředí (Brdečka, 2019). Z dalších rizik lze zmínit finanční problémy (velké poplatky za telefonní služby), poruchy spánku nebo prozatím málo probádané vlivy spojené s účinky elektromagnetického záření na lidský mozek (Kopecký, 2015a). S omezením používání mobilních telefonů souvisí rovněž nižší míra stresu, ovšem záleží na prioritách školy – zda je pro ni důležité chránit žáky před vnějšími vlivy, nebo je připravit na existenci v globálním prostředí s globální konkurencí (Brdečka, 2019).

Nezanedbatelným argumentem pro omezení používání mobilů ve škole je také snaha o snížení výskytu kyberšikany. Čím více jsou žáci v kontaktu s mobilními telefony, tím je logicky větší riziko jejich zneužití k rizikovým formám chování (Brdečka, 2019). S omezujícími opatřeními ve škole týkajícími se mobilů souvisí rovněž podstatné zlepšení sociálních kompetencí žáků a vyšší míra jejich sociální interakce se spolužáky (Fišer, 2018).

Drahoš (2016, s. 1) shrnuje situaci v ČR takto: „Děti jsou obrovskými konzumenty nových technologií. Žáci do 12 let stráví užíváním mobilního telefonu, počítače a u televize téměř 6 hodin denně. Ve věku od 13 do 18 let dokonce o 3 hodiny více. Samotní žáci a studenti se ovšem určitým omezením nebrání.“ Děti sice vnímají mobilní telefony v průběhu výuky jako rušivý prvek, avšak úplný zákaz si spíše nepřejí (Drahoš, 2016).

Ukazuje se, že plošný zákaz používání mobilních telefonů pouze ve škole riziko závislosti na nich úplně nevyřeší. Výhodnější je zavedení etických pravidel a zón bez mobilů, ev. i bez signálu. Důsledné dodržování předepsaných pravidel používání mobilních telefonů, základních pravidel

slušnosti a ohleduplnosti může být použito jako praktická kompromisní varianta pro většinu škol (Brdečka, 2019). České děti jsou v rámci světového srovnání jedněmi z digitálně nejgramotnějších, jsou schopny možnosti internetu velmi účelně využívat, ale současně jsou také více vystaveny rizikovým situacím na internetu (Šmahel, 2014).

V roce 2018 vydala Česká školní inspekce stanovisko, které na jedné straně umožňuje omezování mobilních telefonů na školách, avšak na straně druhé nedoporučuje jejich úplný zákaz žákům, protože se jedná o jejich osobní majetek a nástroj ke vzdělávání, získávání a práci s informacemi v moderní společnosti. Snaha vyhradit místo a čas pro jejich využití však nemusí být snadná. Vedení většiny škol zakazuje žákům používat mobilní telefony během vyučování a konkrétní pravidla jsou uvedena ve školním řádu (Andrys, 2018). Nejednotnost výkladu tohoto stanoviska má za následek, že na půdě některých škol je používání mobilních telefonů striktně zakázáno, jinde omezeno pouze na dobu výuky mimo přestávky (Kopecký, 2019).

2.3 Závislost na internetu

Internet je celosvětová počítačová síť spojující miliony počítačů a serverů. Závislost na internetu je odborně nazývána *netolismem* nebo *netomanií*. Uživatele internetu lze rozdělit do dvou skupin. Jedni používají internet jako pracovní nástroj pro vyhledávání informací, druzí jako hobby pro trávení volného času (Pokorný a kol, 2002).

Část uživatelů používá internet příliš. Blinka a kol. (2015) rozlišují nadměrné užívání internetu od závislosti na internetu. O závislost na internetu jde, pokud jsou naplněny následující znaky: silná touha, změny nálady, tolerance, syndrom z odnětí, konflikt a relaps. Jedná se o tzv. Griffitsovu operační definici závislosti. Závislí na internetu jsou tedy nejvíce postiženou podmnnožinou lidí, kteří používají internet v nadměrné míře.

„Na vzniku závislosti na internetu se podílejí zejména dvě oblasti. Obě přitom souvisejí s tím, jak uživatel internetu vnímá sebe a své okolí. Ukazuje se, že lidé, kteří mají tendenci zabývat se sebou samými, jsou na internetu závislejší než lidé, kteří se soustřeďují spíše na okolní svět“ (Pokorný a kol., 2001, s. 93). Dalšími uváděnými faktory přispívajícími k závislosti na internetu jsou nízké sebehodnocení nebo pochybnosti o sobě samém. Internet závislému člověku nabízí náhradu v podobě pozitivní odezvy, kdy ve virtuálním světě zdánlivě zvyšuje svoji osobní prestiž. Vyjádření uživatelů trpících netolismem jsou poté následující: „Když jsem na internetu, jsem

v pohodě, něco znamenám, jinde nestojím za nic“ (Pokorný a kol., 2001, s. 93).

Závislost na internetu představuje širší záběr různých typů chování. Young (2010) uvádí následující: závislost na kybersexu a užívání internetové pornografie, závislost na sociálních sítích, závislost na on-line hraní hazardních her, nakupování nebo obchodování s akciemi, závislost na vyhledávání a stahování informací a závislost na počítačových hrách.

Závislost na internetu je spojena s používáním některého z digitálních přístrojů, který umí efektivně pracovat s internetovým připojením. Nejvíce užívaným digitálním zařízením je mobilní telefon s větším či menším podílem dle zvyků uživatelů v konkrétní zemi, na druhém místě figurují osobní počítače, na třetím tablety (GSS, 2019).

2.3.1 Důsledky a řešení nadměrného používání internetu

Negativní důsledky přílišného používání internetu zahrnují oblast fyzického, psychického a sociálního zdraví. K fyzickým obtížím patří zejména vady držení těla a bolesti páteře, poškozování zraku, zhoršení krevního oběhu, obezita z nedostatku pohybu a chybných výživových návyků. V případě psychických problémů se uživatel z důvodu zahlcení informacemi obtížněji koncentruje, je podrážděný, roztěkaný nebo nesoustředěný. U dětí navíc hrozí vlivem vyplavování excitačních aminokyselin z důvodu nadměrného a dlouhotrvajícího napětí při sledování internetu poškození mozkové kůry, čímž může dojít ke snížení intelektových schopností. V sociální oblasti se počítač stává náhražkou vzájemné mezilidské komunikace v reálném světě. Zejména u dětí je rizikem, že se včas nenaučí komunikovat tváří v tvář s ostatními. Netolismus se také často odráží v partnerském a sexuálním životě, kdy je sexuální život redukován na prohlížení pornostránek (Pokorný a kol., 2002).

Je doporučováno řešit pod odborným vedením již samotné podezření ze závislosti na internetu. Nejprve je vhodné poradit se s rodinou, s kolegy nebo svými přáteli, zda závislost osoby na internetu také pozorují. Pokud ano, je vhodné vyhledat pomoc profesionálního psychologa (Pírko, 2005).

2.4 Nomofobie

Pojem byl poprvé vytvořen a aplikován ve Velké Británii v roce 2008 v rámci průzkumu zaměřeného na možnost výskytu úzkostných poruch v důsledku nadměrného používání mobilních telefonů. Studie

zjistila, že více než polovina Britů, kteří používali mobilní telefony, přiznává, že jsou znepokojeni, když nemohou být ve spojení se svými blízkými, dojde jim baterie nebo kredit, nemají pokrytí sítě či ztratí svůj mobilní telefon. Bylo zaznamenáno, že téměř 60 % mužů a 50 % žen trpělo úzkostí spojenou s nadužíváním mobilních telefonů, 10 % se cítilo ve stresu, když byly jejich mobilní telefony vypnuty (Bashar a kol., 2019).

Termín *nomofobie* nebo *NO MOBILE PHOne phoBIA* se používá k popisu psychického stavu, kdy lidé mají strach, že budou odloučeni od mobilních telefonů nebo ztratí signál mobilní sítě. Je konstruován na definicích popsanych v DSM-V a byl označen jako fobie pro konkrétní – specifické věci (Bashar a kol., 2019).

Podle Güzela (2018) je nomofobie novým konceptem, který ukazuje na nadměrné používání mobilních telefonů v psychologické terminologii. Je blízká problémům závislosti, ale jedná se o fobii. Nomofobie je spojována s neopodstatněnými obavami, jež se nejvíce negativně projevují, když jedinec zapomene mobilní telefon, je mimo dosah signálu mobilní sítě nebo se mu mobilní telefon vybijí. Následkem těchto neopodstatněných obav mohou být pozorovatelné negativní vlivy na fyzický i psychický stav uživatelů mobilních telefonů.

Novější britská studie z roku 2012 zahrnující dospělé osoby ukázala, že počet lidí trpících nomofobií vzrostl na téměř 70 %. Z výsledků vyplynulo, že ženy byly k nomofobii náchylnější než muži a mladší lidé vykazovali větší míru závislosti na mobilním telefonu, nejvíce ve věkové skupině 18 až 24 let (Yildirim, 2014). Vážné zásahy do všech atributů zdraví jsou patrné zejména u osob více náchylných ke stresu a zástupců vyššího managementu firem, kde je ze strany zaměstnavatelů očekávána vysoká flexibilita (Pokorný a kol., 2002).

Yildirim & Correia (2015) popisují nomofobii jako fenomén novověku charakterizovaný s ohledem na tzv. chytré mobilní telefony, které mají rychlý a komfortní přístup k internetu a umožňují svým uživatelům přistupovat k mnoha aplikacím včetně sociálních sítí. Tím umocňují obavy uživatelů ze ztráty komunikace nejenom u hlasových přenosů prostřednictvím mobilní sítě, ale u využití širokých možností internetu včetně tolik rozšířených sociálních sítí.

Nejužívanějšími aplikacemi na mobilní platformě jsou sociální sítě následované hrami, komunikačními a nákupními aplikacemi (Riley, 2018). V rozvinutých evropských zemích (Francie, Německo) stráví průměrný uživatel ovládáním svého mobilního zařízení přibližně dvě hodiny za

den, ve vyspělých asijských státech (Jižní Korea, Čína) a některých zemích Jižní Ameriky (Brazílie) jde o dobu dvojnásobnou (AppAnnie, 2019).

2.4.1 Příznaky, důsledky a řešení nomofobie

Svobodová (2016) zmiňuje tyto příznaky nomofobie: nervozita až panika, pokud osoba u sebe nemá mobilní telefon nebo je přístroj vybitý či bez signálu, jeho neustálá kontrola, okamžitá reakce na došlé zprávy. Blinka a kol. (2015) doplňují silnou touhu, euforii, výskyt tolerance, syndromu z odnětí, konfliktu a relapsu.

S nomofobií je spojena řada zdravotních problémů, např. poruchy spánku, bolesti hlavy nebo očí od neustálého sledování displeje. V sociální oblasti je omezena přímá osobní komunikace z očí do očí, poněvadž většina komunikace probíhá na sociálních sítích a prostřednictvím různých zpráv a chatování. Virtuálně se takto jedinci mohou setkávat s různými lidmi, s nimiž by osobně nikdy nekomunikovali. Z důvodu touhy neustále ovládat mobilní telefon se nomofobici nemohou koncentrovat, z čehož plynou omyly a chyby jak v zaměstnání, tak v rodinném i osobním životě. V neposlední řadě nomofobikům více hrozí ztráta osobních dat a hesel prostřednictvím podvodného software (Güzel, 2018).

Jeden z nejčastějších symptomů nomofobie spočívá v tzv. multitaskingu (provádění více činností najednou pomocí mobilního telefonu). Krejčí (2019) připomíná, že v organismu dochází k vyplavování stresových hormonů nadměrně stimulujících mozek, ovlivňujících myšlení a schopnost koncentrace. Multitasking vytváří zpětnovazební smyčku závislou na dopaminu, která účinně odměňuje mozek za tříštění pozornosti a za neustálé hledání vnější stimulace. Mozek je dlouhodobě zahlcován množstvím informací, čímž je oslabováno naše soustředění.

V případě, že na sobě jedinec pocítuje příznaky nomofobie, je podle rad odborníků potřebné, aby si začal pěstovat nové návyky a snažil se být několik hodin denně bez mobilního telefonu. Není žádoucí telefon přestat zcela používat ihned, ale sahat po něm pouze v případě, že někdo volá nebo si potřebujeme zavolat, stanovit si denní limit jeho užívání. Dalším doporučením je telefon vypnout, když osobu čeká společenské setkání (rodinná oslava, večeře s přáteli) (Svobodová, 2016). Podle Krejčího (2019) je pro osoby, které chtějí omezit užívání mobilních telefonů, nejdůležitější změna myšlení, vnitřní rozhodnutí, stanovení a dodržování priorit týkajících se vztahu k telefonu, organizace času, plánování úkolů.

2.5 Závislost na sociálních sítích

Pojem *sociální síť* je v současnosti nejčastěji spojován se službou na internetu, poskytující určité skupině lidí rozdílné možnosti komunikace a sdílení dat. Vlastní pojem *sociální síť* je původně sociologickým termínem, který vznikl při studiu sociálních skupin ve 20. století. Subjekty jsou uzlovými body této sítě, vzájemné vztahy a vazby jsou znázorněny jejich spojnicemi. Studium komunitních vztahů se vyvinulo ve svébytnou strategii sociologického výzkumu nazvanou analýza sociálních sítí (Kabele, 2018).

„Weby sociálních sítí definujeme jako webové služby, které jednotlivcům umožňují (1) sestavit veřejný nebo poloveřejný profil v rámci omezeného systému, (2) formulovat seznam dalších uživatelů, s nimiž sdílají připojení, a (3) zobrazit a procházet jejich seznam připojení a spojení vytvořených ostatními v systému“ (Boyd & Ellison, 2007, s. 211).

Za první sociální síť založenou na moderních informačních technologiích je všeobecně považován projekt Sixdegrees z roku 1997, který umožňoval uživatelům založení osobního profilu, zadání seznamu přátel včetně procházení jejich profilů. Projekt nebyl úspěšný z důvodu poměrně malého počtu uživatelů internetu na sklonku druhého milénia, avšak jistým způsobem předběhl svou dobu (Boyd & Ellison, 2007).

Z relativně čerstvých údajů vyplývá, že na světě je 4,54 miliardy aktivních uživatelů internetu, z nichž 4,18 miliardy používá k připojení mobilní telefon. Přibližně 3,8 miliardy uživatelů internetu používá aktivně sociální síť a drtivá většina z nich se opět připojuje pomocí mobilního telefonu. Počet uživatelů internetu neustále roste, počet uživatelů mobilního internetu roste o něco rychleji, a nejrychleji roste počet uživatelů sociálních sítí dostupných zejména prostřednictvím mobilního internetu (Clement, 2020a). Důvod, proč se počet uživatelů sociálních sítí neustále zvyšuje, objasňují autoři Losekoot & Vyhnánková (2019, s. 50) takto: „Princip sociálního schválení funguje na základě přirozené lidské potřeby zapadnout do smečky. Jednoduše řečeno: když se vaše okolí nějak chová, budete se tak chovat (daleko pravděpodobněji) i vy.“

Celosvětově nejrozšířenější sociální sítí je Facebook s cca 2,5 miliardami uživatelů, následuje YouTube, třetí příčku zaujímá Whatsapp a Facebook Messenger (Clement, 2020b). Kromě toho jsou sociální sítě mocným marketingovým nástrojem (Smith, 2019).

K nejužívanějším sociálním sítím řadíme tyto (Lua, 2019): *Facebook* (slouží k navazování a udržo-

vání vztahů mezi jednotlivými uživateli, ke komunikaci, sdílení zážitků, fotografií, videí a k zábavě), *YouTube* (platforma pro veřejné uchovávání, komentář a hodnocení videosouborů; uživatelé, kteří pravidelně přidávají obsah na svůj kanál, se označují jako youtuberi), *Whatsapp* (aplikace sloužící k výměně zpráv a multimediálních souborů mezi uživateli pomocí mobilního internetu), *Messenger*, ev. *Facebook Messenger* (aplikace a platforma pro bezplatné zasílání zpráv od Facebooku), *Instagram* (dovoluje sdílení fotografií, videí a komunikaci uživatelů; patří do portfolia společnosti Facebook), *TikTok* (mezi uživateli lze sdílet krátká videa s hudebním nebo jiným zvukovým podkladem; síť je často napadána pro kontroverzní obsah příspěvků), *Twitter* (slouží ke sdílení tzv. tweetů, tedy krátkých a výstižných příspěvků; účelem je pobavit či seznámit s novinkami a aktuálními problémy), *Reddit* (aplikace k přidávání obsahu formou popisku, videa či fotografie, k jeho komentování a hodnocení), *LinkedIn* (profesně orientovaná sociální síť, uživatelé jsou především specialisté, personální manažeři, vedoucí pracovníci a konzultanti), *Snapchat* (lze posílat fotografie a krátké zprávy) a *Pinterest* (dovoluje uživateli zdarma vytvářet tematické kolekce obrázků či fotografií, tzv. nástěnky).

2.5.1 Důsledky závislosti na sociálních sítích a její řešení

Blinka a kol. (2015, s. 181) uvádějí, že „nadměrné užívání sociálních sítí může mít podobu závislosti, protože jsou přítomny všechny její znaky včetně abstinčních příznaků, konfliktů s okolím a relapsu.“ Zatímco zvýšenou náchylnost k některým typům závislosti mají spíše introverti, závislost na sociálních sítích je doménou extrovertů s nedůvěrou ve své sociální kompetence v reálném životě (Blinka a kol., 2015).

Závislí na sociálních sítích podvědomě vědí, že tráví v online světě neúměrné množství času, avšak nechťejí si tuto skutečnost přiznat. Mají pocit viny, v pokročilejším stádiu závislosti se začínají projevovat obdobné změny jako u závislosti na internetu (bolesti zad, očí, kloubů, hlavy, hubnutí). Dochází u nich k zanedbávání koníčků, povinností, blízkých osob i sebe samých. Omlouvají své chování, utíkají před problémy. V případě abstinence trpí nevolnostmi, úzkostnými stavy či depresemi, často také nespavostí z důvodu kontroly sociální sítě i několikrát za noc (Dočekal & Eckertová, 2013).

Fieldingová (2018) popisuje Facebook jako neocenitelný zdroj k naplnění lidských potřeb, jakými jsou komunikace a sounáležitost. Připomíná ale, že při nestřídmém užívání má tento

nástroj zcela opačné účinky. Může docházet ke ztrátě životní pohody a výskytu depresivních stavů označovaných jako *facebooková deprese*. Dalším rizikem je syndrom *compare and do spair*, česky *porovnat a zoufat si*, který souvisí s vnímáním fotografií přátel ve šťastných okamžicích jejich života. Jedinec má pocit, že při srovnání s nimi nežije tak šťastný život, jaký prezentují na Facebooku, postupně může propadat depresi s rizikem vyústění v suicidní jednání.

Dle Blinky a kol. (2015) je možným řešením naslouchání reakcím svého okolí. V případě, že je dotčenému opakovaně naznačeno, že tráví příliš času na sociálních sítích, měl by vyhledat odbornou pomoc. Sám postižený si totiž závislost na sociálních sítích neuvědomuje. Důležité je rozhodnutí navštívit psychologa nebo psychiatra, a poté zahájit léčbu dle obvyklého postupu, který je velmi podobný jako u jiných typů behaviorálních závislostí.

3 METODOLOGIE

Výzkumné šetření byl designováno jako kvantitativní, nástrojem pro sběr dat byl anonymní dotazník tvořený standardizovaným jádrem.

3.1 Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného prostředí

Šetření probíhalo v 11 náhodně vybraných základních školách (ZŠ) v severovýchodních Čechách v Královéhradeckém kraji ve školním roce 2019/2020, a to v 15 třídách posledních a předposledních ročníků (ve dvou osmých a třinácti devátých třídách). Sídla škol byla z důvodu dodržení předpisů o ochraně dat označena čísly 1 až 8, nejsou jmenovitě uváděny jednotlivé ZŠ ani jejich přesné názvy.

- 1) Sídlo 1 je největším ve vybraném souboru, žije v něm více než 11 tisíc obyvatel. Funguje v něm několik ZŠ, do nichž dochází 1614 žáků. Průzkum byl proveden na třech základních školách v jejich posledních ročnících.
- 2) Sídlo 2 je druhým největším městem s přibližně 7000 obyvatel, patří k němu několik okolních obcí a místních částí. Nachází se v něm jedna ZŠ s celkovým počtem 770 žáků.
- 3) Sídlo 3 je městem s více než 6000 obyvatel a plně organizovanou ZŠ s celkovým počtem 723 žáků. Ve městě se rovněž nachází dětský domov se školou. Jde o moderní zařízení, které implementuje evropské principy výchovy dětí s poruchami chování. V tomto zařízení bylo osloveno 40 žáků.

- 4) Sídlo 4 zahrnuje město s více než 4500 obyvatel. Zdejší ZŠ vyučuje celkem 475 žáků a proběhlo v ní dotazníkové šetření včetně předvýzkumu.
- 5) Sídlo 5 leží v podhůří Orlických hor s přibližně 2100 obyvateli. Funguje v něm ZŠ s celkovým počtem 380 žáků.
- 6) Sídlo 6 zahrnuje přibližně 1900 obyvatel a ZŠ se 300 žáky.
- 7) Sídlo 7 leží v okolí Orlických hor, žije v něm téměř 1700 obyvatel a působí v něm ZŠ, do níž dochází celkem 330 žáků.
- 8) Sídlo 8 je podhorskou vesnicí s nejmenším počtem obyvatel v souboru, žije v něm téměř 1050 osob. ZŠ vyučuje 140 žáků, polovina z nich dojíždí z okolních horských obcí.

Výzkumný vzorek zahrnoval celkem 373 žáků, z toho bylo 184 dívek (49,3 %) a 189 chlapců (50,1 %). Z pohledu zastoupení pohlaví byla jeho struktura velmi vyrovnaná. Z věkového hlediska většina respondentů dosáhla stáří 14 a 15 let, 115 žáků bylo 14letých (30,8 %), 222 žáků 15letých (59,5 %). Při třídění souboru dle pohlaví bylo 14letých chlapců 26,5 %, 14letých dívek 35,3 %, 15letých chlapců 62,4 % a 15letých dívek 56,5 %. Relativní četnost mladších a starších žáků mimo nejvíce zastoupené skupiny se pohybovala od 0,5 % do 6 %. Průměrný věk všech respondentů činil 14,7 roku, u chlapců 14,7 roku, u dívek 14,6 roku.

3.2 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj posloužil anonymní dotazník složený ze dvou částí. Základem první části bylo standardizované jádro, druhá část byla originálně sestavena a připojena v rámci výzkumného šetření.

První část dotazníku byla tvořena převzatým standardizovaným vzorem, který vznikl na University of Iowa v roce 2014 (Yildirim & Correia, 2015). Rychle se rozšířil a stal se uznávaným standardem pro kvantitativní průzkumy míry nomofobie. Byl popularizován v časopise Huffpost v sekci Science (Gregoire, 2015) a jeho český překlad byl k dispozici v srpnu 2015 na portále E-bezpečí (Kopecký, 2015b).

Obsahuje celkem 20 položek hodnotících běžné situace, nikoli extrémy. Prvních 9 otázek zkoumá chování respondentů v případě, že u sebe mají mobilní telefon, který ale nemohou z nějakého důvodu používat. První 4 položky jsou zaměřeny na stav, kdy respondent *není schopen využívat mobilní telefon pro získání informací*, dalších 5 zkoumá pocity respondentů v situacích, kdy u sebe mají mobilní telefon, ale z *technického důvodu nemohou využívat jeho možnosti*.

Následujících 11 otázek zkoumá chování a pocity respondentů v případě, kdy mobilní telefon *nemají*

u sebe vůbec. Okruh položek 10 až 15 je zaměřen na situace, kdy respondenti *nemají přístup ke komunikaci* prostřednictvím mobilního telefonu (např. s přáteli či rodinou), položky 16 až 20 zkoumají situace, kdy respondenti *ztratí spojení*.

K odpovědím na otázky bylo využito škálování. V rámci procentuálního souhlasu s otázkou, který nejlépe vypovídá o chování respondenta, bylo nabízeno šest kategorií. Respondent tedy mohl vyjádřit míru svého souhlasu s příslušnou položkou od 0 % po 100 % s kroky po 20 %. Dolní část škály (0% míra souhlasu) znamená, že respondent by se takto nikdy necítil nebo nezachoval, horní část (100% míra souhlasu), že respondent s položenou otázkou souhlasí vždy, 20% souhlas značí, že dotazovaný souhlasí s otázkou v jednom z pěti případů atd.

K vyhodnocení celého dotazníku byla zvolena sumarizace. K jejímu provedení byly jednotlivé škály odpovědí na otázky obodovány následujícím způsobem:

- 0 % souhlasu s otázkou – přiřazen 1 bod;
- 20 % souhlasu s otázkou – přiřazeny 2 body;
- 40 % souhlasu s otázkou – přiřazeny 3 body;
- 60 % souhlasu s otázkou – přiřazeny 4 body;
- 80 % souhlasu s otázkou – přiřazeno 5 bodů;
- 100 % souhlasu s otázkou – přiřazeno 6 bodů.

Výsledky dotazníkového šetření pro 20 položek mohou nabývat hodnot 20–120 bodů. Vycházeli jsme z hodnocení dotazníku dle Kopeckého (2015b), byla však provedena jeho mírná úprava kvůli velkému rozpětí uvedenému u mírné a střední míry nomofobie (Havranová, 2020). Celkový zisk 20 bodů znamená, že osoba netrpí příznaky nomofobie, rozpětí 21–40 bodů značí velmi mírnou nomofobii, 41–60 bodů mírnou nomofobii, 61–80 bodů lehký stupeň nomofobie, 81–100 bodů střední stupeň nomofobie a 101–120 bodů těžkou nomofobii.

Druhá část dotazníku obsahovala jedinou položku a byla zaměřena na aplikace, které respondenti nejraději používají (Havranová, 2020). Dotazovaní byli instruováni, že mohou vybrat maximálně pět nejčastěji používaných aplikací s prioritním řazením, tedy 1 je neoblíbenější, 5 nejméně oblíbená. Seznam aplikací byl sestaven na základě výzkumu Richtera (2017) a poznatků získaných z předvýzkumu (Havranová, 2020).

Aby bylo možné zhodnotit chování respondentů při používání mobilního telefonu, byly aplikace zařazeny do kategorií, které budou chování respondentů pro podobný typ aplikací lépe charakterizovat. Některé kategorie aplikací se částečně překrývaly, bylo zohledněno jejich převažující zaměření. Byly zvoleny tyto kategorie: sociální sítě,

komunikace textem, hlasem či obrazem, poslech či stahování hudebních souborů, hraní her, aplikace s pornografickou tematikou, aplikace se sportovní tematikou, aplikace pro reklamu a nakupování, stránky a aplikace zaměřené na zprávy, internetové vyhledávače, aplikace k přehrávání a stahování souborů s filmy a seriály.

3.3 Administrace dotazníku a sběr dat

Průzkum byl realizován v červnu 2019 na základě dobrovolného zapojení. Náhodně vybrané ZŠ byly osobně navštíveny a požádány o spolupráci. Dotazníky byly připraveny v tištěné podobě a jejich vyplňování probíhalo anonymně v hodinách předmětu Občanská výchova. Dle zpětné vazby vyučujících žáci projevovali o akci velký zájem, nikdo neodmítl formulář vyplnit, což je signálem, že se jedná o aktuální problematiku zasahující i český školský systém. V případě, že vedení školy projevilo zájem o výsledky, byly mu poskytnuty. Data získaná z vyplněných tištěných formulářů byla převedena do elektronické podoby s využitím tabulkového procesoru MS-Excel a podrobena statistickému zpracování.

3.3.1 Předvýzkum

Z důvodu ověření srozumitelnosti dotazníku a metodiky jeho hodnocení byl realizován předvýzkum. Proběhl během května 2019 na ZŠ v sídle 4. Zúčastnilo se ho 22 žáků (18 chlapců a 4 dívky) ze třídy o 25 žácích, 3 žáci dobrovolné vyplňování formuláře odmítli. Věk respondentů předvýzkumu se pohyboval od 12 do 15 let s průměrem 12,7 roku. Záměrně byla vybrána jiná třída ZŠ s poněkud mladšími žáky než ty, v nichž proběhlo později „ostré“ dotazování.

V předvýzkumu bylo dále zjišťováno, zda nabízené aplikace ve druhé části dotazníku odpovídají aktuálně nejvíce využívaným. Po provedení předvýzkumu byl dotazník lehce upraven, nebyly v něm nalezeny žádné zásadní nedostatky. Dotazník byl i pro mladší žáky dobře srozumitelný. Žáci se o výsledky intenzivně zajímali, společně se svým třídním učitelem stáli o zpětnou vazbu.

3.4 Formulace pracovních hypotéz, statistické zpracování dat

Z některých uskutečněných průzkumů (Arslan a kol., 2017) vyplývá, že dívky jsou k závislosti na mobilním telefonu náchylnější. Proto se pracovní hypotézy týkaly této skutečnosti a byly formulovány následovně:

- Nulová hypotéza $H1_0$: Hodnota průměrů bodovaných odpovědí na jednotlivé otázky šetření je pro dívky a chlapce shodná.
- Alternativní hypotéza $H1_A$: Hodnota průměrů bodovaných odpovědí na jednotlivé otázky šetření není pro dívky a chlapce shodná.
- Nulová hypotéza $H2_0$: Hodnota průměrů celkového bodového hodnocení nomofobie je pro dívky a chlapce shodná.
- Alternativní hypotéza $H2_A$: Hodnota průměrů celkového bodového hodnocení nomofobie není pro dívky a chlapce shodná.
- Nulová hypotéza $H3_0$: Hodnota průměrů bodového hodnocení odpovědí na prvních dvaceti otázkách šetření je pro dívky a chlapce shodná.
- Alternativní hypotéza $H3_A$: Hodnota průměrů bodového hodnocení odpovědí na prvních dvaceti otázkách šetření není pro dívky a chlapce shodná.

Ke statistickému zpracování bylo využito testování shody střední hodnoty za pomoci t-testu (Studentova testu) se zvolenou hladinou spolehlivosti $\alpha = 0,05$ (Bednářová, 2020).

V případě první hypotézy byly položky v dotazníku děleny na 4 skupiny otázek vztahující se ke stejným situacím takto:

- skupina 1: položky 1 až 4, uživatel má mobilní telefon, ztratí přístup k informacím;
- skupina 2: položky 5 až 10, uživatel má mobilní telefon, z technických důvodů nelze využívat jeho výhody;
- skupina 3: položky 11 až 15, uživatel nemá mobilní telefon, ztratí možnost komunikace;
- skupina 4: položky 16 až 20, uživatel nemá mobilní telefon, ztratí spojení.

Jedná se o nepárové rozdělení (chlapců i dívek byl jiný počet a odpovědi obou skupin byly nezávislé), bylo použito nejprve F-testu ke zjištění shodnosti rozptylů obou souborů. Na základě jeho výsledků byl zvolen a aplikován nepárový dvouvýběrový oboustranný t-test. Obdobně bylo postupováno i u druhé hypotézy, kde byl testován celkový součet bodů získaných ze všech 20 položek u dívek a chlapců. Třetí hypotéza byla hodnocena pomocí párového oboustranného t-testu (Bednářová, 2020). K výpočtům byl použit tabulkový kalkulátor Excel verze 2016.

4 VÝSLEDKY

Uvádíme stručné vyhodnocení první části dotazníku pro čtyři skupiny položek, následují výstupy z jeho druhé části a analýza pracovních hypotéz.

4.1 Data získaná z první části dotazníku

První skupina otázek zahrnovala tyto položky: *Cítil(a) bych se nepříjemně bez neustálého přístupu k informacím prostřednictvím svého mobilního telefonu. Naštval(a) bych se, kdybych se nemohl(a) podívat na informace na mém mobilním telefonu, když bych to potřeboval(a). Znervózňovalo by mě, kdybych nemohl(a) na svůj mobilní telefon přijímat zprávy (události, počasí atd.). Rozčílil(a) bych se, kdybych nemohl(a) používat mobilní telefon a jeho možnosti, když bych to potřeboval(a).* Většina respondentů by se s těmito situacemi poměrně dobře vyrovnala s výjimkou v případě, že by oslovení nemohli použít svůj mobilní telefon a získat jeho prostřednictvím informace, které by nutně potřebovali. Nebyly zaznamenány výraznější rozdíly v reakcích chlapců a dívek.

Druhou skupinu otázek tvořily tyto položky: *Vyděsilo by mě, kdyby mi v telefonu došla baterie. Zpanikařil(a) bych, kdybych vyčerpal(a) svůj měsíční datový limit nebo by mi došel kredit. Kdybych neměl(a) signál operátora nebo wi-fi, pak bych neustále kontroloval(a), jestli už jsem připojen(a). Kdybych nemohl(a) používat svůj mobilní telefon, bál(a) bych se, že někde zabloudím, uvíznu atd. Kdybych nemohl(a) chvíli svůj mobilní telefon používat, cítil(a) bych nutkání ho zkontrolovat. Cítil(a) bych se nervózní, protože nemohu okamžitě komunikovat se svou rodinou nebo přáteli.* Výrazně vyšší míru obav z vybití baterie mobilního přístroje projevovaly dívky, následující dvě situace by však respondenty výrazněji neznepokojily. Chlapci by se cítili v neznámém prostředí bez mobilních služeb jistější než dívky, spolehli by se na radu blízké osoby. Nutkání k neustálé kontrole svého přístroje by pociťovala 4 % chlapců a 9 % dívek. Nervozita bez možnosti okamžité komunikace se svými blízkými by se výrazněji manifestovala u třetiny chlapců a více než 40 % dívek.

Do třetí skupiny otázek byly zařazeny položky: *Bál(a) bych se, protože by mě nemohla moje rodina nebo přátelé kontaktovat. Cítil(a) bych se nervózní, protože bych nemohl(a) přijímat SMS zprávy a hovory. Byl(a) bych nervózní, protože bych nebyl(a) v kontaktu se svou rodinou a přáteli. Byl(a) bych nervózní, protože bych nevěděl(a), jestli mě někdo nechtěl zastihnout. Byl(a) bych nervózní, protože by byl přerušen můj trvalý kontakt s rodinou a přáteli.* Výrazně vyšší míra obav byla zaznamenána u dívek oproti chlapcům s výjimkou předposlední otázky této skupiny, což pravděpodobně souvisí s faktem, že respondenti ještě neřeší důležité termínované úkoly k zajištění chodu domácnosti nebo plnění pracovních povinností a mají relativně pevný týdenní program.

Čtvrtá skupina otázek sestávala z těchto položek: *Byl(a) bych nervózní, protože bych byl(a) odpojen od své on-line identity. Cítil(a) bych se nepříjemně, protože bych nemohl(a) aktualizovat informace ze svých sociálních sítí a on-line médií. Cítil(a) bych se nepříjemně, protože bych nemohl(a) přijímat upozornění na aktualizace od svých kontaktů na internetu. Byl(a) bych nervózní, protože bych nemohl(a) kontrolovat e-maily. Měl(a) bych divný pocit, protože bych nevěděl(a), co dělat.* Většina respondentů nepovažuje svou on-line identitu za příliš důležitou, dokázala by se smířit se situací, kdy není možné aktualizovat informace o sobě na sociálních sítích a webových stránkách prostřednictvím mobilních telefonů. Většina rovněž nemá nutkání vkládat příspěvky na sociální síť co nejdříve po nějakém zážitku, preferuje synchronní způsoby komunikace místo asynchronních e-mailů a dokázala by si poradit i bez svého mobilního zařízení. Mezi reakcemi chlapců a dívek nebyly nalezeny zásadní rozdíly.

Porovnání reakcí na situace mezi sebou bylo provedeno pomocí aritmetického průměru a směrodatné odchylky. Výsledky jsou shrnuty v Tabulce I.

Je zřejmé, že respondenti nejvíce souhlasí s výroky u položek 2 a 4, tzn. že by byli nazlobení, kdyby nemohli použít mobilní telefon v případě potřeby. Chlapci vyjadřují poněkud vyšší míru souhlasu než dívky. Naopak, velmi nízká míra souhlasu byla zaznamenána u položky 19 týkající se nervozity v případě, že by respondenti nemohli kontrolovat e-maily. Při celkovém zhodnocení se ukázalo, že průměrná míra souhlasu v první části dotazníku dosahuje v celém souboru 32,9 %. U chlapců představuje 31,8 % a u dívek 33,9 %. Vyšší míra souhlasu u dívek se týká položek 5, 10, 11 až 13.

Z komplexního vyhodnocení míry nomofobie podle popsané metodiky vyplývá, že 1,9 % respondentů trpí těžkou nomofobií, 7,8 % středně těžkou mírou nomofobie. Naopak, 0,5 % souboru nevykazuje prakticky žádné příznaky nomofobie. Lehká míra nomofobie se projevila u 18,8 % respondentů. Nejpočetnější skupina oslovených (42,4 %) spadá do pásma mírné nomofobie a velmi mírné nomofobie (28,7 %). Většina respondentů, tedy 71,6 %, zatím není nomofobií ohrožena, právě opačná je situace u cca desetiny souboru. Při třídění výsledků celkové míry nomofobie podle pohlaví bylo zjištěno, že dívky jsou o něco více ohrožené v kategoriích lehké, střední a těžké formy nomofobie. Zcela bez příznaků nomofobie bylo pouze 1 % dívek, žádný chlapec.

I: Vyhodnocení otázek průzkumu pomocí statistických ukazatelů polohy a variability

Položka dotazníku	Celý soubor (n=373)				Chlapci (n=189)				Dívky (n=184)			
	Bodování položky	Směrodatná odchylka	Průměrná míra souhlasu (%)	Průměrná odchylka (%)	Bodování položky	Směrodatná odchylka	Průměrná míra souhlasu (%)	Průměrná odchylka (%)	Bodování položky	Směrodatná odchylka	Průměrná míra souhlasu (%)	Průměrná odchylka (%)
1	3,05	1,11	41,0	22,2	3,08	1,20	41,6	24,1	3,02	1,01	40,4	20,2
2	3,80	1,30	56,0	26,0	3,85	1,32	57,0	26,5	3,74	1,27	54,8	25,4
3	2,92	1,31	38,4	26,2	2,94	1,26	38,8	25,2	2,90	1,35	37,9	27,1
4	3,81	1,28	56,2	25,6	3,89	1,25	57,8	25,1	3,72	1,31	54,5	26,3
5	2,45	1,32	29,0	26,4	2,25	1,20	25,1	23,9	2,65	1,37	33,0	27,4
6	2,00	1,12	20,0	22,4	1,92	1,06	18,4	21,2	2,08	1,18	21,5	23,6
7	2,78	1,39	35,6	27,8	2,78	1,36	35,7	27,2	2,78	1,40	35,5	28,0
8	2,13	1,13	22,6	22,6	1,96	1,03	19,2	20,7	2,30	1,16	26,1	23,2
9	2,51	1,26	30,2	25,2	2,52	1,21	30,4	24,2	2,51	1,27	30,1	25,3
10	3,06	1,27	41,2	25,4	2,86	1,20	37,1	24,1	3,28	1,31	45,5	26,1
11	3,11	1,26	42,2	25,2	2,93	1,16	38,6	23,2	3,30	1,32	46,0	26,4
12	2,88	1,28	37,6	25,6	2,69	1,19	33,9	23,8	3,07	1,33	41,4	26,5
13	3,10	1,30	42,0	26,0	2,91	1,22	38,2	24,4	3,29	1,33	45,8	26,5
14	2,65	1,26	33,0	25,2	2,60	1,18	32,0	23,7	2,71	1,27	34,1	25,4
15	2,90	1,32	38,0	26,4	2,83	1,27	36,6	25,3	2,97	1,31	39,5	26,3
16	1,91	1,04	18,2	20,8	1,90	1,00	18,0	20,0	1,93	1,00	18,6	20,0
17	1,98	1,06	19,6	21,2	2,03	1,07	20,6	21,4	1,92	0,97	18,4	19,4
18	2,05	1,08	21,0	21,6	2,13	1,05	22,6	21,1	1,97	1,00	19,4	20,0
19	1,38	0,63	7,6	12,6	1,44	0,63	8,8	12,6	1,33	0,49	6,5	9,8
20	2,40	1,31	28,0	26,2	2,33	1,21	26,6	24,2	2,48	1,30	29,7	26,0
1–20	2,64	1,20	32,9	24,0	2,59	1,15	31,8	23,1	2,70	1,20	33,9	23,9

Zdroj: vlastní výzkum

4.2 Analýza dat získaných ze druhé části dotazníku

Šlo o sondu do chování respondentů na internetu. Respondenti měli za úkol zvolit max. 5 aplikací ze 12 v základní nabídce, které nejčastěji používají. Průměrně z ní bylo vybráno 4,1 aplikace bez větších rozdílů mezi chlapci a dívkami. Každý z respondentů využívá průměrně 3 sociální sítě a jeden program na komunikaci, téměř každý třetí používá aplikaci na poslech hudby.

Respondenti měli také možnost doplnit přímo svou oblíbenou aplikaci, průměrně uvedli 0,28 aplikace na osobu. Uvažujeme-li celý soubor, pak 373 respondentů označilo v základní nabídce či nově doplnilo celkem 1634 aplikací, na jednoho respondenta připadly 4,4 aplikace. Jednu doplň-

kovou aplikaci zadala přibližně každá čtvrtá dívka a téměř každý třetí chlapec. Dívky uváděly častěji aplikace určené k chatování, nahrávání a přehrávání multimediálních souborů, manipulaci s fotografiemi, chlapci seznam častěji rozšiřovali o aplikace zaměřené na sportovní utkání a výsledky, hry, publicistiku a eroticky laděný obsah. Společným okruhem zájmu se stalo on-line sledování filmů a seriálů. V téměř 70 % používaných aplikací tvořily nejčetnější kategorii sociální sítě (Messenger, YouTube, Instagram, Facebook). ve 20 % následovaly komunikační programy pro internetové volání a chatování, v 10 % hudební aplikace a hry. Dívky více preferovaly Instagram, Pinterest, TikTok a Twitter, chlapci zase více používali Facebook, aplikace k přehrávání hudby a Reddit.

4.3 Testování pracovních hypotéz

V rámci první pracovní hypotézy byly statisticky otestovány soubory bodovaných odpovědí chlapců a dívek na jednotlivé položky. Výsledky jsou shrnuty v Tabulce 2. U žádné z položek 1 až 4 prvního bloku situací cílených na ztrátu přístupu k informacím nelze nulovou hypotézu zamítnout, rozdíl mezi reakcemi chlapců a dívek není statisticky významný.

U položek 5 až 9 druhého bloku situací zaměřených na ztrátu využití možností mobilního telefonu převažuje u tří položek (6, 7 a 9) nezamítnutí nulové hypotézy, ve dvou (5 a 8) pak její zamítnutí, zde existuje statisticky významný rozdíl v reakcích na předloženou situaci mezi sledovanými skupinami. U dívek je v těchto situacích patrná větší míra náchyllosti k nomofobii.

U položek 10 až 15 třetího bloku situací souvisejících se ztrátou komunikace převažuje u čtyř polo-

žek (10 až 13) zamítnutí nulové hypotézy, existuje statisticky významný rozdíl v reakcích mezi sledovanými skupinami. Dívky vykazují vyšší stupeň míry nomofobie. U položek 14 a 15 nulovou hypotézu nelze zamítnout.

V případě položek 16 až 20 čtvrtého bloku situací mapujících reakce na ztrátu spojení nelze u žádné z položek zamítnout nulovou hypotézu, nebyl tedy prokázán statisticky významný rozdíl mezi reakcemi chlapců a dívek.

I když bylo ve 4 skupinách položek zaznamenáno 6 případů zamítnutí nulové hypotézy, lze uzavřít, že v celém bloku 20 položek ji nelze zamítnout jako celek.

V případě druhé pracovní hypotézy (viz Tabulka II) bylo využito oboustranného nepárového dvouvýběrového t-testu. Ukázalo se, že rozptyly obou souborů jsou shodné. Hladina významnosti t-testu byla větší než 0,05, nulovou hypotézu pro shodu středních hodnot souborů odpovědí dívek a chlapců (celkové hodnocení nomofobie) neza-

II: Statistické testování prvních dvou pracovních hypotéz

Položka dotazníku	Hladina významnosti rozdílů F-testu	Rozptyly nepárového dvouvýběrového oboustranného t-testu	Hladina významnosti t-testu	Verdikt o nulové hypotéze	Skupina položek
1	$p < 0,05$	neshodné	$p > 0,05$	nezamítáme	I
2	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
3	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
4	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
5	$p > 0,05$	shodné	$p < 0,05$	zamítáme	
6	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	II
7	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
8	$p > 0,05$	shodné	$p < 0,05$	zamítáme	
9	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
10	$p > 0,05$	shodné	$p < 0,05$	zamítáme	III
11	$p > 0,05$	shodné	$p < 0,05$	zamítáme	
12	$p > 0,05$	shodné	$p < 0,05$	zamítáme	
13	$p > 0,05$	shodné	$p < 0,05$	zamítáme	
14	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
15	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	IV
16	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
17	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
18	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
19	$p < 0,05$	neshodné	$p > 0,05$	nezamítáme	
20	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	-
1 až 20	$p > 0,05$	shodné	$p > 0,05$	nezamítáme	

Zdroj: vlastní výzkum

mítáme. Hodnoty průměrů celkového bodového hodnocení nomofobie se u chlapců a dívek významněji neliší.

Třetí pracovní hypotéza ověřovala odlišnost hodnot průměrů odpovědí na jednotlivých 20 položek při třídění reakcí podle pohlaví. Bylo využito oboustranného párového dvouvýběrového t-testu. Byla zjištěna shodnost rozptylů obou souborů hodnot. Nulovou hypotézu pro shodnost průměrů odpovědí chlapců a dívek na jednotlivé položky zamítáme na hladině významnosti 0,05. Rozdíl mezi reakcemi chlapců a dívek je statisticky významný, dívky vykazují vyšší míru nomofobie.

Při porovnání celkového součtu 20 položek nebyl mezi celkovým počtem bodů zjištěn statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Pokud ale byly zkoumány průměrné hodnoty reakcí u jednotlivých položek, významný rozdíl byl při párovém testování již nalezen. Lze shrnout, že dívky ze sledovaného vzorku populace vykazují na základě testování hypotéz vyšší míru nomofobie než chlapci. Největší rozdíly v reakcích respondentů souvisely s obavami, že nebudou moci okamžitě komunikovat s rodinou nebo přáteli prostřednictvím mobilního telefonu.

5 DISKUZE A PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ

5.1 Diskuze

Yildirim (2014) v USA realizoval výzkumné šetření ve vzorku 301 respondentů. Jednalo se o vysokoškolské studenty zemědělského, ekonomického, technického, humanitního i uměleckého zaměření; 135 respondentů bylo mužského pohlaví, 166 ženského. Základ dotazníku i metodika jeho hodnocení byly prakticky shodné s námi popsáním šetřením, ale věk respondentů byl vyšší. Ze srovnání výsledků obou šetření vyplynulo, že mezi nimi existuje statisticky významný rozdíl na 5% hladině.

Střední hodnota bodovaných odpovědí vzorku žáků ZŠ je významně nižší oproti vzorku vysokoškolských studentů, což může být vysvětleno několika skutečnostmi. Námi oslovený vzorek je podstatně mladší, jedná se o tzv. Generaci Z (ročník narození respondentů spadá většinou do rozmezí let 2003 až 2004), průzkum v USA se týkal respondentů Generace Y (jejich rok narození se pohyboval v rozmezí 1990 až 1997). Druhým možným důvodem je, že respondenti v našem průzkumu své chování podceňovali a reagovali podvědomě s nižší mírou souhlasu, než jaká by odpovídala jejich chování ve skutečnosti.

Hawi & Samaha (2017) zkoumali vztahy mezi závislostí na smartphonu, úzkostí a rodinnými vazbami. Získali vzorek 381 univerzitních studentů. Ukázalo se, že vysokoškolské studenty, kteří měli závislost na smartphonu, vykazovali vyšší pravděpodobnost vysoké úzkosti ve srovnání s těmi, kteří závislí nebyli. Studenti s vysokou mírou úzkosti vykazovali větší pravděpodobnost, že budou zažívat významné problémy ve svých rodinných vztazích.

V Turecku byla provedena studie mezi dospívajícími. Ve vzorku více než 600 osob bylo zjištěno, že intenzivní používání smartphonů vede k řadě negativních fyzických příznaků, depresivním a fobickým stavům, poklesu výkonnosti a k prokrastinaci (Durak, 2019).

Buctot a kol. (2020) realizovali studii zaměřenou na životní styl žáků středních škol na Filipínách. Jejich výzkumný vzorek čítal téměř 1500 osob. Pouze 0,5 % účastníků studie netrpělo žádnými příznaky nomofobie, 12,4 % vzorku vykazovalo mírnou, 63 % středně těžkou a 24 % těžkou nomofobii, dvě třetiny vzorku byly závislé na smartphonu. Nomofobie výrazně korelovala s životní perspektivou, mezilidskými vztahy a duševním zdravím. K podobným závěrům dospěli i Anshari a kol. (2019).

Jeong a kol. (2020) mapovali a analyzovali podobnosti a rozdíly s důrazem na rizikové faktory mezi čtyřmi skupinami korejských adolescentů: bez závislosti, závislých na chytrých telefonech, závislých na internetu a závislých na chytrých telefonech i internetu. Velikost vzorku činila 768 osob. Ze studie vyplynulo, že mezi skupinou bez závislosti a závislými na smartphonu bylo více podobných rizikových faktorů než mezi skupinou závislých na internetu a bez závislosti. Rovněž bylo zaznamenáno více podobných rizikových faktorů mezi skupinami závislých na internetu a závislých na internetu a smartphonu než mezi skupinami závislých na smartphonu a na internetu i smartphonu.

Výzkum provedený v Asii (Chen, 2020) byl zaměřen na adolescenty připojující se k sociálním sítím ze smartphonů. Vyplynulo z něj, že problémy se sociální identitou jedince a preference subjektivních norem chování predikují riziko závislostního chování, zatímco vyšší úroveň sebeúcty a sociálních dovedností mají protektivní účinek. Ohroženy jsou zejména osoby s nízkou úrovní pozitivních sociálních vazeb, nespokojené se svým životem, toužící po získání uznání ostatních a pocitu sounáležitosti.

Součástí Národní zprávy o zdraví a životním stylu dětí a školáků byl výzkum, v němž bylo kromě jiného sledováno, kolik času děti ve svém volném čase věnují počítači. Bylo zjištěno, že u českých

adolescentů narůstá počet hodin, který denně stráví u počítače, což souvisí s nárůstem vybavení domácností počítačem a internetovým připojením (HBSC, 2010).

Realizované výzkumné šetření má své limity. Jeho výsledky nelze zobecňovat, ale jsou platné ve sledovaném regionu a osloveném populačním segmentu. K hlubšímu zmapování míry nomofobie by přispěla multicentrická studie za pomoci náhodně vybraných základních škol s podobnými charakteristikami. Výhodný je standardizovaný dotazník, jímž lze míru nomofobie zjišťovat a vyjadřovat pomocí odzkoušené metodiky.

Z postřehů a poznatků pedagogů působících v praxi na druhém stupni ZŠ vyplývá, že řada žáků, kteří právě u sebe nemají mobilní telefon, vykazuje vyšší míru nervozity a je více konfliktních (Havranová, 2020).

Společenské změny včetně rozmachu nových ICT kladou vysoké nároky na schopnost člověka se jim přizpůsobovat. Nepřinášejí lidstvu pouze výhody, ale též negativa. Biologická a genetická podstata organismu v rychlosti adaptace pokulhávají za prudkým rozvojem moderních technologií. Neustále se zvyšující tlak nutící člověka tyto prostředky zvládat, přijímat, třídit a uchovávat informace vede ke stresovým situacím, které mohou vyústit ve vážné zdravotní poruchy. Příslušníci Generace Z si svůj život neumějí představit bez internetu, sociálních sítí a mobilních přístrojů, jež však mohou při nevhodné či nadlimitní manipulaci podmiňovat rizikové vzorce chování včetně behaviorálních závislostí.

5.2 Pedagogická doporučení

V současné době naše společnost pohlíží na využívání moderních ICT z různých úhlů pohledu. MŠMT ČR prozatím nevymezilo jasná pravidla pro používání mobilních telefonů ve školách a odborníci zabývající se touto problematikou spolu dosud nenalezli shodu. Rovněž vedení jednotlivých škol nezastává shodné názory na tyto otázky, zaujímá k nim vlastní stanoviska podstatná pro vytváření zdravého školního klimatu. Konkrétní metodická

doporučení pro používání mobilních telefonů nejsou tedy v současné době stanovena.

Podle Hronové (2018) je velmi důležité začlenit do školních řádů pravidla používání ICT, internetu a mobilních telefonů v areálu školy, během vyučování i o přestávkách. Zajíček (2018) v doporučení MŠMT v příloze 15 Netolismus navrhuje prevenci vzniku závislosti na ICT u žáků ZŠ. Především jde o profesionální přístup pedagogických pracovníků, kteří svým pozorováním mohou včas odhalit rizikové chování žáků. Dále je podstatná spolupráce mezi vedením školy, metodikem prevence, výchovným poradcem, ale především jednotnost ostatních pedagogů podílejících se na výchovně vzdělávacím procesu žáků, v neposlední řadě pak přístup a spolupráce zákonných zástupců žáků. Behaviorální závislosti veřejností nejsou považované za příliš nebezpečné, proto bývají mnohdy podceňované. Intervence týkající se řešení závislosti na ICT a používání mobilních telefonů ve školách nespadá do kompetence samotného pedagoga, ale jeho profesionální přístup může včas odhalit nežádoucí chování žáka. Na základě svých zkušeností a empatického přístupu umí pedagog navázat s žákem kontakt, získat si jeho důvěru a nabídnout mu profesionální pomoc.

Z debat s učiteli a s vedením řady ZŠ vyplynulo, že sice striktně nezakazují vnášení mobilních telefonů žáků do škol, ale zákazem mají ošetřeno jejich používání během výuky. O přestávkách mají žáci většinou dovoleno své telefony používat. Je třeba jednoznačné nastavení pravidel s jasně definovanými sankcemi při jejich porušování. Pravidla pro používání mobilního telefonu by měla být zakotvena ve školním řádu (Havranová, 2020).

Do pravidel je nezbytné zahrnout i zásady slušného chování, např. nepoužívat mobilní telefon při osobní komunikaci nebo ve školní jídelně. Sankce je vhodné stupňovat při opakovaném porušení pravidel. Krajní sankcí může být plošný zákaz používání (nikoliv vnášení, které omezuje vlastnické právo žáků) mobilních telefonů ve škole při zvlášť závažném či opakovaném přestupku. Velmi důležité je při uplatňování omezení dodržovat rovný přístup ke všem žákům (Havranová, 2020).

ZÁVĚR

Používání mobilních telefonů prodělalo v uplynulých třech desetiletích velmi prudký vývoj. Současně docházelo k masivnímu rozšiřování nejprve pevného internetu a následně přenosu dat prostřednictvím mobilních sítí, který se neustále zrychluje a objemově narůstá. Neméně překotný vývoj doznaly aplikace pro mobilní telefony, především sociální sítě změnily mnohé v oblasti komunikace a vynikají značným počtem uživatelů trávících na nich mnoho času.

Anonymní dotazníkové šetření uskutečněné pomocí standardizovaného nástroje ve vzorku 373 žáků osmých a devátých ročníků vybraných ZŠ v Královéhradeckém kraji ukázalo, že necelá 2 % oslovených vykazuje vysokou míru závislosti na mobilním telefonu. Přibližně 8 % respondentů je jí bezprostředně ohroženo, pocítují výraznější úzkost, pokud nemohou mobilní telefon používat. Za pozitivní zjištění lze považovat, že u 72 % respondentů nebylo zaznamenáno akutní riziko nomofobie, využívají sice aktivně mobilní telefon, ale v případě, že k němu nemají přístup, necítí úzkost, spíše jistou míru nervozity. Dívky vykazují vyšší sklon k nomofobii oproti chlapcům. Dotazovaní na svých mobilních telefonech nejčastěji využívají aplikace ze skupiny synchronních komunikátorů (chatování), sociálních sítí a přístupu ke zvukovým médiím. Nejčastěji jde o Messenger, YouTube, Instagram, Facebook a Spotify. V žebříčku popularity jednoznačně vedou sociální sítě, z dalších chlapci preferují herně, sportovně a eroticky zaměřené aplikace, dívky pak různé typy aplikací dovolujících práci s multimédií, zejména s fotografiemi a videi. Opatření cílená na kontrolu používání mobilních přístrojů ve školách nejsou jednotná. MŠMT ČR vydalo soubor doporučení, jež si vedení škol může uzpůsobit dle svého uvážení a konkrétní situace a implementovat společně s možnými sankcemi do školního řádu. O dotazníkové šetření se žáci i pedagogové živě zajímali, podobně i o jeho výsledky. Šetření se může stát východiskem pro následné podrobnější a multicentrické studie.

POUŽITÁ LITERATURA

- Alter, A. (2018). *Neodolatelné*. Brno: Host.
- Andrys, O. (2018). Mobilní telefony ve školách – nemluvme jen o zákazech, ale využijme také příležitosti a vychovávejme. *Informační bulletin ČŠI*, 6–7. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/Informacni_bulletin_CSI_12/flipviewerxpress.html
- Anshari, M., Alas, Y., & Sulaiman, E. (2019). Smartphone addictions and nomophobia among youth. *Journal Vulnerable Children and Youth Studies. An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care*, 14(3), 242–247. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17450128.2019.1614709>
- AppAnnie (2019). *The State of Mobile 2019*. Dostupné z: <https://www.businessofapps.com/data/app-statistics/#6>
- Arslan, O., et al. (2017). Nomophobia Prevalence among Pre – Service Teachers: A Case of Trakya University 2017. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86–95. Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/27304/287423>
- Bashar, A., et al. (2019). NOMOPHOBIA - NO MOBILE PHONE PHOBIA. *J Family Med Prim Care*, 8(4), 1297–1300. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6510111/>
- Bednářová, I. (2020). *Biostatistika*. Brno: VFU. Dostupné z: <https://cit.vfu.cz/stat/>
- Blinka, L., et al. (2015). *Online závislosti*. Praha: Grada Publishing.
- Boyd, D., & Ellison, B.N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brdečka, B. (2019). *Proč mobily ve škole zakazovat*. Praha: Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21948/>
- Broža, P. (2000). *Mobilů je v Česku víc než pevných linek*. Dostupné z: <https://www.mobilmania.cz/clanky/mobilu-je-v-cesku-vic-nez-pevných-linek/sc-3-a-1001558/default.aspx>
- Buctot, D.B., Kim, N., & Kim, S.H. (2020). The role of nomophobia and smartphone addiction in the lifestyle profiles of junior and senior high school students in the Philippines. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1–12. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100035>
- Clement, J. (2020a). *Global digital population as of October 2019*. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>
- Clement, J. (2020b). *Most popular social networks worldwide as of October 2020, ranked by number of active users*. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Clement, J. (2020c). *Worldwide mobile app revenues in 2014 to 2023*. Dostupné z: [https://www.statista.com/statistics/269025/worldwide\[online\]-mobile-app-revenue-forecast/](https://www.statista.com/statistics/269025/worldwide[online]-mobile-app-revenue-forecast/)
- Černá, A., et al. (2013). *Kyberšikana*. Praha: Grada Publishing.

