Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022

„Omnes, omnia, omnio" pro 21. století

14. ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE

7. 9. 2022 / Brno

Lenka Kamanová, Petr Adamec, Michal Šimáně (Eds.)

ICOLLE 2022

MENDELU Institut celoživotního vzdělávání

Mendelova univerzita v Brně

Lenka Kamanová, Petr Adamec, Michal Šimáně (Eds.)

SBORNÍK Z MEZINÁRODNÍ KONFERENCE ICOLLE 2022

„Omnes, omnia, omnio" pro 21. století

14. ročník mezinárodní konference ICOLLE
7. 9. 2022 / Brno

MENDELU Institut celoživotního vzdělávání

ICOLLE 2022

Lenka Kamanová, Petr Adamec, Michal Šimáně (Eds.)

PROCEEDINGS OF INTERNATIONAL CONFERENCE ICOLLE 2022

"Omnes, omnia, omnio" for the 21st century?

14th International Conference of Lifelong Learning
7. 9. 2022 / Brno

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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)

© Mendelova univerzita v Brně, 2023
ISBN 978-80-7509-922-8
DOI: https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8

Open Access. This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0)

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE
Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D
Mgr. Alena Krejčí
Mgr. David Kryštof, Ph.D.
Mgr. Martina Miškelová
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
Ing. Martina Urbánková

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE
Mgr. Petr Adamec, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
Leslie Blanchard, Ph.D. – Louisiana State University, USA
Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD. – Žilinská univerzita v Žilině, SK
prof. PaedDr. Ing. Roman Hrmo, PhD., MBA, ING-PAED IGIP - Vysoká škola DTI, SK
prof. Dzintra Iliško, Ph.D. – Daugavpils University, LV
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
doc. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD. – Vysoká škola DTI, SK
Mgr. David Kryštof, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
doc. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. – Masarykova univerzita, CZ
Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D. – Masarykova univerzita, CZ
doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LLM – Mendelova univerzita v Brně, CZ
PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD. – Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, SK
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D. – Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, CZ
dr. hab. PhDr. inž Łukasz Tomczyk, Ph.D. – Jagiellonian University in Kraków, PL
prof. Péter Tóth – Budapest University of Technology and Economics, HU
Mgr. Jana Trabalíková, PhD. – Žilinská univerzita v Žilině, SK
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA – Univerzita Karlova, CZ
doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D. – Masarykova univerzita, CZ

RECENZENTI
Mgr. Jarmila Bradová, Ph.D.
prof. Dzintra Iliško, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D.
Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.
dr hab. inž. PhDr. Łukasz Tomczyk, Ph.D.
Mgr. Lucie Škarková, Ph.D.

VÚ ICV, 2023
www.icolleconference.cz

OBSAH

BESEDA JAN, SHÁNILOVÁ IVANA. *Sonda do světa pedagogických a digitálních kompetencí vybraných českých vysokoškolských učitelů během pandemie Covid-19*.....7
ĎURKOVSKÁ MÁRIA, HELDÁKOVÁ LUCIA. *Materinský jazyk a jeho prestíž v systéme hodnôt slovenských učiteľov v Maďarsku*.....16
FERENCOVÁ JANKA, ŠUŤÁKOVÁ VALENTÍNA. *Akčný výskum a profesijný rozvoj učiteľa*.....24
FILIPCZYKOVÁ HANA. *Nový systém financování regionálního školství*.....32
HORÁČKOVÁ MARIE. *Pohled studentů na způsoby realizace pedagogické praxe před koronavirovou epidemií a jejím průběhu*.....42
IŠTVAN IMRICH. *Spôsobilosť študentov učiteľstva plánovať vyučovaciu hodinu v intenciách rozvoja kritického myslenia žiakov*.....50
KACHLÍK PETR. *Potenciálně rizikové chování typu nelátkových závislostí ve vzorku žáků střední školy a jeho možná prevence*.....59
KENTOŠ MICHAL, ĎURKOVSKÁ MÁRIA. *Faktory a bariéry štúdia STEM u dievčat*.....73
KNAPÍK JÁN. *Úroveň mravných hodnôt študentov učiteľstva v SR*.....80
KOSTURKOVÁ MARTINA. *Integrita morálneho a kritického myslenia v pregraduálnej príprave v odbore učiteľstvo*.....90
KŘÍŽ JAROSLAV. *Komparace formálního vzdělávání odsouzených mezi Českou republikou a Norskem*.....98
KRYŠTOF DAVID, MIŠKELOVÁ MARTINA, BLANCHARD LESLIE, SEE BENG HUAT, MAUDE KULWINDER, CALLENDER CHRISTINE, WILKES SAMANTHA. *LADDER v českém prostředí*.....107
LUBELCOVÁ GABRIELA. *Proces masifikácie terciárneho vzdelávania na Slovensku a jeho konzekvencie*.....112
LUKÁČ EDUARD. *K niektorým výsledkom skúmania druhošancového vzdelávania na Slovensku*.....123
MATULČÍKOVÁ MÁRIA. *Všeobecná didaktika v informačním poli postkovidového vzdelávania – změna paradigma?*.....134
MEDVEĎOVÁ JANKA. *Komenského názory na vysoké školstvo a ich odkaz pre súčasnosť*.....141
NEMCOVÁ LÍVIA NEMCOVÁ, ŠOLTÉSOVÁ VIKTÓRIA. *„Omnino“ - všestranný rozvoj v extrakulikurálnych aktivitách študentov vysokých škôl*.....148
ORAVKINOVÁ DÁŠA. *Aktuálne neurodidaktické aspekty edukácie študentov strednej školy*.....155
PECINA PAVEL. *Učební pomůcky v odborném technickém vzdělávání v kontextu 4. průmyslové revoluce*.....164
RUMANOVÁ ĽUDMILA. *Rozvoj digitálnych zručností študentov stredných škôl*.....171
RUMANOVÁ LUDMILA, ZELNÍČKOVÁ HELENA, VOREL DAVID. *Koncept zážitkového učení jako moderní trend současné pedagogiky*.....181
RYŠKOVÁ PETRA, PÍRKO MARTIN. *Porovnání pohledu asistentů pedagoga a školních poradenských zařízení na individualizaci výuky u žáků s diagnózou poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD)*.....187
SERAFÍN ČESTMÍR. *Bezpečnost při pracovních činnostech v polytechnické přípravě základní školy*.....195
SMÍLKOVÁ JANA, BALVÍN JAROSLAV, FARKAŠOVÁ MONIKA. *Komenského pansofická mírotvorná filozofie pro všechny a její význam pro multikulturní výchovu*.....202
STRAKOVÁ NIKOLA, ZELNÍČKOVÁ HELENA. *E-výukové materiály a pomoc s domácím učením z pohledu žáků SŠ*.....224
ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA, SIROTOVÁ MARIANA, MICHVOCÍKOVÁ VERONIKA, PRIELOŽNÁ KRISTÍNA. *Vyučovacie metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie*.....233
ŠIMÁNĚ MICHAL, BALÁTOVÁ KRISTÝNA, ADAMEC PETR. *(Ne)zájem studentů pedagogických oborů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně o zahraniční mobility programu Erasmus+*.....244
ŠIPOŠOVÁ MARTINA, OSTRADICKÝ PETER, KOSTRUB DUŠAN. *Presvedčenie študentov učiteľstva o vyučovaní a učení sa anglickej gramatiky: z výskumných zistení longitudinálneho výskumu*.....256
ŠUŤÁKOVÁ VALENTÍNA, FERENCOVÁ JANKA. *Druhošancové vzdelávanie žiakov bez základného vzdelania a so základným vzdelaním na Slovensku*.....265
ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ MARKÉTA, KUCHARSKÁ ANNA. *Význam environmentálních faktorů v hodnocení wellbeingu studentů učitelství v „postcovidové“ době*.....273
URBANOVÁ EVA. *Zkušenostní učení jako cesta profesní přípravy budoucích ředitelů středních škol*.....287
VARADYOVÁ TATIANA, PETRÍKOVÁ DANIELA. *Dištančné vzdelávanie ako súčasť pedagogickej praxe v procese vzdelávania budúcich učiteľov profesijných predmetov*.....296
VEREŠOVÁ MARCELA. *Osobnostné a motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*.....303

CONTENTS

BESEDA JAN, SHÁNILOVÁ IVANA.. *A Probe Into the World of Pedagogical and Digital Competences of Selected Czech University Teachers During the Covid-19 Pandemic*.....7
ĎURKOVSKÁ MÁRIA, HELDÁKOVÁ LUCIA. *Mother Language and its Prestige in the System of Values of Slovak Teachers in Hungary*.....16
FERENCOVÁ JANKA, ŠUŤÁKOVÁ VALENTÍNA. *Action Research and Teacher's Professional Development*..... 24
FILIPCZYKOVÁ HANA. *A New System of Financing Regional Education*.....32
HORÁČKOVÁ MARIE. *Students' View of Ways of Implementing Pedagogical Practice before the Coronavirus Epidemic and it's Course*.....42
IŠTVAN IMRICH. *Competencies of Students of Teacher Study Programs to Plan a Lesson in the Context of Developing Student's Critical Thinking*.....50
KACHLÍK PETR. *Potentially Risky Behavior Such as Non-substance Addictions in a Sample of High School Students and its Possible Prevention*.....59
KENTOŠ MICHAL, ĎURKOVSKÁ MÁRIA. *Factors and Barriers to Girls' STEM Learning*.....73
KNAPÍK JÁN. *The Level of Moral Values of Teacher Students in the Slovak Republic*.....80
KOSTURKOVÁ MARTINA. *The Integrity of Moral and Critical Thinking in the Undergraduate Teacher Training*.....90
KŘÍŽ JAROSLAV. *Comparison of the Formal Education of Convicts Between the Czech Republic and Norway*...98
KRYŠTOF DAVID, MIŠKELOVÁ MARTINA, BLANCHARD LESLIE, SEE HUAT BENG, MAUDE KULWINDER, CALLENDER CHRISTINE, WILKES SAMANTHA. *LADDER In the Czech Environment*..... 107
LUBELCOVÁ GABRIELA. *The Process of Massification of Tertiary Education in Slovakia and its Consequences*.....112
LUKÁČ EDUARD. *On Some Results of the Research of Second Chance Education in Slovakia*.....123
MATULČÍKOVÁ MÁRIA. *General Didactics in the Informational Field of Poscovid Edutacion – Shift the Paradigma?*.....134
MEDVEĎOVÁ JANKA. *Comenius' Views on Higher Education and Their Legacy for the Present*.....141
NEMCOVÁ LÍVIA NEMCOVÁ, ŠOLTÉSOVÁ VIKTÓRIA. *„Omnino" - A Comprehensive Development in Extracurricular Activities of University Students*.....148
ORAVKINOVÁ DÁŠA. *Current Neurodidactic Aspects of Education of Secondary School Students*.....155
PECINA PAVEL. *Teaching Aids in Technical Education in the Context of the Fourth Industrial Revolution*.....164
RUMANOVÁ ĽUDMILA. *Development of Digital Skills of Secondary School Pupils*.....171
RUMANOVÁ LUDMILA, ZELNÍČKOVÁ HELENA, VOREL DAVID. *The Concept of Experiential Learning as a Modern Trend of Contemporary Pedagogy*.....181
RYŠKOVÁ PETRA, PÍRKO MARTIN. *Comparing the Perspectives of Teaching Assistants and School Counselling Centres on the Individualisation of Teaching for Pupils Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*.....187
SERAFÍN ČESTMÍR. *Safety in Work Activities in Polytechnic Training of Primary Schools*.....195
SMÍLKOVÁ JANA, BALVÍN JAROSLAV, FARKAŠOVÁ MONIKA. *Comenius' Pansophical Peace-building Philosophy for All and its Significance for Multicultural Education*.....202
STRAKOVÁ NIKOLA, ZELNÍČKOVÁ HELENA. *E-Learning Materials From and Help with Home Learning the Perspective of High School Students*.....224
ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA, SIROTOVÁ MARIANA, MICHVOCÍKOVÁ VERONIKA, PRIELOŽNÁ KRISTÍNA. *Teaching Methods Supporting the Inclusive Education*.....233
ŠIMÁNĚ MICHAL, BALÁTOVÁ KRISTÝNA, ADAMEC PETR. *The (Lack of) Interest of Students of Pedagogical Fields at the Institute of Lifelong Learning of the Mendel University in Brno in the Foreign Mobility of the Erasmus+ Program*.....244
ŠIPOŠOVÁ MARTINA, OSTRADICKÝ PETER, KOSTRUB DUŠAN. *Pre-Service Teachers' Beliefs about Teaching and Learning English Grammar: Some Longitudinal Study Research Findings*.....256
ŠUŤÁKOVÁ VALENTÍNA, FERENCOVÁ JANKA. *Second-chance Education of Pupils without Basic Education and with Basic Education in Slovakia*.....265
ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ MARKÉTA, KUCHARSKÁ ANNA. *The Importance of Environmental Factors in the Evaluation of the Wellbeing of Teaching Students in the "Post-Covid's" Period*.....273
URBANOVÁ EVA. *Experiential Learning as a Way of Professional Training for Future Secondary School Principals*.....287
VARADYOVÁ TATIANA, PETRÍKOVÁ DANIELA. *Remote Education as a Part of Pedagogical Practice in the Process of Education of Future Teachers of Professional Subjects*.....296
VEREŠOVÁ MARCELA. *Personal and motivational predictors of didactic competencies of pre-service teachers and teachers in practice*.....303

SONDA DO SVĚTA PEDAGOGICKÝCH A DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ VYBRANÝCH ČESKÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ BĚHEM PANDEMIE COVID-19

Jan Beseda[1], Ivana Shánilová[2]

[1]Centrum pro studium vysokého školství v.v.i, Jankovcová 933/63, 17000 Praha 7, Česká republika
[2]Univerzita Jana Amose Komenského, Katedra andragogiky, Roháčová 1148/63, 13000 Praha 3, Česká republika

Abstrakt

Pandemie COVID-19 otevřela nové otázky ohledně kvality vzdělávání, jeho formy a struktury. Výuka se přesunula do online prostředí a v něm byly také strukturovány všechny edukační aktivity. Příspěvek se zaměřuje na reflexi digitálních a pedagogických kompetencí pedagogických pracovníků vybraných českých vysokých škol během pandemie covid-19. Jedná se o učitele nelékařských zdravotnických oborů a učitele Univerzity Jana Amose Komenského. Článek se také věnuje pedagogickým a digitálních kompetencí vysokoškolských učitelů se bude článek opírat z pohledu kompetenčního modelu vytvořeného projektem PROFFORMANCE, který se zaměřuje na hodnocení kompetencí pedagogických pracovníků vysokých škol. Článek bude hledat odpovědi na následující výzkumné otázky: Jak studenti a učitelé vnímali kvalitu výuky během pandemie Covid-19? Jak vnímají užitečnost nástroje na PROFFORMANCE?
Článek vychází z výsledků kombinovaného výzkumu pedagogických a digitálních kompetencí, který probíhal v letech 2020 až 2022 na vybraných českých vysokých školách a za. Jedná se kombinací kvantitativních dotazníkových šetření a výsledky ohniskových skupin a rozhovorů s učiteli a studenty nelékařských zdravotnických oborů a Univerzity Jana Amose Komenského. Data jsou pak doplněna o výsledky hodnocení pedagogických kompetencí nástrojem pro hodnocení pedagogického výkonu projektu PROFFORMANCE, na jehož vývoji se jeden z autorů článku podílel.

Klíčová slova: kompetence, kvalita výuky, nouzové distanční výuka, kompetenční rámec, aktivizace studentů

Abstract

A PROBE INTO THE WORLD OF PEDAGOGICAL AND DIGITAL COMPETENCES OF SELECTED CZECH UNIVERSITY TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

The COVID-19 pandemic has opened up new questions about the quality of education, its form and structure. Teaching has moved to an online environment and all educational activities have been structured in this environment. The paper focuses on the reflection of digital and pedagogical

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0007

competences of teaching staff of selected Czech universities during the covid-19 pandemic. The article also focuses on pedagogical and digital competences of university teachers from the perspective of the competence model developed by the PROFFORMANCE project, which focuses on the assessment of pedagogical competences of university staff. The paper seeks answers to the following research questions: how students and teachers perceived the quality of teaching during the Covid-19 pandemic. How they perceived the usefulness of the tool on PROFFORMANCE?
The article is based on the results of a combined research on pedagogical and digital competences conducted between 2020 and 2022 at selected Czech universities and beyond. It is a combination of quantitative questionnaire surveys and results of focus groups and interviews with teachers and students of non-medical health disciplines and Jan Amos Comenius University. The data are then supplemented with the results of the assessment of pedagogical competencies using the pedagogical performance evaluation tool of the PROFFORMANCE project, in the development of which one of the authors of the article participated.

Keywords: competence, teaching quality, emergency distance learning, competency framework, students' activation

1. ÚVOD

Kompetencím pedagogů vysokých škol se věnuje v posledních letech čím dál větší pozornost. Jejich důležitost je zmiňována ve strategických dokumentech Boloňského procesu i ve Strategickém záměru ministerstva školství pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. Jejich důležitost v plné nahotě odkryla i pandemie covid-19, která byla systémovým narušitelem a donutila do té doby i poměrně konzervativní vysoké školy a jejich učitele věnovat plnou pozornost výuce a učení v online prostoru. V našem článku přinášíme sondu, jak tuto situaci reflektovali studenti a učitelé vybraných vysokých škol, konkrétně se jedná o učitele a studenty zdravotnických nelékařských oborů a pak Univerzity Jana Amose Komenského, která je zaměřena na studium sociálně-humanitních oborů. Dále se také zaměřujeme na výsledky testování nástroje na hodnocení výkonu vysokoškolských učitelů PROFFORMANCE. Pokoušíme se demonstrovat na základě výsledků výzkumů v českém prostředí, proč tento nástroj považujeme za užitečný pro rozvíjení pedagogických a digitálních kompetencí českých vysokoškolských učitelů.

2. CÍLE

V našem článku se pokoušíme mapovat jak učitelé a studenti vnímali kvalitu výuku během nouzové distanční výuky během pandemie covid-19. Nouzovou distanční výuku chápeme jako digitální, plně vzdálené poskytování výuky v rámci reakci na Covid19, která by jinak probíhala na akademické půdě (Palacios-Hidalgo & Huertas-Abril, 2021). Zajímá nás, zda a jak se lišila relfexe učitelů a studentů a zda hrála roli jejich oborová příslušnost. Zkoumáme i aktivitu a aktivizaci studentů během nouzové distanční výuka a zda se liší od výuky v běžných časech. Jak ukazují výzkumy právě aktivita studentů během výuky hraje důležitou roli v jejich výsledcích učení (Tüysüz, 2010; Deslauriers, *et al.* 2019). Dále se pak zajímáme o to, zda v rozvoji kompetencí vysokoškolských učitelů může být užitečný nástroj na hodnocená výkonu vysokoškolského učitele PROFRORMANCE.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Kompetence v sobě zahrnují skryté a explicitní vědění, kognitivní a praktické dovednosti, motivace a hodnotové orientace (Rychen & Salganik, 2003) a umožnují učiteli jednat profesionálně přiměřené v dané situaci (Koster & Dengerink, 2008). Tigellar *et al.* pak definují učitelskou kompetenci jako „integrovaný soubor osobních vlastností, znalostí a postojů, které jsou potřebné v pro efektivní výkon v rozmanitých výukových kontextech" (2004, 255) a lze u nich prokázat, že dosahují určité úrovně v určitém kontinuu (Gonzáles & Wagenaar, 2008). Právě schopnost úspěšně mobilizovat komplexní soubor psycho-sociální zdrojů, (včetně postojů znalostí kognitivních a praktických dovednosti, motivací, hodnot a emocí) v určitém kontextu odlišuje kompetence od dovedností (Rychen & Salganik, 2003).

Je třeba také ale rozlišovat mezi kompetencemi k učení (teaching competences), které jsou zaměřené na roli učitelé ve třídě a přímo souvisí s „řemeslem" výuky, tj. úzce zaměřenými kompetencemi na tuto činnost (Hagger, & McIntyr, 2006) a učitelskými kompetencemi (teachers competences).

Ty je třeba chápat v širším slova smyslu jako systémový pohled na profesionalitu na učitelů (OECD, 2009). Kompetence vysokoškolských učitelů tedy chápeme jako dynamický soubor pojmových, procedurálních a faktických znalostí, kognitivních a praktických dovedností a přesvědčení a hodnot, jejichž aplikace v adekvátním akademickém kontextu umožňuje efektivní jednání (Domovic, Ledić & Sokol, 2018).

Pokud jde o akademickou profesi, tyto kompetence se získávají a rozvíjejí v průběhu celé profesní dráhy, přičemž se opírají o všechny formy celoživotního učení: formální, neformální i informální.

Soudobá společnost je dynamická mění a s tím se proměňuje i role vysokoškolského učitele. V rámci boloňského procesu jsou jednou z klíčových oblastí vysokoškolského výuka a učení. reforem. V rámci Boloňského procesu dochází v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání k paradigmatické změně, kdy pozornost je věnovaná učení zaměřeného na studentské učení. To souvisí i stále větším důrazem na zlepšování kvality výuky a učení, a rozvojem pedagogických kompetencí (Jerevanské komuniké, 2015; Pařížské komuniké, 2018, Římské komuniké 2020). Přesto předpisy obvykle nevyžadují, aby akademičtí pracovníci měli pedagogickou kvalifikaci. Zpráva o implementaci Boloňského procesu (EECEA, 2018) pak varuje, že před nedostatečným rozvojem a trénování pedagogických kompetencí. Zároveň roste i důležitost využívání informačních technologií To klade nároky na osvojení si digitálních kompetencí vysokoškolskými učiteli, které se tak stávají klíčovým pro kvalitní výkon jejich povolání (Johnson *et al.*, 2011).

Pro kvalitní výkon profese vysokoškolského učitele je třeba disponovat komplexním souborem kompetencí, který by měl obsahovat tři hlavní funkce: výuku, výzkum a management (Pozos & Mas, 2012).

Z výše uvedených definic vychází i kompetenční model vyvinutý v rámci projektu PROFFORMANCE, s tím, že se zaměřuje na kompetence ve smyslu potenciálu k určitému chování. Ten definuje kompetence vysokoškolských učitelů jako profesní souborem kompetencí sestávající ze vzájemně propojených odborných znalostí, dovedností, schopností, přesvědčení a postojů, které učitelům umožňují rozvíjet efektivní vyučovací postupy a účinně plnit komplexní požadavky v akademickém kontextu i mimo něj. Tento model má pak 6 tematických oblastí:

1) Tvorba kurikula a předmětů
2) Výuka a podpora studentů
3) Hodnocení studentů
4) Profesní rozvoj zajištující kvalitu výuky
5) Výzkum, inovace a sociální odpovědnost spojená s výukou
6) Organizační a administrativní úkoly

V každé oblasti jsou definované 3–4 kompetence, které jsou důležité pro výkon profese vysokoškolského učitele. Skrze všech 6 oblastí, pak prochází 3 horizontální kompetenční oblasti:

1) Digitalizace
2) Internacionalizace
3) Univerzální design

Z toho modelu pak vychází nástroj na hodnocení učitelského výkonu PROFFORMANCE, který je primárně formativní, a tedy zaměřený za zlepšování učitelských kompetencí. Nástroj obsahuje tři typy dotazníků:

1) Pro sebehodnocení učitele
2) Peer-review, k němuž by měla náležet hospitace kolegovy hodiny
3) Studentský dotazník

Dotazníky měly následující strukturu, jak ukazuje Tabulka I.

Tabulka I: *Struktura dotazníků PROFFORMANCE během testování*

Tematická oblast	Sebehodnocení	Peer-review	Studentské hodnocení
Tvorba kurikula a předmětů	9	9	5
Výuka a podpora studentů	12	12	8
Hodnocení studentů	8	8	5
Profesní rozvoj zajištující kvalitu výuky	10	10	X
Výzkum, inovace a sociální odpovědnost spojená s výukou	13	13	6
Organizační a administrativní úkoly	11	X	3

Je třeba, také zmínit, že v plné verzi bude dotazník nabízet školám flexibilitu a není ho třeba využívat celý.

4. METODOLOGIE

V rámci toho článku jsme využili data ze 3 výzkumných souborů. V prvních dvou případech se jednalo o kombinovaných výzkum, tj. mix tj. kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu (Creswell *et al.*, 2003).

Prvním z nich byla data z výzkumu vysokoškolských učitelů a studentů zdravotnických oborů. Na přelomu roku 2020/21 byl proveden kvantitativní průzkum. Byly připraveny dva dotazníky. Jeden pro studenty a druhý pro učitele. Většina otázek byla vzájemně srovnatelná. První dotazník byl zaměřen na reflexi online výuky a učení ze strany studentů a druhý na reflexi ze strany učitelů. Dotazník pro studenty obsahoval 5 demografických otázek, 10 otázek zaměřených na nouzovou distanční výuky a 10 otázek o klasické výuce. Dotazník pro učitele se skládal ze 4 demografických otázek, 12 otázek zaměřených na nouzovou distanční a 10 otázek o klasickém učení. Dotazníky obsahují kombinaci uzavřených, polootevřených a otevřených otázek. Jako nástroj pro vyplnění dotazníků jsme použili formulář Google. Dotazník byl zaslán na všechny vysokoškolské instituce nabízející studijní obor Všeobecné ošetřovatelství a zdravotnické záchranářství. Dotazníky vyplnilo 294 studentů a 76 učitelů. Kvantitativní výzkum pak doplnili ohniskové skupiny se studenty a učiteli během dubna a května 2021

Druhý soubor dat byl pak sesbírán mezi učiteli a studenty Univerzity Jana Amose Komenského (UJAK). Na této univerzitě studenti studují studenti sociálně-humanitně orientované obory. Zde probíhal kvantitativní výzkum v dubnu a květnu 2021, v červnu pak na něj navázaly ohniskové skupiny se studenty. a dotazník jsme rozeslali prostřednictvím e-mailů škol všem studentům a všem učitelům. Získali jsme 326 vyplněných dotazníků od studentů a od 17 učitelů, což samozřejmě do určité míry limituje výpovědní hodnotu v případě učitelů UJAK.

Pro analýzu kvantitativních výsledků jsme použili popisnou statistiku (Satake, 2015). Odpovědi z ohniskových skupin a polootevřené a otevřené otázky jsme analyzovali na základě použití selektivního a teoretického kódování (Holton, 2010) v programu Atlas.ti.

Třetí soubor pak představuje data získaná z testování hodnotícího nástroje PROFFORMANCE, které probíhalo v listopadu 2021 až v únoru 2022. Jeden z autorů článku byl součástí týmu expertů, kteří zajišťovali vývoj a testování dotazníku. Sebehodnotící dotazník vyplnilo 158 učitelů, dotazník pro peer review 99 učitelů a studentský dotazník 429 učitelů. Testování probíhalo na 17 školách v 6 zemí: Česko, Gruzie, Chorvatsko, Maďarsko a Srbsko.

5. VÝSLEDKY

5.1. Pohledy studentů a učitelů na výuky během pandemie

První tematickou oblastí, kterou jsme zkoumali, byl pohled studentů a učitelů na nouzovou distanční výuku. Tu chápeme jako digitální, plně vzdálené poskytování výuky, která by jinak probíhala na akademické půdě, jako reakci na COVID-19. (Palacios-Hidalgo a Huertas-Abril, 2021). Zajímalo nás, jak studenti a učitelé reflektovali nouzovou distanční výuku jako náhradu standartní prezenční výuky.

Z výsledku, lze říci, že převládá mírný optimismus u sociálně-humanitních oborů a spíše skepsi u zdravotnických oborů-. Na jedné straně vidíme, že 38,6 % studentů sociálně-humanitních oborů hodnotí online výuku jako dobrou náhradu za prezenční výuku, opačný názor však zastává 22,5 % respondentů. Zbývajících 39,5 % zastává neutrální názor. To jsou opačné výsledky než v průzkumu mezi studenty zdravotnických oborů v ČR. V tomto výzkumu mělo na tuto problematiku pozitivní názor pouze 21,7 % respondentů, 27,1 % mělo neutrální názor a 51,1 % negativní. (Beseda, Černý & Pekara, 2021). Vysvětlením může být pravděpodobně to, že studenti zdravotnických profesí jsou více prakticky orientovaní a v této oblasti je těžší nahradit prezenční výuku než v humanitních a společenských vědách.

Téměř dvě třetiny učitelů ze sociálně humanitních oboru (64,7 %) se domnívají, že ERT dobře nahrazuje tradiční výuku. Učitelé jsou ve srovnání se studenty optimističtější (38 %), ajk ukazuje Tabulka II. V případě zdravotnických oborů jsou učitelé také optimističtější než studenti, ale zároveň jsou celkově skeptičtější než učitelé na sociálně humanitních oborů.

Dalším zkoumaným tématem byla aktivizace studentů učiteli během nouzové distanční výuky. Z pohledu učitelů 53 % z nich odpovědělo, že se snaží do své online výuky zahrnout i aktivní prvky, pouze 17,7 % učitelů odpovědělo záporně. Podobné výsledky ukazuje i výzkum Besedy, Černého a Pekary (2021).

Pozitivně hodnotí snahu vyučujících 41,7 % studentů, neutrálně 34,3 % a negativně 24 %. Výsledky

Tabulka II: *Srovnání nouzové distanční výuky a standardní výuky*

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	23,7 %	64,7 %	21,7 %	38 %
Neutrální	47,4 %	29,4 %	27,2 %	39,5 %
Negativní	28,9 %	5,9 %	51,1 %	22,5 %

jsou lepší než v průzkumu studentů zdravotnických oborů (34 % pozitivně, 28,6 % neutrálně 37,4 % negativně) (Beseda, Černý & Pekara, 2021). Studenti tedy reflektují snahu o svou aktivizaci více negativně než učitelé. Větší rozdíl je mezi učiteli a studenty zdravotnických oborů, podrobněji Tabulka III.

Dalším tématem byla aktivita studentů během nouzové distanční výuky. Zatímco, studenti zdravotnických oborů se viděli trochu více aktivnější, než byla aktivizace jich učiteli a učitelé byli ke studentské aktivitě více kritičtější než studenti. Studenti a učitelé sociálně-humanitních oborů byli ve svém hodnocení aktivit konzistentnější (srovnejte Tabulky III a IV) a zároveň učitelé byli optimističtější ohledně aktivity svých studentů. Zdá se, že mezi studenty sociálně-humanitních oborů bude větší míra sebereflexe svého výkonu během hodiny.

Dále tématem byla aktivizace studentů učiteli během klasické výuky. Podrobnější výsledky prezentuje Tabulka V. Ukázalo se, že učitelé zařazovali více aktivních prvků než při nouzové distanční výuce. Zajímavé je, že studenti byli k učitelům velmi kritičtí a zároveň viděli snahu o svou aktivizaci mírně nižší v době standardní výuky oproti času nouzové distanční výuky. Z ohniskových skupin vyplývalo, že učitelé nebyli obeznámeni

Tabulka III: *Aktivizace studentů učiteli během nouzové distanční výuky*

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.–humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.–humanitních oborů
Pozitivní	48,6 %	53 %	34 %	41,7 %
Neutrální	24,3 %	29,3 %	28,6 %	34,3 %
Negativní	27,1 %	17,7 %	37,4 %	24 %

Tabulka IV: *Aktivita studentů během nouzové distanční výuky*

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.–humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.–humanitních oborů
Pozitivní	32,9 %	53 %	35,7 %	41,7 %
Neutrální	38,3 %	29,3 %	29,4 %	34,3 %
Negativní	28,8 %	17,7 %	17,6 %	24 %

Tabulka V: *Aktivizace studentů učiteli během standartní výuky*

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.–humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.–humanitních oborů
Pozitivní	73,65 %	76,5 %	33,55 %	35,6 %
Neutrální	20,25 %	23,5 %	37,2 %	34,8 %
Negativní	6,1 %	0 %	29,25 %	29,6 %

s metodami výuky online, a to se odrazilo na jejich výrazně nižším hodnocení aktivizace studentů během online výuky.

Učitelé pak hodnotí aktivitu svých studentů během výuky níže než svou snahu o jejich aktivizaci. V případě učitelů zdravotnických oborů se jedná o více než 30 % rozdíl, v případě učitelů sociálně humanitních oborů se jednalo o více než 10 % učitelů. Učitelé sociálně-humanitních oborů jsou vůči aktivitě svých studentů optimističtější než sami studenti. V obou skupinách vidí sebe jako aktivní přes 40 % studentů, jak je vidno z Tabulky VI. Jedná se o mírně vyšší čísla než během nouzové online výuky.

Na základě analýzy kvalitativních odpovědí lze konstatovat, že podle studentů by kvalitu výuky zlepšila především lepší organizace výuky, nastavení pravidel a lepší komunikace mezi studenty, učiteli a vyučujícím. Studenti také postrádali průběžnou zpětnou vazbu od vyučujících. Zpětnou vazbu učitelé zpětně nezískávají, přestože po ní studenti opakovaně volají. Vyskytly se i případy, kdy učitelé nebyli vůbec interaktivní.

5.2. Výsledky testování nástroje PROFFORMANCE

V rámci testování nástroje hodnocení učitelského výkonu PROFFORMANCE měli největší zástupci pedagogických oborů (28,5 %), následovala skupina uměleckých a humanitních oborů (16,5 %), 11,4 % respondentů bylo z oblasti sociálních věd a 10,1 % ze strojírenství, jake je vidět z Grafu 1.

Podobné složení měli i respondenti peer-review dotazníků, kde s 29,3 % bylo nejvíce zástupců pedagogických, 14,1 % bylo z oblasti sociálních vědě a 11,1 % z oblasti strojírenství, jak nám ukazuje Graf 2.

V případě studentů bylo zastoupení pedagogických oborů 32,6 %. Druhou největší skupinu pak tvořily programy obecné vzdělávání (12,3 %) a na třetím místě pak byly zástupci strojírenství (9,6 %), podrobněji Graf 3. 71,9 % studentů studovalo bakalářský studijní program a 22,1 % magisterský studijní program, zbývající studenti studovali jiný typ programu.

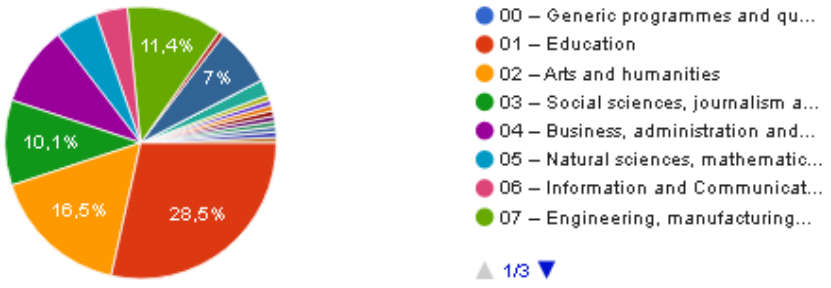
Sebehodnotící dotazník zabral vyplnit 42,4 % čas do 30 minut a 44,9 % respondentů jej vyplnilo rozmezí 30 až 60 minut. Peer-review verze byla náročnější do 30 minut jí vyplnilo 35,4 % respondentů, mezi 30 až 60 minutami 44,4 % respondentů a 17,2 % respondentům to trvalo v čase 60 až 90 minut. 30,5 % studentům pak nezabral dotazník víc než 10 minut. Nejvíce respondentům (48,5 %) pak trvalo vyplnění mezi 11–20 minutami a 14,9 % to trvalo 21–30 minut.

V případě sebehodnotící verze 59,5 % respondentů hodnotilo užitečnost dotazníků pozitivně

Tabulka VI: *Aktivita studentů během standartní výuky*

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	32,8 %	64,7 %	44,7 %	41,35 %
Neutrální	26 %	29,4 %	37,1 %	39,85 %
Negativní	28,8 %	5,9 %	18,2 %	18,8 %

Zdroj: vlastní zpracování dat



Graf 1: *Složení respondentů sebehodnotícího dotazníků*
Zdroj: Prezentace dat projektu PROFFORMANCE (2022)

Graf 2: *Složení respondentů peer-review dotazníků*
Zdroj: Prezentace dat projektu PROFFORMANCE (2022)

Graf 3: *Složení respondentů studentského dotazníků*
Zdroj: Prezentace dat projektu PROFFORMANCE (2022)

a 33,5 % neutrálně. 79,8 % respondentů pak hodnotilo otázky a nápovědy k nim jako srozumitelné. Více než 75 % respondentů by pak nástroj rádo využívalo. 43,7 % respondentů by pak nástroj rádo využívalo každý rok a 32,9 % každé dva roky, 14,6 % hlasovalo pro využívání po každém semestru. Nejužitečnější respondentům připadala druhá tematická oblast Výuka a podpora studentů, následovala oblast třetí Hodnocení studentů. Poslední skončila oblast Organizační a administrativní úkoly i tuto oblast, ale považovalo za užitečnou přes 50 % respondentů.

V případě peer-review pak dotazník hodnotilo pozitivně 54,1 % respondentů a další 35,7 % neutrálně. Všech 5 tematických oblastí hodnotilo více než dvě třetiny respondentů jako užitečné a stejně tak jako v případě sebehodnocení nejužitečnější jim připadala druhá tematická oblast Výuka a podpora studentů a pak oblast třetí Hodnocení studentů.

V případě studentského hodnocení 40,3 % studentů by dotazník rádo používalo a 41,6 % možná, 9,7 % jen kdyby byl povinný a čistý nesouhlas vyjádřilo 8,4 % studentů. 76,7 % studentů považovalo dotazník za užitečný, 17,6 % mělo neutrální názor a jen 5,5 % ho považovalo za neužitečný. I v případě studentů byla označena jako nejdůležitější druhá tematická oblast a všechny oblasti byly hodnoceny nadpoloviční většinou jako užitečné.

Je třeba ještě dodat, že dotazník byl testován v angličtině a studenti, ale i pedagogové by uvítali dotazník v národních jazycích. V otevřených odpovědí zaznívalo mnoho pochvalných hodnocení.

Z testování vyšla i následující doporučení méně otázek, zvážit, zda se některé otázky nepřekrývají. Doporučeno bylo i zúžení škály a zjednodušení jazyka.

6. DISKUZE

Na základě výše prezentovaných výsledků výzkumu můžeme říci, že v případě nouzové online výuky a její možnosti nahradit standartní výuku hrají důležitou roli oborová specifika. Studenti socio-humanitních oborů hodnotili online výuku pozitivněji ve srovnání se studenty zdravotnických oborů. Učitelé jsou optimističtí ohledně nahrazení běžné výuky během pandemie nouzovou distanční výuku než studenti roli, zde mohou hrát i psychosociální aspekty jako nedostatek interakce se spolužáky, což zmiňují např. i Almahasees Mohsen & Amin (2021).

Učitelé jsou optimističtější vůči sobě i aktivitě studentů a studenti byli kritičtější. Z odpovědí však vyplývá, že jak učitelé, studenti jsou při tradiční výuce aktivnější a je zde prostor pro zlepšení.

Studenti také trpěli v případě nouzové distanční výuky nedostatkem komunikace se školou, což

potvrzují i další studie např. (Almahasees, Mohsen & Amin 2021; Lin, Qin a Zhu, 2020; Karatas & Tuncer, 2020; Mäkelä *et al.*, 2020). Studenti by chtěli lepší organizaci výuky, přehlednou komunikaci s univerzitou a vyučujícími a dostupné elektronické studijní materiály. Poučení z toho pro vysoké školy je připravit si nouzový plán komunikace.

Studenti viděli jako problém nedostatečnou průběžnou zpětná vazbu, kterou někteří učitelé studentům neposkytují, přestože po ní studenti opakovaně volají, což potvrzuje tezi Bodzina a Parka (2000), že zpětná vazba od studentů a učitelů v mnoha případech v online prostředí přestává fungovat. Jak uvádí, Agarwal a Devan (2020), pravidelná zpětná vazba je klíčem ke spokojenosti a pohodě studentů během výluky.

Z výše zmiňovaných faktů, a i z testování nástroje na hodnocení výkonu vysokoškolských učitelů PROFFORMANCE, že daný typ nástroje potřebný a může sloužit k rozvoji učitelských kompetencí a mohou učitelům a managementu dávat cenné informace o tom, na které kompetence mají rozvíjet. Zároveň se ukazuje, že učitelům chyběli během nouzové distanční výuky digitální kompetence, a proto budeme v tomto výzkumu pokračovat a využijeme pro něj Evropský rámec digitálních kompetencí (Redecker, 2017). Jak ukázal výzkum z roku 2020 (Beseda, Cogiel, Dokoupilová & Macenauer, 2020) v případě středoškolských učitelů došlo během pandemie ke zlepšení digitálních kompetencí. Předpokládáme, že to bude platit i případě vysokoškolských učitelů a zároveň daný výzkum bude sloužit jako informace, které digitální kompetence učitelů je třeba primárně rozvíjet.

ZÁVĚR

V našem příspěvku jsme se zaměřili na problematiku pedagogických a digitálních kompetencích vysokoškolských učitelů. Jedná se o téma navýsost aktuální, o čem svědčí i komuniké Boloňského procesu (Jerevanské z roku 2015, Pařížské z roku 2018 a Římské z roku 2020). Představili jsme výsledky tří výzkumů, které se zabývali problematickou kvality výuky a učení. Naznačili směrem, kterým se v našem výzkumu chceme ubírat dál. Dobrou zprávou nakonec je, že projekt PROFFORMANCE má pokračování v projektu PROFFORMANCE +, který startuje nyní v září 2022.

Výzkum byl proveden v rámci projektu č. TL03000205 Osobní studijní prostředí vysokoškolských studentů medicíny podpořeného Technologickou agenturou ČR.

Tento článek je výstupem interního výzkumného projektu s názvem „Analýza „nouzové“ distanční výuky a její dopad na vyučování a učení z pohledu pedagogů a studentů vybraných vysokých škol“ realizovaného v letech 2021 a 2022. Projekt byl financován z dotace na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace, kterou Univerzitě Jana Amose Komenského Praha poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

LITERATURA

Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M.O. (2021. Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19 (Open Access) (2021) *Frontiers in Education*, 6, 638470. Accesed from: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.638470.

Abrami, P. C. *et al.* (2011). Interaction in Distance Education and Online Learning: Using Evidence and Theory to improve Practice. *Journal of Computing in Higher Education 23*, 82–103.

Beseda, J, Cogiel, A., Dokoupilová, L., & Macenauer, L. Digitální kompetence učitelů středních škol v karanténě. In: *digitální kompetence učitelů středních odborných škol jako výzva současného vzdělávání.* (s. 195–202). Brno: Paido, 2020.

Beseda, J., Cerny, M., & Pekara, J. (2021). The Reflection of Covid-19 Distance Education in Health Profession in Czechia: Comparison of View of Higher Education Teachers and Students. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, *11*(3), Accessed from: https://jates.org/index.php/jatespath/article/view/274

Bodzin, A. M., & Park, J. C. (2000). Dialogue Patterns of Pre-service Science Teachers Using Asynchronous Computer-mediated Communications on the World Wide Web. *Journal of computer in Mathematics and Science Teaching*, *19*(2),161–194.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research (pp. 209–240). Sage.

Deslauriers, L., *et al.* (2019). Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(39), 19251–19257. 10.1073/pnas.1821936116

Domovic, V, Ledic, J., & Sokol M.C., (2018). (Eds.) HANDBOOK FOR TEACHING COMPETENCE ENHANCEMENT IN HIGHER EDUCATION, Zagreb: Ministry of Science and Education.

Gonzales, J., & Wagenar, R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologne Process. An Introduction. 2nd* ed. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

European Education and Culture Executive Agency (EECEA) (2018). Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Publications Office, Accessed from: https://data.europa.eu/doi/10.2797/330288

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers. Realizing the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K., (2011). *The 2011 Horizon Report*. Texas: The New Media Consortium

Holton, A. (2010). The Coding Process and Its Challenges. *The Ground Theory Review*, *9*(1), 21–38. https://doi.org/10.4135/9781848607941.n13

Koster, B., & Dengerink, J. (2008). Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 135–149 .

Li, J., Qin, C., & Zhu, Y. (2021). Online Reaching in Universities During the Covid-19 Epidemic: A Study of the Situation, Effectiveness and Countermeasures. *Procedia Computer Science*, 187, 566–573.

Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining Language Skills Development of Pre-service EFL Teachers Despite the COVID-19 Interruption: A Case of Emergency Distance Education. *Sustainability (Switzerland), 12*(19), 1–34. Accessed from: https://doi.org/10.3390/su12198188

Mäkelä, T., Mehtälä, S., Clements, K., & Seppä, J. (2020). Schools Went Online Over One Weekend: Opportunities and Challenges for Online Education Related to the COVID-19 Crisis . In *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020* (pp. 77–85). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Accessed from: https://www.learntechlib.org/primary/p/217288/

Palacios-Hidalgo, F. J., & Huertas-Abril, C. A. (2021). The Potential of English for Social Purposes and Cooperation for Emergency Remote Language Teaching: Action Research Based on Future Teachers' Opinions. In A. Slapac, P. Balcerzak, & K. O'Brien (Ed.), *Handbook of Research on the Global Empowerment of Educators and Student Learning Through Action Research* (pp. 68–90). IGI Global. Accessed from: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6922-1.ch004

Pozos, K., & Mas, O. (2012*).* The Digital Competence as a Cross-cutting Axis of Higher Education Teachers' Pedagogical Competences in the European Higher Education Area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 1112–1116. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.257

OECD. (2009). *Evaluating and Rrewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OECD Publishing.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Key *Competencies for a Successful Lifeand a Wellfunctioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Satake E.B. (2015) *Statistical Methods and Reasoning for the Clinical Sciences Evidence-Based Practice.* Plural Publishing, Inc.

Tigelaar, D. E. H., D. H. J. M. Dolmans, I. H. A. P. Wolfhagen & van der Vleuten C. P. M. V. D. (2004) The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education*, *48*, 253–268.

Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(1), 37–53,

Kontakt

Mgr.et Mgr. Jan Beseda, Ph.D.: beseda@csvs.cz
PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.: shanilova.ivana@ujak

MATERINSKÝ JAZYK A JEHO PRESTÍŽ V SYSTÉME HODNÔT SLOVENSKÝCH UČITEĽOV V MAĎARSKU

Mária Ďurkovská[1], Lucia Heldáková[1]

[1]Spoločenskovedný ústav, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i., Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovenská republika

Abstrakt

Jazyk, ako jeden z objektívnych kritérií definovania etnicity, sa zaraďuje k základným etnointegrujúcim prvkom, na ktorom každá menšina buduje svoju identitu. Materinský jazyk býva považovaný za spoluurčujúci alebo určujúci znak etnickej príslušnosti. Špecifické funkcie plní materinský jazyk v prípade etnických skupín žijúcich v pozícii minority, keďže predstavuje univerzálny prostriedok pre udržanie ich svojbytnosti. V tom zmysle zaujíma významné postavenie v systéme preferovaných hodnôt jednotlivca. Cieľom príspevku je overiť hypotézy o jazykových preferenciách v systéme hodnôt učiteľov jazykov na slovenských školách v Maďarsku. Autori si stanovili nasledujúce hypotézy: H1: učitelia vyučujúci jazyky pripísali vyššie priemerné skóre materinskému jazyku v systéme hodnôt; H2: učitelia vyučujúci jazyky, ktorí považujú za svoj materinský jazyk slovenčinu, pripísali vyššiu prestíž slovenskému jazyku v hierarchii hodnôt; H3: učitelia vyučujúci jazyky, ktorí považovali za svoj materinský jazyk slovenský a maďarský, pripísali v hierarchii hodnôt obom jazykom identickú prestíž.

V príspevku sú analyzované dáta pochádzajúce z dotazníkového výskumu na vzorke 139 učiteľov slovenských národnostných škôl v Maďarsku. Kritériom výberu výskumnej vzorky bolo zamestnanie (súčasné alebo minulé pôsobenie ako pedagóga vyučujúceho slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, rod). Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód deskriptívnej štatistiky (v programe IBM SPSS, verzia 21).

Výsledky analýz nepotvrdili ani jednu nami stanovenú hypotézu. Zistili sme, že učitelia jazykov na slovenských školách v Maďarsku nepripísali hodnote materinský jazyk vyššie priemerné skóre ako učitelia iných aprobácií. V rámci zistení k hypotézam 2 a 3 nám výsledky preukázali, že všetci učitelia jazykov bez ohľadu na to, aký materinský jazyk deklarovali, pripísali vždy vyššie priemerné skóre maďarskému jazyku.

Klíčová slova: hodnoty, materinský jazyk, národnostné školstvo, učitelia, Maďarsko

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0016

Abstract

MOTHER LANGUAGE AND ITS PRESTIGE IN THE SYSTEM OF VALUES OF SLOVAK TEACHERS IN HUNGARY

One of the important aspects of the development of each minority is language issues. As one of the objective criteria for defining ethnicity, the mother language is one of the basic ethnointegrating elements on which each minority builds its identity. The mother tongue is considered to be a co-determining or determining feature of ethnicity. The mother language has specific functions for ethnic groups living in minority positions, as it is a universal means of maintaining their individuality. In this sense, it occupies an important position in the system of preferred values of the individual. The paper aims to verify the hypotheses about language preferences in the system of values of language teachers in Slovak schools in Hungary. The authors established the following hypotheses: H1: language teachers attributed higher average scores to the mother tongue in the value system; H2: language teachers who consider Slovak as their mother language has given a higher prestige to the Slovak language in the hierarchy of values; H3: language teachers who considered Slovak and Hungarian as their mother language, attributed identical prestige to both languages in the hierarchy of values. The paper analyzes data from a questionnaire survey on a sample of 139 teachers of national schools. The criteria for selecting the research sample were employment (current or past work as a teacher teaching Slovak or in Slovak) and the availability of the respondent regardless of the identification criteria (age, location, gender). We processed the obtained research results using descriptive statistics methods (in IBM SPSS, version 21). The results of the analyzes did not confirm any of our hypotheses. We found that language teachers in Slovak schools in Hungary did not assign a higher average score to their mother tongue than teachers of other approbations. The findings on hypotheses 2 and 3 showed us that all language teachers, regardless of their mother language, always attributed higher average scores to the Hungarian language.

Keywords: values, mother language, national education, teachers, Hungary

1. ÚVOD

K významným aspektom vývoja každej minority patrí jazyková problematika. V súvislosti s historickým vývojom Slovákov v Maďarsku môžeme hovoriť o existencii určitých špecifík, ktoré túto minoritu v etnickom kontexte charakterizujú. Ide o celý rad objektívnych a subjektívnych faktorov, ktoré konštruujú a determinujú stav etnickej identity. Podľa Homišinovej (2000) sa týkajú najmä: demografických faktorov (vývojové trendy etnoidentifikačných ukazovateľov minorít – národnosť, materinský jazyk); socio-geografických faktorov (osídlenie a charakter lokalít, kompaktnosť osídlenia); etnických faktorov (stav etnického povedomia a charakter etnickej identity – prejavy bietnicity, dvojitej identity, etno-identifikačná funkcia jazyka – vzťah k majoritnému a minoritnému jazyku, jazykovo-komunikačná schopnosť – bilingvizmus). Materinský jazyk, ako jedno z objektívnych kritérií definovania etnicity, sa zaraďuje k základným etnointegrujúcim prvkom, na ktorom každá menšina buduje svoju identitu. Je preto pochopiteľné, že otázka uchovávania a reprodukcie materinského jazyka sa chápe ako rozhodujúca pre ďalšiu existenciu a fungovanie každého etnika.

2. CIELE

Cieľom príspevku je overiť hypotézy o jazykových preferenciách a miere prestíže jazyka v systéme hodnôt učiteľov jazykov na slovenských školách v Maďarsku. Autorky si stanovili nasledujúce hypotézy: H1: učitelia vyučujúci jazyky pripísali vyššie priemerné skóre materinskému jazyku v systéme hodnôt; H2: učitelia vyučujúci jazyky, ktorí považujú za svoj materinský jazyk slovenčinu, pripísali vyššiu prestíž slovenskému jazyku v hierarchii hodnôt; H3: učitelia vyučujúci jazyky, ktorí považovali za svoj materinský jazyk slovenský a maďarský, pripísali v hierarchii hodnôt obom jazykom identickú prestíž.

3. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Materinský jazyk je jedným z pilierov prežívania etnickej príslušnosti človeka a súčasne základ-

ným prostriedkom prenosu kultúrnych vzorcov medzi generáciami. Ako vedecký koncept materinský jazyk môže byť chápaný vo viacerých významoch: napr. z psychologického hľadiska ako nástroj primárnej socializácie; z kultúrno-politického hľadiska ako zdroj formovania identity; z pedagogického hľadiska ako prostriedok edukácie (Herrlitz, van de Ven, 2007). Materinský jazyk býva považovaný za spoluurčujúci alebo určujúci znak etnickej príslušnosti. (Homišinová, Slančová, Výrost, Ondrejovič, 2011) V podstate identifikuje príslušnosť k určitej kultúre, čo sa prejavuje i pocitmi spolupatričnosti s ľuďmi rovnakého materinského jazyka v cudzom alebo zmiešanom jazykovom prostredí. Na báze materinského jazyka väčšinou prebieha prvotná socializácia a internacionalizácia hodnôt a noriem danej kultúry. Zároveň je materinský jazyk sám hodnotou, väčšinou spätou s hodnotou pôvodného domova, vlasti. Táto hodnota sa však môže rozchádzať s praktickou využiteľnosťou materinského jazyka. (Homišinová, 2008) Pri skúmaní problematiky materinského jazyka sa stretávame s mnohými teoretickými a metodologickými prístupmi. Nejednotnosť panuje už v samotnom definovaní materinského jazyka. Za všeobecne prijateľné kritériá jeho definovania možno považovať štyri kritériá Tove Skutnabb-Kangasovej (2000, 32): pôvod (jazyk, ktorý sa človek naučil ako prvý); kompetencia (jazyk, ktorý človek ovláda najlepšie); funkcia (jazyk, ktorý človek používa najviac); identifikácia (vlastná – jazyk, s ktorým sa človek sám identifikuje; iných – jazyk, za rodného používateľa ktorého človeka považujú).

Špecifické funkcie plní materinský jazyk v prí pade etnických skupín žijúcich v pozícii minority, keďže predstavuje univerzálny prostriedok pre udržanie ich svojbytnosti. V tom zmysle zaujíma významné postavenie v systéme preferovaných hodnôt jednotlivca (Homišinová, Výrost, Ďurkovská, 2018).

Hodnoty predstavujú neodmysliteľnú súčasť našich životov. Charakterizujú jednotlivca, ale tiež sociálne skupiny, ako sú napríklad národy, pracovné organizácie či náboženské skupiny. Hodnoty sociálnych skupín reprezentujú ciele, ktoré sa členovia týchto skupín snažia dosiahnuť a tiež odôvodňujú aktivity členov a vodcov skupín vykonávané pri dosahovaní týchto cieľov. Hodnoty jednotlivca (tiež označované ako osobné hodnoty) predstavujú širokú kategóriu cieľov, ktoré motivujú ľudskú činnosť a slúžia ako orientačné princípy v ľudských životoch. Ovplyvňujú ľudské preferencie a správanie v širokom spektre situácií (Sagiv, Roccas & Cieciuch, 2017). V odbornej literatúre existuje pomerne značná rôznorodosť v definovaní pojmu hodnota. Spoločnou črtou týchto definícií je, že hodnoty sú chápané ako konštrukty, ktoré majú vplyv na rozhodovanie a správanie človeka, na jeho percepciu ľudí a udalostí. Skúmanie hodnôt, resp. hodnotových orientácii, úzko súvisí s výskumom postojov a správania jednotlivcov. Hodnoty sú významným stavebným kameňom (etnickej) identity človeka (Hutnik, 1992). Osobitne to platí v prípade, že jednotlivec je členom nejakej minority. Prakticky každý človek opakovane zažije v priebehu svojho života skúsenosť (situáciu) príslušnosti k nejakej podobe minority (rasovej, etnickej, náboženskej, rodovej, názorovej a pod.).

Pojem hodnota patrí k najpoužívanejším výrazom bežnej komunikácie a predstavuje dôležitú stránku osobnosti. Spolu s potrebami, záujmami a postojmi vytvárajú podnety ku konaniu človeka a určujú smer tohto konania. Každý jedinec si prostredníctvom svojich hodnôt vytvára svoj vlastný hodnotový systém, teda hodnoty, ktoré sú preňho bytostne podstatné a bytostne nepodstatné. Skúmať hodnoty a postoje ľudí je dôležité z mnohých dôvodov. Jedným z nich je dôvod prognostický: na základe zistených hodnotových preferencií možno predvídať budúce správanie jednotlivca. Podľa amerického psychológa Gordona Allporta budúcnosť môžeme najlepšie prognózovať tým, že venujeme pozornosť hodnotám, ktoré ľudia zastávajú a že si všímame premeny, ktoré v nich nastávajú (citované podľa European Values Study, 2009, 13).

Preferencia hodnôt predstavuje relatívne trvalú individuálnu, skupinovú i spoločenskú orientáciu v sociálnej realite, ktorá v koncentrovanej podobe odzrkadľuje kultúrne dedičstvo. V tom zmysle poskytuje možnosť prieniku do samej podstaty etnicky podmienených rozdielov. Pre potreby výskumu sme použili krátky zoznam fundamentálnych, celoživotných hodnôt. Uskutočnil sa výber desiatich hodnôt, ktoré bolo možné zaradiť do troch oblastí: personálne hodnoty (zamestnanie, vzdelanie, rodina, zdravie, majetok), etnické hodnoty (materinský jazyk, národnosť, náboženstvo) a sociálne hodnoty (sloboda, demokracia). (Výrost, 2011)

Jazyková prestíž je stupňom úcty a spoločenskej hodnoty, ktorú členovia rečovej komunity pripisujú určitým jazykom, nárečím alebo znakom jazykovej odrody. Jazyk silných sociálnych skupín zvyčajne nesie jazykovú prestíž (Routledge Dictionary of English Language Studies, 2007).

4. METODOLÓGIA

V príspevku sú analyzované dáta pochádzajúce z výskumu uskutočneného v desiatich maďarských župách v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov národnostných škôl.[1]

Výskumný súbor: Výber respondentov t. j. učiteľov, bol realizovaný na školách všetkých troch typov v mestách a obciach, v ktorých prebieha výučba slovenského jazyka. Kritériom výberu výskumnej vzorky bolo zamestnanie (súčasné alebo minulé pôsobenie ako pedagóga vyučujúceho slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, rod). Výskumný súbor tvorilo 11,7 % mužov a 88,3 % žien. Vek respondentov vo vzorke bol 24–68 rokov (M = 48,77, SD = 10,017). U žien bol priemerný vek 49,49 a u mužov 43,44. 7,3 % vyučovalo na jednojazyčnej škole, 48,2 % na dvojjazyčnej a 43,1 % na škole, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet[2]. 62 % pedagógov vyučovalo v mestách, 38 % v obciach. Slovenský materinský jazyk deklarovalo 24,1 %, maďarský 54 % a slovenský aj maďarský 21,2 % opýtaných. Zastúpenie jednotlivých aprobácií učiteľov vo vzorke bolo nasledovné: 16,5% pedagógov vyštudovalo jednoodborový slovenský jazyk (SJ). 17,3 % malo aprobáciu jazyky v kombinácii s iným predmetom, 15,1 % humanitné vedy (výchovy, pedagogika, história), 6,5 % prírodné vedy, 20,9 % učiteľstvo prvého stupňa. Inú pedagogickú prípravu (t.j. nevyštudovali SJ, ale ovládajú ho) absolvovalo 8,6 % a 10,1 % vzorky tvorili vychovávatelia na internáte, alebo školskej družine. 5 % pedagógov svoju aprobáciu neuviedlo. Absolútnu prevahu majú učitelia predmetov humanitného zamerania. Najviac absentujú pedagógovia prírodovedných predmetov, napr. chémie a fyziky.

Metodika: Pre overenie H1 mali respondenti odpovedať na otázku *Vyznačte, prosím, akú dôležitosť (význam) prisudzujete nasledujúcim hodnotám.* Respondenti ich posudzovali na sedembodovej škále (od 1 = nemá pre mňa žiadnu hodnotu až po 7 = má pre mňa veľmi veľký význam). V časti skúmajúcej prestíž jazykov v hierarchii hodnôt (na overenie H2 a H3) mali respondenti odpovedať na otázku *Akú prestíž majú podľa Vás v hierarchii hodnôt nasledujúce jazyky?* Otázka bola posudzovaná na sedembodovej škále (od 1 = má najnižšiu prestíž až po 7 = má najvyššiu prestíž).

Štatistické analýzy: Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód deskriptívnej štatistiky (v programe IBM SPSS, verzia 21).

5. VÝSLEDKY

H1: Učitelia vyučujúci jazyky pripísali vyššie priemerné skóre materinskému jazyku v systéme hodnôt. (Tabuľka I)

H2: Učitelia vyučujúci jazyky, ktorí považujú za svoj materinský jazyk slovenčinu, pripísali najvyššiu prestíž v hierarchii hodnôt slovenskému jazyku. (Graf 1)

H3: Učitelia vyučujúci jazyky, ktorí považovali za svoj materinský jazyk slovenský a maďarský, pripísali obom jazykom v hierarchii hodnôt identickú prestíž. (Graf 2)

6. DISKUSIA

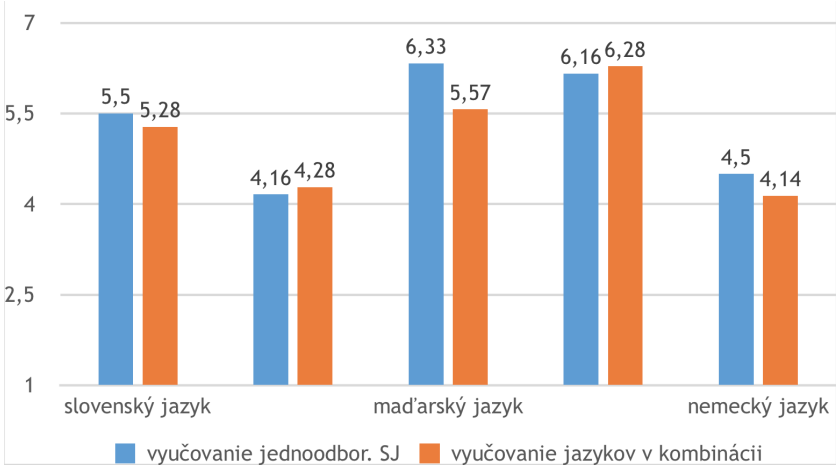
Výsledky analýz nepotvrdili ani jednu nami stanovenú hypotézu. Zistili sme, že učitelia jazykov na slovenských školách v Maďarsku nepripísali hodnote materinský jazyk vyššie priemerné skóre ako učitelia iných aprobácií. V rámci zistení k hypotézam 2 a 3 výsledky preukázali, že všetci učitelia jazykov bez ohľadu na to, aký materinský jazyk deklarovali, pripísali vždy vyššie priemerné skóre maďarskému jazyku. Ako konštatujú autorky Tušková, Uhrinová (2018) jazyková znalosť respondentov je najvyššia práve pri maďarskom jazyku, pretože sa nachádzajú v maďarskom spoločenskom, hospodárskom a kultúrnom prostredí. „Jazykový kontext a jazykové prostredie je maďarské,

1 V čase zberu dát bol celkový počet pedagógov vyučujúcich slovenský jazyk, alebo v slovenskom jazyku v Maďarsku 147

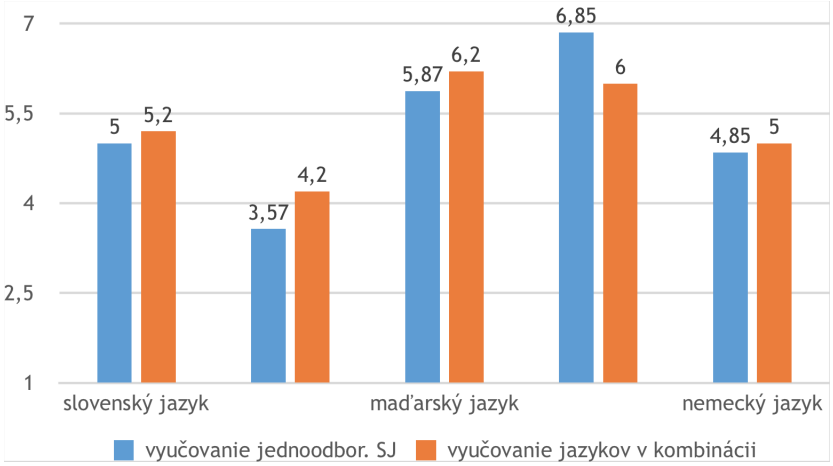
2 Počet slovenských škôl v školskom roku 2021/2022 v Maďarsku bol 30 – jedna jednojazyčná, štyri dvojjazyčné a 25 škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet (pre porovnanie: v 2018/2019 bol 34). V jednojazyčnej školy (Budapešť) prebieha vyučovanie (okrem maďarského jazyka a literatúry) v národnostnom jazyku.
V dvojjazyčných školách (Békešská Čaba, Sarvaš, Slovenský Komlóš, Nové mesto pod Šiatrom) vyučovanie prebieha dvojjazyčne, ale 50 % vyučovacích hodín sa realizuje v národnostnom jazyku. Okruh predmetov vyučovaných v národnostnom jazyku je v kompetencii daných škôl.
V školách vyučujúcich národnostný jazyk ako predmet (25) výučba prebieha v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zaradený aj národnostný jazyk a literatúra, a to týždenne minimálne v piatich hodinách, s rozšírením o vyučovanie slovenskej vzdelanosti v rozsahu jednej hodiny týždenne.

Tabuľka I: *Priemerné skóre jednotlivých hodnôt podľa aprobácie učiteľov*

	Jednoodborová SJ	Jazyky v kombinácii	Humanitné vedy	Prírodné vedy	Učiteľstvo 1.–4.	Vychovávateľ	Iné
Zamestnanie	6,56	6,33	6,66	6,88	6,75	6,21	6,33
Sloboda	6,52	6,54	6,57	6,88	6,68	6,64	6,91
Vzdelanie	6,39	6,66	6,42	6,66	6,72	6,50	6,66
Zdravie	6,82	6,83	7,00	6,88	6,93	6,92	6,83
Demokracia	6,04	6,45	6,71	6,88	6,79	6,64	6,08
Mater. jazyk	6,60	6,58	6,61	7,00	6,86	6,57	6,41
Rodina	6,82	6,87	6,85	7,00	6,93	6,78	6,83
Národnosť	6,39	6,37	6,38	6,55	6,82	5,42	6,50
Majetok	5,08	4,91	5,47	5,66	5,31	5,07	5,66
Náboženstvo	5,17	5,00	4,90	6,11	5,00	4,71	5,50



Graf 1: *Prestíž jednotlivých jazykov u pedagógov považujúcich za svoj materinský jazyk slovenčinu.*



Graf 2: *Prestíž jednotlivých jazykov u pedagógov považujúcich za svoj materinský jazyk slovenčinu a maďarčinu.*

a tak samozrejmým výsledkom tohto všetkého je dominantné používanie maďarského jazyka.“ (Tušková, Uhrinová, 2018, 173)

Výsledky výskumu týchto dvoch autoriek realizovaného v Národnostnej základnej školy Lajosa Feketeho v Tardoši, ktoré sa týkali miesta slovenského jazyka v hierarchii hodnôt jednotlivých jazykov, dokazujú, že v rámci jazykov angličtina má najvyššiu a slovenčina najnižšiu prestíž. Nemčina je uprostred dvoch jazykov, čo sa týka postavenia a uznávania jazykov. Podľa výpovede respondenta, ktorý v rámci výskumu poskytol autorkám rozhovor „je slovenčina aj v materskej škole, tam ešte má prestíž, ale v škole už nie.“ (Tušková, Uhrinová, 2018, 172) Opierajúc sa o dosiahnuté výsledky, autorky konštatujú, že pozícia slovenčiny v posledných desaťročiach výrazne klesla. Mladá generácia, t. j. rodičia žiakov národnostnej školy uprednostňujú skôr svetové jazyky ako jazyk svojich predkov.

Aj výsledky výskumu Tuškovej (2016) pri budúcich učiteľoch, študentoch slovakistiky, potvrdili, že pri porovnávaní jazykov má najnižšiu prestíž a emocionálnu hodnotu nárečová podoba slovenčiny. Keď sa v jej výskume porovnával slovenský spisovný jazyk s jeho nárečiami používanými v lokalitách, odkiaľ sledovaní respondenti pochádzajú, spisovná slovenčina používaná na Slovensku bola podľa mienky študentov slovakistiky v Maďarsku krajšia, užitočnejšia, ťažšia a mali ju radšej než nárečovú podobu jazyka vlastnej obce. Pri detailnejšom pohľade sa ukázalo, že pri porovnávaní jazykov má najväčšiu prestíž, emocionálnu hodnotu a dominanciu maďarčina a najmenšiu nárečová podoba slovenčiny. Výsledky výskumu Tuškovej (2016) dokazujú, že slovenčina je v povedomí študentov slovakistiky prvkom, ktorý ich odlišuje od Maďarov, čiže je elementom kontinuity a súdržnosti so slovenskou menšinou a možno u niektorých aj s rodinou. Preto slovenský jazyk ako prvok národnej identity má u mladých Slovákov v Maďarsku skôr symbolickú pozíciu a v ich prípade momentálne iba v menšej miere plní aj primárnu funkciu každého jazyka – komunikatívnu funkciu. Podľa Tuškovej jedným z faktov pri výbere jazykov môžu byť spoločenské zmeny, ktoré spôsobili odumieranie aktívneho používania nárečovej podoby slovenčiny v kruhu mladej generácie. Pintér (2011) tvrdí, že otvorená prestíž sa v prípade jazykov viaže zvyčajne k jazykom, ktorými sa dá ľahko finančne a spoločensky uplatniť. Okrem vyššie uvedených faktov vo všeobecnosti platí, že miesto v hierarchii hodnôt jednotlivých jazykov nie je stále, ale dynamické. Podľa Tuškovej (2016) v jazykovom plánovaní teda hrá hlavnú rolu jazyková politika, zabezpečenie jazykových práv, ako aj povzbudenie k vedomému používaniu jazykov a ich variet.

Výsledky výskumu korešpondujú i so zisteniami Hyltenstama (1991), ktorý tak znalosť ako aj subjektívne vnímanú prestíž jazykov spája bezprostredne s ich postavením. Pokiaľ je jazyk vnímaný v okolí jednotlivca ako menšinový, môže to znížiť motiváciu tento jazyk sa učiť či rozvíjať svoje kompetencie v jeho využívaní. Výskum autorov Davida a Maye Bradleyovcov (2002) viedol k identifikovaniu faktorov, ktoré ovplyvňujú postoje jednotlivcov k jazyku. Prvým faktorom je miera akceptácie bilingvizmu u najbližšieho okolia a spoločnosti okolo jednotlivca pričom je dôraz kladený najmä na jeho výskyt v prostredí, kde sa jednotlivec pohybuje. Zároveň je tu dôležitý i postoj majoritného obyvateľstva k menšinovým jazykom a jeho smerovanie buď k vyššej miere tolerancie alebo odmietania. V neposlednom rade je významným faktorom i sila vnímaného historického pozadia menšinového jazyka. V prípade ohrozenia existencie menšinového jazyka sa často osoby, ktoré ho využívajú dostávajú pod tlak spoločnosti, ktorá využíva majoritný jazyk (Bradley, Bradley, 2002). Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme predpokladať, že slovenčina je u Slovákov v Maďarsku využívaná v čoraz nižšej miere a ani učitelia profesionálne sa venujúci výučbe jazykov nevyčnievajú z trendu používania slovenčiny na tomto území, pretože aj ich postoj k tomuto jazyku nie je primárny.

ZÁVER

Podľa viacerých autorov (napr. Tóth, 2008; Tušková, 2016; Lásik 2018) je školstvo v súčasnosti rozhodujúcim faktorom zachovania slovenského jazyka a slovenskej minority v Maďarsku. Práve škola je inštitúcia, ktorej efektívny chod najmarkantnejšie ovplyvňuje aktuálny, ale i perspektívny stav a uvedomelosť Slovákov v Maďarsku. Význam národnostného vzdelávania a efektívnosť vyučovania slovenského jazyka v Maďarsku disponuje pridanou hodnotou, pretože ich úspech je prepojený s udržiavaním národnej identity ďalšej generácie Slovákov žijúcich v Maďarsku. Naše zistenia však poukazujú na problém jazykovej asimilácie slovenskej menšiny v Maďarsku. Či už je to problém školstva, systémového nastavenia na národných úrovniach, alebo následok globalizácie sveta a prio-

ritizovania anglického jazyka medzi mladou generáciou, výsledkom môže byť zánik slovenského povedomia u dnešných a budúcich potomkov príslušníkov slovenskej menšiny v Maďarsku. Náprava sa hľadá ťažko, efektívnou formou by bola systémová zmena, no na tú dosah nemáme, preto je vďačnou cestou realizovanie ďalších projektov, ako bol ten, z ktorého sme čerpali dáta pre náš článok. Prebúdzanie národnosti v individuálnych rozhovoroch s dotknutými žiakmi, učiteľmi či rodičmi by bolo časovo náročné, možno až nemožné.

Prínosom štúdie je, že zberu dát sa zúčastnili takmer všetci pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku (139 zo 147) na národnostných školách v Maďarsku.

Štúdia má viacero limitov, ku ktorým radíme i nerovnomernú distribúcia účastníkov výskumu medzi jednotlivými školami ako aj vekovú a rodovú štruktúru učiteľov, čo ale zodpovedá ich reálnemu zastúpeniu.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA "Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania" na základe zmluvy č. 2/0012/19.

LITERATÚRA

Bradley, D., & Bradley, M. (2002). *Language Endangerment and Language Maintenance: An Active Approach.* New York: Routledge.

European Values Study. Online: https://is.muni.cz/repo/856411/Hodnoty_a_postoje_yqmbvabi.pdf

Homišinová, M. (2000). Používanie slovenského jazyka v rôznych komunikačných situáciách (z výskumu slovenskej menšiny v Maďarsku). Človek *a spoločnosť, 3*(1), 116–123. Online: http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/pouzivanie-slovenskeho-jazyka-v-roznych-komunikacnych-situaciach-z-vyskumu-slovenskej-mensiny-v-madarsku/

Homišinová, M. (2008b). Národnostný život Maďarov na Slovensku (kultúrno-jazykový aspekt). *Človek a spoločnosť, 11*(4), 54–76. Online: https://individualandsociety.org/storage/uploads/casopis/2008/4/narodnostny-zivot-madarov-na-slovensku-kulturno-ja/narodnostny-zivot-madarov-na-slovensku-kulturno-jazykovy-aspekt.pdf

Homišinová, M., Slančová, D., Výrost, J., & Ondrejovič, S. (2011). *Výskum hovorenej slovenčiny slovenskej mládeže v Maďarsku a na Slovensku.* Košice: SvU SAV.

Homišinová, M., Výrost, J., & Ďurkovská, M. (2018). *Spoločenskovedné súvislosti hovorenej slovenčiny mladej generácie Slovákov žijúcich v krajinách na Dolnej zemi (Chorvátsko, Srbsko, Rumunsko, Maďarsko).* Košice: Spoločenskovedný ústav CSPV SAV.

Hutnik, N. (1992). *Ethnic minority identity: A Social Psychological Perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Hyltenstam, K., & Stroud, Ch. (1991). *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk.* Lund: Studentlitteratur AB.

Herrlitz, W., & van de Ven, P. H. (2007). Comparative Research on Mother Tongue Education: IMEN's Aims, Points of Departure, History and Methodology. In W. Herrlitz, S. Ongstad, & P. H. van de Ven, Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective. *Theoretical and methodological issues* (pp. 13–43). Amsterdam: Rodopi.

Lásik, M. (2018). Stav a možnosti fungovania slovenskej (etnickej) identity v školách v Maďarsku v zrkadle učebných vzdelávacích programov, osnov, systému maturitných požiadaviek a meniacej sa doby. *Slovenčinár 2018/2019*, 68–76.

Pearce, M. (2007). *The Routledge Dictionary of English Language Studies*. London: Routledge.

Pintér, T. (2011) Diglosia alebo funkčný bilingvizmus v jazykovom úze Rómov na Slovensku a v Maďarsku. *Jazykovedný časopis, 62*(1), 3–18. Online: https://www.juls.savba.sk/ediela/jc/2011/1/jc2011_01.pdf

Sagiv, L., Roccas, S., & Cieciuch, J. (2017). Personal values in human life. *Nat Hum Behav, 1*, 630–639. https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Menšina, jazyk, rasizmus.* Bratislava: Kalligram.

Tóth, A. J. (2008). Szlovák nyelvhasználat az iskolában. In Uhrin, E., & Zsilák, M. (Eds.), A szlovák nyelv magyarországon. *Bibliográfia* és *tanulmányok I.* (pp. 244–263). Békescsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete.

Tušková, T. (2016). *Slovenský jazyk v univerzitnom bilingválnom prostredí.* Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku – Katedra slovenského jazyka a literatúry Segedínskej univerzity.

Tušková, T., & Uhrinová, A. (2018). *„Škola by sa len vtedy zachránila...“ (Príbeh slovenskej národnostnej školy v Tardoši).* In Tušková, T., & Žiláková, M., Slovenské inšpirácie z Tardoša (pp. 161–186). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Výrost, J. (2011). Materinský jazyk v hierarchii hodnôt mladých ľudí slovenskej národnosti v Maďarsku. Človek *a spoločnosť 14*(3), 15–27. Online: https://individualandsociety.org/storage/uploads/casopis/2011/3/materinsky-jazyk-v-hierarchii-hodnot-mladych-ludi-/materinsky-jazyk-v-hierarchii-hodnot-mladych-ludi-slovenskej-narodnosti-v-madarsku.pdf

Kontakt

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

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

AKČNÝ VÝSKUM A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Janka Ferencová[1], Valentína Šuťáková[2]

[1]Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika
[2]Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Abstrakt

Akčný výskum sa v súčasnosti na Slovensku čoraz častejšie zdôrazňuje ako efektívny spôsob profesijného rozvoja učiteľa a skvalitňovania edukačnej praxe a učenia sa žiaka. Zámerom prehľadovej štúdie je analýza článkov evidovaných v databázach Scopus, WoS, EBSCO, ProQuest, Science Direct za posledných 5 rokov, ktoré skúmajú akčný výskum ako formu profesijného rozvoja učiteľa. Analyzovali sme 25 relevantných štúdií, na základe čoho sme identifikovali benefity a bariéry realizácie akčného skúmania v školách. Výsledky poukazujú na význam akčného výskumu z hľadiska kreovania poznania, skvalitňovania reflexie a učenia sa učiteľov v praxi (kognitívny a metakognitívny aspekt), podpory sebadôvery, autonómnosti učiteľa a kreovania jeho profesijnej identity ako učiteľa – výskumníka (afektívny aspekt) a podpory implementácie vyučovacích stratégií skvalitňujúcich vyučovací proces aj učenie sa žiaka, ale aj rozvíjania zručností plánovať a realizovať akčný výskum a poskytovať supervíziu iným učiteľom v tomto procese (behaviorálny aspekt). Štúdia zároveň odhaľuje bariéry realizácie akčného výskumu v praxi učiteľov, a to na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity, ako aj potrebné podporné prvky týkajúce sa najmä vedenia školy, ale aj spolupráce s inými inštitúciami, najmä univerzitami.

Klíčová slova: akčný výskum, profesijný rozvoj učiteľa, význam akčného výskumu, bariéry akčného výskumu, podpora akčného skúmania

Abstract

ACTION RESEARCH AND TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

In the present time, action research in Slovakia is being increasingly emphasized as an effective way of teacher's professional development and improving the quality of educational praxis and student's learning. The aim of the review study is to analyze the studies registered in the databases Scopus, WoS, EBSCO, ProQuest, Science Direct for the past 5 years, which examine action research as a form of the teacher's professional development. We had analyzed 25 relevant studies, based on which we identified the benefits and barriers of the implementation of the action research in schools. The results show the importance of the action research from the point of view of creating

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0024

knowledge, improving reflection and teachers' learning in the practice (cognitive and metacognitive aspect), supporting self-esteem, autonomy of the teacher and creating their own professional identity as a teacher – researcher (affective aspect) and supporting the implementation of teaching strategies that improve the quality of the teaching process and student learning, but also developing planning skills and skills implementing action research and providing supervision to other teachers in this process (behavioral aspect). The study also reveals the barriers to the implementation of the action research in the teachers' praxis, namely at the individual, organizational and also wider community level, as well as the necessary supporting elements related mainly to the school leadership, however also to the cooperation with other institutions, particularly universities.

Keywords: action research, teacher's professional development, importance of action research, barriers to action research, support of the action research XX.

1. ÚVOD

Profesijný rozvoj učiteľa je jedným z kľúčových prvkov zvyšovania kvality edukácie. Práve preto je tejto problematike venovaný v odbornej literatúre na Slovensku aj v zahraničí pomerne veľký priestor.

Profesijný rozvoj chápeme ako proces neustáleho zdokonaľovania vlastných kompetencií, teda vedomostí, zručností, ale aj motivácie, postojov, osobnostných kvalít tak, aby učiteľ dokázal čo najefektívnejšie vykonávať funkcie a roly späté s jeho povolaním, predvídať a iniciovať zmeny a výzvy v oblasti vzdelávania a učenia sa, čo v konečnom dôsledku prinesie kvalitatívne zmeny do vyučovacieho procesu a procesu učenia sa žiaka. Pavlov et al. (2018, s. 83) chápu rozvoj učiteľa ako profesijný rast získaný skúsenosťami a skúmaním vlastnej praxe. Umožňuje učiteľovi lepšie pochopiť edukačnú prax a seba samého v role učiteľa, je o profesijnom učení sa učiteľa, o učení, ako sa učiť, o získavaní nových vedomostí a zručností a ich implementácii do praxe (Avalos, 2011; Richards & Farell, 2005).

Existuje viacero modelov jeho realizácie. Prehľadne ich usporadúva a popisuje Hooker (2008). Delí modely do troch širších kategórií: štandardizované (najmä workshopy, semináre, školenia a pod.); založené na lokálnych komunitách praxe (pozorovanie a hodnotenie, otvorené vyučovanie, lesson study, case study, mentoring, skupina kritických priateľov, školy profesijného rozvoja, akčný výskum); individuálne riadený profesijný rozvoj (portfóliá, reflexívne zápisky, mikrovyučovacie analýzy cez video/audio záznamy a pod.).

Na Slovensku doposiaľ prevládali tradičné formy profesijného rozvoja, ktoré zahŕňajú najmä jednodňové workshopy, semináre, prednášky či hromadné vzdelávacie podujatia založené skôr na transmisii poznatkov. Ukazuje sa, že tieto tradičné formy sú málo efektívne z hľadiska dopadu na edukačnú prax učiteľov. Snahou je kreovať model, ktorý je vo väčšej miere založený na lokálnych komunitách praxe. Jednou z možných účinných foriem profesijného rozvoja je akčný výskum.

Akčný výskum (AV) je špecifickým typom výskumu, ktorý využívajú profesionáli, praktici s cieľom zlepšiť prax. Ako sa uvádza v dokumentoch OECD (2009; 2012) angažovanie sa učiteľa vo výskumných aktivitách je kľúčovým prvkom jeho profesijného rozvoja. Učiteľ si tak kreuje svoju profesijnú identitu ako výskumník a inovátor, tvorca kurikula.

Akčný výskum umožňuje hľadať cesty skvalitňovania edukačného procesu prostredníctvom zlepšovania vlastnej vyučovacej praxe, a tým aj zvyšovania úrovne učenia sa žiakov. Hlavným účelom AV pre samotných učiteľov je získať relevantné dáta vlastnej vyučovacej praxe, ktoré je možné využiť na zlepšenie učenia sa žiakov. Učitelia však realizujú AV aj kvôli vlastnému profesijnému rastu (Garin, 2016; Johnson, 1995). K základným charakteristikám akčného výskumu patrí (Koshy, 2010, s. 1, 2):

- AV je využívaný v záujme zlepšenia edukačnej praxe; zahŕňa plánovanie, akciu, evalváciu a reflexiu a zmenu edukačnej praxe na základe relevantných dát;
- AV môže byť realizovaný ako individuálna aktivita so spoločným účelom, je preto často označovaný ako participatívny a kolaboratívny;
- je situovaný v praxi;
- rozvíja reflexiu na základe interpretácií participantov;
- poznanie je kreované na základe akcie, intervencie priamo v praxi;
- AV zahŕňa riešenie problému, pokiaľ riešenie problému vedie k zlepšeniu praxe;
- v AV sa zistenia objavujú priamo v akcii, a nie sú absolútne.

AV ako forma bádania je realizovaný s porozumením a prínosom pre prax, jej zlepšenie. Je

realizovaný špirálovite v relatívne samostatných cykloch *plánovania* akcie/intervencie; *realizácie* akcie a *pozorovania* jej procesu a dôsledkov; *reflexie* procesu a dôsledkov a následného nového plánovania, akcie, pozorovania atď.

Akčný výskum je založený na skúmaní, reflektovaní vlastnej praxe, pričom práve reflexia praxe je dôležitou súčasťou profesijného rozvoja učiteľa. Hopkins (2002) tvrdí, že ak realizujeme AV, je možné povedať, že sa zaoberáme teoretizovaním vyučovania, pretože zároveň systematicky a kriticky reflektujeme prax a kreujeme vlastné poznanie na základe prepájania teórie s praktickou skúsenosťou. Prostredníctvom AV sa učiteľ stáva reflektívnym praktikom, výskumníkom vlastnej vyučovacej praxe, ktorú dokáže lepšie pochopiť, realizovať a vysvetliť na základe relevantných, výskumom získaných dát. Preto tiež hovoríme o praxi založenej na dôkazoch (evidence-based practice) a o profesii učiteľa ako profesii založenej na výskume (research-based profession). (Hargreaves, 1996). Zmyslom akčného skúmania je učiť sa z praxe a prostredníctvom praxe v záujme vlastného profesijného rozvoja.