- ČTÚ (Český telekomunikační úřad) (2017). *Vývoj trhu a ceny služeb*. Dostupné z: <https://www.ctu.cz/ceny-sluzeb>
- Dočekal, D., & Eckertová L. (2013). *Bezpečnost dětí na internetu*. Brno: Computer Press.
- Dočekal, D., et al. (2019). *Dítě v síti*. Praha: Mladá fronta.
- Drahoš, D. (2016). *Děti neudrží pozornost. Ve třídách bez mobilu mají lepší výsledky*. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/deti-neudrzi-pozornost-ve-tridach-bez-mobilu-maji-lepsi-vysledky-2016020.html
- Durak, H.Y. (2019). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, 56(4), 492-517. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>
- Fieldingová, O. (2018). *Digitální detox*. Brno: CPress.
- Fišer, J. (2018). *Francie uzákonila zákaz používání mobilních telefonů ve školách*. Dostupné z: <https://mobilizujeme.cz/clanky/francie-uzakonila-zakaz-pouzivani-mobilnich-telefonu-ve-skolach>
- Gregoire, C. (2015). *This Scientific Test Will Tell You How Addicted You Are To Your Smartphone*. Dostupné z: http://www.huffingtonpost.com/2015/05/18/nomophobia-smartphone-sep_n_7266468.html
- GSS (GS.Statcounter). (2019). *Mobile Vendor Market Share Europe*. Dostupné z: <http://gs.statcounter.com/vendor-market-share/mobile/europe/#monthly-201803-201903-bar>
- Güzel, S. (2018). Fear of the Age: Nomophobia (No-Mobile-Phone). *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, (1), 20–24. Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/japss/issue/43202/519609>
- Havranová, M. (2020). *Průzkum závislosti na mobilním telefonu u žáků základních škol* (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/lgh5g/Diplomova_prace_Havranova_2020.pdf
- Hawi, N.S., & Samaha, M. (2017). Relationships among smartphone addiction, anxiety, and family relations. *Behaviour & Information Technology*, 36(10), 1046-1052. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2017.1336254>
- HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children).(2010). *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: http://hbsc.upol.cz/download/narodni_zprava_zdravi_ziv_styl.pdf
- Holst, A. (2019). *Number of smartphones sold to end users worldwide from 2007 to 2020*. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/263437/global-smartphone-sales-to-end-users-since-2007/>
- Hronová, M. (2018). *Nové metodické doporučení k prevenci kyberšikany*. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/tiskove-zpravy/1291-metodicke-doporuceni-2018>
- Hubinková, Z., et al. (2008). *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha: Grada Publishing.
- Chen, Ch.-Y. (2020) Smartphone addiction: psychological and social factors predict the use and abuse of a social mobile application. *Information, Communication & Society*, 23(3), 454-467.
- Jeong, Z.J., Suh, B., & Gweon, G. (2020). Is smartphone addiction different from Internet addiction? Comparison of addiction-risk factors among adolescents. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 578-593. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1604805>
- Kabele, J.(2018). *Sociologická encyklopedie*. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/S%C3%AD%C5%A5_soci%C3%A1ln%C3%AD
- Keller, J. (1997). *Abeceda prosperity*. 2. vyd. Brno: Doplněk.
- Kopecký, K. (2019). *Mobilní telefony ve škole*. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/zakaz-pouzivani-mobilu-ve-skolach-reditele-narazili-na-skolni-inspekci-61498>
- Kopecký, K. (2015a). *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kopecký, K. (2015b). *Trpíte nomofobií? Otestujte se!* Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/online-zavislosti/1059-nomofobie>
- Krejčí, M. (2016). *Behaviorální závislost*. Dostupné z: <https://www.digidetox.me/l/behavioralni-zavislost/>
- Krejčí, M. (2019). *DigiDetox*. Praha: Pointa Publishing.
- Lipavský, D. (2019). *Apple si stále drží třetí místo na trhu, v patách mu je Xiaomi a Oppo*. Dostupné z: https://www.cesky_mac.cz/apple-si-stale-drzi-treti-misto-na-trhu-v-patach-je-mu-xiaomi-a-oppo/
- Losekoot, M., & Vyhnánková, E. (2019). *Jak na síť*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Lua, A. (2019). *21 Top Social Media Sites to Consider for Your Brand*. Dostupné z: <https://buffer.com/library/social-media-sites>
- Matoušek, O., et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál.
- Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD.

- Müllerová, L. (2019). *Generace Z i Husákovy děti: kam patříte vy?* Dostupné z: <https://www.prozeny.cz/clanek/generace-z-i-husakovy-deti-kam-patrite-vy-57010>
- Nešpor, K. (2001). *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál.
- Nešpor, K. (2011). *Návykové chování a závislost*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Pírko, M. (2005). *Závislost na internetu – bluf či realita?* Dostupné z: <https://www.lupa.cz/clanky/zavislost-na-internetu-bluf-ci-realita/>
- Pokorný, V., et al. (2002). *Patologické závislosti*. 2. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.
- Pokorný, V., et al. (2001). *Prevence sociálně patologických jevů – manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.
- Raboch, J., et al. (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Rambousek, A. (2013). *Historie mobilní komunikace*. Brno: MU. Dostupné z: https://www.fi.muni.cz/usr/jkcucera/pv109/2003/xrambous_index.htm
- Richter, F. (2017). *App Users Spend 77 % of their time on their Top 3 Apps*. Dostupné z: <https://www.statista.com/chart/3835/top-10-app-usage/>
- Riley, P. (2018). *Mobile App Usage Statistics 2018*. Dostupné z: <https://themanifest.com/app-development/mobile-app-usage-statistics-2018>
- Sieberg, D. (2011). *Digitální dieta*. Praha: Synergie Publishing.
- Slaninová, R. (2017). *Fenomén nomofobie! Jak moc je závislost na mobilu nebezpečná*. Dostupné z: <https://www.flowee.cz/76-archiv-2017/eco/technika/2632-fenomen-nomofobie-jak-moc-je-zavislost-na-mobilu-nebezpecna>
- Smith, K. (2019). *53 Incredible Facebook Statistics and Facts Brandwatch*. Dostupné z: <https://www.brandwatch.com/blog/facebook-statistics/>
- Spitzer, M. (2016). *Digitální demence*. Brno: Host.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální média*. Brno: Host.
- Svobodová, M. (2016). *Šest příznaků závislosti na mobilním telefonu*. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onasdes/zdravi/jak-se-projevuje-zavislost-na-mobilnim-telefonu.A160516_102736_zdravi_pet
- Škyřík, P. (2008). *Hledání flow*. Brno: Tribun EU.
- Šmahel, D. (2014). *EU Kids online: Ze závěrů studie chování dětí na internetu vyplynulo pět rad pro rodiče*. Brno: MU. Dostupné z: <https://www.muni.cz/kalendar/archive-51503012>
- Tomek, P. (2006). *Mobilní historie - milníky ve vývoji mobilní komunikace*. Dostupné z: <https://www.mobilmania.cz/clanky/mobilni-historie-milniky-ve-vyvoji-mobilni-komunikace/sc-3-a-1111658/default.aspx>
- Vacek, J. (2017a). *Nelátkové závislosti – Behaviorální závislosti*. Praha: Centrum adiktologie. Dostupné z: <https://adiktologie.cz/file/behavioralni-zavislosti.pdf>
- Vacek, J. (2017b). *Závislostní chování na internetu a hraní her u dětí*. Praha: Centrum adiktologie. Dostupné z: <https://docplayer.cz/68074803-Zavislostni-chovani-na-internetu-a-hrani-her-u-deti.html>
- Vacek, J., & Vondráčková, P. (2014). *Behaviorální závislosti, klasifikace, fenomenologie a terapie*. Dostupné z: <https://adoc.tips/vacek-j-vondrakova-p-behavioralni-zavislosti-klasifikace-fen.html>
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Vokurka, M., & Hugo, J. (2000). *Praktický slovník medicíny*. 6. vyd. Praha: Maxdorf.
- Yildirim, C. (2014). *Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research*. Dostupné z: <https://lib.dr.iastate.edu/etd/14005/>
- Yildirim, C., & Correia, A.-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, (49), 130–137. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/273705474_Exploring_the_dimensions_of_nomophobia_Development_and_validation_of_a_self-reported_questionnaire
- Young, K. (2010). *A therapist's guide to assess and treat internet addiction*. Dostupné z: https://scholar.google.cz/citations?hl=cs&user=cMOY-SIAAAAJ&view_op=list_works&sortby=title
- Zajíček, J. (2018). *Netolismus*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Zimbardo, P., & Coulombová, N. (2017). *Odpojený muž*. Praha: Grada Publishing.

Kontakt

doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.: kachlik@ped.muni.cz

VÝZNAM A POSTAVENÍ SPOLEČENSKÝCH VĚD VE VÝUCE MBA

Josef Kasal¹, Lucie Špráchalová¹

¹Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

To cite this article: KASAL JOSEF, ŠPRÁCHALOVÁ LUCIE. 2021. Význam a postavení společenských věd ve výuce MBA. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 35–42.

Abstrakt

Vzdělávání v kurzech MBA lze jednoznačně považovat za součást celoživotního vzdělávání. Studium MBA nejenomže zpevňuje a rozšiřuje znalosti frekventantů, ale svým praktickým zaměřením také učí dovednostem v oblasti managementu v různých profesních činnostech. Základem úspěchu manažerů v jakékoli profesní oblasti je schopnost porozumět lidskému jednání v sociálním kontextu a pochopit jeho vnitřní motivace. I proto by kostra výukového programu MBA měla být tvořena humanitními předměty. Zájem o jejich intenzivní výuku jak ze strany poskytovatelů, tak i ze strany zadavatelů stojí často na okraji zájmu. V uváděné stati jsou, na základě zkušenosti z kurzů MBA konkrétní vzdělávací organizace, analyzovány dopady výuky humanitních předmětů na rozvoj klíčových kompetencí frekventantů kurzů. Součástí stati je kvalitativní výzkumné šetření malého rozsahu zaměřené na subjektivně vnímanou účinnost vzdělávání frekventantů kurzů.

Klíčová slova: humanitní vzdělávání, klíčové kompetence, měkké dovednosti, praxe, komodifikace

IMPORTANCE AND POSITION OF SOCIAL SCIENCES IN MBA TEACHING

Abstract

Education in MBA courses can clearly be considered as part of lifelong learning. The MBA study not only strengthens and expands the knowledge of the students, but with its practical focus it also teaches management skills in various professional activities. Success of managers in any professional field is based on ability to understand human behavior in a social context and to understand its intrinsic motivations. That is why the skeleton of the MBA curriculum should be made up of humanities subjects. Interest in their intensive teaching by both providers and contracting authorities is often on the fringes of interest. Based on the experience from MBA courses provided by specific educational organization, the impacts of teaching humanities subjects during the development of key competencies of participants are analyzed. Part of the article is a qualitative research survey of a small scale focused on the subjectively perceived effectiveness of education of course participants

Keywords: humanities education, key competencies, soft skills, practice, commodification

ÚVOD

Debaty o smysluplnosti klasického a humanitního vzdělání vzhledem k nutným potřebám života v moderní společnosti propukají stále znovu. Že se na školách neučí to, co člověk potřebuje k životu, je ovšem výtkou, která provází pedagogická zařízení od antiky. Učit jen to, co člověk může ihned použít? Učit jen to, co odpovídá vlastní situaci a potřebě? To je to, co chceme rozumět pod vzděláním?

Citace analytika a kritika současného vzdělávání K. Liesmanna (2018, s. 13) vystihuje i situaci v celoživotním vzdělávání a tedy i v kurzech MBA. Vzdělávání manažerů je tématem stále živým a aktuálním odrážejícím se v pestré směsici odborné literatury, do které přispívají nejenom samotní vzdělavatelé, ale také sociologové, psychologové, pedagogové a odborníci dalších, nejenom humanitních, oborů. Současně s tím je diskutováno téma efektivity manažerského vzdělávání. Pokud ale hovoříme o efektivitě, obvykle máme na mysli reálné a hlavně měřitelné dopady na výkon manažerské profese. Rozhodli jsme se jít v tomto příspěvku jiným směrem, a to zkoumáním širšího kontextu manažerského vzdělávání v podobě tzv. soft skills, tedy měkkých dovedností. V našich kurzech je vzdělávací blok soft skills zaměřen na rozvoj klíčových kompetencí. „Za klíčovou kompetenci lze označit jakoukoli kvalifikaci, s jejíž pomocí může jedinec uplatnit své odborné znalosti při řešení problémů a přenášet je na jiné oblasti. ... a současně zvyšovat svoji sociální kompetentnost“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 33). Konkrétně se v našich kurzech jedná o mezilidskou komunikaci, ve které procvičujeme zejména poskytování zpětné vazby s důrazem na emoce, pocity a hodnoty, dále delegování úkolů s ověřením nejen formálního pochopení, ale také motivací. Součástí výukového programu je také etika aplikovaná do podnikatelského prostředí, do prostředí školských zařízení a zařízení sociální péče. Z obsahu zaměření výcviku je zřejmé, že páteří programu jsou humanitní předměty reprezentované teoretickými poznatky filosofie, psychologie, sociologie a pedagogiky. V této výuce vycházíme z názoru, že také celoživotní, mimoškolské vzdělávání přispívá k formování jedinců tím, že jim zprostředkovává celostní pohled na člověka, na jeho jedinečné vlastnosti a schopnosti, které mají umožnit, dle Liesmanna „návrat ke kořenům socializované zvědavosti moderní doby ... pochopit a osvojit si základy naší kultury“ (2009, s. 18).

Z evaluace kurzů ovšem již dlouhodobě vyplývá fenomén jakéhosi nepřijetí těchto témat částí účastníků. Ukazuje se, že tento typ vzdělávání jim není

blízký, nepovažují ho za zvláště důležitý pro svou praxi ve vedoucích pozicích.

1 CÍLE

Naším cílem v tomto příspěvku není jen prosté zjišťování důvodů, proč účastníci hodnotí jednotlivé kurzy v rámci MBA studia za více či méně přínosné, ale jdeme více do hloubky a hledáme další subjektivně zabarvené důvody, které z našich více kvantitativně laděných sond nejsou zjistitelné. Klademe si otázku, jak působí dané kurzy na účastníka, jaký v něm vzbuzují pocit. Pozitivní či negativní pocity frekventantů kurzů MBA mohou ovlivnit vnímání efektivity našeho vzdělávání a následné aplikace dovedností z oblasti soft skills do jejich pracovní praxe.

2 VLIV SPOLEČNOSTI NA POJETÍ HUMANITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jaká jsou teoretická východiska pro zdůraznění role společenských předmětů v přípravě manažerů? Proč by měla být jejich role ve výuce kurzů MBA posilována? Vedení a řízení lidí je činností, ve které kromě odborných znalostí je nutné porozumět sobě a lidem se kterými spolupracují. Toto porozumění by tedy mělo být přirozenou součástí výbavy osobnosti (nejenom) manažerů. K tomuto porozumění nám slouží jakési psychosociální filtry, kterými jsme byli vybaveni v průběhu socializace. Citlivost těchto filtrů je nastavována zvenčí a záleží tedy na tom jakou sociální zkušeností procházíme, jak jsou nám prostřednictvím dané kultury prezentovány a vlastně vštěpovány nástroje k porozumění světu přírodnímu a světu lidskému. „Člověk se konstituuje jako subjekt symbolickou identifikací s obrazem, který sám o sobě vytváří a skrze nějž se vrací do minulosti a současně reflektuje a anticipuje reakci okolí. Hraje tedy hru, již se zapojuje do sociální interakce. Se sdělením se rodí já i druhý a nakonec i zjevný nebo skrytý třetí, tedy instituce (politické, ekonomické, sociální)“ (Šerý, 2009, s.58). Společenské vědy odhalily, v kontextu našeho tématu, příklon člověka západní společnosti k vnějšmu, pragmatickému a téměř mechanistickému vnímání reality. J. Pieper (2007), rozlišuje lidský svět na svět práce a svět člověka. Přičemž svět práce je světem pracovního dne, světem užitku – tedy světem, ve kterém se realizuje „obecný užitek“. Lidský svět je potom světem založeným na vztahu, který se navazuje z nitra. „Nitro“ znamená schopnost vztahovat se a pojímat do vztahu. (2007) Svět práce a svět člověka se vzájemně prolínají, nemožnou existovat samostatně. Přesto však se zdá,

a potvrzují to studie společenského vývoje, že „svět práce“ je upřednostňován na úkor „světa člověka“. S tím souvisí i pomalá a postupná marginalizace humanitního vzdělávání.

K významu, snad i významnosti humanitního vzdělání v západní společnosti, jsou vedeny diskuse poslední století. Jistě je to dáno společenskými změnami, ke kterým dochází v průběhu industrializace a jejímž důsledkem je vznik nových společenských skupin, které vlastně hledají své pevné místo ve společenské stratifikaci. „Modernity se tak zmocňuje prvotní ambivalence, která se dovolává na jedné straně pokroku, Rozumu a Osvícenosti, na straně druhé romantismu, kritiky a kulturního odmítání“ (Durham 1987, in Martuccelli, 2008, s. 10). To je provázáno dalšími mnohoznačnými a kvalitativními změnami v myšlení lidí, ve způsobu života, společenské dělbě práce, mocenských vztazích a logicky také ve vzdělávacích potřebách. Vzdělávací systém se přizpůsobuje (zjednodušeně řečeno) potřebám průmyslového podniku. Sílí tendence vzdělávat budoucí inženýry, techniky, administrativu a dělníky. V nesmírně složité a často protichůdně se tvořící modernitě se přetváří symbolický svět člověka. Víra ve vyšší smysl bytí je postupně nahrazována pragmatickým postojem k zajištění bytí pozemského. Trefně to vystihuje L. Šerý (2009, s. 59) „Výroba smyslu a obchodování tvoří základ normativní funkce moderní civilizace, která subjektu sugeruje iluzi, že se od všech norem osvobodil, že je sám sobě pánem.“

Postupně sílí erozi tzv. klasického vzdělání, tj. vzdělání zaměřeného na vnitřní kultivaci člověka lze zaznamenat u F. Nietzscheho, který ve svých Nečasových úvahách (1992) hovoří o *filistrech vzdělání*. Tedy o úzkoprsých kulturních omezeních, kteří sebe sama považují za kulturní a vzdělané. Toto přesvědčení, dle F. Nietzscheho, je v nich posilováno právě tím, že ve svém okolí „vnímají jen stejné potřeby a podobné názory; kamkoli vkročí, ihned je ovine pouto nevyslovené konvence“ (s. 11).

2.1 Humanitní vzdělávání jako reakce na současné společenské podmínky

Současné společenské podmínky jsou výsledkem v historii bezprecedentního rozvoje ve všech oblastech lidského života. Rozvoj vědy a z něho plynoucí technické inovace umožňují nebývalý růst společenského bohatství odstraňuje ze života lidí našeho kulturního okruhu bídu a s ní spojené strádání. Tím se uvolňuje energie pro naplňování dalších lidských potřeb ve smyslu známé Maslowovy pyra-

midy. Rozšiřují se a upevňují lidské svobody, proces individualizace a personalizace posiluje sebevědomí jednotlivců a pocit bezpečí. Svoboda volby a svoboda pohybu je přijímána za samozřejmou. Stali jsme se společností nadměrného konzumu spotřebních i kulturních statků. Při zajišťování hmotného blahobytu jsme však pozapomněli na rozvoj a prohlubování toho, co nazývá, již zmiňovaný, Pieper „světem člověka“ tedy světa niterného, vztahového.

Z bohatého rejstříku filosofů, sociologů, psychologů a antropologů, zabývajících se současným stavem člověka a společnosti, vyberme k podpoře našich tvrzení myšlenky některých z nich.

G. Lipovetsky (2012), vnímá člověka jako narcistní, hédonistickou a individualistickou bytost. Kromě jiného kriticky se vyjadřuje k mezilidským vztahům jako k něčemu co je „opatřeno cenovkou“ a vše je vpleteno do obchodních souvislostí. Všímá si poklesu prodeje knih z oblasti humanitních věd a v té souvislosti konstatuje, že „hodnotu ducha nahradila zábava, sport, média, cestování a rychlé informace“ (s. 76). Podnětná je jeho myšlenka, že „nivelezi nepodléhají hodnoty, ale vzorce kulturního chování; velké autory minulosti veřejnost nadále ctí, ale nikdo je nečte“ (s. 79). Tento postřeh konvenuje s našimi zkušenostmi z kurzů MBA. Lidé v kurzech nezpochybňují psychologii, sociologii či etiku, ale odmítají se jich chopit. Výrok frekventanta kurzu – obchodníka: „Nejsem psycholog, nechte si své teorie. Naučte nás co máme říkat, když chceme uzavřít obchod.“ Ke vzdělání Lipovetsky dodává: „Hlavním posláním školy již není vštěpovat žákům mravní, republikánské či vlastenecké hodnoty ... Humanitní vědy už pro elity nejsou přitažlivé – štafetu převzaly velké obchodní akademie“ (s. 25). Této skutečnosti si všímá i Sloterdijk (2018, s. 16), když upozorňuje, že víra v úspěch na základě vzdělání je v rozkladu. „Téměř všichni žijí s rizikem, že se učí zbytečně. Stále méně lidí přestává věřit, že se musí nejdříve „něco naučit“, aby se jednou měli lépe.“

K. Liessmann si všímá proměn pojmu vědění a vzdělání a jejich vliv na člověka dnešní doby, na jeho všeobecnou vzdělanost a kultivaci. Kritický a smutný pohled na stav vztahu dnešní společnosti ke všeobecnému vzdělání naznačují již tituly jeho knih „Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění“ (2009), „Hodina duchů, praxe nevzdělanosti“ (2015) a „Vzdělání jako provokace“ (2018) Vědění je podle něho „celkovou formou prozkoumávání světa – jeho poznávání, chápání, porozumění. Na rozdíl od informace není vědění účelově orientováno“ (2009, s. 23) jako je tomu i u kompetencí, na které je dnes primárně vzdělávání

zaměřeno a tento práh tak těžko ve vzdělávacích kurzech překračují také manažeři. Liessmann také hovoří o organizacích ve vztahu k vědění (2009, s. 24 – 25):

Vědění je ve společnosti vědění vyčleněné ... Na rozdíl od rozšířeného mínění nedisponují vědáním ani žádné organizace. Mohou nanejvýš poskytnout podmínky, díky nimž je vědění jejich aktérů uvedeno do vzájemných souvislostí a může být předáno dál. Vědění existuje tam, kde je možné něco vysvětlit nebo pochopit. Vědění vždy znamená umět zodpovědět otázku, co existuje a proč to existuje. Vědění proto nelze konzumovat, vzdělávací instituce nemohou být podniky na poskytování služeb a vědění si nelze osvojit hravou formou, protože to prostě bez myšlenkového úsilí nejde. Z tohoto důvodu nelze také vědění manažersky řídit.

O co jde v humanitním vzdělávání, a také možná proč je odmítán (nejen) manažery klasický způsob výuky, vystihuje P. Biery (2012, in Liessmann 2018, s. 16) „Čtenář literatury se učí ještě něco jiného: Jak lze mluvit o myšlení, chtění a cítění lidí. Učí se jazyku duše. Učí se, že tutéž věc může pociťovat jinak, než je zvyklý. Jiná láska, jiná nenávisť. Učí se novým slovům a novým metaforám pro duševní dění.

L. Šerý ve svých pracích zabývajících se problematikou vlivu virtualizované a medializované skutečnosti se vyjadřuje k pozici, kterou zakouší dnešní člověk v postupně odlidšťovaném světě. Ve svých úvahách a trefných analýzách současné situace používá pojem „lidský člověk“. Z kontextu jeho uvažování lze soudit, že člověk bez přívlasku je člověkem, který se plně ztotožňuje s žitou realitou. Ta jej uspokojuje, nezneklidňuje, protože není schopen a snad ani ochoten porozumět realitě, která jej obklopuje, jejíž je součástí a jíž je manipulován. Za „lidského člověka“ je možné považovat současného člověka, který v sobě nese vlastnosti člověka doby „předvirtuální“, vnímá tlaky, které jsou vyvíjeny na jeho integritu a identitu, spatřuje odkud nebezpečí „odlidšťování“ hrozí, zároveň však si uvědomuje, že spuštěné a nastavené společenské procesy nelze zastavit a že „starý“ svět se postupně radikálně ve svých kvalitách proměňuje. „Subjekt vždy býval prostorem plným iluzivního smyslu a emocí. Jeho odkouzlením se i z vnějšího světa ztrácí cosi podstatného, totiž jeho lidská dimenze. Polidštěný svět se relativně rychle mění ve svět odlidštěný“ (2009, s. 55). Jednu z příčin tohoto odlidšťování můžeme spatřovat i v systémové neochotě vrátet se ke kořenům lidství právě prostřednictvím, jak zmiňuje Liessmann, literárního vzdělání.

Jednotlivec je o to úspěšnější, oč lépe a rychleji přitká požadavku systému. Je o to úspěšnější, oč více a ochotněji se vzdá svého člověčího lidství, oč ochotněji se vzdá své svobody.

3 VZTAH FREKVENTANTŮ KURZŮ MBA K HUMANITNÍM PŘEDMĚTŮM – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumný problém: Zjistit u studentů MBA důležitost humanitního vzdělávání ve výukových programech MBA a odraz tohoto vzdělávání v praktickování měkkých dovedností manažerů.

3.1 Metodologie

Již výše uvedené naznačuje, že náš přístup je kvalitativní. Zvolili jsme techniku polostrukturovaných rozhovorů s absolventy našeho vzdělávání, které jsou vstupním materiálem pro naši následnou fenomenologickou interpretaci. Podle Hendla (s. 267–268) je tento typ interpretace vhodný pro kvalitativní data, ve kterých hledáme význam určité zkušenosti informanta. Hledáme přitom společné rysy tzv. esence zkušenosti u více osob se stejnou zkušeností, v našem případě s absolvováním studia MBA, které ovšem mohou tuto zkušenost prožívat velmi různorodě. Wessinger (1997) použil tento druh interpretace právě v oblasti vzdělávání, kdy zkoumal určitou zkušenost žáků při dosažení cíle a tázal se, jestli je důležité samo dosažení cíle, nebo pozitivní pocit z aktivity samotné, z jejího průběhu, z vědomí vlastního já při jejím výkonu? Obecněji řečeno: je pro účastníky konkrétní zkušenosti důležitý jen výsledek a cíl nebo prožití zkušenosti s pozitivními pocity? Je i cesta alespoň dílčím cílem, nebo chceme jen dosáhnout efektivního výsledku a mezikroky nejsou v naší pracovní praxi důležité?

3.2 Vlastní výzkumné šetření

S rozhovory souhlasilo k datu 15. 5. 2020 15 informantů ve věku 28–53 let, 5 mužů a 10 žen z MBA programu Management neziskových organizací a Management ve školství. Všichni informanti jsou zařazení na nejvyšší manažerské pozice ve své organizaci. Všichni mají vysokoškolské vzdělání.

Rozhovory trvaly v průměru 1,5 hodiny a byly uskutečněny v rozmezí 15.–30. 5. 2020 formou videorozhovorů (koronavirová krize). Mezi tématy, která byla součástí rozhovorů, byla spokojenost s kurzy, s lektory, s časovou dotací, praktickými nácviky, aplikace získaných dovedností do praxe a hlavně již zmíněné prožití zkušenosti ve formě

konkrétních kurzů. Poznatky získané z tohoto segmentu otázek, nejsou v této studii zmiňovány.

Pro samotné rozhovory byly připraveny výzkumné otázky, které byly použity zároveň jako otázky tazatelské.

3.2.1 Výsledky rozhovorů - řazeno podle výzkumných otázek:

Ot. č. 1: Jak vnímáte kvalitu manažerského vzdělávání (všeobecně v ČR) ve svém oboru?

V odpovědích převládá názor, že tento druh vzdělávání není příliš kvalitní, i když 3 informanti se vyjádřili, že na základě své zkušenosti mají dojem, že jeho kvalita se zvyšuje. Zejména v možnosti absolvovat supervize pro manažery, různé typy výcviků i MBA se zaměřením na neziskový sektor. Jedna informantka vyjádřila názor na manažerské vzdělání takto: *Všeobecně nic moc. Mám vystudovaný přímo management v NNO a do praxe mi to dalo tak 2%.* Dále se informanti shodují na důležitosti kvality vybíraných lektorů.

Ot. č. 2: Jak vnímáte souvislost mezi jednotlivými komponentami manažerské profese a teoretickým vzděláváním?

Všichni dotazovaní mají velmi kladný vztah ke své profesi, práci na své pozici vnímají jako poslání. *Svoji práci vnímám jako přirozenou součást svého bytí. A pokud se týká vzdělání, mám pocit, že jsem se naučila pouze formální a systémové věci v řízení neziskové organizace. Co se týká řízení podřízených a vztahů s nimi – vše jsem se učila za pochodu v praxi. Myslím, že pro práci s lidmi nelze vzdělávat.*

Cítím se spokojená s tím, co jsem za pět let dokázala v oboru, který jsem vůbec neznala. Můj cíl je se stále vzdělávat a více naslouchat lidem. V kurzu MBA jsem získala podnětné návody k efektivnějšímu řízení podřízených, schopnosti je motivovat.

Další vzdělání je na místě, zaměřil bych se na kvalitu toho, kdo přednáší. Jeho zkušenost, přínos pro moji práci, schopnost zaujmout a předat.

Z odpovědí je možné konstatovat, že verbálně informanti přiznávají vzdělávání důležité místo, avšak prioritou jsou pro ně praktické zkušenosti, které jsou vzdělávacími aktivitami pouze podpořeny. Ochota se dále vzdělávat je podmíněna kvalitou lektorského týmu.

Ot. č. 3: Jaké předměty studenti preferují ve výuce MBA a jaké měkké dovednosti považujete za nejdůležitější? O jaké dovednosti a vlastnosti se opíráte ve své práci?

U dotazovaných panuje shoda, že program MBA je vyvážený a žádný z předmětů nepovažují za

zbytečný. Vzhledem k nízkému počtu informantů je navíc obtížné kvantifikovat preference ve výuce. Nicméně z odpovědí je zřejmé, že dotazovaní podvědomě inklinují k předmětům, které jim pomohou zajistit ekonomickou a výkonovou stabilitu své organizace a umožní její hladký chod bez výkyvů v reakcích veřejnosti a nadřízených organizací. Předměty společensko -vědní přijímají spíše jako rozptýlení než jako záležitosti, o které by opírali své úspěšné řízení. U manažerů neziskovek jsou jasné preference pro strategický management, marketing, média a PR, fundraising a metody projektového řízení. Management soft skills a etiku v pomáhajících profesích staví v pomyslném žebříčku do druhé poloviny. U manažerů školských zařízení je to podobné. Nejvíce jsou oceňovány moderní marketing ve školském prostředí, strategický management, management a leadership. Ve druhé řadě potom stojí etika v MŠ a ZŠ a role ředitele/pedagoga v prevenci rizikového chování mládeže.

Abych byl upřímný, etika mi nic nedala. Jo, bylo to takové fajn povídání, ale vcelku nevím k čemu bych to použila. Takové povídání vcelku o ničem, alespoň pro mne.

Velmi si cením otevřenosti a opravdovosti lektora (etika v neziskových organizacích). Já osobně asi tento modul nepotřebuji. Již jsem na úrovni, kdy vyhledávám řešení použitelné v praxi. Toto byla skvělá přednáška na univerzitní půdě.

Na etice mě překvapilo propojení teorie s praxí, u některých témat mě překvapilo, že jsou to témata etická.

Etika v MBA to je pro mě etika v organizaci prezentovaná etickým kodexem, už je mi jasné jak ho zpracuji a uvedu do života.

Postoje k preferencím ve výuce MBA dokládají následující výroky:

Ve své práci jsem více než pedagogem správcem budovy školy, obstaravatelem a strážcem financí, marketákem, který musí zajistit dostatečný počet žáků. K tomu, abych toto zvládal se potřebuji naučit novým dovednostem. Společenské předměty mají také své místo, ale ty tvoří jakýsi základ, který jsme se navíc učili ve škole. Etika a rizikové chování mládeže mi do školy peníze a žáky a tím klid na práci nepřinese.

Výše uvedené však neznamená, že měkké dovednosti jsou dotazovanými podceňovány. Svědčí o tom vyjádření ke druhé části otázky. Víceméně všichni dotazovaní uvádějí stejný soubor dovedností: vedení lidí, dobrá komunikace s podřízenými, otevřenost, delegování, empatie, důslednost, rozhodnost, vytrvalost, týmová práce, organizační schopnosti. V odpovědích zároveň zaznívalo přesvědčení, že těmito schopnostmi a dovednostmi jsou sami vybaveni.

Ot. č. 4: Kde a jak jste zmiňované dovednosti získali?

Z odpovědí vyplývá, že nejvíce si informanti cení sama sebe a uváděné dovednosti získali především praxí a životní zkušeností, pět z nich ve výčtu uvádí vzdělání bez bližší specifikace. Dále je v šesti případech zmiňován koučink (který lze také považovat za jistý druh praxe).

Pro práci mě nejvíce formovaly životní zkušenosti a práce na sobě. Také je pro učení důležité vnímání druhých. Zkrátka život mě naučil, tak nějak od přírody.

Nemám tento způsob otázky ráda. Případá mi příliš široký, nicneříkající a zasahující do mého osobního života. Pro mě je důležité, že ty zkušenosti mám.

Strategické vize – u obchodních společností, komunikační dovednosti jsem získával během celé své praxe a sport jako doplnění a vypnutí všedních starostí a množství duševní práce.

Výše zmíněné výpovědi jsou ovšem jen střípkem naší fenomenologické analýzy. Kompletní poznatky o již zmíněné esenci zkušenosti uvádíme v diskusi a závěru našeho příspěvku (viz dále).

3. 2. 2 Diskuse

Výzkumné šetření je postaveno na dlouholeté zkušenosti s přímým lektorským působením v kurzech MBA a reakcemi frekventantů na jednotlivé komponenty výuky. Zde prezentované výsledky šetření jsou výsekem zaměřeným na vnímání a vztah studentů k výuce podporující rozvoj a zpevnění měkkých dovedností manažerů. Tážeme se, ve smyslu Wessinger 1997, jaká je zkušenost frekventantů kurzů s dosahováním cílů, které si před nástupem do kurzu stanovili, jestli bylo pro ně důležité samo dosažení cíle, nebo pozitivní pocit z aktivity samotné, z jejího průběhu, z vědomí vlastního já při jejím výkonu? Tážeme se jakou důležitost přikládají ve své přípravě vzdělávání prostřednictvím humanitních předmětů a do jaké míry jim tyto předměty otevírají prostor být citlivější na záležitosti týkající se řízení lidí v jejich organizacích, a také do jaké míry se jedná o osoby výkonnostně orientované pro které je důležitější cíl než prožitek při jeho naplňování. Zjistit u studentů MBA důležitost humanitního vzdělávání ve výukových programech MBA a odraz tohoto vzdělávání v praktikování měkkých dovedností manažerů.

Při ujasňování směřování výzkumné analýzy jsme vycházeli jednak z osobních zkušeností při komunikaci s frekventanty v jednotlivých výukových částech, jednak z názorů prezentovaných v evaluačních listech, které účastníci daného bloku vyplňovali při jeho ukončení. Porovnáním

vlastních výsledků šetření, přímé zkušenosti a zápisů v evaluačních listech docházíme k následujícím zjištěním:

- informanti vnímají humanitní předměty zasazené do konceptu měkkých dovedností jako důležité pro svoji práci, což však neznamená, že těmto předmětům zároveň přisuzují zvláštní důležitost, z odpovědí je zřejmé přesvědčení, že tyto dovednosti se získávají především životní zkušeností a praxí;
- postoje k prosazování měkkých dovedností v přímé práci s lidmi se v čase mění, tak jak postupně dochází k propojení jednotlivých tematických částí výuky;
- i toto šetření malého rozsahu potvrzuje odstup od tradičního či literárního vzdělávání, informanti preferují praktické zkušenosti, nejsou ochotni je propojovat s cíleným teoretickým studiem, navíc převládá názor, že teorii není třeba se zabývat, protože té měli dostatek na školách;
- ukazuje se také, že systémový tlak na výkon organizací spojený s mnohočetnými povinnostmi, systém a způsob jejich hodnocení vyvolává u manažerů pocit rozdvojení teorie a praxe, že není nutné chápat hlubší příčiny dějů, není nutné rozumět vazbám, které je způsobují, reakce musí přicházet teď, problém musí být uhašen teď, za to jsme hodnoceni, na trpělivost není čas;
- přesvědčení větší části informantů o své schopnosti aplikovat měkké dovednosti citlivě a účelně v praxi je do jisté míry v rozporu ze zkušenostmi při nácvicích komunikace založené na empatii a kongruenci, pro část frekventantů bylo velmi těžké vystoupit z direktivního a expertního přístupu ke komunikaci, často nebyli ochotni přistoupit na odbornou argumentaci a rozporovali její využitelnost v praxi, nebyli ochotni přijímat závěry z odborných studií v oblasti přístupu zaměřeného na člověka, to lze kvalifikovat také jako jeden z projevů nezkušenosti s hlubším osvojováním si poznatků z oblasti věd o člověku;
- dalším vyzorovaným fenoménem je obecně známé přesycení trhu vzdělávání, některé organizace prezentují zaměstnancům vzdělávání jako povinnost a nutnost, nikoli jako privilegium, naši informanti mají zkušenost s nekvalitními kurzy, což jen mohlo prohloubit jejich demotivaci učit se obecně novému, můžeme zde hovořit o komodifikaci sféry vzdělávání, stejně jako se komodifikovaly jiné sféry lidského života, i vzdělání se stalo předmětem podnikání;
- ve vztahu k námi organizovaným kurzům jsme došli, díky šetření, k příjemnému zjištění, že účastníci našich vzdělávacích programů oceňují

snahu o propojení nových teoretických poznatků s jejich konkrétní praxí, účast v kurzech vnímají jako účelný a příjemný prožitek, přístup lektorů

hodnotí jako neformální, vstřícný, oceňují jejich odborné i lidské kvality, žádný z informantů nelitoval vynaložených prostředků a úsilí.

ZÁVĚR

Jak je již předesláno v abstraktu, základem úspěchu manažerů v jakékoli profesní oblasti je schopnost porozumět lidskému jednání v sociálním kontextu a pochopit jeho vnitřní motivace. To je i účelem programu MBA a tomu je podřízena kostra výukového programu, která je tvořena humanitními předměty. Ideou této koncepce je při vzájemné spolupráci účastníků kurzů a lektorů rozšířit oběma stranám úhel vnímání lidské existence postoupit hlouběji do tajů jedinečnosti člověka jako druhu a zároveň jako individuální a jedinečné bytosti. Nástrojem k setření mlhoviny vytvořené virtualizovaným světem, ze které jenom prosvítá podstata lidské existence, nám jsou poznatky o člověku, kultuře a společnosti nashromážděné od doby, kdy člověk začal uvažovat o světě kolem sebe, o své existenci a jejím smyslu. Tyto poznatky jsou uloženy vesměs v písemných dokumentech, v literatuře. A pokud se chce s nimi někdo seznámit, využít je pro své vlastní poznání a pro poznání své praktické činnosti, musí si je prostudovat.

Moderní doba přinesla řadu převratných vynálezů, které umožňují kondenzovat to nepřehledné množství poznatků do přijatelnějších a časově méně náročných podob. Dnes hlavně počítačová technika umožňuje rychlý přístup k informacím, možnost selektovat je a tak je účelově využívat. Jak uvádějí teoretici současné civilizace, rozšířeným přístupem k informacím se zploštila schopnost jim patřičně porozumět.

Záměrem interpretativní fenomenologické analýzy, aplikované v našem průzkumu, je porozumět postojům informantů, tomu jak sami prožívají zkušenosti načerpané během své profesní kariéry. Dále pokusit se setřít jakousi vrchní formální vrstvu sebe prezentace a zjistit do jaké míry se zevnitřně pocity shodují s prezentovanou skutečností.

Touto analýzou spojenou s výzkumným šetřením jsme na segmentu studentů MBA zjistili, že snaha porozumět soustavnějším studiím hlouběji lidské existenci není prioritou manažerů. Že systémem, ve kterém pracují jsou spíše nuceni osvojovat si dovednosti, které jim umožňují efektivně zvládat chod jim svěřených organizací. To je pochopitelné, ale zároveň to znamená hledat nové přístupy k tomu, aby technicistní přístupy k řešení záležitostí na pracovištích nepoškozovaly mezilidské vztahy a neobrušovaly vnímavost k tomu čemu říkáme lidství.

Náš výzkum zároveň naznačil, že v pracovních vztazích stojíme na hraně komodifikace.

Komodifikace je pojem odrážející proces vzniku komodity z atributu, který komoditou dříve nebyl. Tento proces známe hlavně u neživých objektů, kde lze snáze mapovat. Během procesu komodifikace se ovšem mění i význam dané komodity, její smysl a způsob, jakým o ní lidé přemýšlí. V okamžiku, kdy se z věci či čehokoli jiného stane komodita, podléhá zákonům trhu jako jiné a běžně známé komodity. Je objektem obchodu - nabídky a poptávky, určuje se její cena a hodnota. (Helgason a Palsson, 1997, Kaul 2007) Jak jsme již nastínili, dnes je jednou z komodit i vzdělávání a celkově i lidská bytost, se kterou je pak logicky nakládáno jako s neživým objektem a užitečným prostředkem práce a směny. (viz např. Sharp, 2000) Pokud po takto dehumanizovaných pracovních následně chceme opět zlidštit komunikační procesy s jejich podřízenými, narážíme na překážku v podobě dlouhodobé akceptace tohoto odlidštěného systému práce a mezilidské komunikace. Někteří z účastníků našich programů proto nestihnou v rámci vzdělávání vystoupit z takto nastaveného systému a vůbec vzdělávání v oblasti soft skills přijmout, jiní popisují úlevu, kdy v kurzu naleznou osobní smysl, ovšem aplikace je znesnadněna či znemožněna pevně nastaveným odlidštěným a výkonnostně nastaveným pracovním prostředím. Pokud je náš absolvent jediný, kdo by chtěl nastavit změnu, v praxi to opravdu může být neproveditelné. Máme ovšem pozitivní zpětnou vazbu od těch, kteří měli podporu vlastního vyššího vedení, Tam, kde znovu zlidštění a vnesení etických principů a humanity do každodennosti práce podporuje vedení nejvyšší, tam můžeme vidět pomalé pozitivní změny, pokud je i nižší management v soft skills podpořen a dojde k přijetí nových dovedností a vědomostí. Ty se ovšem neaplikují stejně, jako ověřené manažerské kompetence, ale je zapotřebí, aby se námi předkládaná témata a modelové situace z pracovního prostředí účastníka osobně dotýkaly, aby je přijal nejen v rovině kognitivní ale hlavně v emocionální. My, vzdělatelé v konkrétních MBA programech se díky tomu nestáváme

tzv. obchodníky s deštěm, ani obchodníky s nadějí tak, jak ji popisuje ve svých statích Lipovetsky, nepovažujeme se ani za obchodníky se vzděláváním či s patentem na lidskost. Nabízíme v kurzech soft skills možnosti přirozené nekomodifikované komunikace, otevíráme přístup k zamyšlení se nad smyslem každodenních pracovních zkušeností s podřízenými, s týmem. Týmem, který je tvořen svébytnými lidskými entitami s vlastními názory, potřebami, emocemi i problémy. Navracíme naše absolventy ke kořenům lidského fungování v pracovních komunitách, které ovšem nebyly méně produktivní pro svou lidskost.

POUŽITÁ LITERATURA

- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál
- Helgason, A., & Palsson, G. (1997). Contested Commodities: The Moral Landscape of Modernist Regimes. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 3(3): 451-471.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál
- Kaul, A., R. (2007). The limits of commodification in Traditional Irish Music Sessions. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13(3): 703-719.
- Lipovetsky, G., & Hervé, J. (2012). *Globalizovaný západ: Polemika o planetární kultuře*. Praha: Prostor
- Liessmann, K., P. (2009). *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění*. Praha: Academia
- Liessmann, K., P. (2018). *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia
- Martuccelli, D. (2008). *Sociologie modernity: Itinerář 20. století*. Brno: CDK
- Nietzsche, F. (1992). *Nečasové úvahy I*. Praha: Mladá fronta
- Pieper, J. (2007). *Co znamená filozofovat?* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství
- Sloterdijk, P. (2013). *Kritika cynického rozumu*. Bratislava: Kalligram
- Šerý, L. (2009). *Laserová romance 3*. Praha: Agite/Fra
- Sharp, A. L. (2000). The Commodification of the Body and its Parts. *Annual Review of Anthropology*, 29: 287-328.
- Wessinger, N.P. (1994). „I hit a home run“. The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 46(4), p. 425-439.

Kontakt

PhDr. Josef Kasal, MBA, Ph.D.: josef.kasal@uhk.cz

Mgr. Lucie Špráchalová: lucie.sprachalova@uhk.cz

INOVATÍVNE METÓDY A FORMY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V OBLASTI VYUŽÍVANIA FONDŮ V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

František Kašický¹

¹Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR, Hlboká cesta 2, 833 36, Bratislava, Slovenská republika

To cite this article: KAŠICKÝ FRANTIŠEK. 2021. Inovatívne metódy a formy vzdelávania dospelých v oblasti využívania fondov v Slovenskej republike. Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020, 43–51.

Abstrakt

V Slovenskej republike je možné na realizáciu rôznorodého spektra projektov v rôznych oblastiach života spoločnosti a rôzneho zamerania využívať širokú škálu fondov, grantových schém, grantov, programov, či finančných mechanizmov. Tie predstavujú v súčasnosti významný zdroj hlavného, alebo dodatkového financovania. Dôležitou súčasťou ich efektívneho využívania, je aj zvyšovanie miery povedomia, kompetentnosti a vzdelávania dospelých v oblasti fondov, ako najväčšej cieľovej skupiny na strane prijímateľov-žiadateľov, ale taktiež aj na strane poskytovateľov-administrátorov. Príspevok predstavuje teoretickú štúdiu špecifickej a aktuálnej oblasti, ktorej hlavným cieľom je jednak poskytnúť stručnú analýzu vybraných fondov a aktuálnej situácie ich využívania pri rozvoji slovenskej spoločnosti a súčasne poskytnúť prehľad a návrh inovatívnych foriem a metód vzdelávania dospelých vo forme realizovateľných vzdelávacích, edukačných, poradenských a informačných možností a aktivít, vrátane zdieľania poznatkov a odporúčaní. Pri ich formulácii sa vychádza z praktických skúseností z organizácie, implementácie a realizácie projektov a programov fondov z viacerých programových období.

Kľúčové slova: vzdelávanie dospelých, odborné vzdelávanie, metódy a formy vzdelávania, inovácie vo vzdelávaní, edukatívne poradenstvo, fondy

INNOVATIVE METHODS AND FORMS OF ADULT EDUCATION IN THE USE OF FUNDS IN THE SLOVAK REPUBLIC

Abstract

In the Slovak Republic, it is possible to use a wide range of funds, grant schemes, grants, programs or financial mechanisms for the implementation of a wide range of projects in various areas of society and different focus. These are currently a significant source of main or additional funding. An important part of their effective use is to increase the level of awareness, competence and adult education in the field of funds, as the largest target group on the part of beneficiaries-applicants, but also on the part of providers-administrators. The paper presents a theoretical study of a specific and

current area, the main goal of which is to provide a brief analysis of selected funds and the current situation of their use in the development of Slovak society and at the same time provide an overview and design of innovative forms and methods of adult education in the form of feasible educational, counseling and information opportunities and activities, including the sharing of knowledge and recommendations. Their formulation is based on practical experience from the organization, implementation and realization of projects and programs of funds from several programming periods.

Keywords: adult education, vocational education, methods and forms of education, innovation in education, educational counselling, funds

ÚVOD

V Slovenskej republike slúžia rôzne typy fondov, s vysokou alokáciou finančných prostriedkov, ako významný zdroj a prostriedok hlavného, ale aj doplnkového financovania a realizovania projektov pre široké spektrum rôznych subjektov. Dôležitou súčasťou ich efektívneho využitia a čerpania vzhľadom na ich narastajúcu obsahovú zložitnosť, formálnu administratívnu náročnosť, celkovú rôznorodosť a zameranie, ako aj prepojenosť, je aj vzdelávanie dospelých, ktorí predstavujú najväčšiu cieľovú skupinu na strane prijímateľov-žiadateľov, ale aj na strane poskytovateľov-administrátorov.

Vzdelávanie dospelých predstavuje aj v tejto oblasti zámerné a cieľavedomé utváranie osobnosti dospelého človeka, proces systematického sprostredkovania a osvojovania ľudských skúseností, ktorý je zameraný na sprostredkovanie, osvojovanie a upevňovanie vedomostí, znalostí, skúseností, návykov, rozvoj schopností a pracovných i spoločenských foriem konania i správania (Porubská & Határ, 2009). Súčasne v rámci celoživotného vzdelávania ide o formalizované aj neformalizované činnosti súvisiace s učením, ktoré sa realizujú v priebehu života za účelom zdokonalenia si znalostí, zručností a odborných predpokladov (Průcha & Veteška, 2014).

Vzdelávanie dospelých v oblasti fondov poskytuje možnosť vzdelávať sa v rôznych štádiách jeho rozvoja až do úrovne jeho možností v súlade s jeho záujmami, úlohami a potrebami, či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému alebo mimo neho, pričom dovoľuje rozmanité a početné prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním a umožňuje získavať rovnaké kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami a kedykoľvek počas celého života (Palán, 2002).

Zvyšovanie miery kompetentnosti a edukácie dospelých z hľadiska efektívneho a úspešného využívania fondov sa javí v súčasnosti ako potrebné a nevyhnutné.

1 CIELE

Fondy predstavujú významný zdroj a prostriedok financovania a realizovania projektov pre široké spektrum rôznych subjektov v rámci rozvoja slovenskej spoločnosti. Vráťane štátnych organizácií, mimovládneho sektora, spoločenských, sociálnych, kultúrnych, či športových organizácií, vzdelávacích, ako aj vedeckých inštitúcií, či podnikateľskej sféry, štátneho, ako aj súkromného charakteru.

Základným problémom pre potenciálneho záujemcu a následne prijímateľa je popri absencii možnosti nájsť komplexné informácie na jednom mieste, dnes už aj určitá zložitnosť a náročnosť. Z tohto pohľadu je pre zorientovanie sa v problematike a pre efektívne využívanie fondov v súčasnosti potrebná určitá miera poznania a povedomia, ďalšieho odborného vzdelávania, edukácie a pre niektoré skupiny až kvalifikácie pre prácu s nimi.

Cieľom príspevku je preto prostredníctvom krátkej analýzy súčasného stavu v oblasti poznania problematiky rôznych fondov, grantov, finančných mechanizmov a finančných nástrojov využívaných v rozvoji spoločnosti Slovenskej republiky poskytnúť návrh praktických a realizovateľných vzdelávacích, edukačných, informačných, či poradenských možností, skúseností z ich realizácie, odporúčaní a inovatívnych foriem vzdelávania pre kategóriu dospelých. A to za účelom lepšieho poznania, zvýšenia povedomia a kompetentnosti, edukácie a zvýšenia efektivity využívania fondov, grantových schém a finančných mechanizmov, vrátane organizácie vzdelávacích aktivít o grantoch v Slovenskej republike. Formulované návrhy je možné využiť aj v rámci využívania fondov v zahraničí, vrátane Českej republiky.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

Fondy poskytované zo zahraničia, ale aj z národnej úrovne prostredníctvom štátu a jeho súčastí, vyšších územných celkov, obcí, mimovládnych

organizácií, firemného prostredia a podobne poskytujú možnosť financovať projekty rôzneho druhu, v rôznych oblastiach, vrátane vzdelávania a širokého spektra organizácií a inštitúcií, investičného, ako aj neinvestičného charakteru.

2.1 Problematika fondov v Slovenskej republike

Z hľadiska názvu a typológie neexistuje jednotný názov pre širokú škálu rôznych fondov, grantov, grantových schém, dotácií, dotačných schém, finančných mechanizmov, či rôznych programov. Ich zjednocujúcim prvkom je, že poskytujú možnosť financovať projekty s rôznou výškou spolufinancovania, alebo bez neho. Niektoré majú vysoké percento čerpania, ako aj úspešne zrealizované projekty, u iných hrozí nečerpanie, respektíve je nezaujím o vyhlásené výzvy z rôznych dôvodov.

Fond môže byť v ekonomike charakterizovaný ako súhrn prostriedkov slúžiacich na určitý cieľ a súhrn hospodárskych prostriedkov (Definitions, 2020).

Z hľadiska slovenskej legislatívy je fond neziskovou právnickou osobou, ktorá združuje peňažné prostriedky určené na plnenie všeobecne prospešného účelu alebo individuálne určenej humanitnej pomoci pre jednotlivca alebo pre skupinu osôb, ktoré sa ocitli v ohrození života alebo potrebujú naliehavú pomoc pri postihnutí živelnou pohromou. Za všeobecne prospešný účel je považované aj vzdelávanie (Zákon 147/1997 Zb.). Osobitne je definovaný aj pojem štátneho fondu ako právnickej osoby na financovanie osobitne určených úloh štátu (Zákon 523/2004 Zb.). Upravená je aj definícia dotácie, ktorú možno poskytovať zo štátneho rozpočtu za podmienky maximálnej hospodárnosti a efektívnosti a povinnosti vymedzenia účelu (Zákon 523/2004 Zb.).

Dotácia (subsidy) sa chápe taktiež ako priama štátna finančná pomoc alebo daňová úľava poskytnutá určitému odvetviu alebo firme, s cieľom znížiť cenu výrobku pre konečného spotrebiteľa, zlepšenia prevádzkových výsledkov firmy alebo pomoci pri prispôbení sa meniacim podmienkam (Štandardizovaný medzinárodný slovník ..., 2019).

Za grant sa taktiež považuje finančná čiastka, ktorá je poskytnutá organizácií, u ktorej sa neplatí žiaden úrok a tieto peňažné prostriedky bývajú obvykle nevratné - pokiaľ sú splnené podmienky grantu (Asociácia pre vzdelávanie a regionálny rozvoj, 2019). Grant je napríklad charakterizovaný aj ako účelový príspevok na verejne prospešný účel, ktorý sa obvykle získava viacmenej vo verejnej súťaži s anonymným posúdením na základe

predloženého projektu. Zatiaľ čo v USA a vo Veľkej Británii je význam slova grant širší a zahŕňa aj súkromnú dobročinnosť, vo zvyšnej časti Európy sa tým obvykle chápe podpora vedeckých, výskumných, prípadne i kultúrnych projektov, poskytovaná inštitúciami (Definitions, 2020).

Grantová schéma má uľahčiť implementáciu projektov, pri ktorých je každý podprojekt alebo konečný prijímateľ príliš malý, aby bol identifikovaný a priori alebo aby bol spravovaný efektívne na individuálnej báze. Schémy môžu byť navrhnuté na regionálnej alebo miestnej úrovni, alebo zamerané na osobitné strategické témy. Umožňujú, aby boli napríklad granty Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórska ľahšie dostupné pre organizácie, aby reagovali na špecifické rozvojové problémy, napríklad spoločenské začlenenie alebo iniciatívy zamerané na miestny rozvoj. Poskytujú dodatočné finančné zdroje a nenahrádzajú finančnú podporu z iných zdrojov (Blokové schémy..., 2009).

Dôležitým aspektom pre fondy sú však zdroje a ich členenie, pričom na slovenské pomery je možné aplikovať klasifikáciu podľa Hurytovej na domáce finančné zdroje, ktoré delí na vládne – verejné, kde zaraďuje štát (*ministerstvá, štátne fondy, grantové agentúry*); samosprávu (*krajské, resp. vyššie územné celky, mestské a obecné úrady*); akademické a vedecké inštitúcie zriaďované štátom a nevládne – súkromné, teda nadácie; nadačné fondy; darcovia (*jedinci, firmy*). Zahraničné finančné zdroje potom delí na vládne, napríklad Európskej únie (*komunitárne a štrukturálne fondy*) a nevládne, vrátane nadácií, nadačných fondov, súkromných darcov a organizácií ako UNESCO a podobne (Hurytová, 2001).

Niektoré fondy požadujú spolufinancovanie, iné nie. Každý fond má svoj vlastný komunikačný plán a stratégiu na propagáciu. Ten sa zväčša zameriava na základné informácie o štruktúre fondu, kto ho poskytuje, oblastiach, ktoré financuje, podmienkach zapojenia sa, oprávnených žiadateľoch, spôsoboch a termínoch zapojenia sa do otvorených verejných súťaží prostredníctvom žiadostí a podobne. Dôležitým aspektom sú však zdroje a ich členenie.

Medzi najvýznamnejšie fondy na Slovensku patria napríklad Európske štrukturálne a investičné fondy, Finančný mechanizmus Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórsky finančný mechanizmus, Švajčiarsky finančný mechanizmus, Medzinárodný vyšehradský fond, program Európa pre občanov, program ERAZMUS+, Fond na podporu umenia, Program Kreativna Európa, či programy cezhraničnej spolupráce tzv. Interegy,

Národný štipendijný program Slovenskej republiky, ako aj ďalšie dotačné zdroje ako dotácie orgánov štátnej správy, dotačné schémy vyšších územných celkov, či dotácie územnej miestnej správy (Kašický, 2019).

Z prieskumu Združenia miest a obcí SR (ZMOS) zameraný na cezhraničný potenciál samospráv, ktorý sa realizoval od 11. júna do 6. júla 2018 na reprezentatívnej vzorke 382 samospráv z prihraničných okresov Slovenska vyplýva, že napríklad takmer 69 % samospráv na podporu cezhraničnej spolupráce využíva eurofondy, pričom takmer 50 % by uvítalo viac informácií. Starostovia a primátori ako respondenti na otázku: Akými zdrojmi podporujete cezhraničné aktivity? na prvom mieste (41,8 %) uviedli eurofondy, následne dominujú vlastné zdroje samosprávy (34,5 %) (Kaliňák, 2018).

Rok 2020 bol v Slovenskej republike z hľadiska hlavne európskych fondov charakterizovaný troma procesmi.

Prvý predstavovalo *aktuálne programové obdobie 2014–2020*, v ktorom má SR v rámci Európskych štrukturálnych a investičných fondov (EŠIF) alokované prostriedky vo výške 15,4 mld. EUR (Európske štrukturálne a investičné fondy..., 2015), pričom k 31.1.2020 malo čerpanie vo výške 30,83 % a kontrahovanie na úrovni 68,07 (Euroinfo, 2020).

Druhý proces predstavuje *nový nástroj obnovy – EÚ pre ďalšie generácie (Next Generation EÚ)* vo výške 750 mld. EUR, ktorý sa začlení do prepracovaného rozpočtu Európskej únie (EÚ) na obdobie 2021–2027 v celkovej výške 1,85 bilióna EUR, pričom finančné prostriedky budú investované do 3 pilierov – podpora členských krajín v oblasti investícií a reforiem, naštartovanie hospodárstva EÚ poskytovaním stimulov na súkromné investície a poučenie z krízy. Slovensko môže získať prostriedky vo výške cca 8 mld. EUR (Oznámenie komisie..., 2020).

Tretím je *príprava na nové programové obdobie EŠIF 2021–2027*, s možnosťou čerpania do 31.12.2029, kde Slovenská republika bude mať k dispozícii čiastku 11,8 mld. EUR v stálych cenách, čo predstavuje v porovnaní s predchádzajúcim obdobím zníženie o 22 % (Partnerská dohoda..., 2020).

2.2 Vzdelávanie v oblasti fondov

Problematika fondov je vzhľadom na ich veľké množstvo, rôzne typy, rôznorodosť zamerania, obsahovú, formálnu a administratívnu zložitost veľmi špecifická a náročná. Aj napriek rôznym špecifikám majú však veľa všeobecných a spoločných prvkov a princípov fungovania.

Podstatnou otázkou je, či príslušne odborné povedomie a vzdelávanie, resp. kvalifikácia v tejto oblasti pre potenciálneho záujemcu predstavuje významný predpoklad a pridanú hodnotu v úspešnosti a efektívnosti ich využívania? Taktiež aké formy edukácie a vzdelávania, či informovania a poradenstva sa javia ako najvhodnejšie a prakticky uskutočniteľné?

Vzdelávanie dospelých môže v tejto oblasti byť realizované v rámci voľného času jedinca alebo napríklad organizované v rámci pracovnej doby, pričom môže byť dobrovoľné alebo povinné a to zo strany zamestnávateľa alebo z legislatívy (Veteška, 2016).

Na to reaguje aj slovenská legislatíva, podľa ktorej ďalšie vzdelávanie umožní získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní).

Súčasne ďalšie profesijné vzdelávanie v oblasti fondov smeruje k dosiahnutiu, udržaniu a zvýšeniu, či rozšíreniu kvalifikácie k udržaniu svojej vlastnej konkurencieschopnosti na trhu práce, pričom je utilitárne, účelové, zamerané na okamžitú využiteľnosť a úžitok (Dvořáková & Šerák, 2016). Ak si chce človek udržať pracovné postavenie v konkurenčnom prostredí, vyžaduje sa od neho, aby nadobúdala nové odborné vedomosti aj v oblasti fondov. Zamestnávateľia chápu, že vzdelávanie je pre ich zamestnancov dôležité aj pri získavaní zdrojov a berú ho ako investíciu. Taktiež považujú za dôležité, podporovať schopnosť svojich zamestnancov učiť sa (Koltai, 2002).

Pre mnohých dospelých môže toto vzdelávanie z hľadiska významu predstavovať ďalšie odborné vzdelávanie a zvyšovanie kvalifikácie a kompetencií, ako aj primárnu, alebo ďalšiu (druhú) vzdelávaciu šancu (Beneš, 2014).

3 METODOLÓGIA

K problematike vzdelávania v oblasti fondov, ktorá je špecifická, nie sú k dispozícii v súčasnosti špeciálne zamerané výskumy. Táto skutočnosť podmieňovala aj metodológiu zmapovania a rozpracovania predmetnej problematiky Inovatívnych metód a foriem vzdelávania dospelých v oblasti využívania fondov v Slovenskej republike. K formulovaniu príslušných konštatovaní sa pristúpilo s využitím deskriptívnej, analytickej, komparatívnej a empirickej vedeckej metódy.

Jedinečnosť získania primárnych dát, poznatkov a skúseností spočívala v možnosti osobného priameho pôsobenia v Monitorovacom výbore pre Finančný mechanizmus Európskeho hospodárskeho priestoru (EHP) a Nórsky finančný mechanizmus, Národnom monitorovacom výbore pre Švajčiarsky finančný mechanizmus, ako aj Spoločnom výbore pre bilaterálne fondy grantov EHP/Nórsko. Súčasne aj práci vo Výbore pre spoluprácu na Ministerstve životného prostredia SR v rámci programu SK-Klíma a Výbore pre spoluprácu na Výskumnej agentúre Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR v rámci programu Rozvoj obchodu, inovácií, malých a stredných podnikov. Taktiež spolupráca s Národným kontaktným bodom v SR, s Úradom finančného mechanizmu v Bruseli, ako aj inštitúciami v Európskej únii, či ďalšími subjektami v jednotlivých donorských krajinách.

Takmer 8 ročné pôsobenie súčasne predstavovalo podiel na spracovaní monitorovacích, priebežných, či vyhodnocovacích správ a analýz a priestor na pozorovanie procesu realizácie projektov, identifikácie potrieb a problémových oblastí – v našom prípade súvisiacich s informovanosťou, edukáciou, vzdelávaním, či poradenstvom.

V programovom období rokov 2009–2014 grantov Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórska bolo zrealizovaných takmer 210 projektov v rámci 8 programov zahrňujúcich napr. prispôsobenie sa zmene klímy, zelené inovácie, cezhraničnú spoluprácu, domáce a rodovo podmienené násilie, podporu sociálnej inklúzie a podobne (Granty EHP a Nórska, 2017). Obdobne v programovom období rokov 2008 až 2017 Švajčiarskeho finančného mechanizmu bolo zrealizovaných 23 projektov zameraných na tematické oblasti hospodárskeho rastu a zvyšovania zamestnanosti, bezpečnosti, stability a podpory reforiem, životného prostredia a infraštruktúry, ako aj ľudského a sociálneho rozvoja (Nadácia Ekopolis, 2017).

Osobitný priestor pre získanie poznatkov súvisiacich s otázkami informovanosti a edukačnými potrebami predstavovali otváracie konferencie, informačné semináre k jednotlivým výzvam a následne záverečné – hodnotiace konferencie so záujemcami a ako prijímateľmi fondov, čiže realizátormi projektov, za prítomnosti administrátorov fondov.

Návštevy vybraných projektov poskytovali súčasne priestor pre rozhovory s projektovými tímami, spätnú väzbu a kvalitatívnu analýzu, k potvrdeniu a zovšeobecneniu skúseností z realizácie projektov hlavne v oblasti náležitej informovanosti a zvyšovania edukačnej úrovne.

Teoretické rozpracovania problematiky edukačných foriem, informatívnych, či poradenských akti-

vít, ako aj problematiky typov a druhov fondov sa realizovalo s využitím analytickej, deskriptívnej a komparatívnej metódy.

4 VÝSLEDKY

Z hľadiska doterajšej praxe, získaných skúseností a analýzy dostupných poznatkov z realizácie projektov v rámci jednotlivých fondov je možné ako inovatívne vzdelávacie, informačné a poradenské aktivity v rámci ďalšieho vzdelávania dospelých pre diferencované skupiny zahrnúť nasledovné:

- **Informačno-poradenské centrá a informačné kancelárie.** Sú financované práve z fondov ako samostatný projekt, napríklad v prípade informačno-poradenských centier v rámci Európskych štrukturálnych fondov zriadených spravidla v sídlach vyšších územných celkov. Plnia úlohy informačného, poradenského, ako aj vzdelávacieho charakteru.
 - **Otváracie konferencie.** Zvyčajne sa využívajú ako úvodné podujatie na začiatku programového obdobia s cieľom poskytnúť všeobecné informácie a edukáciu o charaktere a štruktúre fondu, ako aj o plánovaných a pripravovaných výzvach. Poskytujú taktiež zdroj informácií od potenciálnych prijímateľov o ich očakávaniach a potrebách a poznatky sa využívajú k prípadnej korekcii výzvy.
 - **Informačné dni/semináre.** Organizujú sa zvyčajne ako následný krok ku konkrétnym už vyhláseným, či pripravovaným výzvam. Cieľom takéhoto podujatia je objasniť obsah výzvy, informovať o termínoch vyhlásenia a uzatvorenia, výške podpory, spolufinancovaní, oprávnených žiadateľoch, partneroch, výberových kritériách, oprávnených aktivitách, výdavkoch, financovaní, reportovaní a ďalších podmienkach. Organizujú sa formou pracovných workshopov s prezentáciami jednotlivých subjektov, následnou diskusiou a individuálnymi rokovaniami. Osobitnú formu predstavujú semináre pre budúce partnerstvá pri projektoch, kde sa predpokladá spolupráca s partnermi z donorských krajín.
 - **Záverečné konferencie.** Slúžia k prezentácií dosiahnutých výsledkov v rámci programového obdobia alebo času trvania fondu. Poskytujú priestor aj na analýzu pozitívnych, ako aj negatívnych skúseností z realizácie projektov a spätnú väzbu poznatkov od prijímateľov.
- Vyššie uvedené aktivity najčastejšie využívajú formu prednášky a prezentácie spojenú s aktívnou diskusiou (Barták, 2008). V súčasnej dobe sa v oblasti vzdelávania dospelých presadzujú

najmä moderné informačné a komunikačné technológie, ktoré sa stávajú novou dimenziou edukačnej reality nielen v organizáciách, ale aj seba vzdelávania, vrátane oblasti fondov (Veteška, 2016). Napríklad e-learning má veľký vplyv na myslenie a prax vo vzdelávacom systéme aj v súvislosti s kritickými záležitosťami, ako môžu byť vzdelávacie zdroje organizované efektívnejšie (Geinare, 2009).

- **Spojené informačné dni o fondoch v Slovenskej republike.** Hlavným cieľom projektu bolo pre čo najširšie spektrum záujemcov, predstaviteľov samosprávy, vyšších územných celkov, občianskych a odborných organizácií, regionálnych rozvojových agentúr, akademickej obce, podnikateľského sektora priblížiť možnosti čo najväčšieho počtu a druhov fondov, poskytnúť komplexnejší prehľad o národných a európskych fondoch v rôznych oblastiach a rozsahu, ako aj na podporu medzinárodnej spolupráce a to na jednom mieste a v rámci jedného dňa. Pilotný projekt sme realizovali v roku 2018 vo vybraných mestách na Slovensku väčšinou na pôde univerzít a štátnych organizácií, ktorý pokračoval aj v roku 2019 s predpokladom uskutočnenia aj v nasledujúcom období. Reakcie účastníkov jednoznačne poukázali na opodstatnenosť a zmysluplnosť realizácie takéhoto vzdelávacieho a informačného projektu, čo sa napríklad prejavilo približne v desať násobnom zvýšení účasti záujemcov na podujatiach v roku 2019 oproti predchádzajúcemu roku.
- **Prednášky na odborných konferenciách profesných združení a organizácií.** Odborné, konferencie, workshopy, či semináre, ktoré organizujú pravidelne napríklad Združenie miest a obcí SR, Únia miest obcí SR, Smart Cities Klub na Slovensku, či iné organizácie poskytujú príležitosť pre ďalšie vzdelávanie dospelých. V období rokov 2018 až 2019 išlo o podujatia so štvrtročnou intenzitou s účasťou v priemere okolo 100 účastníkov. Predovšetkým sa jednalo o odborné prednášky s prezentáciou a následnou diskusiou, v mnohých prípadoch s využitím prípadovej štúdie týkajúcej sa spracovania, podania, realizácie, auditu a vyhodnotenia konkrétneho projektu.
- **Prednášky na univerzitách a vysokých školách.** Problematika fondov sa stala súčasťou vzdelávania hlavne v odboroch na univerzitách pripravujúcich odborníkov v oblasti verejnej správy, či samosprávy. Tak je tomu aj napríklad na Fakulte verejnej správy Univerzity Pavla

Jozefa Šafárika v Košiciach, Univerzite Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, či Medzinárodnej škole verejných a medzinárodných vzťahov Praha – Vzdelávací a konzultačný inštitút Bratislava, ktoré majú uvedenú problematiku zahrnutú v rámci študijného programu, ale aj v rámci osobitných prednášok odborníkov z praxe. O tento typ prednášok prejavujú záujem a zrealizovali ich aj ďalšie slovenské univerzity, napríklad Univerzita Mateja Bella v Banskej Bystrici, či Centrum ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave nielen pre študentov, ale aj pre svoje projektové tímy.

- **Akreditovaný vzdelávací program pre ekonomických diplomatov.** Ide o pilotný vzdelávací projekt realizovaný na Ministerstve zahraničných vecí a európskych záležitostí SR v spolupráci s Ekonomickou univerzitou v Bratislave, ktorý zahŕňa aj osobitnú oblasť fondov pre projekty na rozvoj medzinárodnej bilaterálnej a multilaterálnej spolupráce. Inovatívny vzdelávací projekt umožňuje získať o fondoch vedomosti a byť úspešný v získavaní finančnej podpory pre realizáciu vlastných projektov alebo zámerov spoločnosti, zamestnávateľa, či spoločenského prospechu (Bednaříková, 2016).
- **Odborná príprava poskytovateľov/administrátorov fondu.** Predstavuje ďalšiu škálu vzdelávacích aktivít organizovaných pre vlastných zamestnancov - administrátorov, ktorý si uskutočňuje riadiaci orgán jednotlivého fondu osobitne, pretože je zameraný na špecifiká fondu a jednotlivých jeho programov alebo výziev. Aj keď niektoré všeobecné princípy a charakteristiky fungovania a poskytovania fondov sú spoločné.
- **Internetové linky a portály.** Poskytujú informácie o jednotlivých fondoch a grantových výzvach v niektorých prípadoch informačne užšie, alebo komplexnejšie. Súčasne realizujú služby zahrňujúce sledovanie nových výziev, posúdenie projektového nápadu, vypracovanie projektu, konzultácie s expertom, auditu, ako aj pomoc, školenia a poradenstvo pre klientov, ako aj grantových expertov (GrantExpert, 2020).

Vyššie uvedený prehľad a návrh inovatívnych foriem a metód vzdelávania dospelých predstavuje realizovateľné vzdelávacie, edukačné, informačné a poradenské možnosti a aktivity v oblasti fondov, ktoré sa v rôznych obmenách a pri rešpektovaní špecifik jednotlivých fondov dajú všeobecne realizovať nielen na Slovensku, ale i v zahraničí.

I: Vzdelávacie, edukačné, informačné a poradenské aktivity v rámci ďalšieho vzdelávania dospelých v oblasti fondov

Vzdelávacie, edukačné, informačné a poradenské aktivity v oblasti fondov		
Aktivity realizované	Určené pre	Formy
z úrovne programových administrátorov/operátorov fondov	prijímateľov-žiadateľov fondov	Informačno - poradenské centrá, informačné kancelárie, otváracie konferencie, informačné dni/semináre, záverečné konferencie
	poskytovateľov – administrátorov fondov	odborná príprava samotných zamestnancov, poskytovateľov/administrátorov fondu
vzdelávacími inštitúciami	študentov, projektové tímy	prednášky na univerzitách a vysokých školách, príprava v študijných odboroch
inými subjektami nekomerčného charakteru (napr. združenia, organizácie, ministerstvá)	Prijímateľov, žiadateľov, poskytovateľov fondov	spojené informačné dni o fondoch, prednášky na odborných konferenciách profesných združení a organizácií, akreditovaný vzdelávací program pre ekonomických diplomatov
inými subjektami komerčného charakteru (napr. firmy, agentúry)	Prijímateľov, žiadateľov, poskytovateľov fondov	internetové stránky, portály, platené školenia a semináre, a pod.

5 DISKUSIA

Z hľadiska v štúdiu položených vzdelávacími inštitúciami otázok týkajúcich sa zvyšovania odborného povedomia a vzdelávania, respektíve kvalifikácie v tejto oblasti pre potenciálneho záujemcu možno konštatovať, že vzdelávanie a edukácia dospelých v oblasti fondov má svoj opodstatnený význam a predstavuje významný predpoklad a pridanú hodnotu v úspešnosti a efektívnosti ich využívania. A to jednak z hľadiska cieľavedomého utvárania osobnosti dospelého človeka a rozvoja schopností a pracovných i spoločenských foriem konania i správania (Porubská & Határ, 2009), ako aj zdokonalenia si znalostí, zručností a odborných predpokladov (Průcha & Veteška, 2014). Pričom vzdelávanie aj v oblasti fondov predstavuje ďalšie zvyšovanie kvalifikácie a kompetencií, či primárnu, alebo ďalšiu vzdelávaciu šancu (Beneš, 2014). Súčasne môže prispieť k zvýšeniu, či rozšíreniu kvalifikácie a k udržaniu svojej vlastnej konkurencieschopnosti na trhu práce (Dvořáková & Šerák, 2016), ako aj pri získavaní zdrojov a podpore schopnosti zamestnancov učiť sa (Koltai, 2002). Samozrejme môže byť dobrovoľné alebo povinné, či zo strany zamestnávateľa alebo z legislatívy (Veteška, 2016), na čo reaguje aj slovenská legislatíva s cieľom uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní).

Nestačí len všeobecná informovanosť o tom, že fondy existujú a že slúžia na financovanie. Je potrebná aj odborná príprava a vzdelávanie o tom, na akých princípoch fungujú, na čo všetko sa dajú využívať, ako sa dajú prepájať, vzájomne dopĺňať, spolufinancovať a v neposlednej miere ako projekty písať a predkladať. Tak, aby projekty spĺňali nielen všetky formálne a administratívne kritéria, ale mali reálny obsah, ciele, zameranie, spĺňali požadované kritéria a zameranie a boli realizovateľné. To, že je to zložitá oblasť požadujúca v súčasnosti odbornú prípravu, potvrdzuje aj vznik špecializovaných poradenských firiem, ktoré tieto informácie v rámci biznisu poskytujú príslušným žiadateľom.

Dôležitými aspektami pre motiváciu kategórie dospelých vo vzdelávaní sú bezchybná organizácia, výber moderných foriem a metód aj didaktickej techniky, výber kvalifikovaných lektorov, orientácia na prax, partnerský a individuálny prístup a rešpektovanie individuálnych vlastností a skúseností (Langer, 2016).

Z pohľadu otázky týkajúcej sa najvhodnejších foriem vzdelávania, edukácie, informovanosti a poradenstva v oblasti fondov, praktické skúsenosti z realizácie a spätná väzba od realizátorov projektov poukazujú na opodstatnenosť, vhodnosť a prakticky uskutočniteľnosť vyššie uvádzaných foriem: informačno-poradenské centrá a informačné kancelárie, otváracie konferencie, informačné dni/semináre, záverečné konferencie,

Spojené informačné dni o fondoch v Slovenskej republike, prednášky na odborných konferenciách profesných združení a organizácií, akreditovaný vzdelávací program pre ekonomických diplomatov, odborná príprava poskytovateľov/administrátorov fondu, či vzdelávanie prostredníctvom internetových portálov. Zmieňované návrhy najčastejšie využívajú formu prednášky a prezentácie spojenú s aktívnou diskusiou (Barták, 2008), pričom vzdelávanie sa tak môže uskutočňovať v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému alebo mimo neho (Palán, 2002), za využi-

tia moderných informačných a komunikačných technológií (Veteška, 2016), čo v súvislosti s e-learningom súvisí s tým, že vzdelávacie zdroje môžu byť organizované efektívnejšie (Geinare, 2009).

Internetové vzdelávanie, webináre, či ďalšie formy prostredníctvom komunikačných technológií budú predstavovať dôležité formy v celom spektre vzdelávacích aktivít naprieč celým výchovno-vzdelávacím systémom, nielen v oblasti fondov, hlavne v období krízových situácií, napríklad pandémie koronavírusu – COVID19. A to na ako Slovensku, tak aj vo svete.

ZÁVER

Dôležitú súčasť života a rozvoja slovenskej spoločnosti predstavujú fondy, ktoré umožňujú financovať rôznorodé projekty a aktivity, ktoré by inak neboli financovateľné a tým pádom realizovateľné. V roku 2020 a v ďalšom období bude Slovenská republika disponovať zvýšeným objemom finančných zdrojov práve v oblasti fondov. V súvislosti s ich zmysluplným využitím a efektívnym čerpaním je potrebné aj vytváranie kapacít v oblasti prípravy personálu, ako na strane poskytovateľov, tak na strane príjemcov fondov.

Prax z realizácie projektov a programov v rámci viacerých programových období rôznych druhov fondov na Slovensku poukázala na potrebu zabezpečenia náležitej informovanosti a komplexnej potreby poznania, odbornej prípravy, vzdelávania a edukácie dospelých ako používateľov, ale aj poskytovateľov fondov, náležitú informovanosť a poradenstvo nevynímajúc. Hlavne ako fungujú, ako sa dajú využívať, dopĺňať, prepájať, prípadne kofinancovať za účelom multiplikačného efektu pri dosahovaní očakávaného cieľa, realizovateľnosti a úspešnosti projektu.

Vzdelávanie, edukácia, informovanosť, ako aj poradenstvo v tejto špecifickej a zložitej oblasti má svoj význam a opodstatnenie. Tak aby projekty spĺňali nielen všetky formálne a administratívne kritéria, ale mali reálny obsah, ciele, zameranie, spĺňali požadované kritéria a zameranie a boli v konečnom dôsledku realizovateľné. Dôkazom je napríklad vznik špecializovaných študijných programov na vysokých školách a univerzitách, poskytovanie poradenstva, ako aj organizácia rôznych edukačných podujatí na rôznych úrovniach.

V teoretickom príspevku, bez empirického výskumu, ale s využitím empirických primárnych dát, uvádzaný návrh možných vzdelávacích, edukačných, informačných a poradenských inovatívnych foriem predstavuje praktické, uskutočniteľné a taktiež aj odskúšané možnosti vzdelávania dospelých, vrátane uplatnenia skúseností a odporúčaní z ich realizácie.

Medzi ďalšie formy a prístupy vo vzdelávaní dospelých v oblasti fondov vrátane seba vzdelávania, ktoré sa budú presadzovať sú taktiež online semináre, portály - verejné akadémie, korporátne online kurzy, či vzdelávanie zostavené na mieru zamestnancovi.

Vytvorenie, zriadenie a prevádzkovanie verejného a voľne prístupného komplexného internetového vzdelávacieho portálu o fondoch v Slovenskej republike predstavuje ďalšiu veľkú výzvu.

Fondy na národnej, či medzinárodnej úrovni budú predstavovať významnú súčasť rozvoja spoločnosti vládnej, mimovládnej úrovni, či v súkromnom sektore aj v budúcnosti. Pre zorientovanie sa v problematike a efektívne využívanie fondov je potrebná určitá miera povedomia a poznania a pre niektoré skupiny až kvalifikácia pre prácu s nimi, čo bude predstavovať významný vzdelanostný aspekt, kompetenciu a kvalitu v rámci uplatnenia sa na trhu práce.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Asociácia pre vzdelávanie a regionálny rozvoj. Čo je to grant? (2019). Dostupné z: <http://www.aerd.org.rs/sk/cojetogrant.html>

Barták, J. (2008). Jak vzdelávat dospělé. Praha: Alfa Nakladatelství.

Bednářiková, I. (2016). Kapitoly z andragogiky 2. Olomouc: PF Univerzity Palackého.

- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. 2., aktualizované a rozšírené vydání. Praha: Grada Publishing.
- Blokové schémy - Finančný mechanizmus EHP a Nórsky finančný mechanizmus 2004–2009. (2009). Dostupné z: archiv.vlada.gov.sk/phare/data/files/898.rtf
- Definitions.net, STANDS4 LLC, "fund, grant". (2020). Dostupné z: <https://www.definitions.net/definition/fund2020>
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých, Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Euroinfo. Integrovaná sieť informačno-poradenských centier. (2020). Dostupné z: <https://euroinfo.sk>
- Euroinfo. Čerpanie eurofondov na Slovensku. (2020). Dostupné z: <https://euroinfo.sk/pozrite-si-aktualny-stav-cerpania-eurofondov-na-slovensku/>
- Európske štrukturálne a investičné fondy 2014-2020, Oficiálne texty a komentáre, Európska komisia. (2015). Dostupné z: https://ec.europa.eu/regional_policy/sk/information/publications/legislation/2015/european-structural-and-investment-funds-2014-2020-official-texts-and-commentaries
- Geinare, F.P. (2009). *Recent trends in lifelong education*. New York: Nova Science Publisher.
- GrantExpert. Grantové poradenstvo. O nás. (2020). Dostupné z: <https://www.grantexpert.sk/o-nas/grantexpert/>
- Granty EHP a Nórska 2009-2014 Slovensko. (2017). Dostupné z: https://www.eeagrants.sk/site/assets/files/1103/214_nor-brozura_final.pdf
- Hurytová, I. (2001). *Grantování: proces přidělování nadačních příspěvků*. Brno: Doplněk.
- Kaliňák, M. (2018). Eurofondy a vlastné financie najviac pomáhajú cezhraničnej spolupráci: Prieskum ZMOS k cezhraničnému potenciálu samospráv. (2018). Dostupné z: https://npmodmus.zmos.sk/eurofondy-a-vlastne-financie-najviac-pomahaju-cezhranicnej-spolupraci-clanok/mid/364693/html#m_364693
- Kašický, F. (2019). Finančné mechanizmy, granty, grantové schémy a bilaterálne finančné programy vo verejnej správe, Výzvy vo verejnej správe, recenzovaný vedecký zborník, Praha: Central European Education Institute Bratislava.
- Koltai, D. (2002). *Theoretical, economic and regional issues of adult education: Hungarian Developments in an International Perspective*. Boon: Institute for International Cooperation of the German Adult Association.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor*. Praha: Grada Publishing.
- Nadácia Ekopolis. (2017). *Program švajčiarsko-slovenskej spolupráce*. Bratislava: Úrad vlády SR.
- Oznámenie komisie Európskemu parlamentu, Európskej rade, Rade, Európskemu hospodárskemu výboru a výboru regiónov. (2020). Dostupné z: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2020/SK/COM-2020-442-F2-SK-MAIN-PART-1.PDF>
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Partnerská dohoda – programové obdobie 2021-2027. Úrad vlády SR. (2020). Dostupné z: <https://www.partnerskadohoda.gov.sk/programove-obdobie-2021-2027/>
- Porubská, G., & Határ, C. (2009). *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*, 2., aktualizované a rozšírené vydání. Praha: Grada Publishing.
- Štandardizovaný medzinárodný slovník ekonomických pojmov a organizácií. (2019). Dostupné z: <http://ekonomika.oldweb-sulik.sk/ekonomicky-slovník/dotacia-subsidy/>
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Zákon č. 568/2009 Z. z. zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov SR 2009.
- Zákon č.147/1997 Zb., o neinvestičných fondoch a o doplnení zákona Národnej rady Slovenskej republiky č. 207/1996 Z. z. Zbierka zákonov SR 1997.
- Zákon č.523/2004 Zb., o rozpočtových pravidlách verejnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov SR 2004.

Kontakt

PhDr. Mgr. František Kašický, MBA: kasickyf@gmail.com

VYUČOVACIE PROSTRIEDKY A VYUŽITIE IKT NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH V MAĎARSKU

Michal Kentoš¹, Mária Ďurkovská¹

¹Slovak Academy of Sciences, Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences, Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovak Republic

To cite this article: KENTOŠ MICHAL, ĎURKOVSKÁ MÁRIA. 2021. Teaching Aids and the Use of Ict Assets in Slovak Schools in Hungary. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 52–59.

Abstrakt

Cieľom príspevku je analyzovať používanie informačno-komunikačných technológií (IKT) a učebných pomôcok, ktoré učitelia v slovenských národnostných školách využívajú pri výučbe v slovenskom jazyku. Zároveň sú skúmané relevantné faktory v oblastiach vzťahov so žiakmi, seba-účinnosti ako aj spokojnosti samotných učiteľov. V príspevku sú analyzované dáta pochádzajúce z dotazníkového výskumu uskutočneného v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov národnostných škôl. Učitelia na národnostných školách v Maďarsku, podľa našich zistení, používajú IKT a pomôcky vo výučbe vo významnej miere. Pri porovnaní skupín pedagógov podľa veku výsledky analýzy kovariancie potvrdili štatisticky významné rozdiely v používaní IKT vo vyučovacom procese. Vo vzťahu k používaniu vyučovacích pomôcok zistené výsledky naznačujú, že ich používanie vo vyučovacom prostredí nie je závislé od veku učiteľov. Zároveň boli potvrdené vzťahy medzi používaním pomôcok, IKT a sebaúčinnosťou učiteľov. Obmedzenia výskumu spočívajú najmä v použitých škálach, ktoré boli rozsahom limitované, ako aj použitými štatistickými metódami.

Kľúčová slova: slovenskí pedagógovia, Maďarsko, učebné pomôcky, IKT, vek

TEACHING AIDS AND THE USE OF ICT ASSETS IN SLOVAK SCHOOLS IN HUNGARY

Abstract

This paper aims to analyse the use of information and communication technology (ICT) assets and teaching aids, used by teachers in Slovak ethnic schools when teaching Slovak language. Moreover, it also analyses other relevant factors, such as the teachers' relationships with students, their self-efficacy and satisfaction. In this paper, the authors analyse data from a questionnaire survey conducted in 2019, using a sample of 139 teachers of ethnic schools. According to our findings, teachers in ethnic schools in Hungary use ICT assets and teaching aids to a significant extent. When comparing groups of teachers by age, the results of the analysis of covariance confirmed statistically significant differences in the use of ICT assets in the teaching process, depending on the age of the respective teachers. Considering the use of teaching aids, the results suggest that their use in the education does not depend on the teachers' age. Also, we found a correlation between the use of tools, ICT assets and

teachers' self-efficacy were confirmed. The limitations of the research lie mainly in the scales used, which were limited in scope, as well as in the statistical methods used.

Keywords: Slovak teachers, Hungary, teaching aids, ICT assets, age

INTRODUCTION

The education of young people in their ethnic language is one of the key factors of the development of minority communities (Heldáková, 2020). According to Uhrinová (2016), due to the weakening position of the family in passing on Slovak to the next generation, the importance of education grows. Currently, there are three types of Slovak ethnic schools in Hungary:

- Monolingual schools (1) are the ones educating their students in the ethnic language (with the exception of Hungarian language and literature).
- In bilingual schools (4), students are educated in two languages, with 50 % of the lessons being taught in the ethnic language. Is up to the schools themselves, which subjects are to be taught in Slovak.
- At schools teaching the ethnic language as a separate subject (29), students are educated in Hungarian; however, the class schedule also contains the ethnic language and literature, amounting to at least 5 lessons per week, with an additional lesson of "Slovak studies" per week, (Report on the School System, 5–6).

There were 34 Slovak schools in Hungary in the 2018/2019 school year, with a total of 3494 students studying Slovak. The number of teachers teaching Slovak or in Slovak was 147. According to research by Ďurkovská & Tušková (2019), the country-wide average age of Slovak teachers in Hungary was 48.7 years (ranging from 24 to 68). The high average age of teachers – especially women – is one of the biggest problems of Slovak education in Hungary. The acute shortage of teachers is aggravated by the retirement of the current, older generation of teachers.

1 GOAL

This paper aims to analyse the use of ICT assets and teaching aids, used by teachers in Slovak ethnic schools when teaching Slovak language. Moreover, it also analyses other relevant factors, such as the teachers' relationships with students, their self-efficacy and satisfaction.

2 THEORETICAL STARTING POINTS

Currently, education systems are required to be efficient and effective, to achieve the set goals while making the best use of available resources (Cornali, 2012). This applies also to Slovak schools in Hungary, emphasizing active knowledge of Slovak by pupils/students at all types of schools. According to Marloková (2019), the foremost task of teachers is to arouse the students' interest in studying Slovak and to create a positive attitude to it. While students have to speak Slovak at a level corresponding to their age, teachers see that at schools, new didactic approaches and innovative methods to increase proficiency in Slovak are being applied only to a small extent. According to Holá (2019), teachers of ethnic schools meet specific educational goals. To achieve these, it is necessary to have quality teaching aids. Online activities, the use of the Internet, ICT assets, or computer programs and other (e.g. audio-visual) technologies are gaining significant ground. However, according to Cuban (2001), teachers will use such technologies only if it improves the educational process. Various studies in this area have confirmed that teachers would accept modern technology as an added value in meeting educational goals, motivating students, enriching teaching and give it a touch of entertainment if they themselves are keen on using technology and are sufficiently motivated (Doering, *et al.*, 2003; Russell *et al.*, 2003).

In almost all European countries, where targets for ICT-availability are stipulated in central management documents, these are complemented by a range of progress indicators. Hungary defined public education indicators in its 2007–2013 Social Infrastructure Operational Programme; these include the following: an increased number of classrooms with interactive whiteboards and related workstations; increased ratio of students using computers at school, an increased number of classrooms with access to the Internet and ICT tools (Eurydice, 2011).

According to several studies (Grimstad & Grabe, 2004; Englert *et al.*, 2007), appropriate use of online activities significantly improves student results. In addition to the above, the increased use of online tools and activities is considered to be one

of the best predictors of education and personal development (Carini *et al.*, 2006). However, key to the successful deployment of modern technology in education is the ability of the teacher to control, use and exploit these new tools in the teaching process adequately.

According to Mahdi & Al-Dera (2013), teachers have a major role in the integration of ICT into education. This integration is influenced by numerous factors. These include the teachers' age (Teo, 2008; Yaghi, 2001, Mahdi & Al-Dera, 2013, Basargekar & Singhavi, 2017, Gil-Flores, *et al.* 2017, Scherer *et al.*, 2015, Asnawi *et al.*, 2018), their experiences (Egbert *et al.*, 2002), or gender (Todman, 2000).

The findings of studies examining these factors are contradictory as far as the influence of teachers' age on the use of ICT assets in education is concerned. Mahdi & Al-Dera (2013), Ansawi (2018) and Teo (2008) concluded in their research that there were no significant differences in the use of ICT assets in terms of teachers' age and experience. The research of Gil-Flores *et al.* (2017) confirmed that demographic characteristics (gender, age and teaching experience) proved to be irrelevant as far as the use of ICT assets was concerned. On the contrary, according to Yaghi, 2001, the teachers' age and professional experience proved to be a factor causing significant differences in the use and trust concerning ICT assets among teachers. Older teachers had bigger issues with using ICT assets in their teaching activities. Basargekar & Singhavi (2017) claimed that age and work experience have a negative influence on the use of ICT assets by teachers. Their research showed that younger teachers and those having fewer years of experience were significantly more enthusiastic and keener on using ICT assets in the classroom than their older colleagues. According to Scherer *et al.* (2015), older teachers see more problems and barriers of using ICT assets in education.

Many studies (Teo, 2011; Wong *et al.*, 2012) demonstrated significant correlations between teachers' self-efficacy and the use of ICT assets, as well as their intention and actual use of computers in education. Liaw & Huang (2013) demonstrated a direct correlation of self-efficacy and perceived usefulness, i.e. teachers who feel to be competent in using ICT assets find using ICT assets useful and vice versa. Scherer *et al.* (2015) have come to a similar conclusion in their research, claiming that teachers who see problems and obstacles in using ICT assets have low self-efficacy in terms of ICT and vice versa.

3 METHOD

Methods: The data analysed in this paper come from the survey conducted in 10 Hungarian counties between January and April 2019, using a sample of 139 teachers of ethnic schools.

Survey sample: Respondents – i.e. teachers – were selected from schools of all three types teaching Slovak, both in cities and villages. The selection criteria of the survey sample were employment (working as an educator of Slovak or in Slovak currently or in the past) and the availability of the respondent, regardless of the identification criteria (age, location, sex). The survey sample consisted of 18.7% of men and 88.3% of women. The age of the respondents in the sample was 24–68 years ($M = 48.77$, $SD = 10.017$). The average age of women was 49.49 years ($SD = 9.712$), while the average age of men was 43.44 years ($SD = 10.954$). 7.3% taught at monolingual schools, 48.2% at bilingual and 43.1% at schools teaching the ethnic language as a separate subject. 54% claimed to be of Slovak ethnicity, 18.2% claimed to be Hungarian, while 27.7% claimed to be both Slovak and Hungarian.

Methodology: The use of teaching aids was determined by a scale of 8 items (Cronbach's $\alpha = 0.796$): "To supplement teaching of Slovak, you use: TV, audio or video recordings, the press, excursions, guests, extra teaching materials, commercial materials." ICT resources in teaching were identified by six items (Cronbach's $\alpha = 0.849$): "To what extent do you use ... a computer, a word processor, graphic programs, dictionaries, other programs, the Internet." Respondents had to choose the appropriate option from a scale; the score was then calculated using a seven-point scale, where 1 = "not at all" and 7 = "very often". In addition to the above, the following items were used: availability of assets, new textbooks and aids, self-assessment of teachers, the teacher's relationship with his/her students and satisfaction with the teachers' own work. Like in the previous case, the score was calculated using a 7-point scale.

Statistical analyses: We processed the obtained research results using methods of descriptive statistics and analysis of covariance (ANCOVA). While doing so, we respected the conditions of their application (Field, 2017).

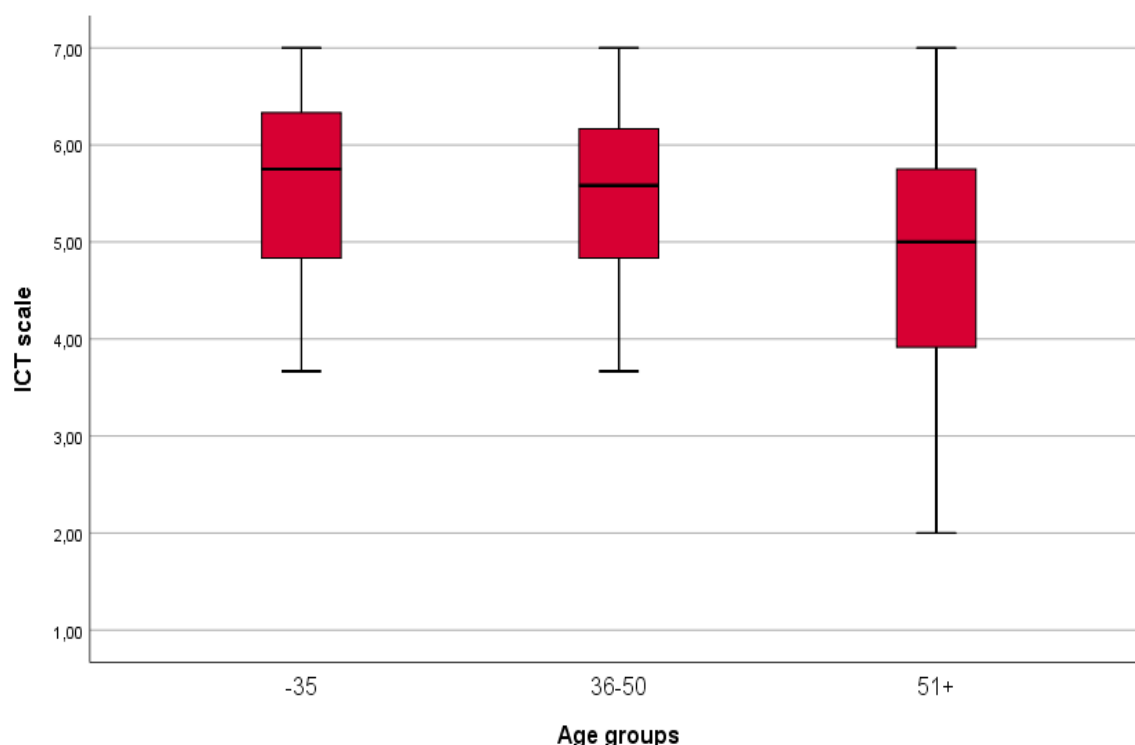
4 RESULTS

First, we analysed the use of tools and ICT assets by teachers at ethnic schools in Hungary. In both cases, we have seen relatively high usage rates. The average usage scores were $M = 4.49$; $SD = 1.14$ (teaching aids) and $M = 5.11$, $SD = 1.31$ (ICT assets). Compared to the theoretical centre point of the scale (4.00), teaching aids are predominantly used by almost 68% of the teachers and not less than 82% in case of ICT assets. Then, we examined the usage rate of ICT in education by teachers of different age groups. For purposes of comparison, we divided the teachers into 3 age groups: up to 35; 36 to 50; over 50 years of age. We also checked the gender and type of school. The results of the covariance analysis confirmed statistically significant differences in using ICT assets in education, based on age: $F(2.128) = 4.512$; $p = 0.013$, $\eta^2 = 0.066$. In terms of using ICT assets, we also checked gender ($F(1.128) = 0.191$; $p = 0.663$, $\eta^2 = 0.001$) and school type ($F(1.128) = 0.181$; $p = 0.671$, $\eta^2 = 0.001$), but these did not show a significant effect on the use of ICT assets in education. The results also show that the oldest teachers use ICT significantly less often than the group of 36 to 50-year-old teachers ($t(128) = 2.72$, $p = 0.007$, $\eta^2 = 0.055$) or the group of youngest teachers ($t(128) = 2.12$,

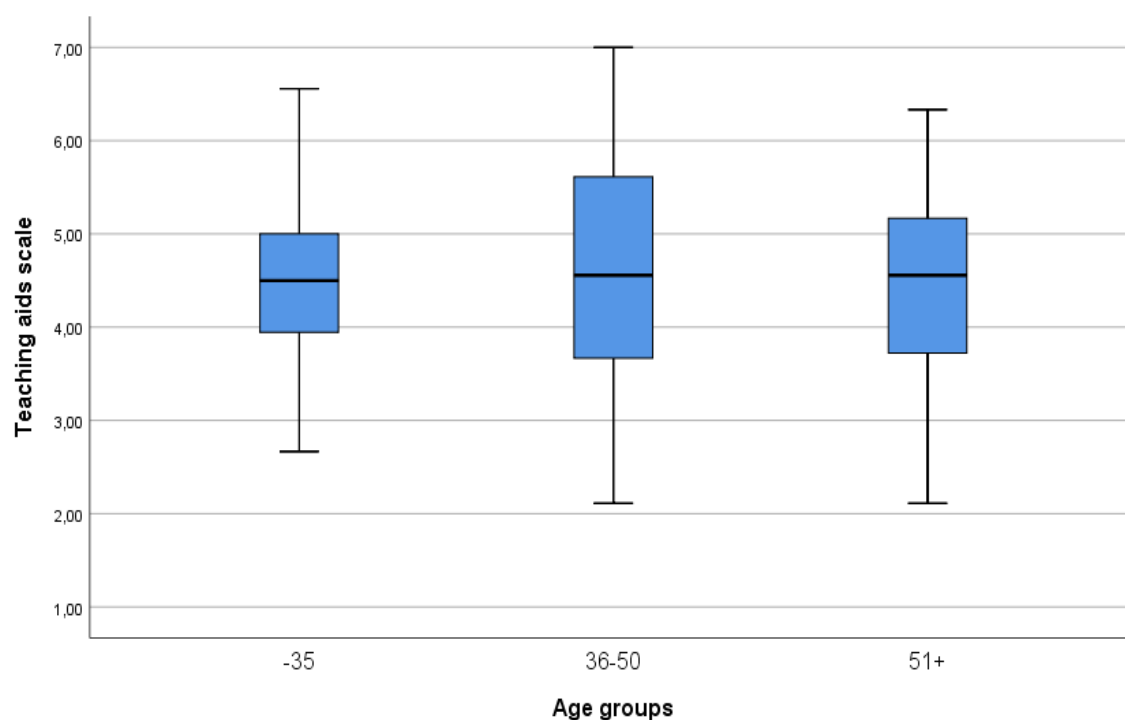
$p = 0.036$, $\eta^2 = 0.034$). However, we did not notice any differences in using ICT assets in education between groups of teachers under 35 and those between 36 and 50.

Then, we compared age groups of teachers considering the use of teaching aids. Similarly to the previous case, we took a look at gender and type of school as potential covariates. The results suggest that the use of teaching aids in education does not depend on the age of teachers ($F(2.118) = 0.564$, $p = 0.570$, $\eta^2 = 0.009$). Neither did gender ($F(1.118) = 0.078$; $p = 0.780$, $\eta^2 = 0.001$) nor school type ($F(1.118) = 2.960$; $p = 0.088$, $\eta^2 = 0.024$) prove to be significant.

We also investigated the correlations between the use of teaching aids and ICT assets and other relevant characteristics. As shown in Table I, the use of teaching aids is significantly correlated with the use of ICT assets. Also, these have similar correlates. The use of teaching aids is characterized by personal attributes such as relationships with students and satisfaction of teachers. The use of teaching aids is also related to the perceived availability of assets. New textbooks or new teaching aids do not play a role in this regard. On the contrary, the age of teachers, self-assessment and job satisfaction proved to be important correlates for the use of ICT assets.



1: The rate of using ICT assets in education by teachers of various age groups



2: The rate of using teaching aids in education by teachers of various age groups

1: Correlations of scales of using teaching aids, ICT assets and age

	Age	Scale of using teaching aids	Scale of using ICT assets	Availability of assets	New textbooks and teaching aids	How would you rate your work as a teacher?	How would you characterize your relationship with students in general?	I am satisfied with my job.
Age	1	-.019	-.242**	-.007	-.103	-.011	-.049	-.038
	1	-.189	-.405	-.173	-.295	-.205	-.232	-.224
	1	.156	-.076	.165	.076	.190	.135	.127
Scale of using teaching aids	-.019	1	.523**	.292**	.077	.325**	.285**	.271**
	-.189	1	.379	.132	-.097	.181	.155	.111
	.156	1	.642	.438	.245	.476	.437	.418
Scale of using ICT assets	-.242**	.523**	1	.049	.057	.248**	.124	.157
	-.405	.379	1	-.117	-.108	.063	-.034	.014
	-.076	.642	1	.206	.233	.418	.306	.314

*-p<0.05, **-p<0.001, upper and lower 95% confidence intervals reported in parentheses.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The presented findings led to several relevant conclusions. According to our findings, teachers working at ethnic schools in Hungary use ICT assets (82%) and teaching aids (68%) to a significant extent. The findings of the TALIS 2018 international comparative survey also show the widespread use of ICT assets among teachers (OECD, 2019). According to this source, 66% of teachers in Hungary are ready to use ICT assets. However, the use of ICT assets in education faces the barrier of age. In this context, findings presented herein are in line with the findings of Scherer *et al.* (2015), who confirmed the negative association of using ICT assets with the growing age of teachers. This fact has several implications. On the one hand, there is the “digital divide”, i.e. the gap between active users of digital technologies and people having relatively limited experience with these. In this context, O'Bannon & Thomas (2014) report lower smartphone penetration among teachers over the age of 50, as well as their lower use in teaching, preparation for teaching and the organization of school activities. Similar results have been reported in the study of Basargekar & Singhavi (2017). The authors believe that teachers having more years of experience and belonging to an older age group often face a fear of new technology. These concerns may result in a negative attitude towards their use. The authors see a certain solution to this issue in training teachers in the field of ICT, which, *inter alia*, should focus on addressing the aforementioned concerns and developing a positive attitude to the use of ICT assets in the classroom.

The analysis of covariations also confirmed the aforementioned differences in case of gender and type of school. The age composition of the survey sample ($M = 48.8$) corresponds to representative data of the TALIS 2018 project performed with teachers in Hungary ($M = 48$); in both cases, the teachers' age surpassed the OECD average ($M = 44$). Given that 20% of teachers are aged 60+, barriers to the use of ICT assets are very likely. Also, we must not forget the fact that the older age group lacks relevant training in this field. In the TALIS 2018 project, only 51% of the respondents reported completion of ICT courses, but only 20% of the respondents expressed any need for additional ICT-education. This implies the idea of teachers to maintain their current status quo concerning ICT skills. A specific feature of the survey sample is the relatively high proportion of women (88%) compared to TALIS 2018 in Hungary (79%) and the OECD average (68%). However, this fact was not reflected in the use of teaching aids and ICT assets. We did not notice any age barrier in terms of teaching-aid-use. An explanation to this may be that the use of these aids requires a lower level of specific competence. The common denominator of the use of teaching aids and ICT assets were the teachers' personal attributes. The results show that the use of ICT assets and teaching aids is related mostly to the teachers' satisfaction with their jobs and their self-assessment. Gil-Flores *et al.* (2017) also found that the use of ICT assets is more related to teachers' self-efficacy and their willingness to cooperate with colleagues rather than to the level of the ICT infrastructure. In our case, the correlation with interpersonal relationships only manifested itself in the usage of teaching aids. It is therefore clear that a key factor to using ICT assets and teaching aids is even the confidence in one's own competence to use ICT assets. In other words, teachers' own competence stimulates the use of ICT assets and vice-versa: avoiding use of ICT assets intensifies their own fear (Mac Callum *et al.*, 2014). Theoretical and empirical research proves that the teachers' personality influences the students' results not only by teaching methods (Carpenter, 2006; Yoder & Hochevar, 2005; Babelan & Kia, 2010), but also by the way of managing the educational process (Wang *et al.* 1993), and, eventually, by interpersonal relationships (Goh & Fraser, 1998; Siddig & AlKhoudary, 2018). Another finding is also the correlation of teachers' satisfaction with their jobs and the use of ICT assets and teaching aids. Mahnaz *et al.* (2015) came to the same conclusion.

Limitations and benefits of the study: The limitations of the research lie mainly in the scales used, which were limited in scope, as well as in the statistical methods used. The benefit and the ecological validity of the aforementioned results is supported by the fact that the survey sample included – practically – all teachers of Slovak ethnic schools in Hungary.

This paper was supported by the scientific grant agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and of Slovak Academy of Sciences VEGA 2/0012/19 Reflection of Slovak national educational system in Hungary in the context of the present and other perspectives of its functioning

REFERENCES

- Asnawi, M., Yunisrina, Q. Y. & Rena, J. (2018). Perceptions and Barriers to ICT use among English Teachers in Indonesia. *Teaching English with Technology*, 18(1), 3–23.
- Babelan, A. Z., & Kia, M. M. (2010). Study of teacher-students interaction in teaching process and its relation with students' achievement in primary schools. *The Social Sciences*, 5(1), 55–59. DOI: 10.3923/sscience.2010.55.59
- Basargekar, P. & Singhavi, C. (2017). Factors Affecting Teachers' Perceived Proficiency in Using ICT in the Classroom. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 67–84. DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.03>
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Cornali, F. (2012). Effectiveness and efficiency of educational measures. *Evaluation Practices, Indicators and Rhetoric*, 2(3), 255–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2012.23034>
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24(2), 13–23.
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard university press.
- Doering, A. Hughes, J., & Huffman, D. (2003). Preservice teachers: Are we thinking with technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 35(3), 342–361. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782390>
- Ďurkovská, M., & Tušková, T. (2019). Téma slovenského národnostného školstva v Maďarsku v projektoch Slovenskej akadémie vied a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. In Ďurkovská, M., Tušková, T. (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 6–18). Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- Egbert, J., Paulus, T. M. & Nakamichi, Y. (2002). The Impact of CALL Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 108–126.
- Englert, C., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N., & Wolbers, K. (2007). Scaffolding the Writing of Students with Disabilities Through Procedural Facilitation: Using an Internet-Based Technology to Improve Performance. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 9–29. DOI: <https://doi.org/10.2307/30035513>
- Eurydice European Unit (2011). *Modernisation of higher education in Europe: funding and the social dimension 2011*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior* 68, 441–449. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Goh, S. C. & Fraser, B. J. (1998). Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1(2), 199–229.
- Grimstad, K., & Grabe, M. (2004). Are Online Study Questions Beneficial? *Teaching of Psychology*, 31(2), 143–146. DOI: https://doi.org/10.1207/s15328023top3102_8
- Heldáková, L. (2020) Sustainability of the (Slovak) national narrative of Slovaks from the Lower land (past, present and future). In Adamec, P., Šimáně, M., Kovářová, E. (Eds.), *Proceedings of International Conference iCOLLE 2019: Sustainability in education – Past, present and future* (pp. 66–74). Brno: Mendelova univerzita.
- Holá, A. (2019). Špecifická vyučovania žiakov v primárnom stupni vzdelávania v prostredí krajskej školy. In Ďurkovská, M., Tušková, T. (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 66–84). Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- Report on the School System Slovaks living in individual countries with the status of a national minority. Material for the Committee of the National Council of the Slovak Republic for Education, Science, Youth and Sport. (2018). Available at: <https://www.uszz.sk/data/fce57df089241519623e627340d5611a.pdf>
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Investigating self-regulation toward e-learning based on learner attitudes. *Computers & Education*, 60, 14–24.
- Mac Callum, K., Jeffrey, L., & Kinshuk. (2014). Comparing the role of ICT literacy and anxiety in the adoption of mobile learning. *Computers in Human Behavior*, 39, 8–19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.024>
- Mahdi, H. S., & Al-Dera, A. S. (2013). The impact of teachers' age, gender and experience on the use of Information and Communication Technology in EFL teaching. *English Language Teaching*, 6(6), 57–67. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n6p57>

- Mahnaz, D., Zahra, K., & Somayeh, B. (2015). Relationship between Teachers' Job Satisfaction & Their Innovation: A Case of Teachers in Zahedan (Iran). *Research Journal of Fisheries and Hydrobiology*, 10(10), 51–56.
- Marloková, J. (2019). Perspektívy jednojazyčnej školy v Maďarsku. In Ďurkovská, M., Tušková, T. (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 53–65). Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- O'Bannon, B. W., & Thomas, K. (2014). Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! *Computers & Education*, 74, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.006>
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297–310.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Teo, T. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. *Computers & Education*, 88, 202–214, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.005>
- Siddik, B. E. & AlKhoudary, Y. A. (2018). Investigating Classroom Interaction: Teacher and Learner Participation. *English Language Teaching* 11(12), 86–92. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p86>
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413–424. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1201>
- Teo, T. (2011). Influence of user characteristics on teachers' intention to use technology: Some research evidence. *International Journal of Instructional Media*, 38(2), 115–124.
- Todman, J. (2000). Gender difference in computer anxiety among university entrants since 1992. *Computers and Education*, 34(1), 27–35. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00036-6)
- Uhrinová, A. (2016). O slovenskom školskom systéme v Maďarsku. In Pavelcová, Z. (Ed.), *Slováci v zahraničí*, 33. *Zborník Krajanského múzea Matice slovenskej* (pp. 43–55). Martin: Matica slovenská.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Wong, K. T., Teo, T., & Russo, S. (2012). Influence of gender and computer teaching efficacy on computer acceptance among Malaysian student teachers: An extended technology acceptance model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1190–1207. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.796>
- Yaghi, H. M. (2001). Subject Matter as a Factor in Educational Computing by Teachers in International Settings. *Journal of Educational Computing Research*, 24(2), 139–154. DOI: <https://doi.org/10.2190/9YWV-DDUL-7G4F-6QVX>
- Yoder, J., & Hochevar, C. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91–95. DOI: https://doi.org/10.1207/s15328023top3202_2

Kontakt

Mgr. Michal Kentoš, PhD.: kentos@saske.sk

Mgr. Mária Ďurkovská, PhD.: durkovska@saske.sk

EVALUACE SPECIALIZAČNÍHO STUDIA PRO ŠKOLNÍ METODIKY PREVENCE

Václava Klimtová¹, Vladimíra Lovasová¹

¹Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, katedra psychologie, Chodské nám. 1, 30000 Plzeň, Česká republika

To cite this article: KLIMTOVÁ VÁCLAVA, LOVASOVÁ VLADIMÍRA. 2021. Evaluace specializačního studia pro školní metodiky prevence. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 60–67.

Abstrakt

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání, je nástrojem profesního rozvoje pedagogů a upraveno právními normami. Cílem výzkumné sondy bylo evaluovat efekty akreditovaného studia pro pedagogy – studia k výkonu specializovaných činností: Primární prevence sociálně patologických jevů. Evaluace byla uchopena z pohledu účastníků studia. Z metodologického hlediska bylo preferováno kvalitativní paradigma. Sběr dat byl organizován pre/post prostřednictvím dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 7 otázek, z toho 4 byly zadány na začátku kurzu, 3 na konci studia. 6 otázek bylo formulováno jako otevřené, konkr. stimulační, jedna otázka byla uzavřená. Data byla podrobena obsahově kategoriální analýze a opakovaně strukturována. Výzkumnou skupinu tvořili účastníci dvou nezávislých běhů studia. Celkem se jednalo o 38 pedagogů. Byly vygenerovány kontexty, které u účastníků zásadně snižují motivaci ke studiu. Jedná se zejména o primárně vnější impuls ke studiu s určitou mírou nedobrovolnosti v souvislosti s tím, že výkon profesní pozice, na kterou je studium připravuje, spojuje s pracovními, emočními a sociálními negativy. Důležitou roli hraje také studijní sebevědomí a work-life balance. Legislativní úprava kvalifikačních studií poskytuje účastníkům informace o obsahové struktuře studijních programů, o to více je důležitá praktická a aplikovaná orientace studia. Byly identifikovány možnosti naplnění vzdělávacích potřeb v rovině systémové, obsahové i procesní.

Klíčová slova: primární prevence, školní metodik prevence, specializační studium, evaluace

EVALUATION OF SPECIALIZATION STUDY FOR SCHOOL PREVENTION METHODOLOGISTS

Abstract

Further education of pedagogical staff is an integral part of lifelong learning, is a tool for the professional development of teachers and is regulated by legal norms. The aim of the research probe was to evaluate the effects of accredited study for teachers – studies to perform specialized activities: Primary prevention of social pathological phenomena. The evaluation was captured from the perspective of the study participants. From a methodological point of view, a qualitative paradigm was preferred. Data collection was organized pre / post through a questionnaire. The

questionnaire contained a total of 7 questions, of which 4 were entered at the beginning of the course, 3 at the end of the study. 6 questions were formulated as open, concrete, stimulating, one question was closed. The data were subjected to content categorical analysis and repeatedly structured. The research group consisted of participants in two independent courses. There were a total of 38 teachers. Contexts were generated that significantly reduce the participants' motivation to study. In particular, it is primarily an external impulse to study with a certain degree of involuntary connection in connection with the fact that the connection of the professional position for which the study prepares them is associated with work, emotional and social negatives. Study self-confidence and work-life balance also play an important role. Legislative regulation of qualification studies provides participants with information about the content structure of study programs, the more important is the practical and applied orientation of the study. The possibilities of fulfilling educational needs in the system, content and process levels were identified.

Keywords: primary prevention, risky behavior, specialization study, evaluation

ÚVOD

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání, je nástrojem profesního rozvoje pedagogů a v návaznosti na kvalifikační standardy upraveno právními normami. Specializační studium školního metodika prevence se dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. skládá nejméně z 250 hodin, je ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Toto studium nabízejí různé organizace v ČR, které získali akreditaci od MŠMT. Osnova těchto studijních programů je v zásadě srovnatelná, obsah se však může lišit z hlediska metodik dané instituce. Z analýzy nabídky poskytovatelů těchto kurzů v ČR vyplývá, že jednotlivá Specializační studia pro školní metodiky prevence mají různou kvalitu a řada z nich se v praxi obvykle omezuje na souhrn teoretických přednášek (Charvát a kol., 2012). Tato zjištění však byla většinou identifikována v rámci ohniskových skupin s odborníky. Naším záměrem bylo evaluovat Specializační studium pro školní metodiky prevence z pohledu účastníků studia, tzn. těch, kteří budou přímo konfrontováni s tím, jak je studium na výkon pozice připravilo.

1 CÍL

Úroveň kvality nabízených Specializačních studií pro školní metodiky prevence byla většinou zjišťována v rámci ohniskových skupin s odborníky. Naším záměrem bylo evaluovat Specializační studium pro školní metodiky prevence z pohledu účastníků studia. Cílem bylo zmapovat přínosy a nedostatky studia z pohledu těch, kteří jsou v praxi přímo konfrontováni s tím, jak je studium na výkon této pozice připravilo.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Miovský a kol. (2010) primární prevenci považuje za „soubor intervencí, jejichž cílem je zamezit či snížit výskyt a šíření rizikového chování. Čech do tohoto souboru intervencí zahrnuje jakýkoli typ výchovného, vzdělávacího, zdravotního a sociálního působení, které se snaží výskyt či důsledky rizikového chování minimalizovat (Miovský, 2012). Cílem nespecifické primární prevence je výchova dětí a mládeže ke zdraví, k osvojení pozitivního sociálního chování a snaha o zachování integrity osobnosti (MŠMT, 2005; MŠMT, 2008). Specifická primární prevence je zaměřena na konkrétní typy rizikového chování. S ohledem na rizikovost cílových skupin může být specifická primární prevence dále členěna na všeobecnou, selektivní a indikovanou. V případě všeobecné primární prevence jsou při přípravě a realizaci preventivních programů zohledňována především věková kritéria a ve školním prostředí se obvykle pracuje s celou třídou. Selektivní primární prevence je zaměřena na menší skupinky osob, které jsou různými formami rizikového chování zvýšeně ohrožené. U indikované primární prevence se většinou jedná o individuální práci s jedinci, u kterých se již projevy rizikového chování vyskytly (MŠMT, 2019).

Od roku 2004 je realizace primární prevence na základních a středních školách povinná (zákon č. 561/2004 Sb.) a v roce 2005 byla tato povinnost blíže vymezena vyhláškou č. 72/2005. Ředitel školy jmenuje školního metodika prevence, který realizuje školní preventivní strategii a pro každý školní rok zpracovává tzv. Minimální preventivní program. Jedná se o závazný dokument zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. (Miovský

a kol., 2010). Realizace Minimálního preventivního programu na škole je kontrolována Českou školní inspekcí a jeho tematické zaměření vymezuje Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. Jde se především o interpersonální agresivní chování, delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům, záškoláctví, závislostní chování, rizikové sportovní aktivity, rizikové chování v dopravě, sexuální rizikové chování, poruchy příjmu potravy, negativní působení sekt (MŠMT, 2010). Dále bylo do rizikového chování dětí a mládeže zahrnuto prepatologické hráčství a rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím. Efektivní primárně preventivní programy jsou charakteristické především dlouhodobou a kontinuální prací s dětmi v malých skupinkách, aktivně zapojují cílovou skupinu a zohledňují její aktuální potřeby (Černý, Lejčková, 2007). Doporučené metodiky na evaluaci primárně preventivních programů předkládá Miovský a kol. (2004).