2. CIELE A METODOLOGICKÝ POSTUP

Štúdia má charakter literárneho prehľadu. Jej cieľom je analýza a zovšeobecnenie doterajších poznatkov o akčnom výskume v kontexte profesijného rozvoja učiteľa za posledných päť rokov v časopiseckej literatúre a článkoch z vedeckých konferencií. Pri analýze dostupných článkov sme vychádzali z nasledovných otázok:

- *Ako sú popisované benefity realizácie akčného skúmania z hľadiska profesijného rozvoja učiteľa v dostupnej časopiseckej literatúre a konferenčných článkoch?*
- *Ako sú popisované bariéry realizácie akčného skúmania v dostupnej časopiseckej literatúre a konferenčných článkoch?*

Vyhľadávanie a štúdium literatúry bolo realizované v januári až júli 2022 s využitím databáz Wos, Scopus, ProQuest, EBSCO, Science Direct. Vyhľadávali a analyzovali sme dokumenty, ktoré zodpovedali nasledovným kritériám: 1. recenzované články v časopisoch a konferenčných zborníkoch, 2. články za posledných 5 rokov (2017–2022), 3. empirické štúdie zaoberajúce sa akčným výskumom v kontexte profesijného rozvoja učiteľa, 4. články v anglickom, českom alebo slovenskom jazyku, 5. plnotextové články. Pri vyhľadávaní sme ako kľúčové slová zadávali: „action research“ and „teachers’ professional development“ alebo „action research“ and „teachers’ professional learning“ alebo „action research“ and „in-service teachers’ education“.

Našli sme 90 článkov, ktoré boli v databázach voľne dostupné na čítanie. Štúdiom abstraktov sme postupne vybrali 53 článkov, ktoré sme ďalej analyzovali. Z pôvodného počtu vyhľadaných dokumentov sme vyradili tie, ktoré sa priamo nezaoberali akčným výskumom ako metódou profesijného rozvoja učiteľa. Väčšinou bol akčný výskum využitý ako výskumná metóda skúmajúca vzťah medzi inými premennými. Postupnou analýzou a redukovaním štúdií na tie, ktoré zodpovedajú vopred stanoveným kritériám sme získali 25 relevantných štúdií, ktoré sme podrobili hlbšej analýze.

3. VÝSLEDKY

V ďalšej časti článku sumarizujeme benefity AV v kontexte profesijného rozvoja učiteľa, ale aj bariéry jeho realizácie a podporné prvky na základe analýzy vybraných článkov.

Benefity akčného výskumu

Analýzou vybraných štúdií sme identifikovali benefity AV na úrovni kognitívnej, metakognitívnej, afektívnej aj behaviorálnej.

Akčný výskum a učiteľ ako tvorca poznania a reflektívny profesionál

Akčný výskum ako forma profesijného rozvoja je založený na akcii a reflexii. Svojou podstatou ide o spôsob skúsenostného učenia sa, ktorý má význam z hľadiska zlepšovania pochopenia vlastnej vyučovacej praxe, ale aj učenia sa žiaka, realizácie informovaných, na dátach založených rozhodnutí a najmä ako kolaboratívna aktivita je tiež spájaný s kreovaním nového poznania prostredníctvom dialógu. Uvedené prínosy akčného výskumu sú v súvislosti s kognitívnym a metakognitívnym aspektom rozvoja učiteľovej osobnosti spomínané v odbornej literatúre najviac (Acharya, 2022; Elm & Nordqvist, 2019; Esparza, Lynch-Arroyo and Olimpo, 2022; Guan, 2021; Leuverink & Aarts, 2019; Ronen, 2020 a ďalší).

Hales (2017) svojou štúdiou potvrdzuje význam akčného výskumu a profesijnej učiacej sa komunity ako kontextu pre *kreovanie nového poznania* v spoločnom dialógu. Za kľúčový faktor profesijného učenia sa učiteľov považuje rozhovor. V štúdii popisuje skupinu ôsmich učiteľov a jedného vedúceho pedagogického zamestnanca, ktorí vytvorili profesijnú učiacu sa komunitu využívajúcu

participatívny akčný výskum za účelom zlepšenia vzájomných interakcií a zamerania práce na dosahovanie cieľov. Štúdia odhalila aj ďalšie benefity AV prejavujúce sa v afektívnej aj behaviorálnej doméne.

V súvislosti s generovaním poznania podnetná je štúdia holandských autorov (van Schaik *et al.*, 2019), ktorí skúmali význam AV učiteľov pri kreovaní nového poznania v spolupráci s externými poradcami, najmä výskumníkmi z univerzít. Práve spolupráca bola významná aj z hľadiska prepájania výskumu s praktickými skúsenosťami a zručnosťami učiteľov.

Štúdia Guanovej (2021) poukazuje na význam kolaboratívneho akčného skúmania z hľadiska profesijného rozvoja učiteľov aj študentov učiteľstva. *Konkrétne špecifikuje také benefity, ktoré súvisia s vyššou mierou porozumenia vyučovaniu a učebnému procesu žiaka*, ale aj s *vyššou mierou schopnosti monitorovania vlastného vyučovania*. Uvedené malo za následok ďalšie prínosy prejavujúce sa v behaviorálnej rovine (vyššia miera autonómnosti, využívanie rozličných metód, odpovedanie na učebné potreby žiaka, vyššia miera schopnosti kooperovať).

Veľmi prehľadne a systematicky prezentujú benefity na úrovni individuálnej, organizačnej aj širšej komunity štúdia Bendtsenovej, Forsmanovej & Björklundovej (2022), Edwardsovej (2019) a de Beera (2019). Edwards skúmala názory manažérov centra výučby angličtiny pre zahraničných študentov v Austrálii (ELICOS - English Language Intensive Courses for Overseas Students). Štúdia potvrdila význam AV z hľadiska profesijného rozvoja učiteľov v dvoch kľúčových oblastiach: 1. pri *rozvíjaní učiteľov ako reflektívnych praktikov*; 2. pri *rozvíjaní schopnosti sebariadenia učenia sa.*

Učiteľ ako angažovaný profesionál a výskumník

V afektívnej doméne sa ukazuje hlavný prínos AV vo vyššej miere angažovanosti a motivácie učiteľov (Banegas, 2019; Edwards, 2019; Hales, 2017; Nurhasanaf, 2020; Ronen, 2020).

Betlem, Clary & Jones (2019) popisujú (kontextualizovaný) model profesijného rozvoja (označovaný ako MtM model – Mentoring the Mentor) s využitím participatívneho akčného výskumu (PAV) zameraný na podporu rozvoja mentorských zručností učiteľov a podporu kultúry kolaboratívneho bádania. Okrem týchto benefitov konštatujú aj význam PAV z hľadiska rozvoja *zmyslu pre profesijný rozvoj kolegov*, iných učiteľov.

Khan, Grijalva & Enriquez-Gates (2019) analyzujú význam akčného výskumu v profesijnom rozvoji učiteľov ako aktérov zmeny a podpory reformných zmien edukácie. Za významné považujú *zmeny v myslení a postojoch učiteľov* vo vzťahu k vyučovaciemu procesu a zavádzaniu zmysluplných zmien a *posilnenie sebadôvery* učiteľov, podobne ako autorky Bendtsen, Forsman and Björklund (2022).

Ronen (2020) vo svojej štúdii hovorí o *kreovaní profesijnej identity* učiteľa ako lídra edukačného procesu. Špecificky na prínos akčného výskumu z hľadiska kreovania profesijnej identity učiteľa je zameraná štúdia Meihamiho & Werbińskej (2021). Štúdia je zameraná na kreovanie profesijnej identity ESP (English for specific purposes) učiteľov ako výskumníkov a nezávislých profesionálov.

Učiteľ ako autonómny profesionál, supervízor, tvorca kolaboratívnej kultúry

V rovine behaviorálnej sa význam akčného výskumu prepája s viacerými benefitmi na úrovni individuálnej vyučovacej praxe, ale aj tímovej spolupráce, vodcovstva a kreovania kolaboratívnej kultúry. U učiteľov realizujúcich akčný výskum bola zistená vyššia miera *samostatnosti a autonómnosti* pri práci s kurikulom (Banegas, 2019; Guanová, 2021), *schopnosti odpovedať na rozličné učebné potreby žiakov* prispôsobením učenia, učebných materiálov, vyučovacích metód a r*ozvoja kooperatívnych, komunikatívnych* a vôbec *interpersonálnych zručností* učiteľov (a študentov učiteľstva) (Betlem, Clary & Jones, 2019). Edwardsovej štúdia potvrdila význam AV z hľadiska *overovania kvality pedagogických zručností* učiteľov, ale aj *rozvoja vodcovských zručností a schopnosti supervízie pri realizácii AV* inými učiteľmi. Rozvoj vodcovských a mentorských zručností prostredníctvom participatívneho akčného výskumu potvrdila aj štúdia Betlemovej, Claryovej & Jonesovej (2019).

Významný je prínos AV z *hľadiska budovania profesijnej komunity a zvyšovania profesionality učiteľa* cez posilnenie jeho roly výskumníka a zároveň praktika realizujúceho informované a na základe empirických dát zdôvodniteľné rozhodnutia (Banegas, 2019; Hales, 2017; Harris *et al.*, 2020).

Bariéry akčného skúmania učiteľov

Aj napriek nespornému významu pre profesijný rast i skvalitňovanie edukačnej praxe v školách, nie je akčný výskum doposiaľ vo väčšej miere dôsledne v školách realizovaný. V odbornej literatúre sa

spomínajú rôzne bariéry na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity.

Individuálna úroveň

Na individuálnej úrovni je to predovšetkým *nedostatok vedomostí a zručností realizovať AV*, ale aj nedôvera učiteľov v jeho efektívnosť z hľadiska profesijného rozvoja a skvalitňovania úrovne vyučovania (Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam, 2017; Harris *et al*., 2020). Banegas (2019) vo svojej štúdii upozorňuje na *nízku mieru sebadôvery* a *motivácie* učiteľov transformovať kurikulum prostredníctvom akčného skúmania, z čoho zároveň podľa autora vyplýva potreba vyššej miery podpory učiteľov pri realizácii akčného skúmania a úprave kurikula prostredníctvom výskumu.

Úroveň školy, manažmentu

Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam (2017) na základe svojej štúdie zdôrazňujú aj potrebu organizačnej podpory pre realizáciu AV v praxi učiteľov. Na bariéry súvisiace s *nízkou mierou podpory zo strany vedenia školy*, najmä riaditeľa, upozorňuje napríklad štúdia Esparzu, Lynch-Arroyovej & Olimpa, 2022; Garinovej (2017); van Schaika *et al*. (2019). Autori van Schaik *et al*. (2019) konštatujú význam vedenia školy pri podpore aplikácie výsledkov AV učiteľov do edukačnej praxe školy. Bariérou na strane riaditeľa školy je *nedostatočná vízia v oblasti profesijného rozvoja učiteľa, nízka úroveň podpory bádateľských aktivít učiteľov* ako súčasť vytvárania podmienok pre aplikáciu výsledkov AV do edukačného prostredia školy. Bariérou teda je, ak *nové poznanie získané na báze akčného skúmania zostane izolované*, neprepojené s ostatnými aktivitami a procesmi v škole.

Úroveň širšej komunity

Harris *et al.* (2020) vo svojej štúdii upozorňujú na *vysokú mieru náročnosti učiteľského povolania, vysoké očakávania* spoločnosti od učiteľov (systémový tlak), *kultúru založenú na výkonoch*, štandardizovaných testoch a zároveň *nedostatok času* na plnenie predpísaného kurikula. To všetko zvyšuje únavu učiteľov a neochotu plniť požiadavky súvisiace s realizáciou AV. Istou bariérou realizácie akčného skúmania sú napríklad aj *nesystémové opatrenia* zo strany štátu. Napr. v Indonézii sú učitelia na základe vládneho nariadenia povinní realizovať v triedach akčný výskum, ak chcú dosiahnuť vyššiu úroveň svojej profesionálnej kariéry. Problém je, že, pre efektívne naplnenie tejto podmienky je dôležitá podpora rozvoja vedomostí a zručností učiteľov súvisiacich s realizáciou AV v praxi, ktorá však učiteľom chýba. Na *nízku úroveň podpory rozvíjania zručností učiteľov* realizovať akčný výskum vo svojej praxi upozorňujú aj Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam (2017). V súvislosti s dôležitosťou podpory zo strany štátu a vzdelávacej politiky poukazuje štúdia Kyawovej (2022) na potrebu zvážiť možné vedľajšie účinky politických stimulov. Za problematické považuje, ak sa učitelia zapájajú do výskumu kvôli povýšeniu, konkurenčnému tlaku a pod., a nie kvôli vlastnému profesijnému rastu.

ZÁVER

Akčný výskum by mal byť integrálnou súčasťou práce učiteľa, jeho profesijného rozvoja. Popularita akčného výskumu stúpla okolo roku 1980, avšak už v 30. rokoch John Dewey písal o učiteľovi – výskumníkovi a potrebe prinášať poznanie do praxe zo strany učiteľa. AV umožňuje zaujať kritický postoj voči vlastnej vyučovacej praxi a prostredníctvom jej skúmania ju zároveň efektívne modifikovať. Umožňuje riešenie problémov a generovanie poznania (Coghlan & Branick, 2014), je teda zároveň katalyzátorom profesijného rozvoja. Rauch *et al.* (2021) uvádzajú, že akčný výskum má dvojaký cieľ: pochopenie ako výsledok reflexie a rozvoj ako výsledok konania.

Aj napriek viacerým benefitom, v praxi sa s dôslednou a systematickou realizáciou akčného skúmania v praxi učiteľov príliš často nestretávame. Z analyzovaných štúdií vyplynuli bariéry na úrovni individuálnej, organizačnej i širšej komunity.

AV ako katalyzátor profesijného rozvoja si vyžaduje intelektuálnu, praktickú a organizačnú podporu (Doqaruni, Ghonsooly & Pishghadam, 2017; Banegas, 2019). Predovšetkým je dôležité nielen formálne vyžadovať realizáciu výskumných aktivít v praxi učiteľa, ale zároveň podporiť učiteľov pri rozvíjaní poznatkov a zručností o akčnom výskume cez rôzne vzdelávacie programy, najmä spoluprácou s výskumníkmi z akademického prostredia. Ako účinný nástroj sa ukazujú školy profesijného rozvoja poskytujúce vzdelávanie na báze kolaboratívneho akčného skúmania učiteľov, výskumníkov a študentov učiteľstva.

V školách je potrebné kreovať kultúru založenú na participácii, spolupráci, vzájomnom učení sa. Vytvoriť priestor a čas na spoločné stretnutia, reflexie, skúmanie vyučovania (Ferencová, Šuťáková & Petríková, 2019; Šuťáková, Ferencová & Rovňanová, 2019). V mnohých štúdiách sa odporúča zakomponovať do týždenného rozvrhu učiteľa aj takéto pravidelné aktivity a stretnutia.
Dôležitým prvkom podpory je prepájanie cieľov akčného výskumu učiteľov s potrebami praxe školy, ale aj širšej komunity a implementácia výsledkov akčného skúmania do vyučovacej praxe, ale aj pri tvorbe miestnych politík. Je potrebné prijímať také opatrenia, ktoré podporia realizáciu akčného skúmania zo strany učiteľov s motiváciou vlastného profesijného rozvoja v záujme skvalitňovania edukačnej praxe a učenia sa žiaka, nie len pre kariérny postup.

Príspevok vyšiel s podporou projektu KEGA č. 019PU-4/2022 Podpora akčného skúmania v profesijnom učení sa učiteľov.

LITERATÚRA

Acharya, K. P. *et al.* (2021). Science Learning from the School Garden through Participatory Action Research n Nepal. *The Qualitative Report, 27*(6), 1623–1634. Dostupné z: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4561

Arjumand, Ara. (2017). Action Research and Continuous Professional Development. *Journal of Bangladesh Studies, 19*(1–2), 54–62.

Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10– 20.

Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research. *The Curriculum Journal, 30*(4), 422–440. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646145

Bedford, T. (2022). Constructing a Transformative Sustainability Pedagogy: Teacher Empowerment for a Sustainable Future. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 24*(1), 5–18. https://doi.org/10.2478/jtes-2022–0002

Bendtsen, M., Forsman, L., & Björklund, M. (2022). Exploring Empowering Practices for Teachers' Sustainable Continuing Professional Development. *Educational Research, 64*(1), 60–76. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338

Betlem, E., Clary, D., & Jones, M. (2019). Mentoring the Mentor: Professional Development Through a School-university Partnership. *Asia-pacific Journal of Teacher Education 2019, 47*(4), 327–346. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In Baker, E., McGaw, B., & Peterson, P. (Eds.), *International encyclopedia of education* (s. 548–555), Oxford: Elsevier Scientific Publishers.

Brestovanský et al. (2020). *Zuzana a jej škola. Príbeh o profesijnej učiacej sa komunite.* Trnava: PdF TU.

Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools.* Sage Publications.

Çetin, C., & Bayrakcı, M. (2019). Teacher Professional Development Models for Effective Teaching and Learning in Schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education, 6*(1), 32–38.

Coghlan, D., & Branick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. SAGE Publications.

Cortes, S. T., Pineda, H. A., & Geverola, J. R. D. (2021). Examining Competence in Action Research of Basic Education Teachers in Cebu City, Philippines. *Journal of Nusantara Studies 2021, 6*(2) 202–230. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol6iss2pp202-230

De Beer, J. (2019). The Affordances of Project-based Learning and Classroom Action Research in the Teaching and Learning of Natural Sciences. *Perspectives in Education, 37*(2), 67–79. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie. v37i2.5

Doqaruni, V. R., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2017). A Mixed Methods Research on Teachers' Beliefs about Action Research in Second Language Education. *International Journal of Action Research, 01, 75–94.* Dostupné z: https://doi.org/10.3224/ijar.v13i1.06

Edwards, E. (2019). Language teacher research: managers' perceptions of the micro, meso and macro levels of development. *The European journal of applied linguistics and TEFL,* 101–121.

Elm, A., & Nordqvist, I. (2019). The research circle - a tool for preschool teachers' professional learning and preschool development. *European journal of teacher education, 42*(5), 621–633. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652899

Esparza, D., Lynch-Arroyo, R. L., & Olimpo, J. T. (2022). Empowering Current and Future Educators: Using a Scalable Action Research Module as a Mechanism to Promote High-Quality Teaching and Learning in STEM. *Front. Educ., 6.* https://doi.org/*10.3389/feduc.2021.754097.*

Ferencová, J., Šuťáková, V., & Petríková, A. (2019). School Culture in Slovakia from Perpspective of Innovations of Educational Processes. In *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism.* Londýn: Future Academy, 701–709. Dostupné z: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/SCTCMG2018FA079

Garin, E. (2016). What Every PDS Partner Should Know about Action Research. *School-University Partnerships, 9*(2), 9– 17.

Guan, L. (2021). Investigation into Improvement of Teacher Autonomy and Student Autonomy through Collaborative Action Research. *Theory and Practice in Language Studies, 11*(1), 76–80. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1101.09

Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-conceptualizing Professional Development. *Journal of Adult Education, 36*(1), 1–18.

Hales, P. (2017). Shifts in Teacher Talk in a Participatory Action Research Professional Learning Community. *Studia paedagogica, 22*(4), 31–53. Dostupné z: https://doi.org/10.5817/SP2017-4-3

Hargreaves, D. (1996). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. In*: Teacher Training Agency Annual Lecture.* Dostupné z: TTA Hargreaves lesture.pdf (ioe.ac.uk)

Harris, L. *et al.* (2020). Fostering Beginning Teacher Growth through Action Research. School-University Partnerships: *The Impact of Teacher Leadership on Student Learning in Professional Development Schools, 12*(4), 97–110.

Hooker, M. (2008). *Models and best practices in teacher professional development. Dostupné z:* (54) Models and Best Practices in Teacher Professional Development | Mary Hooker - Academia.edu

Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research.* Buckingham: Open University Press.

Johannesson, P. (2022) Development of Professional Learning Communities Through Action Research: Understanding Professional Learning in Practice. *Educational Action Research, 30*(3), 411–426, https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100

Johnson, B. M. (1995). Why Conduct Action Research? *Teaching and Change, 3*(1), 90–104.

Jones, M. (2001). Mentors' Perceptions of their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 75–94.

Khan, R., Grijalva, R., & Enriquez-Gates, A. (2019). Teachers as Change Agents: Promoting Meaningful Professional Development Using Action Research to Support International Educational Reform. *FIRE: Forum for International Research in Education, 5*(2), 214–225.

Knapp, M. (2003), Professional Development as a Policy Pathway. In Floden, R. (Ed.), *Review of research in education* (s. 109–158), Washington, DC: American Educational Research Association.

Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice. Sage Publications.*

Kyaw, M. T. (2022). Policy for Promoting Teacher Educators' Research Engagement in Myanmar. Teaching and Teacher Education, 113, Dostupné z: Policy for promoting teacher educators' research engagement in Myanmar - ScienceDirect

Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning- centered school.* Arlington, VA: Education Association National.

Leuverink, K. R. K., & Aarts, A. M. L. R. (2021). Exploring Secondary Education Teachers' Research Attitude. *Educational Studies, 27*(5), 758–777. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1982676. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1982676

Maynard, T., & Furlong, J. (1993). *Learning to Teach and Models of Mentoring.* In McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (Eds.), Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education. London: Kogan Page.

Meihami, H., & Werbińska, D. (2022). Role of action research in ESP teachers' professional identity development. *Journal of Research in Applied Linguistics, 13*(1), 31–43. https://doi.org/10.22055/RALS.2022.17423

Nurhasanaf, F. *et al.* (2020). Collaborative Classroom Action Research for Mathematics and Science Teachers in Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series, 1613.* https://doi.org/ 10.1088/1742-6596/1613/1/012024

OECD. (2009). *"Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS."* Dostupné z: http://www.oecd.org

OECD. (2012). *"Does Performance-based Pay Improve Teaching?"* Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org

Pavlov *et al.* (2018). *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole.* Banská Bystrica: Belianum.

Rauch, F., Steiner, R., & Kurz, P. (2021). Action Research for Education for Sustainable Development: The Case of the University In-Service Course 'Education for Sustainable Development – Innovations in School and Teacher Education (BINE)'. *Educational Action Research.* https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1971098. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1971098

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning.* Ernst Klett Sprachen.

Ronen, I. K. (2020). Action Research as a Methodology for Professional Development in Leading an Educational Process. *Studies in Educational Evaluation,* 64. Dostupné z: Action Research as a Methodology for Professional Development in Leading an Educational Process - ScienceDirect

Rowell, L.L., E.Y. Polush, M. Riel, & A. Bruewer. (2015). "Action Researchers' Perspectives about the Distinguishing Characteristics of Action Research: A Delphi and Learning Circles Mixed-Methods Study." *Educational Action Research 23* (2): 243–270. https://doi.org/10.1080/09650792.2014.990987

Šuťáková, V., Ferencová, J., & Rovňanová, L. (2019). *Inovatívna kultúra učiacej sa školy.* Prešov: FHPV.

Van Schaik, P. *et al.* (2019). Approaches to Co-construction of Knowledge in Teacher Learning Groups. *Teaching and Teacher Education, 84,* 30–43. Dostupné z: Approaches to Co-construction of Knowledge in Teacher Learning Groups – ScienceDirect

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement (*Issues & Answers Report, REL 2007–No.033),* Washington, DC: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Zhen, X., Yin, H., & Wang, X. (2021). "Doing Authentic Research" with Artifacts to Facilitate Teacher Learning Across Multiple Communities. *Teaching and Teacher Education, 105*, 1–14. Dostupné z: "Doing Authentic Research" with Artifacts to Facilitate Teacher Learning Across Multiple Communities - ScienceDirect.

Kontakt

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.: janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.: valentina.sutakova@unipo.sk

NOVÝ SYSTÉM FINANCOVÁNÍ REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ

Hana Filipczyková[1]

[1]Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra technické a pracovní výchovy, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava-Mariánské Hory, Česká republika

Abstrakt

Financování regionálního školství v České republice je aktuálním a často diskutovaným tématem. Školství v České republice se dlouhou dobu potýkalo s trvalou mírou podfinancování, situace se začala zlepšovat teprve od r. 2018, kdy došlo k prudkému zvýšení výdajů ze státního rozpočtu na vzdělávání. Školy a školská zařízení jsou důležitým odvětvím veřejného sektoru, a proto jsou z velké části financovány z veřejných zdrojů. Financování předškolních, základních, středních a vyšších odborných škol, které spadají do regionálního školství, je upraveno školským zákonem, samotné finance získávají školy ze státního rozpočtu a z rozpočtu územních samosprávních celků, tedy od zřizovatelů příslušných škol. Jedná se o vícezdrojové financování, které má za úkol zabezpečit školám bezproblémový chod. Systém, který byl používán pro financování regionálního školství do roku 2019, byl systém takzvaného normativního financování na žáka. Tento systém vyžadoval, aby Ministerstvo školství provádělo povinné sběry dat, které poskytovaly školy pomocí povinného výkaznictví. Dle těchto informací následně Ministerstvo školství rozepisovalo finanční prostředky pro jednotlivé kraje. Krajské úřady následně tyto finance rozdělovaly za pomocí svých školských odborů, do jednotlivých škol, které pod ně spadaly. Změnou financování regionálního školství od 1. 1. 2021 došlo k zásadní změně financování a přidělování finančních prostředků pro školy a školská zařízení. Nový systém financování je postaven na zcela jiném principu, kdy školská zařízení nyní obdrží peníze podle rozsahu výuky a odučených hodin. Cílem příspěvku je zhodnotit praktické dopady nově zavedených změn financování regionálního po reformě, určit výhody a nevýhody nového systému financování v porovnání se systémem financování před reformou. Pro dosažení cíle je zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat je strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovory jsou podrobeny analýze, na základě které jsou potvrzena nebo vyvrácena dopředu stanovena tvrzení.

Klíčová slova: regionální školství, financování školství, reforma regionálního školství, případová studie, strukturované interwiew

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0032

Abstract

A NEW SYSTEM OF FINANCING REGIONAL EDUCATION

Financing of regional education in the Czech Republic is a current and often discussed topic. Education in the Czech Republic has long struggled with a constant level of underfunding; the situation began to improve only in 2018, when there was a sharp increase in expenditures from the state budget on education. Schools and school facilities are an important sector of the public sector and are therefore largely publicly funded. The financing of pre-school, primary, secondary and higher vocational schools, which fall into regional education, is regulated by the Education Act; This is multi-source funding, which aims to ensure that schools run smoothly. The system that was used to fund regional education until 2019 was a system of so-called normative funding per pupil. This system required the Ministry of Education to carry out mandatory data collection, which was provided by schools through mandatory reporting. According to this information, the Ministry of Education subsequently allocated funds for individual regions. The regional authorities subsequently distributed these funds with the help of their school departments to the individual schools that fell under them. With the change in the financing of regional education from 1 January 2021, there was a fundamental change in the financing and allocation of funds for schools and school facilities. The new funding system is based on a completely different principle, with school facilities now receiving money according to the scope of teaching and the hours taught. The purpose of the contribution is to evaluate the practical effects of the newly introduced changes in regional financing after the reform, to determine the advantages and disadvantages of the new financing system in comparison with the financing system before the reform. To achieve the goal, a qualitative research strategy is chosen, the method of data collection is a structured interview with open-ended questions. Interviews are subjected to analysis, on the basis of which predetermined statements are confirmed or refuted.

Keywords: regional education, education financing, regional education reform, case study, structured interwiew

1. ÚVOD

Vzdělávání hraje v našem životě důležitou roli, protože utváří osobnost člověka a přispívá ke společenskému rozvoji. Vzdělání pokládá základ rozvoje, zvyšování ekonomické efektivnosti a sociální soudržnosti. Vývoj vzdělanosti v naší zemi byl ovlivněný národními i evropskými procesy. V 90. letech 20. století se začal měnit pohled na národní vzdělanost a vzdělávací systém, který začal mít přesah do kontextu světového. Bylo to zapříčiněno vlivem globalizace jak ekonomické, tak informační a také díky multikulturní povaze současné civilizace. Začala se měnit i původní role formálního vzdělávání, která začala vyžadovat intenzivnější spolupráci mezi aktéry ve vzdělávání. Obecným cílem se stává vytvoření a rozvoj otevřeného vzdělávacího systému. Tento systém má za cíl reagovat na měnící se vnější prostředí a v celoživotní perspektivě poskytnout relevantní obsah vzdělávání (Puškinová, 2021).

Nedílnou součástí vzdělávacího systému, který zajišťuje výchovu a vzdělání dětí a mládeže, je školství. Jedná se o celek, který v sobě zahrnuje soustavu škol, školských zařízení, výchovu a vzdělání. Tuto činnost zajišťují především učitelé, ale řadíme zde také školské pracovníky, kteří se podílejí na podpůrných službách ve školských zařízeních, a žáky, kteří jsou vzděláváni a vychováváni.

Škola je chápána jako společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělání a sbližuje se s neformálním a informálním vzděláním (Walterová, 2004).

Se změnou režimu po r. 1989 došlo v naší zemi ke změně pohledu na význam školy a dosaženého vzdělání. Změnil se i pohled na sociální postavení učitelů ve společnosti. Dochází k reformě školských dokumentů, k decentralizaci školského systému, ke zrušení jednotně ideově orientovaných škol, k posílení autonomií škol, vzniku soukromých a církevních škol. V roce 2001 byla českou vládou zahájena reforma školství, jejíž koncepce je obsažená v Národním vzdělávacím programu (tzv. Bílá kniha). Tento program se ztotožňuje s myšlenkou, že vzdělávání musí být prioritou sociálně-

-ekonomického rozvoje v České republice. Bílou knihu a systém rámcových vzdělávacích programů vytváří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s Výzkumným ústavem pedagogiky v Praze. Školní úroveň zajišťují jednotlivé školy pomocí školních vzdělávacích programů. Bílá kniha určuje obecnou rovinu vzdělávání jako současný stav, cíle, prostředky, strategie a je zpracována pro všechny školy na území České republiky (MŠMT, 2001).

Z Národního vzdělávacího programu vycházejí Rámcové programy a určují pro jednotlivé stupně škol jejich kompetence, určují průřezová témata. Jednotlivé body jsou pak dále rozváděny a u každého bodu je uvedena jeho charakteristika – obsah, rozsah vzdělání, pravidla pro průběh vzdělání a jeho ukončení. Školní vzdělávací programy upravují vzdělání pro jednotlivé školy a také pro jednotlivé předměty. Jde o učební dokument, který je legislativně zakotven ve školském zákoně číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Vešel v platnost 1. 1. 2005 a vychází z Listiny základních práv a svobod.

2. CÍLE

Cílem tohoto článku je zhodnotit praktické dopady nově zavedených změn financování regionálního po reformě, určit výhody a nevýhody nového systému financování v porovnání se systémem financování před reformou.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

3.1 Financování regionálního školství v ČR

Školy a školská zařízení jsou důležitým odvětvím veřejného sektoru, a proto jsou z velké části financovány z veřejných zdrojů. Převážná část škol v České republice je financována z příslušného druhu veřejného rozpočtu, kde patří státní rozpočet, municipální nebo krajský rozpočet. Největším zdrojem pro financování školství v České republice jsou finanční prostředky přidělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy získané ze státního rozpočtu a schváleny dle kapitoly 333, kterou tvoří celkové příjmy a výdaje získané například i z rozpočtu Evropské unie. Tyto finanční prostředky putují nejvíce do regionálního školství. Dalším hlavním zdrojem financí pro školství jsou finance získané od krajů a obcí. Školy a školská zařízení mohou získat finanční prostředky i jinou formou než od zřizovatelů, a to pomocí peněžních darů, dotací z rozpočtu Evropské unie, dotací upravených podle mezinárodních smluv apod. (Pospíšil, Žufan, 2019).

Instituce, které rozhodují o financování školství v regionu, nejčastěji v rámci jednoho kraje, a tím vykonávají státní správu v příslušném školství, jsou obce, odbory školství krajských úřadů, MŠMT, Česká školní inspekce, ředitelé škol, ředitelé předškolních zařízení nebo školských zařízení. Financování předškolních, základních, středních a vyšších odborných škol, které spadají do regionálního školství, je upraveno školským zákonem, samotné finance získávají ze státního rozpočtu a z rozpočtu územních samosprávních celků, tedy od zřizovatelů příslušných škol. Jedná se o vícezdrojové financování, které má za úkol zabezpečit školám bezproblémový chod (Puhrová, 2017).

3.2 Systém financování regionálního školství do r. 2019

Systém, který byl používán pro financování regionálního školství do roku 2019, byl systém tzv. normativního financování na žáka. Tento systém vyžadoval, aby Ministerstvo školství provádělo povinné sběry dat, které poskytovaly školy pomocí povinného výkaznictví. Dle těchto informací následně Ministerstvo školství rozepisovalo finanční prostředky pro jednotlivé kraje. Krajské úřady pak tyto finance rozdělovaly za pomocí svých školských odborů do jednotlivých škol, které pod ně spadaly. Základním kritériem pro poskytnutí financí byl tedy výkon organizace. Ve škole se jednalo o počet žáků, v jídelně o počet strávníků, v domově mládeže o počet ubytovaných žáků. Normativy se rozlišovaly na normativy republikové (státní) a krajské (místní).

Republikové normativy se řídily podle §161 školského zákona, kde ministerstvo školství stanovuje výši výdajů připadajících na vzdělávání a školské služby pro jedno dítě, žáka nebo studenta příslušné věkové kategorie v oblasti předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání ve školách a školských zařízeních zřizovaných kraji, obcemi a svazky obcí na kalendářní rok. Celý objem výdajů byl tvořen celkovou výši neinvestičních výdajů, poskytovaných ze státního rozpočtu. Tyto výdaje byly členěny na mzdové prostředky + odvody a dále na ostatní neinvestiční výdaje. Republikové normativy obsahovaly rovněž vyjádření limitu počtu zaměstnanců připadajících na 1000 dětí, žáků nebo studentů v dané věkové kategorii. Republikové normativy měly tedy pouze informativní charakter pro danou školu nebo školské zařízení. Byly prvotně určeny pro kraje. Obsa-

hovaly rozpis finančních prostředků vyčleněných ze státního rozpočtu do rozpočtů jednotlivých krajů, které tyto prostředky dále přerozdělovaly do jednotlivých škol. (Puhrová, 2017).

Krajské úřady měly plně ve své kompetenci sestavování krajských normativů. Pro stanovení krajských normativů byly rozhodné tyto ukazatele:

- průměrný počet jednotek výkonu připadajícího na 1 pedagogického pracovníka (NP),
- průměrný počet jednotek výkonu připadajícího na 1 nepedagogického pracovníka (NO),
- průměrná měsíční výše platu pedagogického pracovníka (PP),
- průměrná měsíční výše platu nepedagogického pracovníka (PO),
- průměrná roční výše ostatních neinvestičních výdajů (ONIV) ze státního rozpočtu připadající na jednotku výkonů.

Financování školství do konce roku 2019 bylo realizováno dle krajských normativů, které se členily na mzdovou část a na ostatní neinvestiční výdaje, které byly určeny především na nákup učebnic, školních pomůcek a také na další vzdělávání pedagogů. Mzdovou složku tvořily průměrné výdaje na tarifní složku i mimotarifní složku platu pedagoga i nepedagogického pracovníka. Každá škola nebo školské zařízení obdržely objem peněz na přímé výdaje na vzdělání na jeden kalendářní rok. Peníze byly odvozeny od skutečného počtu dětí, žáků, studentů ve škole nebo školském zařízení. Tento systém ale nezohledňoval věkové složení pedagogů na dané škole. Tento fakt měl přímý vliv na výši platů pedagogů a tím snižoval objem peněz, které škola obdržela. Věk pedagogů má přímý vliv na tarifní složku platu, jenž je zvyšována podle praxe, které pedagog dosáhl. Touto skutečností se stávalo, že ředitelům škol se zmenšil obnos peněz na motivační složku platu. Ředitelé škol byli nuceni přizpůsobovat rozsah poskytovaného vzdělávání objemu peněz, které ji byly přiděleny na přímé výdaje na vzdělávání, na daný kalendářní rok. Ředitelé museli respektovat právní předpisy a rámcové vzdělávací programy. Toto financování mělo rovněž negativní vliv v oblasti středního odborného vzdělávání. Docházelo ke snížení kvality poskytovaného vzdělávání. Školy, aby získaly co největší finanční obnos, naplňovaly třídy na nejvyšší přípustnou míru v oborech s maturitní zkouškou. Umožňovalo rovněž, že vznikaly rozdíly ve finanční podpoře na vzdělávání na stejném typu škol, ale v různých krajích (Peková, Jetmar, Toth, 2019).

3.2 Systém financování regionálního školství od r. 2020

Hlavním cílem reformy bylo pomocí finančních nástrojů podpořit kvalitu vzdělávání, odstranit neefektivní nebo nerovnoměrné využívaní a nakládaní se státními prostředky. Změnou financování regionálního školství došlo k zásadní změně financování a přidělování finančních prostředků pro školy a školská zařízení. Změna se dotkla mateřských škol, základních škol, středních škol, konzervatoří a školních družin, které jsou zřizovány obcemi a kraji. Ostatní druhy škol, jako např. církevní a soukromé školy, jsou financovány nadále pomocí normativu na žáka prostřednictvím oborových normativů stanovených centrálně MŠMT a rovněž prostřednictvím republikových a krajských normativů.

Nový systém financování je postaven na zcela jiném principu přidělování a vyplácení peněz. Školy a školská zařízení nyní obdrží peníze podle rozsahu výuky a odučených hodin. Školy by tak měly mít dostatečný obnos peněz na zajištění kvalitní výuky a rovněž na dostatečné ohodnocení pedagogických pracovníků. V tomto systému hovoříme o takzvaném normativu na pedagoga (Havelka, Kaplán, Poláková, Schwarzová, 2019).

Ministerstvo školství samo provádí rozpis na přímé výdaje na vzdělávání pro jednotlivé školy a školní družiny. Tyto finance převede ministerstvo na kraje. Tento centrální rozpis ministerstva doplní krajské úřady o rozpis prostředků na školské služby. Tento převod provedou prostřednictvím krajských normativů, ale bez pedagogické práce ve školních družinách. Tato změna zohledňuje různou velikost škol a jejich oborovou strukturu. Zohledněna jsou rovněž podpůrná opatření a jejich finanční náročnost. Je přihlíženo také k rozdílné platové úrovni pedagogických pracovníků.

Samotný objem prostředků, který rozepisuje Ministerstvo školství pro jednotlivé mateřské, základní a střední školy, školní družiny a konzervatoře je stanovený na skutečný počet jejich pedagogů, tedy na hodinové vyjádření jejich úvazku. Jedná se o přímou pedagogickou činnost, která nesmí překročit stanovený maximální rozsah. Rozpis prostředků ministerstva rovněž respektuje reálné zařazení pedagogických pracovníků do příslušných platových tříd a stupňů. Ministerstvo školství pro jednotlivé školy dále normativně rozepisuje stanovené prostředky na ostatní nárokové složky i nenárokové složky platu. Výši prostředků určuje podle počtu pedagogů. Školy tudíž obdrží kromě tarifní složky platu i prostředky na další složky platů. Ředitelé škol mají tedy jistotu, že nebudou muset řešit problém se zajišťováním

tarifní složky platu na úkor prostředků na další složky platů, jako je například motivační složka.

Změna nastala i u principu financování nepedagogických pracovníků. Ministerstvo školství také u těchto pracovníků rozepisuje prostředky opět pro každou školu. Provádí tento rozpis pomocí normativu. Ten se skládá z normativu na ředitelství, další pracoviště a každou třídu, u konzervatoří na žáka. Mezi poslední složky centrálního rozpisu, který provádí Ministerstvo školství je objem prostředků na ostatní neinvestiční výdaje. Tento rozpis je opět stanoven pro každou školu a školské zařízení stanoven pomocí centrálního normativu podle počtu dětí, žáků nebo studentů příslušné školy (Greger, Walterová, 2018).

Legislativní změnou tak došlo k odstranění krajských normativů a následného posílení centralizace ve financování.

4. METODOLOGIE

Autorka zvolila pro zjištění stupně využití kvalitativní výzkumnou strategii. Výzkumným cílem bylo zjistit praktické dopady nově zavedených změn financování regionálního po reformě, určit výhody a nevýhody nového systému financování v porovnání se systémem financování před reformou.

Ve vazbě na hlavní cíl výzkumu byly definovány dílčí výzkumné cíle, a sice:

1) Zhodnocení financování regionálního školství po reformě.
2) Vyhodnocení výhod a nevýhod financování regionálního školství v oblasti základního a středního vzdělávání po reformě.

Závěry výzkumu by měly potvrdit nebo vyvrátit následující hypotézy:

Hypotéza 1: Důsledkem reformy financování regionálního školství je větší finanční stabilita škol.

Hypotéza 2: Nový systém financování regionálního školství vede ke zkvalitnění výuky.

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě posouzení dosavadní praxe a dostupné literatury. Jsou formulovány tak, aby jejich zodpovězení směřovalo k naplnění cíle výzkumu.

1) Domníváte se, že současný systém financování regionálního školství lépe zohledňuje charakteristiky škol, tříd a žáků?
2) Jak hodnotíte kvalitu výuky na vaší škole díky novému financování regionálního školství?
3) Došlo v souvislosti s reformou financování regionálního školství k navýšení objemu finančních prostředků určených na platy zaměstnanců, případně i k navýšení počtu zaměstnanců?
4) Umožnuje ředitelům základních a středních škol současný systém financování regionálního školství více ocenit kvalitní zaměstnance (formou vyššího osobního ohodnocení, odměn apod.)?
5) V čem spatřujete hlavní výhody současného systému financování regionálního školství v souvislosti s financováním základních a středních škol?
6) Co považujete za největší nevýhodu současného systému financování regionálního školství v souvislosti s financováním základních a středních škol?
7) Zvýšila se administrativní zátěž školy vlivem nové reformy financování?

Pro potřeby tohoto výzkumu byla využita metoda případové studie, u které je základem detailní studium několika málo případů. Výzkum se z hlediska těchto typů případové studie týkal typu 4 - studia organizací a institucí (Hendl, 2005).

Pro výzkum byla zvolena metoda záměrného výběru výzkumného souboru, kdy výběr výzkumného souboru probíhá na základě předem stanovených vlastností, tedy kritérií. V tomto výzkumu byla stanovena 2 kritéria výběru souboru - účastníci výzkumu jsou ředitelé základní nebo střední školy zřizované obcí nebo krajem a sídlo školy je v okrese Ostrava. Výzkumný soubor byl vybrán na základě stanoveného cíle výzkumu. Osloveny byly všechny základní a střední školy v rámci okresu Ostrava, s výjimkou soukromých a církevních škol. Informace o školách byly získány ze Seznamu škol a školských zařízení, který má na svých internetových stránkách krajský úřad pro MS kraj. Kladně odpovědělo 20 škol, z toho 12 základních a 8 středních. Většina škol souhlasila s účastí ve výzkumu pouze pod podmínkou zachování anonymity. Výzkum probíhal v období dubna až června 2022.

Jako nejvhodnější metoda pro získání specifických dat byla zvolena metoda kvalitativního rozhovoru, konkrétně strukturovaného interview s otevřenými otázkami, kde výhodou je to, že dotazovaný nemá moc množností, jak vynechat některou z položených otázek. Takto lze získat kompletní data. Výzkumník se pak může lépe seznámit s prostředím a porozumět zkoumanému problému. Před samotným rozhovorem je důležité si připravit a správně formulovat otázky. Pořadí i formulace otázek musí být důkladně předem připravena a měla by být dodržena u všech dotazovaných. Při tomto druhu rozhovoru dochází následně ke snadnější analýze dat. Tento typ rozhovoru je vhodné použít, pokud není možnost rozhovor zopakovat.

Pro účely zaznamenávání dat byl využit audiozáznam, poté byla provedena jeho transkripce (Miovský, 2006).

5. VÝSLEDKY

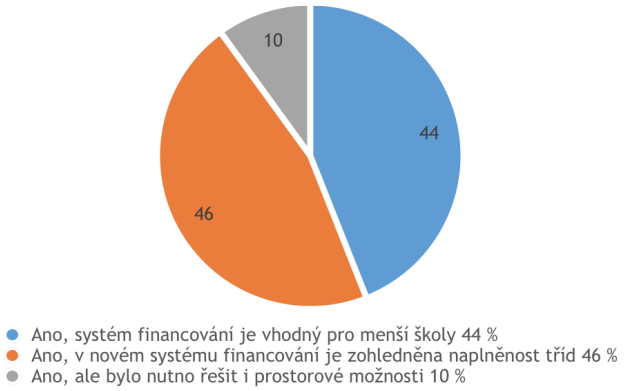
Autorka uvádí výsledky, které byly získány prostřednictvím analýzy zrealizovaných rozhovorů v rámci případové studie. Interpretace získaných dat je vzhledem k omezenému rozsahu článku doplněna pouze o souhrnné zhodnocení jednotlivých odpovědí a graficky jsou vyjádřena poměrná zastoupení jednotlivých kategorií. Závěry jsou shrnuty podle jednotlivých výzkumných otázek. Vzhledem k požadavku zachování anonymity většiny škol nejsou v závěrech uváděny jejich názvy.

Domníváte se, že současný systém financování regionálního školství lépe zohledňuje charakteristiky škol, tříd a žáků?

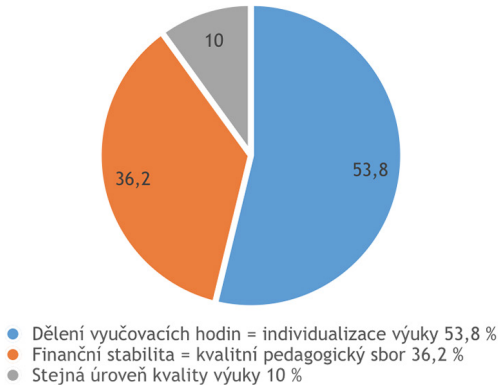
Všichni ředitelé a ředitelky se shodli na tom, že současný systém financování regionálního školství lépe zohledňuje charakter příslušné školy, a to i velikost školy, naplněnost tříd a prostorové možnosti. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 1.

Jak hodnotíte kvalitu výuky na vaší škole díky novému financování regionálního školství?

Odpovědi na otázku ohledně kvality výuky na škole byly různorodé. Nejčastější ředitelé odpovídali, že díky reformě a následné možnosti dělení vyučovacích hodin došlo k individualizaci výuky, tj. možnosti se více věnovat jednotlivým potřebám žáků a docílit tak lepší kvality výuky. Další odpovědi je možno shrnout do názoru, že reforma přináší dostatek finančních prostředků pro zajištění stabilního a kvalitního pedagogického sboru, což se následně odráží i na kvalitě výuky. Pouze dvě odpovědi byly, že kvalita se nezměnila, jen škole zůstává více financí na lepší vybavení školy. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 2.



Obrázek 1: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 1*
Domníváte se, že současný systém financování regionálního školství lépe zohledňuje charakteristiky škol, tříd a žáků?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



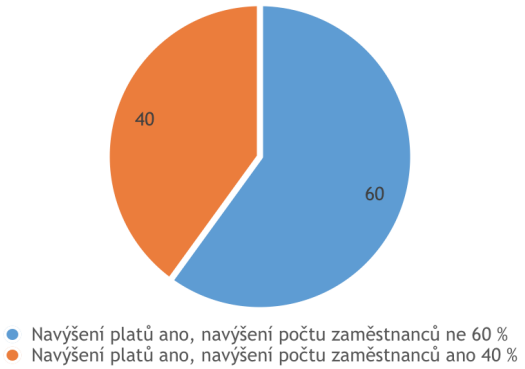
Obrázek 2: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 2*
Jak hodnotíte kvalitu výuky na vaší škole díky novému financování regionálního školství?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu

Došlo v souvislosti s reformou inancování regionálního školství k navýšení objemu finančních prostředků určených na platy zaměstnanců případně i k navýšení počtu zaměstnanců?

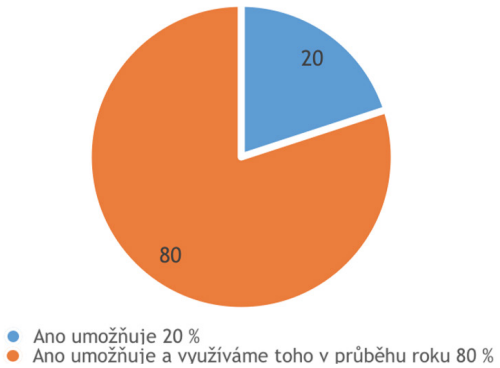
Všichni dotazovaní ředitelé odpověděli, že s reformou financování regionálního školství došlo k navýšení finančních prostředků, a tím i k celkovému pokrytí nákladů na mzdy všech pedagogických pracovníků. Došlo rovněž k zohlednění platového zařazení pedagogů dle jejich příslušné platové třídy a platového stupně. Ve druhé části otázky odpovědělo pouze 8 dotazovaných, že došlo i k navýšení počtu zaměstnanců. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 3.

Umožnuje ředitelům základních a středních škol současný systém financování regionálního školství více ocenit kvalitní zaměstnance (formou vyššího osobního ohodnocení, odměn apod.)?

Všichni dotazovaní ředitelé a ředitelky odpověděli, že mají dostatek finančních prostředků na ocenění pedagogů. Část z nich uvedla, že nyní mohou vyplácet odměny i během školního roku a nemusejí čekat až na jeho konec, kdy dříve teprve tehdy měli jistotu, že jim na samotné odměny zůstane. Rovněž nedochází k tomu, že by museli dotovat tarifní složku platu pedagoga z motivační složky. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 4.



Obrázek 3: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 3*
Došlo v souvislosti s reformou financování regionálního školství k navýšení objemu finančních prostředků určených na platy zaměstnanců případně i k navýšení počtu zaměstnanců?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



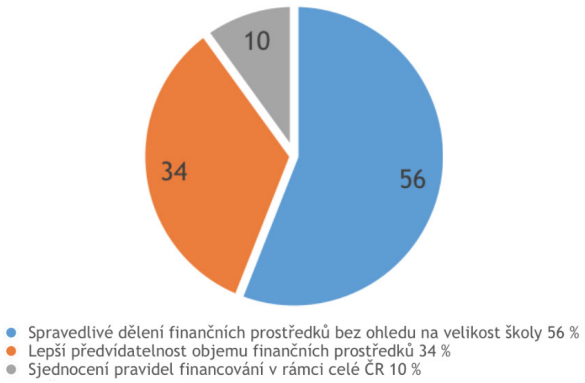
Obrázek 4: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 4*
Umožnuje ředitelům základních a středních škol současný systém financování regionálního školství více ocenit kvalitní zaměstnance?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu

V čem spatřujete hlavní výhody současného systému financování regionálního školství v souvislosti s financováním základních a středních škol?

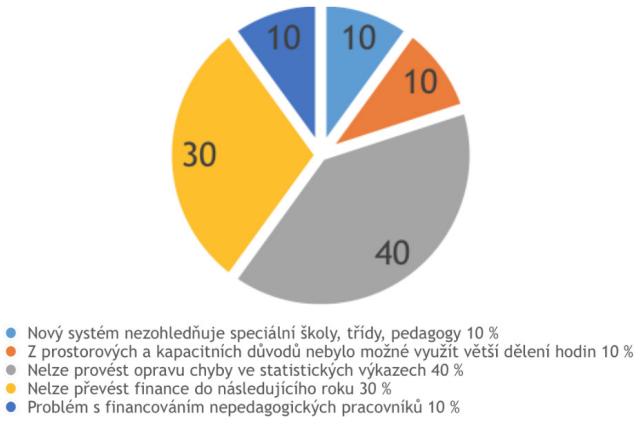
Výhody nového financování základních a středních škol vidí ředitelé a ředitelky v jeho předvídatelnosti. Dopředu vědí, kolik škola obdrží finančních prostředků na přímou pedagogickou činnost svých pedagogů v návaznosti na platovou třídu a jeho příslušný platový stupeň. Několikrát se opakovala také odpověď, že došlo ke sjednocení pravidel financování napříč jednotlivými kraji a také, že je nový systém financování výhodný pro všechny školy bez ohledu na jejich velikost. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 5.

Co považujete za největší nevýhodu současného systému financování regionálního školství v souvislosti s financováním základních a středních škol?

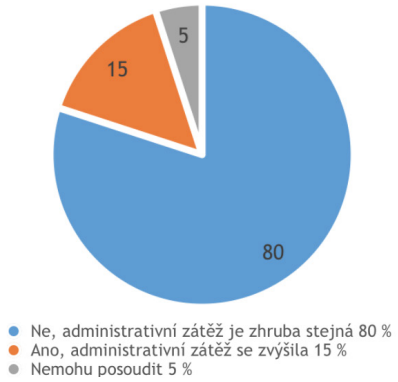
V této otázce se odpovědi jednotlivých ředitelů a ředitelek nejvíce lišily. Nevýhody byly spatřovány v různých aspektech reformy. Byla zmiňována nemožnost opravy možné chyby ve statistických výkazech, kdy v případě chyby škola může přijít o část finančních prostředků, a ty si pak bude muset obstarat z jiných zdrojů. Zmíněna byla i nevýhoda, kdy není možné z přímých výdajů na vzdělávání hradit například speciálního pedagoga, který není kmenovým zaměstnancem školy. Úskalí byla rovněž spatřována



Obrázek 5: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 5*
V čem spatřujete hlavní výhody současného systému financování regionálního školství v souvislosti s financováním základních a středních škol?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



Obrázek 6: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 6*
Co považujete za největší nevýhodu současného systému financování regionálního školství v souvislosti s financováním základních a středních škol?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



Obrázek 7: *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 7*
Zvýšila se administrativní zátěž školy vlivem nové reformy financování?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu

ve financování nepedagogických pracovníků školy, kteří jsou i nadále financování podle normativu na jednotku. Jedná se například o kuchařky ve školní jídelně. Byla zmiňována také situace, kdy škola z kapacitních důvodů nemohla využít většího dělení vyučovacích hodin. Reforma nezohledňuje aspekt speciálních škol, tříd a pedagogů. Rovněž bylo reformě vytýkáno, že neumožňuje převod finančních prostředků do následujícího roku. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 6.

Zvýšila se administrativní zátěž školy vlivem nové reformy financování?

Většina ředitelů a ředitelek se shodla, že administrativní zátěž pro školu se zásadně nezměnila a zůstala téměř stejná. Ke zvýšení administrativní zátěže v souvislosti se zavedením nové reformy financování regionálního školství došlo podle tří dotazovaných. Jeden z ředitelů nastoupil na pozici ředitele až po reformě, takže nemůže adekvátně posoudit rozdíl. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 7.

6. DISKUZE

Jak vyplývá z odpovědí jednotlivých dotazovaných ředitelů a ředitelek základních a středních škol, velká většina z nich hodnotí reformu financování regionálního školství pozitivně. Mezi hlavními pozitivy reformy byly uváděny zejména lepší předvídatelnost přidělených financí, možnost znát předem finanční částku, se kterou bude škola v následujícím období hospodařit, což umožní školám zajistit finanční i personální stabilitu. Rovněž bylo často zmiňováno zkvalitnění výuky. Došlo také k navýšení objemu finančních prostředků určených na platy zaměstnanců, což u některých škol vedlo i ke zvýšení počtu zaměstnanců. Často se objevoval názor, že díky reformě financování nemusejí dotovat tarifní složku platu pedagoga z jiných zdrojů, např. z motivační složky.

Ředitelé rovněž oceňují, že nová pravidla sjednotila financování škol v celé republice a už neexistují rozdíly ve financování podle krajů. Také je podle jejich mínění zajištěna větší spravedlnost ve financování bez ohledu na to, zda se jedná o malou nebo velkou školu. Mezi nevýhodami současného systému financování byla nejčastěji uváděna nemožnost opravit chybu ve statistických výkazech, což ve svém důsledku může vést k tomu, že část finančních prostředků bude škole chybět a bude si je muset zajistit z jiných zdrojů. Pokud škola ušetří peníze, není je možné převést do dalšího roku. Další nevýhodou je problém financování nepedagogických pracovníků a nezohlednění aspektu speciálních škol, tříd či pedagogů.

Někteří ředitelé očekávali od reformy financování regionálního školství zjednodušení administrativy, což se bohužel nestalo. Jiní jsou spokojeni s tím, že administrativní náročnost se nezvýšila a je po reformě zhruba stejná jako před reformou.

ZÁVĚR

Systém financování regionálního školství do roku 2019 probíhal na základě stanovených normativů. Ty striktně přidělovaly objem peněz na přímé výdaje na vzdělávání pro konkrétní školu. Normativy braly v úvahu pouze počet žáků dané školy, nikoli věkové složení pedagogického sboru dané školy, takže školy, kde převažoval počet pedagogů s dlouholetou praxí, měly často nedostatek peněz na vyplacení odměn. Dalším negativem tohoto financování bylo, že peníze byly přidělovány dle počtu žáků, což znamenalo, že menší školy nebo školy, které nebyly kapacitně naplněny, byly nuceny přizpůsobit rozsah poskytovaného vzdělání podle přidělených financí na přímé výdaje na vzdělávání. Někdy musel zřizovatel školy pro udržení provozu menší školy pokrýt část výdajů této školy z vlastního rozpočtu. Financování bylo primárně orientováno na výkon a kvalita výuky byla upozaďována. Zavedením nové reformy financování regionálního školství došlo ke změně přidělování finančních prostředků pro přímou pedagogickou činnost. Škola díky této změně není již financována na základě počtu žáků, ale na základě počtu hodin výuky, kterou musí doložit v příslušném výkazu. Určuje se maximální počet hodin výuky, které jsou financovány ze státního rozpočtu, což přímo ovlivňuje organizaci výuky dané školy. Ředitelé tak mají možnost vytvořit více tříd s menším počtem žáků nebo mají možnost dělení jednotlivých vybraných vyučovacích hodin.

Reforma financování regionálního školství přinesla školám větší finanční stabilitu. Jednotlivé školy obdrží veškeré finanční prostředky pro zajištění všech přímých finančních nákladů na výuku vyplácených ze státního rozpočtu. Na potřebné finance dosáhnou všechny základní a střední školy bez ohledu na jejich velikost.

Hlavní cíl i oba dílčí výzkumné cíle byly naplněny. Na základě závěrů provedeného výzkumu je možno konstatovat, že Hypotéza 1: Důsledkem reformy financování regionálního školství je větší finanční stabilita škol, i Hypotéza 2: Nový systém financování regionálního školství vede ke zkvalitnění výuky, byly potvrzeny.

LITERATURA

Greger, D., & Walterová, E. (2018). *In pursuit of educational change: transformation of education in the Czech Republic. Orbis schole*, *1*(2), 11–44.

Havelka, F., Kaplán, M., Poláková, H., & Schwarzová, P. (2019). *Reforma financování regionálního školství*. Praha: Verlang Dashöfer.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*. Praha: Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vydělání v České republice.* Bílá kniha. Praha: Tauris.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing

Peková, J., Jetmar, M., & Toth, P. (2019). *Veřejný sektor, teorie a praxe v ČR*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Pospíšil, R., & Žufan, P. (2019). *Ekonomika veřejných rozpočtů*. Průhonice: Professional Publishing.

Puhrová, Petrů, B. (2017). *Základy školského managementu a řízení školy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Puškinová, M. (2021). *Základní vzdělávací praktiky*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Walterová, E., & kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Kontakt

Doc. Dr. Ing. Hana Filipczyková: hana.filipczykova@osu.cz

POHLED STUDENTŮ NA ZPŮSOBY REALIZACE PEDAGOGICKÉ PRAXE PŘED KORONAVIROVOU EPIDEMIÍ A JEJÍM PRŮBĚHU

Marie Horáčková[1]

[1]Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumu, který je zaměřen na názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh jejich pedagogické praxe, která byla realizována na středních školách v letech 2019–2022. Tento příspěvek prezentuje vybrané výsledky se zamřením na rok 2021. Výzkum probíhal v několika etapách. První část se zabývala podmínkami platnými před začátkem koronavirové epidemie v souvislosti s názory studentů na tento způsob realizace. Ve druhém roce výzkumu v roce 2020 proběhla první vlna koronavirové epidemie, a u nás došlo ke změnám podmínek pro absolvování pedagogické praxe studentů. Příspěvek je zaměřen na třetí rok výzkumu rok 2021, kdy probíhala druhá a třetí vlna koronavirové epimdemie a školy byly pro prezenční výuku uzavřeny, Výzkum prozatím končí na jaře 2022, kdy se výuka ve školách vrátila zpět k prezenční formě. V jednotlivých etapách vyhodnocování zjištěnýách výsledků byl využitý kvalitativní výzkum. Pro získání potřebných dat byly provedeny polostrukturované rozhovory se studenty. Takto získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a tematického kódování. Výpovědi studentů byly doplněny daty získanými z deníků pedagogické praxe, jejichž obsah byl podroben obsahové analýze. Na základě kvalitativní analýzy byly stanoveny kategorie, které jsou společně s vybranými výsledky popsány v následujícím příspěvku.

Klíčová slova: pedagogická praxe, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, koronavirová epidemie

Abstract

STUDENTS' VIEW OF WAYS OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL PRACTICE BEFORE THE CORONAVIRUS EPIDEMIC AND IT´S COURSE

The aim of the contribution is to present selected results of research, which is focused on the opinions of students of practical teaching and professional training on the course of their pedagogical practice, which was implemented in secondary schools in the years 2019–2022. This contribution presents

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0042

selected results with a focus on the year 2021. Research took place in several stages. The first part dealt with the conditions valid before the start of the coronavirus epidemic in connection with the students' opinions on this method of implementation. In the second year of research in 2020, the first wave of the coronavirus epidemic took place, and there were changes in the conditions for students to complete their teaching practice. The contribution is focused on the third year of the research, 2021, when the second and third waves of the coronavirus epidemic were taking place and schools were closed in spring 2022 for face-to-face teaching. Qualitative research was used in the individual stages of evaluating the results. In order to obtain the necessary data, semi-structured interviews wereconducted with students. The data obtained in this way were analyzed using open and thematic coding. The statements of students were supplemented with data obtained from diaries of pedagogical practice, the content of which was subjected to content analysis. On the basis of the qualitative analysis, categories were determined, which are described together with the selected results in the following contribution.

Keywords: secondary vocational schools, pedagogical practice, future teachers, coronavirus epidemic

1. ÚVOD

Rozvoj současné společnosti, je založen především na rychle měnících se podmínkách, což vyžaduje ve všech odvětvích schopnost se co nejlépe a nejrychleji přizpůsobit těmto změnám. Také ve školství dochází k významným proměnám v pojetí učitelské profese. To vyžaduje i u budoucích učitelů vysokou míru profesionalizace (srov. Spilková, 2007). Jedním z rozhodujících faktorů pro vzdělávání budoucích učitelů je pedagogická praxe. V této souvislosti jsou velmi často diskutovány otázky, které poptávají vzájemný vztah teorie a praxe. Maňák (2011) zdůrazňuje, že teorie musí vždy vycházet z potřeb praxe. Z těchto úvah vychází další otázka, kterou si kladou učitelé na univerzitách, a to - jak sladit tyto dvě oblasti, aby budoucí učitelé byli dostatečně připraveni na svou náročnou profesi.

Indstitut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty pro profesi učitele na středních odborných školách. Velký důraz je kladen mimo jiné na pedagogickou praxi, která se realizuje na partnerských středních školách v České republice. V běžných podmínkách (před koronavirovou krizí) probíhala praxe v prostředí cvičných škol, kde významnou roli zaujímá cvičný učitel, neboť vede studenta tak, aby se naučil připravovat, vést a vyhodnocovat vlastní výchovně-vzdělávací činnost. Studenti měli povinnost vést Deník pedagogické praxe, ve kterém zaznamenávali průběh celé praxe, doplněný o jejich vlastní sebereflexi.

S příchodem koronavirové epidemie se podmínky pro absolvování pedagogické praxe výrazně změnily. Byla vydána opatření, která měla zpomalit šíření koronavirové infekce, a která velmi citelně ovlivnila život ve všech sférách společnosti. Výjimkou nebylo ani školství. Se zavřením škol, jsme museli hledat jiné možnosti, aby studenti učitelství mohli ukončit studium v řádném časovém období a tedy najít nový způsob realizace pedagogické praxe. Podstatou nových podmínek v roce 2020 byla analýza předepsaného počtu virtuálních hospitací, natočení vlastního mikrovýstupu, který byl doplněn provedenou sebereflexí. Všechno bylo opět zaznemáno do deníku pedagogické praxe.

V následujícím roce 2021 se situace opakovala. Koronavirová epidemie opět nabrala na síle a školy se znovu uzavřely. Na většině škol však již probíhala distanční výuka. Podmínky pro realizaci pedagogické praxe jsme tedy upravili tak, aby studenti mohli absolvovat pedagogickou praxi distanční formou a právě na toto období se zaměřuje i překladáný příspěvek.

V roce 2022 se situace zklidnila natolik, že bylo možné, aby se výuka ve školách vrátila k normálu a tedy opět pedagogická praxe studentů probíhala v podmínkách běžné prezenční výuky.

2. CÍLE

Cílem příspěvku je prezentace dílčích výsledků z výzkumného projektu probíhajícího v letech 2019–2022, který se zabýval organizací a průběhem pedagogické praxe studentů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v době před koronavirovou pandemií a v jeiím průběhu. Prezentované výsledky se zaměřují na rok 2021 a popisují změny v organizaci pedagogické praxe, ke kterým došlo v souvislosti s konkrétními podmínkami pro její realizaci na univerzitních cvičných školách. Popis průběhu pedagogické

praxe klade důraz na názory studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku po absolvování pedagogické praxe v roce 2021, kdy proběhla druhá a třetí vlna koronavirové epidemie. Příspěvek se zabývá pouze vybranými okamžiky, které studenti vnímají jako zásadní během realizace své pedagogické praxe.

V tomto příspěvku jsou předloženy výsledky z výzkumného projektu, které se týkají roku 2021, tedy doby kdy byly školy uzavřeny a výuka probíhala distanční formou.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Vzhledem k neustálým změnám, kterými naše společnost prochází, je kladen stále větší důraz na kvalitní vzdělávání. Toto následně vytváří velký tlak na jejich vzdělavatele, což má za následek i postupně se měnící role učitele. Podle Bendla a Kucharské (2008) kvalitní vzdělávání může být realizováno pouze kvalifikovanými a zároveň motivovanými učiteli. Pro budoucí učitele je zásadní získat ucelenou představu o profesních kompetencích, které jsou pro učitele zcela nezbytné.

V této souvislosti je proto nutné zdůraznit význam pedagogické praxe, se zaměřením především její podobu a organizaci pro začínající učitele (Bendová & Horáčková, 2020). Pedagogické praxi musí předcházet teorie, aby bylo možné poté tyto poznatky uplatnit v průběhu realizace praxe. Na nezbytnost úzkého propojení teorie a praxe upozorňuje Maňák (2011). Jiné zdroje však lehce upřednostňuji pedagogickou praxi před teorií s tím, že zdůrazňují význam zkušeností získaných absolvováním praxe, které pak vedou k zvyšování vlastní učitelské práce (Roth & Tobin, 2002; Havel & Janík 2004).

Pedagogická praxe má největší vliv a význam pro budoucí učitele, pokud probíhá prezenční formou, jak tomu bylo před rozšířením koronavirové nákazy. Bohužel v době druhé a třetí vlny, kdy byly uzavřeny školy a výuka probíhala distanční formou, tedy i pedagogická praxe nemohla být výjimkou.

Názory na distanční výuku prostřednictvím komunikačních technologií se různí. Distanční výuka, tedy tzv. učení na dálku, má své přednosti, ale i nedostatky, a to jak z pohledu učitelů, tak i žáků. Jako přednosti lze například uvést, že tuto výuku je možné časově nastavit, neboť se ukázalo, že překlápění běžného rozvrhu do distanční výuky je problematické. Distanční výuka vede žáky k větší samostatnosti a ke zlepšení jejich schopností v ovládání komunikačních technologií (Zormannová, 2021). V této souvislosti Rokos a Vančura (2020) uvádí, že důležitým pozitivním momentem na jimi zkoumané škole bylo kompletní zapojení všech žáků do výuky, a to díky technickému vybavení. Vzápětí však upozorňují, že poměrně velkým problémem u žáků byla míra jejich zapojení a celková aktivita během realizované výuky.

Za významný nedostatek lze považovat i pohled učitelů, kteří si stěžují na nárust času stráveného nad přípravou, na pocit vyčerpanosti a psychické potíže (Zormannová, 2021). Velmi významným problémem se jeví nedostatek přímých kontaktů mezi účastníky komunikace na dálku, a to jak u učitelů, tak i žáků. Většina z nich se shoduje, že jsou kontakty neosobní a rozhodně nenahradí přímé setkání učitelů s žáky nebo žáků navzájem (ČŠI, 2021).

Distanční výuka měla velký vliv i na organizaci a vlastní realizaci pedagogické praxe budoucích studentů učitelství na školách, které tuto praxi studentům poskytují. V první vlně koronavirové epidemie v roce 2020 a následujícího zavření škol se ne všechny školy dokázaly rychle vyrovnat s nově vzniklou situací, kterou v předcházejících letech nemusely řešit. Krátká a Zemanová (2020) sice uvádí, že byli učitelé, kteří poměrně rychle změněnou situací zvládli a ochotně přistoupili k přijetí studentů praktikantů do distanční výuky. Naše zkušenost však byla jiná, neboť mnoho škol, které se nedokázaly této změně pohotově přizpůsobit, studenty praktikanty odmítalo (Bendová & Horáčková, 2020).

V následujícím roce 2021 byla situace s příchodem druhé a třetí vlny pandemie olišná. Na distanční výuku již byly připraveny prakticky všechny školy, ať se jednalo o komunikační techniku pro učitele a žáky, nebo dovednostní vybavenost obou skupin (ČŠI, 2021).

Vzhledem k tomu, že předkládaný příspěvek se zaměřuje na vybrané výsledky z realizovaného výzkumu v roce 2021, zaměříme se na zmapování dané situace. ČŠI (2021) uvádí v rámci své výzkumné studie, že školy díky finanční intervenci státu jsou dobře vybaveny komunikační technikou a zároveň se výrazně zvýšila digitální kompetence na školách. Za další důležité zjištění lze považovat poznatek, který upozorňuje, že na zapojování žáků do on-line distanční výuky má rozhodující vliv učitel, a to především třídní učitel.

Pokud se týká výzkumných studií na toto téma, většinou se vztahují především k distanční výuce a k jejímu vlivu na žáky nebo učitele (srov. Rokos & Vančura, 2020; Radváková, 2020) nebo se zabývají přímo klady a zápory spojenými s různými problémy na školách (srov. Černý, 2020).

Výzkumné studie, které by se zabývaly realizací a průběhem pedagogické praxe studentů praktikantů v době koronavirové pandemie, tedy v době, kdy probíhala distanční výuka na školách, lze nalézt jen obtížně. Můžeme tedy oprávněně konstatovat, že se tomuto tématu prozatím věnovalo jen velmi málo výzkumníků, a proto je obtížné najít k řešenému tématu relevantní zdroje, které by poskytly potřebné informace.

4. METODOLOGIE

Sběr dat v rámci výzkumného projektu probíhal po skončení pedagogické praxe studentů UPVOV. Výzkumný vzorek tvořilo 34 studentů prezenční i kombinované formy studia Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity, kteří se v akademickém roce 2020/2021 zúčastnili pedagogické praxe na univerzitních cvičných školách. Praxe byla realizována distanční formou. Studenti museli splnit požadovaný počet náslechů a vlastních výstupů na vybrané střední odborné škole v rámci předmětu Individuálně řízená pedagogická praxe, a to vše prostřednictvím online formy.

Zvolenou kvalitativní metodou pro sběr dat byl polostrukturovaný rozhovor, který probíhal také online formou prostřednictvím MS TEAMS. Časový rozsah rozhovorů se pohyboval od 20 do 30 minut. Získaná data byla podrobena analýze otevřeného a tematického kódování. Následně proběhla kategorizace vzniklých kódů. Jako doplňující materiál byly využity deníky pedagogické praxe, které byly povinnou součástí studentského portfolia vzniklého během realizace pedagogické praxe. Poznatky z deníků pedagogické praxe, které souvisely s řešeným výzkumem, byly podrobeny obsahové analýze.

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky: 1) Jaké jsou příčiny stresu pro studenty během výkonu pedagogické praxe? 2) Jakým způsobem vnímají potřebu přípravy na výuku? 3) Jaký význam má pro studenty osoba cvičného učitele?

Na základě kvalitativní analýzy vznikly tři kategorie „příčiny stresu“, „příprava na výuku“, „cvičný učitel“.

5. VÝSLEDKY

Jak již bylo výše uvedeno, výzkum probíhal od roku 2019–2022, předkládaný příspěvek se zaměřuje pouze na rok 2021, kdy proběhla druhá a třetí vlna koronavirové pandemie a došlo k opakovanému uzavření škol.

Příčiny stresu

Stejně jako v předcházejících letech i v tomto roce byl stres pro studenty praktikanty velkým problémem. Proti předcházejícímu období tedy v době běžné prezenční výuky (srov. Bendová & Horáčková, 2020), a nebo v době první vlny koronavirové pandemie (srov. Bendová & Horáčková, 2021) byly příčiny stresu během distanční výuky poněkud odlišné.

Z odpovědí studentů lze vyvodit jednoznačný závěr, že opět prožívají stres před vlastní komunikací s žáky, ale protože se tentokrát jedná o neosobní kontakt prostřednictvím komunikační techniky, jejich obavy mají trochu jinou příčinu. *„Ve skupinkách udělali takový šum, kdy spolu mluvili a já jsem potom nevěděla moc, jak je mám utišit.“* (Petra). Z tohoto výroku je patrné, že zřejmě obrazovka počítače vytvářela bariéru mezi studentkou praktikantkou a žáky střední školy. Navzájem se viděli a slyšeli, ale neosobní kontakt způsobil u studentky stres v tom smyslu, že nedokázala udržet pozornost žáků, kteří se bavili mezi sebou navzájem. Podobným způsobem odpovídá i Kateřina: *„Ale taky co asi bylo nejhorší, že vlastně nebyla žádná reakce žáků. Nevíte, co ten žák dělá, jestli vás vůbec poslouchá, jestli ho to zajímá. Když se na něco ptáte, skoro nikdo vám neodpoví, max. třeba 1 žák...“* V tomto případě si Kateřina uvědomuje, že při výuce online, jí chybí zpětná vazba od žáků, a že tuto skutečnost není schopna nějakým výrazným způsobem ovlivnit.

Konkrétní kontakt s žáky studentům učitelství chyběl i z toho důvodu, že na některých školách nemuseli mít žáci zapnuté kamery, což snížilo kontakt s učitelem na minimum. *„Pro mě asi nejvíc stresující bylo, že jsem je neviděla, protože oni nemuseli mít zapnutou kameru. A neviděla jsem, jak se jako tváří na to, co říkám anebo jestli mě opravdu poslouchají a dělají to, co mají.“* (Olina). Z výše uvedeného vyplývá, že konkrétní komunikace s žáky nebyla pro studenty tak výraznou příčinou stresu, jako chybějící zpětná vazba od žáků, které se jim nedostávalo z důvodu vypnutých kamer nebo nekvalitního připojení.

Někteří studenti učitelství si však dokázali poradit jak udržet žáky v aktivitě. *„Obávala jsem se mlčení žáků, proto jsem jim kladla hodně otázek, odpovídali a někteří se ptali i mě, což považuji za úspěch.“* (Eliška). Stejně tak i Hana přichází s nápadem: *„... slovní hodnocení z mé strany je hodně povzbudilo...“* Nelze však opominout i fakt, že stresujícím faktorem bylo nejen ovládání komunikační techniky, ale i možnost jejího selhání. Pavla k tomu uvádí: *„Asi nejvíc stresující ze začátku bylo naučit se s tím dělat.... měla jsem strach, že co bych třeba dělala, kdyby mi*

selhalo spojení...“ Studenti se však většinou shodují, že hlavním problémem je chybějící zpětná vazba poskytovaná žáky. Uvědomují si její významnou roli, pokud se týká vlastní činnosti a aktivit, které učitel při výuce využívá.

Příprava na výuku

Pokud se týká přípravy na výuku, ve všech sledovaných obdobích si studenti stěžují, že jim příprava a plán výuky zabere mnoho času, jen roce 2020 (první vlna koronavirové pandemie) mají pocit, že nad přípravou stráví přiměřené množství času (srov. Bendová & Horáčková, 2020; Bendová & Horáčková, 2021).

Většina studentů je i v období distanční výuky překvapena, kolik času potřebují na přípravu na online výuku. Prioritou se pro ně stává získání a udržení pozornosti a aktivity žáků. To potvrzuje student Karel: „*Příprava byla pro mě velmi složitá, kromě učiva jsem složitě hledal metody, které by udržely žáky v aktivitě...*“ Často se ve výrocích objevuje i souvislost délky plánování a přípravy výuky s neosobním kontaktem mezi učitelem a žáky. Nedostatečná zpětná vazba limituje i Terezu, která si uvědomuje nutnost vynaložení více času na vlastní přípravu na výuku: „*V přípravě na výuku musím mnohem více zapracovat na aktivitách pro získání pozornosti žáků, je to těžké, když je přímo nevidím.*“ Ze zjištěných dat je patrné, že v rámci realizace pedagogické praxe získávají studenti nové zkušenosti nejen z profese učitele, ale i z osobního hlediska. „*Nachystala jsem si hodně příkladů z praxe, chtěla jsem být připravena na variantu, že se mnou nebudou příliš komunikovat. Bylo to pro mě úplně nová zkušenost, protože doposud jsem o pozornost publika bojovat nemusela.*“ (Květa).

Studenti učitelství si během pedagogické praxe uskutečněné v rámci distanční výuky odnášejí důležitý poznatek pro jejich budoucí učitelskou profesi, který se vztahuje k významu zpracovávání přípravy na výuku. Poznávají, že kvalitně naplánovaná a připravená výuka jim velmi pomáhá při jejich komunikaci s žáky a dokonce je částečně zbavuje i stresu. „*...zjistila jsem, že při pečlivé přípravě na výuku z mé strany, vše zvládnu...*“ (Helena). Totéž potvrzuje i Dana: „*Základem pro mě byla kvalitní příprava na výuku, i když jsem tomu věnovala hodně času, vyplatilo se to.*“ Klára se zamýšlí nad množstvím času, které věnovala přípravě, pak ale uvádí, že díky tomu výuku zvládla ve velkém klidu: „*Přípravě jsem věnovala 6 hodin, možná až příliš času, ale žáci se mě hodně ptali a já díky podrobné přípravě jsem zvládla na vše klidně reagovat.*“ Ve stejném stylu odpovídá i Pavel: „*...na výuku jsem se připravoval i několik hodin a potom jsem nebyl v tak velkém stresu, věděl jsem, co budu žákům říkat...*“

Z výše uvedených výroků informantů je zcela patrné, že si na základě absolvování pedagogické praxe začínají uvědomovat, jak důležitou roli v práci učitele hraje důkladná a dobře promyšlená příprava na výuku. I když praxe probíhá distanční formou, význam dobře naplánované přípravy zůstává stejný, jako v běžné prezenční výuce.

Cvičný učitel

Výsledky našeho výzkumného projektu v letech, které předcházely roku 2021, ukázaly, že osoba cvičného učitele je pro studenty praktikanty naprosto nezbytná. Pomoc a podpora cvičného učitele spoluvytváří bezpečné prostředí pro budoucí učitele a tím i napomáhá k dokonalejšímu osvojení si kompetencí pro učitelskou profesi u studentů praktikantů (srov. Bendová & Horáčková, 2020; Bendová & Horáčková, 2021).

Během pedagogické praxe probíhající v distanční formě v roce 2021 se tyto zkušenosti zcela potvrdily, i když opět zde vyvstává problém neosobního kontaktu mezi cvičným učitelem a studentem praktikantem. Na to upozorňuje Nina: „*Ona byla ochotná, ale osobně jsme se viděly jen jednou, pak jsme se domlouvaly vždy telefonicky, co tam budu dělat, takže to bylo takové komplikované.*“ Také Dana vidí svoji komunikaci s učitelem jako velmi dobrou a přínosnou: „*Já měla skvělou paní učitelku. Ona byla taková....zaprvé z ní šla velká autorita, pak jsem zjistila, že ona ty žáky opravdu miluje. Konzultovaly jsme spolu naprosto všechno, dávala mi strašně moc volnosti...což jsem byla moc ráda.*“ K tomu se přidává i Petr: „*...cvičný učitel se mnou po konci hodiny formou přátelského rozhovoru probral celý průběh výuky, i když jsme se viděli jen přes obrazovku, moc mi to pomohlo...*“

Problém nastává v okamžiku, kdy komunikace mezi učitelem a studentem vázne. Tato situace zvyšuje u studentů nervozitu před jejich výukou a následně může vést i ke snížení samostatnosti nebo jejich vlastní tvořivosti. „*Já jsem to jako podporu vůbec necítila. Právě jsem měla takovou cvičnou učitelku, která očekávala, že budu učit jako ona. To znamená úplně stejnej styl, všechno prostě do detailů, několikrát mi vracela přípravu ještě v noci, před tím než jsem měla mít výuku.*“ (Darina). Přílišný zájem a kontrolu ze strany cvičného učitele však u následující studentky Ivany vystřídal úplný nezájem o její přípravu, což mělo velmi podobný dopad na její prožívání první výuky. „*... moji cvičnou učitelku to nějak nezajímalo, nechtěla to vidět, tak pro*

mě vzhledem k tomu, že to byla moje první výuka, tak to pro mě bylo jako těžký. Já jsem z toho byla strašně nervózní, potřebovala bych spíš nějaké vedení, abych věděla, jestli to mám dobře připravené." I když jiní cviční učitelé studentům radili a pomáhali, někteří studenti praktikanti považují poskytnutou volnost za příliš velkou a raději by uvítali, kdyby je cvičný učitel více vedl a kontroloval. To dokládá i výrok Milady: „*...také mi nechala volnost. Na mě možná až příliš velkou, protože jsem ji potom i sama prosila, jestli se mnou může znovu spojit přes ty teamsy, abych ji v kostce seznámila s tím, co mám připraveno, jestli s tím takto souhlasí...*"

Na základě všech zjištění, je možné konstatovat, že většina informantů je s jednáním cvičného učitele, které je založeno na podpoře a přátelském přístupu, spokojeno. Taková spolupráce jim pomáhá získat potřebné zkušenosti pro konkrétní učitelskou práci, snižuje míru stresu z vlastní výuky a lze předpokládat, že je i motivuje k tomu, aby v budoucnosti skutečně učitelské povolání vykonávali.

6. DISKUZE A ZÁVĚR

Hlavním záměrem předkládaného příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumné studie, která vychází z názorů studentů na průběh pedagogické praxe před koronavirovou pandemií a během této pandemie. Předložené výsledky v tomto příspěvku se zaměřují na pohled studentů praktikantů na průběh pedagogické praxe během druhé a třetí koronavirové vlny v roce 2021.

Byly formulovány následující výzkumné otázky: *Jaké jsou příčiny stresu pro studenty během* výkonu pedagogické praxe? *Jakým způsobem vnímají potřebu přípravy na výuku? Jaký* význam má pro *studenty osoba cvičného učitele.?*

Zjištěné výsledky ukazují, že absolvování pedagogické praxe prostřednictvím distanční výuky zcela neodstraní stres, který studenti při vystoupení před žáky prožívají. I když se jedná o neosobní kontakt, tedy o kontakt zprostředkovaný přes komunikační techniku, určitá míra stresu u studentů zůstává. Nejedná se však o stres vyvolaný přímým prezenčním kontaktem s žáky, jedná se převážně o stres, jehož příčinou je bariéra, kterou vytváří komunikační technika.

Jak dokazují dřívější studie mnoho začínajících učitelů prožívá šok z reality, který je vyvolán výrazným rozdílem mezi představami studentů a skutečnou realitou učitelské praxe odehrávající se ve školách (Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986). Rovněž Vašutová (2007) se také vyjadřuje k různým obavám, které studenty učitelství doprovází při vstupu do pedagogické praxe, jako je např. navázání kontaktu s žáky nebo neschopnost žáky zaujmout je pro ně zvláště stresující.

Prostřednictvím výzkumného projektu bylo zjištěno, že míra i konkrétní podoba stresu je v jednotlivých sledovaných obdobích rozdílná. Informanti popisují, že během distanční výuky většinou nedokázali udržet pozornost žáků, těžce hledali způsob k jejich zklidnění. Jednou z hlavních příčin tohoto stavu vidí v tom, že studenti nemusí mít zapnuté kamery a oni nevidí jejich reakce. Tedy, že jim nedostává zpětné vazby od žáků během výuky. Podle jejich výpovědí jim výrazně při online komunikaci chybí možnost vidět jejich neverbální projevy – „*... neviděla jsem, jak se tváří, na to co* říkám..." Podobným způsobem se vyjadřují i mnozí výzkumníci, kteří uvádí stejnou zkušenost, kterou získali od učitelů v době distanční výuky (srov. Rokos & Vančura, 2020; Frombergerová (2020). Určitou míru stresu vyvolávala i obava informantů z možnosti selhání komunikační techniky. Lze konstatovat, že tyto obavy vycházely z reality, která na některých školách ve sledované době panovala a souvisela se zajištěním technického vybavení, a to nejen pro učitele, ale i pro žáky (srov. ČŠI, 2021).

Ze zjištěných poznatků, které souvisí s přípravou na výuku, zřetelně vyplývá, že studenti učitelství si uvědomují význam jejího kvalitního zpracování. Z poskytnutých výroků informantů je patrné, že jim to lépe pomáhá zvládnout neosobní komunikaci s žáky a také podrobně zpracovaná příprava na výuku snižuje i míru stresu z vlastního vystoupení. Většina z nich se shoduje, že sice pro vypracování přípravy věnují hodně času, ale tento čas považují v konečném výsledku za účelně vynaložený. Tento poznatek je zcela v souladu se získanou zkušeností Rokose a Vančury (2020), kteří uvádí, že i učitelé s pedagogickou praxí považují organizaci distanční výuky a přípravu na ni za časově náročnější než je tomu u prezenční výuky. I přes větší časovou potřebu pro vypracování přípravy na výuku je nezbytné konstatovat, že schopnost vytvořit kvalitní přípravu se stává u začínajích učitelů nenahraditelnou dovedností, která má zásadní vliv na způsob realizace vlastní výuky. Tento poznatek potvrzuje i názor Muttona, Haggera a Burna (2011), že plánování vede učitelé k pochopení organizace vlastního vyučování a vyučování pak vede k pochopení významu plánování.