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou standardní činnosti školního metodika prevence rozčleněné na metodické a koordinační, informační a poradenské. V rámci první oblasti činností školní metodik prevence koordinuje realizaci minimálního preventivního programu školy a všech aktivit školy zaměřených na prevenci, metodicky vede činnosti pedagogických pracovníků školy a koordinuje jejich vzdělávání, zajišťuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, kontaktuje odborná pracoviště, vykonává individuální práci se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy a s rizikovým chováním, participuje na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování, shromažďuje odborné zprávy, vede písemné záznamy. Informační činnosti zahrnují šíření odborných informací o problematice rizikového chování mezi pedagogickým personálem školy, aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování a informování zákonných zástupců, pedagogických pracovníků školy a školského poradenského zařízení o preventivní práci školy. Obsahem poradenských činností školního metodika prevence je vyhledávání žáků s projevy rizikového chování včetně identifikace varovných signálů rozvoje rizikového chování u žáků a tříd, poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, zajišťování péče odborného pracoviště, monitoring rizikových faktorů v rámci školy, příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a koordinace poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

Předpokladem naplňování cílů v oblasti prevence je pedagog vzdělaný, kvalifikovaný, komunikativně, psychologicky a speciálně pedagogicky vybavený. Svou osobností se pozitivně podílí na vývoji sebeuvědomění žáka a je schopen vyučovat za aktivní účasti dětí. Zvyšování odolnosti dětí a mládeže proti rizikovým projevům chování vyžaduje systémovou a koordinovanou přípravu realizátorů preventivních aktivit ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2009). V kontextu Čtyřúrovňového modelu se jedná o třetí kvalifikační stupeň, na základě kterého je pracovník schopen pracovat se všemi typy programů primární prevence, včetně prevence indikované a využívat metody blízké terapeutickým postupům (Charvát a kol., 2012). V současné době pozice školního metodika primární prevence předpokládá absolvování akreditovaného specializačního studia upraveného vyhláškou č. 317/2005 Sb.

3 METODOLOGIE

Výzkumnou skupinu tvořili účastníci dvou specializačních studií akreditovaných MŠMT dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. v letech 2018 a 2019. Celkem se jednalo o 38 pedagogů z Prahy a z Plzně, z toho 29 žen a 9 mužů. Z metodologického hlediska bylo preferováno kvalitativní paradigma. Sběr dat byl organizován pre/post prostřednictvím dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 7 otázek, z toho 4 byly zadány na začátku kurzu, 3 na konci studia. 6 otázek bylo formulováno jako otevřené, konkrétně stimulační, jedna otázka byla uzavřená.

Stimulační otázky položené na začátku kurzu:

- Co vás vedlo k tomu, že jste se přihlásil/a k tomuto studiu?
- Jak vnímáte roli metodika primární prevence?
- Čeho se při práci metodika primární prevence obáváte?
- Co byste si rád/a z kurzu odnesl/a?

Stimulační otázky položené na konci kurzu:

- Co vám Specializační studium pro školní metodiky prevence přineslo?
- Jak celkově kurz hodnotíte?

Uzavřená otázka zařazená ke konci studia:

- Naplnilo studium vaše očekávání? U této otázky mohli respondenti volit jednu ze tří možností odpovědi: kurz mé očekávání naplnil, kurz mé očekávání naplnil částečně, kurz mé očekávání nenaplnil.

Získaná data byla podrobena obsahově kategoriální analýze, na které se podíleli oba autoři článku.

Za účelem porozumění zkušenostem účastníků kurzu byl použit koncept interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Tvorba obsahových kategorií však vyplývala přímo z analýzy a bylo k ní přistupováno bez výchozích prekonceptů. Obsahy byly následně strukturovány dle toho, zda jim respondenti přisuzují pozitivní a negativní konotace a zda se obsahová kategorie formulovaná v rámci očekávání vyskytla také v oblasti hodnocení přínosů.

4 VÝSLEDKY

4.1 Informace získané při zahájení kurzu

První otázka mapovala okolnosti vstupu do studia. Z písemných výpovědí byly vygenerovány čtyři významové kategorie: impulsy ke vstupu do studia, míra nedobrovolnosti, motivace ke studiu, počáteční postoje ke studiu.

- Impulsy ke vstupu do studia vzešly buď od vedení školy, nebo z legislativních změn, a to u učitelů, kteří již funkci metodika primární prevence na škole vykonávali. PŘ.: „... na žádost vedení školy.“ „Poslala mě sem paní ředitelka.“ „... z legislativních důvodů.“
- Učitelé vždy zmiňovali určitou míru nedobrovolnosti při vstupu do studia. Některým učitelům byla funkce metodika přidělena. V některých případech byla přímo vnucena jako podmínka dalšího pracovního uplatnění ve škole. PŘ.: „Nešlo odmítnout.“ „... výhrůžka, že nebudu mít prodlouženou pracovní smlouvu.“
- Motivace ke studiu byla u účastníků spojena s obecnou možností saturovat osobnostně rozvojové potřeby, popř. získat konkrétní znalosti a návody pro práci metodika primární prevence. PŘ.: „...zvědavost.“ „...vlastní sebevzdělávání.“ „... zjistit něco nového.“ „Umět si poradit.“ „Nejsem si jistá, že postupuji správně.“
- Vstupní postoje ke studiu měly u účastníků pozitivní i negativní polaritu. V kategorii pozitivních postojů jsou již zahrnuty i předchozí postojové změny. PŘ.: „...baví“ „Rozleželo se mi to.“ „Nelituji, jsem ráda.“ „Mám nervy.“

Výroky účastníků, které popisovaly impulsy ke vstupu do studia, měly buď deskriptivní charakter, nebo byly vyjádřeny negativně. Počáteční postoje ke studiu byly u některých respondentů spojeny s pozitivními pocity, u jiných s negativními. Motivace ke studiu ale vyznívá celkově pozitivně, naopak s negativní konotací byla vždy vyjádřena míra nedobrovolnosti při vstupu do studia.

Na vstupní percepci role metodika primární prevence byla zaměřena otázka č. 2 a na základě formulací odpovědí byly vytvořeny celkem čtyři trsy: negativa funkce metodika primární prevence, postavení metodika primární prevence ve škole, náplň práce metodika primární prevence a sebedůvěra ve vztahu k výkonu role metodika primární prevence.

- Dle vyjádření účastníků negativa funkce metodika primární prevence souvisejí především s rozsahem práce a systémovým uchopením této pozice. PŘ.: „Nemá dostatek času, nejsou sniženy úvazky.“ „Spousta byrokracie.“ „Zabere to hodně času.“
- V případě postavení metodika primární prevence ve škole byl zaznamenán rozpor mezi obecně vnímanou důležitostí role metodika primární prevence a tím, jakou úctu a vážnost účastníci konzumují přímo v prostředí školy. PŘ.: „Nikdo nebere vážně.“ „... povinná loutka...“ „...důležitá, ale nedoceněná role.“
- Podle účastníků náplň práce metodika primární prevence spočívá v tom, že je oporou pro žáky a studenty, věnuje se prevenci, nabízí užitečné kontakty, koordinuje složité situace ve škole a mentoruje učitele a rodiče.
- Sebedůvěra účastníků ve vztahu k výkonu role metodika primární prevence souvisí se zkušenostmi. PŘ.: „Nevěřím, že bych byla tou správnou osobou.“ „Plácám se v tom.“ „Již to dělám ve třídě.“

U kategorie sebedůvěra k výkonu role ŠMP jsme zaznamenali pozitivní i negativní individuální vyjádření. K percepci náplně práce ŠMP přistupovali popisně a postavení ŠMP ve škole bylo vždy formulováno negativně.

I: Konotace obsahů vztahujících se ke studiu

Pozitivní	Neutrální	Negativní
-	impulsy ke vstupu do studia	impulsy ke vstupu do studia
motivace ke studiu	-	-
počáteční postoje ke studiu		počáteční postoje ke studiu
-	-	míra nedobrovolnosti

II: Konotace obsahů vztahujících se k funkci školního metodika prevence

Pozitivní	Neutrální	Negativní
sebedůvěra ve vztahu k výkonu role ŠMP	-	sebedůvěra ve vztahu k výkonu role ŠMP
náplň práce ŠMP		
-	-	postavení ŠMP ve škole

To, čeho konkrétně se účastníci kurzu při výkonu práce školních metodiků prevence obávají, zaznamenaly odpovědi na otázku 3. V zásadě se jedná o přetíženost, administrativu, míru vlastních předpokladů, sociálních aspektů výkonu funkce metodika primární prevence a odpovědnost metodika primární prevence.

- Účastníci se obávali budoucí přetíženosti z důvodu množství povinností metodika a nedostatku času. Př.: „...nosit si práci domů.“ „...nezvládnutí úkolů.“ „Bude trpět rodina.“
- Obecně se obávali složitosti administrativy spojené s pozicí MPP. Př.: „...moc papírování.“ „...granty, programy, projekty...“
- Někteří účastníci pochybovali o vlastních předpokladech pro výkon role MPP, a to v rovině znalostní i osobnostní. Př.: „Nemám vhodnou povahu.“ „Nebudu schopna řešit situace.“
- Zdrojem obav byly také sociální aspekty výkonu funkce metodika primární prevence, neboť ten jedná se žáky, rodiči i učiteli v náročných situacích. Důležitou roli v tomto ohledu může sehrávat míra sociální opory ve škole. Př.: „...ignorace dětí a rodičů.“ „...nedůvěra kolegů.“ „...jednání s vedením“ „...ničeho, jsme úžasný kolektiv.“
- Obavy účastníků, které souvisely s odpovědností, se týkaly předpisu i výkonu role metodika primární prevence. Př.: „...abych mohl skutečně řešit problémy“ „...dopadu mého působení na děti.“ „...nedostatečné pravomoci.“

Účastníci očekávají především praktické informace a sdílení zkušeností, a to v následujících oblastech: kontakty, legislativa, krizová intervence, didaktika prevence, psychohygiena.

- Učitelé chtějí v kurzu získat kontakty na síť specializovaných podpůrných pracovišť a organizací. Př.: „Kam se obracet, kam se neobracet.“ „Jaká centra jsou užitečná, jaká ne.“
- Učitelé potřebují znát povinnosti a pravomoci metodika primární prevence a umět zpracovávat dokumentaci s touto pozicí spojenou. Př.: „Co má na starosti.“ „...plán primární prevence, krizový plán.“
- Účastníci očekávají, že se naučí jednat a komunikovat se žáky, rodiči i kolegy, kteří jsou

v nestandardní a obtížné situaci. Př.: „Jak jednat s rodiči o závislosti jejich dítěte.“ „Jak jednat se žáky a rodiči, kteří o to nestojí.“ „Jak přimět ke spolupráci.“

- Očekávají, že získají didaktické návody na tvorbu preventivních programů pro různé věkové kategorie žáků. Př.: „...konkrétní osvědčené postupy.“ „...recepty.“ „...co a jak dělat v MŠ.“ „...hry a skupinové práce.“
- Účastníci chtějí v kurzu také získat návody na zvládání emocí a prevence syndromu vyhoření. Př.: „Jak zachovat klidnou hlavu.“ „Jak se z toho nezbláznit.“

4.2 Informace získané po ukončení kurzu

Otázka č. 5 mapovala to, v čem účastníci vnímají zásadní přínos studia. Odpovědi bylo možné strukturovat do šesti významových celků: praktická orientace kurzu, obsah práce metodika, kontakty, krizové postupy a sociální skupina.

- Účastníci oceňovali praktickou orientaci kurzu na konkrétní osvědčené postupy. Př.: „...příklady z praxe.“ „...metody, formy, postupy.“ „...inspirativní podněty.“
- Účastníci si rozšířili odbornost a seznámili se s obsahem a náplní práce metodika primární prevence. Př.: „...seznámení s náplní práce.“ „...náhled do práce MPP ve škole.“
- V kurzu učitelé získali kontakty na organizace zabývající se touto problematikou. Př.: „...užitečné odkazy.“ „...typy, kam se obrátit.“
- Účastníci oceňovali nácvik postupů zvládání krizových situací. Př.: „...postupy, jak jednat.“ „...formy komunikace.“ „...nácvik krizových situací.“
- Za důležitý přínos účastníci považují i vztahy ve studijní skupině, které umožňovaly vzájemné sdílení zkušeností. Př.: „...setkání s fajn partou.“ „...navázání přátelství.“ „...mohu zavolat kolegyni na jiné škole.“

Kurzy byly celkově hodnoceny pozitivně. V reakci na 6. otázku účastníci oceňovali zejména obsahovou skladbu kurzů, odbornost lektorů, orientaci výuky na praxi, organizaci výuky a možnost sdílení zkušeností mezi účastníky.

4.3 Evaluace studia z pohledu účastníků

Poslední otázka byla formulována jako uzavřená a účastníci mohli volit jednu ze tří variant odpovědí: kurz mé očekávání naplnil, kurz mé očekávání naplnil částečně, kurz mé očekávání nenaplnil. 92% z dotázaných uvedlo, že kurz jejich očekávání naplnil a ve smyslu zcela nenaplněného očekávání se nevyjádřil nikdo. U několika účastníků, konkr. 8%, však nedošlo k úplné saturaci vzdělávacích a rozvojových potřeb. Připojené zdůvodňující komentáře měly převážně obecný charakter. Př.: „Uvedlo mě to do problému.“ „Individuální studium bude nutností.“ „Stále se necítím plně kompetentní.“

Porovnání jednotlivých očekávání od kurzu s dílčími hodnoceními jeho přínosu poskytuje podstatně plastičtější obraz. Před zahájením výuky účastníci očekávali, že v kurzu získají praktické informace z oblastí legislativy, krizové intervence a komunikace, didaktiky prevence, užitečných kontaktů a psychohygieny. Jako zásadní přínosy kurzů byly výše formulovány praktická orientace kurzů, znalost obsahu práce metodika, získání užitečných kontaktů, znalost krizových postupů a sociální skupina frekventantů. V následující tabulce jsou strukturována úvodní očekávání účastníků s jejich hodnocením přínosu studia.

Vstupní požadavky na praktickou orientaci kurzu byly podle účastníků naplněny. Frekventanti byli dle očekávání informováni o užitečných odkazech na organizace, seznámili se s legislativním vymezením pozice metodika a náplní jeho práce a osvojili si krizové postupy.

Očekávání, že se kurz bude zabývat psychohygienickými aspekty práce metodika primární prevence a že v kurzu získají didaktické manuály na přípravu preventivních programů pro přímou práci se žáky, nebyla na straně přínosů kurzu uvedena. Tato zjištění v zásadě korespondují s akreditovanou obsahovou strukturou studijních programů. Nad rámec vstupních očekávání byly za

velmi důležitý přínos studia považovány vztahy ve studijní skupině, prostřednictvím kterých mohou být částečně saturována i výše uvedená nenaplněná očekávání v oblasti didaktických návodů i jako psychohygienická opora.

5 DISKUZE

Podle Tyšera (2006) by měl pedagogický pracovník navrhovaný na pozici školního metodika prevence mít zájem tuto pozici vykonávat, disponovat osobními a odbornými předpoklady, mít důvěru žáků a přirozenou autoritu u kolegů a být ochotný věnovat dostatek času své pracovní pozici i dalšímu vzdělávání. Dle našich zjištění však účastníci vstupovali do studia na základě vnějších impulsů, které vždy doprovázela určitá míra nedobrovolnosti. Tento trend charakterizoval již Procházka (2012), který uvádí, že většina školních metodiků prevence byla vybrána vedením školy bez dlouhodobého zájmu o oblast prevence. Tato nedobrovolnost přirozeně iniciovala i charakter emocionální složky postoje ke studiu. Vnitřní motivace ke studiu byla účastníky spíše výsledkem racionalizace ve smyslu příležitosti saturovat vlastní osobnostně rozvojové potřeby a osvojit si potřebné vědomosti a dovednosti pro práci školního metodika prevence. Dle výpovědí v závěru studia byly kurzy účastníky hodnoceny pozitivně, zejména jejich obsahová skladba, odbornost lektorů a praktická využitelnost poznatků a dovedností. Pozitivní emocionalitu při studiu navozovala dobrá organizace a sociální opora studijní skupiny. Již před započítáním kurzu měli učitelé rámcovou představu o obsahu činností školního metodika prevence. Výchozí percepce výkonu této role je však spojována spíše s negativy a tím i zdrojem obav. Účastníci kurzů se obávali, že budou přetíženi pracovními povinnostmi. Metodik prevence nemá sníženou přímou výukovou zátěž a učí ve stejném rozsahu jako jeho kolegové a právě časová náročnost obou rolí a nízké finanční ohodnocení je často důvodem nefunkčnosti instituce

III: Očekávání vs. hodnocení

Formulace očekávání	Významově odpovídající formulace mezi přínosy
Praktické informace	Praktická orientace kurzu
Kontakty	Užitečné kontakty
Vymezení a legislativa	Obsah práce metodika
Krizová intervence a komunikace	Krizové postupy
Didaktika prevence	-
Psychohygiena	-

metodika ve škole (Miovský a kol., 2010). Účastníci se také obávali, že nebudou zvládat podíl odpovědnosti a že nebudou mít odpovídající sociální status ve škole. Podle Spurného (2011) je pozice školního metodika prevence mnohými řediteli škol i pedagogy stále vnímána jako nadstandardní a nepotřebná. Metodické vedení kolegů je také školními

metodiky prevence považováno za jeden z nejobtížnějších úkolů náplně práce. Mezi účastníky jsme zaznamenali také pochybnosti o vlastních předpokladech k výkonu této role. Svobodová (2012) k základním schopnostem a dovednostem školního metodika prevence řadí komunikaci, empatii, humor, otevřenost a opravdovost.

ZÁVĚR

Z uvedených zjištění vyplývá účastníky vnímaná potřeba posílit pozici metodika prevence na školách na systémové úrovni. Také Spurný (2011) ji v systému školství považuje za velmi křehkou a nestabilní. Vondrová (2012) pro tuto funkci navrhuje samostatné pracovní zařazení a větší finanční motivaci. Z námětů na obsahové obohacení kurzů z výpovědí účastníků vyplynula potřeba zařazení osobnostního rozvoje zaměřeného na timemanagement a psychohygienu. Je důležité si uvědomit, že školní metodik prevence je ohrožen syndromem vyhoření o to více, že jeho práce nejde změřit a její výsledky nejsou viditelné (Hokeová, 2011). Jeho uspokojení z práce je proto závislé spíše na psychologické odměně od vedení školy, od kolegů, popř. žáků a důležitou roli v tomto ohledu může hrát i kvalitní sociální skupina vytvořená v průběhu specializačního studia. Profesní sebevědomí, které účastníci také zmiňovali, souvisí se zkušenostmi. Z tohoto důvodu by bylo inspirativní posílit lektorský tým specializačního studia o zkušeného praktika, který přímo funkci školního metodika prevence vykonává.

POUŽITÁ LITERATURA

- Černý, M., & Lejčková, P. (2007). Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek. Co funguje a nefunguje v primární prevenci. *Zaostřeno na drogy*, 5 (2), 1–12.
- Hokeová, V. (2011). *Únava školních metodiků prevence*. Prevence, 8 (10), 12–13.
- Charvát, M., Jurystová, L., & Miovský, M. (2012). *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Michěk, S. et al. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Miovský, M., Miovská, L., & Trapková, B. (2004). *Projekt evaluace primárně preventivního komunitního programu*. *Adiktologie*, 3(4), 237–252.
- Miovský, M. et al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M. et al. (2011). Evaluation of the Drug Prevention Interventions in the Czech Republic. *Adiktologie*, (11)4, 236–247.
- Miovský, M. et al. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M. et al. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2008). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek: Revize 18. 12.*
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Pomůcka k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků. MSMT- 32548/2017-1. Příloha Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28.*
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.

- Spurný, L. (2011). Zbytečný odborník anebo děvečka pro všechno?! Aneb pár slov o tom, kým by neměl být školní metodik prevence. *Prevence*. 8(4), 10–11.
- Svobodová, J. (2012). Kým jsem v pozici školního metodika prevence? Zamyšlení nad osobností školního metodika prevence. *Prevence*. 9(4), 9–12.
- Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.
- Vondrová, M. (2012). *Možnosti a úskalí školního metodika primární prevence na ZŠ: diplomová práce*. Praha: FF UK.
- Vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 111, s. 5654–5674.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, *Koncepce poskytování poradenských služeb ve škole č. j. 27317/2004-24*. In: *Věstník MŠMT ČR, LXI (7), příloha 3*.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2019

Kontakt

Mgr. Václava Klimtová: klimtova@kps.zcu.cz

Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.: lovasova@kps.zcu.cz

VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V OBLASTI MEDIÁLNÍ VÝCHOVY PRO ÚROVEŇ ISCED 0

Vladimíra Kocourková¹, Kamil Janiš ml.²

¹Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava, Česká republika

²Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Katedra filozofie a společenských věd, Víta Nejedlého 573/4, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

To cite this article: KOCOURKOVÁ VLADIMÍRA, JANIŠ KAMIL ML. 2021. Vzdělávání pedagogů v oblasti mediální výchovy pro úroveň ISCED 0. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 68–76.

Abstrakt

Dynamický rozvoj médií a jejich využitelnosti stále přináší nová rizika a nové formy rizikového chování. Pomyslné nůžky mezi orientací dětí ve světě médií a orientací učitelů se bohužel často rozevírají. Samotná orientace rovněž neznamená znalost rizik a aplikaci vhodných strategií konzumu. Zmíněný dynamický rozvoj médií vede k tomu, že jejich ovládání se stává intuitivnějším, interaktivnějším a do jisté míry je zábavnější, než jiné činnosti dříve běžné pro děti předškolního věku a v některých případech můžeme hovořit o digitálním dětství. Děti předškolního věku jsou záměrně či nezáměrně vystaveny vlivu médií. Přirozeně dominantně v jejich orientačních rodinách, která má i v této oblasti zásadní výchovný význam. Avšak vstupem do mateřské školy začíná dítě významnou část svého dne trávit právě mimo svou rodinu. Nelze předpokládat, že rodina (rodiče) budou vždy postupovat v souladu s výchovnými doporučeními, působit obecně preventivně, a to nikoliv z důvodu, že by to nebylo jejím zájmem, ale často i z důvodu neznalosti dané problematiky. A právě v takovém případě je působení mateřské školy o to více důležité. V příspěvku se zaměříme na důvody vedoucí k nutnosti zavedení cílené mediální výchovy v mateřské škole, které vycházejí z relevantních výzkumů a analogicky bychom stejnou logickou úvahu mohli uplatnit při jiných oblastech primární prevence. Dále pak na oblast mediální výchovy v mateřských školách. Cílem příspěvku je upozornit na potřebnost zvyšování kompetencí v oblasti mediální výchovy u pedagogů v mateřských školách. Naplnění cíle je podpořeno vlastním realizovaným výzkumným šetřením autorů.

Klíčová slova: mediální výchova, mateřská škola, učitel, vzdělávání

TRAINING OF TEACHERS IN MEDIA EDUCATION FOR LEVELS ISCED 0

Abstract

The dynamic development of media and its usability still brings new risks and new forms of risky behaviour. Unfortunately, the imaginary scissors between children's orientation in the world of media and that of their teachers are often open. Orientation itself also does not mean knowledge of the risks

and the application of appropriate strategies for media consumption. This dynamic development of the media means that it is intuitive, interactive and somewhat more fun to control than other activities previously common to pre-school children and in other cases where they talk about digital childhood. Preschool children are intentionally or unintentionally exposed to the media. Naturally dominant in their orientation families, which is also of fundamental educational importance in this area. Nevertheless, entering a kindergarten, a child begins to spend a significant part of his day outside his family. It cannot be assumed that the family (parents) will always proceed in accordance with the educational recommendations, act generally in a preventive manner, not because it would not be another interest, but often also due to ignorance of the issue. And it is in this case that active kindergartens are all the more important. In this paper, we focus on the reasons leading to the introduction of targeted media education in kindergarten, which are based on relevant research and, by analogy, we will have one logical consideration can be applied in other areas of primary prevention. Furthermore, the field of media education in kindergartens. The aim of the paper is to draw attention to the needs of increasing competencies in the field of media education for teachers in kindergartens. The fulfillment of the goals is supported by the authors' own research.

Keywords: media education, kindergarten, teacher, education

ÚVOD

Jako dospělí (laici i odborníci) často uvažujeme o některých „jevech“ tak, že se jedinců týkají až od určitého věku. Jedná se zejména o určité formy rizikového chování. Svět médií není výjimkou, a proto u dětí předškolního věku přemýšlíme tak, že pokud je nenecháme sledovat „horror“ a hrát „střílečky“, tak je vše v pořádku. Audiovizuální tvorba však prokazatelně ovlivňuje od věku, který může být pro mnohé šokující. Josephson (1995) prezentuje výzkum prokazující vliv televizního vysílání na děti již od věku 10 měsíců. V rámci uvedeného výzkumu ovšem nebyly „odfiltrovány“ moderující vlivy mimo daný televizní pořad. Proto je relevantnější jiný výzkum, kde došlo k „odfiltrování“ všech možných vlivů, a který stanovil, že děti jsou ovlivněny televizním vysíláním již od věku 14 měsíců.

Děti předškolního věku si můžeme představit jako „houby“ nasávající ze svého okolí prakticky vše s čím se setkají a často bez porozumění a pochopení. Místa, kde se děti mohou setkat s různým mediálním obsahem jsou v současné době bezbřehá – smartphony, tablety, phablety apod. a dostupnost dat učinila, že vliv médií není omezen jen na domov, ve kterém dítě žije.

Tím význam rozvoje mediální gramotnosti jedinců v současné „digitální“ době neustále stoupá. Bezesporu se týká všech věkových skupin, z nichž každá má svá specifika a potřeby. Média jsou součástí našeho každodenního života a mohou se stát skvělým pomocníkem, ale mohou být také zdrojem problémů, komplikovat aktivní, zdravý život jedince, a dokonce přispívat ke vzniku sociálních deviací. Jedinec se pak stává aktérem nebo obětí sociálně deviantního jednání.

V našem příspěvku se zaměřujeme na potřebnost vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti mediální výchovy, a to z důvodu, že jsou pravděpodobně prvními profesionálními pedagogickými pracovníky, kteří vstupují a významně ovlivňují život dětí odpovídající věkové skupiny.

1 PROČ SE MEDIÁLNÍ VÝCHOVOU ZABÝVAT JIŽ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU?

Jak už bylo výše uvedeno, tak děti předškolního věku vnímají množství podnětů ze svého okolí, i když je neumí správně hodnotit a filtrovat. V předchozí větě je velmi podstatné spojení slov „správně hodnotit“, protože to je naprosto zásadní pro praktické využití. Ačkoliv prakticky každý chápe, že Texaský masakr motorovou pilou nebude vhodný filmový snímek pro děti ve věku např. 4 let, tak klasická představa o tom, co je vhodné a nevhodné není zcela přesná.

Josephson (1995) popisuje výsledek výzkumu, v kterém děti předškolního věku sledovaly dokumentární film, ale nepochopily vůbec o čem je, a když jej měly následně popsat, tak popsaly naprostou marginálnost, která naprosto nesouvisela se zaměřením daného filmu. Uvedený příklad dokresluje, že svět médií (v tomto kontextu myšleno pasivní sledování audiovizuálního obrazu) je pro děti předškolního věku složitý a bez adekvátního provedení tímto světem kompetentními osobami vzniknou prokazatelně kauzální negativní následky. Z realizovaných výzkumů např. Fitzpatrick, Oghia, Melki a Pagani (2016); Zimmerman a Christakis (2007); Huesmann, Moise-Titus, Podolski a Eron (2003) jednoznačně vyplývá, že sledování násilného obsahu vede ke zvýšené agresivitě

dětí, ale i sledování tzv. nenásilné zábavy vede k vyšší míře nepozornosti u dětí v pozdějším věku. Výše jmenované výzkumy byly studiemi longitudinálními.

O „škodlivosti“ násilného obsahu, který dítě předškolního věku může sledovat v televizi, popř. v mobilu či na počítači v podstatě není pochybností, tak nad pořady či videi s tzv. nenásilnou zábavou v podstatě jako o škodlivých nepřemýšlíme. Některé pořady mohou děti sledovat bezděčně s rodiči a vyvolávat u nich představu o životě ve společnosti. Takovými pořady s výrazným narušením vnímání zejména oblastí vztahů jsou tzv. nekonečné seriály (srov. *Children and the media* [online]).

Zatímco u pasivního sledování je významný nejen obsah, ale i délka po kterou je dítě danému vystaveno, tak u aktivní práce médii (v tomto kontextu myšleny počítačové hry či hry na mobil) je důležitá spíše doba, kterou dítě s daným médiem stráví.

Longitudinální výzkumy neprokázaly souvislost mezi hraním násilných počítačových her a mezi agresivitou v životě (např. Kühn *et al.*, 2019; *No evidence to support link between violent video games and behaviour* [online] ; Vossekuil *et al.* [online])¹, resp. dlouhodobou souvislost.

Výše uvedené je pro mnoho laiků i odborníků překvapující až šokující. Rozhodně to však neznamená, že dítě můžeme s klidným svědomím posadit před počítač, popř. usadit s tabletem či mobilem a jít si dělat „svoje“ a mít klid. Naopak bylo prokázáno narušení interakce mezi rodičem a dítětem, poruchy spánku apod. (LeBourgeois *et al.*, 2017).

Nesprávné „zacházení“ s médii a s mediálním obsahem má prokazatelné negativní následky na život dětí v budoucnu. U dětí předškolního věku jsme se v praxi od některých pedagogických pracovníků setkali s názorem, že se primárně jedná o problém rodiny. Avšak takovouto analogií bychom se nemohli na žádném stupni školství zabývat mediální výchovou, ale ani třeba rozvojem finanční gramotnosti apod. Pokud jsou známy následky, tak považujeme za nutné, aby mediální výchova byla nedílnou součástí mateřské školy.

2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Mediální výchova je bezesporu nutnou součástí vzdělávání (i v rámci konceptu celoživotního vzdělávání), Rámcový vzdělávací program pro základní

vzdělávání ji definuje jako disciplínu, která má vybavit jedince „úrovní mediální gramotnosti“. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporující poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyvodit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“

Uvědomovat si musíme i její preventivní charakter ve vztahu k rizikovému jednání. V souladu s principy efektivity primární prevence, a nejen s nimi, je požadována včasnost působení na jedince v této oblasti (Lepold & Ullmann, 2018). Neuß (2013) tvrdí, že mediální výchova začíná už narozením. V těchto fázích jsou to především rodiče sami, kteří tvoří svým jednáním vzor a ovlivňují první zkušenosti dítěte. Hoffmann (2013) hovoří o tom, že rodina je první a centrální „prostor“ mediálních zkušeností.

S nástupem do mateřské školy má dítě určitou minimální představu o mediálním chování, získanou často především díky funkcionálnímu vlivu svého přirozeného prostředí. Představa a zkušenost dětí se liší, tak jako se liší představy rodičů o roli médií v životě jejich dítěte. To velmi souvisí s jejich očekáváním od mateřské školy. Mnozí rodiče, tuto roli nedokáží adekvátně zpracovat, docenit a často se necítí dostatečně informovaní, jak vyplývá např. ze studie MPFS mini-KIM-Studie 2014 Kleinkinder und Medien, která pracovala se vzorkem 623 rodičů, a zjistila mimo jiné, že:

- pouze 50 % rodičů označilo vzdělávací okruh „dětí a média“ (mezi ostatními okruhy) jako důležitý, nicméně nezávisle na tom by pak 10 % rodičů velmi ocenilo a 55 % rodičů ocenilo informace k tomuto tématu,
- vlastní subjektivní informovanost o tématu „dětí a média“ hodnotilo 15 % respondentů jako velmi dobrou, 57 % jako dobrou, 25 % jako ne příliš dobrou, a 4 % nedostačující,
- pedagoga mateřské školy jako významný zdroj informací o tématu „dětí a média“ vnímalo pouze 43 % respondentů.

1 Je nutné přiznat, že výzkumy neprobíhaly u dětí předškolního věku.

Pedagog mateřské školy je postaven do situace, kterou může řešit různým způsobem. Může tuto část vzdělávání (vědomě) nereflektovat a argumentovat její nepotřebností a neadekvátností v daném věku. Někteří pedagogové ani dané vědomě neřeší, dokud je k tomu nedonutí okolnosti, které by jim to „nařídili“.

Někteří pedagogové tuto roli přijímají pouze částečně (zařazují dílčí témata, pracují jen s některými oblastmi mediální výchovy, často se vyhýbají práci s digitálními médii atp.)

A spíše jen výjimky z řad pedagogů mateřských škol zařazují cíleně mediální výchovu do své pedagogické činnosti s dětmi (viz níže).

Situace na poli mediální výchovy v předškolních institucích není podle nás optimální, což je ještě eufemistické vyjádření. Jedna ze studií zaměřená na digitální média v předškolních institucích (Německo) uvádí, že se mediální výchova sice realizovala ve všech sledovaných zařízeních (kvalitativní výzkum, 33 předškolních zařízení), nicméně některá zařízení, mají kritický postoj k využívání digitálních médií a realizují pouze receptivní a reproduktivní mediální činnosti (nikoli produktivní) (Schubert a kol., 2018). Další studie (Institut für Demoskopie Allensbach, 2015 in Friedrichs-Liesekötter, Meister, 2015) zjistila, že jsou v předškolních institucích digitální média využívána jen zřídka: Jen 14 % pedagogů integrovalo (v roce 2015) digitální média do své pedagogické práce a skoro polovina dotazovaných nikdy. Jak zjišťujeme ze starších studií, situace se s postupující dobou spíše nemění a lze ji označit za stagnující. Nad důvody, které k tomu vedou, můžeme pouze fabulovat, protože nebyly primárně zjišťovány (konkrétními studiemi). Jako možná vysvětlení se nabízí – obecně negativní postoj k využívání médií u dětí předškolního věku, vědomá nekompetentnost (nechápat v negativních konotacích) v uchopení daného tématu, absence didaktiky mediální výchovy v rámci profesní přípravy, neuvědomění si rizik vyplývajících z živelného používání a vystavení médiím. Všechny vyjmenované důvody lze považovat za relevantní, ale nedokážeme určit důvod dominantní. Všechny se však více či méně dotýkají znalostí, které by pedagogové v mateřských školách měli mít.

Velmi podobné výsledky přinesl výzkum již v roce 2007 (Six; Gimmer in Neuß, 2013), kdy bylo zjištěno, že jen 20,7 % pedagogů realizovalo cílenou mediální výchovu a 70 % se domnívalo, že mateřská škola nesplňuje mediální výchovu dostatečným způsobem. Jen velmi málo pedagogů dokázalo formulovat, co přesně mediální výchova a jaké cíle se s ní pojí. Domníváme se tedy, že je velmi důležité zaměřit pozornost jednak na samotné

začleňování mediální výchovy do práce s dětmi předškolního věku v mateřských školách a s tím související adekvátní přípravu a podporu (vzdělávací, metodickou) pro pedagogy mateřských škol.

Jak se rovněž ukazuje, v některých zařízeních se zdají být (a mnohdy to i cítí) pedagogičtí pracovníci dokonce méně kompetentní v používání digitálních médií než samotné děti. Může to být způsobeno vyšším věkem odborníků, nedostatkem ukotvení podpory vzdělávání pedagogů v mediální výchově, nebo jejich přístupem k mediální výchově (Izkovitch, 2012 in Schubert a kol., 2018). Subjektivní vnímání mediálních kompetencí zjišťovaly také Friedrichs-Liesekötter a Meister (2015), a to před a po realizaci vzdělávání pedagogických pracovníků. Po realizaci vzdělávací akce došlo k viditelnému subjektivnímu zvýšení kompetencí. Nicméně je také patrné, že vstupní (i když subjektivně vnímané) kompetence pedagogů byly velmi rozdílné, a i když došlo k jejich zvýšení, stálo by za to zamyslet se nad diferenciací vzdělávací nabídky (úrovně, formy apod.) pro různé skupiny pedagogů, nebo minimálně návazností podpory pro pedagogy, kteří by ji ještě ocenili.

Práce pedagogů je spíše intuitivní a málo cílená. Schubert a kol. např. zjistili (2018), že si pedagogičtí pracovníci v předškolních zařízeních (v Německu) sice málo uvědomují, jak využívají rodiče média v domácím prostředí, ale pozorují mediální chování rodičů v prostředí mateřské školy (např. používání mobilu v situaci, kdy se s rodičem dítě snaží komunikovat). A dále věnují pozornost informacím od dětí, které jim přímo sdělují, nebo které si sdělují děti mezi sebou (např. názvy her, televizních pořadů apod.) a také chování dětí (rolové hry).

Pedagogické fakulty se příliš nezabývají posílením mediální gramotnosti v oborových didaktikách. Nicméně mediální výchově jako takové se věnuje nemálo akademiků na různých univerzitách napříč obory a s tím souvisí i existence různých pojetí mediální výchovy. Obdobně je např. v Německu oblast mediální výchovy řešena v rámci odborných škol, odborných vysokých škol i univerzit velmi odlišně (Neuß, 2013).

Obsah vzdělávání středního pedagogického vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika je vytvářen na základě Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání 75-31-M/01. V rámci něj jsou mimo jiné řešeny cílové kompetence absolventů, mezi nimiž můžeme najít i „Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi“ (vzdělávací oblast „Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích“ (zejm. práce s počítačem). Mediální výchova je zde spjata

také s průřezovým tématem „Občan v demokratické společnosti“, jehož dílčí část směřuje k rozvoji znalostí a dovedností v oblasti masových médií. V rámci pedagogicko-psychologické oblasti vzdělávání mohou získat představu o začlenění tématu mediální výchovy do předškolního vzdělávání (V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je patrné zdůraznění dílčích mediálních kompetencí, které jsou chápány jako základ pro pozdější mediální výchovu). Téma se promítá v RVP PV zejména do oblasti Dítě a společnost a Dítě a svět. Dílčí prostor může nalézt mediální výchova, nebo negativní jevy spojené mediálním chováním v rámci sociální pedagogiky. Nicméně komplexně zde příprava na realizaci mediální výchovy u dětí předškolního věku řešena není.

Mezi neaktivnější (neziskové) organizace věnující se mediální výchově a vzdělávání patří Člověk v tísni (Kaderka, 2018). Ani tato organizace však nenabízí podporu přímo pedagogům mateřských škol.

Obdobně i nabídka metodických materiálů pro pedagogy je v České republice (na rozdíl např. od Německa) dosud cílená především pro děti školního věku.

Důležitost mediální výchovy u dětí předškolního věku je i na základě prokazatelných negativních vlivů médií neoddiskutovatelná a nezpochybnitelná. Ačkoliv jsou tyto vlivy průkazné, tak řešením není eliminovat je z života dětí uvedené věkové skupiny, ale naučit je s nimi pracovat a v omezené míře dané jejich kognitivními schopnostmi, jim i porozumět. Mediální výchovu a rozvoj mediální gramotnosti chápeme jako významnou preventivní oblast postihující přímo i nepřímo další formy rizikového chování, které se při „nezdravém“ využívání médií mohou u skupin bez ohledu na věk vytvářet a tvořit. Pokud je mediální výchova v určité míře zastoupena v základních a středních školách, tak neexistuje relevantní argument pro to, aby nebyla zařazena i v rámci škol mateřských.

Řešením by samozřejmě mohly být cílené preventivní programy externích subjektů, ale vzhledem ke každodennosti, jak média zasahují do života, považujeme tuto cestu za neefektivní. Mediální výchovu by tedy měli zvládat realizovat (a RVP pro MŠ jim k tomu dává významnou příležitost) pedagogové v mateřských školách, avšak musí mít k tomu odpovídající vzdělání a kompetence (blíže viz závěr).

3 VÝSLEDKY

VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Přirozeně nás zajímalo, jaká je situace vnímání mediální výchovy pedagogy předškolních insti-

tucí v České republice. V červnu 2019 jsme v rámci řešení projektu 11/2019/K podpořeného Ministerstvem zdravotnictví ČR „Podpora mediální gramotnosti dětí předškolního věku“ realizovali dotazníkové šetření zaměřené na vnímání, skutečný stav a potřeby v oblasti podpory mediální gramotnosti v mateřských školách Moravskoslezského kraje. Výzkumným nástrojem byl tedy dotazník vlastní konstrukce obsahující celkem 33 otázek všech standardně užívaných typů – dichotomické, polytomické, polouzavřené a otevřené.

Cíli našeho výzkumného šetření a projektu byly:

- 1) Zjistit, zda se u dětí předškolního věku vyskytují výchovné problémy, které pedagogové přisuzují nevhodnému vlivu médií.
- 2) Zjistit způsoby a četnost spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou v oblasti mediální výchovy.
- 3) Zjistit frekvenci cílené mediální výchovy v mateřské škole.
- 4) Zjistit dostupnost metodických materiálů v oblasti podpory mediální gramotnosti u dětí předškolního věku.
- 5) Zjistit názor na problematiku podpory mediální gramotnosti u dětí předškolního věku.
- 6) Zjistit současnou úroveň mediální výchovy v mateřské škole.
- 7) Zpracovat metodické materiály pro podporu mediální gramotnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole.
- 8) Analyzovat dosavadní relevantní longitudinální výzkumy v oblasti vlivu médií na děti předškolního věku.

Z výčtu výše uvedených cílů je zřejmé, které se vztahují k samotnému dotazníkovému šetření. Prezentace všech dat a komplexní saturace konkrétních cílů by byla neúměrná k obvyklému rozsahu sborníkového příspěvku. Níže jsou tedy prezentována vybraná data vztahující se přímo k našemu příspěvku a naplňující jeho cíl.

Výzkumný soubor tvořilo 251 pedagogů mateřských škol, z toho žen bylo 249 a mužů 2. Z hlediska délky praxe 20 (8 %) uvedlo praxi 0–3 roky, 18 (7,2 %) 4–5 let, 34 (13,5 %) 6–10 let, 22 (8,8 %) 11–15 let, 19 (7,6 %) 16–20 let a 138 (55 %) 21 a více let. Z hlediska umístění mateřské školy pracovalo 152 (60,6 %) v mateřské škole lokalizované ve městě a 99 (39,4 %) v mateřské škole lokalizované na vesnici. Celkem 34 (13,5 %) jich pracovalo v mateřské škole s kapacitou do 28 dětí, 39 (15,5 %) v mateřské škole s kapacitou 29–59 dětí, 131 (52,2 %) v mateřské škole s kapacitou 60–120 dětí a 47 (18,7 %) v mateřské škole s kapacitou vyšší než 121 dětí včetně. Jako typ výběru byl zvolen samovýběr.

I když jsme dle uvedeného výše zjišťovali i údaje, u kterých jsme předpokládali, že by měly být nezávisle proměnnými, tak z aspektu zjištění statisticky nevýznamných rozdílů, se naše premisa ukázala jako nepřesná.

Výše uvedené zjištění může být ovlivněno několika faktory. V první řadě se pro dané pedagogy jedná o natolik specifickou oblast, která je pro ně z nějakého důvodu neuchopitelná a nová, a to bez ohledu na věkové a regionální charakteristiky. Nebyl zjišťován vztah k médiím jako takovým ze strany pedagogů. Dále pak mohl mít vliv zvolený výběr respondentů a teritoriálnost našeho výzkumného šetření.

Jak jsme uvedli v článku, tak neexistují v České republice rozsáhlé výzkumné studie, které by analyzovaly stav realizace mediální výchovy v mateřských školách, ani přípravu a postoje pedagogů. Vybraná data našeho šetření dávají tušit to, co jsme předpokládali i výše, že situace v mateřských školách je horší než stav zjištěný ve školách základních a středních. Jak je vidět převažuje procento pedagogů, kteří s tématem mediální výchovy cíleně nepracují (viz tab. I). Na základě p-hodnoty ($6,15 \times 10^{-7}$) bylo pak potvrzeno, že většina dotazovaných učitelek mateřských škol se cílené pedagogické činnosti v oblasti práce s médii nevěnuje.

Na základě výsledků i z jiných otázek z dotazníku lze zjištěné interpretovat i tak, že pedagogická činnost v oblasti médií je ovlivněna případnými vyskytujícími se problémy a je do jisté míry intuitivní.

I: Cílenost pedagogické činnosti v oblasti práce s médii.

cílená práce	n_i	f_i
ano, téměř denně	0	0
ano, min. 1x měsíčně	31	0,124
ano (spec.téma, 1x ročně)	22	0,088
ne	165	0,657
jiné	33	0,131
CELKEM	251	1

Nicméně, jak je patrné v tab. II, 60,2 % pedagogů si uvědomují důležitost začleňování tématu do své práce s dětmi v mateřské škole. Bohužel podle nás docela vysoké procento pedagogů také uvádělo, že téma nevnímá jako důležité.

Patrný je tedy rozpor mezi realitou a preferencemi. Může být způsoben právě výše zmíněnými faktory v přehledové části našeho příspěvku (obdobně jako u učitelů ZŠ a SŠ). Dále lze zjištěný rozpor také interpretovat tak, že pedagogové

v mateřských školách vnímali otázku (viz tab. II) jako otázku vyžadující sociálně žádoucí odpověď. Tuto možnost nemůžeme vyloučit, ale na základě dalších údajů můžeme tvrdit, že se jednalo spíše o menšinový přístup k odpovědím.

II: Vnímání důležitosti zabývat se mediální výchovou v mateřské škole

důležitost mediální výchovy v MŠ	n_i	f_i
rozhodně důležité	23	0,092
důležité	151	0,602
nedůležité	46	0,183
rozhodně nedůležité	3	0,012
jiné	28	0,112
CELKEM	251	1

Výsledky v tab. III by mohly být interpretovány tak, že v podstatě ke každému tématu by pedagogové mateřských škol potřebovali „manuál“, jak pracovat nejen s dětmi, ale rodiči. Za zajímavý lze považovat relativně výrazný „přesun“ četností do „jednoznačně ano“ u tab. IV, oproti tab. III. To můžeme na základě jiných výsledků otázek dotazníku interpretovat tak, že spolupráce s rodinou je pro významnou část pedagogů obtížná všeobecně. Důležitým zjištěním zůstává, že zájem o informace a materiály v tematické oblasti našeho příspěvku existuje.

III: Vnímání potřeby podpory formou podrobnějších informací, jak pracovat s dětmi a jejich rodiči v daném tématu.

potřeba podpory	n_i	f_i
ano, velmi	48	0,191
spíše ano	116	0,462
spíše ne	60	0,239
rozhodně ne	19	0,076
jiné	8	0,032
CELKEM	251	1

IV: Vnímání potřeby metodických materiálů pro práci s dětmi v daném tématu

požadavek metod.materiálů	n_i	f_i
rozhodně ano	76	0,303
spíše ano	118	0,47
spíše ne	51	0,203
rozhodně ne	6	0,024
CELKEM	251	1

Požadavek základního mediálního vzdělávání pro všechny pedagogické profesionály zazněl také ze strany iniciativy „Keine Bildung ohne Medien!“ na mediálně pedagogickém kongresu (2011). Zazněly jasné požadavky:

- 1) **Reflexe** základní mediality vzdělávacích a studijních procesů, vlastního využití médií a vlastní profesionální role za účelem rozvoje konceptů mediálního vzdělávání.
- 2) **Znalosti a dovednosti** umožňující podporu mediální výchovy.
- 3) **Odborné praktické dovednosti.**
- 4) **Didaktické, technické a kreativní dovednosti.** Schopnost podpořit využití médií jako prostředku k sebevyjádření, komunikaci, učení a artikulaci.
- 5) **Repertoár metod.**

Co je podle nás potřeba zejména změnit:

- věnovat mediální výchově v prostředí mateřské školy dostatečný prostor – v kurikulárních dokumentech, v přípravě pedagogů,
- uvědomovat si nutnost mediální výchovy v předškolním vzdělávání (zejména ze strany samotných mateřských škol), a to prostřednictvím realizovaných výzkumů a jejich prezentace dané cílové skupině,
- vytvářet nabídku kvalitní podpory pedagogů v této oblasti (pregraduální příprava, nabídky dalšího vzdělávání, online podpora, metodické materiály apod.)
- podporovat vzdělávání pedagogů (ze strany ředitele školy),
- využívat případně smysluplné supervize.

ZÁVĚR A DISKUZE

I když jsme na závěr hlavní části příspěvku vyjádřili určité konkrétní náměty v této oblasti, tak se domníváme, že v současné době je jednou z hlavních překážek v širší realizaci, resp. vůbec nějaké realizaci mediální výchovy v mateřských školách jednak polarizace společnosti – kdy jedná část popularizace vytrvale útočí na veřejnoprávní média, šíří hoaxy a fake news a je přinejmenším citlivá, že světem médií by jejich děti měl provázet někdo jiný než oni. Za druhé se i výše zmiňovaná nezisková organizace Člověk v tísni, která je na tomto poli aktivní sama stává cílem fake news a jiných útoků, které ji demonizují. Tyto skutečnosti nejsou rozhodně marginální a je nutné s nimi pracovat zejména při práci s rodiči. Zároveň to může být paradoxně i skvělá motivace pro to, učinit svět lepším, alespoň jeho malou část. Možná někdy jako pedagogové čekáme, která nás donutí vystoupit z naší komfortní zóny a věnovat se činností, které jsme do té doby považovali za nedůležité, odmítali jsme je a celkově jsme k nim měli určitý odpor, nedůvěru apod. Současná pandemická situace většinu pedagogů pomyslně přikovala k počítačům a většina byla nucena objevovat možnosti online vzdělávání, funkcionality softwarových řešení a celkově přemýšlet o tom, jak využít média a jak s nimi pracovat. Na jaře roku 2020 nastala tato situace i v mateřských školách a minimálně některé realizovali i online „výuku“ a jiné aktivity. I když se jedná o malou výšeč problematiku médií, mediální výchovy a mediální gramotnosti, tak možná ona neradostná celosvětová situace povede k tomu, že samotní učitelé napříč školskou soustavou budou sami usilovat o realizaci různých kurzů a zvyšování svých kompetencí v předmětné oblasti. Jak pracovat s médii? Co vše nám nabízejí? Jak je celkově využívat? Na tyto a jiné otázky si možná každý pedagog v současné době odpověděl nebo odpovědi hledá.

Učitel (víme, že statisticky spíše učitelka) je v podstatě prvním „cizím“ člověkem, který se významně podílí na vývoji dítěte ve všech jeho aspektech. Popsali jsme význam a důležitost mediální výchovy, ale i její praktickou absenci v mateřské škole. Existuje dostatek relevantních podkladů k tomu, proč je nutné zabývat se mediální výchovou již v předškolním věku. K tomu však potřebujeme mít mediálně kompetentní učitele, kteří se kompetence začali individuálně rozvíjet i na základě poznámky uvedené výše. Cesta informálního vzdělávání však v souvislosti s pojetím našeho příspěvku není vhodná. Systematičnost a pravidelnost by měla být určující. Zájem je strany pedagogů mateřských škol na základě našeho výzkumu, i když regionálně ohraničeného, existuje.

Co vše by vlastně měl učitel v mateřské škole ovládat? Má být i speciálním pedagogem, sociálním pracovníkem, mediátorem apod.? Toto je častý argument k odmítnutí zařazení mediální výchovy do mateřských škol. Nemělo by zapadnout, že svět médií se v současné době dotýká všech a mít určitou míru mediální gramotnosti bychom měli mít všichni. Tedy i učitelé bez ohledu na jejich postoj.

Náš příspěvek je do jisté míry sám o sobě diskuzní, resp. zcela jistě vzbuzující diskuzi, a to v okruhu odborníků, odborníků z praxe, laiků a samozřejmě rodičů. Význam vlivu médií na děti

předškolního věku je nesporný a spoléhat na rodinné prostředí je v některých případech utopické. Zapojení mediální výchovy do mateřské školy považujeme za nevyhnutelné, i když přesná forma je samozřejmě námětem k diskuzi. Chránit děti předškolního věku před vlivem médií tak, že dané budeme eliminovat považujeme nereálné a možná i více nebezpečné do budoucna. Na úplný závěr uvádíme citaci, která jistě vzbudí emoce – negativní i pozitivní. „Pedagogové v raném dětství dítěte by měli být povzbuzováni k tomu, aby komunikovali s batolaty prostřednictvím zařízení s dotykovou obrazovkou (včetně elektronických knih) téměř stejným způsobem, jakým jsou vybízeni k používání a interakci s dětmi při čtení tradičních knih.“ (Anderson, Subrahmanyam, 2017)².

POUŽITÁ LITERATURA

- Anderson, D. R. & Subrahmanyam, K. (2017) Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140(2), 57– 61. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- Children and the media. (1999). *Paediatrics & Child Health*. 4(5). Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2827729/>
- Fitzpatrick, C. et al. (2016). Early childhood exposure to media violence: What parents and policymakers ought to know. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1–6.
- Friedrichs-Liesenköttler, H. & Meister, D. M. (2015). Medienerziehung in Kindertagesstätten Nachhaltigkeitsüberlegungen im Anschluss an eine Fortbildungsinitiative. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 25, 1–23.
- Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte – Keine Bildung ohne Medien! (2011). *Keine Bildung ohne Medien!* Dostupné z: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/grundbildungmedien/>
- Hoffmann, B. (2013). Medienkompetenz von Eltern Im System Familie. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (GMK). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendhilfe. Eine Bestandaufnahme*. Berlin: BMFSFJ.
- Huesmann, R. L. et al. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood. 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201–221.
- Josephson, W. L. (1995). *Television violence: a review of the effects on children of different ages*. Ottawa. National Clearinghouse on Family Violence.
- Kaderka, M. (2018). *Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR*. Praha.
- Kühn, S. et al. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Molecular Psychiatry*, 24, 1220–1234.
- LeBourgeois, M. K. et al. (2017). Digital media and sleep in childhood and adolescence. *Pediatrics*, 140(5), 92–96. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758J>
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH
- MPFS. (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungverbund Südwest.
- Neuß, N. (2013). Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (GMK). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendhilfe. Eine Bestandaufnahme*. Berlin: BMFSFJ.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2013). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.
- Schubert, G. et al. (2018). *Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie*. München: JFF.

2 Pedagogy jsou myšleny všechny osoby podílející se na výchově dítěte.

- Vossekuil, B. *et al.* (2004). *The final report and findings of the safe school initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington. United States Secret Service and United States Department of Education. Dostupné z: <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf>
- Zimmerman, F. J. & Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*. 120(5), 586–592. DOI: 10.1542/peds.2006-3322

Kontakt

PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.: vladimira.kocourkova@fvp.slu.cz

Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.: kamil.janis.2@uhk.cz

INOVATÍVNE KOMPONENTY SYSTÉMU DUÁLNEHO VZDELÁVANIA V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII

Slávka Krásna¹, Slávka Čepelová¹, Gabriela Gabrhelová², Daniel Lajčin³

¹Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

²Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, Katedra didaktiky odborných predmetov, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

³Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, Katedra manažmentu a ekonómie, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

To cite this article: KRÁSNA SLÁVKA, ČEPELOVÁ SLÁVKA, GABRHELOVÁ GABRIELA, LAJČIN DANIEL. 2021. Inovatívne komponenty systému duálneho vzdelávania v inkluzívnej edukácii. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 77–86.

Abstrakt

V rámci systému duálneho vzdelávania existuje nevyhnutnosť prispôbovať učňovské profesie a ich obsah hospodárskemu vývoju a z toho vyplývajúcim zmenám v potrebách kvalifikácií, vodbornej príprave majú byť sprostredkované relevantné odborné zručnosti, ktoré sú zo strany hospodárstva potrebné a je po nich na trhu práce dopyt. Z tohto dôvodu sa jednotlivé profesijné položky odborného vzdelávania nestanovujú staticky, ale sú formulované a prispôbené novému vývoju a môžu sa realizovať jednoducho a rýchlo. Iniciatíva na novú úpravu môže vo všeobecnosti vychádzať z príslušných odvetví ako aj od sociálnych partnerov a príslušných ministerstiev, avšak spravidla vychádza zo strany podnikov, ktorých sa tieto zmeny bezprostredne dotýkajú. Aj všetky komponenty systému duálneho vzdelávania ako súčasti odborného vzdelávania je potrebné – nielen podľa spoločnej stratégie štátov Európskej únie - postupne pretransformovať na inkluzívne v tom zmysle, že vo vzdelávaní má každý žiak (bez ohľadu na etnicitu či znevýhodnenie) právo na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie existujúcich bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu. Prioritnou úlohou je zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov (s osobitným dôrazom na zdravotne a sociálne znevýhodnených) prostredníctvom efektívnych vzdelávacích služieb s cieľom pripraviť žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti. Osobitne sa pri vytváraní inkluzívneho vzdelávacieho prostredia berie ohľad na žiakov/študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä žiakov zo sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia, žiakov so zdravotným znevýhodnením, cudzincov a migrantov.

Kľúčová slova: systém duálneho vzdelávania, odborné vzdelávanie, inkluzívna edukácia, stredné odborné školy, žiaci/študenti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami

INNOVATIVE COMPONENTS OF THE DUAL SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

Within the dual system of vocational education and training, there is a necessity to adapt apprenticeship and its content to economic development and the changes in the demands for qualifications. In vocational training, such relevant professional skills should be developed, which are needed in the economy of the country and for which there is a demand in the labour market. For the above reason, individual professional components of vocational training are not determined statically, but are formulated and adapted to new developments and can be implemented easily and quickly. The initiation of changes can come from a particular segment as well as from social partners or relevant ministries, but, usually, it comes from organizations directly influenced by these changes. Not only based on the common strategy of the EU member states, it is important to gradually make the components of the dual system of vocational education and training inclusive in the sense that every student – regardless their ethnicity or the status of being disadvantaged – has the right for high-quality education with an emphasis placed on tearing down the existing barriers to accessing education. The priority lies in ensuring equal opportunities for all students – including those with health disabilities or from socially disadvantaged environments – by providing effective educational services with the aim to prepare students for living a productive life and becoming full members of the society. In the process of creating inclusive educational environments, special attention is paid to pupil's/students with special educational needs, especially from socially disadvantaged environments, students with health disabilities, foreigners, and migrants.

Keywords: dual system of education, vocational training, inclusive education, secondary vocational schools, pupil's/students with special educational needs

ÚVOD

Na základe domácich a zahraničných informačných zdrojov konštatujeme nastupujúce požiadavky praxe a opodstatnenie pre zaradenie inovatívnych komponentov systému duálneho vzdelávania v inkluzívnej edukácii (edukáciu ponímame ako výchovno-vzdelávaciu činnosť). Inklúzia v škole, edukačná inklúzia, ani inkluzívna edukácia doposiaľ nie sú vymedzené, ani upravené v žiadnom súvisiacom zákone v Slovenskej republike. V príslušnej legislatíve Slovenskej republiky je aktuálne zavedený iba pojem integrácia. Školskej integrácii, ktorá je v súlade s požiadavkami orientovanými na inkluzívne vzdelávanie v medzinárodnom meradle, zodpovedá vzdelávanie žiakov so znevýhodnením podľa § 2 písm. s) Školského zákona. §2 Školský zákon 245/2018 Z. z. Významnejší posun v tejto oblasti očakávame, podľa nedávno zverejneného národného integrovaného reformného plánu Moderné a úspešné Slovensko (2020), avizovanou tvorbou a plánovaným zverej-

nením Stratégie inkluzívneho vzdelávania pre Slovensko v roku 2021.