Z výsledků výzkumného projektu vychází, že zcela nepostradatelným faktorem během pedagogické praxe studentů učitelství je osoba cvičného učitele. Téměř všichni informanti, až na drobné výjimky, se v souvislosti se cvičným učitelem vyjadřují velmi kladně. Cvičný učitel v jejich podání získává na důle-

žitosti pro pocit psychologického bezpečí, opory a celkové pomoci v jejich pedagogických začátcích. To vše zcela koresponduje s vyjádřením Urbánka (2004), který potvrzuje, že osoba cvičného učitele má velký význam pro studenta praktikanta, neboť by mu měl být mu oporou ve všech směrech, které souvisejí s pedagogickými činnostmi.

Z výše uvedeného lze odvodit, že klidný a pozitivní přístup cvičného učitele může studentu učitelství nejen pomoci při vstupu do reálné pedagogické praxe a usnadnit mu jeho pedagogické začátky, ale může ho i motivovat k tomu, aby měl zájem o výkon profese učitele a u této profese zůstal i v budoucnosti.

ZÁVĚR

Závěrem je tedy možné říci, že distanční výuka klade větší nároky na učitelskou profesi, které vyplývají z neosobního kontaktu s žáky a s tím spojené chybějící zpětné vazby od žáků směrem k učiteli. Především se tento uváděný problém týká nedostatečných neverbálních projevů žáků, které učitel při online výuce často nezachytí. Dalším důležitým poznatkem získaným v rámci výzkumného šetření je naprosto nezbytná kvalitní příprava a plánování výuky. Lze říci, že se jedná o jeden z prioritních faktorů pro dobré zvládnutí výuky, ať už se jedná o distanční nebo i běžnou prezenční výuku. Dále z výsledků je zřejmé, že svoji nenahraditelnou roli při realizaci pedagogické praxe u studentů učitelství má cvičný učitel, neboť je výraznou pomocí a oporou pro studenty praktikanty. Z toho vyplývá zcela jednoznačný závěr pro vedení školy, která poskytuje možnost realizace pedagogické praxe budoucím učitelům. Vedení školy by mělo vždy zvážit, koho na pozici cvičného učitele deleguje. Tato činnost by měla být svěřena pouze zkušenému učiteli, který svoji roli zvládne ku prospěchu svých nástupců.

Záměrem předkládaného příspěvku bylo nahlédnout do reality studentů učitelství a poznat jejich vnímání a prožívání v souvislosti s absolvováním pedagogické praxe v době distanční výuky na školách. Realizovaný výzkum zároveň odhaluje oblasti v rámci pedagogické praxe studentů praktikantů, na které bychom se měli v příštím období v dalším výzkumném šetření zaměřit.

LITERATURA

Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning, 10*(2), 133–156.

Bendová, A., & Horáčková, M. (2021). Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning, 11*(3), 209–224.

Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Česká školní inspekce (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách.* Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok po nástupu pandemie nemoci covid – 19. Praha: ČŠI.

Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace, 30*(2), 221–230.

Havel, J., & Janík, T. ((2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů.* Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace, 30*(2), 249–254.

Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace, 21*(3), 257–271.

Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011): Learning to Plan, Planning to Learn: The Developing Expertise of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching, 17*(4), 399–416.

Radváková, V. (2020). Efektivita online výuky. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICOLLE 2020*, 112–119.

Roth, W.M., & Tobin, K.G. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching*. New Your, NY: Peter Lang.

Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace, 30*(2), 122–148.

Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika, 57*(4), 338–348.

Urbánek, P. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/JiriHavel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000/Pedagogicka-praxe-v-pregradualni-priprave-ucitelu-sbornik-z-mezinarodni-konference-konane-dne-24-unora-2004-na-Pedagogicke-fakulte-MU-v-Brne.pdf

Zormannová, L. (2021). *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků.* Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22968/distancni-vyuka-pohledem-ucitelu-rodicu-a-zaku.html

Kontakt

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz

SPÔSOBILOSŤ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PLÁNOVAŤ VYUČOVACIU HODINU V INTENCIÁCH ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

Imrich Ištvan[1]

[1]Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Abstrakt

Príspevok je zameraný na problematiku vzdelávania študentov 3. ročníka učiteľských študijných programov Bc. stupňa na PU v Prešove. Autor metódou obsahovej analýzy príprav na vyučovaciu hodinu zisťoval úroveň a rezervy v pedagogických – didaktických spôsobilostiach študentov – budúcich učiteľov. Doplňujúcou metódou realizovanej analýzy bol rozhovor so študentmi. Autor konštatuje, že skúmaní študenti majú rezervy v spôsobilosti správne formulovať vyučovacie ciele, nachádzať výchovný význam učiva, formulovať ciele a voliť vyučovacie metódy zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov.

Kľúčové slová: didaktické spôsobilosti, vyučovacie ciele, chyby vo formulovaní cieľov, kritické myslenie žiakov

Abstract

COMPETENCIES OF STUDENTS OF TEACHER STUDY PROGRAMS TO PLAN A LESSON IN THE CONTEXT OF DEVELOPING STUDENT'S CRITICAL THINKING

The paper focuses on the issue of education of students of the 3rd year of teacher education programmes Bc. degree at PU in Prešov. The author used the method of content analysis of preparation for the lesson to determine the level and reserves in the pedagogical - didactic competences of students - future teachers. The additional method of the analysis was an interview with students. The author concludes that the examined students have reserves in the competence to correctly formulate teaching goals, to find the educational meaning of the curriculum, to formulate objectives and to choose teaching methods aimed at the development of students' critical thinking.

Keywords: didactic competence, teaching objectives, errors in the formulation of objectives, critical thinking of students

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0050

1. ÚVOD

Škola ako primárna výchovno-vzdelávacia inštitúcia je základným činiteľom pôsobiacim na utváranie a formovanie osobností mladej generácie. Je to škola, ktorá prostredníctvom svojich „kvalitne" pripravených pedagógov zohráva nenahraditeľnú úlohu pri zabezpečení riadeného výchovno-vzdelávacieho procesu. Zodpovedá za úroveň všeobecného, odborného vzdelania žiakov, no predovšetkým za harmonický, komplexný rozvoj ich osobnosti (vrátane schopnosti posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby).

Spôsobilosť kriticky myslieť je v dnešnom rýchlo sa meniacom digitálnom svete veľmi dôležitá. Odhaliť dezinformácie, mýty a polopravdy, dopátrať sa ku kvalitným a užitočným informáciám, ktoré ovplyvňujú naše vnímanie a rozhodovanie je veľmi dôležité. Sú to v prvom rade učitelia, ktorí by mali vedieť kriticky myslieť, aby mohli u žiakov rozvíjať spôsobilosť analyzovať argumenty, dôkazy, hodnotiť, riešiť problémy, určovať závery pomocou deduktívneho alebo induktívneho uvažovania. Každý pedagóg by mal disponovať súborom takých profesijných spôsobilostí, ktoré by mu umožnili napĺňať ciele výchovy a vzdelávania tak na národnej úrovni, ako i na úrovni školy. Profesijné kompetencie učiteľov a ich rozvoj sú dlhodobo v centre záujmu pedagogickej teórie a praxe u nás i v zahraničí. Rozvoj profesijných spôsobilostí učiteľov je súčasťou nielen ich pregraduálnej prípravy, ale aj procesu celoživotného vzdelávania a sebavzdelávania. Problematika kritického myslenia (Kosturková, 2013) patrí od 90. rokov minulého storočia k často nastoľovaným témam slovenskej a českej pedagogickej obce, didaktiky a psychológie. Kritické myslenie ako všeobecná, prierezová kompetencia je využiteľná v rôznych profesiách aj sférach života a zodpovedá požiadavkám na osobnostnú výbavu človeka 21. storočia.

Pregraduálna príprava učiteľov predstavuje prvú etapu v procese celoživotného vzdelávania a profesijného vývoja každého učiteľa. Viacerí autori Šimoník (2005), Kwiatkovska (2008) poukazujú, že úspešné zavŕšenie pregraduálneho štúdia, t.j. získanie kvalifikácie pre výkon učiteľskej profesie nie je konečnou, finálnou etapou utvárania učiteľa, ale len začiatkom. Pregraduálna príprava umožňuje totiž budúcim učiteľom získať vedomosti, spôsobilosti a zručnosti predovšetkým teoretického charakteru. Mnohé praktické spôsobilosti vzhľadom k nedostatočnej praktickej príprave (Černotová, 2006; Šimoník, 2005) počas štúdia na univerzite, ako aj obmedzenej edukačnej realite vysokoškolského prostredia možno rozvíjať na minimálnej úrovni. Začínajúci pedagógovia sú pripravení lepšie po stránke teoretickej ako po stránke praktickej. Didaktické spôsobilosti učiteľa sú dôležitou zložkou jeho profesijných spôsobilostí. Súvisia predovšetkým s procesom plánovania, realizovania, organizovania, riadenia a hodnotenia vyučovacieho procesu. Plánovanie a projektovanie výchovno-vzdelávacieho procesu považujeme za jednu z dôležitých oblastí činnosti učiteľa, ktorá je niekedy v praxi nie celkom docenená (Petlák, 2004). Aj empirické zistenia Cottonovej (1995, In: Šuťáková, Ferencová, 2017) poukazujú na výskumom potvrdené konštatovanie, že dobrý učiteľ venuje dostatok času plánovaniu a formulovaniu učebných cieľov, ich usporiadaniu a vzájomnému vzťahu.

Súčasné európske trendy prípravy učiteľov reflektujú požiadavku štruktúry kompetencií učiteľa a spoločné úsilie expertov stanovilo dve veľké skupiny: a) kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia a b) kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia (Orosová a kol. 2017). Vychádzajúc z tejto štúdie bol expertnou skupinou na Slovensku navrhnutý kompetenčný profil učiteľa vymedzujúci kľúčové a špecifické kompetencie rozpracované do profesijných štandardov. Ide o tri dimenzie a) dimenzia žiak, b) dimenzia edukačný proces a c) dimenzia sebarozvoj učiteľa. V rámci týchto dimenzií sa od učiteľa očakáva identifikácia vývinových, individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych faktorov učenia žiaka, sociokultúrneho kontextu vývoja žiaka, mediácia obsahu edukácie, vytváranie podmienok edukácie (tvorba pozitívnej klímy triedy), ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka, profesionálny rast a sebarozvoj. V rámci pregraduálnej prípravy sa otvára priestor pre kompetenčnú prípravu učiteľov ako základ profesionality učiteľa. Rámec kľúčových kompetencií tvorí súčasť profesionality učiteľa a podporuje expertnosť povolania. Jadro učiteľovej profesionality – didaktická zložka prípravy a praktická príprava – je v súčasnosti najpodceňovanejšou oblasťou (Kosová a kol., 2012).

2. CIELE A METODOLÓGIA VÝSKUMU

V súvislosti s vyššie povedaným sa chceme ďalej v príspevku venovať spôsobilostiam študentov učiteľských študijných programov plánovať, projektovať výchovno-vzdelávací proces. V príspevku sa chceme venovať zisteniu kvality úrovne pedagogických – didaktických zručností študentov 3. ročníka bakalárskeho stupňa učiteľských

študijných programov štúdia na Prešovskej univerzite, ktoré nadobudli počas štúdia v rámci učiteľského základu, ktorý garantuje a zabezpečuje Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove. K skúmaniu predmetnej problematiky nás viedli osobné skúsenosti s prácou so študentmi PU v predmete Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika, Kooperatívne vyučovanie a iné. Položili sme si nasledovné výskumné otázky:

- Ktoré ciele dominujú v prípravách skúmaných študentov? Formulovali vzdelávacie, výchovné alebo výcvikové ciele? Na akých úrovniach formulovali jednotlivé vyučovacie ciele? Sú ciele v prípravách študentov zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov?
- Boli ciele formulované pedagogicky správne? Akých chýb sa najčastejšie dopúšťali skúmaní študenti pri ich formulovaní?
- Aké metódy zvolili študenti v prípravách pre dosiahnutie stanovených cieľov?

2.1 Výberový súbor

Výberový súbor tvorilo 324 študentov 3. ročníka bakalárskeho stupňa študujúcich učiteľské študijné programy na FHPV, FF a FŠ PU v Prešove. Išlo o študentov, ktorí počas svojho trojročného štúdia absolvovali okrem svojich študijných aprobácií aj pedagogické a psychologické disciplíny v rámci učiteľského základu (spoločenskovedné a pedagogicko-psychologické disciplíny). Uvedení študenti vykonali v júni, v auguste v akademickom roku 2021/2022 štátnu skúšku z pedagogiky a psychológie. Cieľom predmetov učiteľského základu na bakalárskom stupni štúdia je, aby študenti, t.j. budúci učitelia nadobudli základný teoretický rozhľad, pedagogické, didaktické, psychologické spôsobilosti v pedagogickej, sociálnej s psychologickej i legislatívnej problematike edukácie, ktoré sú v zmysle profesijných štandardov pedagogických zamestnancov, platnej legislatívy v SR dôležité pre výkon učiteľského povolania. Tento základ, t.j porozumenie základným pedagogickým a psychologickým poznatkom tvorí východisko pre začínajúcich pedagógov, tak aby mohli rozvíjať svoje didaktické spôsobilosti a ich adekvátnu aplikáciu vo výučbe v rámci ich aprobácie. Štruktúru výberového súboru uvádzame v Tabuľke I. Výberový súbor hodnotíme ako dostupný,

Ako vyplýva z Tabuľky II výberový súbor je charakteristický výraznou prevahou žien, a to: 252 (77,78 %), v porovnaní s mužmi 72 (22,22 %). Tento stav nie je prekvapujúci, keďže v našom vysokom školstve so spoločensko-vednou orientáciou prevažuje stále feminizácia. Najpočetnejšiu skupinu (62,65 %) tvorili študenti študujúci učiteľské programy na FF, za nimi s 24,38 % nasledovali študenti FHPV a najmenej početnejšiu skupinu (12,96 %) tvorili študenti FŠ. Pre zaujímavosť možno spomenúť, že iba na FŠ v programe Učiteľstvo telesnej výchovy sme zaznamenali miernu prevahu študentov nad študentkami.

2.2 Metódy výskumu

Opierajúc sa o metodologickú literatúru pedagogického výskumu Chráska (2007), Hendl a Remr (2017), rozhodli sme sa realizovať deskriptívny prieskum, spracovať prípravy na vyučovacie hodiny študentov metódou obsahovej analýzy, za pomoci kvantitatívneho a kvalitatívneho hodnotenia. Obsahovej analýze bolo podrobených 487 príprav študentov. Každý študent si musel k štátnej skúšky z pedagogiky (k otázkam 8–16) vypracovať a priniesť minimálne 6 príprav na vyučovaciu hodinu zo svojej študijnej aprobácie, na ktorých počas štátnej skúšky mali študenti preu-

Tabuľka I: *Štruktúra výberového súboru*

		N	%
Pohlavie	žena	252	77,78
	muž	72	22,22
	spolu	324	100
Fakulta	Filozofická fakulta	203	62,65
	Fakulta humanitných a prírodných vied	79	24,38
	Fakulta športu	42	12,96
	spolu	324	100

kázať spôsobilosť aplikovať ich pedagogické, didaktické vedomosti a spôsobilosti. Základným triediacim univerzom obsahovej analýzy príprav, a tým posúdenia ich kvality boli viaceré didaktické kategórie: vyučovacie ciele, organizačná formy, vyučovacie metódy. Špecificky sme sa zamerali na nedostatky a chyby v didaktickom popise daných kategórií. Prečo sme sa zamerali na chyby? Stotožňujeme sa s Černotovou (2015), že nedostatky vo výkone študentov môžu výrazne upozorniť nielen na rezervy v práci študentov, a tým im poskytnúť potrebnú spätnú väzbu, ale upozorniť aj na rezervy v organizácii, obsahu, výučbe predmetov (Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika). Okrem obsahovej analýzy záverečných prác, bola ako výskumná metóda použitý neštruktúrovaný rozhovor, ktorý sme so študenti viedli pri štátnej skúške z pedagogiky a psychológie.

3. VÝSLEDKY A DISKUSIA

Z výskumu uvádzame nasledovné závery:

1 Ktoré ciele dominujú v prípravách skúmaných študentov? Formulovali vzdelávacie, výchovné alebo psychomotorické ciele? Na akých úrovniach formulovali jednotlivé ciele? Sú ciele v prípravách skúmaných študentov zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov?

Ako dokumentuje Tabuľka II majoritná väčšina, t.j. 96,30 % skúmaných študentov v príprave na vyučovaciu hodinu si stanovila vyučovacie ciele. Iba 12 (3,7) % študentov ciele vôbec neformulovalo. Z hľadiska klasifikácie podľa kvalít osobnosti žiaka a ich rozvoja ciele vzdelávacie, výchovné a výcvikové ciele, môžeme konštatovať, že podobne 98,72 % študentov sa pri formulovaní cieľov zameralo na formulovanie cieľov v kognitívnej oblasti, t.j. cieľov zameraných na rozvoj vedomostí, informácií. Z toho 92,3 % vzdelávacích cieľov bolo formulovaných na úrovni zapamätania, napr. Žiak dokáže zadefinovať pojem slovný druh, podstatné meno, uviesť najvyšší vrch na Slovensku, vymenovať skupiny svalov človeka. 78 % vzdelávacích cieľov bolo na úrovni porozumenia, napr. Žiak dokáže uviesť rozdiel medzi kožou dieťaťa a kožou dospelého človeka, uviesť príklady rastlín a živočíchov vo vysokohorskom prostredí. Na vyšších úrovniach Bloomovej taxonómie (23 % aplikácia, 19 % analýza, 14 % syntéza, 8 % hodnotenie) boli ciele formulované v oveľa nižšom zastúpení. Podobný trend popisuje Šuťáková (2017), kde najviac cieľov, ktoré učitelia formulujú bolo orientovaných na prvú úroveň – 40,54 % zapamätanie, 22,43 % na porozumenie, 16,21 % na aplikáciu, 8,91 % na syntézu, 8,37 % na hodnotenie a iba 3,54 % na rozvoj tvorivosti žiakov. V oblasti vzdelávacích cieľov naďalej pretrváva problém zameranosti sa na nižšie kognitívne procesy. Ciele formulované na vyšších úrovniach Bloomovej taxonómie sú dôležité pre rozvoj kritického myslenia žiakov. Na rezervy v rozvoji vyšších kognitívnych funkcií v súvislosti s kritickým myslením žiakov upozor-

Tabuľka II: *Formulovanie vyučovacích cieľov skúmanými študentmi*

		N	%
Formulovanie cieľov	áno	312	96,30
	nie	12	3,70
	spolu	324	100
Formulovanie vzdelávacích cieľov	áno	308	98,72
	nie	4	1,28
	spolu	312	100
Formulovanie výchovných cieľov	áno	290	92,95
	nie	22	7,05
	spolu	312	100
Formulovanie výcvikových cieľov	áno	278	89,10
	nie	34	10,90
	spolu	312	100

ňuje vo svojej práci aj Kosturková (2015), ktorá sledovala úroveň kritického myslenia u stredoškolákov. Zdôrazňuje, že práve rozvoju hodnotového a kritického myslenia sa v pedagogickej praxi zo strany učiteľov nevenuje dostatočná pozornosť.

Tabuľka II ďalej dokumentuje, že 92,95 % študentov formulovalo vo svojich prípravách na vyučovaciu hodinu výchovné ciele. Z toho 95,4 % výchovných cieľov bolo formulovaných na úrovni prijímania (napr. Žiak si dokáže vypočuť výklad učiteľa, názor spolužiaka), 68 % na úrovni reagovania (napr. Žiak si dokáže vypočuť názor spolužiaka, bez toho, aby sa mu vysmieval, dokáže pracovať, bez toho, aby rušil ostatných spolužiakov.). Na vyšších úrovniach Krathwohlovej taxonómie (oceňovanie hodnoty, integrovanie hodnoty, začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti žiaka) výchovné ciele absentovali. Uvedená skutočnosť je podľa nás vysvetliteľná tým (ako poukázal rozhovor so študenti), že študenti nevedia výchovne dekódovať učivo. Podobne ako výskum Černotovej (2007, 2015), Ištvan (2017) aj naši skúmaní študenti priznávali rezervy v schopnosti abstrahovať, nachádzať výchovný význam učiva. Prečo je to tak? Ako preukázal rozhovor so študentmi, mnohí študenti disponovali slabými teoretickými vedomosťami (napr. nevedeli uviesť rozdiel medzi vzdelávacími, výchovnými a výcvikovými cieľmi, boli im cudzie pojmy hodnoty, postoj, morálka a iné). Ďalšiu príčinu v dominovaní kognitívnych cieľoch v analyzovaných prípravách študentov vidíme vo veľmi zúženom, nesprávnom myslení študentov. Viacerí študenti pri rozhovore boli toho názoru, že nepokladajú za potrebné formulovať výchovné ciele, keďže ich hlavnou úlohou v ZŠ a predovšetkým v SŠ bude len transfer – odovzdávanie vedomosti žiakom, tak ako to bolo u nich. Výchova žiakov je podľa ich názoru predovšetkým úlohou rodiny a nie školy, resp. pedagóga. Ojedinelo, ale predsa sa vyskytli prípady, kedy študenti, uviedli, že výchovné ciele vo svojich prípravách neformulovali, ale iba ich mechanicky opísali zo vzorových príprav, ktoré dostali počas seminárov v predmete Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika od svojich vyučujúcich. Ďalší problém vidíme aj v jave (Černotová, 2015) nezrelosti osobnosti študentov, v ustaľovaní ich osobnostných hodnôt, napr. morálnych, etických, mravných. Aj keď je z psychologického i občianskeho hľadiska možné považovať osobnosť študenta za dospelú, práve ustaľovanie hodnôt, presvedčenia, svetonázoru, postojov si vyžaduje ešte určitú dobu ustaľovania, stabilizácie.

Opierajúc sa o údaje v Tabuľke II môžeme ďalej konštatovať, že 89,10 % študentov v prípravách formulovalo aj výcvikové ciele. Viacerí študenti pri rozhovore uviedli, že nevedeli pri zvolených témach z predmetov: Slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky, dejepis, biológia, geografia, etika a iných naformulovať vhodné a primerané výcvikové ciele, preto ich radšej neformulovali. Súhlasíme s názorom študentov, že nie každá téma, učebná látka dovoľuje učiteľovi harmonicky rozvíjať osobnosť žiakov v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti. Ďalšiu možnú príčinu absentovania výcvikových cieľov vidíme v tom, že skúmaní študenti ešte neabsolvovali didaktiky svojich študijných aprobácií. Didaktiky predmetov vo väčšine učiteľských študijných programov sú podľa učebného plánu zaradené až v Mgr. stupni štúdia. Za zaujímavé zistenie možno považovať, že študenti FŠ, študijného programu Učiteľstvo telesnej výchovy nemali oproti ostatným študentom žiadne ťažkosti naformulovať výcvikové ciele. Je to pochopiteľné, keďže všeobecným cieľom telesnej a športovej výchovy je umožniť žiakom si osvojiť, zdokonaľovať a upevňovať pohybové návyky a zručnosti na primeranej úrovni, zvyšovať svoju pohybovú gramotnosť, rozvíjať kondičné a koordinačné schopnosti a iné. Navyše študenti programu Učiteľstva telesnej výchovy na FŠ PU v Prešove majú možnosť osvojiť si vedomosti, spôsobilosti z didaktiky telesnej výchovy už počas bakalárskeho štúdia.

2 Formulovali študenti vyučovacie ciele pedagogicky správne? Akých chýb sa najčastejšie dopúšťali skúmaní študenti pri ich formulovaní?

Pri analýze cieľov nás zaujímala nielen kvantitatívna stránka, ale aj kvalitatívna, t.j. správnosť ich formulácie. Opierajúc sa o údaje v Tabuľke III môžeme konštatovať, že 76,28 % študentov formulovalo špecifické ciele v prípravách na vyučovaciu hodinu nesprávne. Iba 23,72 % študentov formulovalo ciele správne. Pod správnou formuláciou sme rozumeli, ak ciele presne a jasne definovali stav, čo žiaci po absolvovaní vyučovacej hodiny budú vedieť, aké zručnosti si osvoja. Prvou najčastejšie vyskytujúcou sa chybou pri formulovaní cieľov v prípravách študentov bola ich veľmi všeobecná formulácia (78,57 %), a tým problematická ich kontrolovateľnosť a merateľnosť (napr. Žiak sa dokáže orientovať v teréne, žiak ovláda pravopis, žiak pozná históriu Slovenska). Druhou najčastejšou chybou vo formulácii cieľov bolo, že 53,78 % študentov, namiesto stavu, popisovali svoju činnosť, čomu sa budú venovať, resp. čomu sa žiaci budú venovať (napr. rozvíjať asertívne správanie žiakov, rozvíjať jemnú a hrubú motoriku žiakov). Ďalšími chybami, ktorých sa skúmaní študenti

Tabuľka III: *Nedostatky vo formulovaní vyučovacích cieľov skúmanými študentmi*

		N	%
Správna formulácia cieľov	áno	74	23,72
	nie	238	76,28
	spolu	312	100
Všeobecná formulácia cieľov	áno	187	78,57
	nie	51	21,43
	spolu	238	100
Nie definovanie stavu, ale popis činnosti učiteľa, resp. žiaka	áno	128	53,78
	nie	110	46,22
	spolu	238	100
Nesprávna formulácia cieľov, t. j. namiesto vzdelávacích cieľov formulácia výchovných	áno	114	47,90
	nie	124	52,10
	spolu	238	100
Nesprávna formulácia cieľov, t.j. namiesto výcvikových cieľov formulovanie vzdelávacích cieľov	áno	107	44,96
	nie	131	55,04
	spolu	238	100

dopúšťali, bolo, že namiesto výchovného cieľa (47,90 %) formulovali v skutočnosti vzdelávací cieľ (napr. žiak dokáže pochopiť význam slova daktyloskopia, dokáže zhodnotiť prínos novely pre osobný rozvoj, dokáže pochopiť význam činnosti svalov) alebo namiesto výcvikového cieľa (44,96 %), formulovali cieľ vzdelávací (napr. žiak dokáže povedať postup prvej pomoci ošetrenia pri popáleninách, vie na sebe ukázať kde sa nachádzajú zmyslové orgány, dokáže identifikovať štádium vývoja ekosystému vo svojom okolí). Išlo o najčastejšie uvádzané chyby vo formulácii cieľov, ktorých sa dopúšťajú nielen študenti učiteľských programov, doktorandi, ale aj začínajúci ako aj skúsení učitelia (Skalková, 2007; Ištvan, 2013, 2017; Šuťáková, 2017, Šuťáková, Ferencová, 2017).

3 Aké metódy zvolili študenti v prípravách pre dosiahnutie stanovených cieľov?

Z vyučovacích metód skúmaní študenti volili klasické vyučovacie metódy, a to výklad 99,98 % študentov, rozhovor 89,20 %, rozprávanie 76,23 %, demonštráciu 64,81 %. 36,42 % študentov volilo na opakovanie učebnej látky ako metódu diktovanie poznámok. Je na počudovanie, že s touto aktivitou študenti pri bohatom knižnom trhu venovanému aktivizujúcim metódam vôbec počítajú. Za zarážajúce možno považovať nízke percentuálne zastúpenie (využitie) viacerých aktivizujúcich vyučovacích metód – 22,84 % didaktické hry, 9,88 % brainstorming, 5,25 % pojmové mapovanie a iné 1,85 %. V tomto ukazovateli boli markantné rozdiely v navrhovaných metódach medzi študentmi z jazykovo-orientovaných učiteľských programov a ostatných programov. Študenti z lingvistickou orientáciou štúdia zrejme pod vplyvom absolvovaných seminárov na svojich katedrách plánovali využiť prácu s textom a rôzne jazykové cvičenia (14,80 %). V mnohých prípravách bol popis realizácie zvolených metód veľmi strohý, v niektorých prípravách úplne absentoval. Z odborného, didaktického hľadiska popis realizácie niektorých metód nezodpovedal študentom zvolenej metóde. Napr. motivačný rozhovor by študenti realizovali zopakovaním a výskúšaním žiaka z minulej učebnej látky. Pod metódou brainstormingu študenti rozumeli to, že sa žiakov opýtajú, čo im napadne napr. pri slove Hviedoslav, Veľká Noc a žiaci im uvedú asociácie. Uvedená skutočnosť poukazuje na slabé teoretické vedomosti študentov z oblasti vyučovacích metód.

Tabuľka IV: *Zvolené vyučovacie metódy*

		N	%
Výklad	áno	316	99,98
	nie	8	0,02
	spolu	324	100
Rozhovor	áno	289	89,20
	nie	35	10,80
	spolu	324	100
Rozprávanie	áno	247	76,23
	nie	77	23,77
	spolu	324	100
Diktovanie poznámok	áno	118	36,42
	nie	206	63,58
	spolu	324	100
Demonštrácia	áno	210	64,81
	nie	114	35,18
	spolu	324	100
Laboratórna práca	áno	42	12,97
	nie	282	87,03
	spolu	324	100
Didaktické hry	áno	74	22,84
	nie	250	77,16
	spolu	324	100
Jazykové cvičenia	áno	48	14,80
	nie	276	85,20
	spolu	324	100
Brainstorming	áno	32	9,88
	nie	292	90,12
	spolu	324	100
Pojmové mapovanie	áno	17	5,25
	nie	307	94,75
	spolu	324	100
Iné aktivizujúce metódy (napr. Think-Pair-Share, Pair-Check, Placemat-activity)	áno	6	1,85
	nie	318	98,15
	spolu	324	100

ZÁVER

Pedagogické, didaktické spôsobilosti učiteľov patria ku kľúčovým profesionálnym spôsobilostiam učiteľov. Ich rozvoju je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a to nielen v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, ale rovnako aj v oblasti ich profesijného rastu.Poznané fakty, ku ktorým sme dospeli v prieskume, na základe obsahovej analýzy príprav študentov na vyučovaciu hodinu, nás vedú k názoru, že problematike špecifických, výchovno-vzdelávacích cieľov, vyučovacích metód je potrebné vo výučbe predmetov – Teórie výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika na PU v Prešove venovať zvýšenú pozornosť. Výskum, ktorý sme realizovali v mesiacoch jún, august 2022 prostredníctvom obsahovej analýzy príprav študentov na vyučovaciu hodinu, preukázal rezervy skúmaných študentov v ich spôsobilosti správne formulovať špecifické ciele vyučovacej hodiny, abstrahovať, nachádzať výchovný význam učiva, formulovať ciele na rozvoj kritického myslenia žiakov. Podobne ako viacerí autori (Petlák, 2000; Skalková 2007; Súťáková, Ferencová, 2017), sme presvedčený že správne naformulovaný cieľ má nielen významnú regulatívnu funkciu, ale aj funkciu diagnostickú. Je preto veľmi dôležité, aby bol cieľ merateľný a dosť konkrétny na to, aby nielen učiteľ, ale aj žiak vedel, čo sa od neho očakáva, za čo bude hodnotený. Uvedené považujeme za veľmi dôležité najmä z hľadiska objektivizácie hodnotenia. Zároveň je však potrebné zdôrazniť, že formuláciou cieľa vyjadrujeme to, čo je pre nás ako učiteľov dôležité, na čo sa budeme vo vyučovacom procese zameriavať, čo budeme u žiakov rozvíjať, ktoré činnosti u nich budeme aktivizovať a čo budeme hodnotiť. Z tohto hľadiska je veľmi negatívne naše zistenie vzťahujúce sa k úrovniam kognitívnych funkcií, na ktoré sú kognitívne ciele zamerané. Aj napriek deklarovanej snahe o stimuláciu aktivity, samostatnosti, kritického či tvorivého myslenia žiakov, edukačné zámery študentov formulované v podobe vzdelávacích cieľov, ako aj zvolených vyučovacích metód tomu nenasvedčujú.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0174/20 Integrácia morálneho usudzovania a kritického myslenia do pregraduálnej prípravy študentov učitelstva, KEGA 025PU-4/2020 Rozvoj morálneho a kritického myslenia študentov v učiteľských študijných programoch.

LITERATÚRA

Černotová, M. (2006). *Uplatňovanie absolventov* učitelstva v praxi a *ich reflexia pregraduálnej prípravy.* Prešov: FF PU.

Černotová, M. (2007). Absolventi Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity a ich ďalšie vzdelávanie – výzkumné zistenia. Ako sa učitelia učia?, In *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie.*(s. 74–78).Prešov: MPC.

Černotová, M. (2015). Spoločenské a etické kontexty doktorandského štúdia – spoveď školitelky, In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. (Danielová, Schmidt eds.), (s. 114–125). Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání.

Ferencová, J., & Krajčová, N. (2015). Higher Education of the Teachers of Lower and Upper secondary education in Slovakia, *Global Journal of education, 2* (no. Summer), 68–78.

Ferencová, J., & Šuťáková, V. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi, *Edukácia. Vedecko-odborný* časopis. Košice: UPJŠ, *2*(1), 313–322.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výykumu a evaluace.* Praha: Portál.

Chráska, J. (2007). *Metódy pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Ištvan, I. (2017). Analýza záverečných prác frekventantov kurzu základy vysokoškolskej pedagogiky na Prešovskej univerzite, *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: UPJŠ, *2*(2), 83–90.

Ištvan, I. (2013). Vyučovací štýl učiteľov s inžinierskym vzdelaním, In *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác. (s. 337-353). Prešov: FHPV PU.*

Knapík, J., & Kosturková, M. (2021). Examing the relationship betwen moral reasoning and critical thinking in teacher study programmes in Slovakia, Ad alta, 11(2), 116–118.

Kosová, B., & Tomengová, A. a kol. (2015). Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov. BanskáBystrica: Belianum.

Kosturková, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika.sk*, *4*(4), 283–298.

Kosturková, M. (2015). Výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR, In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015.* (s. 292–301). Brno: *Mendelova* univerzita v Brne.

Kosturková, M. (2021). The Integration of Critical and Moral Thinking: The Attitudes of the Teacher Students to the Development of Their Critical and Mthinking. *Ad Alta*, *10*(2), 201–203.
Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia. Pedagogika wobec współczesności.* Warszawa: Wydawnictvo Akademickie i Profesijonalne,
Orosová, R., & Starosta, V. (2017). Mikrovyčovanie z pohľadu študentov. *Edukácia. Vedecko-odborný* časopis. Košice: UPJŠ, *2*(1), 175–183.
Petlák, E., (2000) *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000.
Skalková, J. (2007). *Obecní didaktika*. Praha: Grada.
Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia. Vedecko-odborný* časopis. Košice: UPJŠ, *2*(1), 303–312.

Kontakt
Imrich Ištvan, Mgr. PhD.: imrich.istvan@unipo.sk

POTENCIÁLNĚ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ TYPU NELÁTKOVÝCH ZÁVISLOSTÍ VE VZORKU ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY A JEHO MOŽNÁ PREVENCE

Petr Kachlík[1]

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

Abstrakt

Moderní informační a komunikační technologie (ICT) představují ve vyspělých zemích přirozenou součást rodinného i profesního života, významně zasahují do vzdělávacího procesu a trávení volného času. V případě, že si jejich uživatelé neumějí stanovit jasné hranice k manipulaci s nimi či je nedokáží dodržovat, mohou ICT přispívat ke vzniku a posilování závislostního chování s negativními dopady na fyzickou, duševní i sociální stránku zdraví. Mezi obvyklou úrovní nakládání s ICT a jejich nutkavým nadužíváním nevede zcela ostrá hranice, závislost se rozvíjí postupně. Značně ohroženou skupinou jsou děti a mladiství, poněvadž se s ICT setkávají již od útlého věku a považují je za běžnou součást svého životního stylu. Proto je třeba na ně včasně a vhodně výchovně a preventivně působit především v rodině a ve škole. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vztah mají respondenti k novým ICT, jak je používají, jakou míru rizika vzniku možné závislosti pro ně představují. Studie byla dále zaměřena na popis a hodnocení primární prevence behaviorálních závislostí ve školním prostředí. Byly stanoveny 3 pracovní hypotézy, které byly zaměřeny na rozdíly v délce času stráveného na sociálních sítích, pokusech o jeho omezení a vnímání rizik spojených s nadužíváním ICT. Byl zvolen kvantitativní výzkumný design, jako výzkumného nástroje bylo využito on-line anonymního elektronického dotazníku zveřejněného na webu. Dotazník byl sestaven na základě odborných pramenů, obsahoval celkem 30 položek členěných do 3 částí (základní identifikátory, využívání mobilního telefonu, internetu a sociálních sítí, preventivní působení ve školách). K náboru vzorku bylo využito metody nabalující se sněhové koule, potenciální respondenti byli osloveni cestou sociálních sítí. Dotazník si otevřelo 362 respondentů, vyplněný jej odeslalo 224 z nich, návratnost tedy činila 62 %. Odpovědi byly zhodnoceny metodami popisné statistiky, byla prezentována situace v celém souboru a při třídění dle pohlaví a typů škol. Pracovní hypotézy byly testovány pomocí statistického balíku EpiInfo, v. 6.02en za využití chí-kvadrát testu a Fisherova exaktního testu. Ve výzkumném vzorku byli nejvíce zastoupeni žáci gymnázia a středního odborného učiliště. Ženy tvořily 56,7 % vzorku, muži 43,3 %. Polovina respondentů pocházela z města, pětiny bydlí na vesnici, zbytek v městysi. Moderní ICT představují způsob spojení, relaxaci a pomocníka. Respondenti je často využívají, obtížně by se bez nich dokázali obejít. Na sociálních sítích tráví nejčastěji dvě hodiny denně (více ženy), polovina oslovených tento čas už zkoušela omezit. Nejpopulárnější je Instagram, následují YouTube, TikTok, Snapchat, Facebook a Twitter. Většina respondentů na sociální sítě aktivně přispívá a na doručené zprávy ihned reaguje. Čtvrtina dotazovaných přiznala, že jednoznačně považuje ICT za závislost, téměř všichni hodnotí potenciální riziko jako vysoké. Většina souboru mobilní telefon

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0059

používá převážně ke komunikaci na sociálních sítích a málokdy jej vypíná. Školní preventivní působení je nesystematické, pro žáky nezáživné, schází mu logická návaznost a uskutečňuje se řídce. Většinou se využívá přednášek bez prvků zpětné vazby. Bylo zjištěno, že mezi časem stráveným na sociálních sítích není z hlediska typu školy podstatného rozdílu, podobně v informovanosti o rizicích nadužívání ICT. Rovněž nebyl nalezen významný rozdíl v reakcích mužů a žen na omezování času stráveného on-line.

Klíčová slova: dotazník, informační a komunikační technologie, internet, mobilní telefon, nelátková závislost, prevence, střední škola, sociální síť, výzkum, zdraví

Abstract

POTENTIALLY RISKY BEHAVIOR SUCH AS NON-SUBSTANCE ADDICTIONS IN A SAMPLE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND ITS POSSIBLE PREVENTION

Modern information and communication technologies (ICT) represent a natural part of family and professional life in developed countries, they significantly interfere with the educational process and leisure time. If their users are unable to set clear boundaries for handling them or are unable to comply with them, ICTs can contribute to the emergence and strengthening of addictive behavior with negative effects on the physical, mental and social aspects of health. There is no sharp line between the usual level of ICT management and their compulsive overuse, and addiction develops gradually. Children and adolescents are a particularly vulnerable group, as they encounter ICT from an early age and consider it a normal part of their lifestyle. Therefore, it is necessary to act on them in a timely and appropriate manner, educationally and preventively, especially in the family and at school. The main aim of the research was to find out how respondents relate to new ICTs, how they use them, and what degree of risk of possible dependence they pose for them. The study was further focused on the description and evaluation of behavioral addictions` primary prevention in the school environment. Three working hypotheses were established, which focused on the differences in the length of time spent on social networks, attempts to reduce it and the perception of risks associated with the overuse of ICT. A quantitative research design was chosen, and an on-line anonymous electronic questionnaire published on the web was used as the research tool. The questionnaire was compiled on the basis of professional sources, contained a total of 30 items divided into 3 parts (basic identifiers, use of mobile phone, internet and social networks, preventive action in schools). The method of snowball sampling was used to recruit the sample, potential respondents were contacted via social networks. 224 respondents completed the questionnaire, so the return was 62 %. The answers were evaluated by the methods of descriptive statistics, the situation in the whole group and in the classification according to gender and types of schools was presented. Working hypotheses were tested using the statistical package EpiInfo, v. 6.02en using the chi-square test and Fisher's exact test. Pupils from high schools and secondary vocational schools were the most represented in the research sample. Women made up 56.7 % of the sample, men 43.3 %. Half of the respondents came from the city, a fifth live in the village, the rest in the township. Modern ICT is a way to connect, relax and help. Respondents often use them, it would be difficult for them to do without them. They most often spend two hours a day on social networks (more women), half of the respondents have already tried to limit this time. The most popular is Instagram, followed by YouTube, TikTok, Snapchat, Facebook and Twitter. Most respondents actively contribute to social networks and respond immediately to incoming messages. A quarter of respondents admitted that they clearly consider ICT to be an addiction, almost all of whom rate the potential risk as high. Most of the file uses the mobile phone mainly for communication on social networks and rarely turns it off. School preventive action is unsystematic, inanimate for pupils, it lacks logical continuity and is rarely implemented. Lectures without feedback elements are usually used. It was found that there is no significant difference between the time spent on social networks in terms of the type of school, similarly in the awareness of the risks of ICT overuse. There was also no significant difference in the responses of men and women to reducing time spent on-line.

Keywords: questionnaire, information and communication technologies, internet, mobile phone, non-substance addiction, prevention, high school, social network, research, health, student

1. ÚVOD

Současná společnost spoléhá ve velké míře na moderní informační a komunikační technologie. Bez jejich služeb by se jen obtížně obešel průmysl, vědecké a vzdělávací instituce, ale rovněž domácnosti. Počítač, mobilní telefon, připojení k internetu a další výdobytky pokroku denně zcela samozřejmě využívá většina obyvatel. Ačkoli má veřejnost přístup k těmto moderním technologiím přibližně posledních 30 let, zejména děti a dospívající je považují za zcela přirozenou součást svého života v rámci výuky, vzdělávání, trávení volného času a později i zaměstnání (Dočekal, Müller a kol, 2019).

Výhody moderních technologií jsou nesporné. Nabízejí rychlé vyhledání a zpracování informací, synchronní či asynchronní formy komunikace, zaznamenávají a přehrávají multimediální proudy dat, podílejí se na kontrolních a řídicích procesech v sektoru výroby a služeb, jsou kdykoli připraveny a po ruce. Při zodpovědném a umírněném používání je vnímáme jako pomocníky a stále více je začleňujeme do svého každodenního stereotypu (Chromý & Pánek, 2014).

Tento proces má však i druhou stránku, tedy svá rizika. Kromě jiných se jedná o negativní ovlivnění života jedince i rodiny, pocit, že se bez moderních technologií absolutně nedá obejít, až fanatické spoléhání na jejich činnost, trávení stále většího množství času s jejich produkty projevující se jako nadužívání. V extrémním případě je člověk ohrožen novými formami rizikového chování, které se označuje různými termíny, např. *behaviorální závislosti*, *virtuální drogy*, *nedrogové závislosti* apod. Jejich řešení není snadné, už proto, že od nich nelze zcela abstrahovat, jsou téměř všudypřítomné a mnoho běžných činností by bez nich nemohlo vůbec fungovat (Eckertová & Dočekal, 2013; Ševčíková, 2014).

Závislost na moderních technologiích zpočátku přímo neohrožuje zdraví nebo život postiženého uživatele, jako je tomu u některých návykových substancí, ale dokáže mu i jeho okolí značně zkomplikovat mezilidské vztahy, rodinné, školní a pracovní klima, v rozvinuté podobě devastovat zdraví ve všech jeho kvalitách. Proto je třeba mít o těchto typech závislosti, rizicích a možné ochraně povědomost, což nabývá důležitosti u skupin přirozeně zranitelnějších - u dětí a mladistvých (Hradil, 2020).

2. CÍLE

Hlavním cílem výzkumu bylo pomocí on-line dotazníkového šetření popsat, jakým způsobem vzorek žáků středních škol přistupuje k virtuálním drogám, jak je vnímá a s jakou frekvencí se s nimi setkává, a také zjistit, zda se školy dostatečně věnují prevenci vzniku behaviorálních závislostí.

Prvním dílčím cílem byl popis účelu a frekvence, s jakou žáci využívají mobilní telefon. Druhý dílčí cíl se týkal vztahu žáků k sociálním sítím a zjištění, které sociální sítě jsou nejpopulárnější. Třetí dílčí cíl byl zaměřen na informace o tom, jak žáci středních škol vnímají preventivní programy pořádané na jejich škole.

Před zahájením výzkumného šetření byly formulovány tři pracovní hypotézy, jejichž nulová varianta zněla: (1) Žáci navštěvující gymnázium tráví na sociálních sítích obdobné množství času jako žáci ze středního odborného učiliště. (2) V pokusech omezit čas strávený na sociálních sítích není mezi muži a ženami výrazný rozdíl. (3) V míře informovanosti o rizicích spojených s nadměrným užíváním mobilních telefonů, internetu a sociálních sítí není mezi žáky gymnázia a středního odborného učiliště výraznější rozdíl.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

3.1 Závislost

V adiktologickém smyslu slova termín *závislost* představuje sebedestruktivní chování, které obvykle zahrnuje silnou touhu, abstinenční příznaky a potřebu většího množství drogy. Je konečným stavem procesu změny, kdy se závislostní chování stává navyklým, problematickým a obtížně odstranitelným. Problémové vzorce chování pokračují i přes naléhání rodiny a značné narušení dosavadního fungování jedince. Osoba preferuje návykové aktivity na úkor prožitků vjiných oblastech, návykové chování se tak stává v jejím životě ústředním (Diclemente, 2018; Herle & Nešpor, 2019). Vacek a Vondráčková (2014) chápou závislost jako opakující se vzorec chování následovaný krátkodobou odměnou, který zvyšuje riziko dlouhodobých zdravotních a sociálních problémů.

Návykové chování spustí v mozku tzv. *systém odměny*, který přináší pocity uspokojení. Mozek si je zapamatuje a dále vyžaduje (DSM-V, 2015; Kabíček, 2014). Někteří autoři (např. Röhr, 2015) tyto vzorce chování označují jako „nemoc žízně“. Závislá osoba nedokáže své jednání ovládat a pokračuje v něm přesto, že si zcela uvědomuje jeho škodlivost (Fulton, 2014; Škařupová, 2015).

Závislost vzniká opakovaným, intenzivním a dlouhotrvajícím kontaktem s určitým předmětem (Pokorný, Telcová, & Tomko, 2002). Nešpor

(2018) uvádí, že k hlavním příčinám závislosti patří absence rodinného zázemí a neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy. V adolescentním věku se do životní situace promítá rovněž nevhodná vrstevnická skupina. Důležitou roli hrají také osobnostní předpoklady. Rozvojem závislosti jsou více ohroženy osoby s nízkými komunikačními dovednostmi, nedostatečným sebevědomím nebo obavami z budoucnosti. Dalšími rizikovými faktory bývají emoční nezralost, nízká frustrační tolerance, nedostatečná disciplína či expozice stresu (Kolibáš & Novotný, 1996; Nešpor, 2018).

Rozeznáváme závislost *psychickou* a *fyzickou* neboli somatickou. Psychická se projevuje bažením po stavech, které po užití osoba zažívá. K fyzickým příznakům řadíme širokou škálu projevů souvisejících s vlastní intoxikací a abstinenčními příznaky. Fyzická závislost přetrvává řádově týdny, psychická značně déle (Dubský, Urban a kol., 2011; Fischer & Škoda, 2014; Nešpor, 2018). Dále rozlišujeme mezi *látkovou* (na psychoaktivních drogách) a *nelátkovou* (behaviorální) závislostí, která se vyznačuje tím, že lidé vykazují závislostní chování ve vztahu ke konkrétním aktivitám. Můžeme se setkat také s označeními *nedrogová závislost* či *závislost bez chemické substance* (Vacek & Vondráčková, 2014).

Závislosti se u skupiny dětí a dospívajících rozvíjejí mnohem rychleji oproti osobám dospělým. Nešpor (2018) zdůrazňuje, že u dospělého člověka proces rozvoje závislosti zabere obvykle roky či desítky let, u dospívajícího pak řádově měsíce.

3.2 Nelátkové závislosti

Nadměrné užívání novodobých technologií a civilizačních komunikačních vymožeností může vést k jevu, který nazýváme *nelátkovou závislostí* (Fischer & Škoda, 2014). Jde o škodlivé provozování určitých činností, které mají negativní vliv na zdravotní stav člověka (Krejčí, 2019; Vacek, 2017). Novodobé závislosti se vyznačují *závislostí psychickou*, kterou doprovází zejména *bažení* (craving), tedy velmi silná touha provozovat určitý typ chování (Fischer & Škoda, 2014).

Základním problémem a odlišností od látkových závislostí je fakt, že manipulace s moderními informačními a komunikačními technologiemi se v současné vyspělé společnosti stala nezbytnou součástí každodenního života. Je tak mnohdy obtížné určit, zda je chování uživatele ještě v normě či už nikoliv. Hlavním úkolem při léčbě těchto problémů je, aby pacient škodlivé aktivity dostal pod plnou kontrolu (Benkovič, 2007b; Škařupová, 2015).

Nelátkové závislosti mají se závislostí na substancích mnoho společného. Sice nepůsobí tak ničivě na lidský organismus, ale jejich devastující dopady na kvalitu života a zdraví jsou výrazné (Dubský, Urban a kol., 2011; Nešpor, 2018; Vacek, 2017).

Podle Benkoviče (2007a) mezi charakteristické projevy nelátkových závislostí patří: (1) intenzivní touha po aktivitách, které jedinci přinášejí potěšení; (2) provozování daných činností nárokuje čím dál více času, jedinec přestává být schopný své jednání kontrolovat; (3) osoba začíná tyto aktivity upřednostňovat nad povinnostmi a zájmy; a (4) přesto, že chování jedince má negativní důsledky (finanční tíseň, narušené vztahy s blízkými, zdravotní a psychické obtíže), dotyčný nadále v rizikových činnostech pokračuje. Griffiths (2005) výčet ještě doplňuje o: (5) usilovné přemýšlení závislého o činnosti, která mu přináší uspokojení, pokud ji zrovna nevykonává, (6) o nepříjemné prožitky po jejím skončení či přerušení, a (7) o tendenci k opakovaným návratům k dřívějším vzorcům chování a k rychlému obnovení jeho extrémních poloh i po mnoha letech abstinence nebo kontroly (relaps).

3.3 Závislost na moderních komunikačních a informačních technologiích

Psychickou závislost na internetu označujeme pojmem *netomanie* (Sekot, 2010). Jde o moderní typ nelátkové závislosti na virtuálních drogách, o nadužívání internetu (Kachrňák, 2016). Je rovněž používán termín *netolismus*, jímž je šířeji označována závislost na virtuálních drogách, zejména počítačových hrách, sociálních sítích, internetových službách, sledování videoportálů, televize aj. (Kopecký, 2011).

Závislost na internetu lze charakterizovat jako nadměrné používání internetu, které s sebou přináší do života jedince psychologické, sociální, pracovní nebo školní komplikace (Beard & Wolf, 2001). Blinka (2014) upřesňuje, že netomanie souvisí s činností dominantní v životě dítěte a doprovázenou změnami nálad. Mladý uživatel jí obětuje stále více času, aktivit či vztahů. Mühlpachr (2008) dodává, že mezi typické projevy patří touha jedince po vykonávání činnosti, která mu způsobuje příjemné prožitky, a ztráta sebeovládání. Závislý není schopen se plnohodnotně zapojit do běžného a reálného života (Willard, 2007). Netomanie se nejčastěji vyskytuje v generaci mladistvých a mladých dospělých (Sekot, 2010). Dříve se za kritérium závislosti na internetu považoval počet hodin strávených on-line, nyní se pozornost upíná spíše na aktivity, které jedinec na

síti provozuje a na míru jejich škodlivosti (Giles, 2010).

Youngová (2004) vymezila tyto druhy netolismu: (1) závislost na virtuální sexualitě – prohlížení pornografických stránek; (2) závislost na virtuálních vztazích – on-line seznamky, sociální sítě; (3) internetové nutkání – sledování videí, hraní on-line her nebo nakupování; (4) závislost na počítači; a (5) přetížení informacemi způsobené např. nadměrným vyhledáváním.

Závislost se rozvíjí postupně, proto si ji jedinci ve většině případů zpočátku neuvědomují. K alarmujícím známkám patří vysedávání u internetu do pozdních večerních hodin, mnohdy tajně, nedostatek spánku, chronická únava, podrážděné reakce na omezení či ukončení připojení k síti, prokrastinace, záškoláctví, omezování reálných sociálních kontaktů (Hradil, 2020). Osoba trávící nadbytek času v kyberprostoru od mladého věku nedokáže adekvátně reagovat na různé životní situace a výzvy, nemá dostatečné komunikační schopnosti. Ztrácí zájem o každodenní dění kolem sebe, soustředí se pouze na úspěchy ve světě internetu. Redukuje či zcela vypouští dosavadní volnočasové aktivity. Více jsou ohroženi především lidé, kteří mají problémy v reálném světě, a ty kompenzují ve světě virtuálním, kde hledají útočiště a zadostiučinění (Kopecký, 2011).

Nedostatek pohybu a nadměrná jednostranná statická zátěž se negativně podepisují na stavu podpůrného, pohybového a oběhového systému, vyskytují se též poruchy spánku, zažívací obtíže, obezita, špatné držené těla, bolesti zad, hlavy a očí (Mílková-Pavlíková, 2017). Do psychiky se promítá zejména stres, který je s nadměrným využíváním techniky jednoznačně spojený, klesá soustředěnost i schopnost udržet pozornost (Mühlpachr, 2008).

Ve věkovém rozmezí od 6 do 12 let děti začínají trávit více času na internetu. Velmi ojediněle se můžeme setkat s nadměrným používáním internetu, závislost u této skupiny bývá pozorována zřídka. Hovoříme-li o generaci dospívajících, máme na mysli věkovou skupinu od 13 do 20 let. Tito jedinci jsou nejvíce ohroženi vznikem závislosti na internetu, poněvadž jej pokládají za všední součást svého životního stylu. V on-line prostředí nejvíce tráví čas chatováním, sledováním videí, hraním her a prohlížením sociálních sítí (Vondráčková, 2015a).

Závislost na sociálních sítích se řadí do kategorie tzv. virtuálních drog, její průběh je téměř totožný se závislostí na internetu (Kopecký, 2011). Podle některých autorů (např. Boyd, 2014) je generace mladistvých na nových technologiích nekontrolovatelně závislá a není schopna své životy ovládat, jelikož se od Instagramu, Twitteru či Facebooku nedokáže odtrhnout. Blinka (2015) naopak vyjadřuje názor, že závislost na sociálních sítích není prokázána a existuje pouze jejich nadměrné užívání. Přiznává však, že i nadměrné užívání sociálních sítí může naplňovat podobu závislosti, jelikož se objevují typické znaky jako abstinenční příznaky, konflikty s okolím a následné relapsy.

Posedlost sociálními sítěmi může mít neblahý vliv na život, školní či pracovní výsledky, též na zdravý emocionální vývoj. Jde o jistou formu nemoci, kterou společnost musí řešit (Boyd, 2014). V popředí stojí zejména neustálá potřeba „být v obraze“, mít přehled o tom, kde se naši přátelé nacházejí, co tam dělají a jaké příspěvky přidávají. Uživatelé obsah nejen konzumují, ale také vytvářejí a netrpělivě čekají na jeho odezvu. Příliš nesejde na tom, zda jsou příspěvky reálné či smyšlené, nadměrný důraz je kladen na počty komentářů, pozitivních hodnocení („lajků“) a sdílení (Eckertová & Dočekal, 2013).

Sociální média na rozdíl od jiných typů závislostí nezpůsobují izolovanost jedinců, ale spíše naopak. Ti, kteří tráví na sítích enormní množství času, mají společenských kontaktů dostatek až nadbytek (Boyd, 2014). Dospívající využívají sociální sítě zejména ke komunikaci s vrstevníky. V tomto vývojovém období jsou naprosto běžnou a nepostradatelnou součástí života většiny z nich (Ševčíková, 2014).

Nomofobie je termín označující patologickou závislost na telefonování a posílání krátkých textových (SMS) či multimediálních zpráv (MMS). Toto vymezení je již poněkud zastaralé, proto doznalo rozšíření o závislost na komunikaci realizované prostřednictvím internetových aplikací mobilního telefonu (Fischer & Škoda, 2014). Krejčí (2019) zdůrazňuje těsné spojení nomofobie s úzkostí z odloučení od mobilního zařízení či z nemožnosti je používat. Nomofobie (složenina z *NO MO*bile phone *PHOBIA*) je jedním z projevů behaviorální závislosti na mobilním zařízení. Vzniká jako produkt interakce mezi lidmi, informacemi a komunikačními technologiemi, postihuje velkou část populace mladých lidí. Mezi příznaky této závislosti patří nervozita, kdykoliv uživatel nemůže telefon zkontrolovat, neustálé napětí, zda mu nepřicházejí nové zprávy a potřeba okamžité reakce na ně (Kopecký, 2015). Kromě psychické nepohody (úzkosti, stresu) z neustálé kontroly mobilního telefonu a obav ze zmeškaných hovorů či zpráv hrozí nomofobikovi zhoršení pozornosti, bolesti hlavy, poruchy zažívání, spánku nebo změny chování (Pokorný, Telcová, & Tomko, 2002).

3.4 Prevence závislosti na virtuálních drogách

Hlavní podstatou prevence vzniku závislosti na internetu je informování o škodlivých dopadech a snaha o motivaci k uvědomělému používání počítačových sítí a dalších moderních technologií. Většinou se jedná o přednášky odborníků probíhající ve škole samostatně nebo začleněné do mediální výchovy. Všechna prostá sdělení je však velmi žádoucí doplnit interaktivními prvky. Preventivní aktivity jsou zaměřeny zejména na skupinu dětí a mladistvých, poněvadž je nejvíce ohrožena vznikem závislosti a také se jimi v tomto období nejlépe formuje jejich osobnost (Vondráčková, 2015b).

Rozhodně není cílem prevence děti a mladistvé strašit a zcela je oddělit od internetu, sociálních sítí nebo mobilních zařízení. Snahou je naučit žáky zodpovědně se na internetu pohybovat a umět rozpoznávat možné hrozby. Nezbytnou součástí aktivit by mělo být nejen upozorňování na negativní stránky internetu, ale také představování jeho výhod a kladů, které může přinášet (Kopecký, 2015).

Podle Šikla (2022) by rodiče měli učit své děti vnímat moderní informační a komunikační technologie jako něco, co k životu nezbytně nepotřebují. Jedním z faktorů vzniku závislosti na internetu je nuda, proto by rodina měla trávit volný čas společně a vymýšlet různorodé aktivity k zabavení. Pouze jedinec, který má vybudované zdravé sebevědomí, může později dobře odolávat překážkám. Důležité je směřovat děti ke zdravému vývoji, všímat si jich a povídat si s nimi o jejich pocitech. Dovolit jim, aby se svým blízkým mohly svěřovat a budovat vzájemnou důvěru. Rodiče by měli své potomky podporovat v navazování mezilidských vztahů, v budování pevných vazeb a být jim příkladem. Tráví-li dítě smysluplně a rozmanitě svůj volný čas, žije v podnětném prostředí a rodiče mu věnují dostatek pozornosti, riziko vzniku nezdravého návyku se značně snižuje. Cílem není dítě od moderních zařízení zcela odtrhnout, ale podporovat je ve zdravém používání.

Nešpor (2018) uvádí další doporučení ohledně prevence vzniku závislosti na internetu: (1) všímat si změn v chování (náhlého zhoršení prospěchu, únavnosti, ztráty zájmů, úbytku kvalitních přátel); (2) spolupracovat s dalšími členy domácnosti; (3) projevovat zájem o své blízké, upozorňovat je na problémy a dbát na zlepšení stavu; (4) důsledně stanovovat pravidla a vyžadovat jejich dodržování; (5) přestěhovat počítač na viditelné místo, kde podléhá rodičovské kontrole; (6) podporovat dítě ve volnočasových aktivitách; a (7) v případě problémů včas vyhledat odbornou pomoc.

Úspěšná školní prevence vyžaduje realizaci v delším časovém úseku a pravidelnost. Veškeré pořádané aktivity musejí být interaktivní a vedené profesionálem z příslušného oboru. Programy jsou sestavované a pořádané na míru dle věku účastníků (Mahdalíčková, 2014). Ve školním prostředí neprobíhá pouze prevence škodlivých jevů, ale zaměřujeme se na osobnost žáků celkově. Zařazujeme výchovu ke zdraví, rozvíjíme zdravé sebevědomí a sociální kompetence. Snažíme se o to, aby žáci byli schopni řešit konflikty a zvládat životní překážky (Ciklová, 2016; Gabrhelík, 2015).

Pedagog by měl ke svým žákům přistupovat citlivě a všímat si všech nesrovnalostí v jejich chování. V případě podezření například na počínající závislost na internetu je důležité pohovořit s rodiči a seznámit je s možnými riziky (Žufníček, 2015). V rámci prevence nelátkových závislostí na moderních technologiích ve škole je možné do školního řádu ukotvit jasná pravidla. Škola nemá pravomoci k tomu, aby zakázala nošení těchto přístrojů do budovy, může však vymezit pravidla manipulace s mobilním telefonem a internetem a zakázat jejich užívání ve výuce (Ciklová, 2016).

4. METODOLOGIE

K výzkumu byl zvolen design kvantitativního šetření (Gavora, 2010), které bylo realizováno pomocí elektronického dotazníku zveřejněného na webových stránkách. Odkaz na něj byl nejprve umístěn na sociálních sítích Facebook, Twitter a Instagram, k dalšímu rozšíření byla zvolena metoda tzv. nabalující se sněhové koule (Hendl, 2005).

Výzkumným nástrojem byl dotazník sestavený na základě odborné literatury (Holzerová, 2022; Kopecký, 2015; Young, 2004). Obsahoval celkem 30 položek, z nich pouze jedna byla otevřená, zbytek uzavřený s nabízenými možnostmi odpovědí. Některé položky poskytovaly možnost výběru více odpovědí, na což byli respondenti vždy upozorněni. Po otevření odkazu se potenciálnímu respondentovi zobrazil průvodní text, který krátce představil záměr šetření, informoval o anonymitě sběru dat a způsobu vyplnění dotazníku. Dotazník byl rozdělen do tří částí. První tvořily základní identifikátory (škola, ročník, pohlaví, typ sídla bydliště), druhou 12 uzavřených otázek zaměřených na mobilní telefon, sociální sítě a internet (frekvence, časové hledisko, důvody a postoje k používání). Třetí část obsahovala 14 otázek, z toho 1 uzavřenou. Týkala se preventivních programů na školách, jejich frekvence, systematičnosti, úrovně a přínosu.

Výzkum probíhal od ledna do února roku 2022. Dotazník otevřelo 362 respondentů, kompletně jej vyplnilo 224 z nich, tedy 61,9 %. Statistická analýza dat byla provedena pomocí balíku EpiInfo, v. 6.02en volně dostupného pro nekomerční použití. Vyhodnocování rozdílů mezi skupinami (třídění odpovědí dle typu školy a pohlaví) a verifikace pracovních hypotéz byly provedeny pomocí chí-kvadrát testu a jeho modifikací dle Yatese a Mantel-Haenszela a Fisherova exaktního testu (Dean a kol., 1994).

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 224 žáků. Ve sledovaném souboru 94 žáků (42,0 %) navštěvovalo gymnázium, 77 (34,3 %) střední odbornou školu (SOŠ) a 53 (23,7 %) střední odborné učiliště (SOU). Mezi respondenty převažovali žáci druhých ročníků, jednalo se o více než třetinu dotazovaných. Žáci prvního a třetího ročníku byla shodně zastoupeni asi čtvrtinou souboru, nejméně žáků (14 %) pocházelo ze čtvrtého ročníku. V souboru bylo zastoupeno 127 žen (56,7 %) a 97 mužů (43,3 %). Polovina oslovených (112 osob) pochází z města, 44,2 % (99 osob) bydlí na vesnici, pouhých 5,8 % (13 osob) žije v městysi.

5. VÝSLEDKY

5.1 Přehled odpovědí respondentů dotazníkového šetření

Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě části. První byla věnována moderním technologiím, odpovědi respondentů byly prezentovány pomocí třídění dle typu navštěvované školy a pohlaví. Druhá část otázek se týkala prevence na školách a přístupu žáků k moderním informačním a komunikačním technologiím. Zde byly odpovědi srovnávány pouze dle typů školy.

Tabulka I podává přehled odpovědí na dotaz, za jak dlouho po probuzení respondenti sahají po mobilním telefonu. Je z ní patrné, že více než polovina oslovených po telefonu sahá ihned po probuzení, přibližně čtvrtina kontroluje mobil do 15 minut, desetina do 30 minut, do jedné hodiny pak 7 % dotazovaných. Mezi sledovanými školami nebyly zaznamenány významné rozdíly. V případě možnosti *jiné* se vyskytovaly reakce *třeba až za 3 hodiny* nebo *jakmile je to nutné*. Odpovědi tříděné dle pohlaví respondentů korespondují se situací v celém vzorku.

Jako první aktivitu, kterou respondenti ráno po procitnutí na mobilním telefonu vykonávají, uvedla polovina z nich čtení přijatých zpráv, čtvrtina sledování novinek na sociálních sítích, 3–4 % respondentů se informují o aktuálním dění, předpovědi počasí nebo očekávaných úkolech, necelých 13 % zmínilo jinou aktivitu (čtení e-knih, poslech hudby, vypnutí budíku, hraní her). Mezi odpověďmi žáků gymnázia a SOŠ nebyly patrné výraznější rozdíly, nejdříve kontrolují přijaté zprávy, zatímco žáci SOU novinky na sociálních sítích. Významnější rozdíly při třídění odpovědí dle pohlaví též nebyly patrné.

Pokud jde o typické využití mobilního telefonu, dvě třetiny souboru pomocí něj komunikují na sociálních sítích, desetina na přístroji poslouchá hudbu, další činnosti (psaní SMS, MMS, fotografování, natáčení videa, hraní her) dosáhly četnosti 7 % a nižší. V kategorii *jiné* bylo nejčastěji zmiňováno čtení elektronických knih. Obdobné pořadí bylo zaznamenáno i při třídění odpovědí dle typu škol a pohlaví. Žáci gymnázia a SOŠ upřednostňují poslech hudby oproti žákům ze SOU, žáci SOŠ psaní SMS zpráv oproti žákům gymnázia a SOU. Dále je zřejmé, že žáci SOU preferují telefonování nad psaním SMS.

Tabulka I: *Přehled odpovědí na otázku* ***Za jak dlouho po probuzení saháte po mobilním telefonu?***

Odpovědi	Celý soubor (n=224)	Gymnázium (n=94)	Střední odborná škola (n=77)	Střední odborné učiliště (n=53)	Muži (n=97)	Ženy (n=127)
	%	%	%	%	%	%
Ihned	52,2	54,3	46,8	56,6	55,7	49,6
Do 15 minut	26,3	26,6	28,6	22,6	25,8	26,8
Do 30 minut	11,6	8,5	11,7	17,0	10,3	12,6
Do 1 hodiny	7,1	6,3	10,4	3,8	6,2	7,9
Jiné	2,7	4,3	2,6	0,0	2,1	3,1

Téměř 40 % souboru svůj mobilní telefon nikdy nevypíná, třetina pouze občasně, čtvrtina pokud je to vyžadováno pravidly (např. ve škole, na úřadě) a méně než desetina pravidelně. Gymnazisté nejčastěji zmiňovali možnost alespoň občasného vypínání přístroje, žáci SOŠ a SOU jej mají prakticky neustále v pohotovosti. Muži nechávají svůj mobil častěji neustále zapnutý, zatímco ženy jsou důslednější při dodržování pravidel vyžadujících vypnutí přístroje.

Další položka vyjadřuje jistou míru sebereflexe žáků, týká se subjektivního hodnocení délky času stráveného činnostmi na mobilním telefonu oproti jejich vrstevníkům. Čtvrtina vzorku zastává názor, že na telefonu tráví více času než kamarádi. S tímto názorem se ztotožnilo 16 % žáků gymnázia, 27 % žáků SOŠ a 36 % žáků SOU. Při třídění reakcí dle pohlaví respondentů se jednalo o pětinu mužů a třetinu žen.

Většina oslovených při sobě většinou či nikdy nemá nabíječku mobilního telefonu nebo přenosnou nabíjecí stanici (powerbanku) pro případ, kdy by se jim vybila baterie přístroje. Opačně reagovalo 28 % celého souboru, pětina gymnazistů a třetina žáků SOŠ i SOU, čtvrtina mužů a třetina žen.

Více než polovina souboru (53 %) považuje zabavení mobilního telefonu za trest. Tento názor s obdobnou četností zastávají i gymnazisté, na SOŠ jde o 47 %, na SOU až o dvě třetiny respondentů. Ženy jsou radikálnější než muži, odebrání mobilu chápou obecně jako potrestání v 56 % případů, zcela jednoznačně pak ve 24 %, zatímco takto reagovala polovina mužů, zcela jednoznačně pak 13 % z nich.

V Tabulce II je uvedeno, kolik času žáci tráví na sociálních sítích. Nejčastěji zmiňovaným údajem jsou 2 hodiny denně, k němu se přiklonila téměř polovina souboru, podobně gymnazisté a žáci SOU. Tři a více hodin denně pobývají na sítích asi tři desetiny oslovených, hodinu uvedla pětina. Žáci SOŠ se chovají poněkud odlišně, více než 40 % z nich tráví na sítích 3 a více hodin denně, 2 hodiny třetina, hodinu pětina. Pouze jediný žák v souboru (gymnazista) sociální sítě nenavštěvuje. Více než 40 % mužů a témě polovina žen tráví na sociálních sítích 2 hodiny denně. Obecně ženy věnují sociálním sítím denně více času než muži.

Více než polovina souboru uvedla, že již někdy zkusila svůj čas trávený na sociálních sítích omezit. Při srovnávání odpovědí dle škol pozitivně reagovaly dvě třetiny gymnazistů a téměř 40 % žáků SOŠ. V případě žáků SOU více než dvě třetiny přiznaly, že se svůj čas trávený na sítích nikdy omezit nesnažily. U mužů jsou pozitivní a negativní odpovědi rozděleny přesně na polovinu, u žen 60 % svůj čas na sítích omezit zkoušelo, 40 % nikoli. Z odpovědí tříděných dle pohlaví vyplývá, že se ženy poněkud více než muži zajímají o množství času, které tráví v on-line světě sociálních médií.

Nejvíce času tráví respondenti na Instagramu, na SOU tuto možnost vybrali všichni oslovení, v celém souboru a na zbylých školách se její četnost pohybovala okolo 90 %. Druhou nejpopulárnější sítí je Youtube, kterou uvedlo okolo 70 % respondentů, výsledky se lišily pouze na SOŠ, kde byl YouTube až na čtvrtém místě a volila ho zhruba polovina žáků. Na třetím pořadí se umístil TikTok (uvedlo jej 60 % vzorku), následovaly Snapchat (v 54 %), Facebook (v 41 %) a Twitter (v 25 %). Na prvních šesti místech se nacházejí nejznámější sociální sítě, výsledky tedy nepřinesly žádné překvapení. Nejméně používanými sítěmi jsou LinkedIn (2 %) a Ask.fm (8 %). Odpověď *jiné* zvolilo 8 % respondentů, nejčastěji se

Tabulka II: *Přehled odpovědí na otázku* ***Kolik času denně strávíte na sociálních sítích?***

Odpovědi	Celý soubor (n=224)	Gymnázium (n=94)	Střední odborná škola (n=77)	Střední odborné učiliště (n=53)	Muži (n=97)	Ženy (n=127)
	%	%	%	%	%	%
Méně než hodinu	4,5	8,5	1,3	1,9	4,1	4,7
Přibližně hodinu	21,0	21,3	22,1	18,9	27,8	15,7
Přibližně 2 hodiny	45,5	50,0	33,8	54,7	43,3	47,2
3 hodiny a více	28,6	19,1	42,9	24,5	23,7	32,3
Nenavštěvuji je	0,4	1,1	0,0	0,0	1,0	0,0

zde objevily sociální sítě Messenger, Discord a Wattpad. Při srovnání obliby sociálních sítí dle pohlaví se četnost zastoupení prvních pěti položek zásadně neliší od situace v celém souboru, podobně jejich celkové pořadí. Nejpopulárnější sítí je Instagram, který zvolilo 40 % mužů i žen. Mezi ženami je dále nejoblíbenější TikTok, mezi muži zase YouTube.

Pocit nervozity v případě, že není možné delší dobu kontrolovat dění na společenských sítích, zažívá třetina souboru. Z gymnazistů se tento stav vyskytuje u pětiny, ze žáků SOŠ u téměř třetiny oslovených. Zcela opačná je situace u žáků SOU, z nichž při nemožnosti delší dobu sledovat sociální sítě pociťuje nervozitu 60 %. Reakce mužů a žen se výrazněji neliší mezi sebou ani při srovnání se stavem v celém souboru.

Místo plnění povinností tráví čas na internetu téměř tři čtvrtiny dotázaných. Nefunkční připojení k internetu rozzlobí a o jeho rychlou nápravu usiluje téměř 80 % vzorku. Více než čtvrtina vzorku souhlasí s tvrzením, že na internetu tráví stále více času. Téměř 60 % žáků má potřebu na svém telefonu neustále kontrolovat nové události. Více než polovina odpovídajících často kontroluje dění na sociálních sítích, i když tuší, že se v krátkém mezičase neodehrálo nic zásadního. Více než 90 % jedinců používá mobilní telefon jako prostředek k zahnání nudy. Na sociálních sítích je aktivních 40 % uživatelů, 70 % spíše pasivně sleduje profily ostatních. Téměř tři čtvrtiny všech odpovídajících reagují na zprávy ihned poté, co je obdrží.

Následující blok položek je zaměřen na preventivní aktivity k omezení nadměrného užívání moderních digitálních technologií.

Více než polovina respondentů uvedla, že se jejich škola na oblast prevence těchto jevů specificky nezaměřuje, pětina naopak reagovala pozitivně, pětina zvolila možnost *nevím*. Četnosti odpovědí gymnazistů a žáků SOU byly téměř totožné a odpovídaly situaci v celém souboru. Na SOŠ byla zaznamenána třetina pozitivních odpovědí.

Přibližně dvě třetiny respondentů uvedly, že škola pořádá preventivní programy alespoň jedenkrát během školního roku. Pětina žáků navštěvuje školu, v níž se prevence realizuje jedenkrát během pololetí. Pouze 2 % souboru udala, že na škole probíhá prevence dvakrát či častěji během pololetí, 13 % oslovených zmínilo jiný časový interval nebo si nebylo jisto, jak často jsou aktivity pořádány. Ve všech třech typech škol je prevence prováděna alespoň jedenkrát během školního roku. Na SOU však více než 40 % žáků (což je přibližně čtyřikrát více než na zbylých typech škol) uvedlo, že u nich prevence probíhá jedenkrát za pololetí. Z porovnání škol tedy SOU v tomto případě vychází nejlépe.

Téměř 40 % žáků přiznává, že je prevence na školách realizována náhodně, 23 % se o rizicích spjatých s moderními technologiemi dozvídá v třídnických hodinách, ojediněle ve výuce společenských věd, 16 % oslovených zmínilo, že ve škole takto zaměřené preventivní působení zcela chybí. Na gymnáziu je preventivní působení realizováno většinou náhodně, pětina žáků se vyjádřila, že během třídnických hodin, pětina přiznala, že schází úplně. Na SOŠ byl zaznamenán obdobný stav. Na SOU nikdo neuvedl, že by se škola prevenci virtuálních drog nevěnovala. Tři pětiny jeho žáků se vyjádřily, že je prevence realizována náhodně, více než čtvrtina odpověděla, že během třídnických hodin.

V případě odpovědí žáků na dotaz, jakými formami probíhá školní primární prevence behaviorálních závislostí, shodně po 40 % z nich zmínilo, že se nejčastěji jedná o přednášky odborníka nebo učitele. Téměř třetina sdělila, že jejich škola vyvěšuje tištěné materiály na nástěnkách, pětina zdůraznila filmovou projekci, desetina besedu s diskuzí. Zbylé možnosti byly zastoupeny s četností menší než 3 %. Na gymnáziu jsou k preventivnímu působení na žáky nejčastěji využívány přednášky učitele, s odstupem následují přednášky odborníka a publikace materiálů na nástěnkách. Na SOŠ jsou silně preferovány přednášky odborníka, s velkým odstupem přednášky učitele a filmové projekce. Na SOU jsou těžištěm preventivních snah materiály na nástěnkách, následují přednášky učitele, přednášky odborníka a filmové projekce. Účinnější preventivní formy s vyšším podílem zpětné vazby a interaktivity jsou ve vzorku zastoupeny slabě – poněkud četněji beseda s diskuzí na SOU a komponovaný pořad na SOŠ.

Přibližně tři čtvrtiny celého souboru se shodly, že používané formy školní prevence behaviorálních závislostí jsou nezáživné kvůli chybějící či nízké úrovni zapojení žáků do diskuzí, frontálnímu výkladu a pouhé jednostranné prezentaci materiálů bez doprovodného programu. Méně kritičtí byli respondenti ze SOŠ, zřejmě kvůli vysoké četnosti přednášek vedených profesionály z oboru. Více než dvě třetiny souboru souhlasily s tvrzením, že ve škole používané preventivní působení pro ně není přínosné. Nejvíce kritičtí byli gymnazisté a žáci SOU, tři čtvrtiny z nich se jasně přiklonily k vyjádření o mizivému přínosu prevence. Méně radikální byli žáci SOŠ, kde o nízkém přínosu prevence vypovědělo 60 % z nich. Za alarmující lze považovat zjištění, že 80 % žáků neví, kdo na jejich škole vykonává funkci metodika prevence. Více než tři

čtvrtiny souboru by prevence nepřesvědčila, aby svůj čas strávený manipulací s moderními technologiemi omezily. K tomuto názoru inklinovalo více gymnazistů než žáků SOŠ a SOU. Naopak, čtvrtina žáků SOŠ by díky prevenci o omezení času stráveného prostřednictvím digitálních technologií vážně uvažovala.

Termín *nelátkové závislosti* znají tři pětiny dotazovaných, *behaviorální závislosti* však pouze tři desetiny. Význam pojmu *virtuální drogy* chápou tři čtvrtiny žáků. Závislost na internetu neboli *netomanie* je neznámým výrazem pro 80 % respondentů, obdobně pojem vyjadřující závislost na mobilním telefonu, tedy *nomofobie*.

Téměř všichni respondenti se shodli na tom, že v současné době je riziko vzniku závislosti na moderních digitálních technologiích vysoké. Nadpoloviční většina respondentů (dvě třetiny) uvedla, že se ji okolí snaží motivovat, aby trávila více času v reálu mimo on-line svět, pouze necelá desetina toto tvrzení kategoricky odmítla. Nejvyšší míra motivace okolím byla zaznamenána u žáků SOŠ, naopak nejnižší u žáků SOU. K pozitivním motivačním podnětům patřilo zejména pozvání rodiny a vrstevníků k procházkám v přírodě, plánování společných rodinných aktivit mimo dosah mobilního signálu a internetového připojení, provozování různých sportů, četba, práce v domácnosti a dobře míněná upozornění na hrozící rizika. Z negativních podnětů lze zmínit neochotu uživatelů omezovat čas trávený on-line díky přesvědčení, že nad ním mají plnou kontrolu, nezájem okolí o jejich osobní volno, častý a dlouhodobý pohyb jejich blízkých v kyberprostoru.

Soudobé informační a komunikační technologie pro respondenty nejčastěji představují *moderní způsoby komunikace* a *pomocníky*, což shodně uvedly tři čtvrtiny souboru. Pro polovinu žáků jsou podstatné možnosti *relaxace* a *jistota*, pro třetinu tyto vymoženosti představují *svobodu* a po čtvrtině volilo možnosti *závislost*, *hračka* a *životní styl*. V rámci jiného vyjádření byly zmiňovány *pokrok* nebo *bolavé místo*. Polovina oslovených využívá moderní digitální technologie často a v životě by se bez nich obešla jen velmi obtížně, čtvrtina by se bez nich dokázala obejít, poněvadž je využívá podle potřeby. Obdobně četná skupina respondentů uvedla, že je sice používá dle potřeby, ale obešla by se bez nich jen stěží. Pouze pro 3 % osob představují tyto technologie potenciální riziko závislosti. Vyšší míra využití mobilních zařízení a internetu (80 %) byla zaznamenána u gymnazistů, u žáků SOU činila 60 %, u žáků SOŠ 50 %. Třetina gymnazistů a pětina žáků SOU by se bez moderních technologií jen těžko obešla, zatímco pro třetinu žáků SOŠ by to nebyl větší problém.

5.2 Testování hypotéz

Byly testovány tři pracovní hypotézy. V nulová variantě první hypotézy jsme předpokládali, že gymnazisté tráví denně na sociálních sítích obdobné množství času jako žáci SOU. Pro základ k analýze tohoto tvrzení posloužila Tabulka III. Z výsledku testování (x^2=1,51, p=0,22) vyplynulo, že nulovou variantu první hypotézy nelze zamítnout. Žáci obou sledovaných škol tráví tedy na sociálních sítích denně obdobné množství času.

V nulové variantě druhé hypotézy jsme uvažovali, že v pokusech omezit čas strávený na sociálních sítích není mezi muži a ženami výrazný rozdíl. K její analýze posloužila data z Tabulky IV. Z výsledků testování (x^2 =2,15, p=0,14) vyplynulo, že nulovou variantu druhé hypotézy nelze zamítnout. V pokusech omezit čas strávený na sociálních sítích není při třídění odpovědí dle pohlaví výraznější rozdíl.

Formulace nulové varianty třetí hypotézy se týkala obdobné míry informovanosti ze strany školy o rizicích spojených s nadměrným užívá-

Tabulka III: *Srovnání času tráveného na sociálních sítích gymnazisty a žáky SOU (absolutní počty)*

Typ školy/Doba denně on-line na sociálních sítích	1 hodinu nebo méně	Více než 2 hodiny
Gymnázium	28	65
Střední odborné učiliště	11	42

Tabulka IV: *Srovnání snahy mužů a žen omezit čas trávený na sociálních sítích (absolutní počty)*

Pohlaví/Omezení času on-line na sociálních sítích	Zkoušeli omezit	Nezkoušeli omezit
Muži	48	48
Ženy	76	51

Tabulka V: *Srovnání míry informovanosti ze strany školy o rizicích spojených s nadužíváním moderních digitálních technologií mezi žáky SOŠ a SOU (absolutní počty)*

Typ školy/Informovanost žáků školou	Ano	Ne
Střední odborná škola	24	45
Střední odborné učiliště	9	31

ním mobilních telefonů, internetu a sociálních sítí mezi žáky SOŠ a SOU. K její analýze byla vytvořena Tabulka V. Z výsledků testování (x^2=1,81, p=0,18) vyplynulo, že nulovou variantu třetí hypotézy nelze zamítnout. Mezi mírou informovanosti žáků SOŠ a SOU ze strany školy o rizicích spojených s nadměrným užíváním moderních digitálních technologií není významného rozdílu.

6. DISKUZE

V rámci mezinárodního projektu EU Kids Online (Šmahel, Macháčková a kol., 2020) byl v letech 2017–2019 v 19 zemích realizován průzkum, který mapoval přístup dětí ve věkovém rozmezí od 9 do 16 let k internetu a možná rizika jeho používání. Ze šetření vyplynulo, že děti v ČR tráví v on-line světě průměrně tři hodiny, hoši poněkud kratší dobu než dívky. Naším šetřením bylo zjištěno, že žáci na sociálních sítích tráví nejvíce asi dvě hodiny denně (45,5 %). Časový úsek 3 hodiny a více volilo o 9 % více žen než mužů. Oba výzkumy tedy prokázaly, že dívky tráví v on-line prostředí více času než hoši, náš výzkum však v rámci celého souboru poskytl optimističtější data. Otázky byly dále zaměřeny na to, zda děti někdo z okolí (rodina či vrstevníci) motivuje k tomu, aby trávily méně času na internetu. V Projektu EU Kids Online bylo zjištěno, že s 56 % jedinců o tomto tématu nikdo nemluví, s 28 % občas a 16 % uvedlo, že často nebo velmi často. Z našeho výzkumu vyplynulo, že respondenti nejsou nikým motivováni pouze v 8 % případů, 26 % odpovědělo, že spíše ne a 66 % jedinců jejich okolí spíše či zcela určitě nějakým způsobem motivuje. Naše zjištění jsou tedy opět optimističtější. Projekt EU Kids Online přinesl závěr, že pouze 1 % z dětí, které se na internetu setkaly s negativními jevy, se svěřilo odborníkovi, do jehož kompetencí tato oblast řešení spadá. Tento fakt souvisí s naším zjištěním, že pouze 18 % žáků ví, kdo je na jejich škole metodikem prevence. Oba výzkumy dokazují, že využití služeb poradenských profesí je v současné době nízké.

Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) prováděná v roce 2019 se dotýkala také trávení času na sociálních sítích a internetu. Bylo zjištěno, že 54 % žáků tráví na sociálních sítích asi dvě hodiny denně, 28 % dokonce čtyři (Chomynová, Csémy, & Mravčík, 2020). Výsledky jsou téměř totožné s těmi, které byly zjištěny v našem výzkumném šetření, z něhož vyplynulo, že dvě hodiny denně tráví na sociálních sítích 46 % žáků a 29 % se na nich pohybuje 3 hodiny denně a více.

Ve Švýcarsku byla uskutečněna studie ve skupině dětí a mladých dospělých ve věku 15–21 let. Výzkumníci se zabývali používáním mobilních telefonů, konkrétně smartphonů, a závislostí na nich (Haug a kol., 2015). Sběr dat probíhal v první polovině roku 2015. Bylo zjištěno, že 40 % dotazovaných sahá po mobilním telefonu do 5 minut, 37 % do 30 minut a 16 % do jedné hodiny po procitnutí. Z našeho šetření vyplynulo, že 52 % respondentů používá telefon ihned po probuzení, 26 % do 15 minut, 12 % do třiceti minut a zhruba hodinu od procitnutí bez něj vydrží pouze 7 %. Švýcarské děti nejvíce na telefonu sledují sociální sítě (67 %), následuje poslech hudby (18 %). K volání jej primárně využívá 6 % dotazovaných a ke psaní SMS 3 %. Náš výzkum přinesl následující zjištění – nejvíce jedinců (66 %) na mobilu komunikuje přes sociální sítě, 12 % poslouchá hudbu, 7 % telefonuje a 6 % píše SMS zprávy. Obě šetření se svými zjištěními významně neodlišují.