Podľa Bartoňovej a Vítkovej (2019) je inkluzívnou edukáciou rozvíjanie kultúry školy smerom k sociálnej súdržnosti a inklúzií a usporiadanie bežnej školy spôsobom, ktorý môže ponúknuť adekvátne vyučovacie, vzdelávacie a východné postupy všetkým deťom, žiakom (vysokoškolským študentom) s maximálnym ohľadom na ich individuálne rozdiely a s rešpektom k ich aktuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, pričom nezáleží na druhu špeciálnych či špecifických potrieb, ani na výsledkoch merania výkonu žiakov. Inkluzívne vyučovanie sa ukazuje ako najlepšia forma vyučovania pre žiakov, výsledky výskumov ukazujú, že sa žiakom v inkluzívnej triede sa lepšie darí po stránke kognitívnej aj sociálnej, neexistuje žiadne vyučovanie alebo podpora, ktorá by sa nedala realizovať aj v škole hlavného vzdelávacieho prúdu, inkluzívne vyučovanie znamená lepšie využitie zdrojov, inklúzia sa ukazuje ako sociálne nevyhnutná, lebo všetci žiaci potrebujú edukáciu, ktorá ich naučí, ako

vstúpiť do vzťahov, a ako udržať vzťahy, prípravu na spoluprácu s druhými a podobne (podrobnejšie napr. Čepelová, 2020). Z hľadiska práce a uplatnenia absolventov stredných odborných škôl na trhu konštatujeme, že stredné odborné školy a s nimi spolupracujúce podniky budú nevyhnutne musieť akceptovať ako bežnú súčasť odborného vzdelávania a prípravy aj formou systému duálneho vzdelávania čoraz viac žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

1 CÍLE

Autorský kolektív vedeckého príspevku si stanovil dva východiskové ciele: prvým je sumarizácia výsledkov pološtruktúrovaného interview s kompetentnými osobami z prostredia konkrétneho podniku, zodpovednými za systém duálneho vzdelávania a druhým je – vo vzťahu k prvému cieľu – sumarizácia navrhovaných inovatívnych komponentov systému duálneho vzdelávania ako súčasti plánovanej novej inkluzívnej edukácie.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Systém duálneho vzdelávania

CEDEFOP (2008) definuje organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v duálnom systéme ako vzdelávanie alebo výcvik, v rámci ktorého sa príprava na povolanie realizuje kombináciou vzdelávania vo vzdelávacej inštitúcii alebo stredisku výcviku a na pracovisku vo vymedzených časových intervaloch. Môže ísť o striedanie období na týždennej, mesačnej alebo ročnej báze. V závislosti od krajiny a príslušného stavu môžu byť účastníci viazaní zmluvným vzťahom k zamestnávateľovi, alebo môžu byť za prácu odmeňovaní. Zmluvou sa potencionálny zamestnávateľ zaväzuje k výcviku žiaka/študenta, ktorý akceptuje a prijíma podmienky výcviku, vedúceho k získaniu odbornej kvalifikácie pre určité zamestnanie/povolanie, pričom sa dôraz kladie na práva, povinnosti a zodpovednosť všetkých zúčastnených strán (TESDA, 2010).

V rámci duálneho vzdelávania existuje nevyhnutnosť prispôbovať učňovské profesie a ich obsah hospodárskemu vývoju a z toho vyplývajúcim zmenám v potrebách kvalifikácií. Len takýmto spôsobom môže byť zabezpečené to, že sa v učňovskej príprave budú sprostredkovať relevantné odborné zručnosti, ktoré sú zo strany hospodárstva potrebné a je po nich na trhu práce dopyt. Z tohto dôvodu sa jednotlivé profesijné položky nestanovujú staticky, ale sú formulované tak, že vzdeláva-

nie môže byť prispôsobené novému vývoju a môže sa realizovať jednoducho a rýchlo. Iniciatíva na novú úpravu môže vo všeobecnosti vychádzať z príslušných odvetví ako aj od sociálnych partnerov a príslušných ministerstiev, avšak spravidla vychádza zo strany podnikov, ktorých sa tieto zmeny bezprostredne dotýkajú, ako píše Barnová, Krásna a Gabrhelová (2020).

V každom prípade stoja v popredí požiadavky na aktuálne profesie a potreby v praxi v danom odvetví, pričom sú podporované štúdiami a evalváciami, konštatujú Petanovitsch a kol. (2014). Systém duálneho vzdelávania je pre mladých ľudí atraktívne aj preto, lebo poskytuje široký výber a rôzne možnosti. Učňovská príprava sprostredkúva všetky relevantné schopnosti a kompetencie, ktoré sú potrebné pre vykonávanie konkrétnej profesie. Okrem toho však sprostredkúva aj všeobecné, transferovateľné kompetencie nad rámec podniku, ktoré nie sú využiteľné iba v učňovskom závode, ale aj v celom odvetví a všeobecne na trhu práce. Duálny systém takto pokrýva veľmi širokú škálu rôznych predpokladov. Z pohľadu mladých ľudí je dôležitým znakom atraktivity najmä „učenie sa na pracovisku“.

Ďalšími dôležitými aspektmi atraktivity je okrem iného stabilná perspektíva profesie a zamestnania, dobré šance na trhu práce, regulované pracovné podmienky a spôsoby ďalšieho vzdelávania, ako aj možnosti zlepšenia príjmov. Podstatnou výhodou duálneho organizovaného vzdelávania je oproti výlučne školským systémom aj možnosť po ukončení vzdelávania okamžite nastúpiť do pracovného pomeru. Ďalšie pozitívum vidia mladí ľudia v tom, že majú už počas vzdelávania možnosť zarábať si vlastné peniaze (Petanovitsch a kol., 2014).

Aj podľa SPKK (2019) systém duálneho vzdelávania je systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorý sa vyznačuje najmä úzkym prepojením všeobecného a odborného teoretického vzdelávania s praktickou prípravou žiakov u konkrétneho zamestnávateľa. Výučba v škole sa strieda s praktickým vyučovaním v priestoroch zamestnávateľa. Systém duálneho vzdelávania, založený na učebnej zmluve medzi zamestnávateľom a žiakom a zmluve o duálnom vzdelávaní medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou, je spojením praktického vyučovania u zamestnávateľa s teoretickým vzdelávaním v odbornej škole. Je významným nástrojom pre znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí, ktorej hlavnou príčinou je nesúlad medzi zručnosťami absolventov škôl a potrebami zamestnávateľov. V súčasnosti je tento nesúlad jednou z charakteristických nevýhod mladých ľudí vstupujúcich

na trh práce. Odborné vzdelávanie a príprava na povolanie systémom duálneho vzdelávania priamo u zamestnávateľa môže zohrať nezastupiteľnú úlohu v zlepšovaní tohto stavu. Je súčasne aj nástrojom pre zosúladienie počtu absolventov odborného vzdelávania v jednotlivých učebných odboroch a študijných odboroch s potrebami trhu práce.

Duálne vzdelávanie – ako kombinácia teoretického vzdelávania na pôde školy a praktického odborného vzdelávania u zamestnávateľa – sa v celej Európe považuje za najlepšie riešenie nezamestnanosti mladých ľudí, je kľúčovým faktorom úspešnej hospodárskej politiky vyspelých štátov a hlavným nástrojom na znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí. Princíp súčasného nastavenia systému duálneho vzdelávania je, podľa Madzinovej a kol. (2018), založený na predpoklade, že účinnejšia spolupráca medzi zamestnávateľmi a strednými odbornými školami povedie k vyššej miere previazanosti školskej teoretickej a praktickej výučby s konkrétnymi potrebami zamestnávateľov v oblasti prípravy ich budúcich zamestnancov.

Viacerí autori (Olšovský a Treľová, 2016; Barnová, Krásna a Gabrhelová, 2020) konštatujú, že systém duálneho vzdelávania je možné považovať za významný nástroj znižovania nezamestnanosti mladých ľudí alebo zvyšovania uplatniteľnosti absolventov stredných odborných škôl, pri ktorej je jednou z hlavných príčin nesúladi medzi zručnosťami zo stredných odborných škôl a potrebami pracovného trhu, resp. zamestnávateľov. Nastavenie systému duálneho vzdelávania umožňuje prípravu na povolanie priamo u zamestnávateľa, čo zohráva významnú úlohu pri zlepšovaní uvedeného stavu a rovnako zabezpečuje, že príprava žiaka na výkon povolania zodpovedá potrebám zamestnávateľov. Systém duálneho vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky bol nastavený po vzore modelov Nemecka, Rakúska a Švajčiarska, kde systém dosahuje výborné výsledky. Aplikačná prax od prijatia zákona o odbornom vzdelávaní (Zákon č. 61/2015 Z. z. - Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave) ukazuje, že zákon je vhodnou alternatívou k tradičnému školskému systému a prináša viacero pozitívnych skutočností.

2.2 Inkluzívna edukácia

V rámci inkluzívnej edukácie sa dieťa/žiak začleňuje do školského kolektívu tak, aby napredovali zároveň s kolektívom, naopak, dieťaťu/žiakovi je umožnené napredovať individuálnym tempom a v rozsahu, ktorý dovoľuje jeho reálny potenciál (EADSNEI, 2015). Súčasný stav a problémy v oblasti

inkluzívneho vzdelávania boli podrobne charakterizované už v dokumente „Učiace sa Slovensko“. Tento autorský dokument z vecnej stránky predstavil kvalitatívnu víziu vývoja systému výchovy a vzdelávania na desaťročné obdobie, opísanú v jednotlivých kapitolách autormi na základe ich vnímania situácie, založenom na vlastných expertných náhľadoch. Podrobne charakterizoval aktuálny stav a problémy v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Už v samotnom ponímaní potenciálu žiakov a jeho rôznorodosti je v odbornej verejnosti u nás aj v zahraničí diskurz, ten je vyvolaný rôznymi východiskami, z ktorých sa na dispozície dieťaťa/žiaka nahliada. Obsahy pojmov talent, nadanie a rozvojový potenciál žiakov sa v niektorých konceptoch v rôznej miere prekrývajú, v iných nie. Na stanovovanie si inkluzívnych cieľov v širšom rozsahu nie sú zrejme pripravení na Slovensku ani učitelia, ani zriaďovatelia škôl a ani očakávanie zo strany rezortu školstva neboli doposiaľ takto formulované. To ovplyvňuje aj očakávanie rodičov. Tie môžu byť na jednej strane príliš pesimistické a volia pre svoje dieťa vzdelávanie, ktoré naplno nerozvinie jeho potenciál alebo naopak príliš optimistické až nerealistické v očakávaní inklúzie v úplne všetkých oblastiach života a všetkých jeho aspektoch (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, NPRVV).

Podľa citovaného dokumentu je potrebné pracovať s pojmom integrácie nielen v horizontálnom smere (napr. integrovaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci rovnakého stupňa vzdelávania), ale aj vo vertikálnom (napr. zapojením žiakov a študentov v určitom rozsahu do procesov na vyššom stupni vzdelávania). Vertikálna integrácia napomáha nielen adaptácii či motivácii žiakov a študentov, ale rozširuje možnosti rozvoja osobitného nadania či talentu. Fínsky vzdelávací model nepozná špeciálne školy pre osobitne nadané deti/žiaci a pracuje s premisou, že každé dieťa má určitý talent, ktorý by malo mať možnosť rozvíjať v rámci hlavného prúdu vzdelávania, bez vyčleňovania istej skupiny talentovaných detí do špeciálnych škôl. V súlade s uvedeným princípom sa NPRVV sústreďuje na postupné znižovanie a perspektívne úplné vylúčenie podielu škôl určených pre osobitne talentované či nadané deti/žiacov (podrobnejšie napr. Lajčín – Krásna a kol., 2020).

3 METODOLOGIE

Vo vedeckom príspevku uvedieme výsledky, získané pološtruktúrovaným interview so zúčastnenými v systéme duálneho vzdelávania a anticipujúco

navrhujeme inovatívne komponenty systému duálneho vzdelávania vo vzťahu k návrhu predpokladanej inkluzívnej edukácie v podmienkach Slovenskej republiky. Celkovo bolo respondovaných 19 podnikových koordinátorov v systéme duálneho vzdelávania (z oblasti bankovníctva, poisťovníctva, finančných poradenských inštitúcií, potravinárstva, hoteliérstva, energetiky, maloobchodu, polygrafie, gastronómie, cestovného ruchu, automobilového priemyslu, administratívy, dopravy a logistiky), pričom 16 z nich za sledované obdobie nedokázali presne špecifikovať skúsenosti so systémom duálneho vzdelávania, pretože sa do systému zapojili po prvýkrát v školskom roku, kedy bolo zisťovanie realizované. Ďalšie podrobnejšie zisťovanie zmarila koronakríza, takže sa rozšírený výskumný súbor respondentov bude možné opakovane zúčastniť respondovania až v istom období po návrate stredných odborných škôl i podnikov do bežného režimu. Vo vedeckom príspevku budeme aplikovať literárnu metódu k štúdiu východiskovej odbornej literatúry, kvalitatívnu metódu pri plnení navrhnutých cieľov, súčasne použijeme analýzu ako ďalšiu metódu vedeckej práce na rozčlenenie myšlienkového podstaty oboch kľúčových tém – inkluzívna edukácia a systém duálneho vzdelávania. Syntézu uplatníme pri spájaní získaných poznatkov prostredníctvom analytických myšlienkových postupov a súčasne aplikujeme induktívno-deduktívne postupy na generalizáciu (čiže zovšeobecnenie) poznatkov, ako aj v procese vyhodnocovania záverov na základe predchádzajúcich zistení. V empirickej časti vedeckého príspevku použijeme metódu dopytovania, konkrétne pološtruktúrované interview.

4 VÝSLEDKY

Vo výsledkoch uvedieme najkomplexnejšie a aj najobsiahlejšie informácie k duálnemu vzdelávaniu v konkrétnom energetickom podniku. Tento konkrétny podnik je do systému duálneho vzdelávania zapojený už štvrtý rok. K získaným informáciám z interview s Jurajom H., môžeme konštatovať, že opytovaný zodpovedný koordinátor v systéme duálneho vzdelávania v tomto podniku v rozhovore potvrdil, že „hotoví uchádzači s paragrafmi“, vzhľadom k tomu, že už majú predchádzajúce pracovné skúsenosti, majú vyššie platové očakávania (napr. z hľadiska platových očakávaní je rozdiel podľa regiónov, ale v Bratislave majú problém vyhovieť platovým očakávaniam už „hotových“ zamestnancov) a aj vyššie očakávania smerom k pracovným podmienkam. Ich veľkou nevýhodou je, že môžu prichádzať s vybudova-

nými, z pohľadu spoločnosti nesprávnymi, pracovnými návykmi a ťažšie sa prispôbujú novému systému alebo zmeneným podmienkam alebo situáciám. Avšak „duálni absolventi“ - na rozdiel od nich - sú v mnohých ohľadoch formovateľnejší, inštruktori sú školení pracovať s nimi tak, aby ich zaradenie do aktívneho výkonu profesie bolo efektívne s minimálnymi nákladmi a v čo najkratšom časovom horizonte. Náklady spoločnosti na „dualistov“ sú tým výrazne nižšie ako náklady, ktoré musí spoločnosť vynaložiť na „niekoho z trhu“, koho treba zaškoľovať alebo preškoľovať, meniť jeho návyky a systém práce. Aj napriek tomu, že nie všetci dualisti zostávajú v spoločnosti aj po ukončení prípravy na povolanie, stále sa spoločnosti oplatí do nich ako do potencionálnych budúcich zamestnancov investovať (podrobnejšie aj Gábriš, 2019; Krásna a kol., 2019).

V rámci interview sme zistili, že táto konkrétna spoločnosť považuje za svoj vnútorný problém, ak si vychová zamestnanca a on napriek tomu odíde pracovať inde. Vzniknutú situáciu vnímajú ako výzvu, na ktorej treba pracovať, lebo aktuálny trh práce sa naozaj snaží získať kvalifikovaných ľudí možno aj s kratšou praxou naozaj všade. Dualisti majú v tejto spoločnosti možnosť uzatvoriť zmluvu o budúcej zmluve, je to však skôr akási psychologická zmluva založená na ich vlastnom rozhodnutí, aj keď sú inštruktori školení na rôzne možné situácie, vznikajúce v rámci stabilizácie pracovných síl. Čo sa týka štipendistov, tak z rozhovoru a doterajších skúseností v krátkom časovom horizonte vyplynulo, že ak sa po ukončení štúdia, počas ktorého dostávali podnikové štipendium, rozhodnú do spoločnosti nenastúpiť, sú povinní vrátiť alikvotnú časť z vyplateného štipendia. Väčšina študentov má túto sumu odloženú, takže toto nie je rozhodujúcim faktorom z hľadiska podpísania pracovnej zmluvy. V rámci firemnej politiky preferujú motiváciu, zdôrazňujú výhody súvisiace s prácou v spoločnosti a usilujú sa o udržanie zamestnanca cez pozitívne pracovné prostredie, benefity, možnosť sebarealizácie, a nie nátlakom „papierov“. Interviewovaný zodpovedný zamestnanec za systém duálneho vzdelávania v rozhovore zdôraznil, že aktuálne nastavený absolventský program je založený na tom, aby sa štipendisti cítili ako súčasť pracovného kolektívu, sú prizývaní na rôzne firemné akcie, teambuildingy a pod. Aktuálne je v absolventskom programe zapojených dostatočný počet štipendistov, avšak v niektorých regiónoch je túto účasť ešte potrebné posilniť (podrobnejšie aj Gábriš, 2019; Krásna a kol., 2019).

Podľa vyjadrenia Juraja H., ak by mal porovnať systém praktického vzdelávania v predchádzajú-

com období a aktuálne aplikovaný systém duálneho vzdelávania, aj predchádzajúce obdobie bolo pre nich ako podnik vyhovujúce, lebo v období pred zavedením duálneho vzdelávania ich zaťažilo priveľa administratívy, náklady sa oproti obdobiu s praktickým vyučovaním zvýšili, ale od aktuálnej novelizácie k 1. 9. 2018 sú oba systémy – systém praktického vyučovania, aj systém duálneho vzdelávania z ich pohľadu totožné. Duálne vzdelávanie spočiatku prinieslo pre spoločnosť viac „papierovania“, bolo potrebné vypracovať pracovný poriadok, učebné osnovy, certifikovať pracovisko a s tým boli spojené aj náklady. Mzdovému oddeleniu pribudli nové povinnosti, súvisiace s náhradami za stavu, štipendiami a pod.

Spoločnosť považuje za svoju veľkú výhodu, že má možnosť pracovať so žiakmi stredných odborných škôl už od 1. ročníka, kedy pre nich organizuje exkurzie, firemné akcie, aby ich motivovali k účasti v systéme duálneho vzdelávania. Títo žiaci zatiaľ nemôžu do prevádzky ani na pracoviská, preto sa ich aspoň touto formou snažia motivovať. Tento konkrétny podnik je toho názoru, že motivácia je najdôležitejšia, preto ponúkajú možnosť žiakom zúčastniť sa podujatí ako napr. Energy day, rôznych teambuildingov, žiaci majú možnosť navštíviť polygon Malacky, rozvodne, spoločnosť organizuje futbalové turnaje, dáva žiakom odmeny za vysvedčenia a pod.

V rámci odbornej praxe si spoločnosť vyberá žiakov až v 3. ročníku. Tí potom dostávajú odmenu za svoju produktívnu prácu a na základe výsledkov sú pozývaní na pracovný pohovor, takže pri uvedenom systéme, ako to uvádza Juraj H., nie je až tak veľa „práce okolo“. Z minulosti spomenul skúsenosti s tým, že žiaci, ktorí absolvovali prax v ich spoločnosti, zmaturovali na jednotku alebo dvojku, ale ak žiaci nechodili na prax, na praktických maturitách mali horšie hodnotenie. Môžeme konštatovať, že spoločnosť si pre seba vyberá tých lepších žiakov, ale na základe posledných skúseností interviewovaný zodpovedný zamestnanec za systém duálneho vzdelávania v rozhovore konštatoval, že vedomostná úroveň absolventov klesá (podrobnejšie aj Gábriš, 2019; Krásna a kol., 2019).

Očakávania žiakov tretích a štvrtých ročníkov pri praktickom výcviku sa zhodujú s očakávaniami spoločnosti, majú záujem v nej pracovať a tento záujem aj deklarujú (ak chcú zostať v danom podniku). Výhodou je, že poznajú pracovné prostredie a kolektív, je im jasné smerovanie ich osobného rozvoja, poznajú výrobu, montáže, prácu v rozvodniach a pod. Stáva sa však, že nezmaturovujú ani na opravný termín a v takom

případe s nimi spoločnosť nemôže počítať. Čo sa týka spätnej väzby od žiakov a rodičov ohľadne duálneho vzdelávania v tejto spoločnosti, tá zatiaľ komplexná nie je, ale na spoločných stretnutiach rodičia svoje deti v ich rozhodnutí podporovali, hoci mali možnosť vybrať si aj iné pracovisko (PSA Trnava, BA železnice), ale podľa ich slov sa rozhodli pre ponúkanú rozmanitosť, nakoľko majú možnosť veľa sa naučiť, nestoja za pásom, čo rodičia považujú za výhodu. Žiakov si spoločnosť vyberá, ale zatiaľ sa nestalo, že by im niektorý záujemca vyslovene nevyhovoval. Vyskytol sa však aj taký prípad, kedy žiak začal chodiť na prax, bavilo ho to, inštruktor bol spokojný, ale na teóriu do školy nechodil, čo sa riešilo v spolupráci so školou. Do momentu konania interview tento prípad nebol doriešený, ale zamestnávateľ deklaroval, že majú záujem na tom, aby všetci žiaci doštudovali, hoci nie vždy sa to dá (podrobnejšie aj Gábriš, 2019; Krásna a kol., 2019).

Činnosti, ktoré praktikanti (žiaci SOS) vykonávajú počas praxe v danom podniku, napr. v Úseku prevádzky (výroba), sú práce na novobudovaných vedeniach, ktoré ešte neboli spustené pod napätie, kladenie distribučných káblových vedení vysokého napätia, nízkeho napätia, káblových vedení verejného osvetlenia, káblových vedení domových prípojok nízkeho napätia a montáž elektromerových rozvádzačov, montáž ekvipotenciálnej uzemňovacej sústavy TS a úsekových vypínačov vysokého napätia + meranie R zemničov, montáž skriň PRIS, montáž technológie TS a pod. V rámci praxe sú žiakom/študentom poskytnuté aj názorné obhliadky montáže prác pod napätím (práce však nevykonávajú). Ďalšie pomocné práce a asistenčnú službu vykonávajú praktikanti v týchto činnostiach: v Úseku sieťového a elektromontážneho servisu pre vysoké napätie, nízke napätie - odstraňovanie porúch na zariadeniach vysokého napätia a nízkeho napätia, korektívna údržba na zariadeniach vysokého a nízkeho napätia, činnosti vyplývajúce z plánu preventívnej údržby elektrických zariadení, elektromerová činnosť, práca s PC, s tabletom, preprava v služobnom motorovom vozidle na pracovisko. V Úseku služieb pre VVN - odstraňovanie porúch na zariadeniach VVN, korektívna údržba na zariadeniach VVN, činnosti vyplývajúce z plánu preventívnej údržby elektrických staníc, preprava v služobnom motorovom vozidle na pracovisko a pod.

Na základe teoretických východísk a realizovaného výskumu sme sformulovali inovátné komponenty systému duálneho vzdelávania vo vzťahu k plánovanej inkluzívnej edukácii v podmienkach Slovenskej republiky.

- 1) Navrhujeme doplniť „metodické pokyny“ v systéme duálneho vzdelávania pre edukačnú prácu so žiakmi, ktorí sú individuálne integrovaní, pre žiakov s individuálnym študijným plánom, pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a začať pracovať na edukačných materiáloch pre prácu so žiakmi so špecifickými a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v plánovanej inkluzívnej edukácii.
- 2) Odporúčame vytvoriť kompatibilnú schému systému duálneho vzdelávania a kariérneho poradenstva aj so zameraním na plánované inkluzívne edukačné prostredie, napr. v spolupráci so ŠIOV alebo konkrétnou vysokou školou, kde by problematika inklúzie mohla byť riešená aj v rámci bakalárskych a diplomových prác v kontexte žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- 3) V oblasti personálneho marketingu je potrebné posilniť rozpracovanie východísk na základe princípov a cieľov plánovaného inkluzívneho systému duálneho vzdelávania a zároveň zohľadniť aj požiadavky inkluzívnej praxe aj so žiakmi so špecifickými a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- 4) V oblasti personálneho manažmentu odporúčame posilniť rozpracovanie východísk na základe princípov a cieľov plánovaného systému inkluzívneho duálneho vzdelávania a zároveň zohľadniť aj požiadavky budúcej inkluzívnej spoločenskej praxe vo vzťahu k znevýhodneným ľuďom v celej našej spoločnosti.
- 5) Teoretické východiská manažmentu ľudských zdrojov navrhujeme doplniť o teóriu systému duálneho vzdelávania v zamýšľaných inkluzívnych podmienkach a súčasne aj o aplikačné odporúčania, ktoré zohľadňujú požiadavky inkluzívnej praxe pri práci so žiakmi so špecifickými a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- 6) V podmienkach práce so žiakmi II. stupňa základných škôl v rámci kariérneho poradenstva odporúčame klásť dôraz na možnosť predpokladaného inkluzívneho systému duálneho vzdelávania ako vhodnej ceste, smerujúcej k získaniu kvalifikácie aj pre žiakov so znevýhodnením či mimoriadne nadaných žiakov pre výkon určitých povolání a poukazovať na výhody, ktoré tento systém pre žiakov so špecifickými a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ponúka.
- 7) Koordinátorov v systéme duálneho vzdelávania, hlavných inštruktorov alebo inštruktorov v systéme duálneho vzdelávania odporúčame motivovať k absolvovaniu bakalárskeho štúdia alebo rozširujúceho predmetového štúdia (podľa možnosti regiónu), príp. doplnkového pedagogického štúdia v študijných programoch Majster odbornej výchovy, 1.1.2 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy alebo 3.3.15 Manažment a navrhujeme, aby súčasťou vzdelávania boli aj študijné predmety so zameraním na špeciálnu pedagogiku a inkluzívnu edukáciu vo vzťahu plánovanej edukačnej práce so žiakmi so špecifickými a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- 8) Navrhujeme upriamiť pozornosť na dôležitosť spolupráce škôl a zamestnávateľov s rodičmi a rodinami nielen intaktných žiakov, ale vo zvýšenej miere spoluprácu s rodinami a rodičmi znevýhodnených žiakov alebo žiakov s nadaním. Ďalším princípom môže byť aj spolupráca s rodinami žiakov nad mieru povinností stanovených zákonom, napr. v sociálnej oblasti (možnosť prázdninovať v podnikovom rekreačnom zariadení, možnosť športového využitia na športoviskách zamestnávateľa a pod.).
- 9) Zamestnávateľom za účelom zatriaktívnenia štúdia v systéme duálneho vzdelávania odporúčame zväziť v predstihu rozšírenie ponuky študijných pobytov pre žiakov a vysokoškolských študentov v rámci duálneho vzdelávania v materských závodoch v materských krajinách daného zamestnávateľa (napr. Volkswagen – Nemecko, Peugeot – Francúzsko, VÚB banka – Taliansko, Slovnaft – Maďarsko a pod.), podľa vytvorených inkluzívnych podmienok umožniť účasť žiakov so špecifickými a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na študijnom pobyte napr. aj s rodičmi.
- 10) Zo strany strednej odbornej školy odporúčame rozšíriť spektrum možností získania medzinárodne platných certifikátov podľa požiadaviek zamestnávateľa (CISCO a pod.) a súčasne perspektívne rokovať o možnosti certifikácie zamestnávateľa, ktorý vytvára inkluzívne pracovné prostredie pre žiakov v duálnom vzdelávaní a neskôr aj zamestnancom so znevýhodnením alebo s nadaním.
- 11) V podmienkach strednej odbornej školy navrhujeme v učebnom pláne (ale aj v rámci mimovyučovacích činností) posilniť vyučovanie cudzieho jazyka podľa domovskej krajiny zamestnávateľa v systéme duálneho vzdelávania (Volkswagen – nemecký jazyk, Peugeot – francúzsky jazyk, VÚB banka – taliansky jazyk a pod.), čo by žiakom umožnilo uplatniť sa aj v domovskej krajine zamestnávateľa, príp. naplnením jazykových požiadaviek vytvorilo podmienky a príležitosti pre absolvovanie stáže v zahraničí,

- žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nevynímajúc.
- 12) Navrhujeme tiež rozšíriť prirodzené alebo súťaživé formy „testovania“ žiakov, zapojených do systému duálneho vzdelávania v inkluzívnom prostredí (súťaže zručností, zručnostný maratón, výstavy, prezentácie, projekty, SOČ a pod.), ktoré nie sú zamerané len na ich teoretické vedomosti, ale na ich kompetencie, súvisiace s výkonom činností v rámci istej profesie a na aplikáciu teoretických vedomostí v praxi. Mnohé štúdie totiž poukazujú na to, že školské výsledky žiaka sú diametrálne odlišné od predpokladov k manuálnym zručnostiam alebo vo vzťahu k praktickej inteligencii žiaka. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že vyznamenaní žiaci majú veľmi často ťažkosti s tvorivým myslením v aplikačných situáciách a naopak, podľa školských výsledkov sú často priemerní žiaci vysoko schopní reagovať v netypických situáciách. Taktiež to súvisí aj so situáciou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
 - 13) Navrhujeme doplniť každoročne organizované Dni otvorených dverí v stredných odborných školách o „Trh práce“, na ktorom by „duálni“ zamestnávateľia dostali príležitosť prezentovať sa pred záujemcami o štúdium, to znamená, že by oslovovali už žiakov 8. a 9. ročníkov základných škôl a súčasne by bol touto formou vytvorený priestor pre aktuálnych, ešte nerozhodnutých žiakov konkrétnej SOŠ, aby sa zoznámili s vytvoreným systémom duálneho vzdelávania, s predpokladom pre systém duálneho vzdelávania vhodný aj pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnej podnikovej praxi.
 - 14) Navrhujeme, aby sa vybraní bývalí úspešní žiaci strednej odbornej školy, ktorí sa neskôr zamestnali u „duálneho“ zamestnávateľa, stali ambasadormi systému duálneho vzdelávania v stredných odborných školách. Ich konkrétne činnosti a s tým spojené povinnosti by mohli byť vymedzené v spolupráci medzi školou a zamestnávateľom na základe konkrétnych potrieb a požiadaviek všetkých zúčastnených strán. Takáto forma spolupráce by mohla byť zaujímavá a prospešná, nakoľko z dostupných odborných prameňov vyplýva významná miera vplyvu rovesníckej skupiny alebo rovesníka z referenčnej skupiny v období dospievania na daného jedinca a na jeho rozhodovanie. To isté platí v prípade žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v anticipovanej inkluzívnej praxi systému duálneho vzdelávania.
 - 15) Navrhujeme zavedenie programu „BUDDY“, v ktorom bude uchádzača už počas štúdia správať skúseným interný zamestnanec (podrobnejšie aj Gábriš, 2019; Krásna a kol., 2019). Títo skúsení interní zamestnanci by mali byť postupne pripravovaní na systém duálneho vzdelávania v predpokladanom inkluzívnom edukačnom prostredí so zreteľom pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

5 DISKUZE

Z hľadiska systému duálneho vzdelávania je potrebné zdôrazniť spôsobilosť zamestnávateľa poskytovať a realizovať praktické vyučovanie pre žiakov v príslušnom študijnom odbore alebo v učebnom odbore, ktorý má v systéme duálneho vzdelávania materiálno-technický charakter, vyžaduje odbornú pripravenosť a personálnu pripravenosť zamestnávateľa, predpokladaný inkluzívny charakter spôsobilosti zapojenia aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nevynímajúc. Poskytovanie praktického vyučovania zamestnávateľom musí byť v súlade so školským zákonom a zákonom o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení týchto zákonov, ako píše Kováč (2018) samozrejme s plynulým postupným prihliadnutím na pravdepodobne požadovaný inkluzívny charakter systému duálneho vzdelávania, ústretový pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podniková a školská prax ukázali, že systém duálneho vzdelávania má nezastupiteľné miesto v procese osvojovania si pracovných návykov priamo v procese výroby, čím je zabezpečený plynulý prechod zo vzdelávania do výkonu povolania a plynulá nadväznosť na aktuálne potreby pracovného trhu, toto postavenie sa nezmení ani požiadavkami na inkluzívny charakter práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Dávame do pozornosti, že v blízkej dobre požadovanom procese zinkluzívňovania edukácie všetci zúčastnení v systéme duálneho vzdelávania a aj princípy systému duálneho vzdelávania bude potrebné nevyhnutne prispôbiť špecifickým požiadavkám inkluzívnej edukácie čiže bezproblémového zapojenia sa žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo považujeme už v tejto fáze za silnú celospoločenskú výzvu.

ZÁVĚR

V závere vedeckého príspevku môžeme konštatovať, že predpokladané zavedenie systému duálneho vzdelávania do stredného odborného školstva na Slovensku bude mať nespochybniteľné výhody pre všetky zúčastnené strany, aj keď v tejto oblasti má štát ešte stále množstvo práce. Aktuálne problémy systému duálneho vzdelávania vnímajú zamestnávateľia, školy i samotní žiaci tak, že musia čeliť rôznym úskaliam a stále nie sú dostatočne motivovaní zapojiť sa do duálneho systému odborného vzdelávania a prípravy. Navyše, je potrebné zvyšovať záujem žiakov o odborné vzdelávanie ako také, nakoľko i naďalej pretrváva stav, kedy sa neprimerane veľká časť populácie, bez ohľadu na svoje schopnosti, rozhoduje pre všeobecné vzdelávanie v gymnáziách. V súvislosti so zamýšľanou edukačnou inklúziou sa budú objavovať ďalšie oblasti (nielen) systému duálneho vzdelávania, ktoré budú súvisieť s nevyhnutnosťou vytvárať inkluzívne pracovné prostredie pre žiakov v systéme duálneho vzdelávania a neskôr aj zamestnancom, ktorí boli pred tým vedení ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0142/19 Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.

POUŽITÁ LITERATURA

- Autorský dokument „Učiace sa Slovensko“.* (2017). Dostupné na http://radavladylp.gov.sk/data/att/3793_soubor.rtf
- Barnová, S., Krásna, S., & Gabrhelová, G. (2019). Dual system of vocational education and training in Slovakia. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *INTED2020 Proceedings* (pp. 4592-4596). 14th International Technology, Education and Development Conference, 2nd-4th March, 2020, Valencia, Španielsko. IATED Academy. ISBN 978-84-09-17939-8.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology od European Education and Training Policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Čepelová, S. (2020). Psychologická dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl. In S. Barnová et al., *Školská pedagogika III*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Gábriš, A. (2019). *Kvalifikovaná pracovná sila a duálne vzdelávanie* (Bakalárska práca). Bratislava: FM UK, 2019.
- Kováč, L. (2015). *Systém duálneho vzdelávania - manuál pre strednú odbornú školu, zriaďovateľa školy a zamestnávateľa*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania. Dostupné na http://www.szk.sk/content/szk_files/vzdelavanie-a-odborna-sposobilost/system-dualneho-vzdelavania/02-1-manual-pre-sos-zriadovateľa.pdf
- Kováč, L. (2018). *Zamestnávateľia vďaka duálu zachovávajú v kraji povolania a vzdelávanie v stredných odborných školách*. Dostupné na <http://www.dualnysystem.sk/Aktualita.aspx?ArticleID=189>
- Krásna, S., Barnová, S., & Gábriš, A. (2019). *Duálne vzdelávanie a kvalifikovaná pracovná sila v spoločenskovedných súvislostiach*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.
- Lajčín, D., Krásna, S. et al. (2020). *Školská pedagogika III. – inkluzívna edukácia*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.
- Madzinová, R. et al. (2018). *Analýza systému duálneho vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: SBA.
- „Moderné a úspešné Slovensko“ – národný integrovaný reformný plán. Dostupné na: <https://www.mfsr.sk/sk/financie/institut-financnej-politiky/strategie-materialy/ine-strategie-materialy/>
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027. Dostupné na <https://www.minedu.sk/17786-sk/narodny-programrozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>
- Olšavský, F., & Treľová, S. (2016). Dual education – Pupils enforcement in the Slovak practice In *EDULEARN 16 Conference proceedings*. Valencia: IATED Academy.
- Petanovitsch, A. et al. (2014). *Faktory úspechu pri duálnom vzdelávaní. Možnosti prenosu*. Viedeň: Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI).
- SPKK. (2019). *Systém duálneho vzdelávania*. Dostupné na <http://www.sppk.sk/co-je-system-dualneho-vzdelavania>
- TESDA. (2010). *TVET Glossaries of Terms*. Philippines.

The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion. (2015). *Opatrenia pre inkluzívne vzdelávanie*. Dostupné na https://www.european-agency.org/sites/default/files/ Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_SK.pdf

Kontakt

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.: krasna@dti.sk

PhDr. Slávka Čepelová, PhD.: cepelova@dti.sk

doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M.: gabrhelova@dti.sk

doc. PaedDr. Ing. Daniel Lajčín, PhD., DBA, LL.M.: lajcin@dti.sk

PROFESNÍ PORTFOLIO A JEHO PŘÍNOS PRO UČITELE

Adéla Matoušková¹, Irena Plucková², Kateřina Kratochvílová²

¹Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky chemie, Hlavova 8, 128 43 Praha 2; Základní škola T.G. Masaryka, Havlíčkova 452, 664 61 Rajhrad, Česká republika

²Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česká republika

To cite this article: MATOUŠKOVÁ ADÉLA, PLUCKOVÁ IRENA, KRATOCHVÍLOVÁ KATEŘINA. 2021. Profesní portfolio a jeho přínos pro učitele. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 87–94.

Abstrakt

Práce učitele je veřejností často vnímána jako méně cennou a sami učitelé mají tendence se podhodnocovat, přestože podle výzkumu prestiže povolání v české veřejnosti se povolání učitele řadí na čtvrtou (učitelé VŠ) a pátou (učitelé ZŠ) příčku (Tuček, 2019). Příspěvek popisuje portfolio jako možný nástroj k profesnímu i osobnímu růstu a hodnocení kvality práce učitele a zvýšení její prestiže, a to rovněž i ve spojitosti s jeho využitím při stanovování standardu finančního odměňování učitelů. Právě tvorba a začlenění profesního portfolio do autoevaluace a evaluace učitele i školy je jedním z mezinárodních trendů ve vzdělávání, a hraje tak důležitou roli i při řešení problému prestiže učitelského povolání. Dílčí částí příspěvku je zmapování aktuální situace využívání portfolio učitelů základních škol a jejich povědomí o jeho významu.

Klíčová slova: portfolio, profesní rozvoj, vzdělávání, učitel

PROFESSIONAL PORTFOLIO AND ITS BENEFIT FOR TEACHERS

Abstract

Public usually perceive the teaching profession as less valuable and even teachers themselves tend to underestimate it. Although according to research of the prestige of professions in the Czech Republic, the teaching profession is taking the fourth (academic teachers) and the fifth position (primary school teachers) (Tuček, 2019).

The paper describes the portfolio as a possible tool for professional and even personal growth and for the evaluation of the quality of teachers work and increasing its prestige, also in a conjunction with its use in setting a standard of financial remuneration of teachers. The creation and integration of the professional portfolio into the self-assessment and assessment of teachers and schools is one of the international trends in education thus it play an important role in solving the problem of prestige of the teaching profession.

Other part of the paper includes detection of current situation of using teaching portfolios by upper-primary school teachers and their awareness of its importance.

Keywords: portfolio, professional development, education, teacher

ÚVOD

Trendem posledních několika let se v rámci pedagogického profesního růstu stalo profesní portfolio učitele, které má obrovský význam jak v podpoře zlepšování kvality samotné výuky, tak i kvality samotných učitelů. V některých zemích je profesní portfolio běžnou součástí hodnocení práce učitelů v systému vzdělávání i sebevzdělávání, slouží také jako nástroj profesního učení.

V české společnosti je práce učitele veřejnosti často vnímána jako méně cennou a sami učitelé mají sklon se podhodnocovat (Šťastná, 2010, s. 115). Výzkum prestiže povolání v české veřejnosti však toto nepotvrzuje. Podle něj povolání učitele zaujímá čtvrtou (učitelé VŠ) a pátou příčku (učitelé ZŠ) v pořadí prestiže povolání (Tuček, 2019). Vysvětlením podhodnocování může být nedostatečné odměňování učitelů (Vašutová, 2007, s. 20-22). S tím souvisí i dříve připravovaný kariérní řád, podle kterého by učitelé nebyli hodnoceni na základě let praxe, ale podle profesních kvalit a k jejichž posouzení by sloužilo právě profesní portfolio učitele. Přestože návrh na jeho zavedení byl v roce 2017 zamítnut, profesní portfolio učitele na významu neztrácí a může hrát důležitou roli v rámci učitelské profese a evaluace učitele i samotné školy na níž působí (Matoušková, 2019).

1 CÍLE PŘÍSPĚVKU

Cílem tohoto příspěvku je čtenáře seznámit s možnostmi přínosu profesních portfolií v oblasti vzdělávání, konkrétně pro profesi učitele v ČR. Dílčí součástí je i orientační zmapování povědomí učitelů ZŠ o vedení profesního portfolia a jeho přínosu.

2 METODOLOGIE

Problematika přínosu profesního portfolia pro učitele byla zpracována formou literární rešerše. Neboť se příspěvek zaměřuje na oblast vzdělávání učitelů v České republice, došlo ke zpracování českých literárních zdrojů.

Vzhledem k povaze dílčího cíle práce, bylo k jeho splnění zvoleno orientační dotazníkové šetření provedené v roce 2019 jako součást diplomové práce Mgr. Kratochvílové (Kratochvílová, 2019) a v roce 2020 doplněno o další respondenty. Zvolený způsob – orientační dotazníkové šetření definují autorky práce jako nástroj, metodu sloužící k přiblížení aktuální situace určité problema-

tiky. Pracuje s čísly, která jsou statisticky vyhodnocována, podobně jako je tomu u kvantitativní metody – dotazníku.

Cílem tohoto orientačního dotazníkového šetření bylo zjistit, zda jsou respondenti (učitelé základních škol) vůbec informováni o možnosti tvorby portfolia a druhým cílem bylo zjistit, zda je pro učitele základních škol možnost ukládání vlastních informací a materiálů do portfolia přínosná (Kratochvílová, 2019). Samotnou tvorbou profesního portfolia učitele se pak zabývá diplomová práce Mgr. Matouškové, která obsahuje vytvořené profesní portfolio učitele chemie ZŠ, jež má za úkol sloužit učitelům jako inspirace při tvorbě vlastního profesního portfolia (Matoušková, 2019).

Výzkumného orientačního šetření se celkem zúčastnilo 32 respondentů – učitelů základních škol, z nichž 2 respondenti byli z vedení těchto škol – ředitel a zástupkyně ředitele. Aktuálně je autorkami tohoto textu uvažováno, že by se výzkumné šetření rozšířilo, a že by rovněž došlo k navýšení respondentů, což by vedlo k vyšší validitě výzkumného šetření. Z důvodu nízkého počtu respondentů tak není cílem tohoto výzkumu výsledky zevšeobecnit, ale ukázat, zda učitelé ZŠ mají povědomí o profesních portfoliích a co jim tvorba portfolia může přinést.

Orientační dotazník byl tvořen čtyřmi jednoduchými otázkami, z nichž tři byly otevřené a jedna polouzavřená. Data byla statisticky zpracována a vyjádřena relativními či absolutními četnostmi, otázky otevřené, ve kterých respondenti uváděli důvody tvorby portfolia byly analyzovány kódováním.

Otevřené odpovědi byly rozbity na jednotky a těm přiděleny kódy. Použity byly jak odborné kódy, tak *in vivo*¹, ty byly následně sdruženy do skupin a vytvářeny kategorie. Součástí analýzy jsou také grafy, které slouží pro ilustraci a lepší představu čtenáře o výsledcích šetření.

3 PROFESNÍ PORTFOLIO UČITELE A JEHO VÝZNAM

Podle Nezvalové (2002, s. 4) je portfolio účelný, komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí dosáhnout co nejlepších výsledků. Vašutová (2002) definuje portfolio jako: „nadčasový produkt průběžného aktivního studia, jehož podstata spočívá v inventarizaci veškerých písemností, dokumentů a intelektuálních produktů.“ Lukášová (2017) hovoří o tom, že

1 *In vivo* kódy = výrazy, které ve svých odpovědích užívali samotní respondenti.

učitelské portfolio je považováno za nástroj sloužící k prezentaci učitele. Všechny tyto definice portfolio mají jedno společné – reprezentativní funkci. A právě k tomuto účelu lze portfolio využít. Na prvním místě se nabízí možnost uplatnění profesního portfolio na trhu práce – k prezentaci vlastních kvalit, k doložení svého profesního pokroku potenciálnímu zaměstnavateli. Důležitost osobnostních kvalit učitele ve vzdělávání pak potvrzují slova Dytrtové a Krhutové (2009, s. 37): „Osobnostní kvality učitele jsou základním předpokladem pro atmosféru ve třídě a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu.“

Podstatným významem portfolio je také podpora učitelů po celou dobu vykonávání jejich profese. Profesní portfolio totiž může učiteli sloužit k vytváření uceleného obrazu o kvalitě svého profesního výkonu. To s sebou nese velký význam v možnosti aktivně řídit svůj rozvoj.

Z hlediska formativního informuje portfolio o silných a slabých stránkách pedagoga, z hlediska sumativního jde o celkové posouzení profesního vývoje a navržení dalšího efektivního pokračování v sebezvoji a zdokonalení se (Profesní, 2012). V zahraničí je tento význam navíc potvrzen možností zvýšit si vedením portfolio ohodnocení v bodovém systému (Khas, 2015).

V České republice se profesní portfolio stalo součástí tzv. Rámce profesních kvalit učitele, který zahrnuje evaluační nástroje určené pro sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele (Tomková et al., 2012). Tento rámec byl vytvořen Národním ústavem pro vzdělávání v letech 2009–2012 a je

určen učitelům a managementu škol k hodnocení učitelů (Trunda, 2012).

Přínos vedení profesních portfolio učitelů pro management škol spočívá v realizaci podpůrných opatření škol učitelům, snadnějšímu utváření dobrých pracovních týmů k realizaci vzdělávacích projektů, k utváření předmětových komisí apod. (Trunda, 2012).

Zanedbatelná není ani učitelova odpovědnost za vlastní profesní i osobnostní růst plynoucí z vedení vlastního profesního portfolio (Trunda, 2012).

4 VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ ORIENTAČNÍHO ŠETŘENÍ

Výsledky orientačního šetření ukazují, že respondenty dotazníkového šetření byli učitelé s průměrnou délkou učitelské kariéry 7,5 roků. Tento údaj byl zjištěn z první otázky.

Z níže uvedené Tabulky I lze vyčíst, že z celkového počtu dotázaných respondentů vytváří profesní portfolio 21, což odpovídá 66 % (Graf 1), zbylých 11 (34 %) respondentů profesní portfolio netvoří.

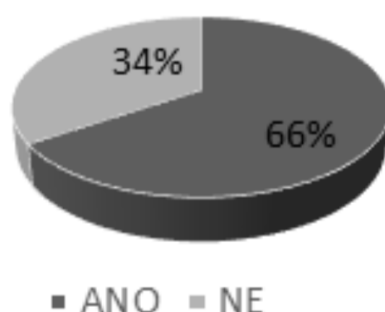
Důvody, proč respondenti portfolio tvoří shrnuje Tabulka II a Graf 2.

Z Grafu 2 a Tabulky II je patrné, že nejčastějším důvodem, proč učitelé profesní portfolio tvoří je systematické uspořádání materiálů. Učitelé (respondenti) uvádí, že jim to pomáhá mít přehled se svých materiálech (Respondent č. 4: „Mám okamžitě přehled, kdy jsme, co dělali a srovnání s dalšími ročníky, mám tam uloženy vzory testů, vypracované hodiny, pracovní listy, důležité odkazy na výukové materiály

I: Četnosti odpovědí na otázku č. 2 „Vy sám/sama, tvoříte profesní portfolio?“

	Ano	Ne
Absolutní četnost odpovědí	21	11
Relativní četnost odpovědí	66 %	34 %

"Vy sám/sama, tvoříte profesní portfolio?"



1: Vyhodnocení otázky: Tvoříte profesní portfolio?

a podobně.“ Respondent č. 11: „Pro přehled získaných certifikátů a vytvořených materiálů.“). Tento důvod uvedlo celkem 90,5 % těch, kteří portfolio tvoří. Druhým nejčastějším důvodem tvorby profesních portfolio je budování kariéry. Respondenti uváděli, že jim to může zajistit dobré postavení v práci, zlepšit uplatnění na trhu práce a další (Respondent č. 18: „Pro případné použití při hledání zaměstnání.“). Pouze dva respondenti ve svých odpovědích uvedli, že portfolio tvoří z důvodu, že je to povinné.

Ti, kteří portfolio netvoří také uváděli své důvody. Tyto výsledky shrnuje Tabulka III a Graf 3.

Podle Grafu 3 je nejčastějším důvodem, který učitele vede k tomu, aby portfolio netvořili, nedostatek času a chybějící motivace, ohodnocení.

Třetí otázka dotazníku byla „Proč si myslíte, že je dobré/ zbytečné zakládat a vést si profesní portfolio?“. Respondenti v odpovědích jmenovali řadu výhod: přehlednost, inspirace v dalších praxích, uchování nápadů, záznam úspěchů a silných stránek s tím spjatý osobní rozvoj, přehled získaného vzdělání a certifikátů a pomocí toho zjistit další možnosti profesního růstu, zefektivnění výuky, zamyšlení nad metodami výuky i reflexe pracovního vývoje. Tato otázka se částečně prolíná s otázkou č. 2. Škála a počty odpovědí se však rozšířily, neboť na otázku odpovídali i ti, kteří portfolio nevedou. Odpovědi byly rozřazeny do uvedených kategorií. Jejich výčet a počty odpovědí představuje Tabulka 4 a Graf 4. Zajímavé je, že žádný z respondentů již jako negativní důvod neuvedl časovou náročnost. Jedinou uvedenou odpovědí, která pokládá tvorbu portfolio za zbytečnou je ta, že v tom respondent nevidí smysl.

Následující tabulka (Tabulka V) shrnuje výsledky na otázku č. 4 „Byl/ byla jste při svém studiu vedena k tvorbě portfolio?“

Pouze 14 respondentů (44 %) uvedlo, že bylo během studia vedeno k tvorbě portfolio. Zbýlých 89 (56 %) k tvorbě vedeno nebylo. Problémem by mohl být velký teoretický základ studijních programů oboru učitelství oproti praxi, která je s významem tvorby profesního portfolio úzce svázaná.

Doplňující otázka orientačního šetření „Měla by tvorba portfolio, jakožto výkon kvality učitelů, nějaký přínos pro Vaše zaměstnance? Je tím myšleno například zlepšení finančního ohodnocení.“ byla směřována pouze na vedoucí pracovníky ZŠ. Z dvou dotázaných byla odpověď v obou případech kladná.

5 DISKUSE

Výsledky orientačního šetření ukazují, že tvorbě portfolio se věnuje 66 % dotázaných, 34 % respon-

dentů profesní portfolio netvoří. Mohli bychom se domnívat, že respondentům nevyužívající profesní portfolio pravděpodobně chybí vnitřní motivace a vidina hlubšího smyslu portfolio. Tuto domněnku provedené orientační šetření nepotvrzuje, neboť mezi dva nejčastější důvody, proč respondenti portfolio netvoří, patří časové důvody a chybějící motivace, a to jak motivace vnitřní, tak i vnější v podobě ohodnocení.

Na základě literární rešerše, která uvádí jako jednu z možností využití profesního portfolio finanční ohodnocování zaměstnanců, by bylo vhodné zkusit využívat profesní portfolio právě k finančnímu ohodnocování učitelů. To by pedagogy mohlo motivovat k jeho tvorbě a vést k vyšší tvůrčí činnosti.

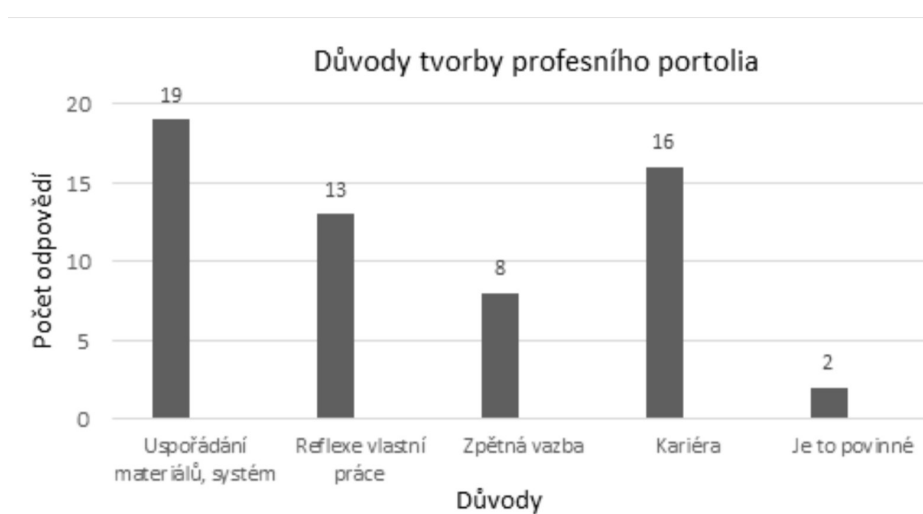
Průměrná délka učitelské praxe respondentů byla 7,5 roků, což ukazuje na fakt, že byli osloveni mladí učitelé. Tento předpoklad by však platil pouze v případě, že by tito respondenti uvedli jejich věk, kterým by se tato domněnka ověřila, nebo vyvrátila. Uvedené je jedním z námětů na rozšíření orientačního dotazníkového šetření.

Z orientačního šetření je zřejmé, že pokud učitel profesní portfolio tvoří, bývá důvodem této práce přehledné utřídění materiálů, záznam úspěchů a silných stránek a také způsob, jakým lze prokázat kvalitu své profese a reflexi svého profesního vývoje využitelné při ucházení se o nové zaměstnání v rámci učitelské profese. Všechny uvedené důvody se shodují s významy profesního portfolio uváděných v odborné literatuře. Na základě této položky v dotazníkovém šetření bylo zjištěno přibližné povědomí učitelů o tvorbě profesního portfolio. Přestože portfolio tvoří pouze 66 % respondentů, přehled o tom, co portfolio je, má 97 %. Jen jediný respondent nevěděl, co portfolio je a neznal ani účel jeho tvorby.

Vedoucí pracovníci základních škol se k otázce možnosti využití profesního portfolio ke zlepšení finančního ohodnocení vyjádřili kladně. Lze se tedy domnívat, že tento kladný přístup vedení by mohl vést k postupnému zavádění profesních portfolio do škol právě samotným vedením těchto škol, neboť by mu to umožňovalo provádět evaluaci v rámci dané školy a také jednodušeji diagnostikovat zaměstnance na pozici učitelů, kteří do své práce vkládají větší úsilí a odvádí tak hodnotnější práci a věnují čas i činnostem nad rámec stanovených v pracovní smlouvě od těch, co v profesi učitele plní jen povinné a nezbytně nutné úkoly. Navíc motivovanost učitele je také podle mnoha studií významným faktorem podílejícím se na úspěšnosti žáků (ČŠI, 2018).

II: Četnosti odpovědí na otázku, proč respondenti portfolio tvoří.

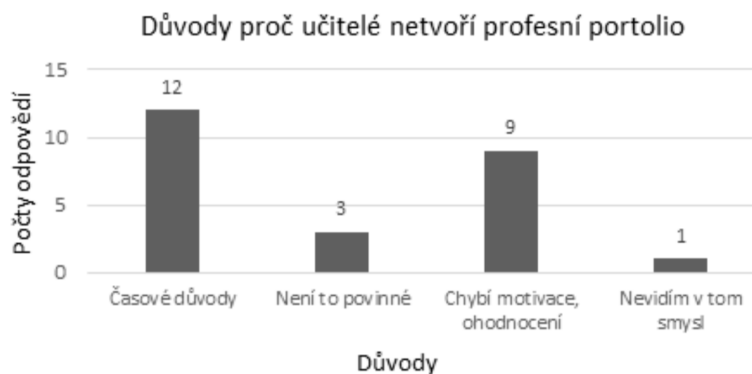
Kategorie odpovědí	Absolutní četnost odpovědí
Systém, uspořádání materiálů	19
Reflexe vlastní práce	13
Zpětná vazba	8
Kariéra	16
Je to povinné	2
Celkem odpovědí	58
Celkem respondentů	21



2: Vyhodnocení otázky: „Proč učitelé profesní portfolio tvoří?“

III: Četnosti odpovědí na otázku, proč respondenti portfolio netvoří.

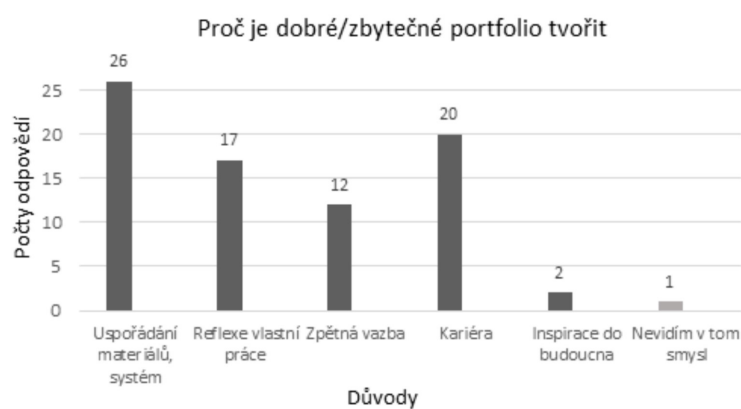
Odpovědi	Absolutní četnost odpovědí
Časové důvody	12
Není to povinné	3
Chybí motivace, ohodnocení	9
Nevidím v tom smysl	1
Celkem odpovědí	25
Celkem respondentů	11



3: Vyhodnocení otázky: „Proč učitelé netvoří profesní portfolio?“

IV: Četnosti odpovědí na otázku, proč je dobré/ zbytečné portfolio tvořit.

Kategorie odpovědí		Absolutní četnost odpovědí
+	Uspořádání materiálů, systém	26
	Reflexe vlastní práce	17
	Zpětná vazba	12
	Kariéra	20
	Osobní rozvoj	8
	Inspirace do budoucna	2
-	Nevidím v tom smysl	1
Celkem odpovědí		86
Celkem respondentů		32



4: Vyhodnocení otázky: „Proč je dobré/zbytečné tvořit portfolio?“

V: Četnosti odpovědí na otázku „Byl/ byla jste při svém studiu vedena k tvorbě portfolio?“

	Ano	Ne
Absolutní četnost odpovědí	14	18
Relativní četnost odpovědí	44 %	56 %

ZÁVĚR

Tento příspěvek se zbývá přínosem využití profesního portfolio pro učitele základních škol během jejich profesionální učitelské kariéry.

Cílem bylo vytvořit pojednání o významu profesních portfolio učitele a dále zjistit povědomí učitelů o vedení portfolio a jeho přínosu. Jak již bylo výše v textu uvedeno, z výsledků prezentovaného orientačního šetření vyplývá, že vysoké procento (97 %) dotázaných učitelů ví, co je to profesní portfolio je a jaký je smysl jeho tvorby pro jejich práci.

Celkem 36 % dotázaných respondentů profesní portfolio netvoří z důvodu nedostatku času a proto, že jim chybí motivace. Vhodným způsobem, jak učitele motivovat k tvorbě profesního portfolio se jeví finanční ohodnocování učitelů na základě profesních kvalit doložených profesním portfolioem. Smysl profesního portfolio učitelé nejčastěji spatřují v uspořádání materiálů, reflexi vlastní práce a využití během kariéry nejen při prezentaci svých kvalit na trhu práce.

Managementu škol umožňují profesní portfolio účelně utvářet či volit pracovní týmy pro různé projekty, vedoucí předmětových komisí a další.

Profesní portfolio učitelů na školách všech typů mají určitě budoucnost. Je jen třeba zvýšit povědomí učitelů o možnostech těchto portfolio a jejich využití ku prospěchu vzdělávání žáků. Zároveň je třeba také posílit povědomí a schopnosti využívat tato portfolio managementy škol pro jejich kvalitní evaluaci a také např. pro zvýšení transparentnosti přidělování nenárokové složky mzdy jednotlivým učitelům.

Uvedené výsledky šetření jsou pouze orientační a je třeba to brát v potaz. K vyvození závěrů by bylo třeba výzkum rozšířit o větší počet respondentů, což je do budoucna zamýšleno.