Limity prováděného výzkumu spatřujeme v menším počtu respondentů. Struktura sledovaného souboru není zcela vyrovnaná z hlediska věku, zastoupení pohlaví, velikosti sídla i škol. Další problém by mohl spočívat ve skutečnosti, že šetření bylo prováděno prostřednictvím elektronického dotazníku. Kvůli absenci osobního kontaktu scházela možnost bezprostředně upřesnit znění jednotlivých položek, zodpovědět dotazy či vysvětlit nejasnosti. Potencionální respondenti tak dokument sice otevřeli, ale jeho vyplňování nemuseli dokončit.

ZÁVĚR

Ihned po probuzení sahá po mobilním telefonu více než polovina respondentů, čtvrtina pak do 15minut. Nejčastějším důvodem k ranní kontrole telefonu je čtení přijatých zpráv a sledování novinek na sociálních sítích. Dvě třetiny respondentů přiznaly, že komunikace na sociálních sítích je jejich primárním důvodem k používání mobilu.

Přibližně 40 % souboru nikdy své mobilní zařízení nevypíná, třetina pouze občasně, 23 % žáků pouze v nezbytném případě, je-li to striktně vyžadováno pravidly. Tři čtvrtiny odpovídajících jsou přesvědčeny o tom, že na telefonu netráví více času než jejich vrstevníci. Zabavení mobilního telefonu vnímá jako trest více než polovina souboru.

Téměř polovina respondentů tráví na sociálních sítích dvě hodiny denně, více žáci SOŠ a ženy. Více než polovina dotázaných zkoušela dobu strávenou na sociálních sítích omezit, ženy častěji. Nejpopulárnější sociální sítí je jednoznačně Instagram, následují YouTube, TikTok a Snapchat. Více než dvě třetiny respondentů nepociťují nervozitu, jestliže je jim na delší dobu odepřen přístup na sociální sítě. Opačná je situace u žáků SOU.

Téměř všichni respondenti tráví raději čas na internetu místo toho, aby si plnili své povinnosti, a také jsou nazlobení, když se z nějakého důvodu nemohou připojit. S tvrzením, že objem jejich času stráveného on-line narůstá, většina nesouhlasí. Telefon i sociální sítě žáci často kontrolují, i když tuší, že se za krátké mezidobí nic podstatného nezměnilo. Důvodem je mnohdy nuda. Více než polovina odpovídajících je na sociálních sítích spíše aktivními přispěvateli než pasivními sledovateli. Většina také odpovídá na zprávy ihned po tom, co je obdrží.

Většina vzorku zná pojmy *virtuální drogy* (75 %) a *nelátkové závislosti* (60 %). Nejméně se do povědomí žáků dostaly termíny *nomofobie* a *netomanie*. Až na dva respondenty zastávají všichni názor, že riziko vzniku závislosti na mobilním telefonu, internetu nebo sociálních sítích je vysoké.

Okolí se snaží respondenty motivovat, aby netrávili příliš mnoho času v on-line světě. K pozitivním podnětům patří zejména pobyt v přírodě, koníčky nebo společný čas s rodinou a vrstevníky. Z negativních momentů stojí za zmínku, že s respondenty jejich blízcí ohledně on-line aktivit nekomunikují, je jim to jedno, nebo tvrzení, že si žáci pobyt v kyberprostoru sami hlídají a vnější zásah nepovažují za nutný. Žáci nejčastěji vnímají současné informační a komunikační technologie jako moderní způsob spojení a pomocníka, také jako možnost relaxace a určitou formu jistoty. Čtvrtina souboru s nimi spojuje riziko závislosti. Polovina oslovených tato komunikační pojítka používá často a v životě by se bez nich dokázala obtížně obejít, čtvrtina je používá dle potřeby, nedokázala by je ale postrádat, další čtvrtina by je bez větších potíží uměla oželet.

Z dotazníkového šetření bylo možné odhadnout, zda a v jaké míře se mezi respondenty vyskytuje potenciální závislost na virtuálních drogách. U 5 % dotázaných by mohlo existovat riziko závislosti, třetina souboru přiznala, že pociťuje nervozitu, jestliže nemá přístup na sociální sítě. Na závislost na internetu by mohl poukazovat fakt, že většina oslovených okamžitě řeší závadu na internetovém připojení a také si kvůli pobytu v kyberprostoru často neplní své povinnosti. Většina osob rovněž v krátkých intervalech kontroluje mobilní telefon a sociální sítě, i když se v mezičase neodehrálo nic podstatného. Čtvrtina žáků reagovala pozitivně na přímý dotaz, zda pro ně moderní informační a komunikační technologie představují závislost.

Školní primární prevence behaviorálních závislostí připadá 40 % gymnazistů nezáživná, polovině nepřínosná. Většinou je uskutečňována náhodně a formou přednášek učitele. Na SOŠ se nejvíce žáků (41 %) přiklonilo k názoru, že je prevence atraktivní. Programy jsou zde rovněž pořádány náhodně, avšak většinou se jedná o přednášky odborníků, které jsou pro posluchače zajímavé. Žáci navštěvující SOU pokládají preventivní aktivity za nezáživné a neatraktivní. Informace jsou jim předávány spíše pasivní či jednosměrnou formou prostřednictvím materiálů na nástěnkách a přednášek učitele. Školní preventivní působení je nedostatečné či řídké, málo efektivní, často postrádá systematičnost, vhodné začlenění a rozsah, zpětnou vazbu, interaktivitu a poutavost. Téměř dvě třetiny souboru uvedly, že je škola o specifických rizicích spojených s moderními digitálními technologiemi dostatečně neinformuje. Většina souboru přiznala, že by ji školní preventivní působení nedonutilo ke změně chování v on-line světě.

Bylo by žádoucí plánovat preventivní působení tak, aby se zvýšila jeho četnost během školního roku, bylo vhodně a nenásilně začleněno do vzdělávacího systému. Vítán je vyšší podíl interaktivních a nižší podíl monologických prvků, aby žáci dostali prostor k pokládání dotazů, diskuzím, mohli se

více zapojovat do programů, vyjadřovali vlastní názory. Přednášky by měly být vedeny na aktuální témata, informace v nich obsažené by měly být předem nastudované, ověřené a čerstvé. Prezentovat by je měl profesionál v oboru nebo pedagog, jemuž je dané téma blízké a dobře se v něm orientuje. Většina dotazovaných nemá přehled o tom, kdo na jejich škole vykonává funkci metodika prevence. Je potřebné, aby byli pedagogové i žáci s touto osobou, jejími činnostmi a možnostmi pomoci náležitě seznámeni.

Motivace ke zdravému způsobu života by měla vycházet nejen ze školního, ale též z rodinného prostředí a od vrstevníků. Příjemné prožitky lze získat i jinak než v kyberprostoru. Od manipulace s moderními digitálními technologiemi nelze zcela abstrahovat, nebylo by to reálné ani účelné. Děti se s nimi setkávají v domácnosti, při vzdělávání a trávení volného času, později jako dospělí i v zaměstnání. Efektivnější je znát výhody i nevýhody těchto prostředků, stanovit jasné hranice jejich používání, vědět o možných rizicích a způsobech ochrany. Mobilní telefon, internet a společenské sítě by měly být dobrými sluhy, ale vládnout by jim měl vždy uživatel, nikoli naopak.

LITERATURA

Beard, K., & Wolf, E. (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *Cyberpsychology and Behavior, 4*(3), 377–383. https://doi.org/10.1089/109493101300210286

Benkovič, J. (2007a). Nelátkové závislosti v ambulancii praktického lekára. *Via practica, (4)*11, 530–533. Dostupné z: https://www.solen.sk/storage/file/article/8b350a5843286b01f83cdd56c50d8bc7.pdf

Benkovič, J. (2007b). Novodobé nelátkové závislosti. *Psychiatrie pro praxi, (8)*6, 250–253. Dostupné z: https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2007/06/03.pdf

Blinka, L. (2014). Nadměrné užívání internetu a závislost na internetu. In Ševčíková, A., *et al.* (Eds.), *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu* (s. 37–54). Praha: Grada.

Blinka, L. (2015). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Praha: Grada.

Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.

Ciklová, K. (2016). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence.* 2. vyd. Ostrava: EconomPress.

Dean, A.G., *et al.* (1994). *The Epi Info Manual: Version 6.02 A Word Processing, Database and Statistics System for Public Health on IBM-compatible Microcomputers*. London: Brixton Books.

DSM-5 (2015). *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.

Diclemente, C. (2018). *Addiction and Change: How Addictions Develop and Addicted People Recover*. 2nd Ed. New York: The Guilford Press.

Dočekal, D., Müller J., *et al.* (2019). *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace.* Praha: Mladá fronta.

Dubský, J., Urban, L., *et al.* (2011). *Sociální patologie*. Praha: Policejní akademie ČR v Praze.

Eckertová, L., & Dočekal, D. (2013). *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. Brno: Computer Press.

Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie*. 2. vyd. Praha: Grada.

Fulton, B. (2014). *Drug Discovery for the Treatment of Addiction: Medicinal Chemistry Strategies*. Hoboken: Wiley.

Gabrhelík, R. (2015). Teoretické modely ve školské prevenci a základní typy preventivních programů. In Miovský, M., *et al.* (Eds.), *Prevence rizikového chování ve školství* (s. 62–70). 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2.vyd. Brno: Paido.

Giles, D. (2010). *Psychology of the Media*. Great Britain: Bloomsbury Publishing PLC.

Griffiths, M. (2005). A 'Components' Model of Addiction Within a Biopsychosocial Framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191–197. Dostupné z: http://www.addictionpsychologist.org/wp-content/uploads/2019/03/griffiths-2005-addiction-components.pdf

Haug, S., *et al.* (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions, 4*(4), 299–307. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Herle, P., & Nešpor, K. (2019). *Adiktologie pro všeobecné praktické lékaře*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Holzerová, A. (2022). *Výskyt závislostí na virtuálních drogách a možnosti prevence jejich vzniku u žáků středních škol* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
Hradil, R. (2020). *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace a inspirace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží.* Lelekovice: Franesa.
Chomynová, P., Csémy, L., & Mravčík, V. (2020). Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) 2019. *Zaostřeno, 6*(5), 1–20. Dostupné z: https://www.drogy-info.cz/publikace/zaostreno-na-drogy/2020-zaostreno/05-20-evropska-skolni-studie-o-alkoholu-a-jinych-drogach-espad-2019/
Chromý, J., & Pánek, J. (2014). *Komunikace, média, vzdělávání, kultura.* Praha: Extrasystem.
Kabíček, P. (2014). Stadia cesty do závislosti. In Csémy, L., Hamanová, J., *et al.* (Eds.), *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví* (s. 49–55). Praha: Triton.
Kachrňák, R. (2016). Netholismus. In Kohout, R., & Kachrňák, R. (Eds.), *Bezpečnost v online prostředí* (s. 62–63). Karlovy Vary: Biblio Karlovy Vary.
Kolibáš, E., & Novotný, V. (1996). *Alkoholizmus a drogové závislosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
Kopecký, K. (2015). *Trpíte nomofobií? Otestujte se!* Dostupné z: https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/online-zavislosti/1059-nomofobie
Kopecký, K. (2011). *Úvod do problematiky netolismu*. Dostupné z: https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/331-uvod-do-problematiky-netolismu
Krejčí, M. (2019). *DigiDetox: jak na digitální minimalismus*. Praha: Pointa.
Mahdalíčková, J. (2014). *Víme o drogách všechno?* Praha: Wolters Kluwer.
Mílková-Pavlíková, K. (2017). *Behaviorální závislosti*. Dostupné z: https://docplayer.cz/30970260-Behavioralni-zavislosti.html
Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD.
Nešpor, K. (2018). *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. 5. vyd. Praha: Portál.
Pokorný, V., Telcová, J., & Tomko, A. (2002). *Patologické závislosti*. 2. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, r.s.
Röhr, H. (2015). *Závislost: jak jí porozumět a jak ji překonat*. Praha: Portál.
Sekot, A. (2010). *Úvod do sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita.
Ševčíková, A. (2014). *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada.
Šikl, J. (2022). *Rizika závislostního chování u dětí a dospívajících a jejich prevence*. Dostupné z: https://sancedetem.cz/rizika-zavislostniho-chovani-u-deti-dospivajicich-jejich-prevence#pro-rodice
Škařupová, K. (2015). Jednání jako droga. In Blinka, L., *et al.* (Eds.), *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba* (s. 21–38). Praha: Grada.
Šmahel, D., Macháčková, H., *et al.* (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. Dostupné z: https://irtis.muni.cz/cs/aktuality/novinky-a-clanky/vyzkumna-zprava-euko-2020
Vacek, J., & Vondráčková, P. (2014). Behaviorální závislosti: klasifikace, fenomenologie, prevalence a terapie. *Česká a Slovenská psychiatrie, 110*(6), 326–332. Dostupné z: https://adoc.pub/vacek-j-vondrakova-p-behavioralni-zavislosti-klasifikace-fen.html
Vacek, J. (2017). *Nelátkové závislosti: Behaviorální závislosti*. Dostupné z: https://www.adiktologie.cz/file/407/behavioralni-zavislosti.pdf
Vondráčková, P. (2015a). Nadměrné užívání internetu z vývojového hlediska. In Blinka, L., *et al.* (Eds.), *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba* (s. 89–110). Praha: Grada.
Vondráčková, P. (2015b). Prevence a léčba závislosti a nadměrného užívání internetu. In Blinka, L., *et al.* (Eds.), *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba* (s. 55–88). Praha: Grada.
Willard, N. (2007). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Dostupné z: https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf
Young, K.S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*(4), 402–415. https://doi.org/10.1177/0002764204270278
Žufníček, J. (2015). *Co dělat, když – Intervence pedagoga. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. Příloha č. 15 – Netolismus.* Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_15_Netolismus.doc

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

FAKTORY A BARIÉRY ŠTÚDIA STEM U DIEVČAT

Michal Kentoš[1], Mária Ďurkovská[1]

[1]Spoločenskovedný ústav, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i., Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovenská republika

Abstrakt

Ženy napriek rovnakým objektívnym výkonovým výsledkom v STEM nedosahujú na Slovensku adekvátne zastúpenie v pracovnej oblasti. V podmienkach SR reprezentujú ženy len 13,7 % IT pozícií. Vzhľadom na vekové disproporcie pracuje v IT odbore cca. 20 % žien vo veku do 30 rokov, vo veku do 45 rokov len 9 % žien. Výskum Velšica (2019) uvádza, že z 1000 žien len 29 získa bakalársky titul v IT odbore, len 4 z nich zostanú aj v IT sektore pracovať. Stoet a Geary (2018) usudzujú, že dievčenské talenty strácame počas stredoškolského i vysokoškolského štúdia, hoci dievčatá dosahujú rovnaké, alebo lepšie výsledky než chlapci vo vedeckej gramotnosti a súčasne prejavujú záujem o štúdium STEM odborov. V konečnom dôsledku však percento vysokoškolských titulov u dievčat bolo výrazne nižšie než u chlapcov. Cieľom príspevku je referovať o výsledkoch kvalitatívneho výskumu bariér a podporných faktorov, ktoré podporujú resp. bránia ženám uplatniť sa v STEM prostredí. Výskum prebiehal na vzorke stredoškolských učiteľov a bol zameraný na ich skúsenosti s preferenciou záujmov a dosahovaním cieľov študentiek. Zároveň bola pozornosť venovaná rodovým a rolovým stereotypom súvisiacich so STEM. Predbežné výsledky výskumu indikujú sociálne (mužské prostredie) a individuálne (podpora súťaživosti, individualizmu) bariéry vo vzťahu k zámeru študovať a pracovať v oblasti STEM u dievčat.

Kľúčové slová: štúdium STEM, IKT, stredoškolskí učitelia, rodové rozdiely

Abstract

FACTORS AND BARRIERS TO GIRLS' STEM LEARNING

Despite the same objective performance in STEM, women are not adequately represented in the workforce in Slovakia. In Slovakia, women represent only 13.7% of IT positions. Due to age disproportions, approximately 20% of women under the age of 30 work in the IT sector, while only 9% of women under the age of 45 work in the IT sector. Velšic (2019) reports that out of 1000 women, only 29 will obtain a bachelor's degree in IT, only 4 of them will remain working in the IT sector. Stoet and Geary (2018) conclude that girls' talents are being lost during secondary and tertiary education, even though girls are performing as well as or better than boys in science literacy while showing interest in pursuing STEM fields. As a result, however, the percentage of college degrees earned by girls was significantly lower than that of boys. The purpose of this paper is to report the results

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0073

of qualitative research on the barriers and facilitators that encourage or hinder women to pursue careers in STEM environments. The research was conducted with a sample of secondary vocational school teachers and focused on their experiences of female students' preferences for interests and achievement goals. At the same time, attention was paid to gender and role stereotypes related to STEM. Preliminary results of the research indicate social (male environment) and individual (promotion of competitiveness, individualism) barriers in relation to girls' intentions to study and work in STEM fields.

Keywords: STEM learning, ICT, secondary school teachers, gender differences

1. ÚVOD

Podiel žien a mužov na pozíciách v informačných technológiách je dlhodobým problémom. Štatistika Eurostatu ukazuje, že Slovensko v tejto oblasti obsadzuje v rámci Európskej únie posledné priečky. V roku 2021 bolo na Slovensku takmer 9 z 10 špecialistov na IT mužov (Eurostat, 2022). Európska komisia dlhodobo upozorňuje na potrebu rozvoja IT zručností i väčšie zastúpenie žien v technických oblastiach, a to nielen preto, aby sa zabránilo spomaleniu európskeho hospodárskeho rastu, ale aj preto, že rôznorodé tímy prispievajú k rastu a inováciám. (Európska komisia, 2018)

2. CIELE

Cieľom príspevku je referovať o výsledkoch kvalitatívneho výskumu bariér a podporných faktorov, ktoré podporujú resp. bránia ženám uplatniť sa v STEM prostredí. Výskum prebiehal na vzorke stredoškolských učiteľov a bol zameraný na ich skúsenosti s preferenciou záujmov a dosahovaním cieľov študentiek. Zároveň je pozornosť venovaná rodovým a rolovým stereotypom súvisiacich so STEM.

3. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Ženy napriek rovnakým objektívnym výkonovým výsledkom v IKT nedosahujú na Slovensku adekvátne zastúpenie v tejto pracovnej oblasti. V podmienkach SR reprezentujú ženy len 13,7 % IT pozícií. Vzhľadom na vekové disproporcie pracuje v IT odbore cca. 20 % žien vo veku do 30 rokov, vo veku do 45 rokov je to len 9 % žien. Velšic (2019) uvádza, že z 1000 žien na Slovensku len 29 získa bakalársky titul v IT odbore a len 4 z nich zostanú aj v IT sektore pracovať. Podľa jeho zistení je pre štúdium informatiky rozhodnutých iba 3% stredoškoláčok, 18% o tom „zatiaľ iba uvažuje, ale možno sa ešte rozhodne inak" a 79% o takejto možnosti vôbec neuvažuje. Obdobne je to v prípade úvah o kariére v oblasti IT. Na otázku, či by si vedeli predstaviť v budúcnosti prácu v oblasti IT, odpovedalo 6% „určite áno" a ďalších 16% „skôr áno". Potenciál dievčat študovať a následne pracovať v oblasti informačných technológií korešponduje s viacerými faktormi. Na jednej strane ho zvyšujú výborné výsledky v škole, široký rozsah digitálnych zručností a pozitívny vzťah dievčat k informatike. Na druhej strane sú to motivačné faktory ako je záujem o oblasť IT, odbúravanie stereotypov o informatike ako náročnom štúdiu a informatické sebavedomie (keď dievčatá veria, že ich zručnosti a schopnosti sú aspoň také dobré ako u chlapcov v ich veku). Aj Stoet a Geary (2018) v rozsiahlej celosvetovej meta-analytickej štúdii založenej na výsledkoch PISA zistili, že dievčatá dosahujú rovnaké, alebo lepšie výsledky vo vedeckej gramotnosti než chlapci, súčasne prejavujú záujem o štúdium STEM odborov, no v konečnom dôsledku percento vysokoškolských titulov u dievčat je výrazne (až násobne) nižšie než u chlapcov. Na základe týchto faktov autori usudzujú, že tieto dievčenské talenty sa strácajú počas stredoškolského i vysokoškolského štúdia, čo potvrdili vo svojom výskume aj Sáinz, & Eccles (2011). Podľa Reinking, & Martin (2018) má nedostatočné zastúpenie žien v oblastiach STEM viaceré dôvody. Ide o rodovú socializáciu vyskytujúcu sa v detstve – napr. chlapci sú považovaní za nadaných v matematike a dievčatá sú dobré v domácich prácach a v týchto intenciách sú vychovávané (Gunderson *et al.*, 2011; Regner, *et al.*, 2014). Tieto socializačné praktiky sú súčasťou konceptu stereotypnej hrozby, ktorá vyvoláva u dievčat pochybnosti o vlastných schopnostiach a môže tak negatívne ovplyvniť výkon dievčat v oblastiach STEM (Shapiro, & Williams, 2012).

Okrem toho nedostatočné zastúpenie žien v STEM oblastiach spôsobuje aj vplyv rovesníkov, t.j. ak sú študenti súčasťou skupiny, radšej sa zapájajú do podobných aktivít ako ich rovesníci v skupine, čo zabraňuje profesnej mobilite dievčat do dominantne chlapčenských skupín (Crosnoe, *et al.*, 2008). Vplyv učiteľov na záujem

študovať STEM odbory bol síce preukázaný avšak len v obmedzenej miere. Dawes *et al.* (2015) vo výskume zistili, že študenti sú pri výbere STEM disciplín výrazne ovplyvnení učiteľmi, ale aj rodičmi. V uvedenom výskume 36,3% účastníkov označilo učiteľov ako tých, ktorí mali v tejto oblasti na študentov vplyv. Taktiež Craig *et al.* (2019) potvrdili významnú úlohu učiteľov pri kariérnom rozhodovaní študovať STEM odbory. Podľa štúdie Bottia *et al.* (2015) sú stredoškolské učiteľky STEM odborov kľúčové pri rozhodovaní dievčat o štúdiu STEM. Ich zistenia naznačujú, že zvýšenie podielu učiteliek, najmä v matematických a prírodovedných predmetoch, by mohlo byť účinným spôsobom, ako urobiť prostredie STEM v školách pre dievčatá priateľskejšie. Rice *et al.* (2013) konštatujú, že učitelia majú podstatný vplyv na študentov a uvádzajú, že podpora učiteľov v matematike a prírodných vedách v ich výskume korelovala so zvýšenou sebaúčinnosťou študentov a pozitívnym vnímaním týchto disciplín. Naopak, výskum Tey *et al.* (2020) ukázal, že rodičia mali významný vplyv na záujem študentov o STEM a zámer výberu povolania, zatiaľ čo učitelia nie.

Ďalšou bariérou sú podľa Cheryan, Master, & Melzoff (2015) stereotypné presvedčenia o osobnostných črtách a charakteristikách IT profesionálov alebo inžinierov ako napr. ich sociálna izolácia alebo introvertný charakter. Tieto profesijné stereotypy sú v rozpore s predstavami žien o pracovných charakteristikách spolupracovníkov. Podľa Bettinger, & Long (2005) je jednou z prekážok pre dievčatá, ktoré majú záujem venovať sa štúdiu v oblasti STEM, nedostatok ženkých vzorov. Vzhľadom na nedostatok ženských vzorov v STEM oblasti je podľa Hand, Rice, & Greenlee (2017) pravdepodobné, že učitelia (najmä učiteľky) zohrávajú kľúčovú úlohu pri povzbudzovaní dievčat v štúdiu STEM. Na druhej strane výskum tiež ukázal, že učitelia majú tendenciu vykazovať explicitné a implicitné skreslenia, ktoré môžu dievčatá odrádzať od štúdia STEM (Thacker *et al.*, 2022). Explicitné skreslenia sú verejne prezentované, uvedomované a podliehajú normatívnym očakávaniam, preto sa v súčasnosti vyskytujú len v minimálnej miere (Copur-Gencturk *et al.*, 2020). Implicitné skreslenia sú neuvedomované automatizmy, ktorým učiteľ čelí v pedagogickom procese. Medzi nich patria tendencia podceňovať matematické resp. technické schopnosti dievčat a zároveň preceňovať uvedené schopnosti chlapcov. Espinoza *et al.* (2014) v tejto súvislosti zistili, že učitelia majú tendenciu pripisovať úspechy svojich žiačok v matematike veľkej snahe a neúspechy nedostatočným schopnostiam, zatiaľ čo u chlapcov pripisujú ich úspechy adekvátnym schopnostiam a neúspechy nedostatočnej motivácii. Tieto skreslenia môžu byť založené na implicitných teóriách vrodených predpokladov chlapcov a dievčat (Yeager, & Dweck, 2012), ktoré považujú učitelia za rozdielne a nemenné. Carlana (2020) vo svojom výskume zistila, že 45 % učiteľov matematiky a literatúry na stredných školách malo implicitné rodové stereotypy spájajúce chlapcov s prírodnými vedami, pričom silnejšie asociácie medzi mužmi a prírodnými vedami mali učitelia matematiky.

4. METODOLÓGIA

Vzhľadom na špecifickosť výskumného problému a snahu preskúmať oblasti, ktoré vychádzajú z osobných skúseností učiteľov, sme uplatnili metódu pološtruktúrovaného interview. Osnova otázok bola pripravená na základe štúdia literatúry a výskumov realizovaných v tejto oblasti. Predmetom pološtruktúrovaného rozhovoru boli predovšetkým: skúsenosti učiteľov s predpokladmi chlapcov a dievčat študovať STEM / IT odbory, ale aj ďalšie oblasti (stereotypy súvisiace s nízkym počtom dievčat na týchto školách, vplyv učiteľa na rozhodnutie žiakov pokračovať v štúdiu STEM / IT odborov, pozícia dievčat v triede s chlapčenským kolektívom)

Výskumný súbor tvorili učitelia stredných priemyselných škôl v Košiciach na ktorých v školskom roku 2021/2022 študovalo 1–15 % dievčat. Kvalitatívny výskum bol uskutočnený v druhej polovici školského roka 2021/2022. Bolo realizovaných 8 interview. Rozhovor s jedným učiteľom trval v priemere 30 minút. Priemerný vek pedagógov bol 50 rokov a priemerná dĺžka ich praxe 20 rokov.

5. VÝSLEDKY

Predpoklady dievčat a chlapcov

V prvej časti rozhovorov bola pertraktovaná téma o predpokladoch dievčat a chlapcov zvládnuť technické, resp. inžinierske predmety ako napr. strojárstvo, mechatroniku a elektrotechniku. Z výpovedí učiteľov vyplýva, že predpoklady dievčat pre štúdium technických predmetov hodnotili obdobne ako predpoklady chlapcov.

„O nič horšie predpoklady ako chlapci.“ (muž, 45 rokov)

„Dievčatá majú rovnaké predpoklady ako chlapci a aj učitelia ich pozitívne diskriminujú. Chlapci na nich neberú ohľad. Keby na nich brali ohľad, nemali by tie dievčatá také ostré lakte.“ (žena, 45 rokov)

„Dievčatá nemajú väčšie problémy ako chlapci. Úspešnosť by bola 50:50. (muž, 43 rokov)

V dvoch prípadoch dokonca učitelia hodnotili predpoklady dievčat v technických predmetoch pozitívnejšie v porovnaní s ich rovesníkmi.

„Dievčatá majú rovnaké predpoklady študovať technické odbory ako chlapci, niekedy sú dokonca lepšie. Máme dokonca aj také, ktoré sú manuálne zručnejšie ako chlapci.“ (žena, 56 rokov)

„U nás sú dievčatá, na rovinu, šikovnejšie, najmä v nižších ročníkoch, vyspelejšie a aj viac motivované.“ (muž 57 rokov)

Prítomnosť stereotypov pri voľbe kariéry si uvedomujú aj samotní učitelia, avšak tie boli lokalizované do externého prostredia.

„Existujú stereotypy, že dievčatá nevedia techniku (podľa respondenta to nie je pravda)*. Je to vidieť už pod stromčekom – chlapec dostane auto a dievča bábiku. Podľa mňa rozhoduje psychická stránka a nie fyzická. Dievčatá sú minimálne aspoň tak psychicky odolné, ako chlapci.“* (muž, 43 rokov)

Stále sú však prítomné aj explicitné skreslenia o predpokladoch ako aj životných úlohách žien. v tomto prípade respondentka explicitne vyjadrila skreslenie o predpokladoch dievčat.

„Približne 1 z 50 dievčat má technické (logické) myslenie. Dievčatá majú úplne iné záujmy ako chlapci a dievčatá nemajú v budúcnosti čas sa venovať takejto profesii, pretože musia plniť úlohu ženy – matky.“ (žena, 66 rokov)

Prítomné však boli aj implicitné skreslenia:

„Neviem, či (dievčatá) necítia nejaký hendikep, ale snažia sa viac, učia sa viac...“ (muž 57 rokov)

Dôvody nízkeho počtu dievčat v štúdiu STEM odborov

Téma nízkeho podielu žien na technických školách bola zdôvodňovaná ako odloženie rozhodnutia o kariérnej orientácii do budúcna,

„To súvisí s dievčatami ako takými – idú na gymnáziá. Nemusia sa na konci ZŠ rozhodovať, kam pôjdu. Na gymnáziá sa dostanú aj trojkári.“ (muž, 45 rokov)

alebo ako nemožnosť ďalšieho uplatnenia.

„Možno rodičia pozerajú na to, kde by sa žiaci uplatnili, a preto nedajú dievčatá na tieto odbory.“ (žena, 47 rokov)

Nechýbala aj tématizácia nevhodného pracovného prostredia pre ženy.

„Dnes už síce neplatí, že strojárina je špinavá robota, ale je to v povedomí dievčat. Ich predstava dobrej roboty spočíva v práci v kancelárii za počítačom. A keď potom doma rodičia povedia: ty pôjdeš do takej brudnej roboty? A tam budeš robiť s namaľovanými nechtami? – Keď rodičia majú takýto stereotyp, tak nechcú, aby dievčatá študovali strojárinu.“ (muž, 43 rokov)

„Povedomie o výrobe je však také, že je to špinavé prostredie – a dievčatá nechcú robiť v hluku, špine a bordeli. Už to však nie je také, ako kedysi – prostredie je čistejšie.“ (muž, 57 rokov)

Nízky počet dievčat na technických školách bol vysvetľovaný aj nedostatkami školského systému.

„Odborné školy sa topia v problémoch. Dievčatá nechodia, lebo ich „povysávajú“ gymnáziá. Nie je zdravá konkurencia, dieťa je prijaté tam, kde sa podá prihláška.“ (muž, 57 rokov)

Mužské prostredie ako bariéra inklúzie žien

Mužské prostredie sa ukázalo ako významný faktor, ktorý odrádza dievčatá študovať na technických školách. Mužské prostredie bolo popisované ako skutočnosť, ktorú je potrebné zvládnuť, resp. prekonať.

„Ale je možné, že dievčatá sa obávajú mužského prostredia. Aj na náboroch je ťažšie presvedčiť dievčatá.“ (žena, 47 rokov)

„Závisí od povahy dievčaťa. Väčšinou keď je dievča v triede a má vodcovské vlastnosti, ako zavelí, tak bude. Mala som v triede žiačku, ktorá bola tichšia a tá sa asi trápila medzi chlapcami.“ (žena, 45 rokov)

„Záleží od povahy dievčaťa. Utiahnuté dievča to má ťažšie. Sebavedomé a komunikatívne dievča to má oveľa ľahšie, lebo chlapci jej “žerú” z ruky, lebo je v triede sama.“ (žena, 66 rokov)

Niektorí učitelia odmietli charakterizovať prostredie ako mužské, ale nepriamo ho hodnotili ako nevhodné pre ženy, resp. spomínali opatrenia, ktoré pomáhali dievčatám adaptovať sa.

„Štvrtáčky sa chytia prváčok a venujú sa im. Aj keď má niektoré dievča bariéry z veľkého množstva chlapcov, tak im staršie pomôžu a ujmú sa ich. Čo sa týka chlapcov, tých sa niekto ujme jedine v prípade nejakých rodinných väzieb. Poväčšine dievčatá vnesú do triedy inteligenciu a chlapci sa pred nimi krotia. Tým, že sú v triede aj dievčatá sa tam vytvára zdravá konkurencia.“ (žena, 56 rokov)

„Prostredie nevnímam ako mužské....vedenie sa vždy snaží, aby v triede nebolo len jedno dievča, ale dve alebo tri, aby nezostali osamote, ale to si už asi protirečím.“ (muž, 57 rokov)

Vplyv učiteľa na rozhodnutie žiakov pokračovať v štúdiu STEM odborov

Takmer všetci účastníci výskumu potvrdili vplyv učiteľov na zámer pokračovaní v štúdiu technických smerov, avšak len v obmedzenej miere.

„Učiteľ má vplyv na rozhodnutia žiakov.“ (žena, 47 rokov)

„Snažím sa žiakom ukázať, že teória sa dá použiť v praxi. To znamená, že poviem žiakom, čo zo strednej školy budú potrebovať na vysokej škole. Povzbudzujem ich, nech skúsia študovať na výške. Podľa mňa to žiaci berú do určitej miery do úvahy.“ (muž, 43 rokov)

V tejto súvislosti bola zdôrazňovaná autonómia študentov pri rozhodovaní o ďalšej kariére.

„Žiaci si názor učiteľa vypočujú, ale samotné rozhodnutie je na žiakovi, ale žiaci sa pýtajú, či pokračovať na VŠ alebo nie. Ak sa pýtajú, skôr chcú potvrdiť svoje rozhodnutie. Ak si niekto neveril a učiteľ ho podporil, tak si žiak dal prihlášku na VŠ.“ (muž, 45 rokov)

„Áno, učiteľ má určitý vplyv, vypočujú si ma, ale keď sú už rozhodnutí niekam ísť, tak tam idú. Vediem ich heslom: Rob to, čo ťa baví. – Rozhodnutie žiaka sa nesnažím meniť, chcem skôr poradiť.“ (žena, 56 rokov)

Moderujúcim faktorom je, podľa výpovedí učiteľov, ich vlastná angažovanosť. Zároveň si uvedomujú svoje pôsobenie ako vzorov pre študentov.

„Vplyv je, záleží na tom, ako učiteľ zaujme žiakov.“ (žena, 45 rokov)

„Pokiaľ zaujme svojím predmetom tak rozhodne áno. Učiteľ, ktorý je “vlažný”, nedokáže žiaka zaujať. Žiaka zaujme len ten učiteľ, ktorý o neho prejaví záujem a nie ten, ktorý príde, odprednáša si svoje a ide preč.“ (žena, 66 rokov)

6. DISKUSIA

Výsledky pilotnej štúdie indikujú, že učitelia technických predmetov hodnotia predpoklady dievčat ako rovnocenné a explicitné vyjadrenia o zaostávaní dievčat v STEM oblasti sú skôr raritné. Tieto zistenia sú v zhode s Thacker *et al.* (2022), ktorí uvádzajú, že výpovede o schopnostiach dievčat podliehajú normatívnym očakávaniam a v súčasnosti sa podľa uvedených autorov takmer nevyskytujú. Početné výskumy z oblasti implicitných skreslení učiteľov však dokladujú prítomnosť sexistických stereotypov o schopnostiach dievčat v STEM oblastiach (Copur-Gencturk *et al.*, 2020; Marini *et al.*, 2021; Farrell, & McHugh, 2020). Aj napriek tomu, že prezentovaný výskum nebol zameraný na implicitné skreslenia učiteľov, niektoré epizodické výroky skreslenia nepriamo potvrdili. Učitelia navyše prítomnosť stereotypov vnímali, avšak externalizovali ich, pripisovali ich prostrediu, rodičom, ako aj študentom. V rovnakých intenciách boli odpovede ohľadom príčin nízkeho počtu žien v študujúcich technické odbory. Dôvody sa týkali nedostatkov školského systému, odloženiu kariérneho rozhodnutia na neskôr, či nevhodnosti pracovného prostredia pre ženy.

Samostatnou kapitolou bolo mužské prostredie ako bariéra záujmu študovať STEM predmety. V tejto súvislosti sa interpretácie učiteľov sústreďovali na zvládnutie “mužského” prostredia. Nezazneli úvahy o jeho zmene, prostredie bolo interpretované ako konštanta, ktorej sa musia prichádzajúce dievčatá prispôsobiť. Potvrdením uvedeného boli výpovede o vzájomnej pomoci dievčat, resp. o podporných mechanizmoch (vytváranie dievčenských skupín v chlapčenských triedach) pre ich inklúziu. Aj Buhnová a Happe (2020) v tejto súvislosti referujú o priateľskom a inkluzívnom prostredí ako u kľúčovom faktore pri dievčatách začínajúcich študovať STEM odbory. Taktiež Cheryan *et al.* (2017) potvrdzujú, že maskulínna kultúra je bariérou pre uplatnenie sa žien v tejto oblasti. Maskulínna kultúra v tomto kontexte zahŕňa negatívne stereotypy, absenciu rolových modelov a nekompatibilné prostredie.

Aj napriek tomu, že učitelia absenciu dievčat na technických školách vnímali, neposudzovali to ako problém, v ktorom by boli angažovaní. Jedinou verbalizovanou oblasťou vlastného angažovania sa učiteľov boli rolové modely - učitelia si uvedomovali, že aktívny prístup učiteľov môže študentky v ich kariérnych rozhodnutiach pozitívne ovplyvňovať, avšak dievčatá v STEM kariére aktívne nepovzbudzovali, čo vytvára priestor pre budúcu intervenciu. Aj Reinking & Martin (2018) v tejto súvislosti referujú o pozitívnych rolových modeloch a ich vplyve na vlastné sebahodnotenie dievčat. Rolové modely poskytujú perspektívu vnímať samých seba pozitívne vo vzťahu k uplatneniu v STEM oblastiach.

ZÁVER

Napriek pretrvávajúcim rozdielom v zastúpení žien v STEM oblastiach sa uvedený hendikep nedarí v našich podmienkach efektívne eliminovať. Jednou z mála preskúmaných oblastí je vplyv učiteľov vo forme implicitných a explicitných skreslení, ako aj ich angažovania v povzbudzovaní dievčat v ich ďalšej STEM kariére. Výsledky štúdie potvrdili nízku relatívne angažovanosť učiteľov v tejto oblasti, ktorú interpretovali najmä ako dôsledok externých faktorov.

Limitom štúdie bol nízky počet participantov, normatívne očakávania vo vzťahu k predpokladom dievčat, ako aj to, že pri interpretácii výsledkov nebol zohľadnený rod učiteľov.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA „Psychologické konštrukty a kontextové rámce determinujúce zámer dievčat a žien študovať odbory informačných a komunikačných technológií (IKT)“ na základe zmluvy č. 2/0146/22.

LITERATÚRA

Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2005). Do faculty serve as role models? The impact of instructor gender on female students. *Understanding Teacher Quality, 95*(2), 152–157.

Bottia, M. C., Stearns, E., Mickelson, R. A., Moller, S., & Valentino, L. (2015). Growing the roots of STEM majors: Female math and science high school faculty and the participation of students in STEM. *Economics of Education Review, 45*, 14–27. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.002

Buhnova, B., Happe, L. (2020). Girl-Friendly Computer Science Classroom: Czechitas Experience Report. In: , et al. Software Architecture. ECSA 2020. *Communications in Computer and Information Science, vol 1269*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59155-7_10

Carlana, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias. The Quarterly *Journal of Economics, 134*(3), 1163–1224. https://doi.org/10.1093/qje/qjz008

Copur-Gencturk, Y., Cimpian, J. R., Lubienski, S. T., & Thacker, I. (2020). Teachers' Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black, and Hispanic Students. *Educational Researcher, 49*(1), 30–43. https://doi.org/10.3102/0013189X19890577

Craig, Ch. J., Evans, P., Verma, R., Stokes, D., & Li, J. (2019). A tribute to 'unsung teachers': teachers' influences on students enrolling in STEM programs with the intent of entering STEM careers. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 335–358, https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523390

Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C., Field, S., Frank, K., & Muller, C. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. *Child development, 79*(1), 139–155. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01116.x

Dawes, L., Long, S., Whiteford, Ch., & Richardson, K. (2015). Why are students choosing STEM and when do they make their choice? In Oo, A, Patel, A, Hilditch, T, & Chandran, S (Eds.) *Proceedings of the 26th Annual Conference of the Australasian Association for Engineering Education* (pp. 1–10). Brisbane: Deakin University, School of Engineering.

Espinoza, P., Arêas da Luz Fontes, A. B., & Arms-Chavez, C. J. (2014). Attributional gender bias: Teachers' ability and effort explanations for students' math performance. *Social Psychology of Education, 17*(1), 105–126. https://doi.org/10.1007/s11218-013-9226-6

Európska komisia (2018). *Report on Equality Between Women and Men in the EU.* Online: http://ec.europa.eu/newsroom/just/document.cfm?doc_id=50074

Eurostat (2022). *ICT specialists in employment*. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=ICT_specialists_in_employment#ICT_specialists_by_sex

Farrell, L., & McHugh, L. (2020). Exploring the relationship between implicit and explicit gender-STEM bias and behavior among STEM students using the Implicit Relational Assessment Procedure. *Journal of Contextual Behavioral Science, 15*, 142–152. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.008

Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2011). The role of parents and teachers in the development of gender related math attitudes. *Sex Roles, 66*(3), 153–166.

Hand, S., Rice, L. & Greenlee, E. (2017). Exploring teachers' and students' gender role bias and students' confidence in STEM fields. *Soc Psychol Educ 20*, 929–945. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9408-8

Cheryan, S., Master, A., & Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology, 6*, 49. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00049

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin, 143*(1), 1–35. https://doi.org/10.1037/bul0000052

Marini, M., & Banaji, M. R. (2022). An implicit gender sex-science association in the general population and STEM faculty. *The Journal of General Psychology, 149*(3), 299–326. https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1853502

Régner, I., Steele, J. R., Ambady, N., Thinus-Blanc, C., & Huguet, P. (2014). Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 27*(3-4), 13–51.

Reinking, A., & Martin, B. (2018). The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(2), 148–153. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2018.7.271

Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P. A., & McCallum, D. M. (2013). The role of social support in student's perceived abilities and attitudes toward math and science. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(7), 1028–1040.

Sáinz, M., & Eccles, J. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 486–499.

Shapiro, J. R., & Williams, A. M. (2012). The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields. *Sex Roles, 66*, 175–183. https://doi.org/10.1007/s11199-011-0051-0

Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science, 29*(4), 581–593.

Tey, T. C. Y., Moses, P., & Cheah, P. K. (2020). Teacher, parental and friend influences on STEM interest and career choice intention. *Issues in Educational Research, 30*(4), 1558–1575. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.606484600109604

Thacker, I., Copur-Gencturk, Y., & Cimpian, J.R. (2022). *Teacher Bias: A Discussion with Special Emphasis on Gender and STEM Learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE185-1

Velšic, M. (2019). Ženy vo svete informačných technológií. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302–314.

Kontakt

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

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

ÚROVEŇ MRAVNÝCH HODNÔT ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V SR

Ján Knapík[1]

[1]Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologická fakulta v Košiciach, Katedra spoločenských vied, Hlavná 89, 041 21 Košice, Slovenská republika

Abstrakt

Štúdia predstavuje výsledky výskumu, ktorý porovnával úroveň mravných hodnotových orientácií u študentov učiteľských a neučiteľských študijných programov. Mravné hodnoty majú spomedzi všetkých hodnôt najvšeobecnejší charakter, čo znamená, že ovplyvňujú všetky ostatné hodnoty. Pre budúcich učiteľov je dôležité, aby boli nielen vysokokvalifikovanými pedagógmi, ale aby boli zároveň aj mravne uvažujúci a konajúci, čo má zásadný vplyv na integráciu mravných noriem u ich žiakov a študentov.
Na zber výskumných údajov bol použitý štandardizovaný Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu (HO-PO-MO; Vonkomer, 1991). Výskumný súbor tvorilo 1 071 študentov z 8 vysokých škôl z celého Slovenska, výskumný súbor je reprezentatívny, čo sa týka pomeru pohlaví.
Z analýzy štatistických dát vplýva, že študenti učiteľských študijných programov mali vyššiu úroveň mravných hodnotových orientácií ako študenti neučiteľských študijných programov. Tento fakt naznačuje vplyv štúdia učiteľských študijných programov na úroveň mravných hodnotových orientácií.

Kľúčové slová: vysokoškolskí študenti; učiteľské a neučiteľské študijné programy; mravné hodnotové orientácie

Abstract

THE LEVEL OF MORAL VALUES OF TEACHER STUDENTS IN THE SLOVAK REPUBLIC

The study presents the results of research that compared the level of moral value orientations in students of teacher and non-teacher study programs. Moral values have the most general character of all values, which means that they affect all other values. It is important for future teachers not only to be highly qualified teachers, but also to be morally thinking and acting, which has a major impact on the integration of moral standards in their pupils and students. A standardized Questionnaire for determining value orientations, attitudes to values and performance motivation was used to collect research data. The research group consisted of 1 071

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0080

students from 8 universities from all over Slovakia, the research group is representative in terms of gender ratio. The analysis of statistical data shows that students of teacher study programs had a higher level of moral value orientations than students of non-teacher study programs. This fact indicates the impact of the study of teacher education programs on the level of moral value orientations.

Keywords: university students; teacher and non-teacher study programs; moral value orientations

1. ÚVOD

Hodnoty sú odjakživa súčasťou ľudskej existencie. Spočiatku v podobe hľadania/objavovania dobra, pravdy, morálneho či estetického úsudku, v súčasnosti tiež ako súčasť výskumného úsilia vedcov z celého sveta. Jedinec prichádza do kontaktu s problematikou hodnôt od najútlejšieho veku. Hodnoty ho obklopujú a formujú aj vtedy, keď si to neuvedomuje – neustále sú a budú súčasťou jeho života. Na počiatočný vplyv rodinnej socializácie, ktorá formuje základný balík hodnôt, postupne nadväzujú vplyvy školy a celospoločenské pôsobenie. Vysoké školy sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne poskytujúce vzdelanie prostredníctvom akreditovaných študijných programov. Ich poslaním je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť, a tak prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti.[1] Tento zámer, uvedený vo Vysokoškolskom zákone, je platný pre všetkých vysokoškolských študentov, ale silnejšiu záväznosť naberá v prípade študentov učiteľských študijných programov. Dôvod je jednoduchý, títo študenti majú byť pripravení vysokou školou na čo najkvalitnejšie vykonávanie svojej profesie. Čo v prípade učiteľa znamená, že má formovať svojich žiakov a študentov v duchu vyššie uvedených zásad, teda skĺbiť vedomosti, zručnosti, tvorivosť, spolu s múdrosťou a dobrom – mravnosťou, do harmonickej osobnosti. Dôležité je, aby sa o to snažili spôsobom, ktorý rešpektuje kultúrne prostredie žiakov a študentov (Civáňová, 2020). Budúci učitelia sa tak stávajú spoluformovateľmi nastupujúcej generácie a tým dostávajú dôveru, ktorej súčasťou je značná zodpovednosť a spoločenský vplyv.

Cieľom štúdie je analyzovať úroveň mravných hodnotových orientácií u slovenských vysokoškolákov. Použili sme štandardizovaný merný prostriedok HO-PO-MO (Vonkomer, 1991). Parciálne výsledky v tejto štúdii sú výsledkom dlhodobého skúmania.

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Odborná literatúra sa problematike hodnôt venuje z rôznych uhlov pohľadov, čo naznačuje aj je zložitosť teoretickú, metodologickú aj aplikačnú. Hodnotu možno chápať ako koncepciu dobra. Hodnota je v kladnom zmysle chápaná ako subjektívne poňaté dobro. Hodnotné je to, čo je pre subjekt dobré, z čoho sa môže tešiť, čo mu prináša nejaké uspokojenie, čo považuje za správne, užitočné atď. Hodnoty sú teda subjektívne žiaduce. V psychológii je to určitá vlastnosť vnímaných objektov, ktoré signalizujú motivovanému organizmu uspokojenie potreby (Nakonečný, 2009). Oyserman (2015) predstavuje hodnoty na širšom základe, než je uspokojovanie potrieb. Vníma ich ako internalizované kognitívne štruktúry, ktoré usmerňujú výber vyvolávaním pocitu základných princípov správneho a nesprávneho (napr. morálne hodnoty), pocitu priorít (napr. osobný úspech verzus skupinové dobro) a podnecujú ochotu vytvárať zmysel skutočnosti a vidieť vzorce (napr. dôvera verzus nedôvera). Hodnoty sa môžu analyzovať nielen na individuálnej úrovni, ale aj na úrovni spoločnosti alebo skupiny, čo znamená, že spoločnosti, kultúry a iné sociálne skupiny majú normy, priority a usmernenia založené na hodnotách opisujúcich, čo by ľudia mali robiť, aby robili veci „správne“, „morálne“, „hodnotne“. Rôzne society potom môžeme charakterizovať na základe ich hodnôt ako konzervatívne alebo liberálne, tradičné alebo progresívne, náboženské alebo sekulárne a pod. Poznanie hodnotového systému človeka navodzuje pocit, že vieme predpovedať, ako sa bude jedinec správať v konkrétnej situácii; vplyv hodnôt na správanie však podlieha situačným obmedzeniam.

V sociálno-psychologickom ponímaní je hodnota subjektívne ocenenie alebo miera dôležitosti, ktorú jedinec prisudzuje určitým veciam, javom, symbolom a iným ľuďom (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Kolář a kol. (2012) definujú hodnotu ako postoj, presvedčenie človeka o tom, čo je významné, potrebné, cenné, o čo sa treba

1 Porov. *Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov,* § 1, b. 1–3.

usilovať. Hodnotami nazývajú všetko, čo prináša uspokojenie, príp. uvažujú o hodnotách v užšom zmysle ako o základných kultúrnych kategóriách, ktoré reflektujú vyššie, t. j. mravné, sociálne a estetické tendencie, normy a ideály človeka. Hodnoty sú teda vytvárané ľudským hodnotením. Časť hodnôt môžu akceptovať celé skupiny, resp. celá spoločnosť; určité hodnoty, napr. morálne, majú trvalú absolútnu platnosť, iné sú premenlivé a majú krátkodobé trvanie.

Z pedagogického hľadiska sú dôležité: hodnotové systémy mládeže; vzdelanie ako spoločenská hodnota – významnosť, ktorá je prisudzovaná úlohe vzdelania pre život jedinca a rozvoj spoločnosti; hodnoty v podobe cieľov a obsahov školskej edukácie, explicitne koncipované vo vzdelávacích programoch (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Výchovou možno ovplyvňovať tvorbu a hierarchiu spoločensky uznávaných hodnôt pomocou prepojenia troch základných zložiek hodnoty: emocionálnej, kognitívnej a behaviorálnej. Hodnotová výchova, ktorá je označovaná aj za výchovu hodnôt alebo výchovu k hodnotám, kultivuje hodnotové myslenie, cítenie, konanie, hodnotové postoje a odovzdávanie hodnotového kánonu v medzigeneračnej kontinuite (Kolář a kol., 2012).

Pojem hodnota je podrobený interdisciplinárnemu skúmaniu, čo vytvára predpoklad jeho hlbšieho definovania a zároveň širokospektrálneho chápania (Maturkanič, 2021). Pohľad jednotlivých vied odráža obsahovú pestrosť tohto pojmu a súčasne odhaľuje odlišnosti v štruktúre hodnôt, spôsobené národnými, kultúrnymi, etnickými, ekonomickými, náboženskými a sociálnymi rozdielmi, identifikovateľnými naprieč ľudským spoločenstvom (Kučerková, 2020). Vedecké skúmanie ľudských hodnôt prebiehajúce na začiatku 20. storočia spájalo túto problematiku predovšetkým s morálkou. Neskôr pribudli hodnotové koncepty, ktoré mali konkrétnejší charakter i väčšiu spojitosť s individuálnymi hodnotovými preferenciami, čo vytvorilo možnosti na koncipovanie flexibilnej hodnotovej hierarchie, v zmysle autentickejšej reflexie hodnôt žitých konkrétnou skupinou v odbornom diskurze.

Súčasťou výchovy k hodnotám je aj mravná výchova. Jej cieľom je zastrešiť všetky aktivity, ktoré smerujú k formovaniu charakterových kvalít osobnosti a žiaduceho mravného konania. Odovzdáva súbor hodnôt, noriem, pravidiel, požiadaviek, ktoré sú súčasťou morálky a sleduje, aby sa ich plnenie stalo každodennou súčasťou života žiakov (Sádovská, 2012).

Mravná výchova súvisí aj so súčasnými teoretickými konceptami, ktoré analyzujú inteligenciu nielen v kontextoch logického uvažovania, ale zasadzujú ju do širšieho sociálneho prostredia, kde sa zdôrazňuje využívanie vlastných predpokladov a zdrojov riešenia pri modelovaní sociálnych interakcií, zvládaní záťažových situácií, alebo pri napĺňaní vlastných životných plánov. V tejto súvzťažnosti sa hovorí o sociálnej, emocionálnej, praktickej, spirituálnej, ekologickej či sexuálnej inteligencii. Na prelome 20. a 21. storočia sa začína teoreticky koncipovať a tiež empiricky verifikovať konštrukt morálnej inteligencie, o ktorej sa v súčasnosti začína diskutovať so značnou naliehavosťou (Kaliská, 2014). Podľa Haasa (1998) je súčasťou morálnej inteligencie schopnosť morálne uvažovať a morálne sa správať. V tomto kontexte naberá na význame mravná výchova, ktorú Půcha, Mareš a Walterová (2013) charakterizujú ako výchovné pôsobenie na žiaka resp. študenta, jeho rozum, predstavy, postoje, city, vôľu a konanie s cieľom dosiahnuť súlad so všeobecne uznávanými zásadami etiky. Mravná výchova sa opiera o všeľudské mravné hodnoty a humanistické tradície, ktoré sú charakteristické úctou k životu a ľuďom, ľudskej práci a kultúre, rešpektom k pravde, spravodlivosti ap. V škole môže mať laický alebo náboženský charakter. Morálny vývin jedinca je pritom formovaný podstatne širším spektrom vplyvov – predovšetkým rodinnou výchovou, vekom, zvláštnosťami osobnosti, sociálnym prostredím, normami spoločnosti.

Konštatujeme, že hodnoty zásadným spôsobom ovplyvňujú edukačný proces. V tomto kontexte sme stanovili základnú vedeckú otázku: *Aká je úroveň mravných hodnotových orientácií študentov učiteľských študijných programov?*

3. FORMULÁCIA VEDECKÉHO PROBLÉMU

Stanovenie vedeckého problému nastoľuje základný rámec skúmania, a to zistiť, aká je úroveň mravných hodnotových orientácií u študentov učiteľských študijných programov a následne zistiť, či a nakoľko sa odlišujú respondenti učiteľských študijných programov od respondentov neučiteľských programov. Túto otázku považujeme za dôležitú preto, lebo hodnotová orientácia budúcich učiteľov vytvára predpoklad na budovanie identickej hodnotovej orientácie u (ich budúcich) žiakov a študentov. Učiteľ môže vo výchovno-vzdelávacom procese presadzovať aj hodnoty, ktoré sú súčasťou vzdelávacieho kurikula, napriek tomu, že on sám ich nemá integrované. Avšak takýto spôsob pedagogického pôsobenia považujeme za neautentický, a teda neúčinný. Od

budúcich učiteľov máme preto právom očakávať vysoký štandard hodnôt, ktoré umožňujú budovanie spoločnosti založenej na pevných morálnych a etických normách, empatickom sociálnom cítení, rešpektovaní vzdelania ako prostriedku širokospektrálnej kultivácie osobnosti s adekvátnym zakomponovaním ekonomických a estetických hodnôt do celkovej štruktúry hodnotovej orientácie. Keďže pedagogické fakulty pripravujú profesionálov v oblasti výchovy a vzdelávania, predpokladali sme, že ich hodnotový systém bude pôsobením vysokej školy pozitívne ovplyvnený, čo sa odrazí i vo výsledkoch výskumu. Tým, samozrejme, nechceme povedať, že vysokoškoláci neučiteľských študijných programov nepotrebujú kultivovať svoje hodnoty, no je zjavné, že ťažisko ich vysokoškolskej edukácie je sústredené na iné oblasti – nie na odovzdávanie vedomostí, zručností, postojov a hodnôt žiakom a študentom v edukačnom procese, ale na čo najprecíznejšie zvládnutie študijného programu, čo má poslúžiť na brilantný profesionálny výkon, vedeckú dráhu absolventa, prípadne oboje.

Výskumný problém sme konkretizovali v nasledujúcej výskumnej otázke: Aká je úroveň mravných hodnotových orientácií u študentov učiteľských a neučiteľských študijných programov? Cieľom výskumu bolo overiť existenciu rozdielov v úrovni hodnotových orientácií – vzdelávacích, estetických, mravných, ekonomických, sociálnych – u vysokoškolských študentov vo vzťahu k učiteľským a neučiteľským študijným programom, ročníku štúdia a pohlaviu.

Súčasťou prípravy budúcich pedagógov sú teoretické predmety a praktická príprava, kladúca dôraz na odovzdávanie konkrétnych hodnôt. Od učiteľov sa očakáva ich vyznávanie a praktizovanie v edukačnom procese, ale aj iných oblastiach života. Okrem toho sú učitelia pripravovaní na to, aby boli nápomocní pri integrovaní hodnôt do života žiakov/študentov, s ktorými pracujú. V prípade mravných hodnôt môžeme uviesť, že majú spomedzi 5 skúmaných hodnotových orientácií najvšeobecnejší charakter. V realite to znamená, že ich praktizovanie, resp. nepraktizovanie má významný dopad na všetky ostatné hodnoty a oblasti života.

V nadväznosti na výskumný problém sme stanovili nasledujúcu hypotézu:

H: Študenti učiteľských študijných programov majú vyššiu úroveň mravných hodnotových orientácií ako študenti neučiteľských študijných programov. Učiteľské študijné programy obsahujú štúdium teoretických vedomostí a praktickú prípravu zameranú na zdôvodňovanie, vysvetľovanie a integráciu hodnôt. Dá sa teda očakávať, že učitelia budú mať vyššiu úroveň mravných hodnotových orientácií.

4. METODOLÓGIA

Základným merným prostriedkom bol štandardizovaný Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu (Vonkomer, 1991). Dotazník skúmajúci hodnotové orientácie obsahuje 11 reálnych situácií, pričom každá z nich má 5 alternatívnych odpovedí, mapujúcich hodnotové orientácie: a) vzdelávacie, b) estetické, c) mravné, d) ekonomické, e) sociálne. Respondenti ich po prečítaní zoradili do poradia: na prvé miesto alternatívnu odpoveď s najväčším významom a číselnou hodnotou 5; odpoveď s najmenším významom na piate miesto s pridelenou číselnou hodnotou 1. Z uvedených situácií a alternatívnych odpovedí vyplýva, že každá hodnotová orientácia môže získať skóre v rozpätí od 11 do 55.

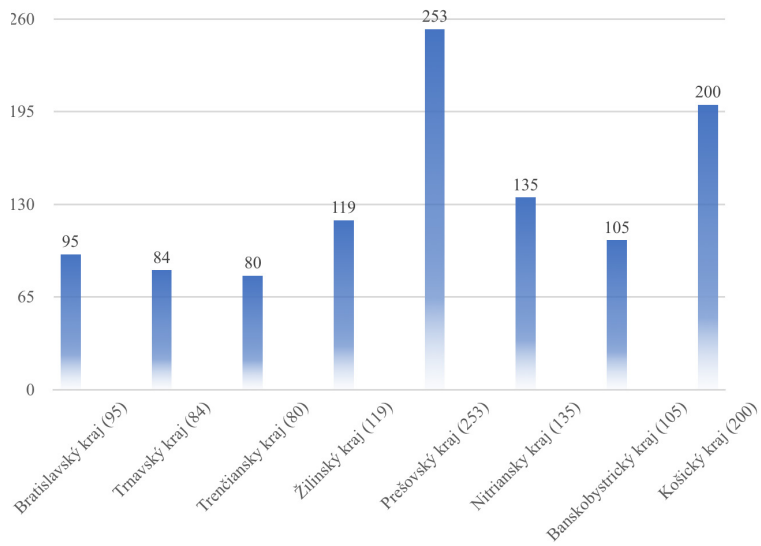
Výskumu sa zúčastnili vysokoškolskí študenti denného štúdia, slovenského štátneho občianstva, pochádzajúci zo všetkých krajov Slovenska, študujúci na vysokých školách v Bratislavskom, Žilinskom, Nitrianskom, Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom kraji. Skúmaný súbor je reprezentatívny, čo sa týka pomeru pohlaví. Výskumnú vzorku tvorí 1 071 respondentov, z toho 624 žien a 447 mužov študujúcich v dennej forme štúdia na 28 fakultách 8 verejných vysokých škôl.

Vo výskume mali zastúpenie všetky slovenské kraje, v ktorých majú respondenti trvalý pobyt (Graf 1). Najviac zastúpený je Prešovský kraj (253 študentov), najmenej Trenčiansky kraj (80 študentov). Vo výskumom súbore figurujú študenti z 8 verejných vysokých škôl (Graf 2), ktorí študovali na 28 fakultách. Najväčšie zastúpenie má Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (346 študentov), najmenšie Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre (24 študentov).

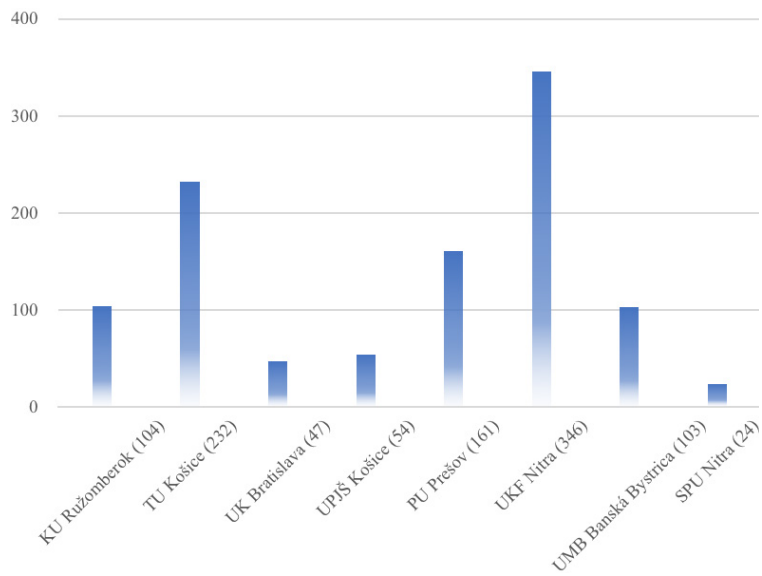
Spomedzi 1 071 respondentov študovalo 683 študentov učiteľské študijné programy a 388 študentov neučiteľské študijné programy (Tab. I). Najviac študentov v kategórii učiteľských študijných programov študovalo humanitné vedy a najmenej technické vedy. V neučiteľských študijných programoch bolo zase najviac študentov technických vied a najmenej študentov prírodných vied.

5. VÝSLEDKY

Tabuľka II a Graf 3 zobrazujú celkové priemery hrubého skóre. Na základe výsledkov môžeme



Graf 1: *Respondenti podľa krajov trvalého bydliska*
Zdroj: vlastné spracovanie.



Graf 2: *Respondenti podľa vysokých škôl*
Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka I: *Respondenti podľa študijných programov*

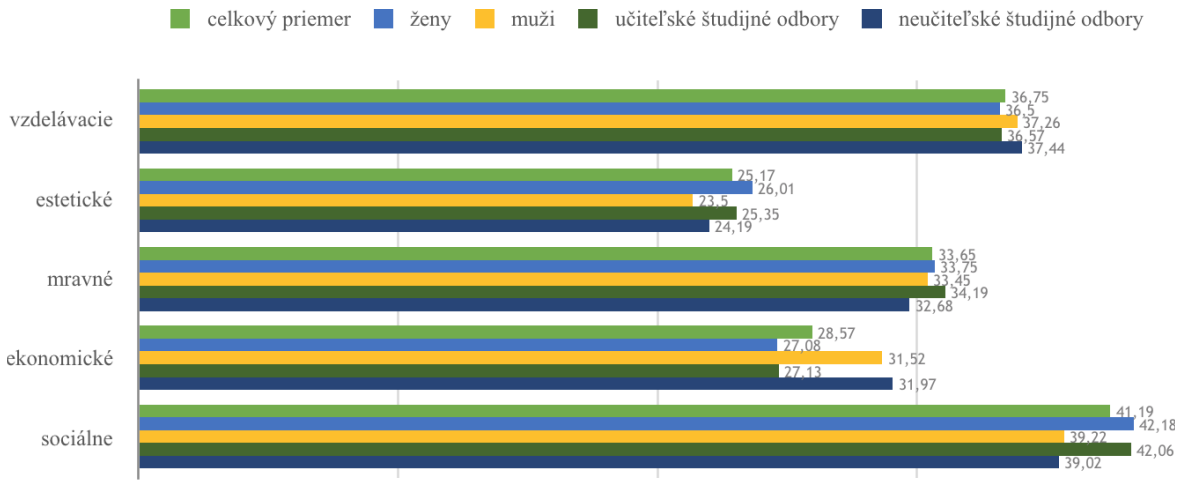
Učiteľské študijné programy	Počet	Neučiteľské študijné programy	Počet
Humanitné vedy	278	Humanitné vedy	126
Prírodné vedy	68	Prírodné vedy	7
Technické vedy	12	Technické vedy	231
Humanitné a prírodné vedy	121	Poľnohospodárske vedy	24
Predškolská a elementárna pedagogika	204		
Spolu	683		388
Celkom			1 071

Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka II: *Porovnanie celkových priemerov, mužov, žien, učiteľských a neučiteľských študijných programov*

	Vzdelávacie	Estetické	Mravné	Ekonomické	Sociálne
Celkový priemer	36,75	25,17	33,65	28,57	41,19
Muži	37,26	23,50	33,45	31,52	39,22
Ženy	36,50	26,01	33,75	27,08	42,18
Učiteľské študijné programy	36,57	25,35	34,19	27,13	42,06
Neučiteľské študijné programy	37,44	24,19	32,68	31,97	39,02

Zdroj: vlastné spracovanie.



Graf 3: *Porovnanie celkových priemerov, mužov, žien, učiteľských a neučiteľských študijných programov*
Zdroj: vlastné spracovanie.

konštatovať, že respondenti si najviac cenili sociálne hodnoty, a to na úrovni 41,19 bodov, ďalej vzdelávacie 36,75 bodov, mravné 33,65 bodov, ekonomické 28,57 bodov a najmenej estetické hodnoty 25,17 bodov. Uvedené poradie hodnotových orientácií sa zachovalo vo všetkých skúmaných ukazovateľoch. Najmenší rozdiel medzi mužmi a ženami sme zaznamenali pri mravných hodnotových orientáciách (ženy mali vyššie hrubé skóre o 0,3 bodu). Najväčší rozdiel sme namerali pri ekonomických hodnotových orientáciách (ženy mali nižšie hrubé skóre o 4,44 bodu). Estetickým hodnotám pripisovali väčší význam ženy, a to na úrovni 26,01 bodov, čo bolo o 2,51 bodu viac ako u mužov. Rovnako sociálnym hodnotám dávali väčší význam ženy 42,18 bodov, čo bolo o 2,96 bodu viac ako u mužov. Najväčší rozdiel v pohlaviach bol vo vnímaní ekonomických hodnôt, ktorým pripisovali väčší význam muži, a to na úrovni 31,52 bodov, čo bolo o 4,44 bodu viac ako u žien.

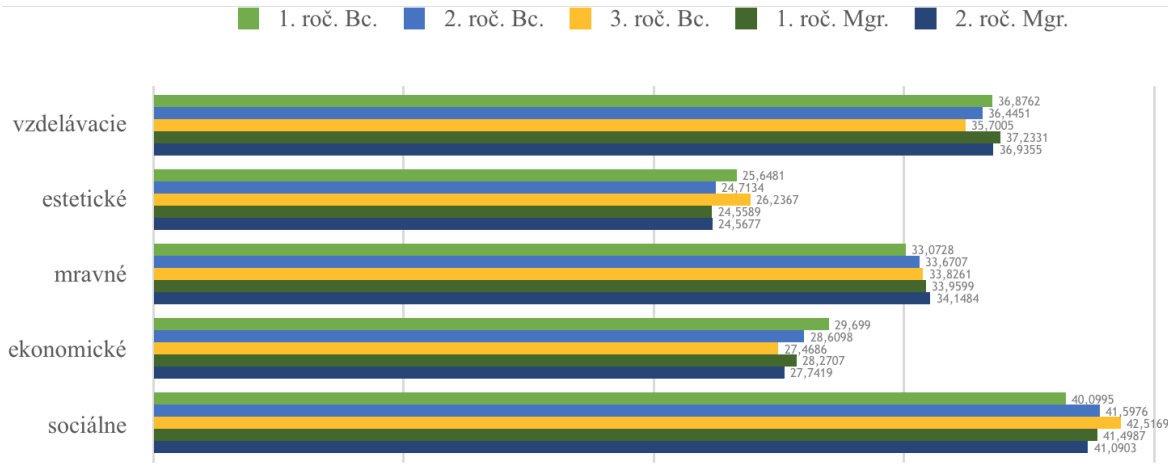
Z celkových priemerov podľa ročníkov štúdia, ktoré respondenti pridelili jednotlivým hodnotovým orientáciám (Tabuľka III, Graf 4), vyplýva, že poradie dôležitosti, ktoré sme konštatovali pri pohlaviach, bolo zachované i v jednotlivých ročníkoch vysokoškolského štúdia: 1. sociálne, 2. vzdelávacie, 3. mravné, 4. ekonomické, 5. estetické hodnotové orientácie.

Výskumom bolo zistené, že jednotlivé hodnotové orientácie mali v priebehu vysokoškolského štúdia rôzne tendencie (Graf 6). Okrem mravných hodnôt sa vo všetkých ostatných ukázal minimálny, ale poznateľný výkyv, resp. nárast/pokles v 3. ročníku bakalárskeho štúdia. Vzdelávacie hodnotové orientácie si zachovali takmer identickú úroveň v prvom aj poslednom ročníku štúdia. Mravné hodnotové orientácie mierne stúpali z ročníka do ročníka, a to z 33,07 bodov v prvom ročníku na 34,15 bodov v poslednom ročníku. Naopak, ekonomické hodnotové orientácie klesali z 29,7 bodov v prvom ročníku na 27,74 bodov v poslednom ročníku. Pri

Tabuľka III: *Priemerné skóre hodnotových orientácií podľa ročníkov štúdia*

	Vzdelávacie	Estetické	Mravné	Ekonomické	Sociálne
1. roč. Bc.	36,88	25,65	33,07	29,70	40,10
2. roč. Bc.	36,45	24,71	33,67	28,61	41,60
3. roč. Bc.	35,70	26,24	33,83	27,47	42,52
1. roč. Mgr.	37,23	24,56	33,96	28,27	41,50
2. roč. Mgr.	36,94	24,57	34,15	27,74	41,09

Zdroj: vlastné spracovanie.



Graf 4: Priemerné skóre hodnotových orientácií podľa ročníkov štúdia
Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka IV: *Porovnanie 1. a 2. ročníka bakalárskeho štúdia v mravných hodnotových orientáciách*

Študijný program	Ročník	Coef.	Std. Err.	t	P > t	[95 % Conf.	interval]
učiteľský	rocnik_2	,0441333	,0173622	2,54	0,011	,0100396	,078227
neučiteľský	rocnik_2	-,035622	,0179587	–1,98	0,048	–,0709402	–,0003038

Zdroj: vlastné spracovanie.

estetických a sociálnych hodnotových orientáciách nebol zaznamenaný systematický stúpajúci či klesajúci trend. Najväčší rozdiel sme zaznamenali v sociálnych hodnotách: medzi najnižším (1. roč. Bc.) a najvyšším priemerom (3. roč. Bc.) bol rozdiel 2,42 bodu.

Mravné hodnotové orientácie vykázali u všetkých respondentov stúpajúci trend. To by mohlo naznačovať pozitívny vplyv vysokej školy na ich úroveň. Plastickejší obraz sa nám núka pri porovnaní výsledkov mravných hodnotových orientácií medzi študentmi učiteľských a neučiteľských študijných programov. Študenti učiteľských študijných programov (tabuľka IV) mali vyššie skóre o 3,4 %, čo bolo rozdiel signifikantný rozdiel na 1 % hladine významnosti. Tým sa potvrdila hypotéza – študenti učiteľských študijných programov majú vyššiu úroveň mravných hodnotových orientácií ako študenti neučiteľských študijných programov.

Tabuľka IV uvádza porovnanie úrovne mravných hodnotových orientácií medzi študentmi 1. a 2. ročníka bakalárskeho štúdia učiteľských a neučiteľských študijných programov. Dummy premenná (zamlčaná premenná) sú tu študenti 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia. Študenti 2. ročníka učiteľských študijných programov mali vyššie skóre mravných hodnotových orientácií o 4, 4 %, čo bol rozdiel štatisticky významný na 5 % hladine významnosti. Pričom je dôležité uviesť, že hodnotu pre najvyššiu – 1 % hladinu významnosti prekročil len minimálne, bol vlastne na jej hranici,

Tabuľka V: *Výsledky regresnej analýzy s dummy premennými pre jednotlivé hodnotové orientácie*

Študijný program	Hodnotová orientácie	Coef.	Std. Err.	t	P > t	[95 % Conf.	interval]
učiteľský	vzdelávacie ~ r	–,0141131	,0141749	–1,00	0,32	–,041928	,0137018
učiteľský	estetické ~ r	–,02171	,0155105	–1,40	0,162	–,0521457	,0087257
učiteľský	mravné ~ r	,0336917	,0108803	3,10	0,002	,0123416	,0550417
učiteľský	ekonomické ~ r	–,0305439	,0158759	–1,92	0,055	–,0616965	,0006087
učiteľský	sociálne ~ r	,0362818	,0143857	2,52	0,012	,0080532	,0645103

Zdroj: vlastné spracovanie.

takže študenti 2. ročníka učiteľských študijných programov vykázali výrazne vyššie skóre v mravných hodnotových orientáciách oproti študentom 1. ročníka. Naopak študenti 2. ročníka neučiteľských študijných programov mali nižšie skóre mravných hodnotových orientácií oproti študentom prvého ročníka o 3,6 %, čo bol rozdiel štatisticky signifikantný na 5 % hladine významnosti. Aj tento údaj naznačuje, že štúdium učiteľských študijných programov pomáha zvyšovať úroveň mravných hodnotových orientácií.

V tabuľke V uvádzame výsledky regresnej analýzy pre jednotlivé hodnotové orientácie, pričom dummy premenná, teda zamlčaná premenná, sú pri každej hodnotovej orientácii študenti neučiteľských študijných programov. Z týchto údajov vyplýva, že študenti učiteľských študijných programov mali vyššie skóre, okrem mravných, aj v sociálnych hodnotových orientáciách, a to o 3,6 %, čo bol rozdiel signifikantný na 5 % hladine významnosti. Naopak v prípade ekonomických hodnotových orientácií mali študenti učiteľských študijných programov nižšie skóre o 3 %, čo bol rozdiel štatisticky signifikantný na 10 % hladine významnosti.

6. DISKUSIA

Študenti učiteľských študijných programov mali v mravných hodnotových orientáciách vyššie skóre o 3,4 % ako študenti neučiteľských študijných programov. Ide o štatisticky významný rozdiel na 1% hladine významnosti. Tým sa potvrdila naša hypotéza: Študenti učiteľských študijných programov majú vyššiu úroveň mravných hodnotových orientácií ako študenti neučiteľských študijných programov. Napr. výrazný rozdiel sme namerali u študentov UK v Bratislave oproti študentom UKF v Nitre. Vyššiu úroveň mravných hodnotových orientácií sme namerali aj u silno veriacich študentov. Zaujímavé zistenie prezentuje podobná štúdia (Čepeľová & Barnová, 2020), v ktorej autorky na vzorke N = 300 študentov externej formy zistili, že s hodnotovou orientáciou súvisia predovšetkým faktory vnútorné, a to sebaregulácia, prežívanie, motivácia, emócie a duchovné faktory, na ktoré zasa upozorňuje Kováč (2007).

Smolicz, Hudson a Secombe (2001) publikovali zistenia komparatívnej štúdie morálnych hodnôt uskutočnenej medzi univerzitnými študentmi z piatich univerzít na Filipínach, v Poľsku a Austrálii. Respondentmi boli vysokoškoláci a postgraduálni študenti (N 488) študujúci na pedagogických a spoločenskovedných fakultách na dvoch nezávislých katolíckych a troch svetských štátnych univerzitách. Cieľom štúdie bolo porovnať spôsob, akým sú študenti vychovávaní k odlišným kultúrnym tradíciám, avšak pod vplyvom homogenizačného trendu globalizácie. Odpovede študentov preukázali všeobecne konzistentné postavenie každej univerzity v kontinuu hodnotovej orientácie, a to od tradičného kresťana po „postmoderného individualistu“, v závislosti od toho na akej univerzite študovali. Tieto výsledky potvrdzujú, že výchovné pôsobenie vysokej školy sa odráža aj na úrovni mravných hodnôt študentov, a to v závislosti na presadzovaných hodnotách.

Štúdia Jarrara (2013) skúmala ako sa mravné hodnoty líšia v závislosti od vzdelania, kultúry, náboženstva, pohlavia a rodinných vzťahov. Zaoberala sa otázkou mravnej výchovy u študentov univerzity v Petre v Jordánsku. Väčšina študentov verila, že vývoj morálky je ovplyvňovaný predovšetkým rodinnou výchovou. Vysokej škole pripisovali v tomto smere veľmi slabý účinok. To na prvý pohľad spochybňuje účinok vysokej školy vo vzťahu k mravným hodnotám, ale tu treba uviesť spoločenský kontext Jordánska, ktorý je vlastne pod permanentným vplyvom islamského náboženstva a arabskej kultúry, čo v praxi znamená, že mravného hodnoty vštepované rodinnou výchovou sú ďalej upevňované v celospoločenskom meradle,

vysokú školu nevynímajúc. V tomto kontexte sa študentom javí vplyv vysokej školy ako slabý, avšak v skutočnosti je upevňujúci vo vzťahu k rodinnej výchove. Tento záver potvrdzuje aj schéma, ktorú väčšina študentov prezentovala vo výskume: náboženstvo predchádza morálku a morálka predchádza zákon.

Aktuálna štúdia Dunga (2022) potvrdzuje vplyv vysokoškolského štúdia na úroveň mravných hodnôt. Zaujímavý výskum robili Mohamed *et al.* (2017), ktorí v úvode štúdie konštatujú, že profesionáli vykonávajúce svoju profesiu v Malajzii v značnej miere porušujú mravné a etické princípy, ako príklad uvádzajú predovšetkým prijímanie úplatkov a zneužívanie moci. Konštatujú, že pre spoločnosť je mimoriadne dôležité, aby sa budoval prvotriedny ľudský kapitál a to prostredníctvom spájania profesionality s morálnymi a etickými hodnotami, ktoré treba budovať u vysokoškolských študentov. Tento výskum skúmal, ako sú etika a morálne hodnoty zakomponované do inžinierskych programov ponúkaných malajzijskou technickou univerzitou. Konkrétne boli skúmané prvky etiky a morálnych hodnôt, ako aj mechanizmus, ktorý univerzita používa na vštepovanie hodnôt morálky a etiky svojim študentom inžinierstva. Keďže štúdium inžinierskych študijných programov je zamerané na dosiahnutie vysokého stupňa profesionality, úroveň mravných a etických hodnôt sa snažila univerzita zvyšovať pomocou prednášok, výukových programov a skupinových projektov. Univerzita to robí s cieľom, aby jej absolventi pracovali nielen ako profesionálni inžinieri, ale ako inžinieri so silnými mravnými hodnotami.

Súčasťou prípravy budúcich učiteľov sú teoretické predmety a praktická príprava, kladúca dôraz na odovzdávanie konkrétnych hodnôt. Od učiteľov sa očakáva, že táto výbava bude súčasťou ich skrytého kurikula nielen v škole. Kosturková (2022) upozorňuje, že je nutné sa začať zaoberať intelektuálnymi a mravnými cnosťami, ktoré by začínajúci učiteľ už mal mať vypestované. Upozorňuje na publikácie týkajúce sa problematiky návratu etiky cnosti (napr. MacIntyre, 1981).

ZÁVER

Štandardizovaný merný prostriedok HO-PO-MO (Vonkomer, 1991) bol predložený vysokoškolským študentom na všetkých univerzitách v rámci Slovenska. Výskumu sa zúčastnilo N = 1 071 respondentov. Súhrne môžeme konštatovať, že výskum ukázal rastúcu úroveň mravných hodnotových orientácií u všetkých študentov v priebehu celého vysokoškolského štúdia. Porovnanie medzi študentmi učiteľských a neučiteľských študijných programov vykázalo vyššie skóre mravných hodnotových orientácií u študentov učiteľských študijných programov. Okrem toho výrazný rozdiel sme zaznamenali aj medzi prvým a druhým ročníkom bakalárskeho stupňa štúdia. Zatiaľ čo študenti učiteľských študijných programov vykázali v druhom ročníku vyššie skóre oprosti prvému, študenti druhého ročníka neučiteľských študijných programov mali nižšie skóre ako študenti prvého ročníka.

Systematické edukačné snaženie pri presadzovaní mravných hodnôt u študentov učiteľských študijných programov preukázateľne vykazuje pozitívne výsledky. To je na jednej strane pozitívne konštatovanie, na druhej je to naznačenie možnej cesty v prípade, že parametre mravných hodnotových orientácií vysokoškolských študentov nie sú uspokojivé. Tieto konštatovania potvrdzujú aj mnohé zahraničné výskumy, ktorých časť sme uviedli v diskusii tejto štúdie. Uvedené závery zároveň evokujú otázku nakoľko sú vysoké školy kreatívne a cieľavedomé v snahe posilňovať výchovnú stránku edukačného procesu a tiež nakoľko si uvedomujú komplementaritu výchovy a vzdelávania aj v prípade neučiteľských študijných programov. Keďže práve tieto obsahujú menej možnosti na systematické posilňovanie mravných hodnôt, cestou k výchove profesionálov s integrovanými mravnými hodnotami je posilňovanie neučiteľských študijných programov prednáškami, kurzami a skupinovými projektmi, ktoré budú zamerané práve na oblasť mravných hodnôt.

Sme názoru, že táto problematika by sa mala odraziť najmä v aktuálne inovovanom profesijnom štandarde začínajúceho učiteľa a v jeho ďalšom profesijnom rozvoji.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0174/20 Integrácia morálneho usudzovania a kritického myslenia do pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva.

LITERATÚRA

Dung, P. X. (2022). Orientation of the Values of the Teaching Profession for Undergraduate Students Majoring in Physical Education. *European Journal of Physical Education and Sport Science, 2*(1), 75–84.

Civáňová, Z. (2020). Imagery of Mystical Writings of St. Laura Montoya. *Stredoeurópske pohľady, 2*(2), 23–34.

Čepeľová, S., & Baranová, S. (2020). Quality of Life and Value Orientation of University Students in Middle-Adulthood. *Acta Educationis Generalis, 10*(1), 68–80.

Haas, A. (1998). *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovať dobro v nás.* Praha: Columbus.

Jarrar, A. (2013). Moral Values Education in Terms of Graduate University Students' Perspectives: A Jordanian Sample. *International Education Studies*, *6*(2), 136–147.

Kaliská, L. (2014). Morálna inteligencia v kontexte verifikovania psychometrických vlastností dotazníka na jej meranie a vybraných demografických ukazovateľov v slovenských podmienkach. *Psychologie a její kontexty, 5*(1), 15–28.

Kučerková, M. (2020). Memoria spirituale e scrittura mistica. Suelle scie della storiografia italiana. *Studi italo – slovacchi*, *9*(2), 43–52.

Kolář, Z. et al (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Graga Publishing.

Kosturková, M. (2022). Integrita kritického a morálneho myslenia v problematike cností a vo výskume. Prešov: Rokus.

Kováč, D. (2007). Psychológiou k metanoi. Bratislava: VEDA.

Maturkanič, P. (2021). The Magnitude of Human Life in the Horizon of Socio-Transcendental. In: *Spiritual and Social Experience in the Context of Modernism and Postmodernism (Interdisciplinary Reading of the Phenomenon).* Morrisville: Lulu Publishing Company (170–204).

Mohamed, S. (2017). The Cultivation of Ethics and Morals Values among Malaysian University Students: A Case Study at a Malaysian Technical University. *Journal of Engineering and Applied Sciences*, *12*(5), 1218–122.

Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia.

Oyserman, D. (2015). Values, Psychology of. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier, (p. 36–40).

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník.* 7. vyd. Praha: Portál.

Sádovská, A. (2012). *Mravná výchova.* Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Smolicz, J. J., Hudson, D. M., & Secombe, M. J. (2001). Some aspects of moral values among university students in three societies: Poland, Australia and the Philippines. *International Education Journal, 2(*4), 203–208.

MacIntyre, A. (1981). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame (Indiana): University of Notre Dame Press.

Vonkomer, J. (1991). Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu. Bratislava: Psychodiagnostika.

Kontakt

doc. PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD.: jan.knapik@ku.sk

INTEGRITA MORÁLNEHO A KRITICKÉHO MYSLENIA V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE V ODBORE UČITEĽSTVO

Martina Kosturková[1]

[1]Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Abstrakt

Intelektuálne cnosti sú veľmi dôležité schopnosti budúceho učiteľa. Majú veľký podiel na kultivovaní charakteru a stimulovaní kritického myslenia edukanta. Prejavujú sa hlavne konštitutívnou funkciou cnosti rozumnosti – fronésis – ako praktickej múdrosti, ktorá pomáha človeku identifikovať dva nezlučiteľné ciele, a to egocentrickosť a ohľaduplnosť. Práve intelektuálna rozumnosť (dôvera v rozum) sa vyžaduje na to, aby človek v sebe rozvinul sieť vzájomne prepojených cností – intelektuálnych i mravných, v ktorých sa zároveň integruje kritické a morálne myslenie. Cieľom štúdie je predstaviť integritu medzi morálnym usudzovaním a kritickým myslením u študentov učiteľstva – prostredníctvom intelektuálnych cností. Na meranie intelektuálnych cností sme využili metodiku Paula (1992). Nástroj pozostáva z 35 stratégií, ktoré kvantifikujú mieru stotožnenia respondenta s nimi. Prvých deväť stratégií tvorí afektívnu oblasť (intelektuálne cnosti). Úlohou študentov bolo ohodnotiť úroveň rozvoja jednotlivých stratégií na škále od 1 (pozitívne hodnotenie) po 7 (negatívne hodnotenie). Dostupný výber tvorilo N = 241 študentov 2.a 3. ročníka bakalárskych učiteľských študijných programov na Prešovskej univerzite v Prešove– Slovenská republika. Údaje sa zbierali v akademickom roku 2020/2021 na Prešovskej univerzite. Závery, ku ktorým sme prostredníctvom realizovaného výskumu dospeli, celkom jasne smerujú k nevyhnutnej zmene akademickej prípravy budúcich učiteľov, a to tak, aby sa zabezpečil rozvoj ich intelektuálnych cností. Hoci je vysoká škola priesečníkom vplyvu rodinnej výchovy a edukácie základnej a strednej školy, s niektorými komponentmi kritického a morálneho myslenia (a stratégie rozvoja intelektuálnych cností k nim tiež patria) prichádzajú študenti vysokoškoláci do kontaktu prvýkrát. To je podľa nášho názoru neskoro, a preto je naším úsilím podporiť nosné komponenty kritického a morálneho myslenia v takej miere, aby sa stali súčasťou autonómneho profilu začínajúceho učiteľa.

Kľúčové slová: rozumnosť; intelektuálne cnosti; kritické a morálne myslenie; spoločné štandardy myslenia; model integrity morálneho a kritického myslenia

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0090

Abstract

THE INTEGRITY OF MORAL AND CRITICAL THINKING IN THE UNDERGRADUATE TEACHER TRAINING

Intellectual virtues are very important skills of a future teacher. They play an important role in cultivating a character and stimulating the critical thinking of the educator. They are reflected mainly in the constitutive function of the virtue of reason - phronesis as a practical wisdom that helps one to identify two incompatible goals, namely egocentricity and consideration. It is just intellectual rationality (trust in reason) that is required for us to develop a network of interconnected virtues – both intellectual and moral, in which critical and moral thinking is integrated. The aim of the study is to present the integrity between moral reasoning and critical thinking in teacher students – through intellectual virtues. We used the methodology of Paul (1992) to measure intellectual virtues. The tool consists of 35 strategies that quantifying the extent to which the respondent identifies with them. The first nine strategies form the affective area (intellectual virtues). The students' task was to evaluate the level of development of individual strategies on a scale ranging from 1 (positive assessment) to 7 (negative evaluation). The available selection consisted of N = 241 students in their 2rd and 3rd year on bachelor's teaching programmes at Prešov University in Prešov –Slovak Republic. The data were collected in the academic year 2020/2021 at the University of Prešov. The conclusions of the research lead to a necessary change in academic training concerning the development of intellectual virtues. Although the university is at the crossroads of the influence of family education and the education of primary and secondary schools, university students come into contact with some components (e.g. strategies for the development of intellectual virtues) for the first time, which is very late. Our effort is to support the supporting components of critical and moral thinking to such an extent that they become a part of the autonomous profile of the beginning teacher.

Keywords: reasonableness, intellectual virtues, critical and moral thinking, common standards of thinking, a model of the integrity of moral and critical thinking

1. ÚVOD

Kritická a morálna myseľ je svetovými líderskými korporáciami označovaná za najžiadanejšiu myseľ budúcnosti. Dôvodom je tzv. inteligentná hlúposť a jej zvlášť zhubné pôsobenie v dnešnom svete. Myšlienka o tzv. inteligentnej hlúposti, pripisovaná prof. Ruiselovi (2018), nevychádza z nedostatku inteligencie, ale z jej zlyhania. Táto forma hlúposti je skutočnou chorobou súčasnej civilizácie. Deštrukčnými faktormi sú zároveň egoizmus a intelektuálne neresti.

Rozvoj mravne rozumného jedinca je dlhý a namáhavý. Vyžaduje čas a prax. Ak nemáme na čom stavať, máme veľký problém, pretože miesto v spoločnosti zaberajú intelektuálne neresti, z ktorých vyplýva veľa utrpenia a negatívnych dôsledkov. Tieto nedisciplinované črty sa vyskytujú v mysli človeka prirodzene; vstupuje sa do nich kultivovaním intelektuálnych cností. Práve ony sú tie, ktoré nám umožňujú začať sa správne rozhodovať. Nosnou intelektuálnou cnosťou je rozumnosť (praktická múdrosť – *fronésis*), ktorú už Aristoteles spojil s pojmom správny úsudok.

Cieľom štúdie je v afirmatívnej línii argumentovať a:

- dokázať, že – cnosť rozumnosť (*fronésis*) podľa Aristotela, cnosť rozvážnosť (*prudentia*) v ponímaní Akvinského a cnosť dôvera v rozum v súčasnej koncepcii Paula – je základnou intelektuálnou metacnosťou kritického a morálneho myslenia;
- identifikovať úroveň intelektuálnych cnností u študentov učiteľských odborov;
- predstaviť argumenty podpory intelektuálnych cností v akademickej príprave odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy.

V teoretických východiskách upozorňujeme na dôvody potreby riešenia problematiky a predstavujeme nosné teórie, ktoré tvoria základ integrity kritického a morálneho myslenia. V metodológii predstavujeme posudzovaciu škálu intelektuálnych cností, ktorá bola predložená študentom učiteľstva v 2. a 3. ročníka v bakalárskych učiteľských programoch na Prešovskej univerzite v Prešove. Výsledky a diskusiu sme postavili na sumarizácii nosných zistení z rozsiahleho výskumu a doterajšej práce. V závere štúdie formulujeme záverečný

argument, argumenty na stimulovanie kritického a morálneho myslenia v akademickej príprave v odbore učiteľstvo.

Štúdia je výsledkom dlhodobého skúmania, analýzy, komparácie, dedukcie, zovšeobecnenia a i., ako aj využitia štandardizovaných merných prostriedkov v empirickom skúmaní. Základnými zdrojmi sú diela Aristotela, Akvinského, Paula a Elderovej.

Skúmanie témy je podporené aj grantmi VEGA 1/0174/20 a KEGA 025PU-4/2020.

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Problematika kritického a morálneho myslenia je rozsiahla a interdisciplinárna. V teoretických východiskách sa sústredíme len na východiskové tézy, ktoré preukazujú integritu medzi kritickým a morálnym myslením. Limity štúdie nedovoľujú ich detailne spracovanie.

Výskumy z centra *The Foundation for Critical Thinking* v posledných rokoch dokazujú, že kritické myslenie bez etiky mysliteľa sa využíva na racionalizáciu vlastných predsudkov; naopak, „dobré srdce“, t. j. absencia kvalitného kritického myslenia, je náchylné na manipuláciu (Paul, 2020). *Fronésis* (praktická múdrosť) v celej tejto integrite plní konštitutívnu funkciu. Je nosnou intelektuálnou cnosťou, ktorú už Aristoteles spojil s pojmom správny úsudok. *Fronésis* predstavujeme v troch teóriách ako základ integrity kritického a morálneho myslenia:

- Intelektuálna cnosť rozumnosť podľa Aristotela (preklad z roku 2021) je základnou integrujúcou intelektuálnou cnosťou, pretože má nezastupiteľnú úlohu pri riadení morálnych cností. Rozumnosť pomáha rozhodnúť sa, aké konanie je v tejktorej situácii potrebné, príp. aké prostriedky sú potrebné na to, aby človek dosiahol správny cieľ. Je v úzkom vzťahu s každou cnosťou a má v kritickom a morálnom myslení konštitutívnu funkciu.
- Intelektuálna cnosť rozvážnosť v Akvinského (komentár z roku 2021) ponímaní plní podobnú funkciu intelektuálnej cnosti ako cnosť rozumnosť u Aristotela, pretože z hľadiska predmetu (ktorým je konanie) je morálnou cnosťou; z hľadiska cieľa (ktorým je poznanie pravdy) je rozumovou cnosť. Rozvážnosť figuruje popri spravodlivosti, statočnosti a umiernenosti, pričom sa považuje za podmienku ich dokonalosti: tieto tri cnosti kultivujú apetitívnu časť ľudskej duše, bez usmernenia zo strany rozvážnosti však ide skôr o náhodné inklinácie, ktoré môžu (ale nemusia) byť správne. V tomto zmysle plní rozvážnosť rovnakú funkciu ako rozumnosť u Aristotela: prejavuje sa zvážením všetkých relevantných okolností danej situácie a ich zohľadnením pri konaní
- Paul a Elderová (2006) predstavili súbor intelektuálnych cností ako vlastností mysle, ktorých vrcholom a integrujúcou cnosťou je dôveru v rozum. Zároveň konštatujú, že morálne uvažovanie musí spĺňať rovnaké intelektuálne štandardy, aké platia pre ostatné oblasti znalostí. Ak má byť naše morálne zdôvodnenie zdravé, musí byť jasné, presné, precízne, relevantné, hlboké, široké, logické a netriviálne tie musia byť aplikovateľné základné elementy (zámer, otázky, informácie, interpretácie, koncepty, predpoklady, dôsledky, perspektívy). Vďaka tomu sa vzájomne rozvíjajú intelektuálne cnosti a popri nich aj morálne. *Fronésis* (praktická múdrosť) – intelektuálna metacnosť – je zastrešujúcim pojmom celého procesu uvažovania. Tento náročný proces integrity kritického a morálneho myslenia prostredníctvom intelektuálnych cností znázorňuje schéma 1.

Prostredníctvom troch teórií (Aristotela, Akvinského a Paula) v afirmatívnej argumentácii dokazujeme, že Fronésis (praktická múdrosť) je nosná integrujúca metacnosť kritického a morálneho myslenia, pretože je to intelektuálna cnosť, ktorá sa zaoberá ľudskými činmi. Je to nielen schopnosť odôvodnenej voľby, ale aj odôvodnená morálna voľba prostredníctvom praktického sylogizmu v konkrétnych situáciách. Svojou funkciou riadi ostatné cnosti (intelektuálne aj mravné), ktoré sú vzájomne prepojené. Vzájomná závislosť intelektuálnych návykov vedie k disciplinovanému sebaovládaniu vďaka rozumnosti.

3. METODOLÓGIA VÝSKUMU

Intelektuálne cnosti sú základom integrity kritického a morálneho myslenia. Cieľom empirického skúmania bolo zistiť úroveň rozvoja intelektuálnych čŕt študentov učiteľstva, nakoľko sa domnievame, že by mali byť nutnou výbavou ich profesionality a skrytého kurikula. Výskumný súbor (dostupný výber) tvorili študenti 2. a 3. ročníka v bakalárskom štúdiu učiteľstva na Prešovskej univerzite v Prešove (n = 246).

Základným merným prostriedkom bola schéma 35 stratégií podľa Paula (1992). Jej afektívnu zložku sme upravili na intelektuálne črty (Tabuľka I). Študenti ju vyplnili začiatkom akademického roka 2020/2021. Úroveň rozvoja jednotlivých stratégií respondenti posudzovali na škále od 1 (pozitívne hodnotenie) po 7 (negatívne hodnotenie). Hodnoty označené v tabuľke pri komponentoch symbolom

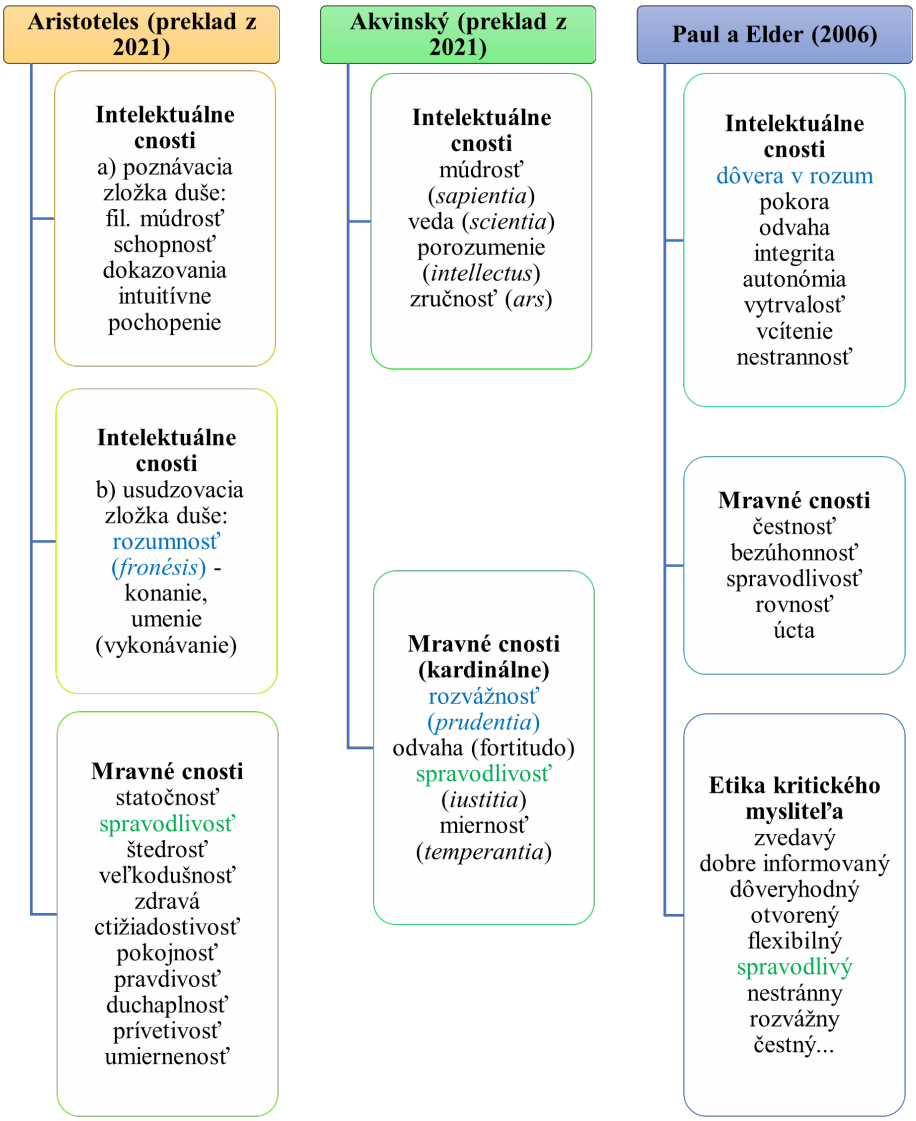


Schéma 1: *Integrita kritického a morálneho myslenia v problematike cností*
Zdroj: Kosturková (2022)

hviezdičky (*) boli uvedené v opačnej (reverznej) podobe z dôvodu predchádzania stereotypnosti pri posudzovaní. Vypĺňanie skrátenej verzie trvalo približne 15 minút.

4. VÝSLEDKY A DISKUSIA

Paul a Elder (2001) konštatujú, že najmä afektívna oblasť tvorí podstatu schopností poznávania a akceptácie objektívnej reality; v takýchto prípadoch/situáciách je človek otvorený voči hodnotám či názorom druhých. Napr. Chao *et al.* (2003) k intelektuálnym črtám zaraďuje zvedavosť, otvorenosť v myslení, flexibilitu, systematickosť a i. Vymedzujú sa tiež ako dispozície alebo postoje človeka voči vonkajšej realite. Považujeme ich za veľmi dôležité, pretože bez nich nie je kritické myslenie a morálne usudzovanie vôbec možné.

Pri hodnotení úrovne intelektuálnych cností študentov učiteľských študijných kombinácií sme využili metodiku arbitrárneho postupu (Tabuľka II).

Rozvoj etiky kritického mysliteľa sa môže uskutočňovať aj cez podporu intelektuálnych cností, a to najmä prostredníctvom uplatňovania stratégií zacielených na stimuláciu systematizácie a kontextualizácie poznatkov, argumentácie, kooperácie a riešenia problémov. Pri realizácii výskumu bola každá cnosť vysvetlená a až následne študenti pristúpili k jej hodnoteniu. Študenti učiteľských študijných programov hodnotili úroveň rozvoja intelektuálnych cností v edukácii priemernou hodnotou M = 4,50 (SD = 1,34), čo predstavuje škálu 5 (skôr

Tabulka I: *Schéma intelektuálnych čŕt kritického a morálneho mysliteľa*

Intelektuálne cnosti	P. č.	Opis oblastí stratégií	Škála						
Intelektuálna autonómia	1.	Nezávislosť myslenia	1	2	3	4	5	6	7
Intelektuálna spravodlivosť	2.	*Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia	7	6	5	4	3	2	1
Intelektuálna empatia	3.	Uplatňovanie nezaujatosti	1	2	3	4	5	6	7
	4.	Skúmanie emócií	1	2	3	4	5	6	7
Intelektuálna pokora	5.	*Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku	7	6	5	4	3	2	1
Intelektuálna odvaha	6.	Rozvíjanie intelektuálnej odvahy	1	2	3	4	5	6	7
Intelektuálna integrita	7.	Viera v integritu	1	2	3	4	5	6	7
Intelektuálna vytrvalosť	8.	Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti	1	2	3	4	5	6	7
Intelektuálna a dôvera v rozum	9.	Rozvíjanie dôvery v racionalitu	1	2	3	4	5	6	7

Legenda: * – reverzná škála.
Zdroj: Paul (1992)

Tabulka II: *Kritériá úspešnosti vyjadrené priemernou hodnotou v jednotlivých škálach*

Scale	1	2	3	4	5	6	7
Average scale range	1–1,85	1,86–2,71	2,72–3,57	3,58–4,43	4,44–5,29	5,30–6,15	6,16–7,01

Zdroj: autorské spracovanie

negatívne hodnotenie; pozri Tabuľka II). Nepriaznivé výsledky v tejto oblasti realizovaného výskumu potvrdzujú iné štúdie, ktoré rovnako zistili nízku úroveň kritického myslenia, nedostatočnú inklináciu k racionálnemu uvažovaniu atď. (napr. Hanák, Čavojová & Ballová Mikušková, 2014; Čavojová & Jurkovič, 2017; Petrasová, 2021, Rusnáková & Kučerková, 2021 a i.). Na základe toho možno usúdiť, že podceňovanie problematiky intelektuálnych cností v akademickej príprave budúcich učiteľov je zjavné už dlhšie obdobie a stále pretrváva.

Deskriptívne informácie svedčia o tom, že najkritickejšie hodnotenie bolo dosiahnuté v stratégiách zameraných na uplatňovanie nezaujatosti (M = 4,84; SD = 1,3). Tie sa nachádzajú v oblasti *intelektuálnej empatie*. Paul & Elder (2013) ju ponímajú ako schopnosť porozumieť názorom ostatných a presne ich rekonštruovať. Je protipólom egocentrickej tendencie každého človeka identifikovať pravdu so svojimi dlhoročnými predsudkami, stereotypmi alebo presvedčeniami. Egocentrizmus je považovaný za jednu z najväčších bariér v kritickom myslení a morálnom usudzovaní. Prax a súčasné negatívne trendy len potvrdzujú, aké nevhodné a nešťastné rozhodnutia môže prinášať v celom spektre oblastí života spoločnosti.

Ďalšie negatívne hodnotenie sa objavilo pri *intelektuálnej dôvere v rozum*, t. j. pri stratégiách zameraných na rozvíjanie dôvery v racionalitu (M = 4,83; SD = 1,21). K ich žiaducimi prejavom pritom patrí nepodliehať manipulácii či kontrafaktovému mysleniu. Súčasťou intelektuálnej cnosti zameranej na rozumnosť je aj schopnosť hodnotiť argumenty a rozpoznávať tie relevantné od irelevantných. To, aké je dôležité vedieť racionálne, nezávisle, nezaujato a na základe čo najväčšieho množstva relevantných informácií realizovať vlastné rozhodnutia, zdôrazňujú Huitt (1988), Čavojová a Jurkovič (2017), Knapík (2020a, 2020b) a i.

Negatívne hodnotenie bolo zaznamenané tiež pri stratégiách zameraných na *intelektuálnu autonómiu* (M = 4,90; SD = 1,13). Klooster (2002), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, stanovil práve nezávislosť myslenia za prvé kritérium kriticky mysliaceho človeka – človeka, ktorý je zvedavý, neustále formuluje nové otázky, oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť. S nezávislosťou myslenia súvisia aj iné stratégie,

Tabulka III: *Deskriptívna štatistika hodnotenia rozvoja intelektuálnych cností*

Intelektuálne cnosti		Afektívne stratégie	Priemer	SD	min	max
Intelektuálna autonómia	1.	Nezávislosť myslenia	4,43	1,29	1	7
Intelektuálna spravodlivosť	2.	*Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia	4,24	1,26	1	7
Intelektuálna empatia	3.	Uplatňovanie nezaujatosti	4,84	1,33	1	7
	4.	Skúmanie emócií	4,14	1,21	1	6
Intelektuálna pokora	5.	*Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku	4,51	1,26	1	7
Intelektuálna odvaha	6.	Rozvíjanie intelektuálnej odvahy	4,47	1,48	1	7
Intelektuálna integrita	7.	Viera v integritu	4,61	1,48	1	7
Intelektuálna vytrvalosť	8.	Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti	4,43	1,41	1	7
Intelektuálna dôvera v rozum	9.	Rozvíjanie dôvery v racionalitu	4,83	1,21	1	7
Celkové skóre priemeru			4,50	1,34	1	7

Legenda: * – reverze scale, SD – standard deviation, min – minimum value, max – maximum value.

napr. tie, ktoré rozvíjajú intelektuálnu odvahu, vytrvalosť, integritu či autonómiu.

Uvádzame argumenty na potrebu podpory kultivácie charakteru a kritickej mysle v pregraduálnej príprave v odbore učiteľstvo:

1) **Argument hodnotovo orientovanej racionality** – učenie, že cnosti sa dajú naučiť (Pavlovkin 2019; MacIntyre, 1981).
2) **Socializačný argument** – akademická príprava je povinná podporovať študentov, aby sa stali dobrými občanmi v kontexte praktickej múdrosti *fronésis* (Aristotelovský, Akvinského a Paulov model). Integrita kritického a morálneho myslenia v edukácii je dôležitá, pretože naše školy opúšťajú absolventi síce kognitívne vybavení, ale bez intelektuálnych cností (tzv. individuálni kognitívni egoisti). Spoločenské dianie naznačuje, že naša spoločnosť viac ako inokedy potrebuje kriticky zmýšľajúceho a morálne zodpovedného človeka.
3) **Argument** integrity kritického a morálneho myslenia **zasadený v obsahovom štandarde** – intelektuálne cnosti, mravné cnosti – etika kritického mysliteľa (Šuťáková, Ferencová a Ištvan, 2019); kognitívna stránka sa totiž nedá oddeliť od afektívnej a konatívnej stránky. Z toho vyplýva potreba redizajnu pregraduálnej prípravy v odbore učiteľstvo. Očakávame, že následne cnosti výkonu v praxi budú skôr súčasťou skrytého curricula, a to ako vlastný étos.
4) **Argument kvality osobného života a profesijného rastu budúceho učiteľa** – akademická pôda má povinnosť podporovať edukantov vo výsledkoch vzdelávania orientované na 5 myslí budúcnosti podľa Gardnera (2009): kritická, tvorivá, disciplinovaná, etická a tolerantná; sú súčasťou autonómneho profesijného profilu budúceho učiteľa.

ZÁVER

Intelektuálne cnosti sú veľmi dôležité schopnosti budúceho učiteľa. Majú veľký podiel na kultivovaní charakteru a stimulovaní kritického myslenia edukanta. Prejavujú sa hlavne konštitutívnou funkciou cnosti rozumnosti – *fronésis* – ako praktickej múdrosti, ktorá pomáha človeku identifikovať dva nezlučiteľné ciele, a to egocentrickosť a ohľaduplnosť. Praktická múdrosť pomáha odlíšiť kritického mysliteľa so slabým zmyslom (sebecké kritické myslenie) od kritického mysliteľa so silným zmyslom (spravodlivé kritické myslenie); je jednou z najdôležitejších hodnôt a ústredným bodom nášho života. Mať dôveru v rozum znamená pokladať dobré uvažovanie za základné kritérium, podľa ktorého sa má posúdiť, či prijať, alebo odmietnuť akékoľvek presvedčenie, príp. pozíciu. Práve intelektuálna rozumnosť (dôvera v rozum) sa vyžaduje na to, aby človek v sebe rozvi-

nul sieť vzájomne prepojených cností – intelektuálnych i mravných, v ktorých sa zároveň integruje kritické a morálne myslenie.

Intelektuálne cnosti sú v problematike kritického a morálneho myslenia vzájomne závislé. Podľa Paula a Elderovej (2013) v procese rozhodovania využívajú rovnaké štandardy myslenia (jasnosť, presnosť, konkrétnosť, relevantnosť, logickosť, význam, úplnosť, nestrannosť, hĺbka), tie musia byť aplikovateľné na základné elementy (zámer, otázky, informácie, interpretácie, koncepty, predpoklady, dôsledky, perspektívy). Vďaka tomu sa vzájomne rozvíjajú intelektuálne cnosti a popri nich aj morálne. *Fronésis* (praktická múdrosť) – intelektuálna metacnosť – je zastrešujúcim pojmom celého procesu uvažovania.

Výskumom sme zistili, že rozvoj intelektuálnych cností v akademickej príprave budúcich učiteľov absentuje. Na základe dlhodobého skúmania problematiky reflektujeme, že najskôr si musíme uvedomiť vlastnú úroveň intelektuálneho rozvoja a objaviť to myslenie, ktoré nás dostáva do problémov, a to, ktoré nám umožní rásť. Rovnako si musíme uvedomiť úroveň intelektuálneho rozvoja študentov; zamerať sa na fázy vývoja kritického a morálneho myslenia, cez ktoré musia napredovať, pretože úspech v edukácii závisí na intelektuálnej kvalite vzdelávania študenta. Za základ považujeme nielen poznatky Elderovej a Paula (2013): „...ide o schopnosť a dispozíciu zlepšiť svoje myslenie tým, že ho systematicky podrobíme intelektuálnemu sebahodnoteniu“, ale predovšetkým návrat k etike cností.

LITERATURA

Akvinský, T. (2021). *Summa Teologická.* Prel. Machula.[online]. [2020-11-28]. Retrieved from: http://areopag.sk/thomas/SummaTheologica.html

Aristoteles. (2021). *Etika Níkomachova.* Prel. A Kříž. Praha: Rezek.

Čavojová, V., & Jurkovič, M. (2017). Výskum racionality a rozhodovania na slovenských učiteľoch s rôznou úrovňou profesionálnej skúsenosti. In P. Halama (Ed.), *Rozhodovanie profesionálov. Procesuálne, osobnostné a sociálne aspekty* (s. 80–95). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Gardner, H. (2009). *5 Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.

Hanák, R., Čavojová, V., & Ballová Mikušková, E. (2014). Educating rationality: assessing master rationality motive in future teachers. In: *INTED 2014 Publication* (6458–6463). Valencia: IATED.

Huitt, W. (1988). Personality differences between Navajo and non-Indian college students: Implications for instruction. *Equity & Excellence, 24*(1), 71–74.

Chao, S. Y. et al. (2003). Identifying Critical Thinking Indicators and Critical Thinker Attributes in Nursing Practice. *Journal of Nursing Research, 21*(3), 204–210.

Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení.* Praha: Kritické myšlení. [online]. [cit. 2020-10-16]. Retrieved from: https://adoc.pub/co-je-kriticke-myleni.html

Knapík, J. (2020a). *Hodnotová orientácia študentov vysokých škôl.* Verbum: Katolícka univerzita v Ružomberku.

Knapík, J. (2020b). The moral value orientations of university students. In: *Ad Alta*, *10*(1), 128–131.

Kosturková, M. (2022). Integrita kritického a morálneho myslenia v problematike cností a vo výskume. Prešov: Rokus.

MacIntyre, A. (1981). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame [Indiana]: University of Notre Dame Press.

Paul, R. W. (1992). *Critical Thinking: what Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. W. (2020). *Critical Thinking, Moral Integrity and Citizenship.* Thomales [CA]: Foundation for Critical Thinking. [online]. [cit. 2022-08-20]. Retrieved from: http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-moral-integrity-and-citizenship-teaching-for-the-intellectual-virtues/487

Paul, R. W., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for talking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Paul, R. W., & Elder, L. (2006). *The Thinker‘s Guide to Understanding the Foundations of Ethical Reasoning*. Dillon Beach [CA]: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. W., & Elder, L. (2013). *The Thinker’s Guide to Ethical Reasoning.* New York: Rowman & Littlefield.

Pavlovkin, K. (2019). K otázke rozlíšenia intelektuálnych a mravných cností u Aristotela a Tomáša Akvinského a ich významu pre súčasnosť. *Filozofia, 74*(3), 181–193.

Petrasová, A. (2021). *Kritické myslenie a učenie sa v súvislostiach.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Ruisel, I. (2018). *Múdrosť a hlúposť.* Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV.

Rusnáková, N., & Kučerková, M. (2021). Reading Literacy in the Foreign Language. The Key Position of the Input Text and its Selection. In: Proceedings of INTED2021 Conference, pp. 8762–8767.

Šuťáková, V., Ferencová, J., & Ištvan, I. (2019). Škola v procese zmeny. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied.

Kontakt

doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková: martina.kosturkova@unipo.sk

KOMPARACE FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ODSOUZENÝCH MEZI ČESKOU REPUBLIKOU A NORSKEM

Jaroslav Kříž[1]

[1]Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Předložená výzkumná studie se zabývá komparací vězeňských systémů České republiky a Norska, které je považováno, díky svým výsledkům a inovativním přístupům k odsouzeným, za úspěšnou zemi v oblasti prevence recidivy. Norsko dlouhodobě realizuje úspěšné modely vězeňské praxe založené na efektivní resocializaci a integraci odsouzených. Systém vzdělávání osob ve výkonu trestu odnětí svobody je v obou sledovaných zemích odlišný. Cílem studie je identifikovat rozdíly ve vzdělávacích systémech a v přístupech odborných zaměstnanců k odsouzeným v České republice a Norsku. Při této komparaci byla využita obsahová analýza primárních i sekundárních zdrojů zabývající se problematikou formálního vzdělávání osob ve výkonu trestu odnětí svobody. Zároveň budou komparovány výsledky výzkumných studií zaměřených na efektivitu vzdělávání ve výše uvedených zemích. Výsledkem studie je sumarizace klíčových rozdílů v systému vzdělávání a zhodnocení jejich dopadu na proces resocializace a případný vliv na recidivu odsouzených.

Klíčová slova: formální vzdělávání, recidiva, resocializace, sociální andragogika, výkon trestu odnětí svobody

Abstract

COMPARISON OF THE FORMAL EDUCATION OF CONVICTS BETWEEN THE CZECH REPUBLIC AND NORWAY

The presented research study deals with the comparison of the prison systems of the Czech Republic and Norway, which is considered, thanks to its results and innovative approaches to convicts, to be a successful country in the field of recidivism prevention. Norway has been implementing successful models of prison practice based on the effective resocialization and integration of convicts in the long term. The system of education of persons serving a prison sentence is different in both observed countries. The aim of the study is to identify differences in educational systems and professional staff's approaches to convicts in the Czech Republic and Norway. In this comparison, a content analysis of primary and secondary sources dealing with the issue of formal education

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0098

of persons serving a prison sentence was used. At the same time, the results of research studies focused on the effectiveness of education in the above countries will be compared. The result of the study is a summary of key differences in the education system and an evaluation of their impact on the process of resocialization and possible influence on the recidivism of convicts.

Keywords: formal education, recidivism, resocialization, social andragogy, imprisonment

1. ÚVOD

V České republice a ostatních evropských státech je vzdělávání součástí lidských práv. Samotné právo na vzdělání je zakotveno v různých evropských a mezinárodních dokumentech, včetně minimálních standardů zacházení s vězněnými osobami, které byly vytvořeny OSN (*Nelson Mandela Rules).* Ty jsou určeny k tomu, aby na základě všeobecně přijímaného mínění a základních prvků stanovily nejvhodnější současný vězeňský systém, co se všeobecně považuje za dobré zásady a dobrou praxi pro zacházení s vězněnými osobami a správu věznic (OSN č. 70/175). Dalším zásadním dokumentem využívaným při práci s odsouzenými jsou Evropská vězeňská pravidla (2006), která se stala nejvýznamnějším evropským dokumentem upravujícím dodržování lidských práv při výkonu trestu odnětí svobody (dále jen VTOS) v členských zemích EU, státech ležících na území evropského kontinentu, ale i mimo něj (např. USA nebo Japonsko ve statusu tzv. pozorovatelů) (Kříž & Veteška, 2022).

Samotný proces zacházení s osobami ve VTOS v České republice je upravován zákonem č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody, dalšími předpisy (např. vnitřní řády věznic), nařízeními a normami vztahujícími se na zacházení se všemi odsouzenými a zajišťující bezpečnost, pořádek a kázeň, hygienu, práva a povinnosti vězňů. Konkrétně je účelem VTOS dle § 1 odst. 2 zákona o výkonu trest odnětí svobody: *„působení vhodnými prostředky na odsouzené tak, aby snižovali nebezpečí recidivy svého kriminálního chování a vedli po propuštění soběstačný život v souladu se zákonem, chránit společnost před pachateli trestných činů a zabránit jim v dalším páchání trestné činnosti“* (zákon č. 169/1999 Sb.). Účel trestu odnětí svobody tímto obsahuje dvě line. První linie je věnována ochraně společnosti a druhá je věnována nezbytné změně chování odsouzeného (Vágnerová, 2012; Veteška & Fischer, 2020). Dále se vzdělávacím procesem odsouzených zabývá vyhláška č. 345/1999 Sb., která také popisuje principy a kroky zacházení s odsouzenými. Proces zacházení je realizován systematickými a odbornými metodami, přičemž v rámci tohoto zacházení je v současné době v České republice kladen důraz na zaměstnávání a vzdělávání osob ve výkonu trestu odnětí svobody (srov. Koncepce vězeňství do roku 2025, 2016).

Jedním ze zásadních předpokladů, aby bylo výchovné a terapeutické působení účinné, je dostatek znalostí o biopsychosociálních aspektech souvisejících s delikvencí, kriminalitou a nežádoucím chováním. K tomu se nejčastěji využívají diagnostické nástroje, které mohou v této oblasti efektivně identifikovat kriminální kognici[1], psychopatii[2], konkrétní poruchy chování a poruchy osobnosti apod. (srov. Novák *et al.*, 2021; Veteška & Fischer, 2020). Následně po diagnostice osob ve výkonu trestu odnětí jsou známy individuální možnosti jedinců a mohou být stanoveny prostředky jejich pozitivního ovlivňování. Dále samotnou účinnost výchovy, vzdělávání a resocializace ovlivňuje a spoluutváří prostředí věznice, ve kterém na

1 Tento způsob myšlení zahrnuje komplexní souhrn kriminálních vzorců myšlení, kognitivních interpretačních chyb a inadekvátnosti svých úvah si není daný jedinec zpravidla vědom a probíhají zcela automaticky na předvědomé úrovni (srov. Blatníková, Faridová & Vranka. 2016; Novák *et al.*, 2021). Tento (mal)adaptivní kognitivní systém pak brání jedinci v recepci vnějších korektivních reakcí a opatření, posiluje rozvoj nežádoucích vzorců behaviorálního projevu a v důsledku tak zvyšuje pravděpodobnost, že se jedinec zapojí do dalších kriminálních aktivit (Novák *et al.*, 2021; Walters, 2012).

2 Koncept psychopatie vymezil Cleckley (1941) osobnostními vlastnostmi jako je: egocentričnost, absence svědomí a pocitu viny, patologická lhavost, bezohledné porušování sociálních norem, slabá kontrola impulzů včetně těch agresivních atd. Tento koncept se významně překrývá s kategoriemi obsaženými v recentních standardizovaných a oficiálně používaných klasifikacích psychických/psychiatrických poruch (ICD-10/MKN-10, DSM-V) (Novák *et al.*, 2021). Výše uvedený koncept je podle Nováka *et al.* (2021) pro forenzní diagnostiku užitečný především pro svou prediktivní validitu a je využíván mnoha psychodiagnostickými nástroji sloužícími k odhadu rizika výskytu sociálně-patologického chování a recidivy kriminálního jednání.

vězněné jedince působí celá řada různých negativních faktorů (např. prizonizace, ideologizace, institucionalizace apod.). Znalost vlivů těchto různých proměnných, které v tomto prostředí na osobnost delikventů působí s formativním účinkem, je pro sociální a penitenciární andragogiku a její teorii a praxi jedním ze základních východisek. Podle Vetešky (2015) sociální andragogika usiluje o nápravně-výchovné a sociálně-rehabilitační působení na jedince se zhoršenou sociální přizpůsobivostí – usiluje zejména o jejich sociální integraci a pracovní zapojení. Využívá k tomu celou řadu instrumentů (od edukačních až po integrační, terapeutické a rehabilitační).

Andragogické nástroje tak tvoří základ úspěšné resocializace a integrace. Systematicky je využívaná především výchova, vzdělávání a poradenství. To jsou klíčové nástroje v práci s odsouzenými. Významná východiska přinesla v posledních několika letech sociální andragogika, která v této oblasti realizuje řadu výzkumů a vzdělávacích (rekvalifikačních a na rozvoj vybraných kompetencí zaměřených) programů (Veteška, 2016). V České republice bylo v roce 2021 celkem 17 243 osob ve výkonu trestu odnětí svobody (Statistická ročena VS ČR 2021, 2022), z andragogického hlediska tak tvoří významnou cílovou skupinu. Jelikož andragogická intervence napomáhá společně s dalším psychosociálním působením (např. skupinové terapie, specializované programy zacházení apod.) k eliminaci rizikových faktorů, které po propuštění z VTOS u osob zvyšují pravděpodobnost recidivy. Konkrétně jde o změny v motivaci související s ochotou se změnit, podrobit se výše uvedeným korektivním aktivitám, najít smysl života – mnohdy pomocí duchovní nebo spirituální terapie (Veteška & Fischer, 2019).

V této souvislosti je také nutné zmínit výsledky několika mezinárodních metaanalýz, které se zabývaly efektivitou vzdělávání osob ve VTOS. Například z metaanalýzy 18 studií bylo zjištěno, že v Anglii a Walesu účast na neformálním vzdělávání ve výkonu trestu odnětí svobody snižuje pravděpodobnost recidivy přibližně o jednu třetinu (Ellison *et al.*, 2017). Dalším výsledkem této analýzy bylo, že ti, kteří se do vězeňského vzdělávání zapojili, mají o 24 % vyšší pravděpodobnost, že najdou zaměstnání než ti, kteří tak neučinili.

Metaanalýza Davise *et al.* (2014) zjistila, že absolvování formálního vzdělávání během uvěznění snižuje riziko recidivy jednotlivce po propuštění z vězení. V této studii identifikovali významný účinek na všech úrovních vzdělávání (základní vzdělávání, střední vzdělávání, odborné střední vzdělávání apod.). Zároveň obě tyto metaanalýzy potvrzují, že formální vzdělávání má pozitivní dopad na snižování recidivy a na získání zaměstnání po propuštění, což může být způsobeno získanými dovednostmi, kompetencemi nebo dalšími efekty plynoucími ze vzdělávání (např. vyšší sebevědomí, sebeprezentace a posilování interpersonálních vztahů) (srov. Davis *et al.*, 2014; Ellison *et al.*, 2017; Průcha & Veteška, 2014; Veteška & Fischer, 2019).

2. CÍLE

V České republice i přes stále častější zdůrazňování potřeby efektivity vzdělávání odsouzených nejsou prezentovány podrobnější a aktuální výzkumná zjištění. Současné výzkumy se obvykle zabývají vyhodnocováním programů zacházení (Drahý, Hůrka & Petras, 2018; Jiřička, 2020), psychologickými aspekty resocializace (Veteška & Fischer, 2019), vězeňskou sociologií (Dirga, 2016; Dirga, 2020) apod. Cílem tohoto příspěvku je na základě analýzy strategických dokumentů Vězeňské služby České republiky (dále VS ČR), Norska (primární prameny) a výsledků odborných studiích publikovaných ve WoS, Scopus apod. (sekundární prameny) v letech 2000 až 2021 charakterizovat současný stav vzdělávání osob ve výkonu trestu odnětí svobody a vytvořit přehled identifikovaných rozdílů mezi Českou republikou a Norském v systému vzdělávání u výše uvedené cílové skupiny. Předkládaná komparativní analýza vychází z metodologie srovnávací andragogiky a konkrétně se zaměřuje na systém současného formálního vzdělávání a specifika edukační reality.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Předložený text komparuje vězeňské systémy[3] a jurisdikce zemí, jejichž politická, ekonomická, demografická a kulturní situace je odlišná. Komparace a konceptualizace samotného vězeňského života, filozofie systému trestního práva a zacházení s odsouzenými by se mohla týkat např. samotného trestního řádu a tvrdosti trestů (srov. Crewe *et al.*, 2022). Tyto komparace nám napomá-

3 Komparativní penologie (srovnávací penologie) je několika autory považována za velmi náročnou disciplínu, jelikož při výzkumu musí při srovnávání specifikovat odborné termíny, přístupy, problémy a situace v jednotlivých zemích, které přímo ovlivňují vězeňství (Crewena ***et al***. 2022).

hají porozumět věznici jako institucionální formě, vyjádření státní autority a identifikovat mechanizmy – druhy vztahů, režimů, právní principy a filozofii – které generují různé druhy zkušeností mezi odsouzenými.

Velmi aktuální komparaci a určitou obranu severské trestní justice – před tvrzením Prata (2008), Prata a Erikssona (2014), že severské země jsou neobvykle mírné a humánní při ukládání trestů a výkonu trestu odnětí svobody – přináší výzkumná studie Crewena *et al.* (2022), která provedla průzkum ve třinácti věznicích v Anglii, Walesu, Norsku a detailně popisuje specifika trestu optikou odsouzených (Crewe *et al.*, 2022).

Vězeňská služba České republiky se dlouhodobě hlásí k moderním západním penitenciárním principům, které pocházejí především ze Skandinávie. Vývoj moderních evropských vězeňských systémů je možné datovat od konce druhé světové války, kdy vojensko-politické dopady výrazně poznamenaly tehdejší Československou republiku. Na základě lekce dehumanizace a nelidského zacházení s odsouzenými během let 1939–1945 se v Evropě vznesla vlna kritiky vůči stávajícím způsobům trestání a zacházení s odsouzenými (srov. Brunová, 2020; Kýr, 2006). Mezi lety 1945–1965 tak došlo v Evropě k mohutné vlně reforem trestních systémů, jejichž základem se stala snaha vytvořit trestní (vězeňské) systémy založené na humánním zacházení s odsouzenými a na dodržování lidských práv vězněných. Ovšem tyto reformy byly v důsledků změny politického, resp. ideologického směřování Československa (sovětizace vězeňství) zbrzděny. V tehdejším Československu byly implementovány pouze některé moderní mezinárodní trendy a standardy vězenství převedeny do praxe v 60. letech 20. století. Tento moderní posun byl zdůrazněn přijetím Minimálních standardních pravidel pro zacházení s odsouzenými v roce 1960 (více viz Veteška, 2015).

Konkrétně inspirace ze Skandinávie se týká přístupu k odsouzeným, ale také k odborné přípravě a dalšímu vzdělávání příslušníků a odborných zaměstnanců vězeňské služby. Tato inspirace je patrná především z dlouhodobé spolupráce, která je detailně popsána v časopisu České vězeňství, které vydává sama Vězeňská služba České republiky (viz Botková, 2018; Vlach, 2019 apod.). Dále je tato spolupráce a inspirace zmiňována ve strategickém dokumentu Koncepce vězeňství do roku 2025[4] a ve statistických ročenkách Vězeňské služby České republiky. Česká republika se vzhledem k výše uvedené historii, personálnímu zajištění, kapacitám a samotnému trestnímu řádu nemůže ve všech ohledech ztotožňovat s nastaveným systémem trestání a vězeňství v Norsku. Na některé odlišnosti upozorňuje i Drahoňovský a Bulavová (2020). Konkrétně zmiňují přítomnost civilní složky v přímém kontaktu s odsouzenými a absenci odborných externích terapeutů v České republice. Dále zdůrazňují individuální přístup k odsouzeným, lepší vybavení a jasnou návaznost na život po propuštění (Drohoňovský & Bulavová, 2020). Právě oblast postpenitenciární péče je podle našeho názoru velmi důležitá, ovšem opomíjená z hlediska legislativního i odborného.

V tomto ohledu Vězeňská služba České republiky učinila významné kroky, konkrétně realizaci Otevřené Věznice Jiřice, jejichž vznik byl inspirován celosvětově známou otevřenou věznicí Bastøy v Norsku[5] (srov. Pakes, 2020; Prokopová, 2020) a podporu projektů neziskového sektoru snažících se o další vzdělávání (kvalifikační, občanské i zájmové) a integraci odsouzených.

4. METODOLOGIE

Využitou výzkumnou metodou byla obsahová analýza, která měla za cíl identifikovat a charakterizovat rozdíly v oblasti formálního vzdělávání odsouzených mezi Českou republikou a Norskem. Tato výzkumná metoda bývá dávána do souvislosti především s kvantitativní metodou výzkumu, ovšem může naplňovat také charakteristiky výzkumu kvalitativního (srov. Berger, 2016). V této studii budou použity oba přístupy, přičemž v první fázi bude využit kvalitativní přístup, který bude sloužit deskripci vězeňských vzdělávacích systémů Česka a Norska. V kvantitativní části výzkumného šetření budou využity především dostupné statistické ročenky, resp. statistická data.

Díky tomuto postupu budou ve vybraných textech jednotlivé kategorie analyzovány, a především komparovány z pohledu legislativ-

4 V tomto dokumentu je jako jeden ze strategických cílů uvedeno: „*Efektivní čerpání finančních prostředků z fondů Evropské unie, Norských a dalších fondů*“ (Koncepce vězeňství do roku 2025, 2016, s. 7). Dále je Norsko uváděno jako dobrý příklad praxe v poskytování zdravotní péče o vězněné osoby, za které v Norsku zodpovídá Ministerstvo zdravotnictví a v neposlední řade je Norsko zmiňováno jako příklad v procesu resocializace.

5 Nové přístupy pracovníků Vězeňské služby České republiky uplatňované v Otevřené věznici po vzoru Vězeňské služby Norska detailně popisuje kvalitativní studie Kříže a Vetešky (2022).

ního, kulturně antropologického, sociologického a edukačního. Předmětem obsahové analýzy v této práci budou především veřejně dostupné materiály publikované vězeňskými institucemi České republiky a Norska. Konkrétně půjde o obsahovou analýzu výročních zpráv, statistických ročenek, výzkumných zpráv a odborných článků v mezinárodních vědeckých databázích apod. Strategické dokumenty vězeňských služeb jsou klíčové, jelikož stojí na předpokladu, že tyto zprávy jsou ústředním komunikačním materiálem s veřejností a slouží nejen k informování, ale také k prezentování činností a aktivit výše uvedených bezpečnostních sborů.

5. VÝSLEDKY A DISKUZE

Historii vzdělávání osob ve VTOS v České republice se věnuje John (2010; 2020), který detailně popisuje vývoj vzdělávání osob ve VTOS od první poloviny 19. století. Od této doby prošlo vzdělávání v českých věznicích mnohými peripetiemi (válečné situace země, ideologické směřování Československa, změna politické situace apod.). Do roku 1956 v Československu neřešil otázky výchovného působení na odsouzené žádný předpis. Následně v podmínkách socialistického vězeňství dochází ke změně, jelikož nová legislativa pohlíží na vzdělávání jako na právo, nikoliv jako povinnost. Následně se po těchto deformacích ve 20. století začalo vzdělávání pozvolna navracet ke svému prvotnímu účelu, totiž prostřednictvím nově získané kvalifikace napomáhat lepšímu návratu odsouzenému do civilního života (John, 2020).

Historie vzdělávání v Norsku sahá již do roku 1739, kdy byl přijat zákon, který prosazoval především náboženskou výchovu a vzdělávání bylo chápáno jako součást rehabilitačního procesu. Následně v druhé polovině 19. století bylo vzdělávání poskytováno ve všech osmi věznicích v Norsku. Až do poloviny 20. století byla vězeňská služba zodpovědná za všechny aspekty výkonu trestu, včetně vzdělávání odsouzených. V roce 1969 převzalo odbornou a finanční odpovědnost za vzdělávání odsouzencích Ministerstvo církve a školství, a následně v roce 2008 byly ve všech věznicích zřízeny školy (více k historii vzdělávání v Norsku viz Langelid, 2017).

Z tohoto velmi stručného historického nástinu vývoje vzdělávání ve výše uvedených zemích je možno identifikovat několik rozdílů, které ovlivňují i současné formální vzdělávání odsouzených. Tím nejpodstatnějším rozdílem je, že vzdělávání odsouzených v Norsku je řízeno a realizováno Ministerstvem školství. V České republice je podle zákona č. 561/2004 Sb., stanoveno, že Ministerstvo spravedlnosti zřizuje školy a školská zařízení jako organizační složky státu. Tudíž vzdělávání odsouzených v České republice řídí především Ministerstvo spravedlnosti. Kromě tohoto systémového a legislativního rozdílu ve vzdělávání odsouzených můžeme identifikovat také odlišnosti v rozmístění škol, jelikož v České republice nejsou školská zařízení součástí každé věznice.

Formální vzdělávání ve VTOS umožňuje odsouzeným v České republice i Norsku doplnit si základní, střední i vysokoškolské vzdělání. Z výzkumné zprávy Eikelanda, Mangera & Asbjornsena (2016) o vzdělávání v norských věznicích, vyplývá, že celkem 8 % odsouzených nemá dokončenou základní školu a 49,6 % odsouzených má jako nejvyšší dosažené vzdělání základní školu. Ve srovnání s Českou republikou v roce 2016 bylo celkem 2,03 % odsouzených, kteří neměli dokončenou základní školu, 2,25 % odsouzených mělo zvláštní školu a celkem 44,33 % odsouzených mělo jako nejvyšší vzdělání základní školu (Statistická ročenka VS ČR 2016, 2017). Při komparaci těchto dat můžeme jednoznačně konstatovat, že nejpočetnější cílovou skupinu tvoří odsouzení s nejvyšším základním vzděláním (srov. Asbjørnsen *et al.*, 2021; Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016; Statistická ročenka VS ČR 2021, 2022).

Ovšem ve věznicích nalezneme také negramotné nebo pologramotné odsouzené. V minulosti byl počet těchto odsouzených vyšší. V současné době nejsou negramotní vězni zahrnuti do statistických ročenek v České republice. Mezi lety 2000 až 2005 bylo v Českých věznicích průměrně celkem 26 negramotných osob (srov. Statistická ročenka VS ČR 2000 až 2005). Od roku 2006 nejsou zjišťovány počty negramotných jedinců ve VTOS a jsou pouze prezentovány kurzy psaní a čtení pro tyto osoby (srov. Biedermanová & Petras, 2011). Samozřejmě, že s růstem vzdělanosti v celé populaci nastal tento růst i u odsouzených osob v České republice. Ovšem z výsledků Norských výzkumných studií můžeme předpokládat, že se stále malé procento negramotných nebo pologramotných osob ve VTOS v současné době nachází (srov. Asbjørnsen *et al.*, 2021, Jones *et al.*, 2012). Tudíž není možné, že by se v České republice nenacházel žádný negramotný nebo pologramotný odsouzený, pouze nejsou využívány žádné nástroje k určení míry gramotnosti (příp. nejsou publikovány žádné výsledky z této oblasti).

Oproti tomu v Norsku i v současné době probíhají výzkumy zaměřené na zvyšování gramotnosti odsouzených, jelikož podle průzkumu z roku 2014 celkem 30 % vězňů v dotazníkovém šetření

uvedlo, že mají potíže se čtením a psaním (Revold, 2015). Norští výzkumníci zároveň využívají různé dotazníky, jenž mají za úkol identifikovat úroveň gramotnosti odsouzených (srov. Asbjørnsen *et al.*, 2021, Jones *et al.*, 2012). V České republice současné výzkumy zaměřené na zjišťovaní úrovně gramotnosti odsouzených chybí.

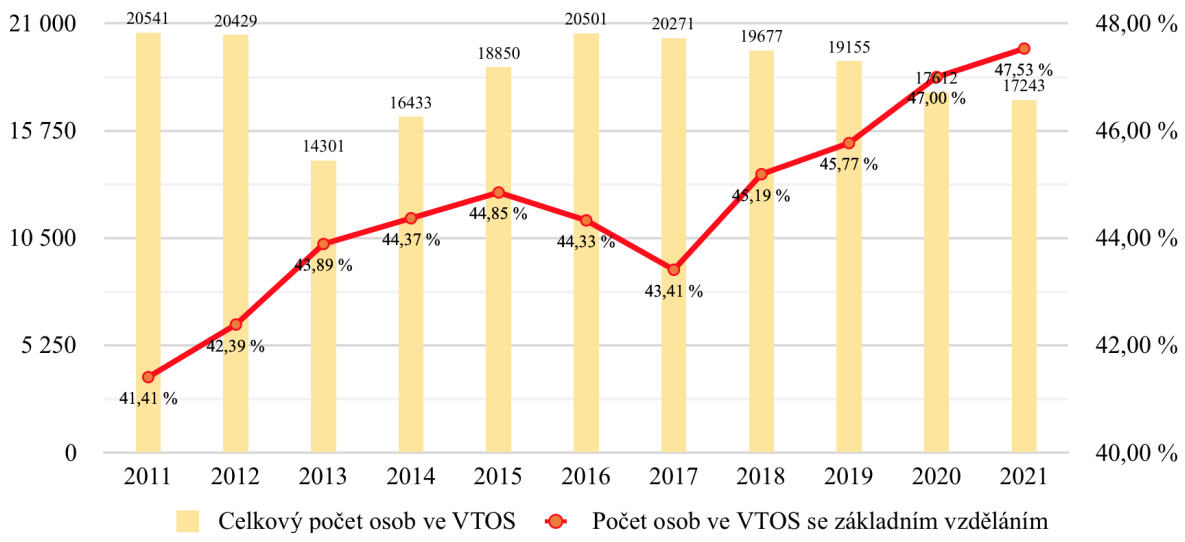
Jak již bylo výše uvedeno, ve věznicích je dlouhodobě největší počet odsouzených s nejvyšším základním vzděláním. Situaci těchto osob v České republice přináší níže uvedený graf.

Konkrétně přináší graf data od roku 2011 až 2021 o vývoji počtu osob ve VTOS, kteří mají jako nejvyšší dosažené vzdělání základní. Tento počet je udávaný v procentech z celkového počtu odsouzených, který je znázorněn sloupcovým grafem. Z těchto dat je patrné, že procentuální zastoupení odsouzených s nejvyšším dosaženým základním vzděláním stoupá, konkrétně můžeme spatřovat 6,12 % nárůst. Z těchto dat vyplývá, že pro osoby ve VTOS je z pohledu formálního vzdělávání v rámci zvyšování si kvalifikace nejvýznamnější střední vzdělávání, tj. střední odborná učiliště Vězeňské služby a také spolupracujících subjektů ze státní i soukromé sféry. Výzkumné studie zaměřené na vzdělávání odsouzených na středních školách v České republice v mezinárodních databázích jako je WoS, Scopus apod. nenalezneme.

Ovšem v Norsku byla realizována celá řada výzkumů zaměřených na různé oblasti v sekundárním vzdělávání. Například Manger, Eikeland & Asbjørnsen (2016) realizovali výzkumy zaměřené na motivaci a vzdělávací touhy odsouzených, ve kterých zjistili, že více než 80 % odsouzených se chce ve věznici vzdělávat. Hlavní motivací ke vzdělávání ve vězení bylo získání lepší profese po propuštění nebo pokračovali v práci, kterou měli před uvězněním. Dále se motivaci ke vzdělávání věnoval Manger, Eikeland, Diseth, a Hetland, (2006). Mezi další výzkumná témata v této oblasti patří překážky ve vzdělávání (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016), kam můžeme z výsledků zařadit především věk a délku trestu, v neposlední řadě se výzkumy zaměřují také na efektivitu vzdělávání a jeho vliv na recidivu (Tønseth & Bergsland, 2019). Při komparaci studijních oborů na středních školách je patrné, že v obou zemích se snaží osoby ve VTOS vybavit pracovními kompetencemi, uplatnitelnými na trhu práce ve spojení s vývojem poptávky. Nejčastěji jsou vyučovány obory z oblasti stravovacích a ubytovacích služeb, potravinářská výroba, stavební a technické obory (srov. Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016; Statistická ročenka 2021, 2022).

V neposlední řadě je také nutné zmínit vzdělávání odsouzených na vysokých školách, které je v České republice realizováno ve třech věznicích v oborech: Teologické nauky a Všeobecná sestra. Toto vzdělávání probíhá formou přednáškových cyklů a samostudia odsouzených (Statistická ročenka 2021, 2022).

V několika výzkumech v Norsku, a především ve výzkumné zprávě Eikelanda, Mangera & Asbjørnsena (2016), byla zdůrazněna potřeba snazšího získání vysokoškolského vzdělání ve VTOS. Konkrétně výzkumníci upozorňují, že musí existovat lepší možnosti ke studiu a lepší podmínky pro samostudium pod dohledem ve věznici.



Graf 1: *Počet osob s nejvyšším dosaženým základním vzděláním ve VTOS*
Zdroj: Vlastní zpracování z dostupných dat VS ČR (Statistická ročenka VS ČR 2011 až 2021)

Výzkumníci uvádí, že je stále potřeba lepší a systematičtější spolupráce mezi vysokými školami a institucemi. Jelikož z výsledků studie vyplývá, že osoby ve VTOS, které se účastní vysokoškolského vzdělávání nejsou dostatečně spokojeni s výcvikem a poradenstvím, kterého se jim dostává (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016).

V České republice je vzdělávání odsouzených jedním ze strategických cílů Koncepce vězeňství do roku 2025. Zároveň se podařilo realizovat jeden z dílčích cílů výše uvedené koncepce, a to zavedení institutu stipendia pro odsouzené, díky kterému je na základě komplexního hodnocení přiznáno stipendium až ve výši 1 000 Kč. Jako hlavní cíle pro následující období ve vězeňském vzdělávání je přiblížení se moderním vzdělávacím trendům: 3D tisk, robotizace a využívání CNC strojů (John, 2020).

V Norsku je resocializace a rehabilitace prostřednictvím formálního vzdělávání dlouhodobou prioritou. Vězeňské vzdělávání se řídí principem normality. Ovšem od běžného vzdělávání v Norsku se vězeňské vzdělávání odlišuje menším počtem žáků ve třídách (maximálně osm žáků), čímž vytváří bezpečnější prostředí a vyšší čas pedagogů věnovaný odsouzeným. Zároveň se vzdělávání odsouzených v Norsku stejně jako v České republice přibližuje novými vzdělávacími obory moderním trendům v této oblasti (srov. Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016, Tønseth & Bergsland, 2019).

ZÁVĚR

Příspěvek porovnává a shrnuje výzkumné výsledky, které jsou zaměřeny na formální vzdělávání odsouzených v České republice a v Norsku. Z výsledků komparace může být konstatováno, že výrazný rozdíl je především v řízení samotného vězeňského vzdělávání, jelikož má za vzdělávání osob ve VTOS v Norsku odbornou i finanční odpovědnost Ministerstvo školství. V České republice vzdělávání osob ve VTOS řídí Ministerstvo spravedlnosti, ovšem odsouzení mohou studovat také na státních i soukromích školách na základě dohody o zajištění školní docházky mezi věznicí a vzdělávacím subjektem (střední školou, vysokou školou apod.). Zároveň bylo v Norsku realizováno několik plošných výzkumů, které charakterizují různé oblasti vzdělávání. V České republice tyto výzkumné zprávy, které by se zabývaly vzdělávání osob ve VTOS chybí. Vězeňská služba České republiky pouze publikuje Výroční zprávy o činnosti školy a stručná data ve Statistických ročenkách VS ČR.

Ovšem zjištění stavu motivace odsouzených ke vzdělávání, příp. identifikování bariér ve vzdělávání by mohlo pomoci více motivovat odsouzené k formálnímu vzdělávání a zvýšit jejich účast. Pro odsouzeného může vzdělání znamenat zvýšení kvality života po propuštění a snížení rizika návratu k trestné činnosti. Zároveň pro společnost by to znamenalo výrazné snížení nákladů, pokud jedinec nebyl opětovně odsouzen k VTOS.

V komparaci vzdělávání ve vězení mezi Českou republikou a Norskem bylo identifikováno několik rozdílů, které ovšem mohou také vyplývat z rozdílného trestního systému, samotného VTOS a výrazně nižšího počtu odsouzených v Norsku. Jako nedostatek v oblasti formálního vzdělávání odsouzených může být zmíněna absence plošných výzkumných studií v České republice na toto téma, což může být výzvou pro další výzkumy.

Studie byla podpořena projektem Grantové agentury Univerzity Karlovy č. 302221 – Psychosociální aspekty dalšího vzdělávání odsouzených v kontextu docility.

LITERATURA

Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø., Eikeland, O. J., & Manger, T. (2021). *Can a Questionnaire Be Useful for Assessing Reading Skills in Adults? Experiences with the Adult Reading Questionnaire among Incarcerated and Young Adults in Norway.* Education Sciences, 11(4), 154. https://doi.org/10.3390/educsci11040154

Berger, A. (2016). *Media and communication research methods. An introduction to qualitative and quantitative approaches*. CA: Sage.

Biedermanová, E., & Petras, M. (2011). *Možnosti a problémy resocializace vězňů, účinnost programů zacházení.* Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Blatníková, Š., Faridová, P., & Vranka, M. (2016). *Kriminální styly myšlení: Inventář PICTScz*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Botková, H. (2018). Chystá se trojice nových norských programů. České vězeňství, *2(*18), 19–21.
Brunová, M. (2020). *Novodobý vývoj a stav vězeňství* v České *a Slovenské republice*. Leges.
Crewe, B. *et al.* (2022). Nordic penal exceptionalism: A comparative, empirical analysis. *The British Journal of Criminology, 2022*(22), 1–20. https://doi.org/10.1093/bjc/azac013
Cleckley, H. (1941). *The Mask of Sanity*. St. Louis, MO: Mosby.
Davis, L. M. *et al.* (2014). *How Effective Is Correctional Education, and Where Do We Go from Here? The Results of a Comprehensive Evaluation*. Santa Monica: RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/j.ctt6wq8mt
Dirga, L. (2016). Možnosti a úskalí vězeňské etnografie: metodologická reflexe využití Vězeňské etnografie v českém kontextu. Česká kriminologie, *2*(1), 1–12.
Dirga, L. (2020). *Humanizace českého vězeňství očima jeho aktérů*. Západočeská univerzita v Plzni.
Drahoňvský, J., & Buvalová, H. (2020). Vězeňský vychovatel očima svých svěřenců. *Bezpečnostní teorie a praxe*, (3), 25–46.
Drahý, F., Hůrka, J., & Petras, M. (2018). *SARPO – charakteristiky odsouzených v českých věznicích*. Praha: Vězeňská služba ČR.
Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (2016). *Norske innsette: Utdanning, arbeid,* ønske *og planar*. *Norwegian prisoners, work, wishes and plans*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
Ellison, M., Szifris, K., Horan, R., & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal, 64(2),* 108–128. https://doi.org/10.1177/0264550517699290
Fischer, S., & Veteška, J. (2018). Problematika adaptace na vazební uvěznění jako problém pro andragogickou intervenci. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn* (177–182). Praha: Česká andragogická společnost.
Fischer, S., & Veteška, J. (2019). Překážky resocializace v penitenciární praxi z hlediska psychologie a andragogiky – výsledky longitudinálního výzkumného šetření. In Veteška, J. (Ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence* (245–253). Praha: Česká andragogická společnost.
Jiřička, V. (2020). Psychologické aspekty resocializace odsouzených. In Boukalová, H. & Gillernová, I. (ed.). *Kapitoly z forenzní psychologie* (327–342). Praha, Karolinum.
John, R. (2020). *Vzdělávání odsouzených v podmínkách českého vězeňství*. Praha: Vězeňská služba ČR.
John, R. (2010). Vzdělávání odsouzených ve druhé polovině 20. století. *Historická penologie,* (3) Dostupné z: http://forumhistoriae.sk/sites/default/files/hp_03_10.pdf
Jones, L. Ø., Varberg, J., Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2012). *Reading and writing self-efficacy of incarcerated adults. Learning and Individual Differences, 22(3), 343–349.* https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.008
Koncepce vězeňství ČR do roku 2025. (2016). Dostupné z: https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/ostatni/koncepce-vezenstvi.pdf
Kříž, J., & Veteška, J. (2022). New Applied Approaches in Open Prison in Convicted Rehabilitation Process In Kříž, J. & Svobodová, Z. (Eds.) *Adult Education 2021 – In Diverse Learning Environments* (123–133). Praha: Česká andragogická společnost.
Kýr, A. (2006) Věznění a vězenství. *Historická penologie*, (1), 1–4.
Langelid, T. (2017). The Development of Education in Norwegian Prisons. In: Scharff Smith, P., Ugelvik, T. (Eds) *Scandinavian Penal History, Culture and Prison Practice. Palgrave Studies in Prisons and Penology, (*225–247). Palgrave Macmillan.
Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. E. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel. Norwegian prisoners: Education motivation and barriers for Education in prison.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
Manger, T., Eikeland, O. J., Diseth, Å. R., & Hetland, H. (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*. *Prioners in Norway: Education motives.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
Novák, P. *et al.* (2021). Praktické implikace konceptů kriminální kognice a psychopatie v penitenciární práci s uživateli návykových látek. *Aplikovaná psychologie*, 10, 878–897.
Pakes, F. (2020). Old-fashioned Nordic penal exceptionalism: the case of Iceland's open prisons*. Nordic Journal of Criminology.* 1–16. https://doi.org/10.1080/2578983x.2020.180919
Pratt, J. (2008), Scandinavian Exceptionalism in an Era of Penal Excess. Part I: The Nature and Roots of Scandinavian Exceptionalism, *The British Journal of Criminology*, 48, 119–37.
Pratt, J., & Eriksson, A. (2014), *Contrasts in Punishment: An Explanation of Anglophone Excess and Nordic Exceptionalism*. Routledge.

Prokopová, H. (2021) Nové přístupy v penitenciární péči – model Otevřené věznice Jiřice. (Rigorózní práce). Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/147780

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). Andragogický slovník. Praha: Grada.

Revold, M. K. (2015). *Innsattes levekår 2014: Før, under og etter soning.* [Prisoners living conditions in 2014: before, during and after prison], Rapport 47. Oslo: Statistisk sentralbyrå

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky 2000. (2001). Dostupné z: https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/odbor-spravni/statistiky/rocenky/statisticka-rocenka-2000.PDF

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky 2005. (2006). Dostupné z: https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/odbor-spravni/statistiky/rocenky/statisticka-rocenka-2005.pdf

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky 2016. (2017). Dostupné z: https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/odbor-spravni/statistiky/rocenky/statisticka-rocenka-2016.pdf

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky 2021. (2022). Dostupné z: https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/odbor-spravni/statistiky/rocenky/statisticka-rocenka-2021.pdf

Tønseth, C., & Bergsland, R. (2019). Prison education in Norway – The importance for work and life after release. *Cogent Education, 6(1).* https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1628408

Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

Veteška, J. (2015). *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Fischer, S. (2020). *Psychologie kriminálního chování: Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada.

Vlach, F. (2019). Systém přípravy a vzdělávání vězeňského personálu v Norsku. *České vězeňství*, (2)19. 16–19.

Walters, G. D. (2012). *Crime in a psychological context: From career criminals to criminal careers*. Sage Publications.

Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody a o změně některých souvisejících zákonů.

Kontakt

PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA: jaroslav.kriz@pedf.cuni.cz

LADDER V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

David Kryštof[1], Martina Miškelová[2], Leslie Blanchard[3], Beng Huat See[4], Kulwinder Maude[4], Christine Callender[5], Samantha Wilkes[6]

[1]Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, Poradenské a profesní centrum, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika
[2]Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika
[3]Louisiana State University, Leadership Development Institute, 173 Coates Hall, LA 70803 Baton Rouge, Louisiana, United State of America
[4]Durham University, School of Education, DH1 1TA Leazes Road, Durham, Great Britain
[5]University College London, UCL Institute of Education and Society, Department of Leadership and Learning, 20 Bedford Way London WC1H 0AL, Great Britain
[6]Leeds Trinity University, LS18 5HD Horsforth, Leeds, Great Britain

Abstrakt

Profese učitele je jednou z nejnáchylnějších k syndromu vyhoření. Příčiny můžeme spatřovat nejen v nenaplněných očekávání začínajících učitelů, ale už i v nejasnosti kompetencí, které by učitelé měli mít. Jedním z nástrojů, jak podpořit pedagogy v přípravě či pedagogy obecně, je LADDER ve spojení s metodou individuálního koučování. Příspěvek zasazuje teoretický rámec syndromu vyhoření u pedagogů a popisuje nástroj LADDER, včetně pilotního výzkumu realizovaného na Mendelově univerzitě v Brně metodou akčního výzkumu. Jelikož se jedná o probíhající výzkum, jsou poskytnuty pouze základní předběžné výsledky.

Klíčová slova: LADDER, pedagog, syndrom vyhoření

Abstract

LADDER IN THE CZECH ENVIRONMENT

The teaching profession is one of the most prone to burnout syndrome. The causes can be seen not only in the unfulfilled expectations of beginning teachers, but also in the lack of clarity about the competencies that teachers should have. One of the tools to support pedagogues in preparation or pedagogues in general is LADDER in connection with the method of individual coaching. The paper establishes the theoretical framework of the burnout syndrome among educators and describes the LADDER tool, including pilot research carried out at the Mendel University in Brno using the action research method. As this is ongoing research, only basic preliminary results are provided.

Keywords: LADDER, teacher, lecture, burnout syndrome

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0107

1. ÚVOD

Učitelé vzhledem ke svým činnostem jsou jednou z rizikových skupin ohrožených syndromem vyhoření. Vědomi si toho zřejmě jsou i samotní absolventi pedagogických oborů, kteří do prostředí školy raději ani nenastoupí. Kvalifikované odhady hovoří o 60 % absolventů, kteří si po absolutoriu na pedagogických fakultách hledají práci v jiném oboru. U těch, kteří nastoupí, je zvýšená fluktuace. Přesné údaje neexistují, kvalifikované odhady hovoří ovšem o 35 % učitelích, kteří během prvních let své pedagogické dráhy ukončí svou profesi. Ne, že přejdou pracovat do jiné školy, ale ukončí svou pedagogickou dráhu. V českých školách je záležitost podpory nově nastoupivších učitelů spíše na ředitelích, aby proces zaškolování nastavili a následně i kontrolovali. Chybí jasný metodický rámec, jak učitelé, potažmo zažínající učitelé, mají být podporováni ve svých začátcích. Často se ovšem děje to, že ředitelé berou absolventy pedagogických fakult jako osoby připravené na to, aby byly rovnou hozeny do vody a učili.

Fluktuace u začínajících pedagogů výrazně zatěžuje finanční rozpočet, kdy stát investuje nemalé prostředky na to, aby si vychoval nové pedagogy. Problém je ale samozřejmě i v oblasti zajištění výuky kvalifikovanými pedagogy na českých školách. Jako jeden z nástrojů pro podporu pedagogů je LADDER. Byl vyvinut týmem vedeným Leslie Blanchard na Louisiana State University. Na základě výzkumu bylo vybráno 26 klíčových dispozic (v našem kulturním prostředí bychom hovořili spíše o kompetencích, ale vzhledem k originálními názvu ponecháváme pojem „dispozice“). Tyto dispozice představují oblasti, ve kterých by pedagogové měli být kompetentní. Nástroj LADDER zahrnuje individuální rozvoj skrze metodu koučování. Nástroj LADDER je pilotně ověřován i u učitelů v přípravě.

2. CÍLE

Cílem příspěvku je popsat teoretický rámec syndromu vyhoření u pedagogů, metodu LADDER a nastínit výstupy pilotního výzkumu, který je aktuálně realizován ve spolupráci se studenty, kteří se připravují na svoji pedagogickou dráhu. Jedná se o studenty oboru Aplikovaná pedagogická studia studujících na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a to jak v prezenční, tak kombinované formě studia.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Spilková (in Burdová *et al.*, 2019, s. 9) zmiňují, že vstup do učitelské profese je „nesmírně citlivým obdobím, jehož úspěšné zvládání je klíčové pro další profesní dráhu, pro spokojenost v profesi a pro další profesní růst.“ Průcha (2002, s. 26) považuje první rok práce učitele ve škole „za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání.“ Toto období bývá také často nazýváno jako „šok z reality.“ (tamtéž). Urbánek (2005, s. 92) uvádí, že realitu nástupu mladých učitelů do profese do značné míry ovlivňují postoje k výkonu této profese již v době vysokoškolského studia, které často bývají zkreslené vlivem nedostatku praktických zkušeností a všeobecně rozšířeným společenským názorem, že učitelská profese je velmi psychická náročná a vyčerpávající a finanční ohodnocení tuto adekvátně náročnost nekompenzuje. Jednou z cest, jak udržet začínající učitele v profesi, je tak včasná a adekvátní podpora a rozvoj těch dispozic, které je třeba posílit, což může preventivně působit proti vzniku syndromu vyhoření a zamezit následnému odchodu z učitelské profese. Čím dříve totiž juniorní učitelé identifikují své silné a slabé stránky (zejména pak dispozice, které vnímají jako nejvíce problematické ve vztahu ke stresové zátěži), čím dříve začnou pracovat na jejich posílení v rámci vlastního rozvoje, tím dříve získají adekvátní profesní sebevědomí a budou více připraveni na výkon učitelské profese.

Učitelská profese je vnímána jako náročná profese zejména s ohledem na vysoké nároky na dušení zdraví a celkovou pohodu pracovníků ve školství. Blanchard (2020) uvádí, že právě stres a v jeho důsledku vzniklý syndrom vyhoření a nespokojenost s prací učitele jsou hlavními důvody, proč se učitelé rozhodnou svou profesi opustit. I z hlediska měření pracovní schopnosti učitelé ve zkoumaných studiích dosahovali nižších hodnot pracovní schopnosti zejména v duševní oblasti a často se vyskytující příčinou nízkých hodnot pracovní schopnosti byl právě pracovní stres a syndrom vyhoření. Např. Schouteten & kol. (2011) ve své studii z roku 2008, v rámci níž zkoumal vztah pracovní schopnosti a syndromu vyhoření u pracovníků vybrané nizozemské univerzity, deklaruje, že pracovní schopnost a syndrom vyhoření spolu velice úzce souvisí (Schouteten & kol., 2011, s. 93).

Dle Peška & Praško (2016, s. 6) je syndrom vyhoření „psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu“. Průcha & Veteška (2012, s. 245) definují syndrom vyhoření jako „ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí.“ Někteří odborníci (např. in Čapek *et al.*, 2021, s. 10) pojmenovávají syndrom vyhoření jako

„ztrátu vnitřního ohně“ nebo též vyhasnutí, což je vlastně doslovný překlad anglického slova burnout. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2022) řadí vyhoření či vyhasnutí pod skupinu faktorů ovlivňující zdravotní stav a kontakt se zdravotnickými službami, konkrétně jde o kategorii Z73, Problémy spojené s obtížemi při vedení života, kdy vyhoření či vyhasnutí je definován jako „stav životního vyčerpání“ (MKN 10, 2022). Dle Čapka *et al.* (2021, s. 10) je pak jeho esenciální složkou „emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a celková únava“ (tamtéž).

Jako první tento pojem použil v roce 1974 Herbert J. Freudenberger, psychiatr, který pracoval na klinice pro drogově závislé a který jako první pojmenoval pozorovaný úbytek motivace a další příznaky u svých kolegů přibližně rok od nástupu do práce jako syndrom vyhoření (Čapek *et al.*, 2021, st. 9, Honzák, 2018, s. 20). Pojem následně začala používat sociální psycholožka Christina Maslach (Honzák, 2018, s. 33), jejímž objektem zkoumání byli pracovníci v pomáhajících profesích, kteří mj. vykazovali známky emočního vyčerpání, profesní krize a negativní postoj ke svým klientům. Maslach je též autorkou metody Maslach Burnout Inventory, která se řadí mezi nejznámější metody zkoumání míry syndromu vyhoření (Čapek, *et al.*, 2021, s. 11). Dotazník se zaměřuje na posuzování emočního vyčerpání, depersonalizace (posuzováno z hlediska negativního naladění člověka) a oblast osobního uspokojení (nazíráno z pohledu celkového pozitivního naladění člověka, tamtéž). Od 70. let minulého století je syndrom vyhoření předmětem vědeckého zájmu v rámci psychologických, sociologických i medicínských oborů.

Syndrom vyhoření se frekventovaně vyskytuje v souvislosti s profesemi, které pracují s lidmi, např. lékaři, psychologové, sociální pracovníci apod. (Pešek & Praško, 2016, s. 9, 16). Čapek *et al.* (2021, s. 7) deklaruje, že syndrom vyhoření je v současné doba také často zmiňován v souvislosti s profesí učitele. Učitelská profese se neobejde bez každodenních sociálních interakcí, při kterých se ve velké míře vyskytují stresové situace, které mohou mít negativní dopad na jejich psychické i fyzické zdraví. Autoři Pešek & Praško (2016, s. 13), Čapek *et al.*(2021, s. 10) shodně uvádějí zjednodušené dělení stresorů na fyzické (např. hluk, chlad), psychické (např. časová tíseň, příliš mnoho změn v krátkém časovém období, emočně vypjaté situace apod.) a sociální (nebo též psychosociální, např. mezilidské konflikty, ztráta blízké osoby apod.). Stresory „spouštějí stresovou reakci a nepřiměřené prožívání všech událostí“ (tamtéž). Dle Evropské agentury pro bezpečnost a zdraví při práci (2021) patří právě psychosociální rizika a stres při práci ke stěžejním tématům v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci.

Nástroj LADDER byl finalizován v roce 2020, má za sebou 12 let zkoumání jednotlivých dispozic, které vzdělavatelé považují za rozhodující pro úspěch ve své profesi. Model prošel několika revizemi, obsah byl modifikován a opakovaně ověřován (nejdříve Disposition Framework, pak selektovali, třídili, focus groups, panel expertů, finální seznam dispozic). Ve výsledné fázi je to sebehodnotící nástroj pro subjektivní hodnocení významu definovaných dispozic, které respondent rozděluje do tří skupin dle toho, zda je subjektivně vnímá jako silné stránky = STRENGTHS, standardní dispozici = STANDARDS a stresory = STRESSORS. LADDER je prvním komplexním rámcem svého druhu vyvinutý pro pedagogy, aby nejen identifikovali kritické dispozice efektivity výkonu své profese, ale také k tomu, aby je mohli dále rozvíjet prostřednictvím na datech založeného procesu, který vychází z kognitivně-behaviorální psychologie.

4. METODOLOGIE

Realizovaný pilotní výzkum probíhá ve spolupráci s Louisiana State University, Durham University, University College London, Leeds Trinity University a Mendelovy univerzity v Brně. Popsaná metodologie se zaměřuje pouze na realizovanou část ve spolupráci se studenty Mendelovy univerzity.

Výzkumný design je založen na prvotní autoevaluaci v oblasti wellbeingu. Dotazník byl zpracován výzkumným týmem a byl přeložen i do českého jazyka. Respondenti zhodnotí své dispozice a vztah k pedagogické činnosti. Dále je prezentován nástroj LADDER a jednotlivé dispozice, ty pak respondenti rozdělí do 3 segmentů, a to silná stránka, standard a stresor. Následuje individuální koučování, které je realizováno profesionálním certifikovaným koučem. Celkový rozsah jsou 2 koučovací sezení realizovaná s časovým rozestupem 3–4 týdny. Jedno koučovací sezení je v rozsahu 30 minut. Jsme si vědomi toho, že koučovací proces je vhodné realizovat v rozsahu 5–6 sezení. Počet dvou sezení byl zvolen na základě potřeby, tedy že se jedná pouze o pilotní výzkum. V případě realizace řádného výzkumu rozhodně bude koučovací proces v rozsahu 5–6 sezení pro každou zapojenou osobu. Požadavkem na osobu kouče bylo to, aby koučovací sezení probíhala metodou koučinku, nikoli poradenstvím, terapií či konzultacemi. Po realizovaném posledním koučovacím sezení zapojené osoby vyplní autoevaluaci v oblasti wellbeingu. Jedná se o stejný dotaz-

ník, který je vyplňován na začátku, tedy ještě před rozdělením dispozic do 3 oblasti a před individuálním koučinkem.

S možností účastnit se pilotního výzkumu byli osloveni všichni studenti prezenční formy studia oboru Aplikovaná pedagogická studia (1. ročník). Jejich zapojení bylo na čistě dobrovolné bázi. Měli možnost se účastnit v rámci výzkumné skupiny, kontrolní skupiny, případně se neúčastnit vůbec. Aktivní zapojení bylo u 89 % studentů prezenční formy studia. Z celkového počtu 16 studentů se 7 aktivně zapojilo do výzkumné skupiny (44 %), zbylá část studentů představuje kontrolní skupinu. Obdobným způsobem byla nabídnuta možnost zapojení i u studentů v kombinované formě studia, obor Aplikovaná pedagogická studia (1. ročník). Z celkového počtu projevilo aktivní zájem 42 %. Ve výzkumné skupině bylo 7 studentů, tj. 54 %, v kontrolní skupině pak 6, což představuje 46 %. Rozdělení dle pohlaví koresponduje s poměrem mužů a žen v rámci studia. Vzorek studentů byl vybírán metodou sněhové koule bez předem daných kritérií.

Jako první bylo realizováno setkání se studenty, kdy jim byl prezentován nástroj LADDER. Měli možnost se seznámit s jednotlivými dispozicemi (celkem jich je 26). Tyto dispozice si následně rozdělili do 3 oblastí, a to na ty, které představují jejich silnou stránku, dále pak ty, které vnímají u sebe jako standardní a konečně ty, které jsou pro ně stresorem (působí jim stres). Pro studenty v prezenční formě studia to probíhalo face to face, u studentů v kombinované formě studia on-line.

Po prvotním rozdělení dispozic následoval individuální koučink. Ten byl poskytován on-line formou. Jak bylo uvedeno výše, požadavek byl na realizaci koučinku jako koučinku, nikoli jako psychoterapie, mentorinku či poradenství. Termíny byly dojednávány mezi koučem a zapojenými studenty individuálně. Koučem bylo vytvořeno bezpečné prostředí, aby zapojený student vnímal, že může otevřeně hovořit o jednotlivých oblastech. Koučování bylo realizováno s využitím procesního modelu GROW.

Výzkumná otázka pilotního výzkumu je: jakým způsobem ovlivní nástroj LADDER spojený s individuálním koučováním wellbeing studentů pedagogického směru a jejich postoj k profesi pedagoga. Hypotézy jsou následující: wellbeing se zvýší u prezenčních studentů ve výzkumné skupině výrazněji oproti prezenčním studentům v kontrolní skupině; prezenční studenti ve výzkumné skupině budou mít pozitivnější vztah k profesi pedagoga oproti prezenčním studentům v kontrolní skupině; wellbeing u prezenčních studentů ve výzkumné skupině se zvýší výrazněji než wellbeing u kombinovaných studentů ve výzkumné skupině.

5. VÝSLEDKY

V současné době je pilotní výzkum realizován, tudíž nelze poskytnout ucelené výsledky. V některých případech již byla výzkumná činnost ukončena. Jelikož se jedná ovšem o nižší počty, nemohou být výsledky generalizovány. Při prvotním zkoumání lze zmínit, že je podporována hypotéza, že wellbeing u prezenčních studentů ve výzkumné skupině se zvýší výrazněji oproti wellbeingu u kombinovaných studentů ve výzkumné skupině. To může být dáno i tím, že studenti v kombinované formě studia jsou osobnostně vyzrálejší, jedná se oproti prezenčním studentům o osoby letitější s většími pracovními i osobními zkušenostmi. To, co můžeme nabídnout, jsou komentáře jednotlivých zapojených osob ve výzkumné skupině. Zazněly následující věty: *„Jsem ráda, že jsem se zapojila. Bylo to pro mě opravdu přínosné a nyní se cítím mnohem sebejistěji, bude snazší pro mě si stoupnout před ostatní a něco je učit.“* Nebo např.: *„Bylo to super, když nad tím přemýšlím, přivítal bych, kdyby koučink byl i potom, co už budu učit, ne před tím, protože teď mě možná nějaké věci ani nenapadnou.“*

6. DISKUZE

Podpora pedagogů, ale i pedagogů v přípravě je velmi přínosná a užitečná. Jedním z takových nástrojů může být právě LADDER spojený s individuálním koučováním. Přínosem nástroje LADDER je to, že se jedná o dispozice, které jsou stanoveny na základě výzkumu. Autoevaluací pak pedagogové či pedagogové v přípravě mohou zhodnotit sami své dispozice a ujasnit si, co je pro ně stresorem. Metoda koučování pracuje s tím, že koučovaná osoba je schopna definovat vlastní potřebu a skrze koučovací proces si nalézt řešení samostatně. Propojení nástroje LADDER a metody koučování je z našeho pohledu velmi přínosné, protože stanovením si stresorů si zapojená osoba zvědomuje, na kterých oblastech potřebuje zapracovat. Je ovšem více než užitečné, aby koučování probíhalo skutečně jako koučování a jeho realizace neprobíhala jako psychoterapie, mentorink či některý z jiných přístupů.

ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku bylo popsat rizika syndromu vyhoření u pedagogů a nástroj LADDER. Dále bylo cílem popsat pilotní výzkumné šetření, které je realizováno ve spolupráci se studenty oboru Aplikovaná pedagogická studia, jejichž výuka probíhá na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Pilotní výzkumné šetření je stále v realizaci, tudíž není možné poskytnout souhrnné výsledky. Ty budou k dispozici po skončení pilotního výzkumu a taktéž budou publikovány v komparaci s výsledky z realizovaných pilotních šetření na ostatních zapojených univerzitách, konkrétně na Louisiana State University, Durham University, University College London a Leeds Trinity University.

LITERATURA

Blanchard, L. (14. května 2020). *Teacher Burnout is Real...But What Does That Look Like During a Pandemic?* Leadership Development Institute. Louisiana State University. https://www.lsu.edu/chse/education/bestpractices/2020/may.php

Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., *et al.* (2019). *Začínající učitel.* Národní institut pro další vzdělávání.

Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2021). *Učitel a syndrom vyhoření*. (Nakladatelství Dr. Josef Raabe).

Honzák, R. (2018). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyšehrad.

MKN-10. (2022). *Mezinárodní klasifikace nemocí*. https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/Z73

Pešek, R. & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Portál.

Průcha, J. (2002). Učitel: *Současné poznatky o profesi.* Portál.

Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Grada.

Schouteten, R. (2011). The Work Ability Index as screening instrument for university staff. In C. Nygård, M. Savinainen, T. Kirsi (Eds.). *Age Management during the Life Course*. Proceedings of the 4th Symposium on Work Ability (s. 89–101). Tampere University. http://www.arbeitsleben.at/cms/images/stories/age_management_2011.pdf

Kontakt

Mgr. David Kryštof, Ph.D: krystof@mendelu.cz
Mgr. Martina Miškelová: martina.miskelova@mendelu.cz
Leslie Blanchard, Ph.D.: LellB@LSU.edu
Prof. Beng Huat See: b.h.see@durham.ac.uk
Kulwinder Maude, FHEA, MA, PGCE, QTS: kulwinder.maude@durham.ac.uk
Christine Callender PhD: c.callender@ucl.ac.uk
Samantha Wilkes, BA (Hons) QTS, PGCHE, FHEA: s.wilkes@leedstrinity.ac.uk

PROCES MASIFIKÁCIE TERCIÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU A JEHO KONZEKVENCIE

Gabriela Lubelcová[1]

[1]Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra sociológie, Gondova 2, 818 01 Bratislava, Slovenská republikat

Abstrakt

Dynamický nárast počtu študujúcich na vysokých školách je univerzálnym trendom v procesoch modernizácie vyspelých spoločností. V jednotlivých krajinách má ale odlišné parametre. Príspevok sa venuje charakteristike tohto procesu na Slovensku, v kontexte historického vývoja vzdelanostnej štruktúry mladých ľudí a inštitucionálnej bázy terciárneho vzdelávania. Diskutuje ambivalentné konzekvencie dynamiky tohto procesu na rozhraní milénií, ktoré sa týkajú tak nastavenia kvalifikačnej štruktúry vo vzťahu k potrebám trhu práce, ako aj posunov v hodnotovom ukotvení vzdelania a motivačného zázemia voľby vysokoškolského štúdia u mladých ľudí.

Kľúčové slová:: masifikácia terciárneho vzdelávania, vzdelanostná štruktúra mladých ľudí

Abstract

THE PROCESS OF MASSIFICATION OF TERTIARY EDUCATION IN SLOVAKIA AND ITS CONSEQUENCES

The dynamic increase in the number of students at universities is a universal trend in the modernization processes of advanced societies. However, it has different parameters in individual countries. The contribution is devoted to the characteristics of this process in Slovakia, in the context of the historical development of the educational structure of young people and the institutional base of tertiary education. It discusses the ambivalent consequences of the dynamics of this process at the turn of the millennium, which concern both the setting of the qualification structure in relation to the needs of the labor market, as well as shifts in the value anchoring of education and the motivational background for choosing higher education among young people.

Keywords: massification of tertiary education, educational structure of young people

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0112

1. ÚVOD

Dynamický vývoj nástupu na vysokoškolský stupeň vzdelávania úzko súvisí s modernizáciou spoločnosti a vývojom jej produkčných foriem. Jednotlivé etapy priemyselných revolúcií, prinášajúce nové výzvy pre kvalifikačné požiadavky zapojenej pracovnej sily, formovali aj základy pre vývoj vzdelanostného systému modernej spoločnosti. Prvé etapy stimulovali základy pre povinnú školskú dochádzku, ďalšie etapy spolu s prehlbovaním štrukturácie ekonomiky a jej odvetví, viedli k rozširovaniu odborného vzdelávania a postupný nástup vyšších stupňov vzdelávania. Tak dochádza v priebehu 20. storočia k rozširovaniu stredoškolského stupňa vzdelania a v jeho druhej polovici aj k rozširovaniu vysokoškolského stupňa. Dynamický nástup informačných a komunikačných technológií stimuloval tento trend až do podoby masového nástupu mladých ľudí aj do tejto najvyššej úrovne vzdelanostnej prípravy. Takýto trend je vo vyspelých krajinách univerzálny, ale zároveň má svoje špecifiká a diferencovanú temporalitu.

2. CIELE A METODOLÓGIA

Vo svojom príspevku sa budem venovať charakteristike tohto procesu v slovenských podmienkach. Proces masifikácie terciárneho vzdelávania[1] má totiž svoje konzekvencie, ktoré prinášajú aj ambivalentné dôsledky. V prvej časti sa budem venovať vývoju vzdelanostnej štruktúry obyvateľstva na Slovensku, ktorý tvorí nevyhnutný historický rámec pre porozumenie aktuálnych trendov. V ďalšej časti budem špecifikovať vývoj parametrov participácie mladých ľudí na vysokoškolskom vzdelávaní u nás, na pozadí vývoja vzdelanostného systému. Záverom sa chcem venovať uvažovaniu o širších spoločenských konzekvenciách a súvislostiach týchto procesov.

Príspevok má povahu sekundárnej analýzy. Bude využívať výsledky z realizovaných výskumov v tejto oblasti a sledované procesy masifikácie dokumentovať aj na vlastnom spracovaní oficiálnych štatistických údajov[2].

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Základným teoretickým rámcom nášho uvažovania je interpretácia nárastu pozície terciárneho vzdelávania, ktorú predstavuje vplyvná koncepcia masifikácie terciárneho vzdelávania amerického sociológa Martina Trowa, ktorú sformuloval už v 70. rokoch (Trow, 1973).

Tento proces nárastu študujúcich reflektoval uvedený autor už začiatkom 70. rokov v USA a označil ho ako proces masifikácie terciárneho vzdelávania (Trow, podľa Prudký a kol, 2010, s. 16). Trow na základe zmien počtu študujúcich na vysokých školách rozlíšil tri vývojové fázy: elitné, masové a univerzálne terciárne vzdelávanie. Vo fáze elitného vzdelávania na vysokých školách študovalo iba malé percento príslušnej vekovej kategórie. V tejto etape sú podľa Trowa inštitucionálne vzdelávacie štruktúry nastavené na obmedzený počet študujúcich, v rozsahu zhruba do 15 % vekovej kohorty. V druhej etape sa rozsah študujúcich zväčšuje a dosahuje nárast zhruba do 30–50 % príslušnej kohorty, čomu zodpovedá masový nástup vysokoškolského vzdelávania. Po prekročení tejto hranice dochádza k ďalšej systémovej transformácii a prechádza sa do univerzálnej fázy terciárneho vzdelávania, ktorá pokrýva viac ako 50 % vekovej kohorty (ibid, s. 17).

Prínosom konceptu Martina Trowa je nielen reflektovanie rozširovania VŠ vzdelania vo vzdelanostnej štruktúre mladých ľudí, ale aj upozornenie na významné zmeny, ktoré samotný tento proces prináša do obsahu a foriem výučby, motivácie študentov, ako aj riadenia vysokých škôl. Trow identifikoval 10 významných oblastí, ktoré sú

1 Termíny vysokoškolské a terciárne vzdelávanie sa často pokladajú za synonymum, a aj v medzinárodných dokumentoch sa často zamieňajú. Predovšetkým OECD, ako aj EÚ používa vo svojich dokumentoch termín Terciatory education, a to na základe novej medzinárodnej klasifikácie vzdelania UNESCO ISCED (The International Standard Classification of Education) z roku 2011, v ktorom sa vysokoškolské vzdelanie ďalej delí na úrovne ISCED 5 až 8. Dokumenty Bolonského procesu a naň nadväzujúci EHEA (The European Higher Education Area) používajú naďalej termín Higher education, hoci sa týkajú tých istých štyroch úrovní vzdelania: Short cycle higher education (ISCED 5), Bachelor or equivalent (ISCED 6), Master or equivalent (ISCED 7), Doctoral or equivalent (ISCED 8). V našej národnej klasifikácii vzdelania z dielne ministerstva školstva reprezentujú VŠ vzdelanie tri stupne: bakalársky, magisterský a doktorandský. Hoci v klasifikácii je do rovnakého stupňa ako bakalárske vzdelanie zaradené aj vyššie odborné vzdelanie (väčšinou pomaturitné špecializačné štúdium), toto je u nás tradične spojené najmä so strednými školami. V našom príspevku budeme používať oba termíny ako ekvivalentné.

2 Vychádza aj z autorkinho spracovania témy v zborníku Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie, 2022.

zmenami dotknuté (ibid, s. 17–19) a týkajú sa tak uchádzačov a študentov, ako aj študijných kurikul a spôsobu výučby, vrátane inštitucionálnych zmien vysokoškolského vzdelávania a jeho riadenia. Nás budú zaujímať predovšetkým ako tento proces prebieha na Slovensku, ako sa mení záujem o štúdium a aká je priestupnosť medzi druhým a tretím stupňom vzdelania.

Konceptuálne tento zmeny širšie rámcuje aj proces modernizácie spoločnosti[3], ktorý reflektuje jej historický vývoj na pozadí priemyselných a demokratických revolúcií, ktoré významne modifikovali tak spôsob ekonomickej produkcie spoločnosti, ako aj jej politického usporiadania a ideologickej reprezentácie (Keller, 2004, s.16). Modernizácia tak kládla nové nároky na kompetencie sociálnych aktérov, ktoré sa prejavovali aj v zmenách sociálnych funkcií a pozície vzdelania.

4. TRENDY VO VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

4.1 Charakteristika vývoja vzdelávacieho systému na Slovensku

Pre Slovensko (v európskom kontexte) je charakteristický určitý fázový posun hlavných modernizačných procesov a ich kumulácia v relatívne krátkom historickom čase. Nositeľom modernizácie bol predovšetkým proces industrializácie a urbanizácie, ktorý sa v európskych podmienkach začal presadzovať rozvojom strojovej veľkovýroby v priebehu 18. a najmä 19. storočia. V širšom spoločenskom rámci, do ktorého v tomto období Slovensko patrilo, v Rakúsko-Uhorskej monarchii, platilo, že síce vzhľadom na rozlohu a počet obyvateľov malo Rakúsko-Uhorsko atribúty veľmoci, ale čo sa týka ekonomickej sily, bolo veľmocou iba druhého rangu (Holec, 2004, s. 84) a zaostávala za inými krajinami Európy tak v úrovni ekonomickej produkcie, ako aj v úrovni industrializácie. Platila pritom ale značná odlišnosť v tempe industrializácie a modernizácie medzi rakúskou a uhorskou časťou monarchie, ktorá zostávala výrazne agrárnym štátom. Na rozhraní 19. a 20. storočia bola síce industrializácia v Uhorsku stimulovaná radom tzv. priemyselných zákonov, ale hlavným nositeľom industriálneho rozvoja zostal potravinársky priemysel, ktorý tvoril na začiatku 20. storočia 40%-ný podiel na objeme továrenskej výroby krajiny. Negatívnymi dôsledkami tohto charakteru industrializácie boli nízke nároky na technickú úroveň, zamestnanosť a najmä kvalifikáciu pracovnej sily (ibid, s. 85). To sa prejavilo aj na miere stimulácie vzdelanostného systému, ktorého úlohou bolo príprava pre pracovný výkon v takomto prostredí.

Popri tejto všeobecnej charakteristike však možno konštatovať, že v Slovensko v rámci celkovo dominantne poľnohospodársky orientovaného Uhorska, predstavovalo začiatkom 20.storočia jednu z jeho najpriemyselnejších častí. Napriek viacerým dobovo vyspelým priemyselným odvetviam, však celkový charakter Slovenska zostal agrárny. Tieto ekonomické, ale aj politické charakteristiky (maďarizačné tendencie, s potláčaním národného jazyka a kultúry nemaďarských národov) ovplyvňovali vývoj vzdelávacieho systému a vzdelanostnej štruktúry obyvateľstva.

Hoci sa zavedenie povinnej školskej dochádzky (ktorá mala zaručiť základnú edukáciu detí) u nás viaže na koniec 18. storočia (tereziánske školské reformy), zásadnejšie sa školské vzdelávanie v Uhorsku začalo presadzovať až v druhej polovici 19. storočia, kedy základné školy dostali jednotnú organizačnú základňu. V rámci Uhorska ju tvorili ľudové školy so 6-ročnou povinnou školskou dochádzkou. Ako vyšší typ ľudovej školy vznikali školy meštianske a nové organizačné usporiadanie stredných škôl tvorili 8-ročné gymnáziá a učiteľské ústavy (Slovenské školstvo, 2000, s. 13). V skutočnosti sa ale na slovenských dedinách (kde žila väčšina obyvateľstva) až do roku 1918 praktizovala veľmi často namiesto šesťročnej iba troj- alebo štvorročná školská dochádzka. Túto skutočnosť ovplyvňovala sociálna situácia obyvateľstva, ktorá rátala s aktívnym zapojením dedí do domácich hospodárstiev, ako aj oficiálna školská politika, presadzujúca maďarčinu ako jediný vzdelávací jazyk. Podľa historikov, z nedostatočnej siete ľudových škôl, zlých podmienok školského aj rodinného prostredia možno usúdiť, že vekové kategórie z prelomu 19. a 20. storočia neabsolvovali primeranú školskú dochádzku, čo dokladujú údaje z roku 1900, podľa ktorých takmer 40 % obyvateľstva územia Slovenska bolo negramotných (Jakešová, 2004, s. 68–69). Týkalo sa to predovšetkým vidieckeho obyvateľstva, ktoré ale bolo v tomto období na Slovensku dominantné. Mestské obyvateľstvo spravidla základné vzdelanie dosiahlo a rozširoval sa aj prístup k stredoškolskému

3 K procesu premeny tradičnej spoločnosti na modernú a špecifikácii etáp modernizácie bližšie Keller, 2004, s. 13–36, Lubelcová, 2017, s. 68–77.

vzdelaniu, avšak absolventov tohto stupňa pribúdalo iba veľmi pomaly. Podľa štatistických údajov mali v roku 1910 iba 4% obyvateľov Slovenska starších ako 6 rokov vyššie ako základné vzdelanie a čítať a písať nevedelo 27,7% obyvateľov nad 6 rokov (Bunčák a kol., 2013. s. 24).

Vznik Československej republiky priniesol na Slovensku zmenu vzdelávacieho systému. Došlo k odčleneniu od uhorského systému vzdelávania a napojeniu na český model, ktorý sa kontinuálne vyvíjal na základoch rakúskeho vzdelávacieho systému. Táto zmena priniesla významný impulz tak pre rozvoj vzdelávacej sústavy a budovanie jej inštitucionálneho rámca, ale najmä pre samotné uskutočňovanie vzdelávania, najmä na základnom stupni. Školským zákonom z roku 1922 bola stanovená povinná školská dochádzka na 8 rokov. V priebehu prvej československej republiky sa dotvárala a stabilizovala inštitucionálna štruktúra základného školstva a rozširovala sa ponuka stredoškolského vzdelávania (okrem gymnázií a učiteľských ústavov rozširovanie škály odborných škôl, ktoré odrážali rozvoj spoločenských sektorov s potrebou primeranej kvalifikačnej prípravy pre výkon rozširujúceho sa spektra povolaní).

Významný impulz pre rozvoj školskej sústavy nastal po druhej svetovej vojne a v druhej polovici 20. storočia. Od tohto obdobia sa dynamicky rozvíjala aj predškolská výchova a mimoškolské zariadenia, ktoré boli zahrnuté do školskej sústavy. Hoci politický režim po roku 1948 významne ideologicky usmerňoval a limitoval obsah vzdelávania, ide o etapu, ktorá si kládla za cieľ všeobecne zvyšovať vzdelanostnú úroveň mládeže, najmä na masovo dostupnú stredoškolskú úroveň (Štulrajterová, 2015). Prejavilo sa to v rozvoji inštitucionálnej štruktúry tohto stupňa, a to tak vo všeobecne vzdelávacom smere, ako aj odbornom, ktorý rástol najmä vďaka expandujúcemu učňovskému školstvu. Tento mal poskytnúť kvalifikáciu pre široké rady robotníckej mládeže na pozadí dynamického procesu industrializácie, ktorá na Slovensku až v tomto období intenzívne prebiehala a mala dobehnúť modernizačný dlh slovenskej časti československej spoločnosti. Podporovaná bola aj politicky, na posilnenie pozície a rozsahu robotníckej triedy ako hlavnej zložky spoločnosti.

Čo sa týka vysokoškolského vzdelávania, impulzom pre rozvoj jeho inštitucionálnej štruktúry bola prvá československá republika. Po jej vzniku zanikli staršie (uhorské) vyššie školy (akadémie a kolégiá) a v roku 1919 bola založená prvá národná vysoká škola (Univerzita Komenského v Bratislave), ktorá začala vzdelávať vysoko kvalifikovaných odborníkov pre rôzne oblasti spoločenského života. Postupne k nej pribudli v priebehu 30. a 40. rokov, ale najmä v 50. rokoch ďalšie, na rôzne oblasti špecializované, vysoké školy. Pre toto obdobie bolo charakteristické štátne riadenie vysokých škôl s dominantným postavením komunistickej ideológie. Po roku 1989 prešla vzdelávacia sústava zmenami, ktoré ju adaptovali do nových spoločenských podmienok.

4.2 Vývoj vzdelanostnej štruktúry slovenskej spoločnosti

Tieto charakteristiky premien vzdelávacieho systému, v historickom kontexte zmien spoločenského prostredia na pozadí procesu modernizácie, sa primerane odráža aj vo vývoji vzdelanostnej štruktúry obyvateľstva. Možno konštatovať, že v priebehu 20. storočia v nej prebehli dramatické zmeny, charakteristické troma etapami masifikácie jednotlivých stupňov vzdelania. Ak na začiatku storočia absentovala v masovom meradle základná úroveň vzdelania, s vysokým podielom negramotných, v prvej polovici 20. storočia (najmä v priebehu 20. až 40.rokov) sa počet negramotných znižuje na marginálnu úroveň a v polovici storočia obyvateľstvo masovo dosahuje základný stupeň vzdelania. Druhá polovica 20. storočia je ďalšou etapou dynamického vývoja vzdelanostnej úrovne a zmien jej štruktúry. Týka sa to predovšetkým mladej generácie, u ktorej prebehla najskôr masifikácia sekundárneho vzdelávania (od 70. rokov) a neskôr, ku koncu storočia dochádza k postupnej masifikácii aj terciárneho stupňa vzdelávania.

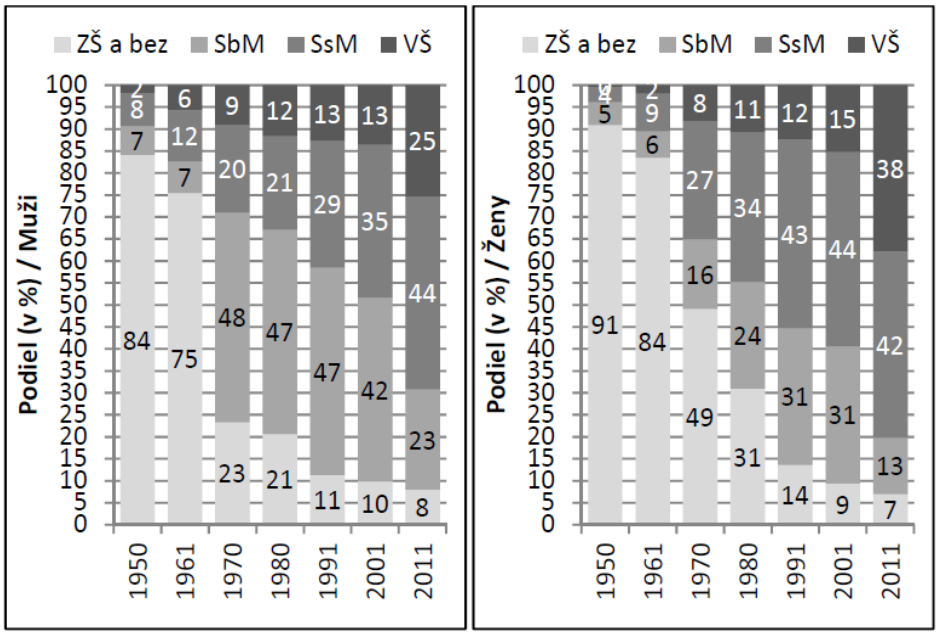
Tieto dynamické zmeny vzdelanostnej úrovne mladých ľudí dokladajú výsledky sčítania obyvateľstva, realizované v desaťročných intervaloch v rozmedzí rokov 1950 až 2011[4]. Výsledky sčítania obyvateľstva na začiatku 50. rokov preukázali celkovo vysokú mieru zaškolenosti obyvateľstva, ale takmer výlučne na úrovni základného stupňa vzdelania. Podľa týchto údajov v roku 1950 až takmer 90% obyvateľov Slovenska vo veku 15 a viac rokov dosiahlo iba základný stupeň vzdelania. Na druhej strane bez vzdelania už zostali iba necelé 2 % osôb (Šprocha, 2013, s. 65). Vyššie vzdelanie ako základné malo v tomto čase iba 7 % obyvateľstva, z toho vysokoškolské iba

4 Vychádzame z analýzy výsledkov sčítania obyvateľstva, ktoré realizoval popredný slovenský demograf B. Šprocha (Šprocha, 2013).

zhruba 3 %. Pritom vo vyšších stupňoch vzdelania dominovali svojim zastúpením muži, čo sa týkalo najmä vysokoškolského vzdelania (pri celkovej extrémne nízkej početnosti vysokoškolsky vzdelaných ľudí tvorili ženy iba asi 10 % z nich). Ako konštatuje Šprocha: „Snaha medzivojnovej republiky o odstránenie negramotnosti na Slovensku bola v podstate úspešná. Vzdelanostnú štruktúru však môžeme charakterizovať ako veľmi homogénnu, z kvalitatívneho hľadiska ako veľmi nízku. Dosiahnutie základného vzdelania predstavovalo v podstate hlavný model vzdelanostných dráh oboch pohlaví“ (ibid, s. 65).

Táto východisková charakteristika vzdelanostnej štruktúry obyvateľstva na začiatku povojnového obdobia sa týkala aj mladej populácie, ako to preukazuje obrázok 1. Zároveň znázorňuje aj jej dynamickú premenu v priebehu pol storočia: v roku 2001sa vzdelanostnú štruktúra mladých ľudí prakticky otáča: dosiahnutie iba základného stupňa vzdelania sa týka už iba zhruba 10 % sledovanej vekovej kohorty a zhruba ¾ už dosahujú stredoškolský stupeň vzdelania. Vzrastá aj počet vysokoškolsky vzdelaných , ale do konca 20. storočia iba pozvoľna: v roku 2001 je to asi 14 % mladých vo veku 25 až 29 rokov. Už o desať rokov neskôr ale môžeme sledovať výrazný nárast absolventov vysokoškolského stupňa, ktorý už dosahuje zhruba 1/3 mladých. Tento údaj dokladá nástup masifikácie terciárneho vzdelávania, ktorý pokračuje rýchlym tempom aj v ďalších rokoch. Podľa výročnej správy MŠ SR dosiahol v roku 2019 podiel osôb s dosiahnutým terciárnym vzdelaním vo vekovej kohorte 30 až 34 rokov 40,1 %, čím SR splnila národný cieľ stratégie Európa 2020 v oblasti vysokoškolského vzdelávania: dosiahnuť minimálne 40%-ný podiel obyvateľov v tejto vekovej kohorte s ukončeným VŠ vzdelaním (Výročná správa, 2020, s. 44). Vývoj vzdelanostnej štruktúry mladých ľudí teda v relatívne krátkom historickom období preukazuje dynamický proces masifikácie najprv sekundárneho a následne, v posledných desaťročiach aj terciárneho vzdelávania.

Obrázok 1 zároveň ukazuje ďalšie špecifikum: odlišnú rodovú trajektóriu vývoja vzdelanostnej štruktúry mužov a žien. Dynamická akcelerácia rastu vzdelanostnej úrovne sa týkala najmä žien, ktoré z 9%-ného podielu stredoškolsky vzdelaných a ani nie 1 % vysokoškolsky vzdelaných mladých žien v roku 1950, v priebehu 40 rokov dobehli úroveň rastu vzdelanostnej štruktúry mužov, ba dokonca ju v niektorých parametroch predstihli. Týka sa to najmä dosiahnutia úplného stredoškolského vzdelania, v ktorom mladé slovenské ženy už v 80. rokoch výrazne predstihovali slovenských mužov a dosahovali najvyšší podiel



Obrázok 1: *Štruktúra mužov a žien vekovej kohorty 25-29 rokov podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania v rokoch 1950 až 2011.*

Vysvetlivky: ZŠ a bez – osoby so základným vzdelaním a bez vzdelania, SbM – osoby so stredoškolským vzdelaním bez maturity, SsM – osoby so stredoškolským vzdelaním s maturitou, VŠ – osoby s vysokoškolským vzdelaním

Zdroj: Šprocha (2013, s. 81)

v tejto vzdelanostnej kategórii aj v rámci československej republiky (bližšie pozri napr. Matějů a kol., 2006, s. 65)[5].

Ešte výraznejšia je rodová diferenciácia nástupu do vysokoškolského vzdelávania, v dosiahnutí ktorého ženy už v roku 2001 predstihli mužov a už o desať rokov prevyšoval ich podiel ešte viac: takmer 40% mladých žien už dosahovalo VŠ vzdelanie, pričom u mladých mužov to bolo iba 25 %.

4.3 Charakteristiky masifikácie terciárneho vzdelávania na Slovensku

Zatiaľ čo nástup masifikácie terciárneho vzdelávania vo vyspelých krajinách prebiehal pozvoľna už od 70. rokov 20. storočia, tento proces na Slovensku (ale aj v bývalých postkomunistických krajinách) prebiehal s historickým oneskorením. Súviselo to aj s regulovaným vývojom infraštruktúry vysokoškolského vzdelávania v období socializmu. Po počiatočnom rozmachu počtu vysokých škôl v tomto období u nás, došlo k stagnácii vysokoškolského systému, ktorý odrážal štátnu reguláciu počtov VŠ študentov. Relatívne nízky podielu prijímaných a študujúcich na vysokej škole v období socializmu štát udržiaval jednak z ideologických dôvodov (udržiavanie dominantnej pozície robotníckej triedy v sociálnej štruktúre socialistickej spoločnosti), ako aj z dôvodov ekonomických, vzhľadom na povahu socialistickej industrializácie, ktorá sa najmä na Slovensku orientovala do rozvoja ťažkého, spracovateľského a strojárenského priemyslu a chemickej výroby[6]. V roku 1989 bolo na Slovensku 13 vysokých škôl s počtom 43 fakúlt. Inštitucionálna štruktúra terciárneho vzdelávania až do konca obdobia socializmu udržala prakticky charakter elitnej etapy (M. Trow), keď podiel vysokoškolsky vzdelaných reprezentoval u nás zhruba 12% populácie mladých ľudí vo vekovej kategórii 25–29 ročných.

Tento deficit najvyššieho stupňa vo vzdelanostnej štruktúre (najmä v porovnaní s vyspelými západoeurópskymi krajinami) sa ukázal na začiatku transformácie ako významná spoločensko-politická výzva, spojená so snahou dynamizovať jeho dobiehanie. Systém vysokoškolského vzdelávania prešiel následne u nás viacerými zmenami. V prvej etape išlo najmä o odštátnenie vysokých škôl, oslobodenie od politického a ideologického diktátu obsahu vzdelávania, štruktúry študijných odborov a obsahu študijných plánov. Prebehla transformácia vysokých škôl na verejné inštitúcie, s posilnením samosprávneho riadenia akademickými orgánmi. Zároveň sa otvorila možnosť zakladania nových vysokých škôl, ktoré mali rozšíriť kapacity vysokoškolského vzdelávania a urýchliť tak deficit v úrovni vzdelanostnej štruktúry mládeže. Zámerom bolo rozšírenie kapacít na regionálnej úrovni, ktoré mali sprístupniť vysokoškolské vzdelávanie územne rovnomernejšie a svojím pôsobením prinášať stimuly pre rozvoj regionálnych potenciálov. To viedlo k rýchlemu rastu počtu vysokých škôl, osobitne na konci 90. rokov. Tento rast dokladujú štatistické údaje z tabuľky I.

Tabuľka I: *Vývoj počtov vysokých škôl, fakúlt a študujúcich v dennej forme štúdia v rokoch 1990 až 2020*

Rok	Počet VŠ (verejné + súkromné+ štátne)	Počet fakúlt	Počet študujúcich (denná forma)
1990	13	50	52 669
1995	14	63	72 525
2000	23 (21 + 2)	96	93 587
2005	28 (20 + 5 + 3)	113	115 798
2010	32 (20 + 9 + 3)	125	136 121
2015	35 (20 + 12 + 3)	129	113 211
2020	33 (20 + 10 + 3)	128	96 003

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov CVTI SR.

5 Tento disproporčný rozdiel bol spôsobený nástupom mužov najmä do modelu učňovského vzdelávania, ktoré poskytovalo kvalifikáciu pre široký okruh robotníckych profesií, ktoré boli v socializme výrazne preferované, podobne ako aj inštitucionálne podporované rozvojom učňovského odborného vzdelávania.

6 Bližšie pozri Bunčák a kol., (2013, s.33), Matějů a kol. (2006, s.287), Simonová (2011).

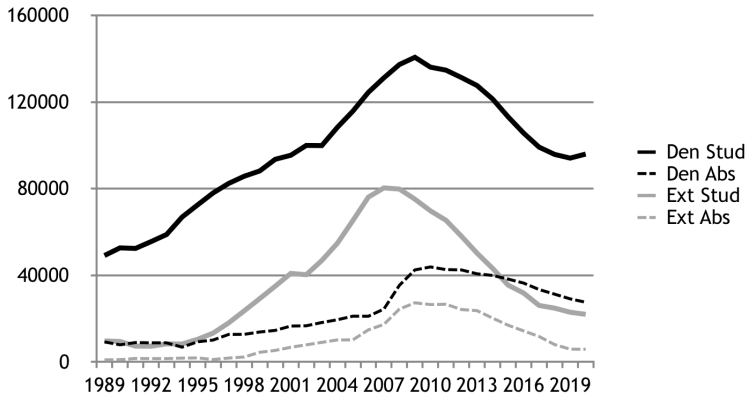
V súčasnosti Portál VŠ eviduje 35 vysokých škôl, 20 verejných, 3 štátne, 11 súkromných a 1 zahraničnú vysokú školu, ktoré majú dohromady 128 fakúlt.

Rozširovanie siete vysokých škôl a ich kapacity na rozhraní milénií a tendencia posilňovania dosiahnutia úplného stredoškolského vzdelania študujúcich sa odrazila na náraste študentov vysokých škôl. Z pôvodných približne 60,5 tis. študentov v roku 1989 sa ich počet do roku 1999 takmer zdvojnásobil na zhruba 120 tisíc študentov. V roku 2006 sa počet študujúcich na vysokých školách dostal nad hranicu 200 tisíc študentov a táto sa udržala až do roku 2011, pričom ich počet kulminoval v rokoch 2008 a 2009, keď na vysokých školách študovalo okolo 220 tis. osôb. Stúpajúci trend do roku 2011 sa týkal dennej formy štúdia, ale od polovice 90. rokov do rokov 2007–2008 bol výdatne podporovaný aj nárastom externých študentov. Po roku 2011 nasledoval pokles na úroveň asi 118 tisíc študentov v roku 2020. Tento pokles bol ovplyvnený demografickým úbytkom príslušnej vekovej kohorty, ale aj rastúcim počtom slovenských študentov odchádzajúcich študovať do zahraničia[7]. Priebeh vývoja počtu študentov a absolventov na terciárnom stupni štúdia ukazuje obrázok 2.

Predovšetkým vďaka rozširovaniu siete a kapacity vysokých škôl sa posilnila vysoká miera priestupnosti medzi stredoškolským a vysokoškolským stupňom. Podľa štatistických údajov školstva sa v rozmedzí rokov 2005 – 2020 počet novo prijímaných študentov vysokých škôl pohyboval v rozmedzí zhruba 40 – 30 tisíc ročne. Pri demograficky podmienenom klesajúcom počte najrelevantnejšej vekovej kohorty pre vstup na vysokú školu (19-roční), vidíme rastúci podiel nastupujúcich na vysokú školu, ktorá v súčasnosti dosahuje 60 % vekovej kohorty (obrázok 3).

Ak tento trend skonfrontujeme priamo s počtami maturantov uchádzajúcich sa o vysokoškolské štúdium, zistíme že okolo 80 % maturantov z gymnázií sa hlási na vysokú školu (a asi 75 % sa na ňu aj dostane). Zo stredných odborných škôl je to takmer polovica maturantov (v posledných rokoch medzi 45-47 %) a drvivá väčšina uchádzajúcich sa je aj prijatá (40-43 % maturantov)[8].

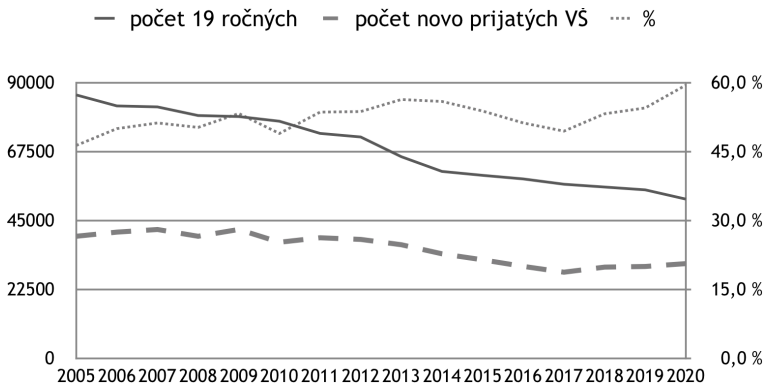
Sledované údaje a naše analýzy ukazujú, že z etapy masifikácie terciárneho vzdelávania sa v posledných rokoch pozvoľna dostávame do etapy univerzálnej fázy terciárneho vzdelávania, kedy podiel príslušnej kohorty prekračuje 50 % jej kapacity. Môžeme konštatovať, že medzi druhým a tretím stupňom vzdelávania je vysoká miera priestupnosti, ktorá síce na jednej strane dynamizuje vzostup vzdelanostnej úrovne obyvateľstva, osobitne mladých ľudí, ale nevyhnutne je spojená aj s celým radom negatívnych dôsledkov, ktorým sa budeme venovať v nasledujúcej časti.



Obrázok 2: *Vývoj počtu študentov a absolventov vysokých škôl na Slovensku v rokoch 1989 až 2019.*
Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov Centra vedecko-technických informácií SR (CVTI SR) a štatistických ročeniek MŠ SR

7 Oproti priemeru krajín OECD (2 %) Slovensko dosahuje viac ako osemnásobný podiel vysokoškolákov a vysokoškoláčok študujúcich v zahraničí (17 %) (bližšie: *Education* 2018, Tab. B6.3.). Dôvodom a dôsledkom tohto relatívne vysokého odchodu študentov do zahraničia sa bližšie venuje Analýza zistení o stave školstva na Slovensku (Hall., R. a kol. 2020.)

8 Podľa štatistických údajov CVTI SR (prístupné z: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723).



Obrázok 3: *Počty a podiel prijatých na VŠ z počtu 19-ročných.*
Poznámka: %-ný podiel na pravej strane grafu.
Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov CVTI SR.

5. DISKUSIA

Dôležitým momentom transformácie inštitucionálnej bázy VŠ vzdelávania bolo zapojenie Slovenskej republiky do bolonského procesu (1999), iniciatívy európskych krajín, ktorého cieľom je vytvorenie európskeho vysokoškolského priestoru, zosúladenie základných princípov a pravidiel vysokoškolského vzdelávania pre dosiahnutie akceptovateľnosti akademických titulov a uplatnenia absolventov na európskom trhu práce. Súčasťou procesu bolo zavedenie kreditového systému vzdelávania, trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania (bakalársky, magisterský a doktorandský stupeň) a zavádzanie štandardov kvality. Tieto kľúčové zmeny priniesla novela VŠ zákona z roku 2002. Hoci naše zapojenie do európskej harmonizácie VŠ vzdelávania možno hodnotiť ako pozitívne, niektoré zmeny sa v slovenských podmienkach neuplatnili s očakávaným efektom. Týka sa to najmä bakalárskeho stupňa vzdelávania, pre rýchlené zavádzanie ktorého sme nemali dostatočné predpoklady tak vo vzdelávacom systéme[9], ako aj v spoločenskej praxi, ktorá doposiaľ nemá vyhranenú ponuku pracovných miest a pozícií pre tento nižší stupeň VŠ vzdelania[10]. V početných študijných programoch rozdelenie pôvodného, spravidla päťročného, úplného vysokoškolského vzdelávania na dva stupne, prebehlo značne mechanicky, čím obsahovo nevytvorilo dobrý základ pre samostatné profesijné uplatnenie absolventov. Prejavuje sa to aj na silnom záujme študentov pokračovať po skončení bakalárskeho stupňa na magisterskom v tomto istom alebo príbuznom odbore a dosiahnuť tak plnohodnotné vysokoškolské vzdelanie. Podľa analýzy Centra edukačného manažmentu (CEM) Univerzity Komenského je Slovensko svetový líder v produkcii absolventov druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania a tento trend fakticky anuluje praktický význam bakalárskeho stupňa vzdelania (Liečba, 2017, s. 13).

Extenzívny vývoj inštitucionálnej bázy terciárneho vzdelávania, ktorý mal dobehnúť zaostávanie vzdelanostnej štruktúry mladých ľudí, vyvolal problém udržania kvality jeho poskytovania. V otvárajúcom sa priestore pre novo vnikajúce vysoké školy a fakulty bola už v roku 1990, na začiatku transformácie, zriadená Akreditačná komisia ako poradný orgán ministra školstva, ktorej úlohou bolo hodnotiť ponúkané študijné programy a udeľovať akreditácie pre ich poskytovanie vysokým školám. Hoci zámerom bolo strážiť kvalitu poskytovania študijných programov a okrem iného aj diferencovať inštitúcie terciárneho vzdelávania na vysoké školy (poskytujúce najmä profe-

9 U nás na rozdiel od západoeurópskych krajín absentovalo vo väčšom rozsahu pomaturitné odborné vzdelávanie, ktoré by bolo dobrým základom a vzorom pre bakalársky stupeň.

10 Ukazuje sa to aj v pozícii bakalárskeho stupňa vzdelania v oficiálne definovanej štruktúre povolaní a ich kvalifikačných nárokov - v Národnej sústave povolaní, v ktorej sú bakalárske programy v štruktúre požadovaných VŠ stupňov zastúpené veľmi zriedkavo a sú dokladom toho, že tak v odbornej verejnosti ako aj vo verejnej mienke bakalársky stupeň zatiaľ nie je veľmi akceptovaný a nie je jasná predstava na výkon akých pracovných pozícií by mal poskytovať kvalifikáciu. Pritom niektorí zamestnávatelia, najmä z oblasti priemyslu, deklarujú potrebu absolventov bakalárskeho stupňa, ale iných ako produkujú vysoké školy (Liečba, 2017, s. 15).

sijne orientované bakalárske študijné programy) a univerzity (komplexná výučba všetkých troch stupňov vzdelávania, podopretá vedecko-výskumnou činnosťou), nepodarilo sa jej toto poslanie dôsledne naplniť. Jednak ako poradný orgán nemala rozhodovacie, iba odporúčacie právomoci a do výsledkov akreditačného procesu sa presadzovali aj politické a skupinové záujmy vo vzťahu k jednotlivým, najmä novo zriaďovaným vysokým školám. Zároveň bola snaha o vytvorenie či udržanie statusu vysokej školy ako univerzity nepriamo podporovaná aj modelom financovania, s vyšším koeficientom príspevku na študenta magisterského stupňa štúdia. V podmienkach celkového deficitu finančných zdrojov určených pre školstvo sa udržanie vyššieho statusu vysokej školy stalo nástrojom jej prežitia. V snahe udržať status vysokej školy sa začali na strane jej aktérov presadzovať aj veľmi pragmatické adaptačné praktiky na nastavované akreditačné kritériá. Dôsledkom bolo paušalizujúce negatívne hodnotenia stavu slovenského vysokého školstva, ktoré sa podpisuje aj na už spomínanom odlive našich mladých ľudí na štúdium do zahraničia[11].

Zvyšovaniu kvality a lepšej diferenciácii vysokých škôl na Slovensku by mal napomôcť nový model akreditácie, spojený so zavádzaním systému riadenia kvality na vysokých školách. Ten predstavuje zákon o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania z roku 2018, v rámci ktorého bola zriadená aj nová akreditačná agentúra ako samostatná verejno-právna inštitúcia, ktorá má dohliadať a hodnotiť kvalitu vysokých škôl pre poskytovanie vzdelávania. Prináša zmenu akreditačného procesu, ktorý je postavený na systéme riadenia kvality, ktorý musia vysoké školy zaviesť a jeho fungovanie v procese akreditácie preukázať. V tomto modeli vysoká škola preberá zodpovednosť za zavedenie a fungovanie systému riadenia kvality a musí preukázať napĺňanie štandardov kvality (v rovine vnútorných dokumentov, inštitucionálnych štruktúr, ako aj procesu riadenia). Od akademického roku 2022/23 budú musieť vysoké školy tieto štandardy kvality voviesť do praxe. Budúcnosť ukáže, či sa tomuto novému modelu podarí diferencovať kvalitu alebo vyvolá nové formy pragmatického adaptívneho správania. Rizikom môže byť aj nastavenie príliš vysokých kritérií štandardov kvality, univerzálne uplatňovanie ktorých môže byť likvidačné pre niektoré odbory a ohroziť poskytovanie na ne nadväzujúcich študijných programov[12].

Udržanie kvality VŠ vzdelávania ale nesúvisí iba s nastavením inštitucionálneho systému vzdelávacej infraštruktúry, ale súvisí so zmenami, ktoré masívny nástup do vysokoškolského vzdelávania sprevádzajú. Pri identifikovanom hromadnom pokračovaní štúdia na terciárnom stupni je štúdium stále viac vnímané ako právo všetkých, ktorí splnili formálnu požiadavku (úplné stredoškolské vzdelanie, ktoré dnes dosahuje prevažná väčšina mladých ľudí) na jednej strane a ako nevyhnutná podmienka pre životné uplatnenie na druhej strane[13]. Mení sa tak sociálna funkcia vzdelania (oslabovanie jeho kultivačnej a rozvojovej funkcie a posilňovanie pragmatickej účelovosti) a motivačné pozadie voľby štúdia. Pre značnú časť študentov je štúdium len cestou k získaniu diplomu, s uprednostňovaním čo najľahšieho spôsobu jeho získania. Prejavuje sa to aj vo výbere študijných odborov, pri ktorých sa dáva prednosť spoločensko-vedným a humanitným programom, pričom študijne náročnejšie prírodovedné a technické smery sú poddimenzované, hoci sú na trhu práce žiadané. Táto disproporcia, ako aj vysoká miera absolvovania druhého stupňa VŠ vzdelania, posilňuje nesúlad medzi odborovou štruktúrou absolventov a potrebami trhu práce, ako aj početné prípady prekvalifikovanosti mladej pracovnej sily[14].

11 Téma kvality vysokoškolského vzdelávania súvisí aj problémom financovania vysokých škôl a objemom verejných zdrojov, ktoré sú pre ich fungovanie a rozvoj poskytované. Tento podiel je od začiatku procesu transformácie, v porovnaní s inými európskymi, aj blízkymi transformujúcimi sa, krajinami podhodnotený a tento už viac ako štvrťstoročný deficit sa najmä na infraštruktúre vysokých škôl významne podpisuje. Dynamický nárast ich počtu bol aj z tohto hľadiska neprimeraný.

12 Týka sa to najmä spoločensko-vedných odborov, z ktorých mnohé majú silné národné ukotvenie a požiadavky vysokej medzinárodnej akceptácie výsledkov ich tvorivej činnosti, nastavené v systéme riadenia kvality, sú objektívne limitné.

13 Ako uvádza český sociológ J. Keller vzdelanie v súčasnosti prestáva fungovať ako sociálny stratifikačný výťah, charakteristický pre predchádzajúce generácie, ale pre súčasné generácie mladých je vnímané skôr ako poistka pre udržanie sociálnej pozície, vynútená stratégia v konkurenčnom prostredí masového dosahovania tohto stupňa (Keller, 2010, s. 47).

14 Vysokú mieru prekvalifikovanosti najmä absolventov bakalárskeho stupňa registrujú personálne agentúry ako aj správa ministerstva financií a ministerstva školstva SR (Revízia výdavkov, 2017).

ZÁVER

Celkovo môžeme uzatvárať, že najmä vďaka expanzii vzdelanostného systému a jeho kapacity na vyšších stupňoch vzdelávania v novom miléniu dynamicky narastá vzdelanostná úroveň mladých ľudí na Slovensku. Samotný tento trend možno pokladať za pozitívny, ale je sprevádzaný konzekvenciami, ktoré sú problematické. Do popredia sa dostáva otázka, či sme všestranne spoločensky dospeli na takúto úroveň dynamiky vzdelanostnej úrovne. Slabá diverzifikácia obsahov stupňov vzdelania preukazuje deficity v nastavení vzdelávacej politiky, jej finančných nástrojov a v jej organickom prepojení na regionálne rozvojové programy. Chýba premyslená, strategická vzdelávacia politika, ktorá by disponovala účinnými stimulačnými nástrojmi pre žiadúcu diferenciáciu stupňov vysokoškolského vzdelávania a obsahov ich študijných programov. Prejavuje sa to na jednej strane v probléme absorpčnej kapacity trhu práce vo vzťahu k vzdelanostnej a profesiovej štruktúre absolventov, ale na druhej strane v kritickom nedostatku niektorých profesií, ako aj v reflektovaní nesúladu medzi zamestnávateľmi požadovanými poznatkami a zručnosťami absolventov a ich kompetenčnou výbavou.

Dochádza ale aj k významným zmenám v spoločenskom vnímaní hodnoty vzdelania, kvality jeho poskytovania a zmien motivácie študentov ku štúdiu. V podmienkach dynamického nástupu univerzalizácie terciárneho vzdelania sa vysokoškolský diplom začína vnímať iba ako nutná „vstupenka" k lepším príležitostiam. Negatívnym dôsledkom je inštrumentalizácia vzdelania, devalvácia vysokoškolského diplomu a znížený záujem študentov o skutočné sebavzdelávanie, vrátane uplatňovania účelových podvodných praktík. Rýchlený proces univerzalizácie terciárneho vzdelávania, napriek celkovému rastu vzdelanostnej úrovne najmä mladých ľudí, tak môže paradoxne viesť k znižovaniu odbornosti vo všetkých oblastiach a na všetkých úrovniach rozhodovania. Tento paradoxný dôsledok je pre budúcnosť spoločnosti závažným rizikovým sprievodným javom masifikácie.

Príspevok je súčasťou projektu APVV-20-0449 „Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby" Agentúry pre podporu vedy a výskumu SR.

LITERATÚRA

Bunčák, J., Džambazovič, R., Hrabovská, A., & Sopóci, J. (2013). Sociálne nerovnosti: storočie zmien. In Krivý, V. (Ed), *Ako sa mení slovenská spoločnosť* (s. 16–88). Bratislava: SÚ SAV.

Džambazovič, R., & Gerbery, D. (2019). Sociálna mobilita na Slovensku. In Sopóci, J. a kol. *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku* (s. 135–186). Bratislava: Stimul.

Education at a Glance 2018: OECD Indicators. (2018). Paris: OECD Publishing.

Hall. R. a kol. (2020). Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. Bratislava. Mesa10. Dostupné z: https://analyza.todarozum.sk/

Holec, R. (2004). Hospodárstvo. In *Slovensko v 20.storočí. Na začiatku storočia 1901—1914* (s. 81–126). Bratislava: Veda.

Jakešová, E. (2004). Spoločnosť. In *Slovensko v 20.storočí. Na začiatku storočia 1901–1914* (s. 33–80). Bratislava: Veda.

Katrňák, T., & Simonová, N. (2011). Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v české republice v letech 1989 až 2009. *Sociologický časopis*, *47*(2), 207–242.

Kázmerová, Ľ. A kol. (2020). *Výchova a vzdelávanie v siločiarach času*. Bratislava: Veda.

Keller, J. (2010). *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální spoločnosti*. Praha: Slon.

Keller, J. (2004). *Dejiny klasické sociologie*. Praha: Slon.

Liečba, ktorú nikto nechce? (2017). Informačné listy 1/17. Bratislava: CEM UK. Dostupné z: https://www.fm.uniba.sk/cem/liecbaktoruniktonechce_infolisty cem1_17.pdf

Lipták, Ľ. (1998). *Slovensko v 20.storočí*. Bratislava: Kaligram.

Lubelcová, G. (2017). *Sociológia sociálnych problémov*. Bratislava: Stimul.

Matějů, P., & Straková, J. (Eds.), 2006. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). České vysoké školství. *Na cestě od elitního* k *univerálnímu vzdělávaní 1989–2009*. Praha: Grada.

Revízia výdavkov na vzdelávanie, 2017. Ministerstvo financií a Ministerstvo školstva SR. Dostupné z: www.finance.gov.sk/LoadDocument.aspx?categoryId=11154&documentId=15584

Simonová. N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20.století do současnoti.* Praha: Slon.

Slovenské školstvo na križovatke tisícročí. (2000). Bratislava: MŠ SR. Dostupné z: http://web.uips.sk/download/sskt/kapitola1.pdf

Šprocha, B. (2013). *Transformácia ľudských zdrojov na Slovensku a projekcia ich očakávaného vývoja.* Bratislava: Ekonóm.

Štulrajterová, J. (2015). Historický vývin slovenského školstva v rokoch 1945–1989 (s. 1287–1296). In *Slovenská encyklopédia edukológie.* Bratislava: UK.

Štatistická ročenka školstva SR. Bratislava: UIPŠ, CVTI SR, roky 1970 až 2019.

The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. (2015). Springer: International Publishing.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.

Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2020. (2020). Bratislava: MŠ SR.

Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. (2022). Bratislava: Stimul.

Zákon o vysokých školách, č.131/2002 Z.z.

Zákon o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania, č.269/2018 Z.z.

Internetové zdroje:

https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723

https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Kontakt

Prof. PhDr. Gabriela Lubelcová, CSc.: gabriela.lubelcova@uniba.sk

K NIEKTORÝM VÝSLEDKOM SKÚMANIA DRUHOŠANCOVÉHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

Eduard Lukáč[1]

[1]Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Abstrakt

Od roku 2018 je na Ústave pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove riešený projekt APVV s názvom Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa. Projekt reflektuje na nedostatok empirického poznania o kvalite vyučovania v rámci druhošancového vzdelávania na základných a stredných školách na Slovensku a na absenciu prípravy učiteľov druhošancového vzdelávania na vzdelávanie dospelých. Jeho cieľom identifikovať v našich podmienkach neznáme kľúčové aspekty vyučovania dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním v školách druhej šance. V príspevku poskytujeme výsledky sekundárnej analýzy akčných plánov rozvoja menej rozvinutých okresov Slovenska, v ktorej sme sa zamerali na prisudzovaný význam druhošancového vzdelávania dospelých bez základného vzdelania a so základným vzdelaním pre rozvoj menej rozvinutých okresov Slovenska. Príspevok sa zameriava aj na prezentáciu výsledkov doterajšieho skúmania danej problematiky v podobe zistení základných informácií o praktickej realizácii druhošancového vzdelávania vybranej cieľovej skupiny, ktorú tvorili vyučujúci pôsobiaci v rámci druhošancového vzdelávania v zariadeniach pre výkon trestu a odňatia slobody..

Kľíčová slova: druhošancové vzdelávanie, učiteľ, vyučovanie, učiaci sa dospelý bez ukončeného vzdelania a so základným vzdelaním

Abstract

ON SOME RESULTS OF THE RESEARCH OF SECOND CHANCE EDUCATION IN SLOVAKIA

Since 2018, the Institute of Pedagogy, Andragogy and Psychology FHPV PU in Prešov has been working on the APVV project entitled Teaching in second-chance schools from the perspective of a teacher and an adult learner. The project reflects on the lack of empirical knowledge about the quality of teaching in second-chance education at primary and secondary schools in Slovakia and on the absence of training of teachers of second-chance education for adult education. Its goal is to identify key aspects of teaching adults without education and with basic education in second chance schools that are

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0123

unknown in our conditions. In the contribution, we provide the results of a secondary analysis of action plans for the development of less developed districts of Slovakia, in which we focused on the attributed importance of second-chance education for adults without primary education and with primary education for the development of less developed districts of Slovakia. The paper also focuses on the presentation of the results of the investigation of the issue so far in the form of findings of basic information about the practical implementation of second-chance education of the selected target group, which was made up of teachers working as part of second-chance education in facilities for the execution of punishment and imprisonment.

Keywords: second chance education, teacher, teaching, adult learner without completed education and with basic education

1. ÚVOD

Dnešná doba je charakterizovaná výraznou dynamikou, ktorá sa prejavuje vo všetkých sférach nášho života, nevynímajúc ani edukačné javy a procesy. V týchto intenciách sa stáva nevyhnutným proces celoživotného učenia sa (vzdelávania), ktorý vo svojich formách, úrovniach a dimenziách prispieva k dosiahnutiu trvalo udržateľného rozvoja. „Kľúčová skúška pre celoživotne sa vzdelávajúceho spočíva v tom, ako dlho po ukončení školy je schopný ďalej získavať vedomosti a zručnosti v rozličných životných situáciách.“ (Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe, s. 34.)

Vzdelávanie dospelých v oblasti poskytovania základného a stredného vzdelania vychádza z poznania expertov, podľa ktorého primárne vzdelávanie samo o sebe nikdy nezabezpečí úplnú a rozvinutú gramotnosť celej dospelej populácie. Ani vo vyspelých krajinách, v ktorých je dlhodobá tradícia povinnej školskej dochádzky, nie je možné zaručiť dosiahnutie gramotnosti u všetkých absolventov povinného vzdelávania. V každej spoločnosti bude vždy existovať určitý počet tých jedincov, ktorí z rôznorodých príčin neabsolvujú všetky ročníky školského vzdelávania v rámci povinnej školskej dochádzky, ktorí sa počas povinnej školskej dochádzky nenaučia potrebným vedomostiam a zručnostiam, resp. zvládnu určité poznatky na veľmi nízkej úrovni a s odstupom niekoľkých rokov už nie sú schopní požadované poznatky uplatňovať na primeranej úrovni. Podiel mladých ľudí, ktorí predčasne opustili školské vzdelávanie v krajinách EÚ bol v r. 2019 stanovený na 10,2 %. V tomto kontexte uvádzajú autori Lukáč a Temiaková (2021, s. 24) nasledovné údaje:

> Na Slovensku síce plníme nadnárodný ukazovateľ, podľa ktorého sa mala miera predčasného ukončenia školskej dochádzky nachádzať do roku 2020 pod 10 %, ale znepokojivý bol v našich podmienkach negatívny trend tohto ukazovateľa v rokoch 2009 až 2017, kedy sa hodnota tohto ukazovateľa na Slovensku takmer zdvojnásobila zo 4,9 % na 9,3 % (Hall *et al.*, 2019). Od roku 2018 ale dochádza k poklesu až po posledný dostupný údaj 8,3 % za rok 2019 (Eurostat, 2020).

Typickými účastníkmi druhošancového vzdelávania sú zvyčajne mladí dospelí, ktorí boli vytlačení z iniciálneho vzdelávania alebo z iných dôvodov školu neukončili (Ainsworth, 2013). Druhošancové vzdelávanie umožňuje jednotlivcom bez vzdelania dosiahnuť základné vzdelanie a ďalej pokračovať v strednom odbornom vzdelávaní, jednotlivcom so základným vzdelaním dosiahnuť stredné odborné vzdelanie, čo môže zvýšiť ich šance na uplatnenie sa na trhu práce. Druhošancové vzdelávanie dospelých bez vzdelania a so základným stupňom vzdelania plní zároveň úlohu sociálne integračnú a reintegračnú.

Druhošancové vzdelávanie poskytujú základné školy a stredné odborné školy (štátne i súkromné) v dennej, externej a kombinovanej forme. Stredné odborné školy môžu organizovať kurzy na získanie nižšieho stredného vzdelania (ISCED 244) (Zákon č. 324/2012 Z. z., čl. IX, bod 16, ktorým sa dopĺňa § 42 Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní o odsek 6). Prevažná časť druhošancového vzdelávania pre dospelých s nízkym vzdelaním však prebieha v rámci vzdelávania a prípravy pre trh práce podľa Zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti. Ide o kurzy na dokončenie základného a stredoškolského vzdelania v školskom systéme v poslednom ročníku podľa vzdelávacích programov v rámci projektov (Kešelová, Grandtnerová, & Urdziková, 2016).

Druhošancové vzdelávania sa postupne stáva súčasťou vzdelávacích politík všetkých vyspelých spoločností, ktoré sa snažia aj touto cestou zabrániť sociálnej exklúzii svojich obyvateľov. „Cieľom je reintegrácia mladých ľudí ohrozených sociálnym vylúčením tým, že sa im ponúkne dostupná paleta na mieru šitých vzdelávacích a školiacich príležitostí.“ (Lukáčová, 2013, s. 150.) Tento prístup

Tabuľka I: *Predčasne ukončené vzdelávanie 18–24-ročných vo vybraných krajinách v %*

Krajina	2011	2013	2015	2017	2019	2020
Dánsko	10,3	8,2	8,1	8,8	9,9	9,3
Poľsko	5,6	5,6	5,3	5,0	5,2	5,4
Česko	4,9	5,4	6,2	6,7	6,7	7,6
Maďarsko	11,4	11,9	11,6	12,5	11,8	12,1
Slovensko	5,1	6,4	6,9	9,3	8,3	7,6
Rakúsko	8,5	7,5	7,3	7,4	7,8	8,1
Švédsko	6,6	7,1	7,0	7,7	6,5	7,7
Nórsko	16,6	13,7	10,2	10,4	9,9	9,9
Malta	22,7	20,8	20,2	17,7	17,2	16,7
Taliansko	17,8	16,8	14,7	14,0	13,5	13,1
Španielsko	26,3	23,6	20,0	18,3	17,3	16,0

Zdroj: Eurostat 2020

bol realizovaný aj prostredníctvom tzv. akčných plánov rozvoja menej rozvinutých okresov Slovenska, so zameraním aj na edukačné potreby príslušných obyvateľov.

2. CIELE

Na základe obsahovej analýzy akčných plánov rozvoja menej rozvinutých okresov v Banskobystrickom, Košickom a Prešovskom samosprávnom kraji, sme sa snažili identifikovať ich dopad do oblasti druhošancového vzdelávania. Prejavoval sa v podobe zakladania Regionálnych centier vzdelávania (RCV), ktoré sú určené pre prípravu kvalifikovanej pracovnej sily pre malé a stredné podniky. Cieľovou skupinou RCV sú žiaci SOŠ a iné osoby, ktoré majú záujem o doplnenie, obnovenie, rozšírenie alebo prehĺbenie kvalifikácie alebo nadobudnutie novej, čiastočnej alebo úplnej kvalifikácie. RCV môže rekvalifikovať uchádzačov o zamestnanie v spolupráci s ÚPSVR SR. Vzdelávanie v nich sa realizuje prevažne s dôrazom na získavanie praktických zručností. Túto úlohu mali plniť aj SOŠ, ktoré spĺňajú všetky príslušné požiadavky kladené na RCV.

Ďalším nástrojom mali byť zriaďované tréningové centrá ako subjekt, ktorý zabezpečuje ďalšie vzdelávanie dospelých v súlade s ustanoveniami zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Tréningové centrá mohli byť zriaďované SOŠ a ich elokovaných centrách ale mohli byť aj vzájomne prepojené so sociálnymi podnikmi pracovnej integrácie, kde sa vykonáva príprava na výkon jednoduchých pracovných činností, podnikoch so zameraním napr. na tradičné regionálne remeslá a na podporu regionálnej značky. Cieľovou skupinou v týchto centrách sú najmä znevýhodnení uchádzači o zamestnanie. Z celkového času prípravy tvorí 80% praktická časť a 20% teoretická časť.

Druhým cieľom bolo analyzovať výpovede učiteľov SOŠ pôsobiaci v rámci druhošancového vzdelávania v zariadeniach pre výkon trestu a odňatia slobody z hľadiska ich prežívania výučby špecifickej cieľovej skupiny vnímania netradičného prostredia, v ktorom prebieha výučba.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Vzdelávanie mladistvých a dospelých v oblasti poskytovania základného vzdelania vychádza z poznania expertov, podľa ktorého primárne vzdelávanie samo o sebe nikdy nezabezpečí úplnú a rozvinutú gramotnosť celej dospelej populácie. Ani vo vyspelých krajinách, v ktorých je dlhodobá tradícia povinnej školskej dochádzky, nie je možné zaručiť dosiahnutie gramotnosti u všetkých absolventov povinného vzdelávania. V každej spoločnosti bude vždy existovať určitý počet tých jedin-

cov, ktorí z rôznorodých príčin neabsolvujú všetky ročníky školského vzdelávania v rámci povinnej školskej dochádzky, resp. ktorí sa počas povinnej školskej dochádzky nenaučia potrebným vedomostiam a zručnostiam. Prípadne zvládnu určité poznatky na veľmi nízkej úrovni a s odstupom niekoľkých rokov už nie sú schopní požadované poznatky uplatňovať na primeranej úrovni. UNESCO sa už viac ako sedem desaťročí snaží rôznymi cestami a aktivitami prispieť k tomu, aby sa jav negramotnosti, ktorých je v dnešnom svete ponímaný v mnohých variáciách, stal čo najmenšou bariérou rozvoja jedincov, ale aj komunít a spoločnosti.

Podľa údajov zo Štatistického inštitútu UNESCO - UNESCO-IUS, t.j. UNESCO Institute for Statistics, okolo 258 miliónov detí, adolescentov a mládeže nenavštevuje školu čo indikuje predpoveď, že v roku 2030 jedno zo šiestich detí vo veku 6–17 rokov nebude navštevovať školu a iba 6 z 10 ukončí stredoškolské vzdelávanie. Podľa týchto odhadov 55% detí a dospievajúcich vo veku základnej a nižšej strednej školy nedosahuje minimálnu úroveň ovládania čítania a 60% tieto úrovne nedosahuje v matematike. (Launch of the 2019 SDG 4 Data Digest) Iné údaje uvádzajú, že v kategórii dospelých, t.j. 15 rokov a starších je okolo 750 miliónov negramotných, z nich je 473 miliónov negramotných žien, čo predstavuje 63% dospelej negramotnej populácie. (4th Global Report on Adult learning and Education, 2019, s. 121).

V kontexte nelichotivej situácie v oblasti podielu mladých ľudí s neukončeným základným vzdelaním, resp. len so základným vzdelaním, bola v posledných dekádach rozpracovaná idea druhošancového vzdelávania. Východiskom podporujúcim jeho opodstatnenosť je aj tvrdenie A. Yogeva (1997, s. 469), že „chyby, spôsobené selekčným systémom vzdelávacieho mechanizmu alebo samotnými jedincami, ktoré determinovali ich vzdelávaciu kariéru, môžu byť v neskoršej fáze napravené.“ Predstavuje alternatívny priestor v systéme výchovy a vzdelávania k získaniu uceleného stupňa vzdelania. Je nevyhnutnou a podstatnou súčasťou konceptu celoživotného vzdelávania, pretože zo svojej podstaty napĺňa jeho hlavnú myšlienku – otvorenosť a dostupnosť vzdelávania v akomkoľvek veku človeka.

V zmysle ponímania UNESCO je pojem druhošancové vzdelávanie definované v dokumente Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelania ISCED 2011 ako: „Vzdelávanie špecificky zamerané na jednotlivcov, ktorí z rôznych dôvodov nikdy nenavštevovali školu alebo školu nedokončili ani pred ukončením stupňa vzdelania, na ktorý boli zapísaní, alebo ukončili tento stupeň, ale chcú vstúpiť do vzdelávacieho programu alebo povolania, pre ktoré nie sú ešte kvalifikovaní. Účastníci sú často starší ako typická cieľová veková skupina pre daný program na úrovni ISCED (ale nie nevyhnutne dospelí). Niekedy sa druhošancové vzdelávanie označuje aj ako „premosťovacie programy“ alebo „programy reintegrácie“.“ (TVETipedia Glossary) V danej klasifikácii je druhošancové vzdelávanie vymedzené na troch úrovniach:

a) ISCED 1
   Táto úroveň tiež zahŕňa druhú šancu na primárnej úrovni alebo reintegračné programy. Také vzdelávacie programy sa obyčajne zameriavajú na jednotlivcov, ktorí:
   i) opustili školu pred ukončením primárneho vzdelávania a umožňujú im opätovné prijatie do vzdelávacieho systému a ukon-čenie primárneho vzdelávania; alebo
   ii) ktorí ukončili primárne vzdelávanie, ale želajú si nastúpiť do vzdelávacieho programu alebo zamestnania, pre ktoré nie sú kvalifikovaní.

   Účastníci sú obyčajne starší ako cieľová veková skupina pre úroveň ISCED 1 (ale nie nevyhnutne dospelí).

b) ISCED 2
   Táto úroveň zahŕňa aj programy druhej šance na nižšej sekundárnej úrovni alebo reintegračné programy. Také vzdelávacie programy sa obyčajne zameriavajú na jednotlivcov, ktorí:
   i) opustili vzdelávanie po ukončení primárneho vzdelávania alebo pred ukončením nižšieho sekundárneho vzdelávania, umožňujú im, aby boli znovu prijatí do vzdelávacieho systému a ukončili nižšie sekundárne vzdelávanie, alebo
   ii) tých, ktorí ukončili nižší sekundárny program, ale želajú si nastúpiť na vzdelávací program, pre ktorý nie sú kvalifikovaní.

   Účastníci sú obyčajne starší ako je cieľová skupina pre úroveň ISCED 2.

c) ISCED 3
   Táto úroveň tiež zahŕňa vyššie sekundárne programy druhej šance alebo reintegračné programy. Také vzdelávacie programy sa obyčajne zameriavajú na jednotlivcov, ktorí:
   i) opustili vzdelávanie pred ukončením vyššieho sekundárneho vzdelávania a je im umožnené opätovné prijatie do vzdelávacieho systému a ukončiť vyššie sekundárne vzdelávanie; alebo

ii) ukončili vyššie sekundárne vzdelávanie, ale želajú si nastúpiť na vzdelávací program alebo zamestnanie, pre ktoré nie sú ešte kvalifikovaní:

Účastníci sú obyčajne starší než cieľová veková skupina pre úroveň ISCED 3. (ISCED 2011)

Pojem druhošancové vzdelávanie dnes z hľadiska obsahu i organizačného zabezpečenia predstavuje v jednotlivých krajinách rôznorodú paletu edukačných aktivít, zameraných na mládež i dospelých s neukončeným vzdelaním. Š. Švec pod týmto pojmom chápe „príležitosť pre dospelých získať v pokračovacom, kontinuálnom cykle vzdelávania taký druh a stupeň vzdelania, ktoré sa normálne nadobúda v detstve alebo v mladosti počas počiatočného, iniciálneho cyklu vzdelávania.“ (2008, s. 225.)

V zahraničnej literatúre sú dospelí študenti v druhošancovom vzdelávaní označovaní aj ako netradiční učiaci sa (nontraditional learners) dospelí, resp. dospelí s chýbajúcim vzdelaním (undegraduate), pre ktorých je určené práve druhošancové vzdelávanie.

Pri sledovaní tohto javu D. M. Kelly (1995, s. 308–313) určil dva základné modely príčin a faktorov, ktoré majú za následok predčasný odchod mladých ľudí z primárnej edukácie. Prvým z nich je model „drop out“, t. j. vypadnutie zo vzdelávania, v ktorom zdôraznil individuálne faktory a situačné príčiny spôsobujúce predčasné opustenie vzdelávania, ako napr. osobné zlyhanie, sociálne a ekonomické charakteristiky rodinného prostredia, tehotenstvo, založenie rodiny. Druhý model je tzv. „push out“, t. j. vytlačenie zo vzdelávania, vymedzuje charakteristiky školského systému alebo iných procesov nadindividuálnej povahy, ktoré vedú k predčasnému ukončeniu školskej dochádzky – nastavenie vzdelávacieho systému, opakovanie ročníkov, stigma neúspešného žiaka, prílišné testovania, nedostatočná sociálna pomoc rodinám a pod. V tomto kontexte môžeme spomenúť aj „teóriu racionálnej voľby“, ide o vyhodnotenie nákladov spojených s opustením školského systému a následným získaním zamestnania s finančným ohodnotením a jeho porovnanie s nákladmi spojenými so zotrvaním v školskom systéme. Z hľadiska socio-ekonomického statusu rodiny sa ukazuje, že vysoký podiel skorého odchodu zo školy je prítomný predovšetkým u mladých z rodín s nízkymi príjmami a rodín, ktoré sú ohrozené chudobou a materiálnym nedostatkom, nevyhovujúce bývanie, či strata bývania.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR už v roku 2004 spustilo pilotný projekt s názvom „Dokončenie základnej školy“, v zmysle druhošancového vzdelávania. Bol určený pre dospelých s neukončeným základným vzdelaním, ktorí boli dlhodobo nezamestnaní a registrovaní na úradoch práce. Projekt, ktorého realizáciou bol poverený Štátny pedagogický ústav, mal dva hlavné ciele:

a) umožniť dlhodobo nezamestnaným, ktorí nemajú ukončené základné vzdelanie, získať dané vzdelanie a najlepším absolventom umožniť prístup k ďalšiemu vzdelávaniu,
b) pomôcť dlhodobo nezamestnaným začleniť sa do spoločnosti, zvýšiť motiváciu u dospelých ďalej sa vzdelávať a aktivizovať ich hľadať si zamestnanie.

Žiaľ uvedená aktivita nenašla v danom období svojich pokračovateľov v systematickom zabezpečení takto orientovaných kurzov pre dospelých s neukončenou základnou školou.

Pod záštitou Metodicko-pedagogického centra v Bratislave, ako priamo riadenej organizácie Ministerstva školstva, vedy výskumu a športu Slovenskej republiky, bola spustená špecifická aktivita s názvom Druhá šanca. Cieľovou skupinou sú mladiství a dospelí, t.j. osoby staršie ako 16 rokov a podmienkou ich účasti na vzdelávaní v rámci Druhej šance bolo ukončené predchádzajúce vzdelávanie aspoň v 6. ročníku základnej školy. Pre týchto účastníkov vzdelávania boli upravené učebné osnovy tým spôsobom, že integrujú a súčasne upravujú obsah učiva siedmeho, ôsmeho a deviateho ročníka základnej školy tak, aby ho frekventanti dokázali zvládnuť v priebehu jedného školského roka.

V súčasnosti druhošancové vzdelávanie, ktoré je zamerané na ukončenie základného vzdelania, poskytujú:

a) základné školy
   - vzdelávanie na dodatočné získanie nižšieho stredného vzdelania (kurzy na ukončenie ZŠ), ich dĺžku určuje samotná škola, no môžu trvať maximálne jeden školský rok;
b) stredné odborné školy
   - vzdelávanie na dodatočné získanie nižšieho stredného vzdelania (kurzy na ukončenie ZŠ)
   - vzdelávanie pre získanie nižšieho stredného odborného vzdelania pre tých žiakov, ktorí na základnej škole nezískali základné vzdelanie; realizujú sa prostredníctvom prevažne 2-ročných učebných odborov, označované ako F odbory so zvlášť upravenými učebnými plánmi,. Ich absolvovaním získa žiak nižšie stredné odborné vzdelanie spolu so zaškolením pre vykonávanie jednoduchých pomocných prác a základných úkonov jednotlivých

profesií. K týmto učebným odborom patria napr.: praktická žena, textilná výroba, strojárska výroba, výroba konfekcie, spracúvanie dreva, výroba obuvi, technické služby v autoservise, potravinárska výroba, výroba úžitkového skla a pod.
- spojená výučba: učebné F odbory (doobedu) + kurz na dokončenie ZŠ (poobede), sú náročné časovo na organizáciu i na prípravu;
- pôsobenie SOŠ na elokovaných pracoviskách (elokované školy). Sú to pracoviská, ktoré poskytujú vzdelávanie v inej lokalite než pôsobí kmeňová škola a ponúkajú štúdium prevažne v učebných F-odboroch, niekedy aj trojročných učebných odboroch končiacich výučným listom. Účelom ich zakladania je inklúzia marginalizovaných rómskych komunít a lepšia dostupnosť vzdelávacích príležitostí.
- pôsobenie SOŠ pri edukácii odsúdených vo výkone trestu zamerané na základné vzdelanie, stredné odborné vzdelanie, úplné stredné vzdelanie na iné formy vzdelávania, ktoré mu umožnia získať alebo zvyšovať si pracovnú kvalifikáciu.

4. METODOLÓGIA

Problematika druhošancového vzdelávania v podmienkach Slovenska je riešená aj na Ústave pedagogiky, andragogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove a to prostredníctvom projektu APVV-18-0018 s názvom „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa“. Hlavným cieľom projektu je: Identifikovať kľúčové aspekty vyučovania v druhošancovom vzdelávaní z perspektívy učiteľa a dospelého študenta bez vzdelania a so základným vzdelaním. Pre naplnenie hlavého cieľa je potrebné naplniť jeho čiastkové ciele.

1) Identifikovať aktuálny stav vedeckého poznania v oblasti druhošancového vzdelávania ľudí bez vzdelania a so základným vzdelaním. Toto umožní (priebežnú) aktualizáciu poznatkov s ohľadom na relevantnosť celého výskumného projektu v kontexte neustále narastajúceho vedeckého poznania.
2) Identifikovať aktuálne požiadavky na kompetencie učiteľov druhošancového vzdelávania v zahraničí a aktuálny stav praxe druhošancového vzdelávania na Slovensku. Táto oblasť bude predstavovať východiskovú bázu pre nasledujúce dva čiastkové ciele tak v teoretickej rovine, ako aj v kontexte využitia výsledkov čiastkového cieľa pre metodologické spracovanie procesu napĺňania ďalších cieľov.
3) Identifikovať kľúčové aspekty vyučovania v druhošancovom vzdelávaní na základe sebareflexie učiteľov a reflexie učiacich sa. Táto rovina umožní vytvoriť empirický model integrovaných kompetencií učiteľa dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním v druhošancovom vzdelávaní.
4) Vytvoriť teoretický model integrovaných kompetencií učiteľa v druhošancovom vzdelávaní dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním a typológiu učiteľov s ohľadom na ich kompetenčné vzorce.

Predložený projekt reflektuje na nedostatok empirického poznania o kvalite vyučovania vrámci druhošancového vzdelávania na základných a stredných školách na Slovensku a na absenciu prípravy učiteľov druhošancového vzdelávania na vzdelávanie dospelých. Špecifická cieľová skupina dospelých so základným alebo žiadnym vzdelaním sa odlišuje od svojich učiteľov v druhošancovom vzdelávaní svojim ekonomickým, sociálnym a kultúrnym kapitálom. Učitelia a učiteľky druhošancového vzdelávania na základných a stredných školách absolvovali pregraduálnu prípravu učiteľstva zameranú na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže, nie vzdelávanie dospelých. Projekt je zameraný na skúmanie vyučovania v druhošancovom vzdelávaní dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním z pohľadu andragogickej teórie opierajúc sa o vedecký diskurz multikultúrneho prístupu k filozofii sociálnych vied B. Faya. Východiskom sú tiež kritické teórie andragogiky, ktoré nie sú v andragogickom diskurze a výskume na Slovensku veľmi známe a ani používané. Koncept riešenia výskumného problému prepája andragogické aspekty s aspektami pedagogickými a socio-kultúrnym kontextom vyučovania v druhošancovom vzdelávaní. V príspevku prezentujeme výsledky, ku ktorým sme dospeli použitím obsahovej analýzy 20 konkrétnych akčných plánov rozvoja menej rozvinutých okresov. V súvislosti s druhým cieľom s teoreticky zameraným výberom, sme názory 5 učiteľov SOŠ pôsobiaci v rámci druhošancového vzdelávania v zariadeniach pre výkon trestu a odňatia slobody sme skúmali prostredníctvom metódy hĺbkového rozhovoru – pološtrukturovaný rozhovor, a priebežne analyzované využitím metódy konštantnej komparácie. Ďalších 14 obdobných respondentov nám poskytlo svoje písomné stanoviská (rozpravy) k okruhom vzdelávacích úsekov (motívy, zámery, ciele a ich naplnenie; charakter komunikácie;

prežívanie vzdelávacieho procesu; najvýznamnejší zážitok), ktoré boli podrobené obsahovej analýze. Bola použitá výskumná stratégia zakotvenej teórie, ktorej cieľom „je návrh teórie pre fenomény v určitej situácii, na ktoré je zameraná pozornosť výskumníka.“ (Hendl, 2005, s. 125)

5. VÝSLEDKY

Dôvodom vzniku akčných plánov rozvoja menej rozvinutých okresov v rokoch 2016–2019 bola na Slovensku potreba riešiť dlhodobú regionálnu disparitu prejavujúcu sa i v odlišnej miere evidovanej nezamestnanosti a podiele dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním z celkového počtu uchádzačov o zamestnanie. V roku 2008 vláda SR prijala zákon č. 539/2008 Z. z. o podpore regionálneho rozvoja, ktorý definoval Národnú stratégiu regionálneho rozvoja Slovenskej republiky, prijatú uznesením vlády SR č. 296/2010, ako základný dokument na podporu regionálneho rozvoja na národnej úrovni (Aktualizácia národnej stratégie regionálneho rozvoja Slovenskej republiky, 2014, s. 3). Nerovnomernosť rozvoja regiónov sa prejavovala i v ich vnútri, v disparite medzi okresmi, predovšetkým Banskobystrického samosprávneho kraja (BSK), Prešovského samosprávneho kraja (PSK) a Košického samosprávneho kraja (KSK). Reakciou na túto situáciu bol vládou SR prijatý Zákon č. 336/2015 o podpore najmenej rozvinutých okresov a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý upravuje podmienky, systém a formy poskytovania podpory najmenej rozvinutým okresom. Pre najmenej rozvinuté okresy boli vládou SR vypracované a schválené akčné plány ako záväzné dokumenty zamerané na odstraňovanie zaostávania najmenej rozvinutých okresov.

Opatrenia akčných plánov rozvoja menej rozvinutých okresov Banskobystrického samosprávneho kraja v oblasti vzdelávania- Lučenec, Poltár, Revúca, Rimavská Sobota a Veľký Krtíš, konkrétne zriadiť tréningové centrá, podporiť kvalifikačné a rekvalifikačné vzdelávanie na SOŠ, svedčia o podpore ďalšieho vzdelávania dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním. Opatrenia a úlohy zamerané na zvýšenie šance získať základné vzdelanie (nižšie stredné vzdelanie), či stredné odborné vzdelanie v druhošancovom vzdelávaní sa v akčných plánoch nenachádzajú.

Podobne, ako v akčných plánoch rozvoja menej rozvinutých okresov Banskobystrického samosprávneho kraja, i v akčných plánoch pre menej rozvinuté okresy Košického samosprávneho kraja – Košice – okolie, Trebišov, Sobrance, Gelnica, Rožňava a Michalovce, sa vo vzťahu k dospelým, uchádzačom o zamestnanie bez ukončeného

Tabuľka II: *Zoznam najmenej rozvinutých okresov a miera evidovanej nezamestnanosti*

okres	zaradený	miera evidencie v %		okres	zaradený	miera evidencie v %	
		XII. 2019	VIII. 2020			XII. 2019	VIII. 2020
Lučenec	31. 12. 2015	8,31	11,66	**Medzilaborce**	20. 10. 2017	10,07	12,54
Poltár	31. 12. 2015	10,01	13,63	**Levoča**	25. 4. 2018	7,99	10,53
Revúca	31. 12. 2015	12,58	17,88	**Snina**	25. 4. 2018	7,48	10,75
R. Sobota	31. 12. 2015	15,14	20,54	**Stropkov**	19. 10. 2018	8,86	11,73
Veľký Krtíš	31. 12. 2015	6,40	10,76	**Gelnica**	20. 7. 2017	8,66	12,37
Kežmarok	31. 12. 2015	14,79	17,06	**Rožňava**	31. 12. 2015	12,14	15,09
Sabinov	31. 12. 2015	10,00	15,82	**Sobrance**	31. 12. 2015	11,35	14,16
Svidník	31. 12. 2015	10,78	13,35	**Trebišov**	31. 12. 2015	11,02	13,91
Vranov n/T	31. 12. 2015	12,13	15,88	**Košice okol.**	22. 1.2018	9,33	12,75
Bardejov	20. 10. 2017	10,07	12,72	**Michalovce**	19. 10. 2018	8,40	11,12
Slovensko						4,92	7,60

Zdroj: Akčné plány rozvoja menej rozvinutých okresov a ÚPSVaR - Mesačné štatistiky o počte a štruktúre uchádzačov o zamestnanie. Základné ukazovatele o nezamestnanosti v SR, december 2019 a august 2020.

základného vzdelania a so základným vzdelaním, uprednostňujú tréningové centrá a kvalifikačné, či rekvalifikačné kurzy pred druhošancovým vzdelávaním.

V akčných plánoch rozvoja menej rozvinutých okresov Prešovského samosprávneho kraja – Kežmarok, Sabinov, Svidník, Vranov nad Topľou, Bardejov, Medzilaborce, Snina, Levoča a Stropkov, prevažujú, vo vzťahu k vzdelávaniu dospelých s nízkou úrovňou vzdelania, opatrenia zamerané na zriadenie tréningových centier pripravujúcich dospelých na výkon jednoduchých manuálnych zručností pre sociálne podniky, prevažne v oblasti poľnohospodárstva, či stavebného priemyslu. Výnimkou sú opatrenia Akčných plánov rozvoja okresov Bardejov a Snina, ktoré sú zamerané na podporu vzdelávacích programov na získanie nižšieho stredného vzdelania.

Najpočetnejšiu a percentuálne aj najvýznamnejšiu skupinu dospelých odsúdených v Slovenskej republike tvoria v posledných štyroch rokoch odsúdení so základným a (neúplným) stredoškolským vzdelaním (každá z týchto dvoch skupín tvorí približne 38 % z celkového počtu odsúdených). Práve u týchto skupín odsúdených sa vytvára predpoklad zúčastňovať sa na druhošancovom vzdelávaní. Vysoké percento je však odsúdených s neúplným základným vzdelaním, ktoré sa v posledných štyroch rokoch v priemere pohybuje na úrovni okolo 8%. Nezanedbateľné je i percento negramotných odsúdených, ktorí tvoria každoročne okolo 2 % a skupiny odsúdených s neúplným základným vzdelaním (každoročne priemerne 7,5 % z celkového počtu dospelých odsúdených). (Zbor väzenskej a justičnej stráže. Ročenky.)

V porovnaní s veľkosťou skupiny odsúdených sa v najvyššej miere zúčastňujú vzdelávania negramotní odsúdení v kurze na to určenom pod názvom Kurz pre negramotných, ktorý má rozsah 140 hodín. Napriek tomu sa ho každoročne zúčastňuje len priemerne 30–40 % negramotných odsúdených. Druhou najpočetnejšou skupinou, ktorá sa vzhľadom na svoju vzdelanostnú úroveň zúčastňuje prislúchajúcemu stupňu vzdelávania, sú odsúdení s neúplným základným a stredoškolským vzdelaním (nižším sekundárnym, prípadne sekundárnym vzdelaním), ktorý si svoje vzdelanie dopĺňajú v základnom alebo stredoškolskom stupni vzdelania (vyššom sekundárnom stupni). Ich podiel bol za posledné štyri roky však len na úrovni približne 10 %. Úplné stredné všeobecné alebo úplné stredné odborné vzdelanie (vyššie sekundárne) si dopĺňa len veľmi nízke percento odsúdených z tých, ktorí by sa ho zúčastňovať mohli.

Druhošancové vzdelávanie väzňov uľahčuje ich proces resocializácie do spoločnosti po výkone trestu, umožní im začleniť sa a uplatniť na trhu práce, resp. získať ďalšie poznatky a skúsenosti v rámci zapojenia sa do celoživotného vzdelávania. Ústav na výkon väzby a na výkon trestu odňatia slobody je totálna inštitúcia, v ktorej je život úplne prispôsobený prostrediu, stanovenému režimu s presne plánovanými aktivitami, na ktorý majú dohľad príslušníci zboru, čo samozrejme ovplyvňuje i charakter edukačných procesov v ním riadených priestoroch.

Hlavným motívom stredoškolských učiteľov zabezpečujúcich edukačný proces v týchto priestoroch je poskytnúť dospelým žiakom odborné vzdelanie. Upozorňujú však na to, že nemajú možnosť posúdiť jeho využitie v reálnom živote a nie sú si istí, či splnili svoje ciele – niektorí väzni sú skôr prepustení a neukončia dané vzdelávanie.

Oblasť komunikácie so žiakmi hodnotia učitelia prevažne len v oblasti odbornej a vzdelávacej, pretože komunikácia v iných oblastiach viac-menej nie je možná. Učitelia sa nesmú pýtať na súkromný

Tabuľka III: *Vzdelanostná úroveň dospelých odsúdených na Slovensku*

Dosiahnuté vzdelanie/rok	2016	2017	2018	2019	2020
Bez vzdelania (negramotní)	189	166	214	226	187
neúplné základné vzdelanie	728	671	614	647	665
základné vzdelanie	3277	3231	3249	3418	3385
stredoškolské vzdelanie	3060	3095	3528	3407	3061
úplné stredoškolské vzdelanie	1091	1138	1062	1013	1320
vysokoškolské vzdelanie	162	164	163	168	203

Zdroj: Zbor väzenskej a justičnej stráže. Ročenky.