POUŽITÁ LITERATURA

- Profesní portfolio učitele – Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení* (2012). Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/profesni-portfolio-ucitele>
- ČŠI (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematickezpravy/Sekundarni-analyza-Vliv-slozeni-tridy-metod-uplat/PISA_2015.pdf
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Khas, M. (2015). *Potřebuje učitel portfolio?* Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19697/POTREBUJE-UCITELPORTFOLIO.html>
- Kratochvilová, K. (2019). *Profesní portfolio začínajícího učitele chemie se zaměřením na učivo 9. ročníku ZŠ (Diplomová práce)*. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/n1viy/Diplomova_prace_396667_Katerina_Kratochvilova_odevzdani.pdf
- Lukášová, H. (2015). Portfolio začínajícího učitele a mentora. In A. Wiegerová, *Od začátečníka k mentorovi: (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu): studijní materiály k 16 modulům projektu Fondu vzdělávací politiky MŠMT*. Univerzita Tomáše Bati.
- Matoušková, A. (2019). *Profesní portfolio začínajícího učitele chemie se zaměřením na 1. pololetí 8. ročníku ZŠ (Diplomová práce)*. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/lz8xw/Diplomova_prace_Matouskova.pdf
- Nezvalová, D. (2002). *Portfolio a jeho hodnocení. Zpráva z řešení projektu ESF, Olomouc: Univerzita Palackého*.
- Šťastná, J. (2010). Učitel základní školy (pozornosti neujde). *e-Pedagogium*, 10(3), 114–123. doi: 10.5507/epd.2010.039.
- Tomková, A., et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf
- Tuček, M. (2019). *Naše společnost, v19-06. Tisková zpráva*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
- Vašutová, J. (2002). Studentské portfolio. In Vašutová, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PdF UK.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Kontakt

Mgr. Adéla Matoušková: matouskova.ada@gmail.com

Mgr. Irena Plucková, PhD.: pluckova@ped.muni.cz

Mgr. Kateřina Kratochvílová: rabonova.k@mail.muni.cz

ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ BĚHEM TŘÍLETÉHO KOMBINOVANÉHO STUDIA NA VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLE

Martina Muknšnáblová¹

¹Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS Čelákovice, nám. 5. května 2, Čelákovice 250 88, Česká republika

To cite this article: MUKNŠNÁBLOVÁ MARTINA. 2021. Rozvoj kognitivních schopností během tříletého kombinovaného studia na vyšší odborné škole. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 95–103.

Abstrakt

Na kombinované studium vyšších odborných zdravotnických škol se v posledních letech hlásí stále více studentů ve středním věku. Mnohdy je pro ně studium náročné zejména v počátku s ohledem na jejich další pracovní či soukromé povinnosti. Úkolem pedagoga je umožnit studentům naučit se potřebné informace, respektive např. najít vhodnou vyučovací metodu dle schopností, znalostí či dovedností studentů. Učitel musí svoje studenty mimo jiné podporovat, jelikož mnohé neúspěchy demotivují k dokončení získání nové kvalifikace a nemalá část studentů ukončuje vzdělávání zbytečně předčasně. Pokud lze studentům předložit prokazatelné důkazy o reálných možnostech zlepšování studijních výsledků po pravidelném tréninku kognitivních funkcí právě dobře organizovaným učením, je nejen zlepšeno celkové klima ve škole, ale zejména navýšen počet úspěšných absolventů odborných škol. Jak prokázalo výzkumné testování studentů vyšší odborné školy MILLS, lze během tříletého studia významně zlepšit paměť, pozornost i myšlení zvláště se zařazením učebních metod podporujících dané kognitivní funkce.

Klíčová slova: kognitivní funkce, paměť, myšlení, pozornost, zdravotnický pracovník

DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS DURING A THREE-YEAR COMBINED STUDY AT A HIGHER VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

In recent years, more and more middle-aged students have applied for combined study at higher vocational medical schools. It is often difficult for them to study, especially in the beginning with regard to their other work or private duties. The task of the teacher is to enable students to learn the necessary information, or, for example, to find a suitable teaching method according to the abilities, knowledge or skills of students. Among other things, the teacher must support his students, as many failures demotivate to complete a new qualification and a large number of students leave education unnecessarily prematurely. If students can be presented with demonstrable evidence of real possibilities for improving learning outcomes after regular training of cognitive functions

through well-organized learning, not only is the overall school climate improved, but especially the number of successful graduates of vocational schools increased. As demonstrated by research testing of MILLS students, memory, attention and thinking can be significantly improved during the three-year study, especially with the inclusion of teaching methods that support the cognitive functions.

Keywords: cognitive function, memory, thinking, attention, healthcare worker

ÚVOD

Při kombinovaném studiu na vyšších odborných školách si musí student zapamatovat nejen řadu nových teoretických informací, ale také naučit se aplikovat tyto poznatky v reálném pracovním prostředí, jelikož hlavním důvodem, proč se studenti hlásí ke studiu, je získání profesní způsobilosti neboli získat kompetence k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu. V rámci studia je dle učebního plánu teoretická výuka propojena s praktickým výkonem profese především při odborné praxi. Velkou část učebních osnov tvoří i praktická výuka v profilových předmětech, kde je velký prostor pro učitele patřičně studenty připravovat na danou profesi. Odbornou praxi studenti absolvují individuálně, ve zdravotnickém zařízení dle vlastní volby v blízkosti bydliště. Při porovnání výzkumem sledovaných vzdělávacích programů (diplomovaný zdravotnický záchranář, diplomovaný farmaceutický asistent a diplomovaný zdravotní laborant) na vyšší odborné zdravotnické škole MILLS Čelákovice byla zjištěna odlišnost jak v počtu hodin teoretické a praktické výuky, tak především hodin odborné praxe. Ze zákonných požadavků na jednotlivé profese a individuální koncepci odborné praxe je nezbytné věnovat patřičnou pozornost efektivnímu vzdělávání dospělých ve školním prostředí v rámci teoretické či praktické výuky a nespolehat jen na studentovo pracovní zaučení při absolvování odborné individuální praxe v jednotlivých ročnících. Proto jsou i vyučovací metody odlišné mezi obory, aby podporovaly rozvoj jednotlivých kompetencí úzce souvisejících s kognitivními funkcemi.

1 CÍLE

Cílem výzkumu je prokázat možnost kognitivního růstu (rozvoj paměti, pozornosti a myšlení) studentů jednotlivých sledovaných oborů vyšší odborné zdravotnické školy (diplomovaný zdravotnický záchranář, diplomovaný farmaceutický asistent a diplomovaný zdravotní laborant) v průběhu jejich kombinovaného tříletého studia. Dalším cílem bylo zjistit, zda změna v kognitivních funkcích je závislá

na konkrétní části školního roku, respektive zda v období zvýšené frekvence zkoušení je kognice lepší či část školního roku není rozhodující.

Výzkum byl zacílen na ověření hypotéz-

- H1 – V průběhu školního roku respektive na konci zkouškového zimního období je schopnost krátkodobého zapamatování si vyšší než na začátku školního roku.
- H2 – V průběhu školního roku respektive na konci zkouškového zimního období je pozornost vyšší než na začátku školního roku.
- H3 – Studenti na začátku studia mají horší výsledky testu o stavu krátkodobé paměti než na konci studia.
- H4 – Studenti na začátku studia mají horší výsledky testu logického myšlení než na konci studia.

Smyslem bylo získat konkrétní data, jak studium v jednotlivých oborech posouvá studenty v jejich kognitivních funkcích, což jim napomáhá studium zdárně dokončit. Pro mnohé studenty jsou tato data důležitá již při přihlašování ke studiu, jelikož jejich sebedůvěra ve vlastní kompetence učit se znovu po mnoha letech ve škole učivo společně i s mnohem mladšími studenty je nízká, což může ovlivnit jejich rozhodnutí o navyšování či prohlubování odborného vzdělání či zcela změnit profesi i během střední dospělosti.

2 KOGNITIVNÍ FUNKCE PŘI UČENÍ DOSPĚLÝCH

Při učení je nezbytné využít všechny výzkumem sledované poznávací schopnosti - paměť, pozornost i myšlení. Rozmyslet si před učením jakým způsobem, kdy, co, jak dlouho se učit neboli volba vyučovací metody velmi ovlivňuje výsledné posílení vybraných (častěji zapojených) kognitivních funkcí. Pro úspěšné propojení teoretických poznatků a praktických zkušeností k vytvoření návrhu řešení nejrůznějších problémů dle kompetencí absolventů je důležité zapojit poznávací funkci, která je nejvíce potřebná v daném vyhledávacím mentálním procesu.

Pro správné zapamatování respektive vybavení nese zásadní vliv efektivní uspořádání nových informací. Kvalita paměťové stopy je daná např. přesností vštěpované informace, což záleží nejen na míře pozornosti, ovlivněné i motivací. Čím je motivace vyšší, vytvoří se paměťový otisk rychleji a trvaleji (mnohdy i bez nutnosti vícekrát opakovat). Neúspěch při potřebě využít paměť snižuje prostřednictvím negativních emocí paměť při příštím použití (zhoršuje tvorbu následující paměťové stopy), ale snižuje i pozornost a tlumí myšlení. Při nepřesném vybavení si informace z paměti nemusí jít jen o změnu či poruchu paměti, mohlo dojít vlivem snazšího zakomponování do a sociální sítě k tzv. rekonstrukci, kdy si poznatek jedinec dobarví tak, jak předpokládá, že se děje i v realitě. Výsledek vybaveného poznatku a skutečné informace se může lišit, dle jiných (minulých) zkušeností. V úvahu je potřeba brát i přirozené zapomínání v průběhu času od minulé zkušenosti či přenosu (vštěpování) vědomosti. Ve střední či pozdní dospělosti není rychlost vštěpování srovnatelná s mladším věkem, ale situace je vyvažována většími osobními zkušenostmi. Anstey (2014) se svým kolektivem obsáhlým výzkumem poukázali na významný pokles v rychlosti zpracování informací již po 40. roce. Ovšem při pravidelném tréninku kognitivních funkcí došlo u respondentů k pozvolnému úpadku kognice až kolem 60. roku věku. Salthouse (2016) ve svém výzkumu kognitivních funkcí (paměť a rychlost zpracování informací) s respondenty dle věku (18–39, 40–59, 60–80) prokázal zhoršení poznávacích funkcí při nedostatečném tréninku ve všech věkových skupinách. Naopak po častém zapojování kognice byly shledány významné pozitivní posuny, vyšší zejména u mladší kategorie. Bastian *et al.* (2013) sledovali respondenty do 35 let a nad 60 let po čtyřtýdenním kognitivním tréninku, a zjistili, že u obou skupin došlo po pravidelné stimulaci ke zlepšení.

Střední věk je kritickým obdobím pro počáteční poškození mentální kondice způsobené rizikovými faktory, kdy se změny ale mohou klinicky projevit až za řadu let, často se projevují při řešení akutně vzniklé komplikované situace vyžadující okamžité nalezení řešení. Oddálit kognitivní stárnutí dokáže včasná péče o tělesné i duševní zdraví již od počátku rané dospělosti s důrazem právě na střední dospělost. V tomto věku je jedinec často na vrcholu své kariéry a kognitivního působení a měl by si uvědomit riziko rychlého zhoršení při pozastavení např. v sebevzdělávání a tím udržování kognitivní kondice. Nevyužití individuálních kognitivních kapacit směřuje ke ztrátě kognitivní

rezervy již v produktivním věku, což lze sice získat do určité míry zpět ale s větším mentálním úsilím.

3 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY SLEDOVANÝCH OBORŮ VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Studenti oboru diplomovaný zdravotnický záchranář, diplomovaný farmaceutický asistent či diplomovaný zdravotní laborant jsou vzděláváni v souladu se zákonem č. 201/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 96/2004Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), vyhláškou č. 391/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 55/2011 Sb., stanovující činnosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, a vyhláškou č. 470/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 39/2005 Sb., kterou se stanoví minimální požadavky na vzdělávací programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání a zákonem č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Při kombinovaném studiu je organizovaná dálková výuka (kontaktní a nekontaktní hodiny). Nekontaktní hodiny představující zejména samostudium představují 46-65% z celkového počtu hodin za dobu studia. Kontaktní forma vzdělávání je organizována 1x měsíčně, o víkendech. Je rozdělena na zimní a letní období, období výuky, praxe a examínace. Jeden víkend obsahuje průměrně 20 hodin konzultací. Vzdělávací programy jsou uspořádány modulově, aby bylo lépe nastartováno propojení školní kvalifikační výuky a celoživotního vzdělávání v daném oboru. Jednotlivé předměty mají i více modulů dle ročníku a mezipředmětových vztahů. Podle obsahu předmětu a charakteru výuky se moduly dělí na poznatkové (s převahou teoretických znalostí), činnostní (praktické) a kombinované. Hojně je využíváno vedle přímé výuky ve škole také studijní podpory v elektronické podobě odborných textů a jiných studijních materiálů, které poskytují jednotliví vyučující studentům.

3.1 Diplomovaný zdravotnický záchranář

Velká část kontaktních hodin při studiu ve škole je teoreticky zaměřena, ale nelze opomenout praktickou výuku s osvojením ošetrovatelských postupů, vyhodnocování život či zdraví ohrožujících stavů

a plánování jednotlivých intervencí. Návěst řešení výjezdových případů je nezbytný již od prvního ročníku a posléze při odborné praxi si student rozšiřuje svoje poznatky o nepřehlednou variabilitu ošetrovatelských situací. V učebním plánu je kladen důraz na praktické vyučování (teoretické výuce je věnováno 403 hodin a praktické 357 hodin výuky za dobu 3 ½ letého studia). Odborná praxe skýtá 1600 hodin. Praktická výuka se odehrává nejen při předmětech ošetrovatelských, kde to ukládá i učební program, ale i v rámci jiných předmětů, aby již od počátku byl student veden k uvědomění si důležitosti jednotlivých poznatků pro pracovní uplatnění a především možnosti jejich zakomponování do praxe. Z tohoto důvodu je do výuky zařazeno více metod umožňující rozvoj myšlení jako např. metody diskusní, heuristické, situační, inscenační. Pedagog často využívá kooperativní a projektové vyučování. Studenti jsou vyzýváni k propojování jednotlivých znalostí s důrazem na variabilitu souvislostí. Mezi oblíbené a efektivní metody patří brainstorming, hraní rolí, metoda CNB (Collective Notebook), metoda synektiky, laterálního myšlení, metoda pro-kontra, metoda „černé skříňky“ či morfologické metody neboli zařazovány jsou oproti výuce ve zbylých dvou sledovaných oborech zejména problémové vyučovací metody, podporující rozvoj logického myšlení.

3.2 Diplomovaný farmaceutický asistent

U farmaceutických asistentů je nezbytné pěstovat smysl pro přesnost a dodržení již dříve ověřených konstruktů, proto není tolik způsobů výuky založen na kreativě ale spíše na pracovní paměti. Teoretická výuka skýtá 349 kontaktních hodin a praktická výuka 281 hodin. Odborná praxe nese jen 600 hodin, což oproti záchranářům není ani polovina. Zřejmý je důraz na osvojení teoretických poznatků do paměti při samostudiu. Využívány jsou ve výuce často oproti jiným oborům tradiční teoretické metody jako přednáška, instruktáž, demonstrace či případně laboratorní cvičení ve školní laboratoři.

3.3 Diplomovaný zdravotní laborant

Během tříletého kombinovaného studia absoluuje student pouze 260 hodin teoretické výuky, minimálně 400 hodin praktického vyučování a 720 hodin odborné praxe. Počet hodin praktického vyučování je ještě postupně navyšován na úkor teorie, jelikož se prokazuje pro pracovní začlenění absolventů za zásadní jejich zkušenost při práci s jednotlivými typy biologického materiálu a jeho konkrétní proces zpracování v laboratoři. Vyučující

i studenti kvitují vyšší efektivitu učení při instruktáži s reálnými preparáty, které si učitelé shromážďují během své víceleté pracovní zkušenosti. Proto je výuka u oboru diplomovaný zdravotní laborant přesunuta (kromě výuky cizího jazyka) téměř kompletně zvláště ve vyšších ročnících do prostor klinických laboratoří. Výuka je sice pro školu náročnější nejen na financování praktické výuky a pro studenty na udržení pozornosti při velkém množství sledovaných preparátů. Studenti jsou vyučováni skupinovou výukou po cca 6–8 studentech a ti jsou dále v laboratoři rozděleni do maximálně dvojic, tak aby si mohli efektivně vyzkoušet jednotlivé činnosti na skutečných preparátech a zafixovali si větší šíři odlišností fyziologických i patologických na vyšetřovaném materiálu. Jako velmi produktivní se ukazují metody výuky v podobě mentoringu či koučinku.

4 METODOLOGIE

Sledování vybraných kognitivních funkcí (paměť, pozornost a myšlení) studentů kombinovaného studia třech oborů vyšší odborné zdravotnické školy proběhlo pomocí opakovaného testování. Oslovení studenti byli z Vyšší odborné zdravotnické školy MILLS v Čelákovících. Testování probíhalo v letech 2016–2020. Použity byly autorské testy, vytvořené na základě inspirace z testů kognitivních funkcí (Wechsler Adult Intelligence Scale 2016, Trail Making Test, MEMREX08, Alfa span, MATRICS Consensus Cognitive Battery, Repeatable Battery for the Assessment of Neuropsychological Status). Ovšem tyto podkladové testy je nezbytné vyhodnotit psychologem nikoliv pedagogem, proto nebyly použity. A navíc žádný ze standardizovaných testů nemá 6 verzí k opakovanému testování. Validita jednotlivých testových autorských verzí (1-Z až 3-P) byla zhodnocena komparací s výchozími standardizovanými kognitivními testy. Testy se skládají z 30 otázek zaměřených na pracovní paměť (10 otázek), šíři pozornosti (10 otázek) a způsob myšlení (10 otázek). Časová náročnost všech testů je stejná a skýtá 45 minut včetně zadání, vypracování jednotlivých úkolů se pohybuje mezi 20–90 sekundami. Testy jsou metodicky srovnatelné, rozdílnost je jen v obsahu úrovně a způsobem zpracování obdobných úloh. Pro sledování paměti byly použity číselné, písmenné a slovní řady, zpracování obrázků (kresby i fotografie). Vyžadována byla sériová reprodukce u řad a u obrázkových úloh jen volná reprodukce. K testování pozornosti byly použity metody identifikace chyby, rozdílů či naopak podobnosti. Otázky k myšlení byly založeny na zpracování informací pomocí analo-

gie s využitím představivosti a mentální rotace. Využity byly slovní i symbolické úlohy.

Reliabilita autorského testu byla ověřena Kuderovým-Richardsonovým vzorcem se zjištěnou hodnotou ke každé ze třech částí testu (dle sledované kognitivní funkce) mezi 0,61–0,70. Testování se zúčastnilo celkem 96 studentů (28 záchranářů, 33 farmaceutů a 35 laborantů), s průměrným věkem 35 let (21–52 let). V průběhu testování byli vyloučeni studenti, kteří během tříletého testování ukončili či přerušili studium nebo i opakovali daný ročník. Testování proběhlo v průběhu studia celkem šestkrát v pravidelných intervalech (v říjnu a v dubnu), tak aby při prvním testování v daném ročníku byli studenti mimo období pravidelných a častých zkoušek či jiného ověřování vědomostí

a při druhém testování byli krátce po tomto období examinační za předchozí studijní období.

5 VÝSLEDKY

Hypotézy byly verifikovány pomocí statistického testu významnosti respektive testem dobré shody (chi kvadrát). Nejprve byla statisticky seříděna data z jednotlivých (šesti) testů a následně komparována dle hypotéz. Porovnány byly odpovědi na otázky sledující konkrétní kognitivní funkce na začátku a na konci studia a také v průběhu testování vzhledem k probíhající výuce či zkouškovému období.

Při hladině významnosti 0,005 a stupni volnosti 2 je kritická hodnota 10,6, což znamená, že nebyla

I: Charakteristika respondentů

Diplomovaný farmaceutický asistent			Diplomovaný zdravotní laborant			Diplomovaný zdravotnický záchranář		
Počet	r Věk	ø Věk	Počet	r Věk	ø Věk	Počet	r Věk	ø Věk
33	22–52	34,88	35	21–46	34,54	28	22–52	36,25

II: Zlepšení podílu správných odpovědí na otázky sledující paměť na konci zkouškového období oproti začátku školního roku

	Začátek školního roku		Konec zkouškového období		Test významnosti		
	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Testované kritérium	Testované kritérium
1. ročník	15	12,66666667	15	17,33333333	30	0,314102564	0,429824561
2. ročník	12	12,66666667	18	17,33333333	30	0,025641026	0,035087719
3. ročník	11	12,66666667	19	17,33333333	30	0,16025641	0,219298246
Celkem	38	38	52	52	90	1,184210526	

III: Zlepšení výsledků na konci studia oproti začátku studia v otázkách sledujících paměť

	Začátek studia		Konec studia		Test významnosti		
	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Testované kritérium	Testované kritérium
Zlepšení	7	15	23	15	30	4,26666667	4,26666667
Nezlepšení	23	15	7	15	30	4,26666667	4,26666667
Celkem	30	30	30	30	60	17,06666667	

IV: Správné odpovědi na začátku roku a na konci zkouškového období v otázkách sledujících pozornost

	Začátek školního roku		Konec zkouškového období		Test významnosti		
	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Testované kritérium	Testované kritérium
1. ročník	282	280,6282051	308	309,3717949	590	0,006705745	0,006082717
2. ročník	369	376,7076923	423	415,2923077	792	0,15770456	0,143052302
3. ročník	462	455,6641026	496	502,3358974	958	0,088099098	0,079913852
Celkem	1113	1113	1227	1227	2340	0,481558273	

potvrzena závislost mezi podílem odpovědí na začátku školního roku a koncem zimního zkouškového období v otázkách sledujících paměť.

Při hladině významnosti 0,005 a stupni volnosti 1 je kritická hodnota 7,88, což prokazuje závislost mezi podílem správných odpovědí na otázky sledující paměť na začátku a na konci studia.

Při hladině významnosti 0,005 a stupni volnosti 2 je kritická hodnota 10,6, neboli nebyla prokázána závislost mezi podílem správných odpovědí na začátku školního roku a konci zimního zkouškového období v otázkách sledujících pozornost.

Při hladině významnosti 0,005 a stupni volnosti 1 je kritická hodnota 7,88, neboli byla prokázána závislost mezi podíly správných výsledků v otázkách sledující myšlení na začátku a konci studia.

Na konci studia se farmaceuti zlepšili v sedmi otázkách sledujících myšlení, laboranti v pěti otázkách a záchranáři ve všech deseti s mnohem větším procentuálním navýšením úspěšnosti.

Farmaceuti se zlepšili ve všech otázkách sledujících paměť, zatímco laboranti se zlepšili jen v šesti otázkách a záchranáři v sedmi otázkách.

6 DISKUSE

Statistickým tříděním byla potvrzena (viz tabulka III) hypotéza H3 (Studenti na začátku studia mají horší výsledky testu o stavu krátkodobé paměti než na konci studia) a také (viz tabulka V) byla potvrzena hypotéza H4 (Studenti na začátku studia mají horší výsledky testu logického myšlení než na konci studia). Naopak nebyly potvrzeny (viz tabulka II) hypotézy H1 (V průběhu školního roku respektive na konci zkouškového zimního období je schopnost krátkodobého zapamatování si vyšší než na začátku školního roku) ani (viz tabulka IV) nebyla potvrzena H2 (V průběhu školního roku respektive na konci zkouškového zimního období je pozornost vyšší než na začátku školního roku).

Jednotlivé výsledky byly dále vzhledem k variabilitě výsledků statisticky tříděny podle jednotlivých studijních oborů, což nebylo primárně cílem výzkumu a ani se již nevejde blíže rozvést do tohoto příspěvku. Největší posun u otázek sledujících paměť byl zjištěn u studentů oboru diplomovaný farmaceutický asistent, kteří měli vždy největší zastoupení v nejvyšším množství zapamatovaných položek ve srovnání s ostatními studenty.

Pozornost se v průběhu studia měnila ve všech oborech od testu na začátku prvního ročníku, kde nejvíce studentů identifikovalo jen jeden rozdíl v předložených obrázcích až po poslední testování ve třetím ročníku, kdy nejvíce studentů uvedlo všech šest rozdílů mezi dvěma obrázky. Největší procentuální zastoupení identifikace všech šest rozdílů bylo ve skupině studentů oboru diplomovaný zdravotní laborant (85,71 %) a nejméně v oboru diplomovaný zdravotnický záchranář (57,14 %). V logických úlohách na počátku studia nevykazovali velké rozdíly studenti oboru diplomovaný farmaceutický asistent a diplomovaný zdravotnický záchranář, výrazněji lepších výsledků dosahovali studenti oboru diplomovaný zdravotní laborant. V průběhu studia se výsledky nepohybovaly zcela lineárně, ale nejvýraznějšího zlepšení myšlení ale globálně dosáhli záchranáři, kteří ve třetím ročníku měli až o 30% více správných řešení než ostatní. Rozptyl správných odpovědí v otázkách sledujících logické myšlení na konci třetího ročníku byl nejmenší a nejstabilnější u záchranářů (rozptyl jen 0,045918367), výsledky laborantů a farmaceutů se mezi sebou jen minimálně lišily (rozptyl u laborantů 0,193067034 versus u farmaceutů 0,196122449).

Kognitivní funkce se u studentů během jejich tříletého kombinovaného studia postupně posouvaly k lepším hodnotám. U všech kognitivních funkcí díky pravidelnému učení došlo ke zlepšení. Změny však nebyly stejné u všech sledovaných oborů. Studenti oboru diplomovaný zdravotní laborant se nejvíce zlepšili v úlohách sledující pozornost. Studenti oboru diplomovaný farmaceutický asistent si nejvíce zlepšili svou krátkodobou (pracovní) paměť a studenti oboru diplomovaný zdravotnický záchranář vykazovali největší pozitivní posun ve svém myšlení. Specifičnost změn je dána pravděpodobně rozdílnými vyučovacími metodami ve škole u každého oboru. Vyučovací metody jsou voleny s ohledem na jiné kompetence jednotlivých zdravotnických pracovníků. Změny v jednotlivých kognitivních funkcích nenastaly vždy ve stejnou dobu. K progresi myšlení došlo výrazněji až ve třetím ročníku, zatímco pozornost a paměť se spíše zlepšovaly kontinuálně od počátku, i když ne u všech oborů kvantitativně stejně, což je opět odrazem vyučovacích metod se zaměřením na paměť či jiné preferované funkce.

V: Správné odpovědi na začátku a na konci studia v otázkách sledujících myšlení

	Začátek studia		Konec studia		Test významnosti		
	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Teoretická četnost	Absolutní četnost	Testované kritérium	Testované kritérium
Správně	302	382,5	463	382,5	756	16,94183007	16,94183007
Špatně	658	577,5	497	577,5	1155	11,22121212	11,22121212
Celkem	960	960	960	960	1920	56,3261	

VI: Výsledky zlepšení na konci studia v otázkách sledujících logické myšlení v jednotlivých oborech

Zastoupení odpovědí na otázky studující myšlení na konci studia			
Otázka č.	Diplomovaný farmaceutický asistent	Diplomovaný zdravotní laborant	Diplomovaný zdravotnický záchranář
21	+ 0,09%	– 5,72%	beze změny
22	+ 12,13%	– 31,43%	+ 39,29%
23	+ 21,21%	+ 5,72%	+ 25,00%
24	+ 33,34%	+ 25,71%	+ 46,43%
25	beze změny	– 37,14%	+ 21,43%
26	– 12,12%	– 22,86%	+ 10,71%
27	+ 6,06%	– 17,15%	+ 42,85%
28	+ 36,36%	+ 11,42%	+ 71,43%
29	– 9,09%	+ 14,28%	+ 42,86%
30	+ 63,64%	+ 71,43%	+ 67,86%
Celkem	160,62%	14,26%	367,86%

Zelený podklad mají výsledky se zjištěným zlepšením podílu správných odpovědí. Růžový podklad mají odpovědi, kde se studenti zhoršili oproti úvodnímu testování. Modrý text mají hodnoty v dané otázce s největším procentuálním zastoupením. Červeně je naopak otázka, kde došlo k největšímu propadu.

VII: Posun výsledků zapamatovaných položek v jednotlivých oborech na konci studia ve srovnání s prvním testem na začátku studia

Zastoupení odpovědí na otázky studující myšlení na konci studia			
Otázka č.	Diplomovaný farmaceutický asistent	Diplomovaný zdravotní laborant	Diplomovaný zdravotnický záchranář
1	modus + 1 položka, + 12,13%	modus zachován, – 5,71%	modus + 1 položka, + 14,28%
2	+ 6,06%	beze změny	+ 3,57%
3	modus + 3 položka, + 18,19%	modus zachován, + 26,00%	modus zachován, + 14,29%
4	+ 39,40%	– 5,71%	– 25,00%
5	modus + 2 položka, – 3,03%	modus zachován, + 5,71%	modus zachován, podíl zachován
6	modus zachován, + 15,15%	modus + 1 položka, + 31,43%	modus zachován, + 17,86%
7	modus + 1 položka, – 33,33%	modus zachován, – 17,14%	modus + 1 položka, + 14,29%
8	modus zachován, – 51,52%	modus – 1 položka, podíl zachován	modus – 1 položka, podíl zachován
9	modus + 1 položka, podíl zachován	modus zachován, + 28,57%	modus zachován, + 17,86%
10	modus + 1 položka, – 27,27%	modus zachován, + 2,85%	modus zachován, – 21,43%

Zelený podklad mají výsledky se zjištěným zlepšením podílu správných odpovědí. Růžový podklad mají odpovědi, kde se studenti zhoršili oproti úvodnímu testování. Modrý text mají hodnoty v dané otázce s největším procentuálním zastoupením. Červeně je naopak otázka, kde došlo k největšímu propadu.

ZÁVĚR

Kognitivní funkce studentů přicházejících ke studiu po několikaleté pauze od školního (formálního) vzdělávání nejsou vždy již na svém vrcholu a učení se nových informací je proto zdouhavější. Pravidelným kognitivním tréninkem prostřednictvím organizovaného učení se ale kognitivní funkce začínou znovu zlepšovat a tím i celý proces učení. Bonusem je, pokud již v průběhu studia se preferuje trénink konkrétní kognitivní funkce potřebné dle vybraného studovaného oboru a následného pracovního zaměření. Tedy pokud je kognitivní trénink se zaměřením např. na paměť, pozornost nebo myšlení v souladu s budoucími kompetencemi studentů v jejich zaměstnání. Z tohoto důvodu je potřeba nejen pravidelnost tréninku ale i jeho specifická koncepce dle oboru v průběhu studia, což lze aplikovat např. pomocí volených vyučovacích metod.

POUŽITÁ LITERATURA

- Anstey, K. J., *et al.*, (2014). Cognitive development over 8 years in midlife and its association with cardiovascular risk factors. *Neuropsychology*, 28(5), 653–665. DOI: 10.1037/neu0000044
- Ary, D., Jacobs, L. Ch., & Sorensen, Ch. (2017). *Introduction to Research in Education*. Andover: Cengage.
- Bartoš, A., & Raisová, M. (2015). *Testy a dotazníky pro vyšetřování kognitivních funkcí, nálady a soběstačnosti*. Praha: Mladá fronta.
- Bastian, C., *et al.* (2013). Effects of working memory training in young and old adults. *Memory & Cognition*, 41(4), 611–624. DOI: 10.3758/s13421-012-0280-7.
- Bielak, A., *et al.* (2012). Activity engagement is related to level, but not change in cognitive ability across adulthood. *Psychology and Aging*, 27 (1), 219–228. DOI: 10.1037/a0024667.
- Brehmer, Y., *et al.*, (2014). Plasticity of brain and cognition in older adults. *Psychological Research*, 78(6), 790–802, DOI: 10.1007/s00426-014-0587-z.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A.. (2017). *Nauč se to!: jak se s pomocí vědy efektivněji učit a více si pamatovat*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Craik, F., *et al.* (2018). Alpha span: A measure of working memory. *Canadian journal of experimental psychology*, 72(3), 141–152.
- Ferreira, D., Correia, R., Nieto, A., *et al.* (2015). Cognitive decline before the age of 50 can be detected with sensitive cognitive measures. *Psicothema*, 27(3), 216–222.
- Gonzales, H. M., Taraf, W., Bowen, M. E., *et al.* (2013). What Do Parents Have to Do with My Cognitive Reserve? Life Course Perspectives on Twelve-Year Cognitive Decline. *Neuroepidemiology*, 41(2), 101–109.
- Grand, J. H. G., Stawski, R. S., & MacDonald, S. W. S. (2016). Comparing individual differences in inconsistency and plasticity as predictors of cognitive function in older adults. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 38(5), 534–550.
- Reed, B. R., *et al.* (2011). Cognitive Activities During Adulthood Are More Important than Education in Building Reserve. *International Neuropsychological Society*, 17 (4), 615–624, DOI: 10.1017/S1355617711000014.
- Salthouse, T., (2016). Continuity of cognitive change across adulthood. *Psychonomic Bulletin Review*, 23(3), 932–939. DOI: 10.3758/s13423-015-0910-8.
- Schmiedek, F. *et al.*, (2010). Hundred days of cognitive training enhance broad cognitive abilities in adulthood: findings from the COGITO study. *Aging Neurosci.* Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnagi.2010.00027/full>. DOI: 10.3389/fnagi.2010.00027.
- Vyhláška č. 470/2017, kterou se mění vyhláška č. 39/2005 Sb., kterou se stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání. (2017) Dostupné na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-470>.
- Vyšší odborná škola Mills. (2014). Vzdělávací program Diplomovaný zdravotní laborant Kód 53-43-N/2. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS, s.r.o.
- Vyšší odborná škola Mills. (2015). Vzdělávací program Diplomovaný farmaceutický asistent Kód 53-43/N1. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS, s.r.o.
- Vyšší odborná škola Mills. (2016). Vzdělávací program Diplomovaný zdravotnický záchranář Kód 53-41-N/2. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS, s.r.o.
- Zákon č. 201/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). (2017). Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-201>

Kontakt

Martina Muknšnáblova: m.muknsnablova@worldonline.cz

ZVYŠOVANIE KVALITY DOPLŇUJÚCEHO PEDAGOGICKÉHO ŠTÚDIA PROSTREDNÍCTVOM VZDELÁVANIA CVIČNÝCH UČITEĽOV

Daniela Petríková¹, Tatiana Varadyová¹

¹Technická univerzita v Košiciach, Katedra inžinierskej pedagogiky, Némcovej 32, 040 00 Košice, Slovenská republika

To cite this article: PETRÍKOVÁ DANIELA, VARADYOVÁ TATIANA. 2021. Zvyšovanie kvality doplňujúceho pedagogického štúdia prostredníctvom vzdelávania cvičných učiteľov. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 104–111.

Abstrakt

Katedra inžinierskej pedagogiky (KIP) Technickej univerzity v Košiciach zabezpečuje vzdelávanie budúcich učiteľov profesijných predmetov na zmluvných stredných odborných školách (SOŠ) prostredníctvom doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ). V snahe neustáleho zvyšovania kvality poskytovaného vzdelávania na DPŠ sa KIP v rámci svojich aktivít snaží zameriavať aj na posilňovanie dôvery a skvalitňovanie vzájomnej spolupráce s cvičnými učiteľmi, ktorí sa podieľajú na výučbe budúcich učiteľov najmä prostredníctvom usmerňovania a hodnotenia ich pedagogickej praxe. Cviční učitelia majú obrovský vplyv na trend vývoja odborného vzdelávania. V kontexte zmien 21. storočia a digitálnej revolúcie sa menia nároky na kompetentnosti učiteľov profesijných predmetov. KIP zdieľa názor, že je nevyhnutné pomáhať im pri konfrontácii s novými trendmi a zmenami v oblasti odborových didaktík. V poskytnutí podpory cvičným učiteľom vidí KIP jednu z aktuálnych výziev v súvislosti so zvyšovaním kvality vzdelávania budúcich učiteľov. Považujeme to za jeden z cieľov svojich aktivít a snažíme sa podchytiť ho aj prostredníctvom projektu KEGA, ktorého realizáciu pripravujeme. Cieľom a prínosom príspevku je poukázať na nevyhnutnosť rešpektovania viacerých aspektov práce cvičného učiteľa a to aj v súvislosti s ich celoživotným vzdelávaním prostredníctvom návrhov z pohľadu empirického skúmania a praktických skúseností.

Kľúčové slová: cviční učitelia; stredné odborné školy; kvalita; projekt; doplňujúce pedagogické štúdium

IMPROVING THE QUALITY OF ADDITIONAL PEDAGOGICAL STUDY BASED ON THE EDUCATION OF TEACHER TRAINING MENTORS

Abstract

The Department of Engineering Education of the Technical University in Košice provides education for future teachers of vocational subjects at contracted secondary vocational schools through additional pedagogical education. As part of its activities, the Department of Engineering Education

focuses on strengthening trust and improving mutual cooperation with teacher training mentors, in an effort to constantly improve the quality of education provided in the additional pedagogical education program. Teacher training mentors participate in the teaching of future teachers mainly through the guidance and evaluation of their pedagogical practice, so they have a huge impact on the trend of vocational education development. It is essential that their work is constantly improved, given the changing demands on the competencies of vocational teachers in the context of the changes of the 21st century and the digital revolution. The Department of Engineering Education shares the view that it is essential to assist teacher training mentors in confronting new trends and changes in the field of vocational didactics. We see one of the current challenges in improving the quality of education for future teachers in providing support for teacher training mentors. We consider this to be one of the goals of our activities and we also try to capture it through the KEGA project, the implementation of which we are preparing. The aim and contribution of the paper is to point out the need to accept several aspects of the work of teacher training mentors, even in connection with their lifelong learning through proposals from the point of view of empirical research and practical experience.

Keywords: teacher training mentors; secondary vocational schools; quality; project; additional pedagogical study

ÚVOD

Dôležitou súčasťou procesu získavania pedagogickej spôsobilosti profesie učiteľa je pedagogická prax. Počas nej sa študenti učiteľstva dostávajú do kontaktu s reálnou situáciou na školách. V tomto procese priamo spolupracujú s cvičnými učiteľmi. Ich úlohou je viesť študentov učiteľstva počas realizácie pedagogickej praxe. Na zabezpečenie primeranej kvality tejto časti prípravy študentov je potrebné, aby sa cviční učitelia celoživotne vzdelávali. Je možné realizovať to viacerými formami. Za efektívnu však považujeme podobu stretnutí s rozširovaním vedomostí a zručností cvičných učiteľov. Prostredníctvom nich sa v rámci celoživotného vzdelávania pedagogických zamestnancov pomôže učiteľom odborných profesijných predmetov na stredných odborných školách riešiť problémy spojené s pozíciou cvičného učiteľa.

Skvalitnenie prípravy učiteľov odborných profesijných predmetov vo výsledku prispeje aj k zvýšeniu kvality vyučovania na stredných odborných školách.

1 CIELE

Cieľom príspevku je poukázať na problematiku cvičných učiteľov z pohľadu ich významu v oblasti ovplyvňovania pedagogickej praxe študentov – budúcich učiteľov a nedostatočného docenenia tejto skutočnosti. Príspevok má popisný, teoreticko-empirický charakter. Cieľom jeho teoretickej časti je sumarizovať doterajšie, autorkám dostupné, názory odborníkov na rolu cvičných učiteľov. Empirickou zložkou príspevku je opis

plánovaného projektu podaného v roku 2020 na Kultúrnu a edukačnú grantovú agentúru Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na financovanie od roku 2021.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

Aktuálna situácia na slovenskom trhu práce zaznamenáva nedostatok pracovníkov v technických a technologických pozíciách. Priestorom na podporu tejto oblasti je zvyšovanie kvality vyučovania odborných profesijných predmetov (ďalej len OPP) na stredných odborných školách (ďalej len SOŠ), ktorých absolventi sa práve na týchto pracovných pozíciách zväčša uplatnia.

Výučbu OPP na SOŠ realizujú učitelia, ktorí majú ukončené vysokoškolské vzdelanie minimálne druhého stupňa v príslušnom, zväčša technickom odbore a pedagogickú spôsobilosť získavajú absolvovaním následného doplňujúceho pedagogického štúdia (ďalej len DPŠ) na akreditovaných pracoviskách. Doteraz podľa zákona 317/2009 Z. z. boli tieto pracoviská výhradne na vysokých školách (ďalej len VŠ), avšak od roku 2019 prijatím nového zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch 138/2019 Z. z. môžu byť zriadené aj na ďalších pracoviskách – riadených MŠVVaŠ ako napr. metodické centrá (ďalej len MC).

Na Technickej univerzite v Košiciach (ďalej len TUKE) je takýmto pracoviskom Katedra inžinierskej pedagogiky (ďalej len KIP). Študentmi DPŠ na KIP TUKE sú dve skupiny ľudí, ktorí v budúcnosti môžu byť učiteľmi OPP na SOŠ. V prevažnej miere sú to inžinieri, ktorí si dopĺňajú pedagogickú spôsobilosť ku odborným kompetentnostiam, za účelom

zastávať pozíciu učiteľa OPP na SOŠ. Druhú skupinu tvoria bakalári technických a ekonomických študijných odborov dennej formy štúdia na TUKE, ktorí po úspešnom ukončení vysokoškolského štúdia druhého stupňa sa budú uchádzať o pozíciu učiteľa OPP na SŠ.

Dôležitou súčasťou procesu získavania pedagogickej spôsobilosti je pedagogická prax (Zelová, 2015). Prostredníctvom nej si budúci učitelia uvedomujú sociálne roly učiteľov, ustávajú hodnotové systémy, postoje, motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu sa (Černotová, 2016). Študenti DPŠ na TUKE absolvujú pedagogickú prax (ďalej len PGP) na zmluvných cvičných SOŠ (ďalej len C-SOŠ), ktoré väčšinou nie sú zaradené do skupiny cvičných škôl pre potreby pedagogických či iných učiteľských fakúlt. Cvičnými učiteľmi (ďalej len CU) cvičných SOŠ sú stredoškolskí učitelia OPP poverení riaditeľom príslušnej školy. Ich úlohou je viesť adeptov na učiteľskú pozíciu procesom prípravy vo forme PGP.

Aby tento proces vykazoval požadovanú kvalitu, je aj podľa nášho názoru potrebné zo strany pracovníka vysokej školy, ktoré zabezpečuje DPŠ (v tomto prípade KIP TUKE) spolupracovať s cvičnými učiteľmi, pomôcť im v ich sebarozvoji v oblasti vedenia praxujúcich študentov DPŠ – praktikantov pri nácvuchoch, výstupoch aj rozboroch.

Cvičný učiteľ by mal mať kompetentnosti učiteľa špecialistu, experta. Mal by bezvýhradne správne pracovať s didaktickými kategóriami ako sú ciele výučby OPP, vyučovacie metódy, formy výučby. Mal by preukázať uplatňovanie didaktických zásad, vedieť zdôvodniť použité metódy, prostriedky, má disponovať výbornou zručnosťou didaktickej analýzy učiva (Černotová, 2016).

CU okrem pôsobenia na svojich žiakov v procese výučby OPP, počas PGP komunikuje a ovplyvňuje praktikantov – študentov DPŠ. Je potrebné, aby túto svoju zručnosť rozvíjal v rámci celoživotného vzdelávania. Dvojrola cvičného učiteľa – práca so žiakmi a práca so študentmi DPŠ nie je jednoduchá a bežná pre každého učiteľa, patrí k expertnosti cvičných učiteľov, ktorú je potrebné budovať a neustále upevňovať. CU musí disponovať požadovanými zručnosťami, ktoré by mal mať možnosť získať špeciálnym tréningom na partnerskej VŠ (Avis, 2015, s. 192).

Na základe dostupných informácií je možné konštatovať, že v procese celoživotného vzdelávania slovenských učiteľov je v oblasti vzdelávania CU veľmi málo príležitostí. V rámci kontinuálneho vzdelávania bolo v ponuke špecializačné vzdelávanie učiteľov, pripravujúcich sa na výkon špecializačných funkcií. Aktivita bola vyvíjaná

napr. na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (ďalej len UPJŠ). Tiež Európska vzdelávacia agentúra, n. o. ponúkala tento druh kontinuálneho vzdelávania, akreditácia 241/2010-KV bola platná od 25. 8. 2010 do 31. 12. 2015. Prehľad svojho času štyroch dostupných vzdelávaní zo skupiny aktualizčných, špecializačných a inovačných (aktualizovaný ku 10.5.2016) uvádza aj Osvaldová (2017, s. 191). Pokiaľ máme vedomosť, aktuálne však v ponuke nie je dostupné žiadne akreditované kontinuálne vzdelávanie zamerané na prácu cvičného učiteľa.

Na skutočnosti, ktoré vznikajú v súvislosti s fenoménom nepripravenosti cvičných učiteľov, upozorňujú autori, súhlasiac s Černotovou (Kosová, Tomengová & kol., 2015, s. 115), pričom poukazujú na to, že dochádza k nepociťovaniu zodpovednosti a uvádzajú, že v dôsledku toho dochádza k skutočnosti, že CU si nie sú vedomí svojich práv a povinností, zastarávajú v pedagogickej aj psychologickej teórii. Kosová, Tomengová a kol. (2015, s. 125) tiež uvádzajú realitu meniacej sa potreby pedagogickej praxe, z ktorej vyplývajú kľúčové kompetentnosti učiteľov. Je nevyhnutný ich neustály rozvoj v súvislosti s modernizáciou profesie učiteľa. V prvom rade by sa to malo týkať CU vzhľadom na to, že sa výrazným spôsobom podieľajú na príprave budúcich učiteľov. Očakáva sa zvyšovanie kvality učiteľov budúcich učiteľov prostredníctvom mentoringu (Kosová, Tomengová & kol., 2015, s. 130). V súvislosti s CU ako mentormi sa vyjadruje aj Píšová (2001, s. 31), kde to uvádza ako podmienku zvyšovania efektivity PGP a nutnosť pripraviť CU v tejto oblasti. Tiež Vincejová (2012, s. 9) sa stotožňuje s inými autormi v nebezpečenstve vplyvu neškolených mentorov na výsledok PGP pre budúcich učiteľov. Niektorí autori priamo navrhujú program kontinuálneho vzdelávania cvičných učiteľov, napr. Kosová, Tomengová a kol. (2015, s. 136) alebo Vincejová (2012, s. 8–9).

Tiež ďalší autori sa vo svojich publikáciách venujú cvičným učiteľom v súvislosti s rozvojom ich kompetentností. Osvaldová (2017, s. 192) uvádza, že je potrebné venovať pozornosť ďalšiemu vzdelávaniu cvičných učiteľov. Problematike vzdelávania učiteľov na cvičných školách sa venujú aj v zahraničí, napr. Slavík a Zouňková (2013), tiež Horáčková a Kamanová (2013, s. 47), ktoré v úvahe o zaistení stáleho kontaktu odborných metodikov s CU súhlasia s Maňákom (2011, s. 268). Na základe výskumu, realizovaného k pedagogickej praxi zabezpečovanej zo strany Inštitútu celoživotného vzdelávania Mendelovej univerzity v Brne boli identifikované, okrem iného aj slabé miesta v podobe málo informovaných CU, ktorí sa nema-

lým vplyvom podieľajú na celkovom výsledku PGP (Horáčková & Kamanová, 2013, s. 55–57).

Prešovská univerzita v Prešove (ďalej len PU) vytvorila Štatút cvičnej školy, v ktorom PU uvádza ako svoj záväzok voči cvičným školám metodickú pomoc a podporu CU (PU 2013, čl. 13). Vytvorenie štatútu kladne hodnotia aj Kosová, Tomengová a kol. (2015, s. 116), pričom v publikácii rozvíjajú jeho náplň. Uvádzajú spájanie priznania pozície CU s absolvovaním špecializačného kontinuálneho vzdelávania pre CU na VŠ (Kosová, Tomenková & kol., 2015, s. 120).

Vysoká vlna kritiky sa zniesla na DPŠ, hlavne pre budúcich učiteľov OPP zo strany iniciatívy To Dá Rozum, ktorá vykonala v roku 2018 dotazníkový prieskum v predmetnej oblasti. Analýzy a závery zverejnila na konci roka 2019 (Miškolci, 2019). V nich naznačuje pochybnosti o kvalite PGP na pracoviskách, ktoré poskytujú DPŠ. Aj keď sa so závermi analýzy stotožňujeme iba čiastočne a niektoré uvádzané výhrady, ktoré nie sú konkretizované – my vo vzťahu k nášmu pracovisku odmietame, predsa chceme zvyšovať kvalitu nami poskytovaného vzdelávania a poskytnúť kooperujúcim subjektom (v našom prípade C-SOŠ a ich CU) čo najvyššiu podporu v podobe možnosti získať aktuálne poznatky v oblasti a tiež odozvu na zrealizovanú PGP pre CU súčasných C-SOŠ nášho pracoviska.

Problemátike pedagogickej praxe študentov DPŠ na KIP TUKE a s tým súvisiacemu výskumu bola venovaná dizertačná práca (Benková, 2015). V nej boli analyzované pohľady na PGP zo strany praktikov, CU zmluvných C-SOŠ a tiež jej organizátora – KIP TUKE. Chceme využiť potenciál tohto výskumu, nadviazať naň a vykonať následné kroky v podobe ponuky rozšíriť zručnosti aktuálne pracujúcich a potenciálnych budúcich cvičných učiteľov zmluvných C-SOŠ v oblastiach, ktoré považujeme za problémové.

3 METODIKA

Príspevok sa metodicky zameriava na deskripciu poznatkov problematiky týkajúcej sa cvičných učiteľov na SOŠ a ich vplyvu na vzdelávanie budúcich učiteľov v podmienkach slovenskej legislatívy, čo je rozpísané v teoretickom rámci tohto príspevku. Empirická zložka je zastúpená opisom realizovanej doterajšej spolupráce s CU pôsobiacimi na zmluvných cvičných školách Technickej univerzity v Košiciach a náčrtom možnej budúcej (projektovo riadenej) spolupráce KIP s cvičnými učiteľmi, čo sú zároveň ťažiskové prvky príspevku.

4 VÝSLEDKY

Výsledkovú časť príspevku sme rozdelili do dvoch oblastí, ktoré sú vzájomne previazané. Ide o popis ostatných realizovaných aktivít smerovaných k C-SOŠ TUKE a popis základných atribútov navrhovaného projektu.

4.1 Ostatné aktivity smerované k C-SOŠ TUKE

KIP TUKE spolupracuje v súčasnosti so 7 zmluvnými cvičnými strednými odbornými školami (Tabuľka 1). Počet cvičných učiteľov je údaj, ktorý sa môže meniť každý školský rok, keďže závisí od toho, koľko študentov a s akou konkrétnou odbornosťou v danom akademickom roku realizuje na príslušnej C-SOŠ svoju PGP.

KIP TUKE dlhodobo vyvíja isté aktivity so zameraním na CU. Z tých, ktoré boli uskutočnené v poslednom období, by sme chceli poukázať na ostatné dve, a to pracovné stretnutie s vedením C-SOŠ a stretnutie s CU. Pracovné stretnutie s vedením C-SOŠ bolo realizované v decembri 2017 s cieľom kreovania podpory ďalšej vzájomnej

I: Zmluvné cvičné SOŠ KIP TUKE v akademickom roku 2019/2020

Poradové číslo	Zmluvná cvičná SOŠ	Prioritné zameranie PGP
1.	Hotelová akadémia	geoturizmus
2.	Obchodná akadémia	ekonomické
3.	Stredná odborná škola automobilová	strojárstvo, elektrotechnika
4.	Stredná priemyselná škola	strojárstvo, logistika
5.	Stredná priemyselná škola dopravná	strojárstvo
6.	Stredná priemyselná škola elektrotechnická	elektrotechnika, informatika
7.	Stredná priemyselná škola stavebná a geodetická	stavebníctvo, geodézia

spolupráce. Zúčastnilo sa ho 10 vedúcich pracovníkov zo šiestich C-SOŠ, čo považujeme za pozitívnu spätnú väzbu a signál pre rozvíjanie spolupráce. Na základe diskusie o jej aktuálnom stave a možnom budúcom skvalitnení sa následne uskutočnilo spoločné stretnutie pracovníkov KIP s cvičnými učiteľmi vo februári 2018 s cieľom informovať o problémoch, ktoré aktuálne vyplývajú z hodnotení PGP. Tohto stretnutia sa zúčastnilo 29 CU zo 46 pozvaných.

4.2 Základné atribúty navrhovaného projektu

Základným východiskom projektu s názvom „Podpora cvičných učiteľov na stredných odborných školách a zlepšovanie kvality pedagogickej praxe študentov DPŠ na TUKE“ sú dve skutočnosti. Prvou skutočnosťou je súčasná forma – možnosti priamej komunikácie s cvičnými učiteľmi na zmluvných C-SOŠ pracoviska DPŠ KIP TUKE. Tieto sú aktuálne sporadické, keďže základom je komunikácia prostredníctvom koordinátorov pedagogickej praxe. Druhou skutočnosťou je aktuálna situácia v oblasti možností vzdelávania cvičných učiteľov vo všeobecnosti, ktoré v značnej miere absentujú.

Problematika aktívnej spolupráce pracoviska VŠ so zmluvnými cvičnými školami a priamo s CU je, podľa našej mienky, veľmi žiadúcou. Prehĺbi sa tým čínorodá spolupatričnosť týchto subjektov. CU zmluvných C-SOŠ budú mať možnosť konfrontovať svoje názory a skúsenosti s potrebami, požiadavkami a názormi predstaviteľov KIP TUKE. Zamestnanci KIP získajú možnosť argumentáciou a inými prostriedkami aktívnej komunikácie pôsobiť na CU, aby si upevnili, prípadne osvojili aktuálne moderné prvky pedagogiky, psychológie a odbornej didaktiky. Spoločenská aktuálnosť riešenia problému absencie celoživotného vzdelávania CU cvičných škôl je veľmi vysoká.

Tým, že CU mentorsky pôsobí na študenta DPŠ, prispieva ku vzniku a upevneniu jeho prvotných návykov vo vzťahu k realizácii výučby. Môže mu poskytnúť nejasné alebo nie úplne správne informácie v rámci spätnej väzby, čo sa následne negatívne prejaví pri pôsobení absolventa DPŠ v praxi, či už vo vzťahu k jeho osobe (musí „objavovať objavené“), ale tiež aj vo vzťahu k žiakom, ktorých bude vyučovať a tí si to ponesú ďalej do svojho – nie len – profesionálneho života.

Pracovisko KIP TUKE považuje praktickú časť vzdelávania v rámci DPŠ za veľmi významnú a dôležitú. Teoretická fundovanosť v oblasti všeobecnej pedagogiky, psychológie a odbornej didaktiky je pre budúceho učiteľa samozrejme dôležitá,

avšak nie je postačujúca na to, aby sa zo študenta DPŠ stal potenciálne dobrý budúci učiteľ. Na to je potrebné, aby v rámci praktických aktivít mal možnosť absolvovať kvalitnú PGP, počas ktorej získa podporu a pomoc zo strany kvalitných CU, ktorí zabezpečia, aby PGP poskytla študentom DPŠ maximum z jej potenciálu.

Plánom v navrhovanom projekte je realizácia stretnutí, na ktorých sa uskutoční rozširovanie a upevňovanie vedomostí a zručností aktuálnych a potenciálnych CU v problematike, ktorá súvisí s realizáciou PGP. Na týchto pracovných stretnutiach sa zároveň vytvorí priestor pre spoločnú komunikáciu a konfrontáciu aktuálnych problémov PGP. Stretnutia s cvičnými učiteľmi považujeme za efektívny spôsob zvyšovania zručností CU vo vzťahu k praktikantom – študentom DPŠ. Považujeme za dôležité rozobrať s nimi zistené problémy, ktoré súvisia s PGP. Identifikujeme ich počas diskusií s našimi študentmi vo výučbe a tiež pri kolokviu po absolvovaní PGP na cvičných školách. Utvrdzujeme sa, že problémov v tejto oblasti je veľa a je nevyhnutné aktívne pôsobiť na CU zmluvných cvičných škôl, aby sa zvýšila kvalita ich práce s praktikantmi – študentmi DPŠ, čím sa zvýši šanca zlepšovania kvality prípravy učiteľov OPP pre SOŠ.

Vzhľadom na aktuálne dlhodobú absenciu primeraného vzdelávania CU považujeme navrhovaný projekt za vysoko aktuálny a jeho vytvorením vzniká priestor na čiastočnú nápravu tohto stavu. Projekt má ciele aplikovaný výstup, ktorý je zameraný na rozvoj výchovno-vzdelávacej sústavy vo vzťahu ku cvičným školám a CU. Projekt znateľne prispieje k zvyšovaniu kvality praktickej prípravy budúcich učiteľov, pretože okrem iného prispieje ku identifikácii kompetentnostných špecifik učiteľov OPP a tiež štandardov PGP v rámci DPŠ pre prípravu budúcich učiteľov OPP. Našou ambíciou je zamerať sa v súčasnosti na zmluvné C-SOŠ, aby sme zabezpečili čo najvyššiu úroveň kvality vzdelávania na pracovisku KIP TUKE, avšak zároveň predpokladáme, že primeranou publicitou v rámci odborných podujatí, konferencií a stretnutí sa aplikácia posunie aj na širšiu cieľovú skupinu, čím očakávame pomerne veľký prínos do predmetnej oblasti. V tejto súvislosti považujeme za podnetnú spoluprácu so zahraničnými partnermi a vzájomnú výmenu informácií o realizácii PGP v ich krajinách.

Ďalšie plánované výstupy projektu sú: vytvoriť platformu na elektronickú výmenu informácií medzi cvičnými učiteľmi zmluvných C-SOŠ a pracovníkmi KIP TUKE a vytvoriť textové mate-

riály – metodickú príručku pre cvičných učiteľov k realizácii PGP študentov DPŠ na KIP TUKE.

V rámci realizácie projektu sa budeme zaoberať aj problematikou zvládania situácie v SŠ v období neočakávaných prekážok, ktoré sa v súčasnosti prejavili, ako zatvorenie škôl v dôsledku pandémie. Spracovanie získaných informácií prinesie principiálne nové poznatky a návrh postupov pri možnom budúcom riešení analogických situácií, na ktoré je potrebné CU pripraviť, čím projekt považujeme za jedinečný.

Výsledkom projektu by malo byť prostredníctvom textových materiálov a stretnutí poskytovať vzdelávanie v kontexte celoživotného vzdelávania s predpokladom jeho kontinuity aj po skončení projektu. Študijná literatúra pre ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov a tiež podpora samoštúdia CU sa prejaví prakticky okamžitým prínosom už počas riešenia projektu ako následok zrealizovania stretnutí.

Pripravovanému projektu predchádza teoretická a empirická príprava, ktorá pozostáva z vytvorenia prehľadu domácich a zahraničných informačných zdrojov v tematike prípravy cvičných učiteľov; prípravy, zberu a analýzy dát súčasného stavu práce CU zmluvných C-SOŠ; prípravy, zberu a analýzy dát súčasného stavu pohľadu praktikantov – študentov DPŠ na priebeh PGP; interpretácie získaných informácií, identifikácie disproporcií vo fungovaní PGP medzi požiadavkami zo strany pracoviska KIP TUKE a realizáciou CU, komparácie získaných informácií so skúsenosťami zo zahraničných pracovísk, zameraných na prípravu budúcich učiteľov OPP; spracovania odporúčaní pre tvorbu modelu stretnutí vzdelávania cvičných učiteľov zmluvných cvičných SOŠ; publikovania zámerov projektu, čiastkových výsledkov riešenia projektu aktívnou účasťou na domácich a zahraničných vedeckých a odborných podujatiach, workshopoch, publikovaním v časopisoch.

Príprava tvorby výstupov bude pozostávať z vypracovania koncepcie stretnutí s CU na základe odporúčaní z výskumov; rozpracovania programu stretnutí pre CU zmluvných C-SOŠ; prípravy textového materiálu – metodickej príručky pre cvičných učiteľov k realizácii PGP; publikovania čiastkových výsledkov riešenia projektu aktívnou účasťou na domácich a zahraničných vedeckých a odborných podujatiach, workshopoch, publikovania výstupov v časopisoch.

Realizácia projektu bude prebiehať prostredníctvom stretnutí pre CU zmluvných C-SOŠ. Budú realizované pilotné stretnutia pre aktuálnych a potenciálnych CU zmluvných C-SOŠ; evaluácie programu stretnutí (spätná väzba, posudky),

publikovania výsledkov riešenia projektu aktívnou účasťou na domácich a zahraničných vedeckých a odborných podujatiach, workshopoch a publikovanie v časopisoch.