život odsúdených, nemôžu využívať spoluprácu s ich rodinami tak, ako je to bežné vo vzdelávaní žiakov. Odsúdení, ktorí sú zaradení do edukačného procesu sú povinní sa ho zúčastňovať a úroveň disciplíny je vysoká. Vyplýva to aj z toho, že učiteľ môže žiakovi navrhnúť potrestanie, čo by malo negatívny vplyv na jeho celkové hodnotenie a teda aj možnosť predčasného prepustenia.

Prežívanie edukačného procesu je vnímané skôr s pocitom stiesnenosti, obmedzenia pre nemožnosť využívania IKT a on-line pripojenia, resp. minimálnu možnosť vytvárania podnetného edukačného prostredia. To si vyžadovalo náročnejšiu prípravu študijných materiálov pre obmedzený prístup k didaktickým pomôckam a informáciám celkovo. Rušivo pôsobilo na učiteľov aj to, že počty žiakov v zariadeniach Ústavu sú rôzne, menia sa, sú vekovo i vzdelanostnou úrovňou sú heterogénne, ako i z hľadiska motivácie, predchádzajúcich návykov a postojov k vzdelávaniu a pod. Jedna učiteľka sa dokonca priznala zo strachu, obavy byť ráznejšia pri riadení odborného výcviku – musela v sebe potláčať negatívne emócie. V tomto kontexte sme zaznamenali aj vyjadrenie učiteľa, ktorý priamo na vyučovaní zažil bitku medzi žiakmi v Ústave.

6. DISKUSIA

V dnešnej dobe, keď sa dospelí vo vyspelých spoločnostiach stávajú čoraz častejšie účastníkmi edukačných procesov je len zrejmé, že sa v mnohých črtách líšia od ponímania klasických denných študentov, čo by mal vyučujúci rešpektovať a brať na zreteľ i pri príprave vyučovania. Pre uchádzačov o zamestnanie s nízkou úrovňou vzdelania a kvalifikácie sú v textoch akčných plánov priorizované opatrenia zamerané na zriadenie tréningových centier na osvojenie jednoduchých pracovných zručností pre výkon manuálnych pracovných činností v podnikoch sociálnej ekonomiky. V prípade dospelých bez vzdelania a so základným vzdelaním, špecificky nezamestnaných, sa prostredníctvom akčných plánov podporuje „rekvalifikácia nekvalifikovaných“. Rovnosť šance získať vzdelanie alebo si zvýšiť vzdelanie v dospelom veku sa nepodporuje, respektíve je zanedbateľná. Priorizované sú krátke tréningy a rýchle zapojenie dlhodobo nezamestnaných do pracovného procesu. Podporuje sa tým rozširovanie sociálnej triedy nazývanej „prekariát“, ktorá je nezamestnaná alebo končí na neistých a málo platených miestach bez primeraných pracovných podmienok.. Značné zastúpenie tejto sociálnej triedy v regiónoch je zároveň ohrozením ich udržateľného rozvoja a faktorom disparity regiónov. Politiky celoživotného vzdelávania a regionálneho rozvoja nepodporujú ako prioritu zvýšenie možnosti dospelým získať nižšie stredné vzdelanie a stredné vzdelanie v školskom systéme. Z legislatívnej stránky a financovaním zo štrukturálnych fondov EÚ je viac vytváraná možnosť pre dospelých učiť sa v ďalšom vzdelávaní ako v druhošancovom vzdelávaní v školskom systéme.

Závery Štátnej školskej inšpekcie poukázali na to nedostatočnú kvalitu druhošancového vzdelávania uskutočňovaného na základných i stredných školách. „Na stredných školách bola zistená aj vysoká miera neodbornej výučby, čo viedlo inšpekciu ku konštatovaniu, že SOŠ nedisponujú pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady na vyučovanie celej škály vyučovacích predmetov, ktoré sú povinnou súčasťou učebných plánov pre tento typ vzdelávania.“ (Otvorenosť a flexibilita).

Podľa výsledkov pilotného medzinárodného výskumu „Understanding teachers' knowledge“, na ktorom sa zúčastnili aj 3 univerzity zo Slovenska, iba jedna z nich uviedla, že organizuje mentorský a úvodný program pre mladých zamestnancov, ktorí absolvujú kurz pedagogiky s rozmanitými predmetmi, akými sú vzdelávanie dospelých, moderné formy výučby, príprava študijných materiálov, vzdelávanie, e-vzdelávanie a kritické myslenie (Sonmark *et al.*, 2017, s. 51). Ide však už o postgraduálne štúdium a tak pregraduálne andragogické vzdelávanie je v súčasnosti u nás poskytované iba pre študentov študijného programu andragogika, nie v rámci prípravy budúcich učiteľov. Ako uvádza v tomto kontexte B. Kosová: „Väčší prienik andragogiky najmä do pedeutológie (t. j. teórie učiteľskej profesie) by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť dokonca zásadné koncepčné zmeny.“ (2007, s. 5).

Učitelia pôsobiaci v priestoroch Ústavu na výkon väzby a na výkon trestu odňatia slobody sa musia prispôsobiť pravidlám a „kultúre“ tohto prostredia, na čo však, okrem školenia o bezpečnosti, nie sú zámerne pripravovaní. Pri prvých kontaktoch s daným prostredím pociťujú neistotu, obavu, ba až strach a skúsenosti z bežného školského prostredia musia nahradiť vlastným hľadaním prístupu k špecifickej cieľovej skupine žiakov. Výučba je pre nich náročnejšia aj z hľadiska obmedzeného využívania IKT vo výučbe, resp. inak bežných študijných a podporných materiálov, ktoré v tomto prípade musia nahrádzať vlastnou tvorbou didaktických pomôcok. Komplexné edukačné pôsobenie je redukované na odbornú prípravu a vzdelávanie. Individuálny prístup a podpora rozvoja individuality, resp.

autonómne vytvárané edukačné prostredie je okliešťované predpismi a otáznymi podmienkami pre samostatnú prípravu žiakov v podmienkach Ústavu. Samotní učitelia sú v pregraduálnej príprave orientovaní na prácu s deťmi a mládežou a aj v tomto prípade u nich absentuje andragogická príprava, hoci ich „žiaci" sú práve z tejto vekovej kategórie.

V dnešnom systéme pedagogickej prípravy budúcich učiteľov táto situácia nie je zohľadňovaná, čo má za následok, že učitelia vyučujúci v druhošancovom vzdelávaní, napriek tomu že pracujú s dospelou populáciou, nie sú pripravení z hľadiska základov andragogiky a pedagogické vzdelanie tu nie je postačujúce. Ako uvádza I. Pavlov (2017, s. 19): „Dôsledkom absencie andragogických kompetencií môže byť nedostatočne profesijne rozvinutá a riadená komunikácia s dospelými rodičmi, kolegyňami a kolegami, ale i porozumenie seba samému, ako učiacej sa bytosti reflektujúcej vlastné skúsenosti a pracovnú činnosť." Dodávame, že tu ide aj o uplatnenie andragogických kompetencií vo vzťahu k dospelým študentom s neukončeným základným vzdelaním. Potvrdzujú to i slová E. Rigovej, pôsobiacej v danom vzdelávaní: „Tréning, ktorý by pripravil učiteľov do programov druhošancového vzdelávania, nie je na Slovensku dostupný." (Neupauer, 2019) V tejto oblasti bude situácia ešte zdá sa komplikovanejšia a to na základe zrušenia študijných programov andragogiky na UMB v Banskej Bystrici a na Prešovskej univerzite v Prešove v dôsledku kritérií Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo.

ZÁVER

Druhošancové vzdelávanie sa už stalo súčasťou edukačných politík všetkých vyspelých štátov, ktoré si uvedomujú význam investovania do rozvoja ľudského kapitálu, čo sa pozitívne odráža v oblasti kvality života jedincov, ako aj v samotnej spoločnosti. Napriek prezentovanému záujmu spoločnosti o problematiku celoživotného vzdelávania, v súčasnej politickej situácii bolo odložené prerokovanie zákona, ktorým sa mal meniť a doplniť zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní. Tento zákon mal byť zameraný na tvorbu kvalifikačných a hodnotiacich štandardov, zavedenie pojmu profesijná kvalifikácia, ponúkať väčšiu transparentnosť v oblasti kvalifikácii v podobe vystavenia Europass dodatku k osvedčeniu o profesijnej kvalifikácii, resp. upraviť niektoré nové systémové prvky uznávania kvalifikácií. Celoživotné vzdelávanie a v rámci neho i druhošancové vzdelávanie je v našich podmienkach oproti vyspelým krajinám výrazne finančne poddimenzované podielom z HDP určeným pre tieto aktivity, legislatívnymi prekážkami, mierou (ne)záujmu predstaviteľov vrcholných riadiacich orgánov a absenciou systematických politických rozhodnutí.

Príspevok je výstupom riešenia projektu APVV-18-0018 „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa."

LITERATÚRA

Ainsworth, J. (2013). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide.* SAGE Publications. Dostupné z: http://knowledge.sagepub.com/view/sociology-of-education/SAGE.xml.

Aktualizácia národnej stratégie regionálneho rozvoja Slovenskej republiky (pôvodná aktualizácia strategického dokumentu na roky 2014 až 2020) (2014). Bratislava : ÚV SR. Dostupné z: https://www.vlada.gov.sk/data/files/6951_narodna_strategia_.pdf

Eurostat, 2020. *Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions*. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_16/default/table?lang=en

Hall, R., *et al.* (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné z: https://analyza.todarozum.sk

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metódy a aplikace*. Praha: Portál. *ISCED 2011*. Dostupné z: file:///C:/Users/User/Downloads/ISCED%202011%20-%20manual.PDF

Kelly, D. M. (1995). School Dropouts. In Carnoy, M. (Ed.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier Science.

Kešelová, D., Grandtnerová, L., & J. Urdziková, J. (2016). *Integrácia mladých ľudí s nízkym vzdelaním na trh práce: vzdelávanie druhej šance*. Záverečná správa z výskumnej úlohy. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné z: https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2016/Keselova/vu_integracia_mladych_ludi_s_nizkym_vzdelanim_2016_keselova.pdf

Kosová, B. 2007. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. *Orbis Scholae 1*(3), 5–12.
Launch of the 2019 SDG 4 Data Digest. Dostupné z: http://uis.unesco.org/ en/news/launch-2019-sdg-4-data-digest
Lukáč, E. (2019). Postavenie učiteľa v druhošancovom vzdelávaní v kontexte celoživotného vzdelávania. In Husár, J. (Ed). *Nová sociálna edukácia človeka: duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie, výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška* (s. 88–101). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Husar9
Lukáčová, S. (2013). Výskumné zámery v problematike druhošancového vzdelávania. In Balogová, B. & Poklembová, Z. (Eds.) *Výskum v sociálnych vedách* (s. 148–153). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
Lukáčová, S., *et al.* (2020). The current situation in „second chance" education in Slovakia. *Ad Alta*, (1), 165–171. Dostupné z: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1001/PDF/1001.pdf
Lukáčová, S., *et al.* (2018). Prison Education in Slovakia from the teacher's Perspective. *Journal of Prison Education and Reentry, 5*(1), 63–79.
Lukáčová, S. & Temiaková, D. (2020). Druhošancové vzdelávanie dospelých odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody na Slovensku. *Mladá veda / Young Science*, (1), 167–179. Dostupné z: https://www.mladaveda.sk/casopisy/2020/01/01_2020_17.pdf
Lukáč, M., & Temiaková, D. (2021). Systémové prvky druhošancového vzdelávania. *Mladá veda / Young Science*, (1), 23–32. Dostupné z:
https://www.mladaveda.sk/casopisy/2021/01/01_2021_04.pdf
Neupauer, M. (2019). *Vzdelanie nie je dôležité len kvôli práci, ale aj pochopeniu základných pojmov, ako napríklad demokracia.* Dostupné z: https://ciernalabut.sk/6855/vzdelanie-nie-je-dolezite-len-kvoli-praci-ale-aj-pochopeniu-zakladnych-pojmov-ako-je-napriklad-demokracia/
Otvorenosť a flexibilita druhošancového vzdelávania. Dostupné z: https://analyza.todarozum.sk/docs/339732001we1a/#otvorenost-a-flexibilita-druhosancoveho-vzdelavania
Pavlov, I. (2017). *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
Pirohová, I., & Lukáč, E. (2020). Druhošancové vzdelávanie v akčných plánoch menej rozvinutých okresov Slovenska. *Pro human: vedecko-odborný interdisciplinárny recenzovaný časopis, zameraný na oblasť spoločenských, sociálnych a humanitných vied*, (7), 1–12. Dostupné z: https://www.prohuman.sk/print/pedagogika/druhosancove-vzdelavanie-v-akcnych-planoch-menej-rozvinutych-okresov-slovenska
Pirohová, I., & Lukáč, E. (2020). Druhošancové vzdelávanie a jeho miesto v dokumentoch rozvoja regiónu a najmenej rozvinutých okresov Košického samosprávneho kraja. In Krystoň, M. (Ed.) *Andragogické štúdie 2020* (s. 172–183). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum.
Pirohová, I., Lukáč, E., & Lukáčová, S. (2020). *Druhošancové vzdelávanie v kontexte politík celoživotného vzdelávania a regionálneho rozvoja*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Pirohova2
Rigová, E., Dráľová, A., & Kováčová, L. (2021). *Druhošancové vzdelávanie na Slovensku. Implementačná prax a jej bariéry*. Bratislava: ADIN s.r.o.
Sonmark, K., *et. al.* (2017). *Understanding Teachers' Pedagogical Knowledge. Report on an International Pilot Study. OECD Eduaction Working Papers No. 159*. Paris: OECD Publishing.
Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. Šestnásť indikátorov kvality. Európska komisia – výbor pre vzdelanie a kultúru. (2002) Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris.
TVETipedia Glossary. Second chance education. Dostupné z:
https://unevoc.unesco. org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=677
UNESCO Strategy for Youth and Adult Literacy (2020 – 2025). Paris: General Conference 40th Session, 2019. Dostupné z: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411?posInSet=2&queryId=fab6406f-989c-4049-b36b-a2fb1c00bda3
Yogev, A. (1997). Second chance education and alternative routes. In Saha, L. (Ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. New York: Pergamon.
Zbor väzenskej a justičnej stráže. Ročenky. Dostupné z: https://www.zvjs.sk/sk/vyrocna-sprava
4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave no one behind: participation, equity and inclusion. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Kontakt
Doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.: eduard.lukac@unipo.sk

VŠEOBECNÁ DIDAKTIKA V INFORMAČNÍM POLI POSTKOVIDOVÉHO VZDELÁVANIA – ZMĚNA PARADIGMA?

Mária Matulčíková[1]

[1]Univerzita Komenského v Bratislavě, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Gondova 2, 811 02 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Jadrom príspevku sú výsledky obsahovej analýzy učebníc všeobecnej didaktiky/obecné didaktiky, ktoré boli používané v príprave budúcich učiteľov základných a stredných škôl. Kvantitatívnu analýzu manifestného obsahu učebníc doplní komparácia základných didaktických tém s témami odborných diskusí k aktuálnemu stavu školského vzdelávania v predkovidovom a postkovidovom období.

Kľúčové slová: Všeobecná didaktika, vysokoškolský kurz, učebnica, tradičné a konštruktivistické vyučovanie, zmiešané (blended) a hybridné vzdelávanie

Abstract

GENERAL DIDACTICS IN THE INFORMATIONAL FIELD OF POSCOVID EDUTACION – SHIFT THE PARADIGMA?

The theme of the contribution is analysis of textbooks of general didactics for teaching studies from the aspect of integration of knowledge of teaching practice in secondary schools and secondary schools from the covid and post-research period. It follows the analysis of the most used textbooks of general didactics in the conditions of the Czech Republic and Slovakia from the pre-period.

Keywords: General didactics, university course, textbook, traditional and constructivist teaching, mixed (blended) and hybrid education

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0134

1. ÚVOD, CIEĽ PRÍSPEVKU A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Učebnice všeobecnej didaktiky, respektíve didaktiky (bez prívlastku) sú tradičným a nevyhnutným textovým edukačným prostriedkom v príprave budúcich učiteľov. Prostredníctvom metódy obsahovej analýzy sa pokúsime overiť, do akej miery sú najpoužívanejšie učebnice všeobecnej didaktiky orientované na tradície 1/ Komenského konceptu slovno-názorného vyučovania a do akej miery analyzované učebnice zodpvoedajú komenského myšlienke „omnes, omnia, omnio" (systémový aspekt). V čiastkových otázkách nás bude zaujímať, nakoľko prenikli trendy pragmatického, respektívne konštruktivistického vyučovania do konceptov učebníc všeobecnej didaktiky, či sa v nich odráza tematika zmiešaného (blended) vzdelávania a obráteného vyučovania (flipped learning) Tiež nás bude zaujímať, do akej miery sú teoretické poznatky všeobecnej didaktiky podopreté výzkumnými závermi – to budeme sledovať na kapitole o didaktických zásadách. Didaktické zásady sú vo svojej podstate praktickým vyjadrením zákonitostí učebného procesu a logicky nadväzujú na konkrétne psychologické teorie učenia sa. Takisto budeme sledovať, či sú v učebniciach všeobecnej didaktiky zastúpené akatuálne témy výchovy na vyučovaní, utvárania sociálnych vzťahov a aktuálna téma integrácie/inklúzie.

V našich analýzách sa budeme opierať o metódu obsahovej analýzy tak, ako ju na základe zhodnotenia zahraničních zdrojov predstavil P. Gavora (2015). Obsahová analýza je podľa citovaného autora už dlhé obdobie považovaná za štandardnú metódu pedagogických výskumov, bola spoľahlivo aplikovaná v množstve výskumov a preukázala sa jej funkčnosť. V postupe obsahovej analýzy, ako výzkumného dizajnu budeme postupovať tak, aby sme rešpektovali nielen šest kritérií dizajnu (P. Gavora , 2015, s. 348) ako aj základy typicky deduktívneho a postupu pri obsahovej analýze (citovaný autor, s. 358, s prihliadnutím na práce Poppina, 2000, Krippendorffa 2004 a Neudorfovej 2002 a 2011).

Budeme vychádzať z teoretického rámca, inšpirovaného odbornými názormi na všeobecnú didaktiku J. Průchu, Š. Šveca, E. Petláka a B. Pupalu. V opore o definičné poňatie didaktiky Š. Šveca (19985) predpokládáme, že všeobecná didaktika/didaktika zahŕňa aspekty učenia sa, vyučovania a vzdelávania v širších ako školských, či inštitucionálnych podmienkach a zároveň že tematicky bude reflektovať procesy učenia vzdelávania a vyučovania v troch formách existencie: príprava, realizácia a hodnotenie. Rovnako budeme predpokladať, že vzhľadom na historické tradície prepojenia na pedagogickú prax budú hlavne novšie učebnice všeobecnej didaktiky obsahovať témy zmiešaného (blended) vyučovania, obráteného vyučovania, ktoré sa vyvinuli z humanistického konceptu SCL C. Rogersa. Tie nadväzujú na učebné návyky a potreby žiakov a sú pomerne známe v blízkom zahraničí. Predpokladáme tiež, že v súlade s názormi o úzkom prepojení všeobecnej didaktiky na prax (školského) vyučovania budú hlavne novšie učebnice didaktiky zahŕňať aj tematiku integrácie/inklúzie, minimálne však metodické otázky pomoci žiakov s rozšírenými vzdelávacími potrebami.

Výskumnú vzorku budú tvoriť učebnice, používané v príprave učiteľov od roku 1950 po rok 2020. Ide o nasledovné knihy: O. Pavlík (1950, 186 s.), Z. Pešek a kol. so spoluautorkou J. Skalkovou (1964, 220 s.), E. Petlák (2004, 316 s.), J. Skalková (2007, 322 s.)), I. Turek (2010, 598 s.), L. Zormanová (2014, 239 s.), R. Tóthová a kol. (2017, 368 s.). Do výskumnej vzorky sme pridali aj najnovšiu učebnicu A. Vališovej a M. Kovaříkovej 2021 (310 s.).

2. SÚVZŤAŽNOSŤ TÉM VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY S KOMENSKÉHO KONCEPCIOU SLOVNO-NÁZORNÉHO VYUČOVANIA

Ako vyplýva z obsahu učebníc, didaktika/všeobecná didaktika má stabilne sa vyskytujúce obsahové súčasti a to so zhodným alebo veľmi podobným pomenovaním**: didaktika ako veda, didaktické zásady, metódy vyučovania, organizačné formy vyučovania.** Podobne je vo všetkých učebniciach zastúpená problematika obsahu vzdelania, často dopĺňaná o tematiku kurikula, či pedagogických dokumentov, konkrétne školských kurikulárnych dokumentov. Aj keď sa v obsahu učebníc didaktiky, všeobecnej didaktiky nachádzajú kapitoly, ktoré sú venované procesu vyučovania, **samotný učebný proces žiakov** zvlášť analyzovaný nie je. To, čo majú učitelia stimulovať a moderovať (riadiť) je fragmentálne zastúpené v kapitolách o koncepciách vyučovania (E. Petlák, kapitola 11), I. Turek (kapitola 11). Prepojenie medzi poňatím učenia sa (žiaka), koncepciou vyučovania a didaktickými zásadami nie je zvýznamnené. Pravdepodobne to súvisí so skutočnosťou, že tradičné učebnice didaktiky/všeobecnej didaktiky sú málo prepojené s výskumnými aktivitami a sústreďujú sa viac na popis edukačnej reality.

Z hľadiska prienikov moderných koncepcií vyučovania novšie učebnice didaktiky reflek-

tujú problematiku konštruktivzmu vo vyučovaní (v osobitnej kapitole učebnica R. Tóthovovej a kol 2017) a všetky učebnice, vydané po roku 1989 venujú pozornosť špecifičnostiam vyučovania v konceptoch tzv. alternatívnych škôl (teda aj škôl pedagogického reformizmu, aj alternatívnych škôl). Často ide o vloženú kapitolu, ktorá sa viac zameriava na celkový popis, ako na psychodidaktické, či antropologické základy poňatia učenia sa (žiaka). Tematika zmiešaného (blended learning), flipped education alebo SCL v analyzovaných učebniciach nie je zahrnutá.

Ak sa pozrieme na obsahové zameranie kapitol s tematikou didaktických zásad, vyučovacích metód, organizačných foriem vyučovania zaujme univerzalita (bez viazanosti k psychologickej teórii učenia sa) a zaujme aj súvzťažnosť s Komenského koncepciou vyučovania – slovno-názorným vyučovaním. Ani v jednej učebnici nechýba zásada názornosti. Delenie vyučovacích metód na **slovné, názorné a praktické** s dodatkom aktivizujúcich vyučovacích metód sa nachádza v historicky najmladších učebniciach (L. Zormanová, s. 127, R. Tóthová a kol. s. 2017, Vališová, Kovaříková, s. 70–71). Klasicky je poňatá aj problematika textových učebných prostriedkov (učebníc). Iba pomaly do obsahu učebníc didaktiky/všeobecnej didaktiky prenikajú aj poznatky o elektronických učebných materiáloch, o didaktickom softvére. Tematika didaktického sofvéru, jeho výberu a využitia vo fázach vyučovania nie je samozrejmou súčasťou vysokoškolských učebníc. V tomto ohľade sa silne prejavuje didaktický tradicionalizmus a zrejme aj disproporcia vo vzťahu k pedagogickej praxi. Tematika elektronického vzdelávania v učebniciach prítomná je, pri klasifikácii technických zariadení, alebo pri koncepciách vyučovania (e-learning), najčastejšie v informačnej rovine. Trošku prekvapí zotrvávanie na tradíciách pri uvádzaní koncepcie programovaného učenia, napriek tomu, že sa v praxi programované učebnice nepoužívajú, a to, čo je aktuálne, teda počítačové programy, často s integrovanou diagnostikou učebných štýlov analyzované učebnice nereflektujú.

Učebnice didaktiky/všeobecnej didaktiky venujú pomerne málo pozornosti problematike **vzťahovej stránky vyučovacích procesov.** Veľmi často je pozornosť autorov/autoriek venovaná osobitne osobnosti žiaka (jeho učebným štýlom), osobnosti učiteľa, príprave učiteľa na vyučovanie, ale veľmi málo pozornosti je venovanej vzájomným vzťahom a už vôbec nie vzťahom medzi všetkými osobami, ktoré na procesoch vzdelávania, vyučovania participujú. Aj v najnovšej slovenskej všeobecnej didaktike pre študentov (2017, s. 279–285) je v téme komunikácia kladený dôraz na prácu učiteľa. V tejto učebnici všeobecnej didaktiky s hlavným nadpisom „Žiak, učiteľ a výučba“ sú psychodidaktické otázky učenie rozvíjané z pozícií konštruktivizmu, akoby z aspektu žiaka, ale v komunikácii sa ťažisko prenáša na učiteľa. Ak zoberieme do úvahy, že aj vyučovanie je proces, ktorý je prežívaný a postavený na vzťahu, ponúka sa logická otázka, prečo sa didaktika nevenuje téme vedenia vo vyučovaní, utváraniu vzťahov nielen medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom? V čase, keď J. A. Komenský tvoril didaktické spisy, bola autorita učiteľa považovaná za nespochybniteľnú samozrejmosť. Súčasné podmienky života priniesli, okrem iného aj relativizáciu autority učiteľa a prax ukazuje, že vzdelávať na základe tzv. starej autority nie je možné. Je možné, že aj v tomto tematickom zameraní sa tvorcovia učebníc všeobecnej didaktiky cítia byť viazaní tradíciou Komenského didaktiky.

Pozitívny posun smerom k vzťahovým aspektom vyučovania ponúka učebnica obecnej didaktiky autoriek A. Vališová, M. Kovaříková. V 4. a 15. kapitole sa venujú rodine, spolupráci rodiny a školy ako aj nežiadúcim prejavom správania žiakov. Napriek tomuto pozitívnemu javu sa stále zdá, že je vzťahová stránka procesov učenia podcenená, práve kvôli preventívnemu potenciálu výchovy na báze utvárania pozitívnych vzťahov. Metodické otázky utvárania vzťahovej stránky vyučovania zostávajú stále nedocenené a to napriek konštatovanému vzostupu násilia v škole a prieniku poznatkov neurovedy do didaktiky/všeobecnej didaktiky. Upozorniť treba aj na skutočnosť, že sa inkluzívne tendencie v školskom vzdelávaní nemôžu úspešne rozvíjať, pokiaľ nie je vytvorené priaznivá sociálna klíma, pokiaľ sa všetci zúčastnení necítia v školskej triede bezpečne a ako ľudské bytosti aj rešpektované.

V súčasnosti sa veľa píše o fínskych skúsenostiach v školskom vzdelávaní, často sa prax vyučovania berie ako vzor. Možno by bolo dobré z fínskych skúseností prebrať aj koncept „well being“, ktorý sa nachádza v oficiálnych fínskych dokumentoch pre vzdelávanie do roku 2025 (podrobnejšie M. Matulčíková 2017). Čo znamená, aký význam má tento (ťažko preložiteľný) pojem a jav pre prax vyučovania? Ide vlastne o koncept komplexného zdravia, teda nielen fyzického, psychického, ale aj sociálneho s nevyhnutnou súčasťou utvárania pocitu osobnostnej hodnoty každého žiaka, ktoré sú nevyhnutným predpokladom rozvoja tzv. mäkkých zručnosti, vrátane tímovej spolupráce.

Zároveň s konštatovaním, že sa v analyzovaných učebniciach nevenuje pozornosť vzťahovej

stránke vyučovania, treba uviesť skutočnosť, že učebnice obsahujú tematiku humanizácie vyučovania, humanistického vyučovaniu, len s opomenutím metodických postupov na vyučovaní, teda ako utvárať rešpektujúce vzťahy. Pritom v praxi existujú aj metodické postupy aj programy výchovy (Metodika vytvárania bezpečného učebného prostredia ITV/VEU S. Kovalikovej, „The second step“, „Rešpektovať a byť rešpektovaný“ a ďalšie. Pravdepodobne dosiaľ chýba jasne povedomie o tom, že vyučovanie má základ vo vzťahu a všetci učiaci sa potrebujú utvárať vzťahy, udržiavať ich a rozvíjať sa prostredníctvom nich.

Celkovo sa ukazuje, na základe analýzy tém (kapitol učebníc všeobecnej didaktiky), že didaktika/všeobecná didaktika zostáva v koncepčnom a obsahovom zameraní verná **tradícii pedagogického diela J. A. Komenského.** Čo nemožno hodnotiť negatívne a to aj vzhľadom na hodnotu pedagogického diela tohto významného mysliteľa. Prehľad tém napovedá, že táto didaktika je predovšetkým školskou didaktikou. Nie je to nové poznanie, svoju pozoruhodnú didaktiku nazvali školskou autori vedení Z. Kalousom a O. Obstom (2002). Kvôli úplnosti treba dodať, že najnovšia Obecná didaktika (Vališová, Kovaříková 2021) v prvej kapitole jasne upozorňuje na význam celoživotného vzdelávania. Celkovo možno konštatovať, že sa historicky zmenil počet didaktických tém, dvojnásobne sa rozšíril repertoár tém, do textov z posledných rokov prenikli poznatky výskumov (2010, 2014, 2017). Zmenila sa aj formálna podoba učebníc. Obsahový základ bol obohatený o prílohy, autodidaktické testy, kľúče a prehľady (I: Turek, 2010) a posledne vydaná česká učebnica Obecnej didaktiky predstavuje moderný typ interaktívnej učebnice. Učebnice všeobecnej didaktiky/didaktiky sú hlavne v posledných rokoch pragmaticky orientované, ponúkajú námety a metodické príklady, ukážky z praxe vyučovania spravidla základných a stredných škôl. Veľká časť učebníc didaktiky/všeobecnej didaktiky si získala veľké sympatie používateľov a prispela k popularizácii didaktického poznania nielen medzi študentami učiteľstva, ale aj odborníkmi z iných profesií. Za prácu akademikov - didaktikov teda treba poďakovať.

3. SYSTÉMOVÉ POŇATIE DIDAKTIKY/VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY

Vychádzame z predpokladu, že didaktika/všeobecná didaktika je vedná disciplína, potrebujeme sa na jej obsahový profil pozrieť z hľadiska systému vzdelávania a vyučovania. Ako východisko použijeme definíciu Š. Sveca (1988, s. 55), podľa ktorej v didaktike rozlišujeme tri roviny (alebo fázy) procesov vzdelávania, vyučovania a organizovaného učenia.

- Plánovanie,
- Realizácia,
- Zhodnotenie.

„Didaktika je prevažne praktická, transdisciplinárna veda o zákonitostiach ***plánovania, organizovania a vyhodnocovania*** *akýchkoľvek foriem humánneho a subhumánneho* učenia sa, predovšetkým však *inštitucionalizovanáho* ***vyučovania*** *akýchkoľvek predmetov vzdelávania, vychovávania a vycvičovania akýchkoľvek subjektov učenia sa.* (Didaktika 1988, s. 55). Toto poňatie celostnosti vyučovacieho procesu uvádza aj I. Turek (2010, s. 333). *„Každá cieľavedomá ľudská činnosť sa skladá v podstate z troch činností: plánovanie činnosti, vlastná činnosť, kontrola činnosti. Toto tvrdenie platí aj pre vyučovací proces.“*

Z tohto hľadiska by mal aj systém didaktického poznania, zakomponovaný do učebníc didaktiky/všeobecne didaktiky sledovať túto logiku.

Učiteľ, škola, nie je jediným subjektom plánovania vzdelávacích činností. Plánovaciu činnosť učiteľa určuje plánovanie z úrovne štátu (spoločnosti), v istých aspektoch hovoríme aj o regionálnom plánovaní. Realizácia procesov učenia, vyučovania a vzdelávania prebieha v oveľa širšom kontexte, ako to reflektuje všeobecná didaktika. Paralelne prebiehajú vzdelávacie procesy v rámci formálneho, neformálnej vzdelávania a informálneho učenia sa a na to národnej, ako aj medzinárodnej úrovni. Procesy vzdelávania zasahujú aj do sveta práce, zamestnanosti, občianskeho ako aj osobného života. Čo sa týka zhodnocovania vzdelávacích výsledkov, viac rokov ich celoštátne zabezpečujú štátne inštitúcie (NÚCEM, súčasť NIVAMu), ba aj medzinárodné inštitúcie. Z hľadiska európskej integrácie sú vzdelávacie procesy medzinárodne prepojené, minimálne cez edukačné programy. Niektoré učebnice všeobecnej didaktiky reflektujú širšiu, spoločenskú úroveň plánovania vzdelávacích procesov a tak v súlade so situáciou v školskej praxi sa do všeobecnej didaktiky dostávajú témy, ktoré sú didaktické, zároveň sú k úzko prepojené so školskou politikou (I. Turek, 2010, Všeeobecné ciele výchovy).

Samotné spoločenské podmienky, v ktorých prebieha prax školského vyučovania pútajú v posledných rokoch pozornosť odborníkov. F. Kuřina (2004, s. 266) upozorňuje: *„Sebalepšia didaktická teória bude v praxi málo významná, ak nebude rešpektovať spoločenské podmienky jej uplatnenia v škole, ak si nebude všímať podmienky*

práce učiteľa a aktuálne potreby spoločnosti". Ďalej odôvodňuje potrebu opustenia pozície „akademickej teórie", nakoľko škola potrebuje, aby bola utváraná „rozumne", na základe teoretických štúdií, avšak v reálnej spoločnosti a v konkrétnej praxi (tamže). Tiež upozorňuje na riziko, že si škola bude kráčať svojou cestou, ak teória nedokáže predvídať, projektovať vývoj školy.

V tomto momente sa v našich úvahách dostávame k zlomovému bodu. Didaktika/Všeobecná didaktika je dobre etablovaná ako študijná disciplína, študentom učiteľského štúdia poskytuje „určitú topografiu" didaktickej praxe. Zozbierané, klasifikované empirické údaje, doplnené empirickými výskumami pokrývajú predovšetkým informačné pole **školskej edukačnej praxe**. Nie je to však celok vzdelávania v zmysle Komenského „omnes, omnia, omnio". Spoločenské podmienky vyžadujú celoživotné vzdelávanie a to vôbec nie je nová myšlienka. Vzhľadom na silu a historickú viazanosť všeobecnej didaktiky/didaktiky na školskú prax sa ponúka myšlienka rozvíjania širšie koncipovanej societálnej didaktiky, ktorá by reflektovala otázky učenia, vzdelávania a vyučovania v iných, ako inštitucionálnych podmienkach a pre iných ľudí, ako sú deti a mladiství. Ako inak má akademická didaktika reagovať na spoločenské zmeny, prebiehajúce vo vzdelávaní v kontexte celoživotného (lifelong learning) a širokého učenia (lifewide learning)? Zdá sa, že je zmysluplné rozvíjať takú časť didaktického poznania, ktoré by sa dotýkalo plánovania, realizácie a hodnotenia vzdelávacích procesov na spoločenskej úrovni, s rešpektom voči všetkým trom formám vzdelávania: formálne, neformálne, informálne učenie/vzdelávanie. Je teda reálne, je potrebné rozvíjať **societálnu didaktiku**? Skeptik by namietal, že je príliš neskoro. Projektovanie vzdelávania na spoločenskej úrovni pripravili pracovníci Štátneho pedagogického ústavu (dnes súčasť NIVAMu, Národného inštitútu vzdelávania a mládeže) a jej dotvorenie zostalo na pleciach škôl a učiteľov.

Edukometria sa rozvíja izolovane od akademickej didaktiky (B. Pupala 2006, s. 31), a komparatívny výskum v didaktike by si zrejme vyžiadal lepšie inštitucionálne zázemie. Pozornosť by si zaslúžilo aj štúdium historického vývinu školského vzdelávania so systematickým zhodnocovaním zásahov spoločnosti spoločnosti do jeho vývinu.

Ak by sme sa pozreli na podmienky rozvoja didaktického myslenia a rozvoja všeobecnej didaktiky ako súčasti pedagogiky, sú skôr negatívne, ako pozitívne. Chýba výskumné zázemie, nehovoria o tom, že tradične prijímané reformy školstva nemajú výskumné zabezpečenie. Ako môže všeobecná didaktika reagovať na aktuálne problémy školstva, keď nie sú k dispozícii relevantné výskumné zistenia. Ak by sme napríklad hľadali seriózne výskumné vyhodnotenie dopadov pandemickej fázy školského vzdelávania, nenájdeme ho v správne Štátnej školskej inšpekcie, tam sú problémy iba stručne spomenuté (sprava_20_21.pdf (ssi.sk) . Informácie o takom závažnom jave môžete získať zo prieskumu mimovládnej organizácie na vzorke zhruba 500 učiteliek a učiteľov. Prieskum-distancne-vzdelavanie.pdf (komenskehoinstitut.sk) Nehovoriac o tom, že reformné zmeny v školstve by si zaslúžili lepšie výskumné zabezpečenie. Určite systémovým pohľadom na vzdelávacie procesy v spoločnosti, problematikou celoživotného vzdelávania/učenia a reflexiou subsystémov celoživotného vzdelávania, do jedného z nich patrí aj školské vzdelávanie. Do zorného poľa didaktiky by sa mali dostať aj alternatívy ku školskému vzdelávaniu, vrátane integračných procesov vo vzdelávaní (integrácia/inklúzia). Pozornosť venovať determinantám vzdelávacích procesov, v kontexte demokratizácie občianskeho života. Societálna didaktika by mohla reflektovať celú problematiku školského vzdelávania, ako ju uvádzajú učebnice školskej/všeobecnej didaktiky, avšak z hľadiska spoločnosti a v kontexte pôsobenia štátu a príslušných štátnych a neštátnych inštitúcií. Štúdiom vzťahov medzi **svetom vzdelávania a svetom práce** by som mohlo integrovať didaktické poznanie z oblasti odborného školstva, ktoré zostáva v tieni základných a stredných škôl (spravidla gymnázií).

ZÁVER

V úvode nášho príspevku sme vyslovili niekoľkohypotéz, ktoré sa týkali obsahového vybavenia hlavne novších učebníc, vydaných po roku 2000. Predpokladali sme, že okrem prepojenia na historickú tradíciu Komenského didaktiky, budú reflektovať novšie prístupy ku koncepčnému zameraniu vyučovania: na žiaka orientované vzdelávanie (SCL, Student centered learning), z neho odvodené zmiešané (blended) vyučovanie, obrátené vyučovanie (flipped learning). Obe spomínané didaktické stratégie približujú vzdelávacie procesy návykom a potrebám žiakov učiť sa aj prostredníctvom technológií. Naše analýzy ukázali, že všetky analyzované učebnice všeobecnej didaktiky sa v tematickom

zameraní sústreďujú na školské vzdelávanie, sú vlastne školskými didaktikami. Z nových trendov v školskom vzdelávaní sa približujú koncepcie vyučovania škôl pedagogického reformizmu a alternatívnych škôl. Slovenská učebnica všeobecnej didaktiky (Tóthová, Kostrub, Ferková 2017) sa výrazne orientujú na konštruktivistické vyučovanie. Prakticky vo všetkých učebniciach všeobecnej didaktiky sa prejavuje silný príklon k tradícií, a to v delení vyučovacích metód, výbere didaktických zásad spravida bez vzťahu ku konkrétnej teórii učebného procesu.

Z hľadiska potrieb praxe (Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku 2015) chýba tematika podpory sebaorganizovaného učenia sa žiaka a aktuálna téma integrácie/inklúzie. Z pohľadu nárastu výchovne problémového správania chýbajú témy sociálneho rozvoja, vytvárania sociálnych vzťahov a utvárania pozitívnej sociálnej klímy (problematika je zastúpená v kapitolách o komunikácii). Tematika by mohla by rozvíjaná v takom kontexte, ako o tom píše D. Oravkinová 2020.

Všeobecná didaktika nie je všeobecnou v tom zmysle, že by reflektovala aj societálne aspekty školského vzdelávania, tým skôr celoživotného vzdelávania. Na realizáciu pôvodného zámeru J. A. Komenského „omnes, omnia, omnio“ chýba výskumné zázemie pre školské vzdelávanie a v neposlednom rade aj poradenstvo pre celoživotné vzdelávanie.

LITERATÚRA

Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku. Nové školstvo 2015. ISBN 978-80-8166-012-2

Gavora, P.: Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. IN: *Pedagogická orientace*, 2015, 25, č. 3, s. 345–371.

Kalhoust, Z.- Obst, O.: Školní didaktika. Praha: portál 2002. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4

Kansanen, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*, 54, 2004, č. 1, s. 48–57. ISSN 0031-3815

Komenský, J.A.: *Didaktika veliká.* Praha: Dědictví Komenského. Praha: SPN 1905.

Kožuchová, M. a kol. *Didaktika pre učiteľov základných a stredných škôl.* Bratislava: Veda 2000. ISBN 80-2240602-3

Kuřina, M. a kol. *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska* řízení *vyučovacího procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostrave. 269 s. ISBN 80-7042-019-7.

Kuřina, F. Co je vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55, 2005, č. 3. s. 264–267. ISSN 0031-3815

Matulčíková, M. Kľúčové kompetencie žiakov vo všeobecnom vzdelávaní – súčasné trendy vo vybranom zahraničí. *In. Paedagogica 28.* Bratislava Univerzita Komenského, 2016 s. 5–20. ISBN 978-80-223-4274-2-5

Obdržálek, Z. a kol. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: UK. 180 s. ISBN 80-223-1772-170.

Oravkinová, D. Empatia rodiča. Bratislava: Musica Liturgica. 2020. ISBN 978-80- 1840-7

Pavlík, O. *Didaktika*. Bratislava: SPN 1950. 186 s. ISBN neuvedené.

Petlák, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. 316 s. ISBN 80-89018-64-5

Petlák E. *Inovácie v súčasnej didaktike*. IN. Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 06.-07. októbra 2005 v Prešove. Prešov: Euroeducation. 2006. s. 34–47. ISBN 80-969578-0-5.

Pešek, Z., Kořínek, M., Kotásek, J., Kujal, B.: *Didaktika. Učební text pro pedagogické instituty.* Praha: SPN 1964. 220 s. ISBN 16-908-64

Průcha, J. *Prehled pedagogiky*. Praha: Portál. 2000. 270 s. ISBN 80-7178-399-4

Pupala, B.: *Kríza didaktiky*. In: IN. Didaktika v dimenziách vedy a praxe. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 06.-07. októbra 2005 v Prešove. Prešov: Euroeducation. 2006. s. 27–33. ISBN 80-969578-0-5

Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšír. a aktualiz. vyd. Praha: Grada 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P. : *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalosti a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.2017. 456 s. ISBN 978-80-210-8569-5

Švec, Š.: *Inovatívne prístupy v didaktike*. Bratislava: Kk. 2011. 187 s. ISBN 978-80-223-3221-7

Štech, S. O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika* 54, 2004. č. 3, s. 173-175. ISSN 0031-3815

Tóthová, R., Kostrub, D., Ferkova, Š.: Žiak, učiteľ a výučba. (*Všeboecná didaktika pre študentov učiteľstva).* Prešov: Rokus 2017. 368 s. ISBN 978-80-89510-61-0

Turek, I. *Didaktika*. Druhé, preprac. vyd. Bratislava: Iura Edition 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8
Vališová, J. Kovaříková, M. Obecná didaktika. A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních. Praha: Grada 2021. ISBN 978-80- 271-4522-5
Zormanová, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2014. 239. s. ISBN 978-80-247-4590-9

Kontakt
Doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.: maria.matulcikova@uniba.sk

KOMENSKÉHO NÁZORY NA VYSOKÉ ŠKOLSTVO A ICH ODKAZ PRE SÚČASNOSŤ

Janka Medveďová[1]

[1]Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky, Gondova 2, 811 02 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Dielo J. A. Komenského je nadčasové a v akejkoľvek dobe vyjadruje podstatu spoločenských potrieb človeka, vytváranie dostatočne podnetného prostredia, kultivácie osobnosti a dosiahnutie životnej múdrosti v procese celoživotného učenia sa. Predstavuje projekt riešenia spoločenských problémov, tvorivej práce, občianskej angažovanosti a hľadanie zmyslu osobného i spoločenského života. Univerzita, obdobie vysokoškolského života tvorí dôležitú súčasť celoživotnej kultivácie človeka v procese učenia sa. Komenský predpokladal, že vďaka vysokoškolskému vzdelaniu by ľudia mali byť schopní robiť rozumné úsudky, no tiež by mali získať praktické znalosti. V jednej zo svojich ústredných myšlienok omnes omnia onmino tvrdil, že všetci by mali študovať všetko, čo je dôležité a užitočné pre ľudský život, aby sa zlepšil ľudský rozvoj a budúcnosť. Príspevok je teoretický a má za cieľ poukázať na významné Komenského myšlienky týkajúce sa vysokoškolského vzdelávania v jeho dielach Vševýchova a Veľká didaktika a ich odkaz vo vzdelávacích stratégiách pre 21. storočie. Popri teoretickom, akademickom vzdelaní práve cestovanie podľa Komenského završuje vysokoškolské vzdelávanie. Študentské mobility počas vysokoškolských štúdií sa významnou mierou podieľajú na utváraní svetonázoru a komplexnom poznaní mladých ľudí, ktorí preberajú zodpovednosť za svoje konanie.

Kľúčové slová: pansofia, univerzálne vzdelanie, vševýchova, celoživotné vzdelávanie, cestovanie, univerzita

Abstract

COMENIUS' VIEWS ON HIGHER EDUCATION AND THEIR LEGACY FOR THE PRESENT

J. A. Comenius' work is timeless and at all times expresses the esence of social needs of man, asufficiently stimulating environment, cultivation of personality and the achievement of life wisdom in the process of lifelong learning. It represents a project of solving social problems, creative

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0141

work, civic engagement and finding a meaning of personal and social life. University, a period of university life, is part of a person›s lifelong cultivation in the process of learning. Comenius assumed that, thanks to a university degree, people should be able to make reasonable judgments, but they should also gain practical knowledge. In one of his central ideas, the omnes omnia onmino argued that everyone should study everything that is important and useful for human life in order to improve human development and bargaining power. The paper aims to point out Comenius› important ideas concerning higher education in his works Vševýchova and Velká didactika and their reference in educational strategies for the 21st century. In this paper we will work with the analysis of text documents of Comenius› works and changed with their interpretation and comparison with current trends in higher education pedagogy. We will evaluate the results in a descriptive way and point out the importance of travel by which Comenius completes higher education. Student mobility during university studies contributes significantly to the creation of a worldview and comprehensive knowledge of young people who take responsibility for their actions. The goal of Comenius› education is to achieve the wisdom of life, the purpose of which is to eliminate human disputes, seek mutual cooperation and tolerance. What is today›s Europe like? Can we defend democratic principles, solve serious problems such as extremism, fight for religious freedom, can we defend the values of European culture and education? Can we work effectively with a lot of information? We have a lot of knowledge, we know a lot, but are we really wise, wise in Comenius› conception?

Keywords: pampedia, lifelong learning, traveling, higher education

„Nám ide o lepšiu budúcnosť, a preto sa nesmieme zastaviť v hľadaní prostriedkov, ktoré ju majú umožniť.“

J. A. Komenský

1. ÚVOD

Myšlienku, ktorú vyslovil Komenský v svojom spise zo 17. storočia Všeobecná porada o náprave vecí ľudských vyjadruje túžbu rodičov, učiteľov a vychovávateľov hľadať prostriedky pre zmysluplný výchovno-vzdelávací proces a lepšiu budúcnosť už stovky rokov. Za ostatné roky sme svedkami nebývalého vedeckého a technologického pokroku, napriek tomu sa vynárajú obavy o obyčajnú ľudskosť napríklad s súvislosti s geopolitickou situáciou. Nájdeme v Komenského dielach a princípoch *omnes-omnia-omnino* inšpirácie pre 21. storočie? Ak sa hlbšie ponoríme do čítania jeho diel, nájdeme tam odpovede na otázky, ktoré už riešia celé generácie. Cieľom Komenského vzdelania je dosiahnutie životnej múdrosti, zmyslom ktorej má byť eliminovanie ľudských sporov, hľadanie vzájomnej komunikácie a tolerancie. Aká je dnešná Európa? Dokážeme brániť demokratické princípy a riešiť závažné problémy, dokážeme hájiť hodnoty európskej kultúry a vzdelanosti? Dokážeme už vysokoškolských študentov dostatočne pripraviť efektívne pracovať s množstvom informácií? V súčasnej dobe máme veľa poznatkov, veľa vieme, ale sme skutočne múdri, múdri v Komenského poňatí? Pretože v Komenského poňatí *„poznanie, ktoré nevedie k skutkom, nech zahynie!* (Komenský, 1950, s. 107).

2. CIEĽ

Moderná spoločnosť čelí ustavičným zmenám a výzvam v podobe inovácií a preto ľudia v procese celoživotného učenia sa neustále nadobúdajú nové poznatky a zručnosti. Týka sa to nielen mnohých profesií, ale aj rozvoja ich osobného života. Téma celoživotného vzdelávania teda predstavuje vždy aktuálnu tému. Hoci myšlienka moderného celoživotného vzdelávania začala nadobúdať reálne obrysy až začiatkom 20. storočia, priekopníkom a prvým teoretikom univerzálneho vzdelávania ako celoživotného procesu je práve Ján Amos Komenský. Ak v čase tvorby Komenského diela boli mnohé jeho názory až utopické, vývojom spoločnosti sa stali reálnou skutočnosťou. Kým vo svojom diele Veľká didaktika (*Didactica Magna*) navrhol prvé štyri školské stupne vzelávania (od materskej školy po vysokú školu), v diele Vševýchova (*Pampedia*) rozšíril vzdelávací plán na celý ľudský život, od počatia až po smrť. Poukazuje na význam vzdelávania nielen pre školský vek, ale zdôrazňuje jeho význam aj v dospelom veku. Jeho základný vševedný princíp *omnes – omnia – omnino* hovorí o tom, že k univerzálnemu vzdelaniu majú byť privádzaní všetci, vo všetkom a skrze všetko. Jeho poňatie života ako školy je významným prínosom do teórie vzdelávania. Vzdelanie v jeho chápaní

malo dôležitú všenápravnú úlohu, no ak chceme lepšie pochopiť význam univerzitného vzdelania v Komenského diele, musím vychádzať práve z pojmu univerzálne vzdelanie. Komenský veril v pansofiu - princíp zjednotenia všetkých vedeckých, filozofických, politických a náboženských poznatkov do jedného všeobjímajúceho, harmonického svetonázoru. Cieľom nášho príspevku je analýza časti Komenského názorov na vysokoškolské vzdelávanie a najmä cestovanie, ktoré sa má uskutočniť bezprostredne po ukončení štúdia

3. ŠKOLA MLADOSTI (*SCHOLA IUVENTUTIS*)

Štruktúra Pampedie sa v úvodných kapitolách sústreďuje na zdôvodnenie cieľov, obsahu a metodológie, aby sa všetci vzdelávali vo všetkom, čo je pre život potrebné a čo najvšestrannejšími spôsobmi. V ďalším kapitolách sa venuje prostriedkom, ktorými možno tieto ciele dosiahnuť a to sú univerzálne školy, knihy a učitelia. Zdôrazňuje význam škôl, ktoré majú byť ozdravovňou, ihriskom, dielňou osvety, dielňou rečníctva, pracovňou, dielňou cností, obrazom občianskeho života a napokon obrazom viery. (Komenský, 1959) Samostatnú kapitolu venuje univerzálnym knihám a univerzálnym učiteľom – aby každý učiteľ bol taký, akým má spraviť iných, aby poznal všetky dostupné spôsoby, ako to urobiť a najmä, aby bol vo svojom diele vytrvalý a horlivý. Na prvých sedem kapitol postupne nadväzujú jednotlivé školy života, z ktorých pozornosť sústredíme na školu mladosti, teda obdobiu vysokoškolského vzdelávania.

Škola mladosti a teda akadémia je obdobie určené na získanie úplnej múdrosti. Akadémia, ktorá vychováva bádateľov a pansofov schopných používať knihy a knižnice. Správne používanie kníh, knižníc, triedenie poznatkov a informácií je nesmierne dôležité aj v dnešnej informačnej dobe. Nech teda univerzita slúži aj v súčasnosti ako nástroj na utváranie si svetonázoru a učí študentov múdro a pravdivo získavať, overovať, triediť a interpretovať všetky dostupné informácie.

Škola mladosti má tri časti: 1. akadémiu, 2. cestovanie (*apodemia*) a 3. voľbu povolania. Komenský definoval akadémiu ako stály zbor učencov, miesto, kde sú knihy každého druhu a zároveň dielňu ľudskosti, čo sa hemží ozajstným vecným a ustavičným cvičením. Predpokladal, že vďaka vysokoškolskému vzdelania budú ľudia schopní robiť rozumné úsudky, robiť správne a rázne rozhodnutia.

Pre Komenského však boli rovnako dôležité aj praktické znalosti. Ako podmienku úspešného ukončenia vysokoškolského štúdia Komenský vyžadoval preukázanie spôsobilosti poveriť absolventa riadením/spravovaním vecí ľudských, čo implikuje oveľa užšie spojenie medzi štúdiom a praktickým životom. „*Lebo dokonalosť rozumu spočíva v čistom chápaní vecí, dokonalosť vôle vo výbere najlepších vecí a napokon dokonalosť schopností v obratnom používaní všetkých vecí.*“ (Komenský, 1992, s. 207) Komenský, inšpirovaný českou reformačnou tradíciou aj myšlienkami Francisa Bacona, preto často zdôrazňoval význam vzdelávania pre prax, vrátane znalosti konkrétnej disciplíny či všeobecných filozofických otázok (Čapková, 1987).

Cieľom vzdelania mládeže má byť harmonické a univerzálne svetlo. Učenie a vedomosti pre neho neboli cieľom samy osebe, ale veril, že nadobudnuté vzdelanie má podporovať dobrý a múdry život. Komenský tiež ako jednu zo svojich ústredných myšlienok *omnes omnia onmino* tvrdil, že všetci by mali študovať všetko, čo je dôležité a užitočné pre ľudský život...“*k tejto dokonalosti musíme teda viesť mládež, ktorá si už zvykla na obmedzenosť rozumového uvažovania, aby chápajúc čo najviac bez namáhavého dokazovania a vidiac všade svetlo vo svetle mohla pohotovo a múdro o veciach rozprávať a uskutočňovať ich.*“ (Komenský, 1992, s. 207)

Prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je podľa Komenského celý svet, celá kniha mysle a Písmo, ktoré majú utvárať vševednú sústavu ako večný kolobeh princípov a ich dôsledkov. Dodatočnými, no veľmi dôležitými prostriedkami majú byť knižnice a cestovanie.

Metódy učenia sú podobné ako v škole dospievania, teda namiesto dišputácií sa majú uskutočňovať *vševedné rozhovory* – debaty a dôkazy, ktoré nemožno vyvrátiť a tiež diakritické cvičenia a „*pokusy a predohry k spravovaniu rodiny, školy a štátu, posolstvá a nové objavy*...“ (Komenský, 1992, s. 208) V súlade so svojou koncepciou vzdelávania Komenský tvrdil, že univerzita je skutočne univerzálna, čo znamená, že má umožniť študentom študovať každý odbor ľudského poznania. Aby to bolo možné, Komenský vyzval univerzitu, aby zamestnávala profesorov zo všetkých študijných odborov, hovoriacich všetkými jazykmi a navyše, aby mala knižnicu dobre vybraných kníh na bežnú potrebu všetkých. Ďalej trval na tom, aby vyučovacie metódy boli ľahké a dôkladné (Komenský, 1954). Ako jednu z najužitočnejších metód učenia na univerzite Komenský odporučil vševedný rozhovor, teda v dnešnom poňatí akademickú debatu medzi študentmi a ich profesorom. Na túto debatu sa mali študenti pripravovať čítaním relevantnej literatúry, ktorú odporučil profesor. Podľa neho vševedné cvičenia a vševedné rozhovory naučia študentov získavať bohatšie pochopenie vecí a zvyknú si na

hlbšie poznanie vecí pri prenesených významoch, získajú obratnosť klásť nekonečný počet otázok a pohotovo a vecne na ne odpovedať. (Tamže)

V Komenského didaktických prácach sa ako červení niť tiahne idea, že učenie má byť zábavné a radostné, pretože len v takomto prostredí je možné stimulovať proces objavovania a tvorivosti. Komenský takto reagoval na vyučovanie svojej doby, ktoré predstavovali v akademickom prostredí častokrát len nudné prednášky, ktoré vyvolávali u študentov nezáujem. *„Treba prejsť celou vševedou, aby každého študenta chytila túžba po poznaní* a *rád listoval v knihách a tak napokon pochopil, že vlastní celú múdrosť, nosí ju so sebou a má ju aj vykonávať.“* (Komenský, 1992, s. 211) Pre akademickú mládež ustanovil trojaké cvičenia: pansofické, pambiblicke a panetoimické.

Cieľom *pansofických cvičení* a akademického života má byť čisté pochopenie vecí a vstup do praktického života. Prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa má byť vševeda, kde zo „všesúladného spojenia zmyslových, rozumových a vierou prijatých lúčov vystúpi ono veľké svetlo“, ktoré neponechá nič nesúvislé, nejasné, či sporné. Spôsobom na praktické uplatnenie a pochopenie, nech je hravá múdrosť – zábavné a poučné metódy učenia sa. Po teoretických vševedných cvičeniach majú študenti pomocou skúseností začať so vševedou v praxi, kde je dostupná prax všetkých ľudských činností.

Pambiblické cvičenia mali slúžiť na využívanie kníh a knižníc. Odporúča používať možno menej kníh, no overených a pri štúdiu osožných a užitočných. Je pre neho dôležité vracať sa k čítaniu antický autorov, aby „sme poznali beh storočí a prúd svetla do ľudského pokolenia.“ Súčasťou pamblických cvičení mali byť vybraní historici a kritici skúmajúci a očisťujúci všetky staré spisy, aby v budúcnosti zostalo len to, čo je pravdivé, užitočné a dokázateľné. Hoci odporúča mladým mužom študovať výťahy z diel najvýznamnejších autorov, počas akademického obdobia sa majú mládenci vrátiť aj k poznávaniu svojej vlasti, súčasnej doby a zaoberať sa i sami sebou.

Panetoimické cvičenia boli skúšobné cvičenia, ktoré hovoria o príprave pred poslednou skúškou a dosiahnutím akademického stupňa. Spoločným cvičením podľa Komenského možno dosiahnuť to, aby k verejným funkciám a hodnostiam boli pripúšťaní všetci dobrí a múdri ľudia.

4. CESTOVANIE – APODEMIA

„Cestovanie do cudzích krajín je príjemná časť praktickej výchovy, ktorá značne rozmnožuje skúsenosť, ak sa múdro uskutoční.“ (Komenský, 1992, s. 215) V dnešnej dobe sme svedkami neobmedzených možností v spoznávaní cudzích krajín a kultúr, ktorými sa formuje naše poznanie, no v časoch Komenského to nebolo také jednoznačné. Pre svoje pedagogické názory bol často pozývaný do iných krajín a bol scestovaným mužom, ktorý si uvedomoval význam cestovania v procese kultivácie ľudskej osobnosti. A preto v Škole mladosti podáva presný návod, kto, kedy a prečo má cestovať, aby prostredníctvom nadobudnutých skúseností kultivoval nielen svojho ducha, ale po návrate aj svoje bezprostredné okolie.

Cestovať má podľa Komenského každý, kto dokončil svoje štúdia a okrem potešenia a prevetrania mysle má byť hlavným dôvodom nadobudnúť skúsenosť, poznanie a bezpečné a ľahšie sa rozhodnutie pri výbere životného povolania.

Cieľom má byť posilnenie múdrosti v sebe aj v iných, preto odporúča cestovať vo veku, kedy je už mladý človek dostatočne pripravený, rozvážny a bystrý. Nielen počas vysokoškolského štúdia majú dnešní študenti možnosť vycestovať a spoznávať nové krajiny, kultúry, nových ľudí a tak vytvárať mosty tolerancie a multikulturality. Pobyt za hranicami ich učí rozhodovať a správať sa samostatne a zodpovedne. *„Ktokoľvek teda chce získať viac vedomostí, múdrosti a zbožnosti, nech sa vyberie tam, kde sú ľudia a veci, prostredníctvom ktorých by to získal.“* (Tamže) V súvislosti s Komenského akcentovaním užitočnosti cestovania vo vzdelávacom procese je potrebné poukázať na programy podporujúce v súčasnej dobe zahraničnú študentskú mobilitu. Azda najznámejším je program ERAZMUS. Program existuje už od roku 1987, no v rokoch 2007 – 2013 bol zlúčený s ďalšími vzdelávacími programami Európskej únie, ako *Comenius*, ktorý mal na starosti základné a stredné školy, *Leonardo da Vinci* pre odborné vzdelávanie a *Grundtvig* pre vzdelávanie dospelých, a od roku 2014 funguje pod názvom ERAZMUS+. Tento program v súčasnosti ponúka študentom, pedagógom a pracovníkom s mládežou širokú škálu príležitostí v oblasti vysokoškolského vzdelávania, odborného vzdelávania a prípravy, školského vzdelávania a vzdelávania dospelých, ako aj v oblasti mládeže a športu. Poskytuje príležitosť na štúdium, odbornú prípravu, dobrovoľnícku činnosť alebo získanie odbornej praxe v zahraničí. Ďalším benefitom a dôležitou skúsenosťou je prepojenie s trhom práce, študentom umožňuje stráviť obdobie stáže v zahraničných podnikoch alebo organizáciách a prostredníctvom neformálneho vzdelávania tak pripravuje mladých ľudí na vstup na trh práce ako aj účasť na občianskom živote. Pomáha poskytovať ľuďom vzdelanie, zručnosti a schopnosti, ktoré potrebujú

na to, aby mohli viesť nezávislý a plnohodnotný život a teda sa vraciame späť k základným princípom Komenského filozofie - hľadaniu prostriedkov umožňujúcich lepšiu budúcnosť. Okrem toho zahraničné študijné mobility prinášajú mladým ľuďom európsku skúsenosť a významný pocit príslušnosti ku komunite.

Pre zaujímavosť si s láskavým dovolením Slovenskej akademickej asociácie pre medzinárodnú spoluprácu (saaic.sk) dovolíme uviesť počty slovenských vysokoškolských študentov, ktorí od roku 2010 do roku 2021 absolvovali študentskú mobilitu. Pri interpretácii vývoja je nutné zobrať do úvahy fakt, že realizácia študentských mobilít v rokoch 2020 a 2021 boli výrazne ovplyvnené pandémiou COVID-19, čo je viditeľné na nižšom počte mobilít. Vzhľadom na to, že za výzvu 2021 nie sú ešte ukončené všetky projekty a niektoré študentské mobility stále prebiehajú, nie sú skompletizované všetky relevantné údaje Z uvedených dôvodov je konzistentný rad údajov 2010–2019. (Tab. I)

No aby sme pre ďaleké obzory nezabudli spoznať aj vlastnú krajinu Komenský odporúča cestovať k susedným i vzdialeným národom, na pamätné miesta, no cesty sa podľa neho majú začínať od rodnej vlasti. Je dôležite spoznať a pozrieť si najprv všetko doma...“*ako to robia vtáci, keď sa pokúšajú lietať, aby sme sa neusilovali byť inde orlami, zatiaľ, čo doma sme krtmi...*“ (Tamže, s. 216*)* Cesty sa nemajú podnikať ľahkomyseľne a pre bezvýznamné ciele, cestovať sa má preto, aby sme „rozmnožili múdrosť“ a preto sa podľa neho nemá cestovať skôr, ako sa skončí prvý vek mladosti a než sa položia pevné základy vzdelania. Odporúča mať na cestu spoľahlivého sprievodcu, ktorý dokonale pozná krajinu a kultúru. V dnešnom svete a pri množstve dostupných informácií a jazykových schopnostiach vysokoškolských študentov sa nám môže zdať toto odporúčanie úsmevné. Avšak každému na zahraničnej ceste dobre padne spoľahlivý sprievodca. V súčasnosti sú bežné aj študentské výmeny už počas stredoškolského štúdia. Mladí ľudia tak nadobúdajú poznatky, schopnosti a zručnosti v oveľa skoršom veku, ako tomu bolo v dobách Komenského.

Ďalšie pravidlo, ktoré odporúča dodržať, a je aktuálne dnes ako v čase písania Vševýchovy, že pred cestou je nevyhnutné oboznámiť sa kultúrou, dejinami a národom, ku ktorému cestujeme. Zážitky nech si zapisujeme do cestovného denníka, nech vzdáme úctu učeným a múdrym, nech sa všade správame ako hosť v cudzom dome - slušne, skromne a zároveň opatrne. Dodatok k cestovaniu nech sa týka *polytropie*, šťastného mnohotvárneho styku s mnohými ľuďmi a prirodzeným základom nech je obratná povaha. Na svojich cestách stretávame ďalších ľudí, ktorí tiež cestujú a tým získavame rozhľad o ďalších krajinách a kultúrach. Je potrebné navštíviť to čo je vzácne a znamenité, či už ide o prírodne bohatstvo alebo „*diela ľudských*

Tabuľka I:

ERAZMUS+	počet ukončených študentských mobilít	počet prijatých VŠ študentov**
2010	2458	136121
2011	2685	134747
2012	3008	131366
2013	3177	127649
2014	3833	121147
2015	3846	113211
2016	3782	105688
2017	4002	99184
2018	3723	95830
2019	3154	94121
2020	2494	96003
2021*	1113	94373

* Z nového programového obdobia bolo vo výzve 2021 doposiaľ ukončených 1131 mobilít z celkového počtu 3018 zazmluvnených mobilít, ďalšie mobility sa realizujú v súčasnosti.

**Spolu verejné, súkromné a štátne vysoké školy

rúk, ako záhrady, významné stavby, či moderné alebo starobylé, a zrúcaniny." (s. 217) Mladíci by na svojich cestách mali zamerať svoju pozornosť na „rozmanitú výstroj ľudskej múdrosti – na kolégiá učencov, kde sa poučuje, uvažuje a dišputuje." No Komenský upozorňuje aj na niekoľko nástrah ako nezísť z cesty, mať vždy na zreteli svoj cieľ, nepodľahnúť nadmernému spoločenskému styku, nebyť na cestách príliš dlho, aby sme si nezvykli na túlavý život a neboli preč od našich blízkych.

Napokon treťou a záverečnou časťou školy mladosti je podľa Komenského odporúčanie založiť si denníky svojho života, kam by patrili informácie o doteraz prežitom, svedomité si značenie akademického štúdia a naznačenie toho, čo už v živote vykonané bolo a vízia, čo je potrebné v živote ešte vykonať. Lebo podstatou Komenského princípu vševedy je, aby sme sa v mladosti venovali premýšľaniu, potom prežili život v aktívnej a múdrej činnosti a práci a až v starobe užívali pokoj a radosť s vedomím dobre a múdro prežitého a naplneného života. A ako uvádza v závere školy mladosti, aby sme toto všetko dosiahli, musíme sa od detstva učiť a vedieť všetko robiť pre dobrý a zmysluplný cieľ, bezpečnými prostriedkami a príjemným spôsobom.

„*Múdrosť je slnkom ľudského konania, vodkyňou a učiteľkou všetkých cností, mierom, pravidlom, olovnicou, začiatkom, stredom, koncom, korunou a napokon i pokladom.*" (s. 219)

Komenský odporučil, aby sa na vysokú školu hlásili len talentovaní ľudia – výkvet ľudstva. Zvyšok by sa podľa neho mal radšej venovať vhodnejšej práci, vrátane poľnohospodárstva, mechaniky alebo obchodu (Komenský, 1954). Veril, že niektorí ľudia sú od prírody vhodnejší ako ostatní na to, aby slúžili v určitej profesii, či už ide o teológiu, medicínu, právo alebo umenie. Pre Komenského je častou chybou vyrezávať sochy z každého kusu dreva. V dôsledku zápisu do študijných odborov, pre ktoré ľudia nemajú povolanie, ľudia nemôžu dosahovať dobré výsledky (Komenský, 1954). Na druhej strane Komenský zdôrazňoval potrebu, aby nadaní ľudia rozvíjali svoj talent, než aby zostali spokojní so svojimi vedomosťami a schopnosťami. Prispel tak k diskusii, ktorá má zásadný význam aj dnes. Či je pre úspech na univerzite základom viac talent alebo usilovné štúdium. U Komenského sú semená poznania, cnosti a zbožnosti, ako sme videli, prirodzene vštepené do nás; ale skutočné poznanie, cnosť a zbožnosť nie sú jednoznačne dané. Tie treba podľa neho získať modlitbou, výchovou a konaním. V zmysle Komenského zásady *omnes – všetci* je v kontexte doby nadčasová aj jeho úvaha o rovnosti šancí v štúdiu mužov a žien. Podľa neho sú ženy obdarené rovnakou bystrosťou mysle a schopnosťou poznania a sú schopné dosiahnuť najvyššie postavenie, no napriek tomu nemali ženy k štúdiu dostávať také isté knihy ako muži, pretože cieľom vysokoškolského vzdelania u žien nemala byť motivácia k zvedavosti, ale k ich úprimnosti a spokojnosti.

5. ODKAZ KOMENSKÉHO PRE MODERNÉ VZDELÁVANIE

A aký je teda odkaz Komenského pre 21. storočie a moderné vzdelávanie? S reflexiou Komenského názorov na celoživotné vzdelávanie sa stretávame aj dnes a to v podobe rôznych stratégií súčasných spoločenských a politických inštitúcií, jeho myšlienky boli prijaté a implementované do stratégií európskych vzdelávacích systémov. Celoživotné vzdelávanie je jednou z piatich hlavných priorít vzdelávacej politiky Európskej únie. Oblasť vzdelávania tak získala globálny charakter. Koncepty celoživotného vzdelávania boli formulované medzinárodnými organizáciami, napríklad UNESCO, Rada Európy či OECD. Koncept celoživotného vzdelávania zahŕňa všetky možnosti učenia, či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému, ale aj mimo nich. Je to prepojený celok, ktorý dovoľuje rozmanité prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním, a ktorý umožňuje jedincom získavať kvalifikáciu a kompetencie rôznymi spôsobmi v priebehu celého života. Je nevyhnutné, aby človek neustále rozširoval, dopĺňal a inovoval svoje vedomosti a zručnosti, aby sa vzdelával v jednotlivých etapách svojho života, v súlade so svojimi úlohami, potrebami či záujmami. Demokratická a občianska spoločnosť je závislá na kriticky mysliacich a angažovaných občanoch. Celoživotné vzdelávanie je dnes považované za jeden z najdôležitejších inštrumentov k dosiahnutiu hlavných cieľov Európskej únie, a to k vytvoreniu zjednotenej Európy s vysokou životnou úrovňou, zamestnanosťou, vyspelou pracovnou silou a spoločnosťou súdržných a aktívnych občanov s možnosťou individuálnej realizácie. (Rabušicová, Rabušic, 2008) Aj cestovanie či už počas štúdia alebo po ňom vychováva k partnerstvu a spolupráci v európskom spoločenstve, učí nás bez pocitu nadradenosti akceptovať iné národy, kultúry, postoje a tak sa spolupodieľa na kultivácii osobnosti každého jedinca. Oproti dobe, v ktorej žil Komenský nám do života vstúpili digitálne technológie: elektronické knihy, časopisy, blogy, spravodajské portály, odborné weby, či dokonca online vzdelávacie kurzy a tak sa e-learning stal každodennou a dostupnou súčasťou celoživotného vzdelávania.

ZÁVER

Myšlienka systematickej integrácie celoživotného vzdelávania v celospoločenskom a legislatívnom rámci si vo väčšej miere začala získavať pozornosť až v priebehu dvadsiateho storočia. Predstava, že všetci ľudia v akomkoľvek veku majú právo i zodpovednosť vzdelávať sa, postavená na humanistickej tradícii a úcte k jednotlivcovi, ku ktorým sa hlásil aj J. A. Komenský, silno rezonuje v spoločnostiach riadiacich sa demokratickými princípmi. V duchu myšlienky, že demokracia je spoločenstvom jednotlivcov usilujúcich sa o slobodu tak celoživotné vzdelávanie bolo a je vnímané ako krok k seba-oslobodzovaniu. (Óhidy, 2008)

Komenský zostáva veľmi významný aj preto, že viaceré jeho myšlienky o vysokoškolskom vzdelávaní pôsobia veľmi moderne a progresívne, hoci boli publikované v 17. storočí. Je inšpiratívne čítať Komenského rady, kde odporúča debatu (pansofický rozhovor) medzi učiteľom a študentmi ako efektívnu vyučovaciu metódu. Klasické monologické prednášky sú stále vo vysokoškolskej pedagogike silne zastúpené. Aj keď sa debaty hodnotili ako vyučovacia metóda už v antike, Komenského význam spočíva v tom, že rozoznáva rozdiel medzi odovzdávaním informácií a podnecovaním myslenia. Veľmi moderne pôsobí aj jeho povzbudzovanie žien k štúdiu na univerzite.

Komenského odkazom je aj dôraz na užitočné a aplikované vysokoškolské vzdelávanie. V súčasnom modernom svete, vrátane strednej a východnej Európy, sú aplikované vedomosti a výskum veľmi žiadané a potrebné. Komenského myšlienky ostávajú stále živé v súčasnom diskurze o vzdelávaní. Komeniológia existuje ako etablovaná vedecká disciplína a možno by sme do vysokoškolskej výučby mali zaradiť okrem čítania diel, ktoré odporúčal Komenský a akademickej debate so študentmi podrobiť jeho najvýznamnejšie myšlienky. Aby poznatky a informácie, ktoré sú pre nás každodennou samozrejmosťou, dostupnosť a možnosti vzdelania, ktoré v dnešnej dobe máme sú dlhoročným úsilím jednotlivcov i celých skupín. Máme vybudované školské systémy a sieť vzdelávacích inštitúcií, veľa vieme, ale sme skutočne múdri? Lebo podľa Komenského múdrosť a poznanie nemajú byť ako *„planý strom, ktorý neprináša nijaký úžitok pre ostatné životné stavy...“* (Komenský, 1992, s. 2018)

LITERATÚRA

Čapková, D. (1987) *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha.

Čornaničová, R. (2002) Komenského „škola mužného veku“ ako súčasť celoživotnej kultivácie človeka. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. 7, č. 4

Hábl, J. (2018) *Utopizmus nebo realizmus Komenského projektu nápravy věcí lidských*. Pavel Mervart.

Komenský , J. A. (1950) Všenáprava. Praha

Komenský, J. A. (1992) *Vševýchova*. Bratislava: Obzor. Národné osvetové centrum.

Komenský, J. A. (1954) *Veľká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Milana, M. (2017) *Global Networks, Local Actions. Rethinking adult education policy in the 21st century*. London – New York: Routledge.

Óhidy, A. (2008) *Lifelong Learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rabušicová, M. & Rabušic, L. (2008) Učíme se po celý život? O vzdělávaní dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita.

Medveďová, J. (2021) Komenský aj v osobných tragédiách nachádzal vieru v lepšieho človeka. In *Fenomény dejín* (Ed.) Jaroslav Valent, Bratislava: Petit Press.

Kontakt

Mgr. Janka Medveďová, PhD.: janka.medvedova@uniba.sk

„OMNINO“ - A COMPREHENSIVE DEVELOPMENT IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Lívia Nemcová[1], Viktória Šoltésová[1]

[1]Matej Bel University, Faculty of Education, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovak Republic

Abstract

Developing the all-round competences of university students by applying the principle of credit recognition for the implementation of relevant extracurricular activities (EA), case studies and recommendations for practice (e.g. in the Service Learning programme, in teacher-oriented programmes and training in the preparation of future teachers, as well as in non-formal education in parachurch organisations in the case of students of theology, etc.). The starting point is Directive No. 11/2021 on the recognition of ECTS credits for extra-curricular activities at Matej Bel University (MBU) and its implementation in practice. The paper is an output of the funded project VEGA 1/0409/21 (National Agency of the Slovak Republic). The theoretical basis is the required learning outcomes of university students in selected fields of study and their expected competences. These outcomes are compared with learning outcomes in selected educational extra-curricular activities implemented outside the university of which they are students. This is a set of case studies of selected educational programs that are not courses in higher education but have the potential to provide specifically beneficial learning outcomes for college students whose completion may also earn them credit for extra-curricular activities. We conclude with recommendations for practice regarding the comparison of learning outcomes in parallel curricular and extra-curricular activities that are expected to yield the development of transversal competencies for college students in selected fields of study.

Keywords: „omnino“/universal, extracultural activities, non–formal education, tertiary education

Abstrakt

„OMNINO“ - VŠESTRANNÝ ROZVOJ V EXTRAKULIKURÁLNYCH AKTIVITÁCH ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL

Rozvoj všestranných kompetencií študentov vysokých škôl uplatňovaním princípu uznávania kreditov za realizáciu relevantných extrakulikulárnych aktivít, prípadové štúdie a odporúčania do praxe (napr. v programe Service Learning, v programoch a vzdelávaniach orientovaných na učiteľské kompetencie v príprave budúcich učiteliek/ov, ako aj v neformálnom vzdelávaní v paracirkevných orga-

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0148

nizáciách v prípade študentiek/ov teológie apod.). Východiskom je Smernica č. 11/2021 o uznávaní ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity na Univerzite Mateja Bela a jej implementovanie v praxi. Príspevok je výstupom financovaného projektu VEGA 1/0409/21 (národná agentúra SR). Teoretickým východiskom sú požadované vystupy vzdelávania študentov vysokých škôl vo vybraných ŠO a ich predpokladané dosahované kompetencie. Tieto výstupy porovnávame s výstupmi vzdelávania vo vybraných vzdelávacích extrakurikulárnych aktivitách realizovaných mimo vysokej školy, ktorej sú študentami. Jedná sa o súbor prípadových štúdií vybraných vzdelávacích programov, ktoré nie sú kurzami vo vysokoškolskom vzdelávaní, ale majú potenciál poskytnúť špecificky prínosné výstupy vzdelávania študentom vysokých škôl, ktorým môže ich absolvovanie priniesť aj kredity za extrakurikulárne aktivity. V závere chceme priniesť odporúčania do praxe týkajúce sa komparácie výsledkov vzdelávania v paralelných kurikulárnych a extrakurikulárnych aktivitách, ktoré by mali priniesť rozvoj transverzálnych kompetencií študentom vysokej školy vo vybraných študijných odboroch.

Klúčové slová: „omnino“/všestranne, extrakulikurálne aktivity, neformálne vzdelávanie, terciárne vzdelávanie

1. INTRODUCTION

Global challenges bring the need for lifelong learning, which brings the opportunity for lifelong learning. The great challenge in the field of education is to sustain learning as cooperative, continuous, self-directed, active, broadly focused, applicable and positively oriented, all of which sustain a person’s capability and employability in terms of employability as well as public engagement (Collins, 2009).

Meeting global challenges already requires changes in the way we prepare professionals and women professionals in education today (e.g. in tertiary education in the so-called helping professions). Matej Bel University also responds to this challenge in its scientific research as well as in the educational practice of students of study programmes with application in the helping professions (Educating for the future: a collection of scientific and professional studies, 2019).

2. OBJECTIVES

In our paper we present a system of support for extra-curricular activities at Matej Bel University, which have been / or will be implemented outside the compulsory curriculum of tertiary education, as non-formal education or informal learning activities.

2.1 Lifelong Learning

Lifelong learning takes place through three basic categories of learning: formal, non-formal and informal learning (Memorandum on Lifelong Learning, 2000). In particular, non-formal learning plays an important role in lifelong learning alongside formal learning. In the National Programme of Education and Training for 2018–2027, non-formal education is seen as one of the platforms of education, alongside formal education and informal learning (Novotná, 2017). The development of non-formal education, as part of lifelong learning, is perceived as an underdeveloped aspect of learning in Slovakia. In the vision and global goals of the Memorandum on Lifelong Learning (2000), non-formal education and informal learning are emphasized as another supported form of meaningful human learning. The education and training system has complex impacts on social and economic phenomena of society-wide significance. Within the framework of the planned measures classified under the relevant strategic and specific objectives, the systemic links through which these measures contribute to addressing complex social and economic phenomena must also be perceived and planned.

Non-formal education gives people the opportunity to develop their values, skills and abilities other than those they develop in formal education. These skills include a wide range of competencies such as interpersonal, teamwork, organizational competencies, conflict management, intercultural awareness, leadership, planning, organizing, coordination of teamwork, self-confidence, discipline, responsibility, etc. These soft skills are considered a key element for successful job performance, for future successful employment, as confirmed by the research of Souto-Otero, M. *et al.* (2013).

2.2 Recognition of the Education

The OECD seeks to make both non-formal and informal learning more visible through the process of recognition of learning by awarding certificates,

the right of access to the higher education system or to any programme in the formal lifelong learning system, or to any recognised document (Nemcová, Šolcová, 2020). It is important to process this activity in such a way that the value of non-formal and informal learning (learning) also has a social value and that it is a document that is universally recognised and useful now or later when returning to formal lifelong learning or the education market (Recognition of Non-formal and Informal Learning, OECD).

The knowledge and skills that we acquire in school, in vocational training, are not sufficient to function in a variety of rapidly changing social conditions throughout life. From the perspective of lifelong learning, all learning is an unbroken continuum throughout life. It is underpinned by high-quality basic education for all from the earliest age of the child. Basic education followed by vocational education and training, should give young people the new basic skills needed for a knowledge-based economy. Young people should learn how to learn and develop a positive attitude to learning. They need to want to learn. Early learning experiences should not be associated with failure and negative personal experiences left unreflected. Good and accessible learning opportunities need to be created for them in terms of appropriate timing, pace, location and financial conditions. They will not want to invest time, effort or money in further learning - non-formal learning - if the knowledge, skills and expertise they have already acquired are not realistically recognised, either for personal satisfaction or for job advancement. It is important to increase learning, especially for those who have so far benefited least from education and training (Nemcová, Šolcová, 2020). A guideline has been developed at Matej Bel University that accepts and respects this recognition process.

3. LEGISLATIVE FRAMEWORK FOR THE RECOGNITION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT THE FE MBU IN BANSKÁ BYSTRICA

Directive No.11/2021 MBU on the awarding of ECTS credits for extra-curricular activities at the University of Matej Bel in Banská Bystrica, according to which the criteria and procedures for the awarding of ECTS credits for student activities outside the compulsory curriculum are determined, was put into effect on 27 September 2021.

Extracurricular activities may be implemented as part of formal, non-formal and informal learning. These extra-curricular activities develop students' professional competences and transferable competences, but are not part of accredited study programmes, i.e. they are not regulated within the course curricula. These may be student internships, volunteer activities, artistic activities, active participation in scientific, professional or artistic conferences, workshops, seminars, non-formal education programmes or other activities that have not yet been awarded ECTS credits within the study programmes of UMB or other domestic or international institutions. Transferable competences are competences that are not specifically linked to a particular job or profession, but can be used and further developed in a variety of situations and conditions. These include, for example, communication skills, mathematical skills, organisational skills, digital skills, analytical skills, interpersonal skills, creativity and abstract thinking skills, critical thinking skills, mentoring and supervisory skills, entrepreneurial skills, motivation and learning skills, contextual thinking, metacognitive skills. It is very important to accept that ECTS credits are awarded to students for extra-curricular activities if the activities meet the following prerequisites:

- they have clearly stated learning outcomes;
- the student's time commitment to the activity is clearly expressed;
- the active participation of the student in the activity is demonstrated;
- the achievement of the learning outcomes is demonstrated.

The calculation of ECTS credits for extra-curricular activities reflects a student workload of 30 hours (1 hour = 60 minutes of active student work) which is 1 ECTS credit. Activities that are less extensive (under 30 hours) are not taken into account. The maximum number of credits for participation in an extra-curricular activity corresponds to the number of ECTS credits normally awarded for elective courses at the faculty concerned. There is no limit to the number of extra-curricular activities that may be credited to a student.

ECTS credits for extra-curricular activities may be awarded:

- on the basis of a request from the activity leader, who is a person with a scientific-pedagogical or artistic degree employed at UMB, prior to the implementation of the activity itself (preliminary award of ECTS credits for extracurricular activities);
- at the request of the activity leader, who is a person with a scientific-pedagogical or artistic degree

employed at MBU, after the implementation of the activity (subsequent award of ECTS credits for extra-curricular activities);
- at the request of the student after his/her participation in the activity (award of ECTS credits for extra-curricular activities at the student's suggestion).

The head of the relevant part of MBU (faculty) or the person authorized by him/her (Vice-Dean for Education) decides on the award of ECTS credits. The activity leader or the student must document participation in the activity by submitting e.g. a certificate or detailed information about the implemented programme, learning outcomes, method of control, etc. The Directive also defines time limits for reporting.

If the student sends the application, it is forwarded to the main person in charge of the study programme to evaluate the application. The student may be granted credit for both compulsory and elective courses that are included in the student's study plan, or may be granted credit for elective courses. The person providing the credit together with the Vice-Dean for Education takes this decision.

4. METHODOLOGY

The method and possibilities of recognition of extra-curricular activities were measured on a sample of students in the first year of application of the approved recognition guideline. Data collection was conducted through case studies (Novotná, Špaček, Šťovíčková, 2019). For the one-year period of the aforementioned directive's validity, we had the following cases at the Faculty of Education (FE) MBU, which are presented in Table I.

Table I: *List of extracurricular activities at FE MBU*

EA by departments	Application submitted			Outcome
	before / by the leader of the activity	after/ by the leader of the activity	student	
Student of preschool and elementary Pedagogy		X		EA management of the musical component of the University Folklore Ensemble *Mladosť* and support of activities at MBU (240 hrs/7credits)
Student of psychology			X	EA = Accredited course - *Career Counselling* (92 hrs/3 credits). The application was accepted and the student was awarded 3 credits for the course - Career Counselling (compulsory elective).
Student of psychology			X	EA = *Innovative training for teaching and professional staff* - Coordinator of school support teams. The application was accepted and the student was awarded 3 credits for the course - Inclusive Education in the Work of the School Psychologist.
For students of different study programmes	X			EA = Intern - *Career Counselling*. The activity is currently underway, once the programme is completed (December 2022), together with an evaluation of the students involved, all documents will be sent for review.
For students of theology		X		EA = *Introduction to Clinical Pastoral Formation* (92 hrs/3 credits). This activity is currently in progress; all materials will be sent for review upon completion of the program along with an evaluation of the students involved.
For students of different study programmes	X			EA = *A Future Different* - volunteer activity consisting of self-directed learning and long-term mentoring (62 hrs/2 credits). The activity is currently ongoing, all documents will be sent for review after the end of the programme (December 2022) together with an evaluation of the students involved.