5 DISKUSIA

Problematica cvičných učiteľov je dlhodobo diskutovanou témou. V odbornej literatúre a aj v prieskumoch medzi študentmi učiteľstva (vo formálnom a neformálnom vzdelávaní) sa pravidelne objavujú vyjadrenia, že pôsobenie cvičného učiteľa je v období prípravy na učiteľské povolanie významné. Postavenie cvičného učiteľa však nie je reflektované v slovenskej legislatíve, ani v tej najnovšej (138/2019 Z. z.). Je potrebné zaoberať sa tým, že ak chceme kvalitne pripraviť budúcich učiteľov (a to nielen odborných profesijných predmetov), je nevyhnutné sa systematicky zaoberať práve aj rozširovaním vedomostí a kompetentností CU.

Cviční učitelia boli podľa zákona 317/2009 pedagogickí zamestnanci špecialisti – iní zamestnanci vykonávajúci špecializované činnosti: cviční pedagogickí zamestnanci. Dňa 10. mája 2019 bol vydaný nový zákon – 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa znenia tohto zákona (138/2019) v § 33 písmeno b) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou môže vykonávať činnosť pedagogického zamestnanca cvičnej školy. Zákon 138/2019 sa na tomto mieste odvoláva na zákon č. 131/2002 Z. z. (zákon o vysokých školách) a jeho § 37, kde je v odseku 3 uvedené, že „pedagogickú prax študentov vysokej školy v cvičnej škole vedie cvičný učiteľ cvičnej školy“.

Zámerom navrhovaného projektu je prehĺbiť priamu aktívnu spoluprácu CU a odborných asistentov KIP TUKE s cieľom skvalitnenia a zefektívnenia realizácie pedagogickej praxe v podmienkach SOŠ. Prostredníctvom toho sa zvýši úroveň kompetentnosti CU pre vedenie študentov DPŠ na TUKE. Považujeme to tiež za prínos v oblasti prípravy učiteľov pri zavádzaní moderných didaktických postupov, zameraných na komplexný rozvoj zručnosti a kritického myslenia samotných žiakov SOŠ.

Je naivné si myslieť, že učiteľ OPP, ktorý je v pozícii CU sa bude iniciatívne aktívne sám a z vlastného popudu sústavne profesionálne vzdelávať v pedagogicko-psychologických odboroch. Uvedenú skutočnosť si dovoľme tvrdiť na základe toho, že vedúca predkladaného projektu bola pred pôsobením na VŠ pracovisku bezmála 30 rokov stredoškolskou učiteľkou OPP a od roku 1998 bola CU a to pre študentov DPŠ aj študentov učiteľských fakúlt VŠ (PU, UPJŠ, UKF) a prostredie zo strany CU

a cvičných škôl dobre pozná. Vonkajšia motivácia v podobe primeraného spoločenského a finančného ohodnotenia v našom školskom systéme dlhodobo abscentuje. Zostáva to teda na vnútornej motivácii malého percenta z učiteľov v pozícii CU. Navyše, aj keď existuje viacero odborných publikácií na témy súvisiace s CU, nie je možné očakávať, že stredoškolský učiteľ OPP bude pravidelne cielene vyhľadávať a študovať state s touto problematikou. Riešením by bolo zredukovať úsilie pracovníkov KIP TUKE na vytvorenie publikácie, v ktorej by bola predmetná problematika primerane rozpracovaná. Avšak pri kvante odbornej literatúry z oblasti OPP, ktorá je v dnešnej dobe produkovaná

a ktorú sú učelia OPP nútení sledovať, aby boli v reálnom obraze svojho profesijného odboru, je očakávanie, že si spolu s odbornou problematikou pravidelne naštudujú aj problematiku súvisiacu s pozíciou CU iba iluzívne. Aktívne stretnutia s možnosťou priamo diskutovať o aktuálnych otázkach sa v tomto prípade javia ako najefektívnejší spôsob riešenia zistených problémov ako zo strany CU na zmluvných C-SOŠ, tak aj zo strany pracovníkov KIP. Túto tézu podporuje aj účasť približne 60 % CU z aktuálneho počtu na stretnutí zorganizovanom v roku 2018 navyše v mimovyučovacom čase. Ukázalo nám to, že požiadavka na stretnutia tohto druhu je oprávnená.

ZÁVER

Tento príspevok, ako súčasť prípravy projektu s názvom *Podpora cvičných učiteľov na stredných odborných školách a zlepšovanie kvality pedagogickej praxe študentov DPŠ na TUKE*, by mal reflektovať aktuálnu situáciu v problematike cvičných učiteľov v pedagogickej praxi budúcich učiteľov a mal by viesť k systematizácii tak poznatkov v predmetnej oblasti, ako aj k zosúladeniu možných budúcich postupov. Predpokladáme, že tie povedú k aktívnejšej spolupráci s cvičnými učiteľmi, a tým k hlbšej previazanosti kooperácie v oblasti vzdelávania na DPŠ. Popisovaný projekt od začiatku jeho realizácie prispeje ku vytvoreniu základov pre štandardizáciu kvality pedagogickej praxe študentov DPŠ na KIP TUKE.

V príspevku sme popísali skutočnosti, ktoré nás viedli k tvorbe projektu, pričom sme sa zamerali na teoretický rámec skúmanej problematiky, skôr realizované aktivity, ktoré pracovisko KIP TUKE realizovalo v predmetnej oblasti a charakterizovali sme základné atribúty navrhovaného projektu. V diskusii sme sa zamerali na otázku významnosti postavenia cvičného učiteľa v rámci pedagogickej praxe, čím považujeme ciele tohto príspevku za naplnené.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- Avis, J. (2015). *Teaching In Lifelong Learning. A Guide To Theory And Practice*. Open University Press. ISBN 978-0-33-526332-5.
- Benková, M. (2015). *Možnosti a trendy zefektívnenia pedagogickej praxe študentov a absolventov technickej univerzity*. Dizertačná práca. Prešov: FHPV PU.
- Černotová, M. (2016). *Manuál pre cvičných učiteľov k pedagogickej praxi*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1640-0.
- Horáčková, M. & Kamanová, L. (2013). Profesní příprava učitelů pro výuku na středních odborných školách s akcentem na pedagogickou praxi. In: Hlaďo, P. & Danielová, L. (Eds), *Profese učitele odborných předmětů*. Brno: Konvoj. ISBN 978-80-7302-168-9. Dostupné na: <https://www.icolleconference.cz/files/2013-profese-ucitele-odbornych-predmetu.pdf>
- Kosová, B., Tomengová, A. & kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0860-7. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf>
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. In: *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 3, s. 257–271. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1240/941>
- Miškolci, J. (2019). Doplnujúce pedagogické štúdium. Doplnujúce pedagogické štúdium nedostatočne pripravuje na učiteľstvo. In: *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. Bratislava: MESA10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/347954001ec1a/>
- Osvaldová, Z. (2017). Význam a miesto cvičného učiteľa pri formovaní osobnosti budúceho učiteľa. In: *Edukácia*, roč. 2, č. 1. ISSN 1339-8725. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/15903/Osvaldova.pdf>

- Píšová, K. (2001). Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? In: *Pedagogická orientace*, roč. 11, č. 2, s. 27–32. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8625/7799>
- Program. (2010). *Kontinuálne vzdelávanie. Program Cvičný pedagóg*. Prešov: Európska vzdelávacia agentúra, n. o. Dostupné na: <http://www.europskavzdelavacia.sk/dokumenty/Cvi%C4%8Dny%20pedagogicky%20zamestnanec.doc>
- PU. (2013). Štatút cvičnej školy pre pedagogickú prax študentov Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov: PU. Dostupné na: [https://www.unipo.sk/public/media/0190/Statut%20cvicnej%20skoly%20\(29%20%205%20%202013\).pdf](https://www.unipo.sk/public/media/0190/Statut%20cvicnej%20skoly%20(29%20%205%20%202013).pdf)
- Slavík, M. & Zounková, J. (2013). Celoživotní vzdělávání učitelů a ředitelů cvičných škol. In: Danielová, L. & kol. (Eds), *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelova univerzita. ISBN 978-80-7375-918-6. Dostupné na: <https://www.icolleconference.cz/files/2013-celozivotni-uceni.pdf>
- Vincejová, E. (2012). Cvičný učitel jako objekt vzdělávání. In: Ježková, V. (Ed), *Kvalita ve vzdělávání. XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: PdF UK, s. 620-630. ISBN 978-80-7290-620-8. Dostupné na: http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Vin_Cvicn.pdf
- Zákon 131/2002 Z. z. o vysokých školách
- Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- Zákon 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch
- Zeľová, A., 2015. *Doplňujúce pedagogické štúdium*. Kurikulum. Košice: KIP TUKE.

Kontakt

Ing. Daniela Petříková, PhD.: daniela.petrikova@tuke.sk
 Ing. Tatiana Varadyová, PhD.: tatiana.varadyova@tuke.sk

ROZVOJ DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV STREDNÝCH ŠKÔL

Ľudmila Rumanová¹

¹Vysoká škola DTI – DTI University, Sládkovičova 533/20, 01841 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

To cite this article: RUMANOVÁ ĽUDMILA. 2021. Rozvoj digitálnych kompetencií študentov stredných škôl. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 112–118.

Abstrakt

Digitálna kompetencia je nevyhnutná pre vzdelávanie, prácu a aktívnu účasť na dianí v spoločnosti. Z tohto dôvodu je celoživotný rozvoj digitálnych kompetencií dôležitý. Pre školské vzdelávanie je okrem chápania samotnej kompetencie rovnako dôležité aj vedieť, ako ju rozvíjať. Učitelia si musia uvedomiť, že digitálna kompetencia pomáha zvládať iné kľúčové kompetencie, ako je komunikácia, jazykové zručnosti alebo základné zručnosti. Článok má popisný teoretický charakter, ktorého cieľom je upriamiť pozornosť najmä na oblasť kľúčových kompetencií študentov stredných škôl, otázkam rozvoja ich digitálnych kompetencií, ale tiež základným vedomostiam, zručnostiam a postojom študentov k týmto kompetenciám. Súčasne sa zameriava na metódy a formy výučby, ktoré by mali učitelia zvoliť pri vzdelávaní s cieľom dosiahnuť digitálne kompetencie študentov stredných škôl.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie, digitálna kompetencia, zručnosti, študenti, škola

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

Digital competence is essential for education, work and active participation in society. For this reason, the lifelong development of digital competences is important. In addition to understanding the competence itself, it is equally important for school education to know how to develop it. Teachers need to realize that digital competence helps to master other key competences, such as communication, language skills or basic skills. The article has a descriptive theoretical character, which aims to draw attention mainly to the key competencies of high school students, issues of development of their digital competencies, but also the basic knowledge, skills and attitudes of students to these competencies. At the same time, it deals with the methods and forms of teaching that teachers should choose in education in order to achieve the digital competencies of high school students.

Keywords: key competence, digital competence, skills, students, school

ÚVOD

Kľúčové kompetencie a základné zručnosti potrebuje každý z nás pre osobné uspokojenie a rozvoj, spoločenské začlenenie a aktívne občianstvo. Kvalitné vzdelávanie, odborná príprava a celoživotné vzdelávanie rozvíja kľúčové kompetencie a základné zručnosti, na ktoré má právo každý človek. Rozvíjaním kľúčových kompetencií vo výučbe pripravuje učiteľ študentov na celoživotné vzdelávanie a na ich uplatnenie sa v reálnom živote európskeho priestoru, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom.

1 POJEM A DEFINÍCIA KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ

Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú adekvátne na riešenie nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v osobnom i spoločenskom živote. (Turek, 2014, s. 204) Vyznačujú sa presnosťou, sú multifunkčné a nevyhnutné pre každého človeka. Bez ich osvojenia človek nedosiahne úspech v žiadnej z troch oblastí: naplnenie osobného života a osobný rozvoj, plnohodnotné zaradenie sa do spoločnosti a celoživotná zamestnanosť.

Podľa Európskeho referenčného rámca „*Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnatelnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, ktorá žije v mieri, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo.*“ (Európska komisia, 2018, s. 7)

Kľúčové kompetencie, ako uvádza Blaško (2013), sú zvnútorneným, vzájomne prepojeným súborom nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, efektívne uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie. V literatúre je možné nájsť konkrétne spôsoby vymedzovania pojmu kompetencia (Průcha, 2009):

Kompetencie (kľúčové kompetencie) sú formulované v rôznych teoretických definíciách.

Kompetencie sú vymedzované tým, že v kurikulárnych dokumentoch je popísaný obsah jednotlivých kompetencií, alebo sú charakterizované cieľové kategórie, resp. očakávané výstupy určitého vzdelávania.

Kompetencie sú všeobecne charakterizované ako základné cieľové kategórie, výstupy zo všeobecného vzdelávania a výchovy, a k ich nadobúdaniu

a rozvíjaniu má smerovať celý vzdelávací obsah na príslušných stupňoch vzdelávania. Spomedzi množstva definícií kompetencií sú také, ktoré ponúkajú, na prvý pohľad, odlišný uhol pohľadu nazerania na pojem kompetencia, ale zároveň syntetizujúce a komplexné ponímanie tohto pojmu.

Charakteristiky kľúčových kompetencií: sú vymedzované na základe priorít, ktoré súčasná spoločnosť považuje za veľmi významné pre osobný rozvoj i pracovný život každého jednotlivca, sú rovnako dôležité, každá oblasť kompetencií je komplexným celkom, obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti a postoje, rozvoj kľúčových kompetencií je označovaný za dlhodobý a komplexný proces a ich osvojenie v príslušnom type a stupni vzdelania vytvára predpoklady pre ich ďalšie prehĺbovanie, menia tiež svoju kvalitu počas celého života jednotlivca, majú činnostný charakter, každá oblasť sa formuje na základe praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň jednotlivec je pripravený realizovať ju v praxi, majú schopnosť stále sa rozvíjať, preto môžu byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility, k ich rozvoju dochádza pri výučbe učiva rôznych predmetov a nadpredmetových aktivít včítane celoškolských aktivít, sprostredkovanie kľúčových kompetencií je viazané na konkrétny obsah učiva a uľahčenie jeho aktualizácie, ich osvojenie nemožno dosiahnuť bez konkrétneho obsahu učiva, sú výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.

V posledných dvoch desaťročiach sa pojem (kľúčové) kompetencie rozšíril zo sféry odborného vzdelávania do všetkých vzdelávacích oblastí (Průcha, 2009). V súčasnosti sú kompetencie včlenené ako základné cieľové kategórie do kurikulárnych dokumentov všetkých vyspelých krajín, operujú s nimi didaktické modely vzdelávania, rôznych predmetov a odborov a stali sa i súčasťou merania vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov v medzinárodných meraniach.

Na podporu rozvoja kľúčových kompetencií zorganizovala Európska komisia v novembri 2019 konferenciu o vzdelávacích prístupoch a prostredí v školskom vzdelávaní. (Kľúčové kompetencie a základné zručnosti, 2020).

1.1 Kľúčové kompetencie v stredoškolskom vzdelávaní

Základným školským dokumentom je Štátny vzdelávací program, ako záväzný školský dokument, stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Ciele vzdelávania sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov.

Štátny vzdelávací program vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania a je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Štátny vzdelávací program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Štátny vzdelávací program stanovuje povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí. V rámci svojho školského vzdelávacieho programu si každá škola môže vytvoriť aj vlastný vyučovací predmet (využitím voľných - disponibilných hodín). Okrem vyučovacích predmetov sú zavedené prierezové témy, ktoré sa prelínajú všetkými vzdelávacími oblasťami.

V rámci odborného vzdelávania štátne vzdelávacie programy vymedzujú povinný obsah vzdelávania – základné učivo – v oblasti odborného vzdelávania a prípravy. Takéto vzdelávacie programy, sú garantované štátom po prerokovaní so zamestnávateľmi, zriaďovateľmi škôl a ich profesijnými a záujmovými združeniami, s rezortnými ministerstvami v rozsahu ich odvetvovej pôsobnosti v zmysle všeobecne záväzných právnych predpisov. Štátne vzdelávacie programy sú záväzným kurikulárnym dokumentom pre tvorbu školských vzdelávacích programov, učebníc, učebných textov a pracovných zošitov, pre hodnotenie a kontrolu výsledkov vzdelávania.

Európsky referenčný rámec pre celoživotné vzdelávanie, stanovuje osem kľúčových kompetencií (Európska komisia, 2018): gramotnosť, viacjazyčnosť, matematická kompetencia a kompetencia vo vede, v technológii a inžinierstve, digitálna kompetencia, osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa, občianska kompetencia; podnikateľská kompetencia, kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu.

Vzdelávanie v každom odbore má smerovať k vytvoreniu nasledovných kľúčových kompetencií (Blaško, 2013): komunikačné (pripravenosť na dorozumievanie sa v materinskom jazyku a cudzích jazykoch), matematické a vedné (pripravenosť na využívanie matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote), informačné (pripravenosť na využívanie informačno-komunikačných technológií a narábanie s informáciami), na riešenie problémov (pripravenosť tvorivo a kriticky samostatne riešiť problémy bežného života), učebné (pripravenosť na učenie sa ako sa učiť), sociálne a personálne (pripravenosť na interpersonálne vzťahy, na seba utváranie, seba riadenie osobnosti), pracovné a podnikateľské (pripravenosť

na budúcu profesiu a na uskutočňovanie myšlienok), občianske a kultúrne (pripravenosť na zapájanie sa do občianskeho života, na podporovanie kultúrnych hodnôt).

Kľúčové kompetencie predstavujú potenciál aktivizovať a aplikovať systém vedomostí, schopností, odborných a sociálnych zručností, hodnôt, postojov i ďalších osobnostných kvalít v rôznych kontextoch prostredníctvom činnosti v reálnom živote. Je to ich najpodstatnejšia charakteristika a zároveň i veľký význam, môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie. Aj keď nemôžu odborné vedomosti nahrádzať, napomáhajú ich lepšiemu a efektívnejšiemu využívaniu.

2 DIGITÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Na Slovensku máme možnosť využívať tie najmodernejšie technológie. Digitálna gramotnosť obyvateľov Slovenska nie je taká dobrá, ako by sme očakávali a nadobúda charakter digitálne rozdelenej spoločnosti. Napriek tomu, že celková bilancia digitálnych schopností a zručností populácie ako celku je relatívne priaznivá, medzi jednotlivými sociálnymi skupinami a prostrediami boli zistené výrazné rozdiely.

Digitálna gramotnosť sa tak stala typickejšia pre mladšiu, vzdelanejšiu, kvalifikovanejšiu, sociálne silnejšiu časť populácie. Veľšic (2013) za jednu z najprogresívnejších sociálnych skupín v oblasti adaptácie na informačné technológie považuje mladú generáciu. Na jednej strane preto, že prirodzene inklinuje ku všetkému novému, nebojí sa experimentovať, nemá predsudky, ľahko absorbuje poznatky. Na druhej strane preto, že zo strany spoločnosti existuje oficiálna koncepcia vzdelávania v oblasti informačných technológií.

2.1 Charakteristika digitálnych kompetencií

Podľa Európskeho referenčného rámca digitálna kompetencia zahŕňa sebaisté, kritické a zodpovedné využívanie digitálnych technológií na vzdelávanie, prácu a účasť na dianí v spoločnosti, ako aj interakciu s digitálnymi technológiami. Zároveň aj informačnú a dátovú gramotnosť, komunikáciu a spoluprácu, mediálnu gramotnosť, tvorbu digitálneho obsahu (vrátane programovania), bezpečnosť (vrátane digitálnej pohody a kompetencií v oblasti kybernetickej bezpečnosti), otázky súvisiace s duševným vlastníctvom, riešenie problémov a kritické myslenie (Európska komisia, 2018).

Správa Európskeho parlamentu a rady vníma digitálnu kompetenciu ako jednu z kľúčových

kompetencií. Jednotlivci by mali chápať, ako digitálne technológie môžu prispievať ku komunikácii, tvorivosti a inovácii, a mali by vedieť, aké príležitosti, obmedzenia, vplyvy a riziká predstavujú. (Príloha k návrhu odporúčania Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2018).

Nepochybne aj chápať všeobecné zásady, mechanizmy a logiku vyvíjajúcich sa digitálnych technológií a poznať základné funkcie a spôsoby použitia rôznych zariadení, softvérov a sietí. Zároveň by mali mať kritický prístup k platnosti, spoľahlivosti a vplyvu informácií a údajov dostupných vďaka digitálnym prostriedkom a poznať právne a etické zásady súvisiace s prácou s digitálnymi technológiami. Mali byť schopní používať digitálne technológie na podporu svojho aktívneho občianstva a sociálneho začlenenia, spoluprácu s ostatnými a kreativnosť pri dosahovaní osobných, sociálnych alebo obchodných cieľov.

Takéto zručnosti zahŕňajú schopnosť pristupovať k digitálnemu obsahu, používať ho, filtrovať, hodnotiť, tvoriť, programovať a zdieľať digitálny obsah. Jednotlivci by mali vedieť riadiť a chrániť informácie, obsah, údaje a digitálne identity, ako aj rozoznávať softvéry, zariadenia, umelú inteligenciu alebo roboty a efektívne s nimi pracovať. Práca s digitálnymi technológiami a digitálnym obsahom si vyžaduje hlbavý a kritický, ale zároveň zvedavý, otvorený a perspektívny postoj k ich vývoju. Vyžaduje si aj etický, bezpečný a zodpovedný prístup k využívaniu týchto nástrojov.

2.2 Obsah digitálnych kompetencií

Obsah digitálnej kompetencie tvoria základné vedomosti, zručnosti a postoje, súvisiace s rozvojom danej kompetencie. Je potrebné tieto pojmy definovať.

Vedomosti

„Vedomosť je osvojená, pochopená a zapamätaná informácia (fakt, pojem, poučka, princíp zákon, vzťah, vzorec a podobne).“ (Turek, 2014). Digitálna kompetencia si vyžaduje riadne porozumenie a vedomosti o povahe, úlohe a príležitostiach technológií informačnej služby v každodenných súvislostiach: v osobnom a spoločenskom živote, ako aj v práci. Patria sem hlavne počítačové aplikácie ako textový a tabuľkový procesor, databázy, ukladanie a riadenie informácií a porozumenie príležitostiam a možným rizikám, ktoré sú spojené s internetom a komunikáciou pomocou elektronických médií (elektronická pošta, sieťové nástroje) v práci, vo voľnom čase, pre zdieľanie informácií, a spoluprácu na sieti, vzdelávanie a výskum. Jednotlivci by mali

takisto chápať, ako môžu technológie informačnej služby podporovať kreativitu a inovácie, a mali by si byť vedomí problematiky súvisiacej s platnosťou a spoľahlivosťou dostupných informácií a s právnymi a etickými princípmi interaktívneho používania technológií informačnej služby.

Správa Európskeho parlamentu a rady vníma základné vedomosti obsiahnuté v digitálnej kompetencii takto: Jednotlivci by mali chápať, ako digitálne technológie môžu prispievať ku komunikácii, tvorivosti a inovácii, a mali by vedieť, aké príležitosti, obmedzenia, vplyvy a riziká predstavujú. Mali by chápať všeobecné zásady, mechanizmy a logiku vyvíjajúcich sa digitálnych technológií a poznať základné funkcie a spôsoby použitia rôznych zariadení, softvérov a sietí. Jednotlivci by mali mať kritický prístup k platnosti, spoľahlivosti a vplyvu informácií a údajov dostupných vďaka digitálnym prostriedkom a poznať právne a etické zásady súvisiace s prácou s digitálnymi technológiami.

Jednotlivci by mali byť schopní používať digitálne technológie na podporu svojho aktívneho občianstva a sociálneho začlenenia, spoluprácu s ostatnými a kreativnosť pri dosahovaní osobných, sociálnych alebo obchodných cieľov. Zručnosti zahŕňajú schopnosť pristupovať k digitálnemu obsahu, používať ho, filtrovať, hodnotiť, tvoriť, programovať a zdieľať digitálny obsah. Jednotlivci by mali vedieť riadiť a chrániť informácie, obsah, údaje a digitálne identity, ako aj rozoznávať softvéry, zariadenia, umelú inteligenciu alebo roboty a efektívne s nimi pracovať. Práca s digitálnymi technológiami a digitálnym obsahom si vyžaduje hlbavý a kritický, ale zároveň zvedavý, otvorený a perspektívny postoj k ich vývoju. Vyžaduje si aj etický, bezpečný a zodpovedný prístup k využívaniu týchto nástrojov.

Zručnosti

Zručnosť je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém. Zručnosť je nadobudnutá pohotovosť správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať určitú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcej praktickej činnosti (Petlák, 2016). Európsky referenčný rámec definuje základné zručnosti súvisiace s digitálnou kompetenciou nasledovne:

Potrebné zručnosti zahŕňajú schopnosť vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich kritickým a systematickým spôsobom, posudzovať relevantnosť a rozlišovať skutočnosť a virtuálny svet a zároveň rozpoznávať prepojenia Turek (2014). Jednotlivci by mali byť

schopní používať nástroje na tvorbu, prezentáciu a porozumenie zložitým informáciám a sprístupniť si, vyhľadávať a používať služby založené na internete. Jednotlivci by mali byť tiež schopní používať technológie informačnej spoločnosti na podporu kritického myslenia, kreativity a inovácie. Správa Európskeho parlamentu a rady vníma základné zručnosti obsiahnuté v digitálnej kompetencii takto: vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich, posudzovať relevantnosť a rozlišovať skutočnosť a virtuálny svet, používať nástroje na tvorbu, prezentáciu a porozumenie zložitým informáciám, používať služby založené na internete, podporovať kritické myslenie, kreativitu a inováciu.

Postoje

Postoj je relatívne ustálená tendencia (pohotovosť) charakteristickým spôsobom reagovať na určité podnety. Je to relatívne ustálený systém pozitívnych alebo negatívnych hodnotení istých podnetov, javov, situácií, osôb a podobne (Turek, 2014). Európsky referenčný rámec definuje základné postoje súvisiace s digitálnou kompetenciou nasledovne: Používanie technológií informačnej spoločnosti si vyžaduje kritický a zvažujúci postoj k dostupným informáciám a zodpovednému používaniu interaktívnych médií. Turek (2014) uvádza, táto kompetenciu tiež podporuje záujem o účasť v komunitách a sieťach na kultúrne, sociálne alebo profesionálne účely.

3 ROZVOJ DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ VO VYUČOVACOM PROCESE

Myšlienku rozvoja digitálnej gramotnosti vo všetkých spoločenských oblastiach, teda aj v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu, podporuje široké spektrum využívania digitálnych technológií. Na zabezpečenie rozvoja digitálnej gramotnosti žiakov je nutné zabezpečiť využívanie digitálnych technológií na ich: učenie, vyhľadávanie informácií, realizáciu, tvorbu a riešenie úloh.

Pri digitálnej gramotnosti ide o schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov prezentovaných prostredníctvom moderných informačných a komunikačných technológií.

3.1 Stratégie výučby pre dosiahnutie digitálnych kompetencií

Stratégia sú spoločné metodické postupy učiteľov (metódy a formy výučby, aktivity, príležitosti, pravi-

dlá) vo výučbe (na úrovni školy, alebo na úrovni predmetu) i mimo nej, spoločné pre všetkých učiteľov (školy, alebo predmetu), ktorými škola (predmet) cielene, systematicky utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov.

Vzdelávacie stratégie bývajú formulované ku každej kľúčovej kompetencii, prípadne spoločne k viacerým kľúčovým kompetenciám tak, aby bolo zrejmé, ako škola zabezpečuje ich rozvoj u žiakov. Stratégie bývajú členené podľa toho, ktorú z kľúčových kompetencií rozvíjajú prednostne. Je však samozrejmé, že jednotlivé výchovné a vzdelávacie stratégie smerujú súčasne k niekoľkým kľúčovým kompetenciám.

Turek (2014) uvádza, že jednou zo základných stratégií výučby je využívanie IKT, kde ide o zadávanie úloh, pri ktorých sa využíva počítač a jeho príslušenstvo na získavanie informácií i tvorbu výstupov. V rukách novo vzdelaného učiteľa je informačno-komunikačná technika najvhodnejším prostriedkom pre rozvíjanie kompetencií študentov, ako aj významným prostriedkom pri prekonávaní problémov v súčasnej výučbe, ale i pri implementácii manažérstva kvality do systému tvorivo-humanistickej výučby. Učebnú pomôcku, ku ktorej by mali študenti taký prirodzený, aktívny a pozitívny vzťah ako k počítačom, ešte výučba v doterajšej histórii nedostala.

Stratégia výučby:

využívame kombináciu počítačových prezentácií a heuristických diskusií v koncepcii výučby s riešením problémov, čo sa zaradilo medzi najefektívnejšie stratégie vzdelávania, využívame elektronické vzdelávanie ako výučbu podporovanú počítačmi, interaktívnymi tabuľami v triede, využívame elektronické vzdelávanie ako spôsob multimediálnej výučby na báze internetu, využívame projektovú výučbu – riešenie projektu, keď študenti samostatne vyhľadávajú potrebné informácie pomocou počítača a internetu.

Doterajšie homogénne vzdelávanie, ktoré blokuje cestu vlastného rozvoja osobnosti, rozvíjanie vnútorných dispozícií žiakov, uplatnenie ich schopností v spoločnosti, pomáha preklenúť úväzok zavedenie nových informačných technológií do výučby. Umožňuje takto jednotlivcovi objaviť a rozvíjať svoj individuálny potenciál, pomáha mu v sebarealizácii.

Digitálne technológie používame ako jeden z nástrojov umožňujúcich efektívne učenie a učenie sa. Považujeme za skutočnosť, že počítač nie je v prvom rade nástroj pre učiteľa na učenie, ale

nástroj pre študenta na učenie sa. Digitálne technológie sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou nášho života, významným „nástrojom“ pre mnohé jeho aspekty.

Každý učiteľ pracujúci s digitálnymi technológiami by mal rozvíjať všetky úrovne svojej digitálnej gramotnosti: úroveň používania, úroveň porozumenia i úroveň tvorivého uplatnenia informácie a zároveň uplatniť vo výchovno-vzdelávacom procese:

Projektové vyučovanie je často medzipredmetovo zamerané. Projekty kombinujú vedomosti, schopnosti a zručnosti z mnohých oblastí a zastrešujú ich jednou spoločnou témou. Neintegrovat ich do učenia a učenia sa by znamenalo prehľbovať priepasť medzi školou a reálnym životom, a teda ďalej znižovať motiváciu a dôveru žiakov.

Turek (2005), uvádza práca na projektoch rozvíja viaceré kompetencie, ktoré budú študenti potrebovať vo svojom budúcom zamestnaní. schopnosti organizovať veci a činnosti, spolupracovať v tíme, riešiť problémy a nachádzať vlastné riešenia. Samostatne vytvárať a pružne meniť plány, prenášať poznatky z jedného odboru do druhého pri práci na projekte sa študenti učia aj projektovo pracovať, čo je pre ich budúce uplatnenie sa v spoločnosti dôležitá kompetencia.

Kolaboratívne učenie. Ide o učenie sa formou spolupráce, spoločného objavovania, tvorenia, riešenia problémov, diskutovania a vzájomného zdokonaľovania sa. Efektívnosť takéhoto učenia sa vo veľkej miere podmieňujú sociálne zručnosti a komunikačné schopnosti študentov, pretože práve tie sú základným pilierom pre plodnú spoluprácu a dialóg v skupine.

Zážitkové učenie. Kalaš (2010) tvrdí, že podstatou zážitkového učenia sa je, že každý žiak prichádza k poznaniu aktívne cez vlastný autentický zážitok. Aktivity sú navrhnuté tak, aby od študenta vyžadovali vlastnú iniciatívu, osobné aj emočné zaangažovanie, kritické uvážené rozhodovanie, schopnosť komunikovať vlastné myšlienky s ostatnými, ako aj zodpovednosť za výsledky svojej práce. Táto metóda je vhodná nielen na získavanie poznatkov a zručností, ktoré môžu študenti uplatniť v každodennom živote, ale aj na rozvoj tvorivosti a sociálnych schopností, nakoľko sú študenti do vyučovacieho procesu zapájaní nielen intelektuálne, ale aj emocionálne a sociálne.

Učenie sa objavovaním vedie študentov k tomu, aby prišli sami na to, ako niečo funguje, aby objavili princíp. Domnievame sa, že učenie sa objavovaním vedie priamo ku konštrukcii daného poznatku v mysli študenta, a teda je vhodnou metódou na uplatnenie konštruktivismu vo vyučovacej praxi. Učenie sa objavovaním a riadeným objavovaním sa najlepšie uplatňuje pri riešení problémových úloh a pri témach, ktoré sa dajú ako problémové predniesť.

Digitálne technológie hrajú dôležitú úlohu v poznávacom procese našich študentov. Menia charakter vzťahu medzi učiteľom a študentom a ponúkajú možnosti pre podporu každej etapy vyučovacieho procesu. Môžeme ich využiť nielen na rozvoj digitálnej gramotnosti, ale aj na rozvoj ostatných kľúčových kompetencií.

Úloha moderného učiteľa si vyžaduje i neustále sabavzdelávanie, spoznať potenciál inovatívnych vyučovacích metód a hľadať vhodné nástroje pre ich zakomponovanie do vyučovania.

DISKUSIA A ZÁVER

Od konca 20. storočia žijeme v období veľkých a neuveriteľne rýchlych zmien. Ako učitelia vychovávame študentov pre ich budúce povolania. Študenti by mali byť pripravení prispôbovať sa rýchlo sa meniacemu svetu, v ktorom sa pravdepodobne budú musieť počas svojho života adaptovať na niekoľko rôznych povolaní. Na tieto nové okolnosti reaguje mnoho vzdelávacích inštitúcií a organizácií, ako aj ministerstvá školstva rôznych krajín, ktoré modifikujú svoje štátne kurikulá. Mení sa pohľad na to, čo by sa v škole mali študenti naučiť, aké kompetencie a zručnosti nadobudnúť. Napokon, i na Slovensku bol prijatý Štátny vzdelávací program, ktorý posúva kompetencie školy i učiteľa, definuje nové zručnosti a schopnosti študenta, k rozvoju ktorých by mala výchova študenta smerovať.

Vzhľadom na dynamický vývoj technológií, rýchle zmeny životného štýlu a explóziu informácií je vo všetkých vyspelých štátoch a rovnako aj u nás tendencia rozvíjať kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií (teda digitálnych kompetencií), ktoré sú nielen využiteľné, ale aj žiaduce vo väčšine povolaní a umožnia jedincovi vykonávanie rôznorodých činností. Majú slúžiť na riešenie rozmanitých problémov a dosahovanie rôznorodých cieľov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, práci i osobnom a spoločenskom živote.

Nadobúdanie a rozvíjanie kľúčových kompetencií môžeme povedať, že je celoživotný proces. Systém formálneho i neformálneho vzdelávania by mal prispieť k tomu, aby boli mladí ľudia vybavení pre celoživotné vzdelávanie, aby mali schopnosti a spôsobilosti posúdiť, akým spôsobom a ako efektívne sa učia, a ďalej tieto spôsobilosti a schopnosti rozvíjať i v bežných životných situáciách. Ide teda o to, aby boli v systémoch vzdelávania vytvárané príležitosti k tomu, aby boli učiaci sa jedinci podnecovaní k ďalšiemu učeniu, aby si osvojovali vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje dôležité pre motiváciu k učeniu, úspechu a napredovaniu v učení. Bez digitálnej gramotnosti sa v súčasnosti človek nezaobíde.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: KIP TU.
- Európska komisia. (2018). *Európsky referenčný rámec. Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*. Dostupné z: [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)
- Európska komisia. (2018). *PRÍLOHA k návrhu odporúčania Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. Dostupné z: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/sk/pdf>
- Hašková, A. (2004). *Technológia vzdelávania*. Nitra : PF UKF.
- Hrmo, R. & Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU.
- Kalaš, I. et al. (2010). *Digitálne technológie menia poznávací proces*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/projekt-dvui/publikacie/digitalne-technologie-menia-poznavaci-proces.pdf>
- Key competences for lifelong learning. 2019. European Union 2019. [online]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Kľúčové kompetencie a základné zručnosti. 2020. [online]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/zakladne-zrucnosti-klucove-kompetencie>
- Kolektív autorov. (2004). *Synonymický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA.
- Minedu. (2019). *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*. Bratislava. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/klucove-kompetencie-pre-celozivotne-vzdelavanie/>
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Průcha, J. (2009). Kompetence/kľúčové kompetence ve školním vzdělávání. In: *Pedagogická encyklopedie*, 2009. Průcha, J. (ed.). Praha: Portál.
- Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o.
- Velšic, M. (2010). *Digitálna gramotnosť a trh práce*. Bratislava: Microsoft Slovakia – Inštitút pre verejné otázky.
- Učiteľský zpravodaj. (2007). *Co jsou to ty klíčové kompetence. Historie a genealogie pojmu*. Praha: Scio, Dostupné z: <https://silو.tips/download/rozvijanie-kuovych-kompetencii-vo-vzdelavani-michal-blako-kip-tu-koice>
- Velšic, M. 2013. *Digitálna gramotnosť optikou mladej generácie*. Bratislava: Microsoft Slovakia – Inštitút pre verejné otázky.
- Velšic, M. 2010. *Digitálna gramotnosť a trh práce*. Bratislava: Microsoft Slovakia – Inštitút pre verejné otázky
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf

Kontakt

PaedDr. Ludmila Rumanová: Ludmila.Rumanova@azet.sk

VOLBA ZÁVĚREČNÝCH PRACÍ BUDOUČÍCH UČITELŮ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ A PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ

Nikola Straková¹

¹Vysoká škola DTI, s.r.o., Didaktika technických profesijních predmetov, Odborová didaktika, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

To cite this article: STRAKOVÁ NIKOLA. 2021. Volba závěrečných prací budoucích učitelů odborných předmětů a praktického vyučování. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 119–128.

Abstrakt

Téma volby závěrečných prací budoucích učitelů odborných předmětů a praktického vyučování má za cíl zjistit, zda jsou závěrečné práce spíše formální nutností k získání požadované kvalifikace nebo současně vedou k obohacení výuky a její kvality prostřednictvím učitele. Provedené průzkumné šetření se zaměřuje na skutečnost, jestli je volba tématu závěrečných prací nahodilá nebo promyšlená aktivita a jestli je při ní zvažován budoucí přínos, zajímavost a podnětnost závěrečné práce. Dále je v rámci průzkumu zjišťována oblast, do které vybrané téma patří, jaké výzkumné metody jsou pro závěrečnou práci zvažovány a jaký má student přehled o vhodných informačních a literárních zdrojích vztahujících se k jejich budoucí závěrečné práci. Otázkou přínosu závěrečné práce by se měl zabírat každý vysokoškolský student, přičemž budoucí učitelé mají tu výhodu, že prostřednictvím vlastní osoby mohou propojit osvojenou teorii s praxí a zvýšit tak kvalitu vyučovacího procesu, školy potažmo celého oboru.

Klíčová slova: Závěrečná práce, budoucí učitelé, téma, výzkumné metody, zdroje literatury

CHOICE OF FINAL THESES OF FUTURE TEACHERS FOR SPECIALIZED SUBJECTS AND PRACTICAL TRAINING

Abstract

The topic of choosing the final theses of future teachers for specialized subjects and practical training aims to find out whether the final theses are more of a formal necessity to obtain the required qualification or at the same time lead to the enrichment of teaching and its quality through the teacher. The conducted exploratory survey focuses on the fact whether the choice of the topic of the final thesis is a random or well-thought-out activity and whether the future benefits, interest and stimulus of the final thesis are considered. Furthermore, the survey identifies the area to which the

selected topic belongs, what research methods are considered for the final thesis and if the student has an overview of appropriate information and literary sources related to their future final thesis. The question of the contribution of the final thesis should be addressed by every university student, while future teachers have the advantage that through their own person they can connect the acquired theory with practice and thus increase the quality of the teaching process, schools and maybe the whole field of study.

Keywords: Final thesis, future teachers, topics, research methods, literary sources

ÚVOD

Tento článek je zaměřený na studenty vysokoškolského oboru studia Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování na Masarykově univerzitě v Brně, Pedagogické fakultě. Typické pro studenty těchto oborů je jejich rozmanité zaměření. Nalezneme zde například budoucí učitele technických oborů (truhlář, strojírenství, elektrotechnika, ...), ale i oborů obchodu a služeb (ekonomika, podnikání, zdravotnictví, kadeřnictví, ...). Rozmanitost zaměření studentů se automaticky promítá i do rozmanitosti obsahu jejich závěrečných prací. Z toho důvodu tyto práce představují zajímavý podklad pro analýzu a jejich další hlubší zkoumání.

Závěrečnými pracemi budoucí učitelé odborných předmětů a praktického vyučování ukončují své bakalářské nebo magisterské studium na vysokých školách. Závěrečné práce by měly prokázat, že studenti jsou schopni samostatně pracovat, uplatňovat poznatky získané v průběhu studia a vědomo-výzkumně tvořivě myslet. Závěrečné práce představují náročný písemný projev studenta. Je žádoucí, aby se jeho přípravě studenti svědomitě věnovali a to již od prvních myšlenek nad tématem a způsobem zpracování. Zároveň by závěrečné práce neměly být pouhým projevem formalismu vedoucím k získání požadované kvalifikace, ale měly by alespoň z části sloužit k obohacení a zvyšování kvality ve školství.

1 CÍLE

Cílem příspěvku je informovat čtenáře o tom, jak jsou budoucí učitelé ve třetím semestru bakalářského nebo v prvním semestru magisterského studia na vysoké škole připraveni na psaní svých závěrečných prací.

Cíl příspěvku se rozpadá na následující podcíle:

- volba tématu závěrečných prací (přínos a zajímavost);
- zvažované výzkumné metody;
- přehled o adekvátních zdrojích literatury.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

Závěrečné práce (bakalářské, diplomové/magisterské) jsou odbornými texty. Psaní odborných textů má své podmínky. Podle Trnkové (2014) se jedná o specifickou skupinu čtenářů (opONENTI, odborná vědecká komunita), účel (prokázání odbornosti před akademickým publikem) a strukturu odborného textu (úvod, teoretický a metodologický výklad, výsledky bádání, diskuze, závěr). Studenti by měli při zpracování svých závěrečných prací současně cítit i určité principy. Kromě uvědomění si výše zmíněných podmínek by měli cítit princip objektivnosti, pravdivosti, nestrannosti, osobní vědecké poctivosti, korektnosti, čestnosti a v těsné vazbě na tyto principy je ještě vnímán veřejností požadavek na originalitu závěrečných prací (Spousta, 2009).

Závěrečné práce musejí, ve vazbě na požadavek originality, přinášet něco nového, i když třeba jen z části, ale přece jen nějaký původní dosud nepublikovaný poznatek a naopak v žádném případě nesmí autor vydávat cizí myšlenky za vlastní (Spousta, 2009). Vědomé přivlastňování cizích myšlenek označujeme jako plagiát, což znamená v překladu krádež. Trnková (2014) vnímá plagiátorství jako těžký přečin proti univerzitní morálce. Zároveň ale připouští, že se studenti mohou dostat do potíží s plagiátorstvím i bezděčně, nedbalou prací se zdroji, spíše než úmyslným opisováním.

Podle Filky (2002) má student prokázat vědeckost a odbornost své závěrečné práce tím, že je schopen 1) prozkoumat zvolené téma, 2) samostatně zpracovat zadanou problematiku, 3) vytvořit komunikát, 4) prezentovat práci a obhájit ji. Podle Trnkové (2014) celý proces výstavby závěrečné práce jako odborného textu začíná volbou tématu a pokračuje přes vymezení cílů, úvodu a statě přehledně a logicky až po závěr.

Nacházíme-li se tedy v období volby tématu závěrečné práce, jsme na začátku psaní odborného textu. Téma je ale potřeba v tuto chvíli ještě dále konkretizovat. Je potřeba, aby si studenti ujasnili: z jakých zdrojů budou čerpat a jaké výzkumné přístupy zvolí (Trnková, 2014). Volba tématu je

totiž závislá na dostupnosti potřebných informačních zdrojů a na zvoleném tématu je závislá volba výzkumného přístupu potažmo výzkumné metody a výzkumného nástroje. Jinak řečeno, pro zvolení vhodného tématu musí autor zjistit, zda má k dispozici dostatek vhodných zdrojů a pro vyřešení výzkumného problému musí mít k dispozici vhodné výzkumné nástroje. Gavora (2010) vysvětluje, že psaní odborných textů se skládá z několika na sebe navazujících etap, které naznačují posloupnost jednotlivých kroků, ale tyto etapy se v realu často prolínají a autor práce uskutečňuje některé činnosti paralelně. V následujícím textu se zaměříme na činnosti, které je potřeba vykonat v etapě projektování závěrečné práce. Těmi jsou volba tématu, výzkumného přístupu/metody a informační příprava.

2.1 Téma práce

První hlubší úvahy studentů nad zpracováním závěrečné práce by se měly zaměřovat již na samotné téma práce. Studenti mají při volbě tématu několik možností. Jednak témata pro závěrečné práce každoročně vypisují učitelé daného oboru na oficiálních webových stránkách kateder (ústavů). Studenti mají též právo navrhnout vlastní téma podle své odborné profilace, praktických zkušeností nebo v návaznosti na své středoškolské odborné práce. Zajímavá témata mohou studenti též hledat v odborné literatuře a to obvykle v její diskuzní části (Němec, 2004). Výčet zdrojů pro hledání vhodného tématu závěrečné práce tímto není konečný. Další inspiraci je možné najít při sledování aktuálního dění v odborné oblasti, z potřeb praxe nebo při diskuzi s kolegy a s autory v oboru (Trnková, 2014; Gavora, 2010).

Již při volbě tématu závěrečné práce se ale studenti mohou dopustit několika chyb. Mezi nejčastější chyby při volbě tématu práce patří například to, že zvolené téma zasahuje do jiného než studovaného vědního oboru (Trnková, 2014; Němec, 2004). Další častou chybou je volba příliš rozšířeného tématu, kde hrozí riziko neoriginality a nulového vlastního tvůrčího přínosu (Lašek a Vondroušová, 2014; Trnková, 2014; Němec, 2004). Formulace příliš širokého tématu práce je častou začátečnickou chybou, ale problém může způsobit i opak tzn. příliš úzce zaměřené tématu (Němec, 2004). Pro předcházení dalších obtíží, které by se mohly vyskytnout v průběhu psaní závěrečné práce, Gavora (2010) doporučuje zvážit též časové možnosti, dostupnost terénu, finanční zabezpečení výzkumu a v neposlední řadě zajímavost tématu. Trnková (2014) osobní zájem autora o téma uvádí

jako velmi důležitý a rozhodující faktor. Zvážení vlastních kapacit a možností při výběru tématu práce je nutné, ale pro předcházení utrpení se psaním práce je považován za zásadní právě zájem o dané téma. Výběr zajímavého tématu pro autora a ideálně i pro jeho vedoucího práce je zárukou naplňujícího a prospěšného psaní závěrečné práce pro profesní budoucnost autora. Psaní práce se tak může stát dokonce i zábavou. Gavora (2010) hodnotí psaní závěrečné práce jako namáhavou intelektuální činnost, do které výzkumník nasazuje všechny svoje schopnosti a aby měl dostatek energie pro tuto činnost, musí mít dostatečný zájem a motivaci.

Gavora (2010) dodává, že hlavní zdroje námětů témat závěrečných prací mohou vystupovat samostatně, ale obvykle fungují v symbióze. Potom je možné vypracovat vědecky hodnotné a aplikačně cenné téma. Před rozhodnutím o konkrétním tématu závěrečné práce lze doporučit kombinování všech nebo alespoň několika zdrojů námětů. Student se například může inspirovat zajímavým článkem v časopise o pedagogice, najde společný průsečík článku s jeho zájmy a dosavadními zkušenostmi a následně téma prodiskutuje s několika potenciálními vedoucími práce.

2.2 Volba výzkumné metody

Pro zvolené téma je potřeba vhodně zvolit výzkumnou metodu. Jak píše Lašek a Vondroušová (2014) volba výzkumné metody je výrazně závislá na zvoleném tématu.

Volbou výzkumné metody by se měli studenti zabývat již při projektování své práce a to z důvodu, aby data nasbíraná při výzkumu byla hodnotná a použitelná. Gavora (2010) zmiňuje čtyři úkoly nutné pro zabezpečení hodnotných dat získaných z výzkumu na vybrané téma: 1) teoretické seznámení se s výzkumnými nástroji (dotazníky, schémata rozhovorů, škálami, testy), 2) správné použití výzkumných nástrojů, 3) korektní vyhodnocení dat a 4) zajištění kontaktu se zkoumanými osobami.

Němec (2004) v návaznosti na sběr hodnotných dat poukazuje na chyby, kterých se studenti dopouštějí při jejich získávání. Mezi nejčastější patří značná preference dotazníkových šetření před jinými metodami, protože studenti naivně věří, že vytvořit dotazník je jednoduché, sběr dat je rychlý, respondentů bude hodně, objem dat bude velký a jejich interpretace bude snadná (Němec, 2004). Pravdou ovšem je, že vytvořit validní dotazník je práce nesmírně časově náročná. I Maňák (2004) označuje aplikaci dotazníků jako cestu nejmenšího odporu co se týče materiálního zabezpečení

a výdaje energie, ale doporučuje studentům nepropadat této módní vlně a raději volit jiné jednoduché metody přinášející nejlepší možné výsledky.

Studenti mohou ve svých pracích volit výzkumné metody spadající buď do skupiny kvalitativních, nebo kvantitativních výzkumných přístupů. Ovšem v současné době se rozmáhají snahy o kombinaci obou přístupů, tedy o přístup smíšený, jehož účelem má být komplexnější pohled na zkoumané jevy (Lašek a Vondroušová, 2014). Je třeba mít na paměti, že jednotlivé výzkumné metody a výzkumné nástroje mají své výhody i nevýhody. Ty je nutné předem poznat a vyzkoušet. Jejich popis naleznou studenti v metodologických příručkách např.: Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu od Chráska (2016), Úvod do kvalitativního výzkumu od Hendla (1999), Základy empirického výzkumu pedagogických jevů od Pelikána (1998) apod. Díky seznámení se s výzkumnými nástroji je možné zajistit následnou validitu a reliabilitu získaných dat.

2.3 Zdroje informací

Povinností každého studenta před zpracováním projektu závěrečné práce je seznámit se s alespoň některými dostupnými zdroji literatury zabývajícími se jednak tím, jak vůbec napsat závěrečnou práci a také s literaturou příslušného odborného zaměření jejich závěrečné práce (Němec, 2004). Systematické prostudování co největšího množství zdrojů literatury vede k vytvoření široké poznatkové základny využitelné pro řešení většiny problémů od plánování práce po její dokončení (Gavora, 2010).

Hlavním zdrojem informací jsou především knihovny odborné literatury a jejich informační střediska, kde jsou umístěny monografie od jednoho případně dvou, tří autorů. Spousta (2009) uvádí jako další vhodné zdroje informací pro psaní závěrečných prací následující primární a sekundární dokumenty. Primární dokumenty jsou ty, ve kterých autoři zpracovávají vlastní empirická data a jsou jimi například: naučné slovníky a encyklopedie, příručky, učební texty, skripta, odborné a vědecké studie, články v odborných a vědeckých časopisech apod. V sekundárních dokumentech autoři popisují a zpracovávají údaje jiných autorů a jedná se o bibliografie, recenze, rešerše, referátové časopisy, review, přehledové studie. Tyto vědecké práce pomáhají autorovi ujasnit si informace o stavu vybrané problematiky. Gavora (2010) pro zmapování hlavních směrů v dané problematice ještě připojuje odkazy na elektronické informační databáze (Web of Knowledge, Scopus, ERIC,

Web of Science apod.), které umožňují pohodlné vyhledávání a čtení textů, článků, knih, bibliografií z počítače.

Vedle zdrojů informací z odborné literatury se dnes studenti velmi často obracejí na internet jako na zdroj všeobecně dostupných, aktuálních informací přístupných ihned a přímo dále zpracovatelných na počítači. Při používání informací z internetu je ale potřeba získané informace velmi pečlivě ověřovat, pro efektivní práci s nimi dobře volit vyhledávače a při vyhledávání přesně formulovat cílová slova či oblasti (Liška, 2008). Gavora (2010) je skeptický v používání internetových zdrojů a označuje je jako nespolehlivý zdroj, kde jsou uvedeny informace často bez autora a instituce. Doporučuje zaměřit se pokud možno na ověřené tematické webové stránky nebo na osobní webové stránky předních odborníků z oboru.

3 METODOLOGIE

Vysokoškolské závěrečné práce představují náročný písemný projev studenta. Je žádoucí, aby se jeho přípravě studenti svědomitě věnovali a to již od prvních myšlenek nad tématem a zamýšleným pracovním postupem. Hlavní výzkumnou otázkou deskriptivního typu tohoto průzkumu je:

- Jak jsou studenti připraveni na psaní projektu k jejich budoucí závěrečné práci?

K hlavní výzkumné otázce byly definovány následující podotázky:

- Podle čeho si studenti vybírají téma závěrečné práce?
- Jaká témata závěrečných prací si studenti volí?
- Jaké výzkumné přístupy studenti hodlají ve svých budoucích závěrečných pracích použít?
- Jaké výzkumné metody studenti hodlají ve svých budoucích závěrečných pracích použít?
- Kde studenti vyhledávají informace adekvátní pro sepsání jejich budoucí závěrečné práce?
- Jakým způsobem studenti předcházejí riziku plagiátorství?

Pro získání potřebných dat za účelem zodpovězení výzkumných otázek byl realizován empirický výzkum metodou písemného dotazování. Dotazník byl sestaven z 12 uzavřených a polouzavřených položek a dalších 5 položek identifikačního charakteru. Výsledky byly zpracovány matematicko-statistickými postupy zjišťujícími absolutní a relativní frekvence v programu Excel z balíku Microsoft Office.

Dotazníkové šetření proběhlo na Masarykově univerzitě v Brně u studentů 1. semestru magist-

erského oboru Učitelství odborných předmětů a 3. semestru bakalářského oboru Učitelství praktického vyučování v roce 2019 a 2020. Průzkumného šetření se zúčastnilo 40 studentů, z čehož bylo 10 žen a 30 mužů. Reálnou zkušenost s výukou v době průzkumu mělo 24 respondentů (tj. 60 %), tito studenti pracovali jako učitelé déle než jeden rok. 34 studentů studovalo magisterský studijní program, 6 studentů studovalo bakalářský studijní program.

Získané výsledky z průzkumného šetření byly porovnány s poznatky z analýzy závěrečných prací na Masarykově univerzitě Pedagogické fakultě Katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání odevzdaných v letech 2010–2018. Analýza obsahovala 455 závěrečných prací a zaměřovala se na tři oblasti. Prvním zjišťovaným kritériem bylo zvolené téma závěrečné práce, druhým bylo použití výzkumné metody a třetím bylo hodnocení práce vedoucím a oponentem (toto kritérium nebylo použito ke srovnání výsledků s průzkumným šetřením popsaným v tomto článku, je uvedeno pouze po úplnosti).

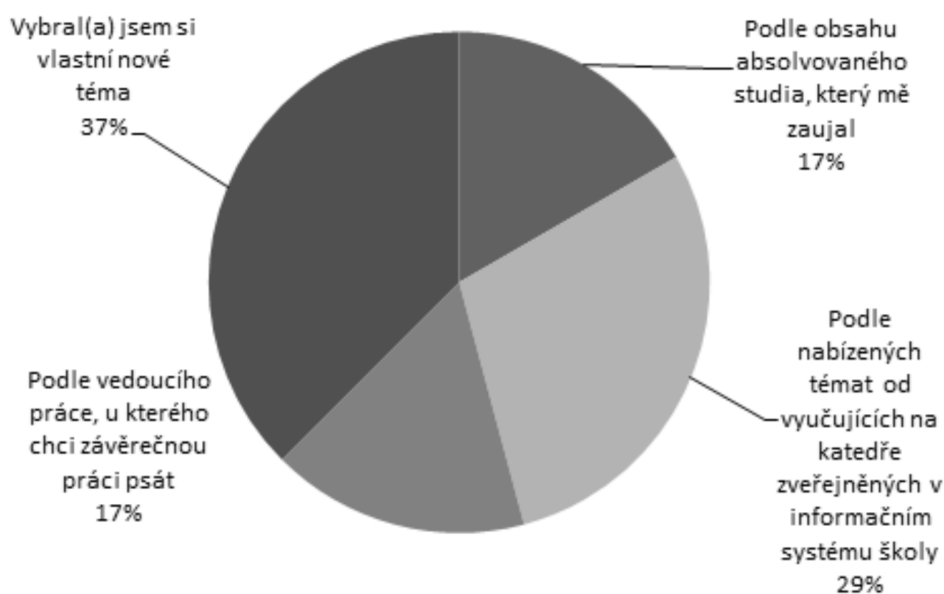
4 VÝSLEDKY

První část průzkumného šetření měla za cíl věnovat se volbě tématu závěrečné práce (dále jen ZP). Polovina všech dotázaných studentů (20 tj. 50 %) uvedla, že o vhodném tématu své ZP uvažuje již od začátku studia a přizpůsobuje tomu i své další studijní aktivity jako například: stáže, témata semestrálních prací, volitelné předměty apod. 30 %

studentů (tj. 12) se nechalo inspirovat v průběhu studia předmětu, jehož obsah je zaujal natolik, že se rozhodli psát ZP na téma související s tímto předmětem. Zbýlých 20 % dotázaných (tj. 8) si zvolilo téma, až když to bylo nutné podle studijního plánu.

Na otázku, podle čeho si budoucí učitelé vybírali téma ZP, 37 % (tj. 18) z nich odpovědělo, že si téma zvolili vlastní dle vlastních praktických zkušeností (čerpali například z dříve zpracovaných textů, z dobré znalosti některého vzdělávacího prostředí, z vlastní angažovanosti v určité oblasti). Studenti, kteří si vybrali vlastní nové téma ZP, tvořili zejména jedinci s již reálnou zkušeností s výukou delší než 1 rok (12, tj. 67 % z 18). Studentům Masarykovy univerzity je též nabízena možnost přihlásit se k tématu vypsanému vyučujícími v informačním systému. Tuto možnost využila více než čtvrtina dotázaných studentů (29 %, tj. 14). Dalších 17 % (tj. 8) zvolilo téma na základě obsahu absolvovaného předmětu na VŠ a zbylých shodně 17 % (tj. 8) studentů si nejdříve vybralo vedoucího práce a na základě jeho specializace volilo téma ZP. Podle čeho si studenti vybírají témata ZP, znázorňuje Obrázek 1.

Své budoucí téma ZP dotázaní studenti (42 %, tj. 16) nejčastěji zařadili do skupiny témat Tvorba výukových materiálů (učební texty, pracovní listy, ...). Druhou nejpočetnější skupinou témat u dotázaných (26 %, tj. 10) byla oblast Didaktické prostředky (výukové metody, organizační formy výuky, didaktická technika a učební pomůcky). Třetí nejpočetnější skupina studentů (11 %, tj. 4) zvolila téma spadající do oblasti mimoškolního vzdělávání



1: Podle čeho si studenti vybírali téma ZP

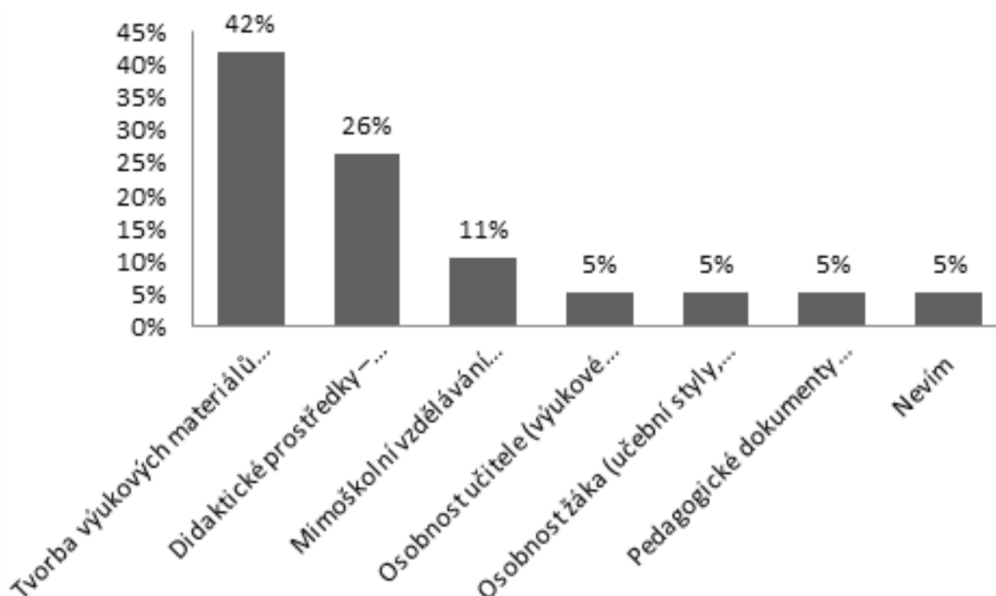
(zájmové aktivity, celoživotní vzdělávání, ...). Zbylé skupiny témat zvolilo vždy shodně 5 % (tj. 2) studenti viz Obrázek 2.

Všichni z dotázaných (100 %, tj. 40) hodnotí prozatím své téma budoucí ZP jako zajímavé a podnětné. Většina z nich (80 %, tj. 32) shledává téma své budoucí ZP současně i jako přínosné pro praxi. 20 % studentů (tj. 8) již při volbě tématu ZP nevidí žádný její přínos pro praxi, většinu z těchto studentů (75 %, tj. 6 z 8) tvoří studenti bez zkušenosti s výukou delší než jeden rok.

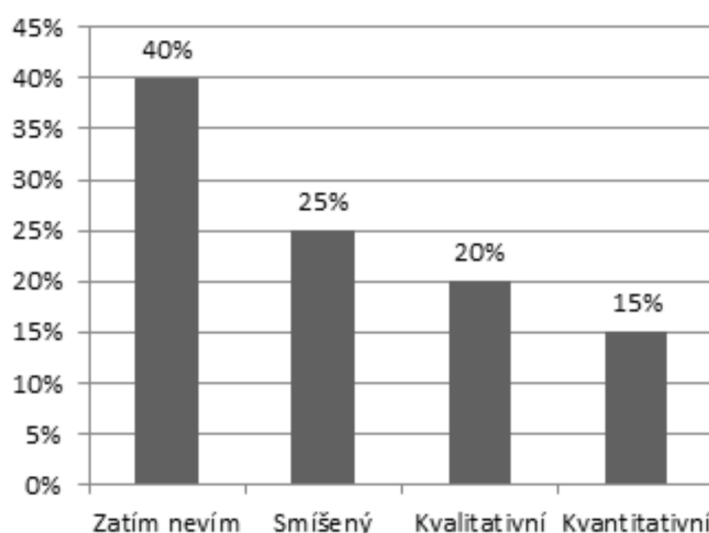
Druhá část dotazníku se zaměřovalo na zjištění výzkumné metody, kterou hodlají studenti použít ve své budoucí ZP. Odpovědi na otázku:

Jaký výzkumný přístup ve své závěrečné práci použijete? Jsou zobrazeny na Obrázku 3. Tato otázka zjišťovala výběr výzkumného přístupu. 40 % (tj. 16) studentů v době volby tématu ZP zatím nevědělo, jaký výzkumný přístup v ZP použije. 25 % (tj. 10) uvedlo, že použije smíšený (kvalitativní i kvantitativní) výzkumný přístup. Pouze kvalitativní výzkumný přístup se rozhodlo aplikovat 20 % (tj. 8) dotázaných a pouze kvantitativní výzkumný přístup bude zřejmě aplikovat 15 % (tj. 6) dotázaných.

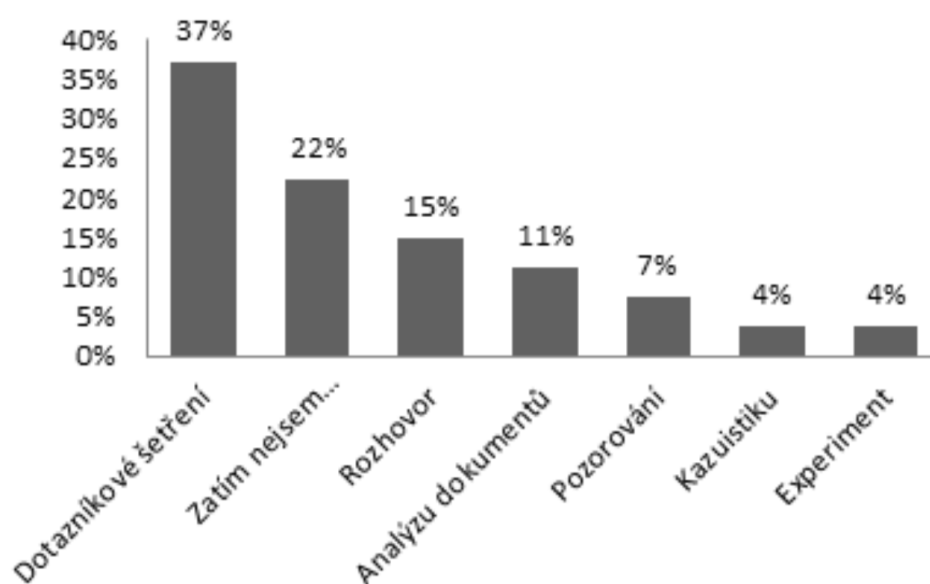
Přehled konkrétních výzkumných metod, které studenti chtějí využít ve svých ZP, dokládá Obrázek 4. V této otázce měli respondenti vybrat již



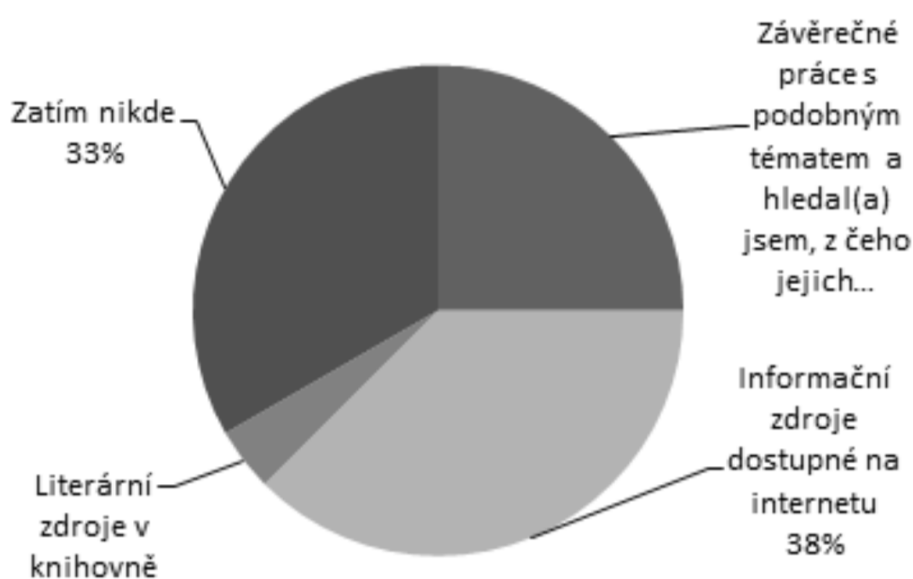
2: Budoucí ZP zařazené do skupin podle témat



3: Výzkumný přístup v budoucích ZP



4: Výzkumné metody v budoucích ZP



5: Obrázek 5: Literární a informační zdroje budoucí ZP studentů

konkrétní výzkumnou metodu z oblasti kvalitativního a kvantitativního výzkumného přístupu. Dotazníkové šetření vybralo a tedy i zřejmě použije 37 % respondentů (tj. 20). Rozhodnutí nad konkrétní výzkumnou metodou ještě neučinilo 22 % respondentů (tj. 12). Použít výzkumnou metodu rozhovoru je rozhodnuto 15 % respondentů (tj. 8) a pro analýzu dokumentů se rozhodlo 11 % respondentů (tj. 6). Zbylé nabídnuté výzkumné metody použije méně než 10 % všech dotázaných a jedná se o pozorování (7 %, tj. 4), kazuistiku (4 %, tj. 2) a experiment (4 %, tj. 2).

Zdroji literatury se zabývala poslední tedy třetí část dotazníku. Na Obrázku 5 můžete vidět, kde a vůbec jestli se dotázaní studenti již v době volby tématu ZP zabývali vyhledáváním souvisejících informačních a literárních zdrojů. Třetina dotázaných (33 %, tj. 16) se touto oblastí zatím vůbec nezabývala. Na internet se za účel hledání informací pro svou budoucí ZP podívalo 38 % (tj. 18) dotázaných. Konkrétně na již odevzdané ZP napsané na obdobné téma se dívalo 25 % (tj. 12) dotázaných. Do knihovny zavítaly pouze 4 % (tj. 2) dotázaných.

S používání informačních a literárních zdrojů (zejména s jejich neustálým opakováním v jednotlivých ZP) úzce souvisí problém možného plagiátorství, které je odhalované prostřednictvím porovnávání shody v textu ve všech odevzdaných ZP. Z provedeného průzkumu vyplynulo, že na samém začátku psaní ZP se studenti o možné riziko vzniku plagiátu systematicky nezajímají. Pouze 23 % (tj. 10) si před volbou tématu ZP udělalo přehled o tom, co již bylo o tématu sepsáno a na základě toho budou směřovat svou teoretickou i praktickou část ZP na jinou méně prozkoumanou oblast. Většina dotázaných (59 % (tj. 26) plánuje kontrolovat svou ZP v průběhu jejího psaní na portálu určeného k vyhodnocení případné shody (např.: odevzdej.cz). 18 % (tj. 8) nejspíš během psaní ZP nebude nijak systematicky eliminovat riziko plagiátorství a případnou shodu zjistí až po odevzdání ZP do informačního systému.

5 DISKUZE

Volba tématu závěrečné práce je první a zároveň zásadní věc pro sepsání závěrečné práce. Ideální situace představuje stav, kdy autora práce k volbě tématu motivují jeho vlastní zájmy. Z průzkumného šetření vyplynulo, že se takto děje u 37 % dotázaných, což není ani polovina. Když se studenti nechají inspirovat vlastními zájmy, jedná se většinou o jedince, kteří mají reálnou zkušenost z pedagogické praxe a to delší než 1 rok.

Autorka článku, kromě tohoto průzkumu, též prováděla analýzu závěrečných prací na Masarykově univerzitě Pedagogické fakultě Katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání (dále jen

„PedMuni KFCHOV“) za období let 2010–2018. Díky této analýze bylo identifikováno 6 skupin témat, které se na katedře stále opakují, viz Tabulka I. V průzkumném šetření byli respondenti dotazováni, do které z těchto nabízených skupin by téma své budoucí ZP zařadili. Nejčastěji volenou skupinou témat byla Tvorba výukových materiálů a zvolilo ji 42 % dotázaných. Druhou nejčastěji volenou skupinou témat byla oblast didaktických prostředků a třetí byla oblast mimoškolního vzdělávání.

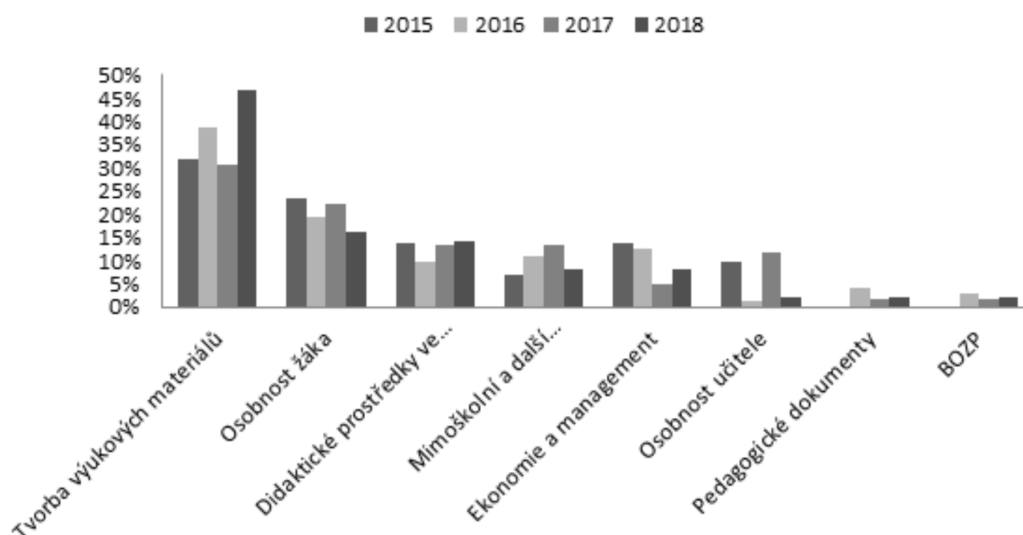
Při srovnání poznatků z průzkumu a z analýzy ZP na PedMuni KFCHOV v letech 2010–2018 (viz Obrázek 6) je patrná shoda v preferenci studentů a to v tématu ZP spadající do skupiny Tvorba výukových materiálů. Toto zjištění představuje námět pro další výzkumy. Cílem budoucích výzkumů bude zodpovědět otázku, zda jsou vytvořené výukové materiály efektivně využitelné v reálné edukaci. V tématech ZP zaměřených na tvorbu výukových materiálů je totiž patrný předpoklad, že budou/mohou být snadno využity v učitelské praxi. Zda jsou ZP pouze formální nutností k dosažení potřebného stupně vzdělání, a nebo slouží též k obohacení a zvyšování kvality výuky, školy, celého oboru, bude zjišťováno v budoucích výzkumech autorky článku.

V procesu volby výzkumné metody použité v ZP autoři odborné literatury zaměřené na metodologii zpravidla varují před dotazníky, jakožto zdánlivě nejsnadněji aplikovatelné výzkumné metodě. Přesto bylo v provedeném průzkumu zjištěno, že dotazník zřejmě použije ve své ZP největší skupina respondentů (tj. 37 % dotázaných). Přičemž druhá

I: Skupiny témat ZP na PdF Muni, KFCHOV

Tvorba výukových materiálů	Např.: vytvoření pracovních listů, pracovních sešitů, zpracování průřezových témat jako jsou životní prostředí, zdravý životní styl, finanční gramotnost, ...
Osobnost žáka	Např.: jejich motivace k učení, úroveň znalostí, hygiena ve vyučovacím procesu, psychohygiena, prevence užívání návykových látek, výchovné problémy, ...
Didaktické prostředky ve výuce	Např.: Materiální zabezpečení výuky, inovace v didaktické technice, učebních pomůckách, výrobních prostředcích, výukové metody a organizační formy, ...
Mimoškolní a další vzdělávání	Např.: volnočasové aktivity, vzdělávání v rámci zaměstnání, ...
Ekonomie a management	Např.: spokojenost zákazníků, propagace školy nebo oboru vzdělávání, náborové aktivity školy, uplatnitelnost absolventů na trhu práce, vztahy mezi poptávkou a nabídkou, ...
Osobnost učitele	Např.: motivace k povolání ze strany učitele, zkušenosti pedagogů, didaktické a pedagogické znalosti, ...
Pedagogické dokumenty	Např.: analýza, porovnání RVP a ŠVP, krajských akčních plánů, inovace profilové složky vzdělávání konkrétního oboru, ...
BOZP	Např.: řešení bezpečnosti práce na SOŠ, pracovní úrazy a nemoci z povolání, ...

Zdroj: Straková (2019)



6: Volba témat ZP v letech 2015–2018

Zdroj: Straková, 2020

nejpočetnější skupina respondentů (tj. 22 % dotázaných) ještě neví, jakou výzkumnou metodu vůbec zvolí ve své ZP.

Pokud opět srovnáme výsledky z tohoto průzkumu s výsledky analýzy ZP na PedMuni KFCHOV, znovu je zde patrná shoda a to v preferenci právě dotazníků jako zvolené výzkumné metody v ZP. Podle Strakové (2020) nejčastěji zastoupenou výzkumnou metodou v letech 2010–2018 a to i ve všech skupinách témat ZP bylo dotazníkové šetření.

K sepsání ZP by její autor neměl přistupovat nepřipraven. Hledáním vhodných zdrojů informací (v knihách, článcích, výzkumných zprávách, na internetu i v knihovně) si pomohou ujasnit téma a snadněji ZP napsat. Bohužel dle provedeného průzkumu se třetina dotázaných studentů vůbec nezabývá vyhledáváním vhodných informačních zdrojů v průběhu projektování ZP. Z těch, kteří nějaké informace hledají, 38 % využívá inter-

net jako rychlý zdroj informací a 25 % studentů se alespoň podívá na práce svých kolegů z dřívějších let. Do knihovny zavítala naprostá menšina všech dotázaných studentů.

Plagiátorství si dopředu před samotným psaním ZP většina všech dotázaných studentů jako možný problém nepřipouští a tudíž se ho ani nesnaží předem nijak eliminovat. Toto zjištění považují i v souvislosti s nedávnými závažnými případy odhalení plagiátů na Masarykově univerzitě za varovné. Plagiát totiž může vzniknout i zdánlivě nevinně a to výběrem například velmi často opakujícího se tématu, kdy je pro jeho sepsání využita už v minulosti tolikrát použitá odborná literatura a její shodné pasáže, včetně obdobných výzkumných metod a nástrojů. Takové případy se dají eliminovat výběr méně frekventovaných témat a autor ZP i jeho vedoucí si mohou ušetřit možné budoucí nepříjemnosti s vyvracením detekovaného plagiátu.

ZÁVĚR

V tomto článku byly prezentovány výsledky průzkumného šetření zacíleného na volbu tématu, výzkumných metod a informačních zdrojů závěrečných prací studentů magisterského oboru Učitelství odborných předmětů a bakalářského oboru Učitelství praktického vyučování na Masarykově univerzitě. Výsledky byly v diskuzi srovnány s daty z provedené analýzy závěrečných prací stejných oborů na stejné univerzitě odevzdaných v letech 2010–2018.

V oblasti volby tématu závěrečné práce bylo zjištěno, že většina studentů se nerozhoduje a není motivována vlastními zájmy, i když je tento způsob považovaný za ideální a vedoucí k rychlému, snadnému a zdárnému sepsání práce.

Od roku 2015 je v těchto oborech patrná preference jedné skupiny témat závěrečných prací. Jedná se o skupinu témat spadající do oblasti tvorby výukových materiálů, kam bychom mohli zařadit

např.: vytvoření pracovních listů, pracovních sešitů, zpracování průřezových témat jako jsou životní prostředí, zdravý životní styl, finanční gramotnost, apod. Lze předpokládat, že vytvořené výukové materiály by měly být aplikovatelné v pedagogické praxi. Nakolik jsou v praxi využitelné (jakou mají didaktickou efektivitu) a skutečně používané je námětem pro další zkoumání.

Bylo potvrzeno, že nejčastěji volenou výzkumnou metodou závěrečných prací je dotazník. Část studentů ale prozatím ve fázi projektování své závěrečné fáze ještě neví, jakou výzkumnou metodu vůbec zvolí.

Ani vyhledáváním vhodných zdrojů literatury se dotazovaní studenti příliš nezabývají a často volí tu nejsnazší cestu v podobě hledání informací na internetu.

Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku tohoto průzkumného šetření „Jak jsou studenti připraveni na psaní projektu k jejich budoucí závěrečné práci?“ je následující shrnutí. Podle všech dosud zjištěných výsledků je možné konstatovat, že dotazovaní studenti si v době, kdy by si podle studijního plánu měli zvolit téma své závěrečné práce (tzn. zapsat si předmět Závěrečná práce – projekt, napsat projekt, vybrat si vedoucího, získat zápočet z tohoto předmětu), opravdu téma zvolí. Zvolení tématu je ale spíše formální nutností, než promyšleným postupem zahrnujícím potřebné studium dostupných materiálů a volbu výzkumných metod. Studenti nejsou v této fázi připraveni na psaní projektu k jejich budoucí závěrečné práci.

POUŽITÁ LITERATURA

- Filka, J. *Metodika tvorby diplomové práce: praktická pomůcka pro studenty vysokých škol*. Brno: Knihář, 2002. ISBN 80-862-9205-3.
- Gavora, P. a kol. *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- Hendl, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-7184-522-1.
- Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- Lašek, J. a Voundroušová, J. *Závěrečné práce*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014.
- Liška, V. *Zpracování a obhajoba bakalářské a diplomové práce*. Praha: Professional Publishing, 2008. ISBN 978-80-86946-64-1.
- Maňák, J. (2004). Myšlenková cesta pedagogického badatele při výzkumu. In Maňák, J., & Švec. V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- Němec, J. (2004). Projektování a příprava diplomových (bakalářských) prací. In Maňák, J., & Švec. V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- Spousta, V. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce humanitního a sociálního zaměření*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-7204-617-1.
- Straková, N. *Analýza diplomových prací v oboru Učitelství odborných předmětů pro střední odborné školy – první výzkumná sonda*. In 13. mezinárodní vědecká konference Didaktická konference 2019. Brno: Masarykova univerzita Jednota českých matematiků a fyziků, pobočný spolek Brno Vysoká škola DTI Informačná spoločnosť pre výchovu a vzdelávanie, 2019. s. 110-115, 6 s. ISBN 978-80-210-9435-2.
- Straková, N. *Final theses in the field of Secondary School Teacher Training for Specialized Subjects*. R&E-SOURCE Open Online Journal for Research and Education, Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich., 2020, roč. 2020, č. 18, s. 142-148. ISSN 2313-1640.
- Trnková, K. a kol. *Psaní odborných textů.: Průvodce tvorbou ročníkové práce na Ústavu pedagogických věd FF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6863-6.

Kontakt

Bc. Ing. Nikola Straková: n.kudrfalcova@seznam.cz

PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ NA POZADÍ JEJICH ŽIVOTNÍCH PŘÍBĚHŮ

Jaroslava Ševčíková¹, Jitka Plischke¹, Štefan Chudý¹

¹Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

To cite this article: ŠEVČÍKOVÁ JAROSLAVA, PLISCHKE JITKA, CHUDÝ ŠTEFAN. 2021. Profesní přesvědčení začínajících učitelů na pozadí jejich životních příběhů. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 129–137.

Abstrakt

Studie realizovaná biografickým designem na pozadí životního příběhu si klade následující otázky: Jaká je geneze fenoménu profesní přesvědčení u začínajícího učitele, jaký je jeho obsah a jaký má význam pro začínajícího učitele? Ovlivňuje tento fenomén spokojenost učitelů v profesi? Profesní přesvědčení zde považujeme za víru v profesi i víru jednotlivce, že v ní obstojí. Začínající učitel je definován praxí do tří let. Cílem výzkumu je zjistit, zda budou v životním příběhu začínajícího učitele nalezeny přímé subjektivní odkazy na fenomén profesního přesvědčení, na jeho formování, popř. obsah a deskripci, a hlavně na jeho význam pro učitele; na to, jak reflektuje zkušenost s tímto multifaktoriálním fenoménem, a jak tato zkušenost následně ovlivňuje jím deklarovanou spokojenost v profesi. Studie je součástí longitudinálního výzkumu s názvem: Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů. Zde se zaměřujeme na životní příběhy začínajících učitelů, kteří sami sebe prezentují jako tzv. extrémní případy spokojenosti, respektive nespokojenosti v profesi. U obou skupin se prokázalo, že fenomén profesního přesvědčení spontánně reflektují a zároveň deklarují jeho vliv na svou (ne)spokojenost v profesi. Zároveň se zviditelnila strukturovaná posloupnost určitých životních úseků, kterými začínající učitel ve svém životním příběhu prochází, které ovlivňují jeho profesní přesvědčení a zároveň i spokojnost v profesi.

Klíčová slova: profesní přesvědčení, začínající učitel, životní příběh

PROFESSIONAL BELIEF OF BEGINNING TEACHERS ON THE BACKGROUND OF THEIR LIFE STORIES

Abstract

The submitted study is carried out in a biographical design against the backdrop of a life story and asks the following questions: What is the genesis of the professional belief phenomenon of a beginning teacher, what is its content and what is the significance for him/her? Does this phenomenon affect teachers' satisfaction in their profession? We define professional belief as a belief in the profession and in the individual to succeed in the profession. We define the beginning teacher as a teacher within three years of practice. The aim of the research is to find out whether in the life story of a beginning teacher would be traced direct subjective references to the phenomenon of professional belief, to its formation, or content and description. We focus on the significance of professional belief

for teachers, how they reflect the experience with this multifactorial phenomenon, and how this experience subsequently influences teachers' declared satisfaction in their profession. The research is a part of a longitudinal research plan entitled: Selected aspects of formation of professional belief of beginning teachers. Here we focus on the life stories of beginning teachers, who present themselves as so-called extreme cases of satisfaction or dissatisfaction in the profession. In both cases, it has been shown that the phenomenon of professional beliefs spontaneously reflects and at the same time declares its influence on their (dis)satisfaction in the profession. At the same time, more visible became those structured sequence of life sections, which the teachers go through in their life stories and which influence their professional beliefs and at the same time their satisfaction in the profession.

Keywords: professional belief, beginning teacher, life story

ÚVOD

Výzkum, jehož objektem je učitel, není v českém ani zahraničním pedagogickém prostředí ojedinělý, naopak. V kontextu měnící se doby (Straková *et al.*, 2013), učící se společnosti a probíhajících změn (Helus, 2001; Janík & Švec, 2009; Hanušová, *et al.*, 2017), je jen logické, že se jím pedagogická odborná komunita intenzivně zabývá. Řešena jsou například témata profese a profesionality (Spilková, 2016) a jejich krizí (Haškovec, 2004), vymezení profese (Průcha, 2002), vymezení učitelových kompetencí a dovedností (Kyriacou, 2012), problematika učitelovy práce ve výuce (Kalhous & Obst, 2002, s. 251–414), efektivita a hodnocení výuky (Slavík *et al.*, 2017) atd. Zvýšená pozornost je věnována začínajícím učitelům (Juklová, 2013; Šimoník, 1994; Vitečková, 2018) či jejich profesní přípravě (Korthagen, 2011; Slavík, *et al.*, 2017).

Výzkumy jsou orientovány na to, jaké by měl mít učitel vědomosti, dovednosti, popřípadě i postoje, jaké kompetence, jak efektivně realizovat výchovně-vzdělávací proces, a v závěru výzkumu jsou v rámci doporučovaných opatření na učitele přímo či nepřímo kladeny nároky a požadavky. Rozhodli jsme se zaměřit na oblast pedagogickým výzkumem snad opomíjenou, řešenou převážně v psychologicky orientovaných výzkumech bez přímé vazby na profesi učitele, a to otevřením diskuse mezi samotnými učiteli, v praxi, o tom, co podporuje jejich spokojenost v profesi. V předchozím výzkumu (Ševčíková & Plischke, 2020) jsme odkryli data, ze kterých vyplývá, že takovým fenoménem, který by byl reflektován samotnými učiteli a zároveň by měl vliv na jejich spokojenost v profesi, by mohlo být profesní přesvědčení, profesní víra, belief.

Pokud se nám v individuálních subjektivních výpovědích o profesním přesvědčení a jeho formování podaří odhalit opakující se struktury, úseky či životní situace, vedoucí právě k této, byť indi-

viduálně a subjektivně reflektované spokojenosti v profesi, mohou být aplikovány například do profesní přípravy učitelů či do procesů uvádění učitelů do praxe. A k tomuto praktickému výstupu náš celkový výzkum směřuje. Zde předkládáme jeho část zaměřenou na životní příběh učitele (Gavora, 2001; Lukas 2006).

1 CÍLE

Cílem výzkumu, o jehož části podává tato studie zprávu, je zjistit, zda v životním příběhu začínajícího učitele nacházíme přímé odkazy na fenomén profesního přesvědčení, na jeho genezi, obsah, a hlavně na jeho význam pro učitele v rámci subjektivních percepce spokojenosti a nespokojenosti v profesi; na to, jak začínající učitel popisuje, analyzuje a reflektuje prožitou zkušenost s tímto fenoménem, a jak to následně ovlivňuje jím reflektovanou spokojenost v profesi. Nejprve ale považujeme za nutné tento fenomén identifikovat přímo v terénu, popsat, analyzovat a interpretovat jej co nejširší škálou přístupů a metod pedagogického výzkumu. Záměrem této části výzkumu je popsat a vysvětlit vztahy a vazby mezi profesním přesvědčením, subjektivní spokojeností a částí životního příběhu, která formuje začínajícího učitele profesně.

V širším rámci longitudinálního výzkumu v kvalitativním designu byla data zpracovávána kódováním (Strauss & Corbinová, 1999) a v této části výzkumu analýzou životního příběhu učitele (Gavora, 2001; Lukas 2006). Komparace výsledků obou přístupů bude předmětem další práce výzkumného týmu.

2 TEORETICKÝ RÁMEC

V rámci longitudinálního výzkumu v kvalitativním designu s názvem *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů* jsme se

zaměřili na multifaktoriální fenomén, který dosud není v pedagogické terminologii jednoznačně etablován, a ani v zahraniční literatuře nemá jednotné vysvětlení, Průcha k němu uvádí:

V edukační realitě existují některé jevy, jenž jsou zahaleny jakousi chiméričností, až tajuplnou nezřetelností. Pedagogická teorie o existenci některých z nich ví, jiné si ani plně neuvědomuje; pro pedagogický výzkum jsou neuchopitelné, a tudíž zůstávají nepoznané... (2009, s. 190).

Autoři empirické studie *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele* (Straková, et al., 2014) nás ujišťují, že profesním přesvědčením učitelů ve smyslu beliefs se celosvětově v rámci pedagogického výzkumu zabývají mnozí autoři (Bandura, 1997, 2016; Geregore, 2003; Meiring et al., 2009; Milner, 2005; Pajares, 1992; Rimm-Kaufman, 2006), a tématu je věnována relativně velká pozornost, zejména v oblasti psychologické a pedagogicko-psychologické. Přesto, i zahraniční práce, se vyznačují terminologickou nejednotností a mnohem častěji jsou zkoumány spíš jednotlivé fragmenty, dílčí části tohoto fenoménu, nejčastěji jeho viditelné a měřitelné manifestace ve vztahu k vyučování, výuce, žákům a učitelovým kompetencím, pro které již pedagogický výzkum ustálenou terminologií používá. Někteří autoři považují profesní přesvědčení za základ profesní identity učitele (Kropáč, Peng & Chudý, 2019; Straková et al., 2014), nebo ho zmiňují v souvislosti se *self efficacy* (Gavora, 2008), učitelovým sebepojetím (Lukášová, 2015; Pravdová 2013) či ve vazbě na učitelovy kompetence, dovednosti (Belz & Siegrist, 2001; Kyriacou, 2012), většinou ale bez přesného vymezení profesního přesvědčení jako takového.

My zde řešíme profesní přesvědčení začínajících učitelů, ve vztahu k tomu, zda ho oni sami reflektují, zejména při hodnocení své spokojenosti v profesi a také to, jak ho definují. Začínající učitelé jsou při nástupu do profese často ostře konfrontováni s praxí, ve složitém procesu socializace a sebepotvrzování v profesní roli jsou silně zatěžováni mnoha vlivy, a bohužel bývají od počátku vytiženi povinnostmi profese v plném rozsahu, často včetně třídnictví, výuky předmětů, ke kterým nemají aprobační a nadstandardního zapojení do projektů. To na ně klade vysoké nároky a výsledkem může být, že dočasně fungují v tzv. režimu prostého přežití, jak konstatuje např. Janík a kol., ve studii *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení* (2017, s. 5). Tato situace velmi často může vést k významnému snížení spokojenosti v profesi, a až k rozhodování o odchodu z profese.

V rámci výzkumu formování profesního přesvědčení, jeho hodnocení, reflexe a aplikace učitelem do každodenní praxe se ukázala významná vazba tohoto fenoménu na spokojenost v profesi (Ševčíková & Plischke, 2020). Otázkou je, zda stejné vazby odhalí také výzkum prostřednictvím designu životního příběhu začínajícího učitele. Profesní přesvědčení vymezujeme v souladu s výstupy předchozího výzkumu, jako víru v profesi a zároveň víru v sebe, že v ní jedinec obtočí, a to jak rámcově, před okolní společností, rodinou, přáteli, kolegy v práci, žáky a jejich rodiči, tak také v každodenní realitě řešení profesních situací, ať už ve výuce, tak i mimo ni, v komunikaci a interakci s okolím.

3 METODOLOGIE

Abychom dosáhli očekávaného cíle, využíváme zde explanační případovou studii (Mareš, 2015) založenou na hloubkové analýze záměrně vybraných extrémních případů (Švaříček & Šedová, 2014, s. 104) na pozadí strategie epizodické komentované biografie (Hendl, 2016, s. 132–133) životního příběhu čtyř začínajících učitelů, v kvalitativním výzkumném designu. Naším úkolem je nejen popsat, ale zejména vysvětlit vztahy a vazby mezi profesním přesvědčením, spokojeností v profesi a částí životního příběhu, která formuje začínajícího učitele profesně. Začínajícím učitelem zde rozumíme učitele do tří let praxe (Chudý & Neumeister, 2014, s. 23), do výzkumu vstoupili všichni respondenti v prvním roce praxe. Záměrně volíme případy z opačných pólů individuálně reflektované spokojenosti učitelů v profesi, tak jak se oni sami spontánně označili, popsali a prezentovali. Dva osobně vyslovili extrémní nespokojenost a odešli do roka z profese, jeden z nich ani neukončil první školní rok své praxe, dva jiní učitelé naopak projevovali i vyslovovali extrémní spokojenost v profesi a zůstávají v ní nadále, dnes již déle než tři roky. To bylo impulsem k realizaci této části výzkumu a inspirovalo badatele k využití tzv. techniky extrémních, unikátních případů (Švaříček & Šedová, 2014, s. 104) pro tuto část výzkumu.

Respondenti jsou učitelé základní školy, na prvním i druhém stupni, vyučovali kvalifikovaně. Do studie byli zařazeni záměrně na základě svých deklarací extrémních hodnocení své spokojenosti a nespokojenosti v profesi a také proto, že projevíli zájem věnovat čas tomuto výzkumu a téma společně diskutovat.

Extrémní případy spokojenosti v profesi: učitelka Zita a učitelka Zora.

- Zita aprobovaně vyučuje český a anglický jazyk, v prvním roce byla zatížena třídnictvím, které trvá dodnes.
- Zora je učitelkou prvního stupně, včetně třídnictví.

Extrémní případy nespokojenosti v profesi: učitel Adam a učitelka Alice.

- Adam vyučoval aprobovaně matematiku a fyziku, další zátěží bylo třídnictví. Z profese odešel po ukončení školního roku a dosud se nevrátil ani nejví zájem o návrat.
- Alice vyučovala na prvním stupni včetně třídnictví. Z profese odešla v pololetí školního roku a dosud se nevrátila ani nejví zájem o návrat.

Sběr dat probíhal třífazově, nejprve metodou tzv. autonomního psaní, kdy respondent popsal svůj životní příběh, cestu k profesi, a to zcela bez zásahů badatelů a také bez zmínky o fenoménu profesní přesvědčení, zadání znělo: *Popište prosím co nejpodrobněji svou cestu k profesi od prvních projevů zájmu o profesi, až po první kroky v praxi (ústně doplněno: Popište své důvody, emoce, myšlenky v dané souvislosti)*, výstupem je devatenáct normostran textu.

Poté byla data sycena v rámci hloubkových rozhovorů na dané téma, zejména proto, aby bylo ověřeno, že na jednotlivé výroky nahlíží respondent i badatel shodně. Výstupem je jedenáct normostran textu.

Druhá fáze výzkumu byla realizována formou tzv. *ohniskové skupiny* (Švaříček & Šedová, 2014, s. 130) v délce trvání tři hodiny, s písemným záznamem šestadvacet normostran textu, kdy respondenti s badatelkou diskutovali výstupy první fáze výzkumu. Diskuse se zabývala zejména spokojeností každého jedince v profesi, vazbou mezi individuální spokojeností a profesním přesvědčením. Uvádíme část otázek, které byly diskutovány: *Souvisí spokojenost v profesi s profesním přesvědčením? Pokud ano, jak? V jakých situacích se ta provázanost projevuje a jak? Kdy se začalo formovat vaše profesní přesvědčení? Co ho nejvíc ovlivnilo v průběhu vašeho života? Jak reflektujete jednotlivé konkrétní profesní situace, třeba ve výuce, i ty mají vliv na vaši spokojenost a potažmo na profesní přesvědčení?*

Třetí fáze výzkumu byla realizována v terénu, v rámci polostrukturovaného pozorování v rámci hospitací, s následným rozbohem a písemným záznamem v rozsahu osmnáct normostran. Pozorovanými jevy byly profesní situace a jejich zvládání učitelem. Bezprostředně došlo k písemné reflexi

pozorovaného jevu badatelem a sebereflexi učitele, ve snaze rozkrýt okamžitou vazbu na aktuální subjektivní spokojenost či nespokojenost učitele. Poté byly oba záznamy k témuž jevu komparovány. Uskutečnilo se devět hospitací. Datový výstup čítá šestatřicet normostran.

Data všech fází výzkumu byla zpracována důsledně ve smyslu narativní biografie ve významu: *...respondenti uvádí...* tedy nesměřujeme k vyslovení obecné teorie o problému, ale směřujeme k získání vhledu do problematiky. Vyprávění každého respondenta z autonomního psaní a hloubkových rozhovorů bylo analyzováno samostatně opakovaným čtením příběhu a hledáním jeho struktury (Švaříček & Šedová, 2014, s. 136), při respektování individuálních subjektivních reflexí respondentů. Výsledný příběh jednotlivců byl konstruován ve vzájemné spolupráci badatelky a každého respondenta, ve smyslu *collaborative accounts* (Švaříček & Šedová, 2014, s. 130) a až následně došlo k dohledávání společných jmenovatelů a vzájemných vazeb ve všech příbězích. Data z ohniskové skupiny a z rozborů hospitací byla zpracována obsahovou analýzou, nejprve u konkrétního respondenta a komparována s výstupy z jeho životního příběhu. Teprve poté došlo ke srovnávání všech čtyř výstupů ve snaze o hloubkový vhled do problematiky a zjištění provázanosti mezi spokojeností v profesi, profesním přesvědčením a životním příběhem učitele.

Při interpretaci dat zjišťujeme, zda se v životním příběhu učitele zviditelňují určité pravidelně se opakující jevy provázející formování profesního přesvědčení (PP) a jeho vazbu na spokojenost začínajícího učitele v profesi.

Se zapojením do výzkumu poskytli respondenti informovaný souhlas a pro zachování anonymity jsou jejich jména pozměněna.

4 VÝSLEDKY A DISKUSE

Životní příběh každého ze zapojených respondentů reflektujeme jako záznam vyprávění o jeho životě, a záměrně vybíráme ty části životního příběhu, které jsou dle respondentů vázány na profesní profilaci, volbu, přípravu a realizaci profese.

Jednotlivé fáze profesní části životního příběhu se u všech respondentů vyprofilovaly do tří úseků ohraničených kvalitativní změnou, kterou zde pojmenujeme v konsensu s respondenty: *uzlový bod*. Definujeme ho jako okamžik, kdy narůstající dílčí změny přemýšlení o profesi vyústily ve zlom, který významně ovlivnil profesní směřování jedince. Ve čtyřech životních příbězích jsme

vysledovali dva zásadní uzlové body, a to nástup k pregraduální přípravě následující po rozhodnutí o přijetí ke studiu. Druhým uzlovým bodem je nástup do praxe po úspěšném složení státní zkoušky. Kolem těchto uzlových bodů se rozprostírají tři časově posloupné úseky profesní části životního příběhu a to:

- období rozhodování o profesi;
- období přípravy na profesi;
- období realizace (konzumace) profese.

Tyto tři životní úseky se vyznačují rozdílnou délkou trvání v rámci životního příběhu, rozdílnou kvalitou reflexe jednotlivých životních úseků, i intenzitou. Největší časovou i kvalitativní rozdílnost vykazuje životní úsek rozhodování o profesi:

Zita: ...od dětství jsem toužila být učitelkou, hrála jsem si s plyšáky na školu a nutila všechny kamarády hrát si na školu a já samozřejmě byla vždycky učitelka, ... začalo to hodně brzo, určitě už ve školce a nikdy mě to nepustilo.

Zora: Být učitelkou byla v rodině pocta, tak mi to doma říkali, a já souhlasila, to už jako dítě. Asi někdy na základce to zesílilo, ta snaha vyhovět přání rodičů, asi se stalo v tu chvíli i mým přáním, tedy určitě, být jednou učitelkou.

Alice: ... rozhodla sem se rychle, musela sem, nebyla jiná cesta, na práva mě nepřijali, tak druhá volba byla pajdák, doufala sem, že mi to nakonec sedne, nesesdlo.

Adam: Nikdy jsem jakože nechtěl být učitel, spíš naopak... jakože fakt, nechtěl jsem. Učitel byl pro mě otravný týpek, který opruzuje... Na pajdu jsem šel jakože z donucení, abych něco studoval, jinde mě nevzali.

Jak vyplývá z krácených výpovědí respondentů, dvě učitelky se rozhodly pro profesi už v dětství, jedna ještě ve věku předškolním (Zita), jak sama uvádí, nikdy svou cestu k profesi nepřerušila. Za povšimnutí stojí také vyjádření, že volba profesní dráhy vyplynula z vnitřních pohnutek. Druhá, Zora, se rozhodla pro profesi v době základní školy, uvádí i částečný vliv rodiny na své prvotní rozhodnutí. Naopak Alice i Adam uvádějí volbu profese jako nucenou, nevybranou, a na poslední chvíli, těsně před nástupem na vysokou školu. Adam navíc zdůrazňuje, že učitelem nikdy být nechtěl.

Období přípravy na profesi a období profese již časový rozptyl nezaznamenávají, pouze Adam uvádí, že si: „...prodloužil pajdu o dva roky,“ což znamená, že neukončil studium v běžném termínu, ale prodloužil studium a ukončení studia

o dva roky, jako důvod uvádí mimo jiné i využití programu zahraničních stáží, takže jeho období přípravy na profesi bylo delší než standard.

Po rozkrytí těchto tří úseků cesty k profesi bylo dalším úkolem hledat obecně, i v jednotlivých úsecích, vztahy a vazby k fenoménu profesní přesvědčení. Jednak zda se termín vůbec vyskytuje ve výpovědích respondentů a poté, zda se termín shoduje s našim výkladem fenoménu, zda slovo *přesvědčení* či *víra* využívají respondenti ve stejném významu, který koresponduje s výzkumným záměrem. Také bylo nutné analyzovat, zda se obsah fenoménu (ne)vyskytuje ve výpovědích pod jiným označením. Prokázalo se, že všichni čtyři respondenti vypověděli o fenoménu spontánně, v rámci vyprávění o své cestě k profesi, ač v rozličných kvalitách i spojitostech své reflexe profesního přesvědčení:

Zita: Věřím, že učitel má velkou moc, jsem *přesvědčená*, že může ovlivnit životy dětí a já osobně taky, ale bude to stát úsilí, nedostanu to zadarmo.

Zora: (Učitel) ...je vážená profese a jsem *přesvědčena*, že máme silný vliv na společnost a když se budu snažit, můžu mít vliv na životy žáků i celkově, na svět, nevím jak to popsat... ale *věřím*, že to je v nás učitelích.

Alice: ...kdo chce být učitel, musí tomu *věřit*, musí *být přesvědčen* o svojí moci a síle, jinak to nedává smysl. A já, prostě nejsu *přesvědčená*. *Nevěřím* sobě, ale ani *nevěřím* v moc učitelů, veřejnost je moc neuznává.

Adam: Učitel je pro mě jakože zbytečná profese, *nevěřím*, že může něco dělat, když děcko se jakože učit nechce. Mě žádný učitel nic nenaučil, jakože asi neměl šanci, nepotkal jsem učitele, který by mě fakt inspiroval...

Respondenti reflektují profesní přesvědčení jako přesvědčení o profesi, o jejím statusu či moci, o jejím smyslu, což se prokázalo, a to jak použitou terminologií, tak doplňujícími výroky (výše pouze ilustrativní výčet). Sdělní Zity a Zory je veskrze v pozitivním slova smyslu: *status profese je vysoký a výkon profese dává smysl, chci být učitelkou*. Alice zjevně uznává existenci profesního přesvědčení, ona sama ale o smysluplnosti profese učitele přesvědčena není, tudíž nedisponuje pozitivním profesním přesvědčením. Adam profesi i její význam hodnotí negativně, takže dovozujeme z jeho výroků, že on pozitivním profesním přesvědčením nedisponuje.

Následujícím krokem bylo vyhledat, popsat a odůvodnit případné vzájemné vazby mezi posloupnými úseky profesní části životního

příběhu a profesním přesvědčením, ve snaze odhalit strukturu jeho formování, pokud se v životních příbězích ukazuje.

Pracujeme se čtyřmi extrémními případy, položenými na ose spokojenosti v profesi ve smyslu 2:2 na absolutně opačných pólech. Ukazuje se, že případy deklarující spokojenost v profesi (Zita a Zora) disponují pozitivním profesním přesvědčením (viz výroky výše), které se prokazatelně formovalo již v dětství a vydrželo do nástupu do praxe. Doba rozhodování o profesi byla několikaletá, soustavná a vytrvalá, podporovaná přesvědčením jedince o profesi, a rozhodnutí pro profesi nebylo unáhlené ani vynucené, bylo dobrovolné a chtěné. Případy deklarující nespokojenost v profesi, která vyústila až v odchod z profese (Adam a Alice), nedisponují pozitivním profesním přesvědčením, vírou v profesi, profesi si nevybrali dobrovolně, byla pro ně nucenou volbou ve smyslu: „...nic jiného mi nezbylo.“ Období rozhodování o profesi bylo krátké, rychlé a závěrečné rozhodnutí vynucené okolnostmi.

Zjištěním, které se jeví jako závažné, je skutečnost, že ani jeden z respondentů neuvádí, že druhé období, období přípravy na profesi, významně ovlivnilo jeho profesní přesvědčení. Jedná se o dobu pregraduální přípravy, z autonomního psaní spontánně v příběhu nic nevzniklo, až v ohniskové skupině byla položena přímá otázka: *Změnilo se vaše profesní přesvědčení v době studia na vysoké škole, pokud ano, tak jak a díky čemu, pokud ne, zkuste dovodit proč.* Diskuse v rámci ohniskové skupiny probíhala intenzivně, výroky byly konfrontovány a komparovány tváří v tvář, a závěrečné zapisované výroky byly autorizovány celou skupinou, nikoliv jednotlivci:

Nelze říci, že by studium změnilo (posílilo či snížilo) mé profesní přesvědčení, když člověk v profesi věří, je o jejím smyslu přesvědčen, dělá vše pro to, aby ji sám mohl vykonávat. Náročnost studia spíše jen potvrzuje, že si člověk vybral významné povolání. A když člověk v profesi nevěří, tak chce při studiu hlavně projít. Žádný z vyučujících ani předmetů mě neoslovil natolik, že by to bylo zaměřeno na posilování vztahu k profesi. Prostě buď věříš, a chceš být učitelem, pak bojuješ, nebo nevěříš v tuto roli, a přežíváš a doufáš, že pak nebudeš muset do práce nastoupit. Chuť být učitelem podporovaly pozitivní vzory učitelů na VŠ a naopak, ale o přesvědčení to nebylo.

Období realizace profese, nástup do praxe, byl u obou dvojic reflektován extrémně odlišně. Zora a Zita nastupovaly s již ustáleným přesvědčením o profesi, a zároveň s přesvědčením, že samy v profesi obstojí:

Zita: Cítila jsem se připravená a natěšená. Dostala jsem uvádějící učitelku a první tři měsíce to byl sen a radost, pak jsem trošku procitla a začala vnímat problémy, protože jsem začala víc přemýšlet. Ale věděla jsem, že moje práce má smysl a jsme na ni připravená, že to zvládnou, když zaberu.

Zora: Bylo to fajn, děti milé, vedení školy v pohodě, věřila jsem, že to dám a dala jsem to. Netvrdím, že bylo jen hej, ale když nebylo, tak se to dalo řešit.

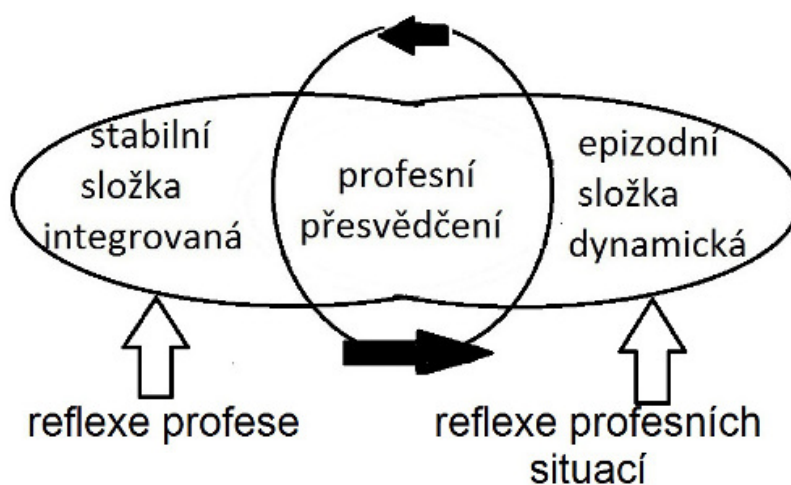
Na druhé straně se projevilo v období nástupu k realizaci profese u Adama a Alice už původní odmítání profese, vstup do ní z donucení, což se nezměnilo ani v pregraduální přípravě, a trvalo to i v praxi. Přesvědčení o profesi, víru v profesi nevykazoval ani jeden z nich, a Adamovo přesvědčení o tom, že v profesi obstojí, nebylo založeno na reálném zhodnocení situace.

Adam: Myslel jsem, že to bude jakoby sranda, a měla být, věděl jsem víc než děcka, počítal jsem, že budou vděčné, ale nečekal jsem tu jejich ignoranci a drzost, bylo to házení perel sviním, nevděčná dřina...

Alice: Bála jsem se od začátku nekázně a chaosu a potvrdilo se to. Nikdo mě nepodpořil. Nebyla to moje chyba. Být učitelkou byla chyba.

Ukazuje se, že učitelé, kteří nastoupili do praxe s profesním přesvědčením pozitivně zformovaným (Zita a Zora), lépe odolávali šoku z praxe, který prokazatelně provází téměř každého začínajícího učitele (Švaříček, 2011), být kvalitně připraveného a přesvědčeného o profesi i své volbě profese. Učitelé, kteří nastoupili do profese bez zformovaného profesního přesvědčení (Adam a Alice), pociťovali již od nástupu do praxe nespokojenost a zjevně i nejistotu při řešení profesních situací, jako byla zejména (ne)kázeň žáků. Podnětné pro nás je, že Zita a Zora kázeň žáků jako dominantní problém spontánně neuváděly, a komentovaly ji až na přímou otázku v rámci ohniskové skupiny. Jak uvedly, nebylo to tím, že by se s nekázní nesetkávaly, ale tím, že ji považovaly za jednu z (běžných) profesních (výukových) situací (Slavík *et al.*, 2017, s. 300), které je třeba řešit a ony byly přesvědčené, že jsou na její řešení připraveny.

Ve čtyřech příbězích můžeme vysledovat prostřednictvím provázanosti tří období cesty k profesi (rozhodování o profesi – příprava na profesi – realizace profese) a dvou uzlových bodů (nástup k profesní přípravě – nástup do praxe) formování profesního přesvědčení a na jejich



1: Dvě složky profesního přesvědčení

základě tvrdíme, že profesní přesvědčení učitelů spokojených v profesi se formuje ve dvou složkách, složce stabilní a složce dynamické.

Složka stabilní, stálá, je u učitele spokojeného v profesi zformovaná ještě před nástupem do praxe, respektive dokonce před nástupem k profesní přípravě. Je reprezentována vírou v profesi, přesvědčením o smyslu profese, vírou ve status profese apod. Považovali bychom za ideální, kdyby byla v profesní přípravě posilována, což se ale u našich respondentů jednoznačně neprokázalo. Mohlo to být ale také tím, že otázka v diskusi nebyla vhodně položena. Tato část výzkumu by si zasloužila více pozornosti v dalším období.

Druhá složka je dynamická, epizodní a formuje se až reflexí profesních situací v praxi. Přičemž za profesní situaci považujeme každou situaci, kterou učitel řeší v praxi, tedy situace ve výuce, v komunikaci s kolegy, vedením školy, rodiči atd. Epizodní složce se více věnujeme v další části výzkumu, která je aktuálně rozpracována. Zde se už ale ukázalo, že pokud je stabilní složka PP silně pozitivní, má to vliv i na složku epizodní, kdy konkrétní epizody, byť reflektovány jako problémové, jsou řešeny s přesvědčením o jejich kladném vyřešení, ve smyslu: „Jsem učitelka, vystudovala jsem, najdu řešení (Zora). „Poradím si, jsem profík, věc je řešitelná a já to zvládnou, ...“ (Zita).

Závěry u dvojice učitelů, kteří vykazovali nespokojenost v profesi (Adam a Alice), výše uvedený algoritmus potvrzují, v tomto případě: do nástupu k profesi nebyla vůbec zformovaná stabilní složka pozitivního profesního přesvědčení. To mělo vliv na reflexi řešení profesních situací, které nebyly zvládnuty, učitel se cítil v profesi nespokojen a odchází z profese: „...nepřinášelo mi to žádné uspokojení, jen stres a nervy“ (Alice). Ani epizodní

složka se nejedná u Alice pozitivně, ve smyslu přesvědčení, že situaci zvládne, spíše naopak, už dopředu byla přesvědčena, že situace nezvládne, a pak se o to ani nesnažila. Adam naopak tvrdil, že profesní situace zvládá a zvládne, ale v praxi je prokazatelně nezvládal, což se projevilo (nejen) při hospitacích. „Do výuky chodil opožděně, nepřípraven, nepamatoval si, v kterém je ročníku, v které třídě, jaké má mít pomůcky, nezvládal organizaci hodiny, výrazně nezvládal kázeň žáků“ (přepis z hospitací), ale při rozboru situací opakovaně popíral své selhání. Jeho tvrzení byla v přímém rozporu s pozorovanou skutečností i chováním (nespokojenost v profesi). Dovožujeme, že jeho nespokojenost v profesi měla závažnou vazbu na to, že nedisponoval pozitivní stabilní složkou profesního přesvědčení, vírou v profesi, přesvědčením o jejím smyslu, a ani o tom, že on sám ji zvládne dle očekávání okolí, a proto se ani nesnažil problémové situace řešit na profesionální úrovni.

Přestože se složka stabilní formuje často již před nástupem k profesní přípravě, i zde je ještě možno ji pozitivně ovlivnit, jak např. uvádí Mansfield a Volet (2010), kteří upozorňují, že pozitivních změn je možné dosáhnout cíleným tréninkem, kdy student pregraduální přípravy vědomě, pod vedením vyučujícího, zkoumá své profesní přesvědčení a propojuje ho se svou zkušeností. V rámci výzkumu potvrzujeme, že toto je možné i v období po nástupu do praxe pod vedením zkušeného uvádějícího učitele:

Zita: Pomohla mi uvádějící učitelka, ujišťovala mě o správnosti řešení, povzbuzovala a posilovala moje sebevědomí, to mě uklidňovalo a zvyšovalo moje přesvědčení, že jsem si vybrala správné povolání a že všechny problémové situace budu (nějak uspokojivě) zvládat. Mohla

jsem s ní sdílet své obavy i úspěchy, ale také ji sledovat v praxi, pro mě z bezpečí, a porovnávat jí řešené situace.

Stabilní složka profesního přesvědčení se jeví jako základ, fundament a zároveň předpoklad spokojenosti učitele v profesi. Připomeňme, že tato část přesvědčení je založena na víře v profesi, ve smyslu učitelovy práce, protože člověk potřebuje, aby mu to, co dělá, dávalo smysl (Frankl, 2006, s. 113). Pokud není zformována a učitelem pozi-

tivně reflektována tato stabilní složka profesního přesvědčení před nástupem k profesní přípravě, mělo by to být v jejím rámci rozpoznáno a řešeno. Ale protože k tomu nemáme (či nepoužíváme) v současné pregraduální přípravě učitelů odpovídající nástroj (např. Doulík & Škoda, 2014; Korthagen, *et al.*, 2011, s. 49; Maňák, 2011), je téma začínajících učitelů předmětem zájmu a diskusí mnoha výzkumů; snad k řešení tématu přispějí i tyto závěry.

ZÁVĚR

V životním příběhu čtyř začínajících učitelů nacházíme spontánně odkazy na fenomén profesního přesvědčení. Začínající učitelé, ti, kteří jsou extrémně spokojeni, i ti, kteří jsou nespokojeni v profesi, ho reflektují a sami jsou schopni ho identifikovat a subjektivně definovat. Tento multifaktoriální fenomén je u našich respondentů formován dvěma složkami, složkou stabilní a složkou dynamickou, epizodní. Stabilní složka se formuje na základě přesvědčení o profesi, o jejím významu, smyslu atd., po svém zformování se již příliš nemění, jak uváděl Pajares (1992). Ve výzkumu se ukázalo, že pokud je tato složka profesního přesvědčení pozitivně zformována již před nástupem k pregraduální přípravě, nejpozději však v době nástupu do praxe, predikuje spokojenost v profesi. Složka epizodní se formuje dle našich závěrů až reflexí praxe (Korthagen *et al.*, 2011, s. 58) a je vázána na kvalitu složky stabilní (Ševčíková & Plischke, 2020), a mění se na základě reflexí každodenních profesních situací, spíše ve smyslu kyvadla, kdy se vrací k fundamentu, složce stabilní.

Príspevek je publikován v rámci řešení projektu IGA_PdF_2020_026 Vliv školy a rodiny na hodnotu vzdělání u žáků s odlišným mateřským jazykem.

POUŽITÁ LITERATURA

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman, Times Books, Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement. How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, Macmillan, Worth Publishers.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2014). Příprava učitelů v kontextu kontinuální „optimalizace“. *Pedagogická orientace*, 24(5), 818–837.
- Gavora, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), 352–368.
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. *Educational Psychology Review* 15, 147–179.
- Hanušová, S., Pišová, M., & Kohoutek, T., *et al.* (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Haškovec, J. (2004). Současná krize české pedagogiky. In: E. Walterová. *Česká pedagogika: proměny a výzvy. Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotásky*, 46–56. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 51(1), 25–41.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupně základnej školy*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Švec, V. (2009). *K perspektívám školního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. *et al.* (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kropáč, J., Peng D., & Chudý, Š. (2019). The Professional Identify Construction of the Beginning Teachers in Higher Education. In Soriano Ayala, E., & Caballero Cala, V. El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa. Almería: Universidad de Almería.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lukas, J. (2006). Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumu. Příspěvek 14. konference ČAPV: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Plzeň.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404-1415.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257-271.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- Meirink, J. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1) 89-100.
- Milner, H., R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 767-786.
- Pajares, M., F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rimm-Kaufman, E., S., et al. (2006). The teacher belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžká život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44(4), 377-388.
- Slavík et al. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika* 66(4), 368-385.
- Straková et al. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79-100.
- Straková et al. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 66(1), 34-65.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce.
- Ševčíková, J., & Plischke, J. (2020). Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *e-Pedagogium*, 20(1), 7-15.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247-274.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Kontakt

PhDr. Jaroslava Ševčíková: jaroslava.sevcikova01@upol.cz
PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.: jitka.plischke@upol.cz
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.: stefan.chudy@upol.cz

Název: Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2020
Editoři: Petr Adamec, Michal Šimáně, Eliška Kovářová
Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání: první
Rok vydání: 2021
Počet stran: 138

ISBN 978-80-7509-781-1

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně
Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

9. 9. 2020, Brno

Publikace neprošla jazykovou korekturou, za jazykovou správnost odpovídají autoři příspěvků.