5. RESULTS

The cases we have examined highlight the variety of activities that students choose to do in their free time. At the same time, however, they are linked to their subject of study, as is also evident in the case of theology students at the FE MBU. An example of good practice is the course run by the Council for Clinical Pastoral Education in the Slovak Republic (CPV, 2022) - the students of the CST of the FE MBU attend it. They plan to apply the certificates from the training, when applying for recognition of extracurricular activities, according to the university guidelines, in the course *Introduction to Clinical Pastoral Formation.* When it comes to students of the teaching professions, the research emphasizes learning with innovative methods in order to develop their own future didactic competences. The evaluation of the development of the desired competences before and after the completion of the non-formal education programme, including self-evaluation by the students, can have a significant impact on their motivation. In this case, it is important to have a clearly measurable scale with a description of the measurable indicators. In addition to teacher and student questionnaires, data can be collected from peer evaluation surveys, problem-solving exercises, observations of student work, through interviews and focus groups with students, during collaborative project work, and other instruments. Data from these evaluation instruments, combined with data from formal assessment methods, can be used to triangulate evaluation results (using two or more assessment methods to infer student or team performance). According to Kioupi and Voulvoulis (2022), this approach is an appropriate combination of research methodologies in addressing the issue of competency development of university students. The authors used self-reflective questionnaires to elicit students' feedback on the development of their transversal competencies in formal and informal education. One of the aims of such an approach is to activate students in their own learning journey.

6. DISCUSSION

Opportunities to develop transversal competences within non-formal education, which students of UMB undergo during their university studies, are considered an important contribution in the comprehensive assessment of individual development opportunities. Further research focuses on the results in the context of the use of the possibility of recognition of other types of learning activities according to the MBU guidelines. We are interested not only in the formal aspect of activity recognition and conversion to ETCS credits, but also in the personal experiences of students. Non-formal learning in relation to university studies in CEE is not sufficiently explored. Authors focus on specific issues such as students' interest in the cultural activities offered, etc. (Popescu, 2019). Several authors are interested in the development of soft competences in non-formal and lifelong learning in the context of the labour market employability of university graduates. In this context, the issue of migrants' integration becomes important if students involved in university education also engage in forms of extra-curricular activities that help them to adapt to their studies and to cope successfully with the demands of their studies. For our context, it is interesting to compare the phenomenon under study in the European context (Žagar, Kelava, 2014). The authors emphasize its inclusive role in society. The research presented in the European inventory on validation of non-formal and informal learning (Hawley, Otero and Duchemin, 2010) classified the European Union countries with regard to the degree of development of the system for validation of non-formal and informal learning. At that time, Slovakia was placed on a four-point scale among the countries with a medium-low level of such a system (e.g. together with Austria and Belgium). Finland, the Netherlands and Norway, for example, scored highly.

CONCLUSION

We conclude with recommendations for practice related to the possibilities of linking formal education with non-formal activities that develop the knowledge and skills of students in university curricula.

We suggest that some strategies that are transferable to the university setting may bring together universities and other educational institutions in finding appropriate ways to develop the practical skills of their students. This includes, for example, the service learning strategy, which has been successfully implemented at MBU (Brozmanová Gregorová, 2019a, 2019b). Similarly, this includes language competences developed in different models of learning and targeted adaptation to

intercultural environments (Hanesová, 2015). Likewise, linking the formal and informal education of students in other helping professions, such as theological education, remains a challenge, as we map the engagement of these students in specifically focused learning both at home and abroad (Procházka, 2010). Specifically, our analysis focuses on students of teaching professions who are educated at the university in three faculties, and we are interested in the development of their teaching competences (Rovňanová, Nemcová, 2017).

In the following research, we focus on exploring the application of the implemented directive at MBU in the next academic year and comparing the experiences of the competent with the recognition of EA. At the same time, activities of study departments of individual faculties of MBU and persons responsible for marketing and promotional activities for the needs of popularization of information about EA for students and employees are underway. Another research question that needs to be addressed is the question of the content and scope of non-formal education offered in Slovakia, as well as the question of the benefits of legislation from the student's point of view. The research will be carried out this year in the research team of the Vega research project entitled Informal education as part of a modern educational paradigm in the undergraduate training of future professionals of the helping professions. Our follow-up research focuses on the comparison of learning outcomes in parallel curricular and extra-curricular activities in selected fields of study that are expected to bring about the development of transversal competencies in university students.

The paper is an output of VEGA 1/0409/21: Informal education as a part of the modern educational paradigm in the undergraduate training of future professionals of helping professions.

REFERENCES

Brozmanová Gregorová, A. (2019a). *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity a jej vybrané prínosy pre* študentstvo. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum.

Brozmanová Gregorová, A. (2019b). *Globálne vzdelávanie na slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum.*

Collins, J. (2009). Education Techniques for Lifelong Learning. Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond. *Radiographics*. *29(*2), 613–622. Dostupné z: https://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179

Hanesová, D. (2015). Plurilingual and Intercultural Awareness of Future Teachers. *The New Educational Review, 42*(4), 79–90.

Hawley, J., Otero, M. S., & Duchemin, C. (2010). *Update to the European Inventory on Validation of Non–formal and Informal Learning – Final Report.* GHK, Directorate–General for Education and Culture. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/more–nformation/doc/2010/inventory_en.pdf

Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2022). The Contribution of Higher Education to Sustainability: The Development and Assessment of Sustainability Competences in a University Case Study. *Education Sciences*, *12*(406). https://doi.org/10.3390/educsci12060406

KPV (2022). Dostupné z: https://www.teofania.sk/teofania/Co-je-Klin-past-vzdlavanie-a13_64.htm

_(2000) *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. Pracovný materiál Európskej komisie.* Brusel: Komisia európskych spoločenstiev. Dostupné z: https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/

Nemcová, L., & Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí* a mládeže. Vysokoškolská *učebnica. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum.*

Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času: teória výchovy mimo vyučovania vo voľnom čase.* Prešov: Rokus.

Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.) (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách. FHS UK.*

Popescu, L. G. (2017). University and non-formal education. MATEC Web of Conferences. 121, 12014 . Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319011250_University_and_non-formal_education

Procházka, P. (2010). Church-Related Higher Education in the Slovak Republic. *In Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (s. 95–110). Pusztai, G. (Ed.), Debrecen: University of Debrecen, CHERD.

Recognition of Non-formal and Informal Learning. OECD. Dostupné z: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm

Rovňanová, L., & Nemcová, L. (2017). Integration of Theoretical and Practical Undergraduate Training in the Processes of Developing Student Teachers' Professional Competences. *The New educational review, 47* (1), 176–186.

Smernica č. 11/2021 UMB o udeľovaní ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Dostupné z: https://www.umb.sk/studium/student/kreditovy-system-studia/uznavanie-extrakurikularnych-aktivit-na-umb/

Souto-Otero, M. *et al*. (2013). *Study on the Impact of Non-Formal Education in Youth Organisations on Young People's Employability*. European Youth Forum/Bath University/GHK Consulting. Dostupné z: https://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print

Torres, M. (2022). Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education. *Education Sciences, 12*(10), 647.

_(2019). *Vzdelávame pre budúcnosť: zborník vedeckých a odborných* štúdií. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum.

Žagar, I. Ž., & Kelava, P. (Eds.) (2014). *From Formal to Non–Formal: Education, Learning and Knowledge.* Cambridge Scholars Publishing.

Kontakt

Dr. habil. Mgr. Lívia Nemcová, Ph.D: livia.nemcova@umb.sk

Dr. habil. PaedDr. Viktória Šoltésová, Ph.D: viktoria.soltesova@umb.sk

AKTUÁLNE NEURODIDAKTICKÉ ASPEKTY EDUKÁCIE ŠTUDENTOV STREDNEJ ŠKOLY

Dáša Oravkinová[1, 2]

[1]Univerzita Komenského, Fakulta pedagogiky a andragogiky, Gondova 2, 811 01 Bratislava, Slovenská republika
[2]VŠ DTI, Sládkovičova 20, 018 41 Dubnica nad Váhom; Slovenská republika

Abstrakt

Empirická štúdia má za cieľ mapovať vývin individuálnych kognitívnych schopností sebahodnotením, s dôrazom na zrakové a sluchové vnímanie a pozornosť, pamäť, sociálne kompetencie a odborný rast; s rozlíšením jednotlivých študijných ročníkov. Na základe priebežných pozorovaní z priamej pedagogickej praxe, sme stanovili celkové prevažujúce hypotézy (H) nasledovne: H1 nárast zrakových kognitívnych schopností, H2 pokles sluchových kognitívnych schopností, H3 stagnácia v pamäťových funkciách, H4 neistota v sociálnych kompetenciách, H5 neistota v odbornom raste. Štúdie sa zúčastnili študenti strednej školy, vo vekovej kategórii od 15 do 17 rokov. Elektronický dotazník pozostával z 13. tém, týkajúcich sa kognitívnych, sociálnych aj odborných kompetencií. Celkovo bolo oslovených 248 študentov, pričom možnosť zapojiť sa využilo 85 respondentov. Hypotézy H1 až H4 sa nepotvrdili, študenti nevnímali zmenu v osobných vizuálnych a auditívnych schopnostiach, ale pri hodnotení H3 zaznamenávame deklarovaný výrazný pokles pamäťových schopností. Hypotéza H5 sa potvrdila, najvýraznejšie u respondentov II. ročníka.

Kľúčové slová: rozvoj kognitívnych schopností, dištančná versus prezenčná forma vzdelávania, pozitíva a limity

Abstract

CURRENT NEURODIDACTIC ASPECTS OF EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The empirical study aims to map the development of individual cognitive abilities by self-assessment, with an emphasis on visual and auditory perception and attention, memory, social competencies and professional growth. Based on continuous observations from direct pedagogical practice, we established the overall prevailing hypotheses (H) as follows: H1 increase in visual cognitive abilities, H2 decrease in auditory cognitive abilities, H3 stagnation in memory functions, H4 uncertainty in social competencies, H5 uncertainty in professional growth. The study involved high school students, in the age category from 15 to 17 years. The electronic questionnaire consists of 13 topics related to cognitive, social and professional competencies, from the perspective of the individual. A total of 248

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0155

students were interviewed, with 85 respondents taking advantage of the opportunity to participate. The hypotheses H1 to H4 have not been confirmed, the students did not perceive a change in personal visual and auditory abilities, but in the evaluation of H3 we note the declared significant decrease in memory abilities. The H5 hypothesis was confirmed, most notably among the respondents of grade II.

Keywords: development of cognitive abilities, distance versus attendance form of education, positives and limits

1. ÚVOD

Zmeny v didaktických prístupoch učiteľa, aktívne využívanie informačne – komunikačných prostriedkov, narážajú na osobnostné predpoklady, charakter a všeobecné kognitívne schopnosti prijímajúcich žiakov. Vzájomná interakcia vo výchovne – vzdelávacom procese zostáva stálym predpokladom úspechu. Dodržanie predpokladaných noriem je podmieňované sociálnou funkčnosťou interakcie, v konvergencii, synchronizácii, synergii i divergencii, v chaose aj antagonizme (Zelina, 2010). Dlhodobá dištančná forma vzdelávania so sebou priniesla v kvalite edukácie mnohé zjavné skúsenosti, ako aj predpokladané následky. Drtinová & Horáček (2021) pripomínajú, že jediné, čo je isté, je náš vnútorný zážitok, napríklad vnem, predstava, prianie, spomienka, akýkoľvek obsah či obraz. Teória vedomia, ako integrovaná inovácia, prichádza s myšlienkou, že ak je jedinou istotou vnútorný obraz potom zostáva hľadanie jeho všeobecných vlastností. Langmeier & Krejčířová (2000) upozorňujú na špecifiká vo vývine osobnosti človeka. V období dospievania prebiehajú biologické zmeny súbežne s radou významných a nápadných psychických zmien, ktoré môžeme charakterizovať novými pudovými tendenciami, celkovou emočnou labilitou a zároveň nástupom vyspelého spôsobu myslenia. Mladí ľudia vnímajú nielen osobné zmeny, ale aj zmeny správania vonkajšieho sveta. V záťažových situáciách sa výrazne prejavujú pozitívne aj negatívne rysy pováh, pričom už východisková situácia pred zavedením dištančnej formy vzdelávania bola zložitá. Turek (2015) si všíma dospievajúcich podľa výsledkov programu OECD PISA 2012, kde sa preukázal pokles kvality edukácie na Slovensku. Vo všetkých sledovaných gramotnostiach, matematickej, prírodovednej aj čitateľskej, bol výkon u 15.ročných žiakov základných, stredných škôl aj gymnázií slabý, došlo k výraznému poklesu v porovnaní s výsledkami z roku 2009. Od roku 2018 zaradila PISA do štúdie oblasť tzv. globálnych kompetencií, ktoré monitorujú povedomie žiakov v environmentálnych, sociálnych či kultúrnych témach. Medzinárodný výskum globálnych kompetencií hodnotí nielen vedomosti a zručnosti žiakov, ale zameriava sa aj na ich postoje a hodnoty. Slovenská republika dosiahla v tejto oblasti v danom roku výkon nad priemerom zúčastnených krajín. Vplyv socio-ekonomického zázemia na výkon žiakov v globálnych kompetenciách je v Slovenskej republike signifikantne silnejší, v porovnaní s priemerom 27 zúčastnených krajín. Na Slovensku dosiahli žiaci s vysokým socio-ekonomickým statusom o 95 bodov vyššie skóre v teste z oblasti globálnych kompetencií oproti žiakom s nízkym socio-ekonomickým statusom, čo je jeden z najvýraznejších rozdielov v rámci zúčastnených krajín. (NUCEM[1], 2020). Psychológia efektívneho učenia je dlhodobá a rozsiahla odborná téma. Průcha (2020) spája tému „učenia“ s inteligenciou, pýta sa, ako ovplyvňuje učenie a či sú ľudia s rozdielnou inteligenciou „predurčení“ k odlišným typom učenia, môže tinteligencia rozhodovať o tom čo a ako sa človek naučí?, majú typy inteligencie významný vzťah k učebným výkonom žiakov vyjadrených známkami?, pričom rozlišuje tri druhy, emočnú, sociálnu a všeobecnú inteligenciu. Výskum realizoval so skupinami študentov 3. a 4. ročníku stredných odborných škôl a konštatuje, že zrejme neplatí názor, že rozdielne dispozície k učeniu sú výhradne predurčené stupňom inteligencie subjektov, merané len kognitívnymi testami, ale aj prostredím.

2. CIELE

Cieľom výskumu bolo mapovať prežívanie a sebahodnotenie osobných, individuálnych učebných schopností samotnými žiakmi, ktorí boli v posledných rokoch bezprecedentne postavení do nových edukačných situácií, akými bolo striedanie prezenčnej a dištančnej formy vzdelávania. Vo svojom skúmaní sme sa zamerali na možnosť sebareflexie žiakov v oblasti osobných poznávacích schopností – konkrétne vizuálnych a auditívnych

1 NUCEM – Národný ústav certifikovaných meraní - MŠ VVaŠ Slovenskej republiky.

dispozícií, pozornosti a pamäte, ako aj sociálnych a komunikačných kompetencií.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

V praxi sa stretávame s dlhodobými štúdiami týkajúcimi sa teoretických aj praktických skúsenosti v podmienkach tradičnej formy edukácie. Proces získavania skúseností z dištančnej formy je vo svojich začiatkoch. Od roku 2019 sú publikované viaceré štúdie s ambíciou mapovať prácu učiteľov, zmeny v sociálnych a psychologických dispozíciách dotknutých dospelých jednotlivcov. Naopak Lidegran, I., *et al.* (2021) skúma situáciu švédskych študentov v prieskume, na ktorý odpovedalo 3 726 študentov, pričom rozlišuje tri hlavné klastre študentov: „mestskú vyššiu strednú triedu“, „robotnícku triedu prisťahovalcov“ a „vidiecku robotnícku triedu“. Mestskí študenti vyššej strednej triedy mali problémy s dekódovaním nových požiadaviek a trápili ich neisté hranice medzi školou a domovom. Táto skupina vyjadruje najväčšiu úzkosť z dosiahnutia očakávaných úspechov. Študenti pracujúcej triedy prisťahovalcov boli nespokojní s nedostatkom školskej podpory a požadovali jasnejšie pokyny, rovnako mali ťažkosti s dekódovaním požiadaviek. Z prieskumu vyplýva, že vidiecki študenti pracujúcej triedy boli najviac odpojení od školskej situácie, zriedka zažili, že by škola zasahovala do ich domovov; čo malo negatívny dopad na uvoľnenie vo voľnom čase.

Yildiz, E.P., *et al.* (2021) realizuje fenomenologický výskum. Štúdie sa zúčastnilo 63 nadaných študentov základných a stredných škôl. Zistilo sa, že žiaci simulovali koncept dištančného vzdelávania na rôzne metafory, akým je komunikácia v triede, túžba po priateľoch a inteligenčný rámec.

Bülbül, A.H., *et al.* (2021) skúma za účasti 156 študentov stredných škôl v Istanbule, základné príčiny úzkosti. Prostredníctvom piatich dimenzií kladie otázky súvisiace so zdravím, technologické príležitosti, domáce podmienky, otázky súvisiace so spoločnosťou a so súkromím. Výsledky odhalili, že študenti sa obávali najmä osobných skúšok, ďalej problémov s inštitúciami, izolácie, neefektívnosti učenia a zdieľania súkromia.

Pretrvávajúci výrazný vplyv kvality stredoškolského štúdia na ďalšie vzdelávanie potvrdzuje aj aktuálna štúdia z Flámska (Maddens, L., *et al.*, 2021). vo vyššom sekundárnom vzdelávaní aj vo vysokoškolskom vzdelávaní sa zistil významný vzťah medzi bývalou vzdelávacou dráhou študentov a ich výskumnými zručnosťami.

Motívom k našej štúdii boli východiská, tri základné funkcie, vyučovacieho procesu:

a) vzdelávacia,
b) výchovná,
c) rozvíjajúca, ktorá vedie k rozvoju motivácie k progresívnemu štýlu života, k seba-rozvoju poznávacích a tvorivých schopností, k rozvoju flexibilného myslenia.

Základom tohto procesu je kvalitná výuková komunikácia, predpoklad efektívnej interakcie medzi učiteľom a žiakom, predpoklad teoretického aj odborného rastu, na podklade výkladu so vzájomným porozumením.

4. METODOLÓGIA

Pri štúdii sme použili metódu elektronického dotazníka, ktorý sme aplikovali v závere školského roka, v ktorom sa striedali prezenčná a dištančná forma výuky. Príspevok má za cieľ mapovať vývin kognitívnych schopností počas tohto obdobia sebahodnotením, s dôrazom na zrakové a sluchové vnímanie, pozornosť, pamäť, komunikačné schopnosti, sociálne kompetencie a odborný rast. Na základe priebežných pozorovaní z praxe, stanovujeme očakávané závery (hypotézy - H) u väčšiny respondentov nasledovne :

- H1 - nárast zrakových kognitívnych schopností,
- H2 - pokles sluchových kognitívnych schopností,
- H3 - stagnácia v pamäťových funkciách,
- H4 - neistota v sociálnych kompetenciách,
- H5 - neistota v odbornom raste.

Organizovaného skúmania sa zúčastnili študenti Strednej odbornej školy v Bratislave. Elektronický dotazník pozostával z 13. tém, týkajúcich sa kognitívnych, sociálnych aj odborných kompetencií, mapujúcich kvalitu prijímania informácií a prežívania, z pohľadu jednotlivca.

Prehľad tém, ku ktorým sa respondenti vyjadrovali:

1. Na dištančnú formu som si zvykol/ la.
2. Dištančná forma mi vyhovuje z dôvodu.
3. Učivu som rozumel lepšie pri dištančnej forme.
4. Učivu som viac rozumel vďaka obrazom, videám, prezentáciám učiteľa.
5. Učivu som viac rozumel vďaka slovnému výkladu učiteľa.
6. Vďaka dištančnej forme sa zlepšil môj zrakový postreh / pozornosť.
7. Vďaka dištančnej forme sa zlepšil sluchový postreh / pozornosť.
8. Počas dištančnej formy som si učivo lepšie / ľahšie zapamätal/la.
9. Pri on-line vzdelávaní mi najviac chýba.
10. Po on-line vzdelávaní sa znížili moje schopnosti nadviazať rozhovor so spolužiakmi.

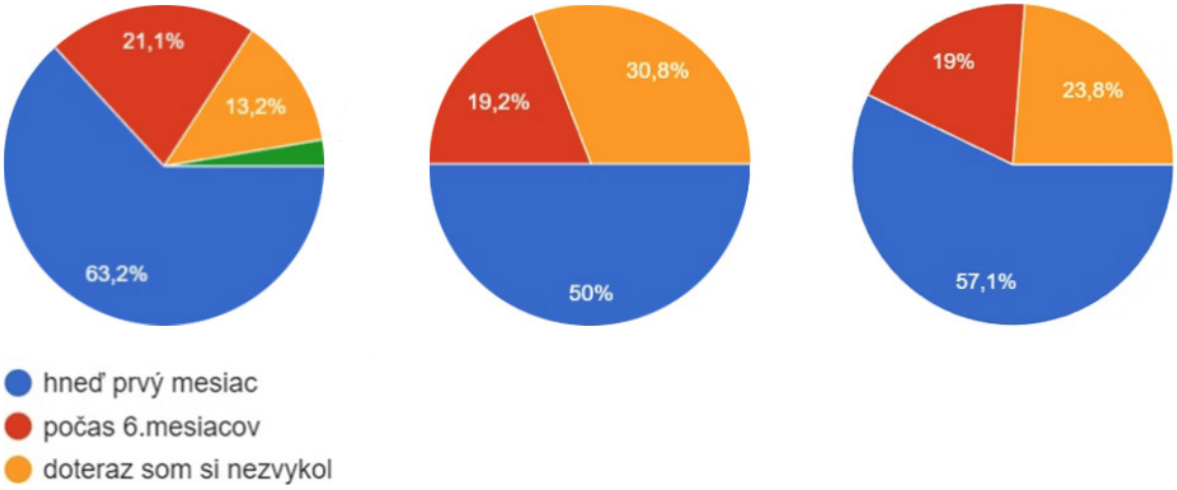
11. Po on-line vzdelávaní sa znížili moje schopnosti porozumenia názorom mojich spolužiakov.
12. Po on-line vzdelávaní sa znížili moje schopnosti spolupráce a porozumenia s učiteľom.
13. Pri on-line vzdelávaní sa zastavil rast mojich odborných a praktických schopností.

Celkovo bolo oslovených 248 študentov, pričom možnosť odpovedať využilo 85 respondentov, z toho:
- 38 za I. ročníky,
- 26 za II. ročníky,
- 21 za III. ročníky.

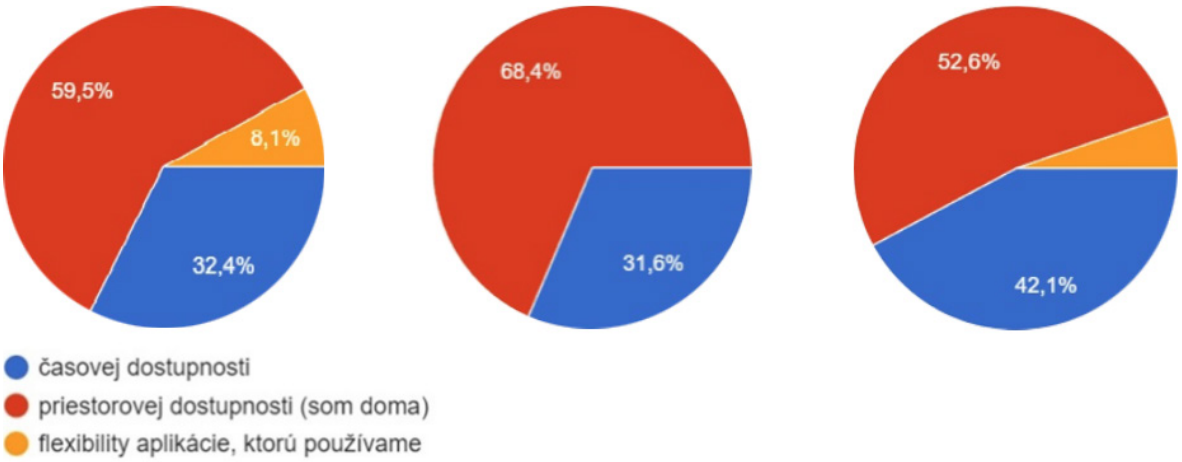
Empirická štúdia nám zároveň poskytla podnety pre ďalšie skúmanie problematiky dištančnej formy štúdia z pohľadu prijímateľov, z pohľadu rozvoja ich kognitívnych schopností, sociálnych, komunikačných zručností aj praktických skúseností.

5. VÝSLEDKY

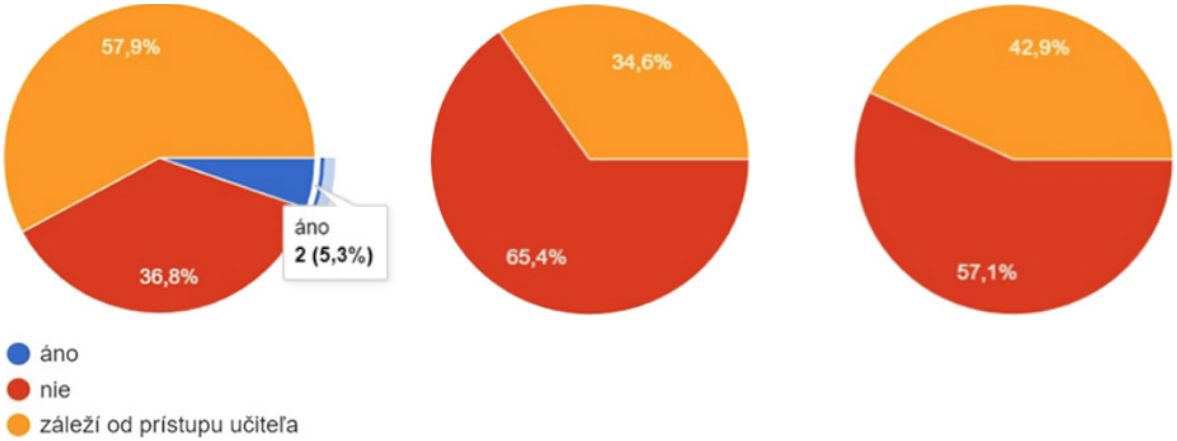
Výsledky predkladáme vo forme grafov, ktoré sú spracované na základe zaznamenaných odpovedí. Jednotlivé grafy sú usporiadané vždy v poradí od I.–III. ročník.



Obrázok 1: *Téma číslo 1, I.–II.–III. ročník.*
1. Na dištančnú formu som si zvykol/la:
Študenti zväčša deklarujú návyk k dištančnej forme vzdelávania zväčša hneď prvý mesiac.



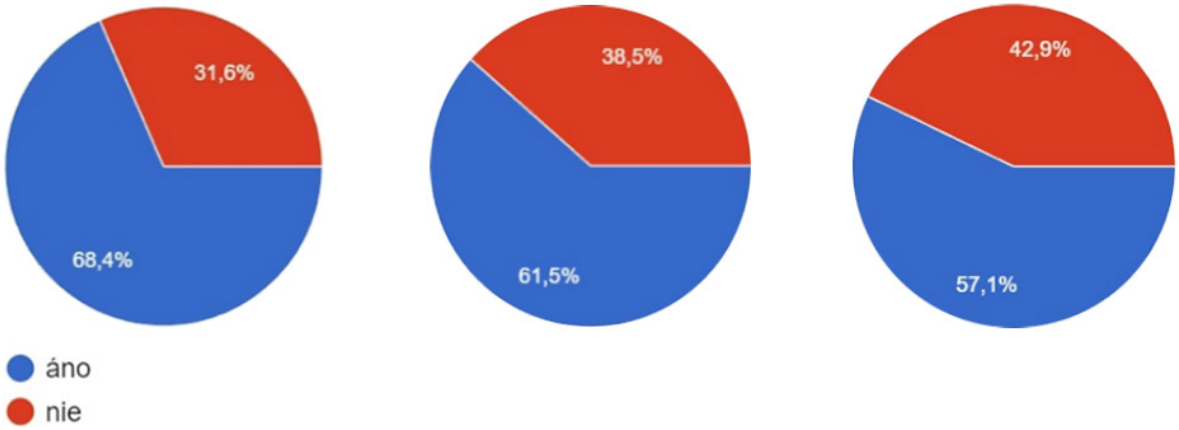
Obrázok 2: *Téma číslo 2, I.–II.–III. ročník.*
2. Dištančná forma mi vyhovuje z dôvodu:
Zaznamenávame výraznú preferenciu oceňovania výhody domáceho prostredia.



Obrázok 3: *Téma číslo 3, I.–II.–III. ročník.*

3. Učivu som rozumel lepšie pri dištančnej forme:

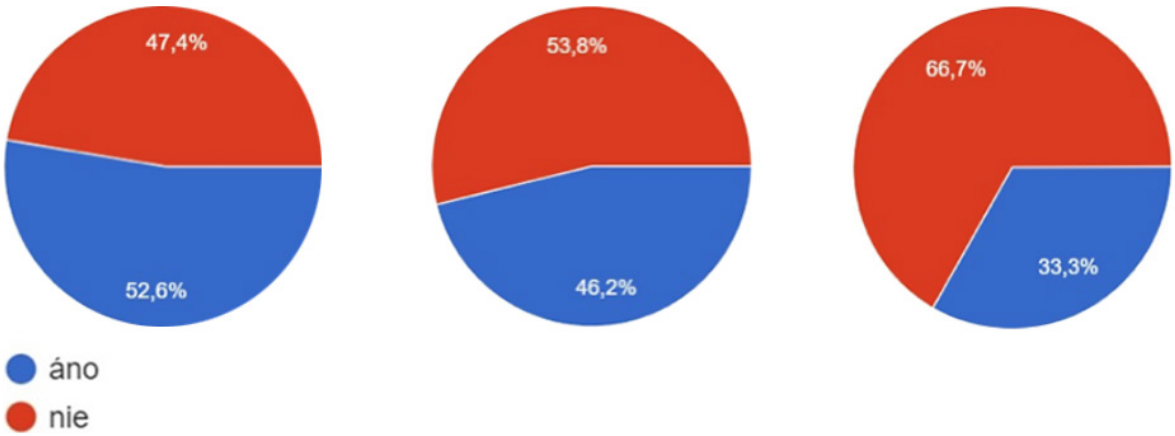
V odpovediach je pozoruhodná výrazná množina, týkajúca sa odborného výkonu a prístupu učiteľa.



Obrázok 4: *Téma číslo 4, I.–II.–III. ročník.*

4. Učivu som viac rozumel vďaka obrazom, videám, prezentáciám učiteľa:

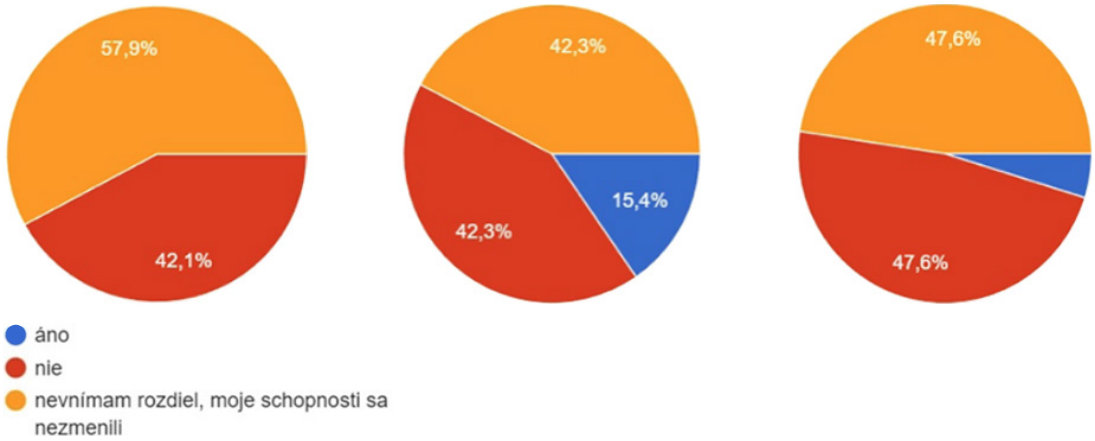
Zaznamenávame výraznú preferenciu kladných odpovedí, pri zapojení vizuálnych schopností.



Obrázok 5: *Téma číslo 5, I.–II.–III. ročník*

5 Učivu som viac rozumel vďaka slovnému výkladu učiteľa:

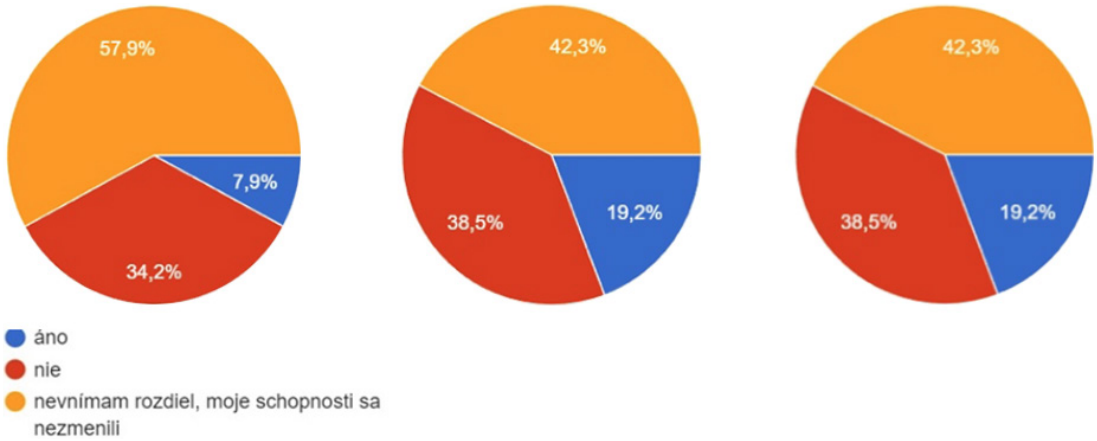
Potvrdenie zaznamenaných výsledkov z témy číslo 4.



Obrázok 6: *Téma číslo 6, I.–II.–III. ročník*

6. Vďaka dištančnej forme sa zlepšil môj zrakový postreh / pozornosť:

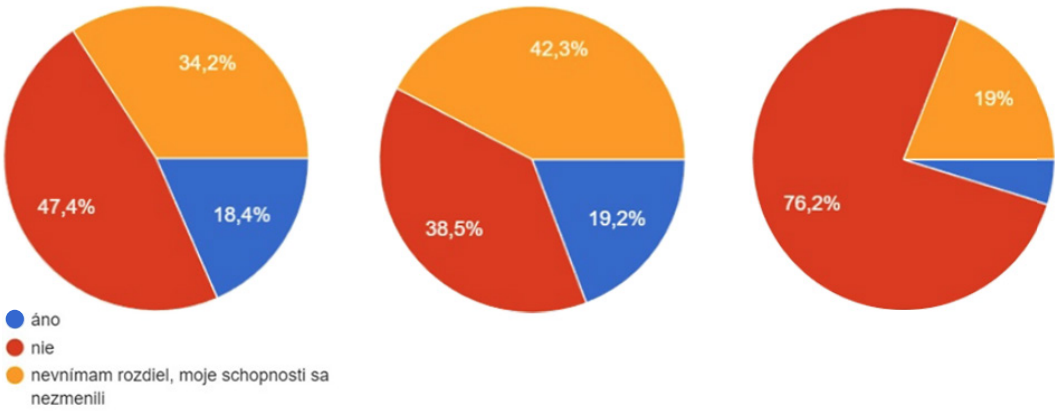
Na základe subjektívneho hodnotenia respondentov sa individuálne vizuálne schopnosti u prevažnej väčšiny nezmenili.



Obrázok 7: *Téma číslo 7, I.–II.–III. ročník*

7. Vďaka dištančnej forme sa zlepšil sluchový postreh / pozornosť:

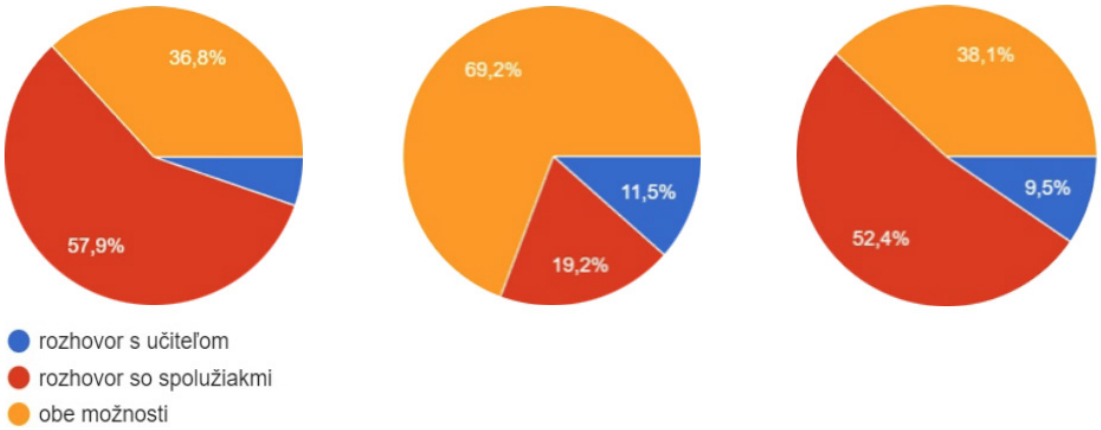
Na základe subjektívneho hodnotenia sa auditívne schopnosti respondentov nezmenili.



Obrázok 8: *Téma číslo 8, I.–II.–III. ročník*

8. Počas dištančnej formy som si učivo lepšie /ľahšie zapamätal/la:

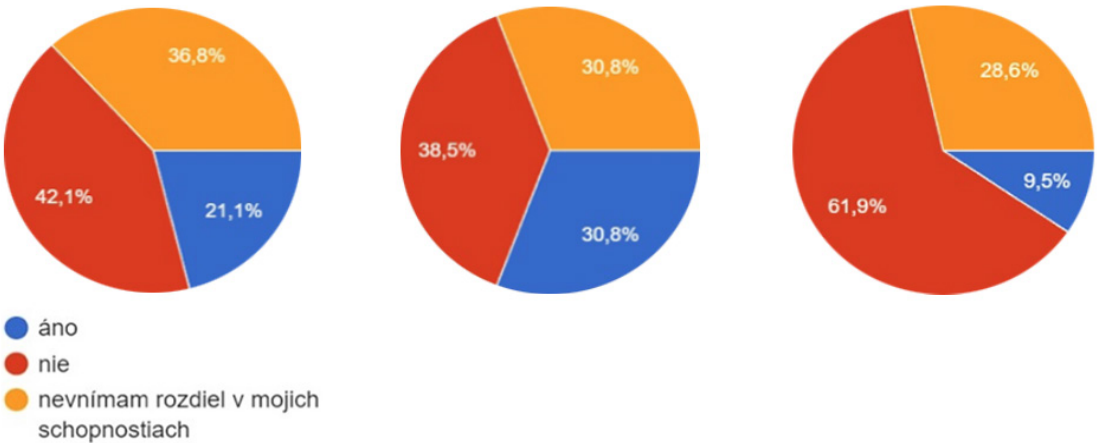
Zaznamenávame výrazné zhoršenie pamäťových schopností, obzvlášť v I. a III. ročníku



Obrázok 9: *Téma číslo 9, I.–II.–III. ročník.*

9. Pri on-line vzdelávaní mi najviac chýba:

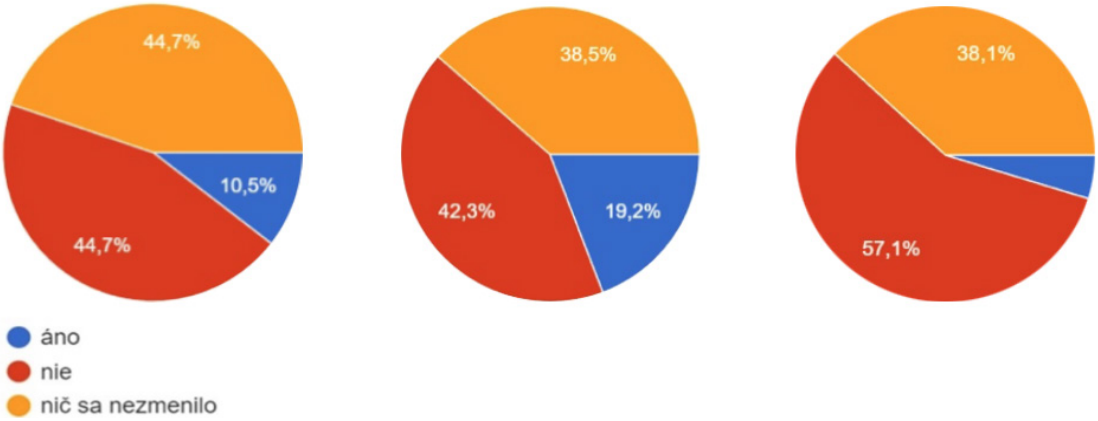
V procese sociálnej komunikácie sú výsledky jednotlivých ročníkoch diferencované.



Obrázok 10: *Téma číslo 10, I.–II.–III. ročník.*

10. Po on-line vzdelávaní sa znížili moje schopnosti nadviazať rozhovor so spolužiakmi:

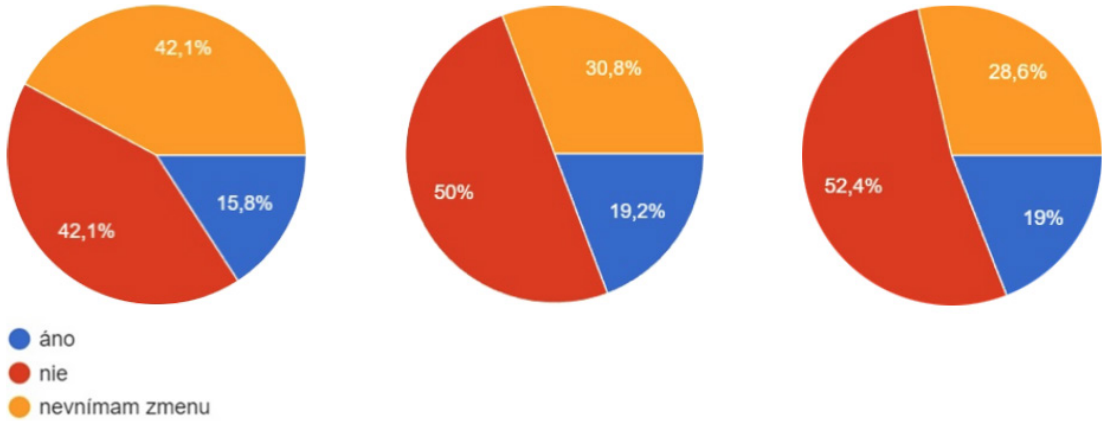
Respondenti prevažne nevnímajú oslabenie osobných komunikačných schopností s rovesníkmi.



Obrázok 11: *Téma číslo 11., I.–II.–III. ročník.*

11. Po on-line vzdelávaní sa znížili moje schopnosti porozumenia názorom mojich spolužiakov:

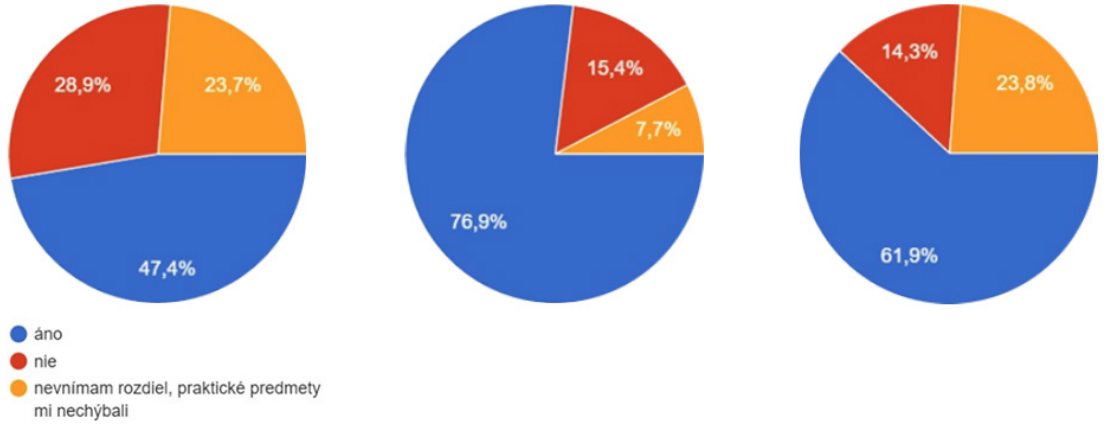
Rovnako nevnímajú rozdiel vo svojich sociálnych kompetenciách, vo vzťahu k rovesníkom.



Obrázok 12: *Téma číslo 12, I.–II.–III. ročník.*

12. Po on-line vzdelávaní sa znížili moje schopnosti spolupráce a porozumenia s učiteľom:

Respondenti prevažne neuvádzajú zmeny v sociálnych kompetenciách voči učiteľom.



Obrázok 13: *Téma číslo 13, I.–II.–III. ročník.*

13. Pri on-line vzdelávaní sa zastavil rast mojich odborných a praktických schopností:

Zaznamenávame výraznú množinu odpovedí, konštatujúcich zastavenie odborného rastu, ktorý je súčasťou odborného vzdelávania.

6. DISKUSIA

Rámcové mapovanie seba-hodnotenia respondentov počas dištančnej a prezenčnej formy štúdia poukazuje na nárast vizuálnych kognitívnych schopností len u 5,9% - 15%, t.j. prvá hypotéza (H1) sa v celkovom podiele nepotvrdila.

60 % respondentov nevníma rozdiel alebo zhoršenie v auditívnych schopnostiach, t.j. hypotéza (H2) o ich poklese sa nepotvrdila.

V štúdii sme predpokladali malé zmeny, respektíve stagnáciu v pamäťových funkciách, preto musíme konštatovať, že sa hypotéza (H3) nepotvrdila, ale preukázané zistenie, v ktorom až 63% účastníkov uvádza zhoršenie zapamätania učiva, považujeme z didakticko-pedagogického hľadiska za podnetné a významné.

Nárast neistoty v sociálnych kompetenciách, vo vzťahu k rovesníkom alebo pedagógom, uvádza z celkového počtu len 29% študentov, teda hypotézu (H4) hodnotíme ako nepotvrdenú.

Naopak hypotéza (H5), predpoklad nárastu neistoty v odbornom raste, sa potvrdila, až 60% respondentov uvádza zastavenie rastu odborných a praktických znalostí.

Pozitívne hodnotíme deklarované sebauvedomenie zúčastnených študentov, týkajúce sa odborných znalostí. Je zrejmé, že odborné videá, nedokážu nahradiť praktické skúsenosti, rozvíjajúce manuálnu zručnosť.

ZÁVER

Realizovaná štúdia poskytuje podnety pre ďalšie organizované skúmanie v skupinách žiakov a študentov, z pohľadu pedagogicko – psychologickej praxe. V ďalšom výskume je potrebné venovať pozornosť pamäťovým kognitívnym funkciám, overiť podnetnosť a efektívnosť formy a zvolených metód učenia, so zameraním na vizuálne alebo auditívne, krátkodobé alebo dlhodobé pamäťové schopnosti.

Gavora (2011) výstižne uvádza *prepojenosť na pedagogické ciele, plánovanie vyučovania,* poznanie pre pedagóga aj žiaka, úrovne ich vzájomnej interakcie. Napriek výrazným zmenám vo forme učenia pri dištančnom vzdelávaní, nesmieme upúšťať od klasického systému didaktiky. Turek (2014) definuje podmienky vyučovacieho procesu ako *a) vonkajšie* : spoločensko-historické, regionálne, časové a konkrétneho miesta, *b) vnútorné* : stav duševného a telesného vývoja žiaka, jeho motivácia k učeniu, doterajšie vedomosti, charakter a zručnosti. Vágnerová (2020) upozorňuje na *funkciu exekutívnej pozornosti,* ktorá umožňuje jej riadenie a reguláciu. Reguluje myslenie a prežívanie prostredníctvom aktivácie oblastí mozgu, ktoré sa podieľajú na spracovaní informácií a korekcii emočných zážitkov, rozvíja schopnosť potlačiť nežiadúcu aktivitu, odolávať rušivým vplyvom, prepínať a rozdeľovať pozornosť a pracovnú pamäť, teda schopnosti riadene využívať získané poznatky.

Primeraný osobnostný vývin žiaka, študenta - jednotlivca nie je možné rovnomerne a vyvážene zabezpečiť bez primeraných podmienok zo strany zodpovednej inštitúcie, preto je dôležité pri následných krokoch a rozhodovaní uvažovať v minimálne uvedených súvislostiach.

LITERATÚRA

Bülbül, A. H., *et al.* (2021). 2. Anxieties of Secondary School Students during Distance Learning in COVID-19 Pandemic. *World Journal on Educational Technology: Current Issues,* v13 n4 p1153–1161.

Drtinová, D., & Horáček, J. (2021). *Vědomí a realita. Praha: Vyšehrad.*

Gavora, P. (2015). Akí sú moji žiaci?. Bratislava: Enigma.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2000). *Vývojová psychologie. Praha: Grada.*

Lidegran, I. *et al.* (2021). Insecurity, Lack of Support, and Frustration: A Sociological Analysis of How Three Groups of Students Reflect on Their Distance Education during the Pandemic in Sweden. *European Journal of Education.* v56 n4 p550–563 Dec 2021.

Maddens, L., *et al.*, (2021). Research Skills in Upper Secondary Education and in First Year of University. *Educational Studies*, v47 n4 p491–507 2021.

Hodnotenie globálnych kompetencií žiakov na Slovensku v medzinárodnej štúdii PISA 2018: *tlačová správa. (2018). Dostupné z:* tlacova_sprava_globalne_kompetencie.pdf (nucem.sk)

Průcha, J. (2020). *Psychologie učení.* Praha: Grada.

Turek, I. (2014). *Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer.*

Turek, I. (2015). *Škola a kvalita. Bratislava: Wolters Kluwer.*

Vágnerová, M. (2020). Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí. Praha: Raabe.

Yildiz, E.P., *et al.* (2021) Students‘ Metaphoric Perceptions

Regarding the Concept of Distance Education during the Pandemic. *Educational Research and Reviews*, v16 n6 p247–255 Jun 2021Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava: SPN.*

Kontakt

PhDr. Dáša Oravkinová: oravkinova@kory.sk

UČEBNÍ POMŮCKY V ODBORNÉM TECHNICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU 4. PRŮMYSLOVÉ REVOLUCE

Pavel Pecina[1]

[1]Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na téma učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání. V době čtvrté průmyslové revoluce se rychle mění požadavky na technologii výuky odborných technických předmětů na středních školách v oblasti učebních pomůcek. Příspěvek si klade za cíl popsat specifika učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání v podmínkách čtvrté průmyslové revoluce. Dále potom shrnout hlavní výzkumná zjištění v oblasti výzkumu učebních pomůcek ve vybraných oborech odborného technického vzdělávání na středních školách v České republice.
Ke zpracování výsledků byly využity metody analýzy nejnovějších dostupných informačních pramenů k řešené problematice s následnou syntézou a kritickým vyhodnocením autora. Dále potom polostrukturovaný rozhovor zaměřený na učební pomůcky v oblasti výuky strojírenských a elektrotechnických odborných předmětů na středních školách.

Klíčová slova: učební pomůcky, funkce učebních pomůcek, učební pomůcky v době čtvrté průmyslové revoluce, pedagogický výzkum učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání

Abstract

TEACHING AIDS IN TECHNICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION

The contribution is focused on the topic of teaching aids in vocational technical education. In the era of the fourth industrial revolution, the requirements for the technology of teaching vocational technical subjects in secondary schools in the field of teaching aids are changing rapidly. The contribution aims to describe the specifics of teaching aids in vocational technical education in the conditions of the fourth industrial revolution. Next, summarize the main research findings in the field of research on teaching aids in selected fields of vocational technical education at secondary schools in the Czech Republic.

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0164

To process the results, methods of analysis of the latest available information sources were used for the problem being addressed, followed by a synthesis and critical evaluation of the author (synthesis of research). Next, a semi-structured interview focused on teaching aids in the field of teaching engineering and electrical technical subjects at secondary schools.

Keywords: Teaching aids, functions of teaching aids, teaching aids at the time of the fourth industrial revolution, pedagogical research of teaching aids in vocational technical education

1. ÚVOD

Fenoménu učebních pomůcek, učebnic a výukových materiálů je v posledních letech věnována velká pozornost v České republice i v zahraničí. Učební pomůcky jsou průvodcem celého systému výuky a v neposlední řade i objektem inovace a zvyšování kvality výuky. S vývojem vědních oborů a zastaráváním vědeckých poznatků je třeba tyto poznatky revidovat, inovovat a podstupovat didaktické transformaci, jejímž výstupem jsou projekty výuky – nové učební pomůcky – v technických oborech reflektující proces 4. průmyslové revoluce a postupující digitalizaci, automatizaci a robotizaci. Stále ve větší míře jsou využívány a vyžadovány zejména pomůcky, které vychází z programování a automatizace (zejména ve výuce technických oborů). Jak poukazují někteří autoři, materiální výukové a jejich inovace má významné místo v dalším profesním vzdělávání (Adamec, 2021, Adamec & Kryštof, 2021). Do vzdělávání také vstupují 3D technologie a virtuální a rozšířená realita. Proto je třeba tomuto fenoménu věnovat odpovídající pozornost. Předložená studie je zaměřena na vybrané otázky stavebnic ve výuce odborných technických předmětů na středních školách.

2. CÍLE

Příspěvek si klade za cíl popsat specifika učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání v podmínkách čtvrté průmyslové revoluce. Dále potom shrnout hlavní výzkumná zjištění v oblasti výzkumu učebních pomůcek (stavebnic) ve vybraných oborech odborného technického vzdělávání na středních školách v České republice v Jihomoravském kraji.

3. TEORETICKÝ RÁMEC ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Problematice materiálních výukových prostředků a učebních pomůcek je věnována pozornost v mnoha didaktických pramenech. Tradičně je tato oblast dělena do tří oblastí (Bajtoš, 2020, Chromý, 2020, Pecina, 2017, Vaněček *et al.*, 2016):

- Učební pomůcky.
- Didaktická technika (někteří autoři tuto oblast označuji jako technické výukové prostředky).
- Veškeré vybavení všech učeben a výukových pracovišť nebo vyučovací makrointeriéry a mikrointeriéry.

Učební pomůcky jsou přímé nosiče didaktické informace (obraz na plátně, nákres na tabuli, film, model, výrobek, technická animace apod.). Nové pomůcky musí vystihovat komplikované technické jevy, které z důvodu složitosti nelze věrně napodobit nebo přímo předvádět. Učební pomůcky mohou prezentovat didaktickou informaci přímo (skutečný předmět, stroj apod.), anebo zprostředkovaně s využitím technického výukového prostředku (výuková prezentace, film apod.). Rostoucí význam využití odpovídajících pomůcek ve výuce technických oborů je dán potřebou vhodně prezentovat a také správně a přiměřeně zjednodušovat rostoucí složitost technických systémů, pomůcek, strojů, zařízení a nástrojů.

V informačních pramenech najdeme různé přístupy k členění učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání. Inspirovat se můžeme členěním Vanečka *et al.* (2016), Peciny (2017) nebo Bajtoše (2020). Dále uvádíme vlastní návrh na rozdělení učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání (schéma 1).

Náš deskriptivní výzkum je zaměřen na problematiku využívání stavebnic ve výuce vybraných technických oborů na středních školách. *Stavebnice* lze definovat jako sadu dílů, které je možné sestavovat do daných nebo volitelných celků a kompletů. Tyto celky lze jak sestavovat, tak i rozkládat. Systémy sestavování jsou velmi rozmanité: šroubování, zacvakávání, lepení, přichytávání s využitím magnetů, druků, pájením apod. (Pecina, Hrmo, 2022). Na našem trhu existuje mnoho různých typů stavebnic, které jsou rozmanitě využívány ve výuce. Dynamický rozvoj probíhá v oblasti programovatelných stavebnic a výukových sad a modulů. Existují základní typy stavebnic, které lze pořídit v cenové relaci do 1000 Kč. Příkladem je programovatelná stavebnice LaskaKit Arduino MINI Starter kit (Obrázek 1).

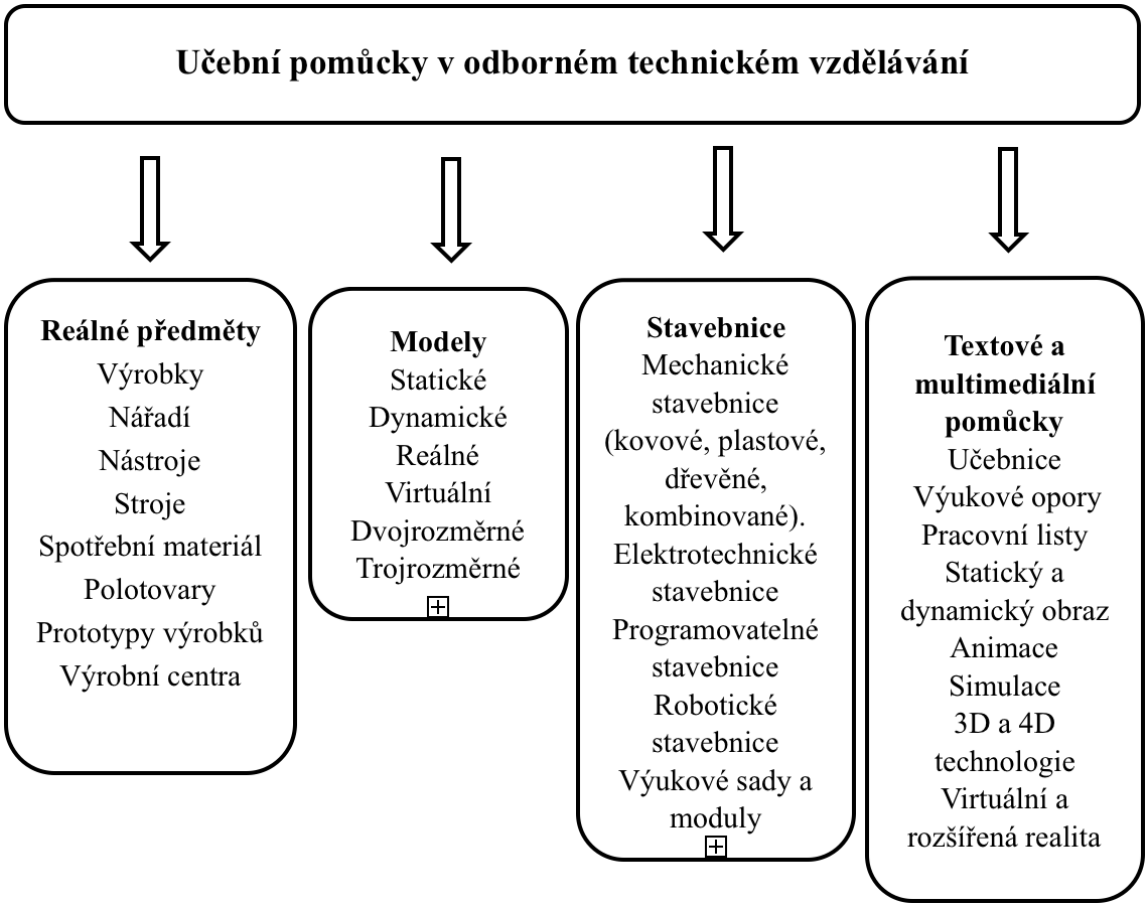
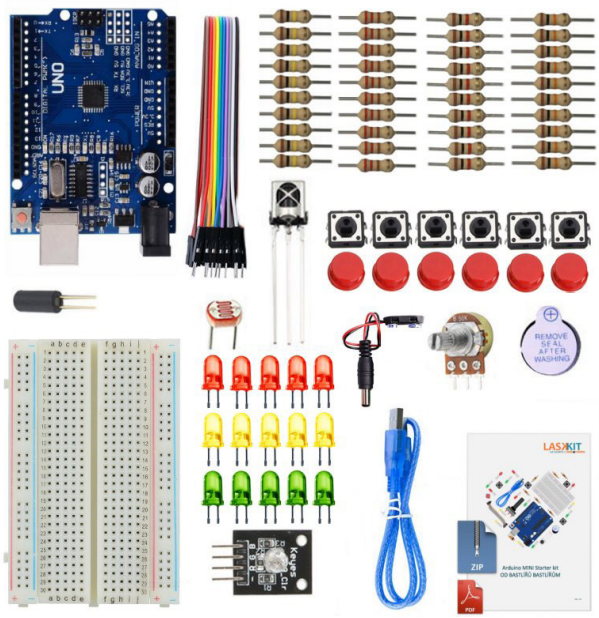
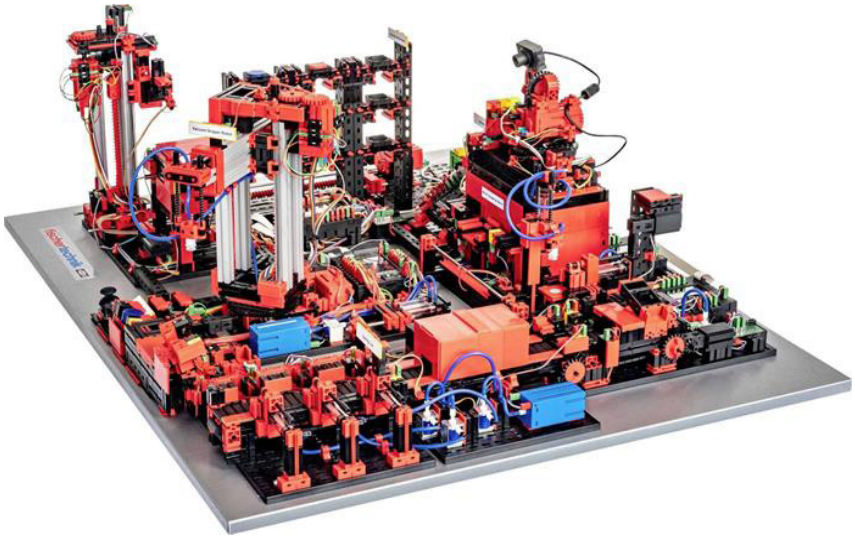


Schéma I: *Rozdělení učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání*
Zdroj: Vlastní



Obrázek 1: *Programovatelná stavebnice LaskaKit Arduino MINI Starter kit*
Zdroj: https://www.laskakit.cz/laskkit-arduino-mini-starter-kit/



Obrázek 2: *Fischertechnik education Lernfabrik 4.0 24V*
Zdroj:https://www.tera.cz/fischertechnik-education-lernfabrik-4-0-24v-m-sps-anschlussboard-treninkovy-a-simulacni-model-learning-factory-4-0-24v_d867635.html

Nejlépe vybavené stavebnice a sady nabízí možnost simulovat výrobu v průmyslu 4.0. Příkladem takové stavebnice je Fischertechnik education Lernfabrik 4.0 24V (Obrázek 2). Její cena se v současné době (rok 2022) pohybuje kolem částky 200 000 Kč (https://www.tera.cz/fischertechnik--education-lernfabrik-4-0-24v-m-sps-anschlussboard-treninkovy-a-simulacni-model-learning-factory-4-0-24v_d867635.html)

V našem výzkumu bohužel nebylo možné navázat na žádný obdobný pedagogický výzkum, protože žádný nebyl v podmínkách České republiky na středních odborných školách realizován. Máme některá výzkumná zjištění v oblasti vybavenosti středních odborných škol pomůckami v oblasti výuky dřevozpracujících a kovoobráběcích oborů a ve výuce oboru malíř-lakýrník.

V. Balík (2020) provedl kvalitativní výzkum mezi učiteli praktického vyučování oboru truhlář a obráběč kovů a zjišťoval vybavenost konkrétní školy v Moravském Krumlově v oblasti učebních pomůcek. Výzkumu s využitím rozhovorů se zúčastnili tři respondenti (učitelé praktického vyučování dotčeného oboru). Z výzkumu vyplynulo, že škola je dobře vybavena materiálními výukovými prostředky a snaží se, aby prostředky, kterými disponují, se žáci během svého studia seznámili. Využívání těchto pomůcek ve výuce je na velice dobré úrovni a učitelé jsou s vybavením spokojeni (Balík, 2020).

M. Špinar realizoval výzkum v oblasti využití učebních pomůcek ve výuce oboru „Malíř-lakýrník“. Výzkumné šetření mělo za cíl zjistit využívání učebních pomůcek ve výuce oboru vzdělání Malíř a lakýrník, a jejich vliv na získávání, prohlubování vědomostí v dané vyučovací problematice a případném vlivu na navazující praktické vyučování (Špinar, 2017). Výzkum byl realizován mezi žáky i učiteli zmíněného oboru na střední odborné škole polytechnické Brno, Jílová, příspěvková organizace. Výzkumu se zúčastnilo 19 žáků všech ročníků tohoto oboru. Dále byly realizovány řízené rozhovory se dvěma učiteli (učitel odborných předmětů, učitel praktického vyučování). V rámci odborného výcviku jsou podle respondentů nejvíce využívány učební pomůcky ze skupiny originální předměty a reálné skutečnosti a to v konkrétně v 89,47 %. Ve výuce odborných předmětů pro změnu respondenti nejčastěji uváděli, že pedagog pracuje s učebními pomůckami ze skupiny textových pomůcek v tištěné i digitální podobě a to v počtu 78,95 %. Tyto dvě skupiny byly zvoleny jako nejfrekventovanější v rámci odborného výcviku a výuky odborných předmětů. Dále respondenti uvedli, že by chtěli, aby byly více využívány pomůcky v oblasti zobrazení a znázornění předmětů a skutečností a to v odborných předmětech i odborném výcviku. V odborných předmětech to bylo 89,47 %, a v odborném výcviku 68,42 % respondentů. S tím souvisí i otázka, která byla zaměřená na učební pomůcky, které respondentům nejvíce vyhovují. V této oblasti se respondent vyjádřili ve prospěch využívání „zobrazení a znázornění předmětů a skutečností“ Z otevřených otázek vyplývá, že by respondenti uvítali pomůcku v podobě modelu, která by mohla být stále ve třídě a byla k dispozici

i mimo výuku. U řízených rozhovorů s učiteli byly otázky podobného zaměření jako u dotazníkového šetření. Učitel odborných předmětů uvedl, že jsou pro žáky nejvhodnější pomůcky ze skupiny zobrazení a znázornění předmětů a skutečností. Učitel odborného výcviku se vyjádřil, že žákům nejvíce vyhovují pomůcky ze skupiny originálních předmětů a reálných skutečností (Špinar, 2017). Tato skupina učebních pomůcek je v praktickém vyučování a odborném výcviku tradičně nevíce využívanou skupinou pomůcek.

V oblasti novějších výzkumu stavebnic ve výuce máme v podmínkách České republiky práce Dostála (2008, 2015), který se zabývá využitím elektrotechnických stavebnic v technickém vzdělávání na základních školách. V problematice stavebnic ve výuce dále existují rozmanité metodické materiály a edukační nabídky různých institucí. Systematický výzkum na středních školách v České republice v této oblasti však v současnosti nemáme. Zahraničních výzkumů v oblasti učebních pomůcek je velké množství, zejména v USA a západní Evropě. Předmětem zájmu těchto výzkumů jsou zejména interaktivní pomůcky, pomůcky využívající 3D technologie, pomůcky využívající virtuální realitu a pomůcky využívané v rámci koncepce výuky STEM (O. Ha & N. Fang, 2013). Dále potom učební pomůcky v rámci elektronického vzdělávání s implemetací Internetu věcí - Internet of Things (Muhammad Asraf, H, 2018, Utami *et al*., 2018).

4. METODOLOGIE

V dalším textu se zaměříme na *prezentaci vybraných dílčích výsledků kvantitativního výzkumu,* jehož *cílem* bylo zjistit, jaké skupiny učebních pomůcek (stavebnic) a jak jsou využívány učiteli strojírenských a elektrotechnických oborů v České republice v Jihomoravském kraji. Z rozsáhlého repertoáru učebních pomůcek byla pozornost zaměřena na *využívání stavebnic ve výuce.* Na základě stanoveného cíle jsme stanovili následující základní *výzkumné otázky:*

1) Jaké konkrétní stavebnice nebo výukové sady jsou ve výuce odborných předmětů využívány?
2) Jak jsou stavebnice využívány k aktivizaci žáků ve výuce?
3) Jak hodnotí pedagogové spokojenost s vybavením stavebnic a využíváním dostupných stavebnic ve výuce?

Výzkum byl realizován ve školním roce 2021–2022. Jako *výzkumné metody a nástroje* byly využity:

- Ve fázi sběru dat: průzkum trhu, dotazování.
- Ve fázi vyhodnocení dat: analýza dokumentů s následnou syntézou a vyvozením kritických závěrů, deskriptivní a induktivní statistické postupy statistické postupy (absolutní četnosti a relativní četnosti, testování statistické významnosti).

Na základě dosavadních zkušeností a aktuálního stavu poznání předpokládáme, že ve výuce dominuje využívání programovatelných stavebnic a stavebnic, které jsou založeny na platformě Arduino. Výzkum byl realizován mezi studenty učitelství odborných předmětů a praktického vyučování na Pedagogické fakultě MU a Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a dále potom na školách, kde studenti vyučují. Byl tedy použit dostupný výběr. Celkem jsme získaly data od 57 respondentů. Respondenti v době výzkumu vyučovali celkem na devíti školách v Jihomoravském kraji (Brno, Boskovice, Sokolnice u Brna, Moravský Krumlov). S učiteli byl veden řízený rozhovor (17 respondentů). Další část respondentů vyplnila nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Výzkumný nástroj obsahoval osm polouzavřených otázek. Výzkum byl anonymní.

5. VÝSLEDKY

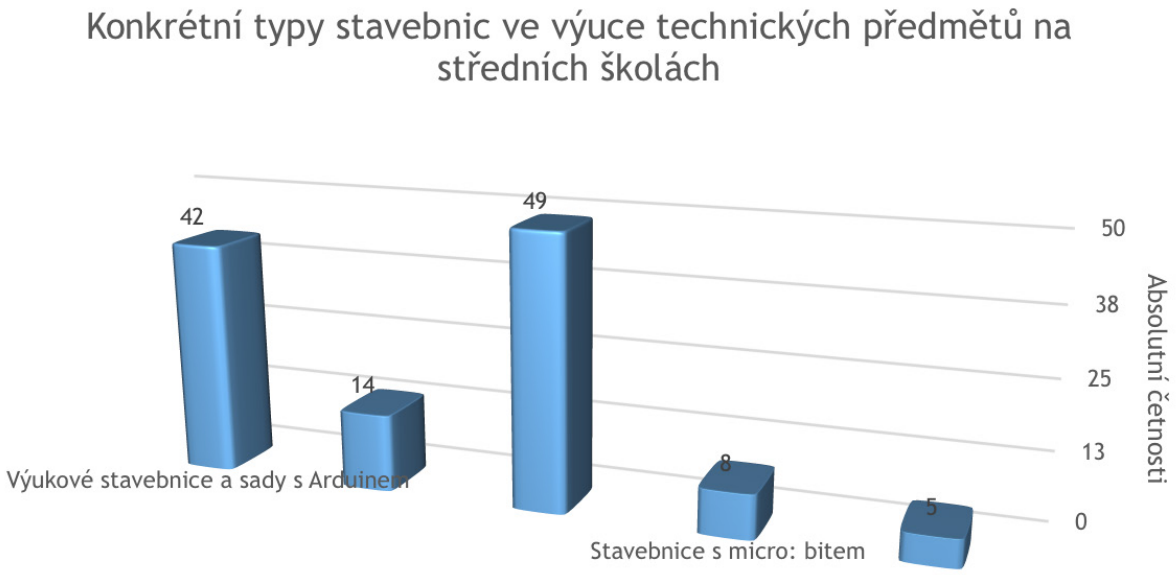
V rámci našeho výzkumu jsme získaly informace od učitelů následujících oborů:

1) Elektrotechnické obory (obory elektrotechnika, mechanik elektrotechnik, elektrikář silnoproud, autotronik) – 39 respondentů.
2) Strojírenské obory (obory mechanik strojů a zařízení, mechanik seřizovač) – 18 respondentů.

Jedná se o učitele odborných předmětů a praktického vyučování. Z uvedeného počtu respondentů je 41 učitelů s ukončeným pedagogickým vzděláním na úrovni magisterského studia nebo magisterského nepedagogického studia s absolvovaným kurzem doplňujícího pedagogického studia. Dále vzorek zahrnuje 16 studentů učitelství praktického vyučování a odborných předmětů v posledním ročníku studia. Jedná se tedy o studenty, kteří mají úspěšně absolvovány oborově didaktické disciplíny (didaktika odborných předmětů, didaktika praktického vyučování).

Shrnutí hlavních výzkumných zjištění

Dále uvádíme shrnutí hlavních výzkumných zjištění k jednotlivým výzkumným otázkám i k celému výzkumu.



Graf 1.: *Vybrané typy stavebnic využívané na zkoumaných školách*
Zdroj: Vlastní

1) Jaké konkrétní stavebnice nebo výukové sady jsou ve výuce odborných předmětů využívány?

   Výzkum prokázal, že ve výuce jsou nejvíce frekventované následující stavebnice a výukové sady.
   - Výukové stavebnice a sady s Arduinem.
   - Robotické stavebnice.
   - Stavebnice Lego.
   - Dále jsou využívány tyto typy stavebnic
   - Stavebnice s micro: bitem.
   - Stavebnice s Raspberry

   Dále uvádíme četnosti využívání jednotlivých typů stavebnic na zkoumaných školách.

   Z grafu 1. je patrné, že ve výuce *dominuje využití robotických stavebnic a stavebnic na platformě Arduino* (což jsou i robotické stavebnice). Další typy jsou využívány v menšině. Je běžné, že na školách učitelé pracují s více typy stavebnic. Vždy se však podrobněji zaměřují na určitý typ stavebnice. Standardem jsou robotické stavebnice na bázi Arduina. Stavebnice jsou v převážné většině případů využívány ve výuce praktického vyučování. Ve výuce teoretických odborných předmětů slouží jako demonstrační pomůcka ve výuce. Další existující typy stavebnic se na dotčených školách nevyskytují.

2) Jak jsou stavebnice využívány k aktivizaci žáků ve výuce?

   Permanentním a dlouhodobým problémem výuky všech oborů a předmětů je aktivita žáků ve výuce. V této oblasti jsme proto zkoumali, zda žáci pracují se stavebnicemi pouze podle hotového návodu nebo postupu nebo zda jsou stavebnice využívány i v rámci konstruktivistické výuky a jsou žákům pří práci zadávány problémové úlohy. Výsledky jsou relativně povzbudivé. Z osloveného vzorku se celkem 51 učitelů vyjádřilo, že *při práci se stavebnicemi musí žáci hledat a navrhovat vlastní řešení. Tento přístup se uplatňuje zejména u robotických a programovatelných stavebnic.* Toto zjištění potvrzuje fakt, že *stavebnice lze použít jako nástroj rozvoje technické tvořivosti žáků.* Musí však být do výuky zařazeny odpovídajícím způsobem. Míra aktivizace žáků je samozřejmě dána i typem a konstrukcí stavebnice. Rozvoj tvořivosti umožňují stavebnice, které nabízí různá řešení a postupy sestavení a konstrukcí a rozvíjí tak divergentní myšlení. Zkoumané typy stavebnic tento postulát splňují.

3) Jak hodnotí pedagogové spokojenost s vybavením stavebnic a využíváním dostupných stavebnic ve výuce?

   Z výpovědí pedagogů je patrné, že vybavenost škol stavebnicemi se stále zlepšuje a je na relativně dobré úrovni. Prostor pro zlepšení stavu tu však rozhodně máme. Učitelé sledují trh se stavebnicemi a snaží se nové typy podle možností pořídit a implementovat do výuky. V jednom případě si učitel výukové sady navrhuje a vyrábí sám.

ZÁVĚR

Výzkum učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání je téma, které má velmi bohatý potenciál. Záměrem naší studie bylo shrnout hlavní výzkumná zjištění problematice využívání vybraných typů pomůcek (stavebnic) v rámci vybraných oborů na středních odborných technických školách. Výsledky samozřejmě nelze zobecnit, protože výzkumný vzorek není reprezentativní. I přesto již máme prvotní představu o tom, jaké typy stavebnic jsou v edukační praxi vyžívány. Zjištěné výsledky jsou pozitivní a dokládají vhodné využití stavebnic ve výuce. Výzkum pokračuje dál a v navazujících studiích se budeme touto problematikou zabývat a prezentovat další zjištění. Další výzkum je zaměřen jak na problematiku stavebnic, tak na problematiku dalších skupin učebních pomůcek v odborném technickém vzdělávání. Naší ambicí je získat, zpracovat a vyhodnotit data od reprezentativního vzorku respondentů z více krajů České republiky.

LITERATURA

Adamec, P. (2021). Selected results of the analysis of educational needs in the target professional group. *Rocznik Andragogiczny*. *28*(25), 43–57. https://doi.org/10.12775/RA.2021.003

Adamec, P. & Kryštof, D. (2021). Feedback from realised courses aimed at developing teaching competences of university teachers. In *EDULEARN21 - International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings* (s. 3079–3084). International Academy of Technology, Education and Development. https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0658 (ISBN 978-84-09-31267-2, ISSN 2340–1117)

Bajtoš, J. (2020). *Didaktika vysokej školy.* Bratislava: Wolters Kluwer SR s.r.o.

Balík, V. (2020). *Materiální výukové prostředky ve výuce praktického vyučování oboru Truhlář (nepublikovaná bakalářská práce).* Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Dostál, J. (2008). *Elektrotechnické stavebnice (teorie a výsledky výzkumu).* Olomouc: Votobia.

Dostál, J. (2015). *Elektrotechnické stavebnice a jejich význam pro vzdělávání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

Fischertechnik education Lernfabrik 4.0 24V m. SPS-Anschlussboard tréninkový a simulační model Learning factory 4.0 24V. Dostupné z: https://www.tera.cz/fischertechnik-education-lernfabrik-4-0-24v-m-sps-anschlussboard-treninkovy-a-simulacni-model-learning-factory-4-0-24v_d867635.html

Ha, O., & Fang, N. (2013, October). Development of interactive 3D tangible models as teaching aids to improve students‘ spatial ability in STEM education. In *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1302–1304). IEEE.

Chromý, J. (2020). *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti.* Praha: Extrasystem

Muhammad Asraf, H., Ashar, N. D. K., Zakiah, M. Y., Abidin, A. F. Z., & Nooritawati, M. T. (2018). Computer Assisted E-Laboratory using LabVIEW and Internet-of-Things Platform as Teaching Aids in the Industrial Instrumentation Course. *Int. J. Online Eng.*, *14*(12), 26-42.

Pecina, P. (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách.* Brno: MU.

Pecina, P. & Hrmo, R. (2022). *Problematika učebních pomůcek a výukových materiálů v odborném vzdělávání na středních školách.* Dubnica Nad Váhod: Vysoká škola DTI

LaskaKit Arduino MINI Starter kit. Dostupné z: https://www.laskakit.cz/laskkit-arduino-mini-starter-kit/

Špinar, M. (2017). *Učební pomůcky ve výuce oboru vzdělání Malíř a lakýrník.* (bakalářská práce). Dostupná z webových stránek Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně: https://is.muni.cz/th/wmiqn/

Utami, P., Cikarge, G. P., Ismail, M. E., & Hashim, S. (2018, December). Teaching Aids in Digital Electronics Practice through Integrating 21st Century Learning Skills using a conceptual approach. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1140, No. 1, p. 012022). IOP Publishing.

Vaněček, D. *et al.* (2016). *Didaktika technických odborných předmětů.* Praha: ČVUT.

Kontakt

doc. Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.: pavel.pecina@mendelu.cz

ROZVOJ DIGITÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV STREDNÝCH ŠKÔL

Ľudmila Rumanová[1]

[1] Vysoká škola DTI – DTI University, Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

Abstrakt

Dôležitosť digitálnych zručností v osobnom a tak isto aj v pracovnom živote v dnešnej dobe narastá a naberá na potrebnosti a dôležitosti. Prioritne najmä za účelom štúdia tak predstavuje kľúčovú tému v rozvoji digitálnych zručností študentov stredných škôl. Príspevok sa zaoberá aktuálnou otázkou využívania digitálnych technológií a vzdelávacích modelov vo vyučovacom procese. V príspevku prezentujeme výsledky kvantitatívneho šetrenia, ktorého primárnym cieľom bolo zistiť efektivitu využívania digitálnych technológií a upriamiť pozornosť najmä na rozvoj digitálnych zručností všetkých zainteresovaných účastníkov vzdelávania.
Bolo preukázané, že respondenti považujú digitálne technológie za efektívny účelný spôsob vzdelávania.

Kľúčové slová: vzdelávanie, digitálne zručnosti, vzdelávacie modely, študenti, škola

Abstract

DEVELOPMENT OF DIGITAL SKILLS OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

The importance of digital skills in personal as well as in working life is growing today and is gaining in importance and importance. As a priority, especially for the purpose of study, it thus represents a key topic in the development of digital skills of secondary school students. The paper deals with the current issue of the use of digital technologies and educational models in the teaching process. In this paper, we present the results of quantitative research and focus on the development of digital skills of all stakeholders. Respondents have been shown to consider digital technologies as an effective and effective way of learning.

Keywords: education, digital skills, educational models, students, school

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0171

1. ÚVOD

Pokrok v oblasti digitálnych zručností sa dá dosiahnuť v prvom rade skvalitňovaním vzdelávania a rozvojom zručností žiakov, ale aj učiteľov. Hlavným cieľom vzdelávania na školách by mal byť nielen celkový rozvoj osobnosti a rozvoj kultúry vzťahov, nevynímajúc tak ani rozvoj schopností učiť sa a tak získavať mieneným spôsobom znalosti v značných dátach digitálneho sveta. (Turek,2014) Vzdelávacie modely podávajú konkrétnejšiu predstavu o obsahovom naplnení výučby informačnej gramotnosti, ktorá sa v našom ponímaní chápe ako koncept zasahujúci všetky vyučované disciplíny. Informačná gramotnosť sa skladá z viacerých aspektov, ktoré nesúvisia nutne s digitálnymi technológiami. Modely informačnej gramotnosti mapujú širokú škálu týchto aspektov opisujú proces jednotlivých informačných kompetencií.

2. KONŠTRUKTIVISTICKÝ PRÍSTUP

Konštruktivistický prístup pojednáva o konštruktivistickom formovaní osobného systému poznania, ktorý sa viac orientuje na študenta. V praxi to znamená: spoločná práca študentov v skupinách, individualizácia, zadávanie rôznych úloh, plánovať výučbu spolu so študentmi, aktivizujúce metódy, samostatné a tvorivé, diskusia a argumentácia, práca na projektoch, písanie esejí, modelovanie edukačných situácií, nácvik riešenia štandardných pedagogických situácií, identifikovať a riešiť neštandardné pedagogické situácie analýzou videozáznamov videosimulácií alebo prípadových štúdií.

Učiteľ v konštruktivisticky poňatom procese vyučovania pôsobí najmä ako facilitátor, uľahčovateľ žiakovho učenia, pomáha žiakovi, keď žiak o to požiada, vedie ho na ceste poznávania, ale nemôže zaňho skonštruovať žiadané vedomosti; k tým sa musí žiak vlastnou pracovnou i sociálno-diskurzívnou aktivitou dopracovať sám. Konštruktivistické poňatie vyučovania predpokladá uplatnenie zodpovedajúcich stratégií vyučovania, to znamená tých, ktoré aktivizujú poznávacie procesy žiaka a vedú rozvoju samostatnosti, predstavivosti, fantázie, logického myslenia a tvorivosti. Konštruktivistické poňatie vyučovania v práci Maňáka a Šveca (2003, In Zormanová, 2012) je spojené s komplexnými a aktivizujúcimi metódami ako sú dialóg, diskusia, problémové a projektové vyučovanie, brainstorming, didaktické hry, inscenačné a situačné metódy, kritické myslenie, skupinové a kooperatívne vyučovanie. Z tohto prístupu vychádza problémové vyučovanie, čo je forma vyučovania založená na hľadaní vlastného riešenia problému alebo úlohy žiakom. Predpokladá sa, že študent je prirodzene zvedavý. Učiteľ vytvára vhodné podmienky a sprevádza tak študenta v jeho poznávaní.

Vyučovacie metódy predstavujú v procese výučby veľmi dôležitý prvok. Pomocou nich sa študentom sprostredkuje príslušný obsah učiva. Súčasná moderná doba vyžaduje, aby sa v rámci vyučovacieho procesu využívali nielen klasické vyučovacie metódy, ako sú prednáška a výklad, ale aj netradičné metódy, ktoré dokážu študentov aktivizovať do samostatnej práci a do hľadania vhodných riešení problémov. Zároveň podporujú rozvoj logického, analytického a tvorivého myslenia.

Na stredných odborných školách tvorí základ vzdelávania študentov výučba odborných predmetov. Od absolventov stredných odborných škôl sa očakávajú nielen odborné teoretické vedomosti, ale aj schopnosť komunikovať, samostatne riešiť problémy, pracovať v tíme, orientovať sa v informáciách. Učitelia by preto mali do procesu výučby odborných predmetov zaraďovať čo najviac takých vyučovacích metód, ktoré umožnia študentom tieto kompetencie rozvíjať a zdokonaľovať.

2.1 Projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie patrí medzi veľmi efektívne koncepcie vyučovania. Predstavuje inovačný prvok, ktorý podporuje aktívny prístup k učeniu a samostatnosť žiakov. V práci Orbánová (2017) sa zistilo, že rozvíja ich schopnosti a zručnosti aplikovať získané vedomosti a umožňuje tak prepojenie teórie s praxou, súčasne vychováva k samostatnosti a zodpovednosti Pri získavaní záujmu o riešenie problémov má významnú úlohu motivácia študentov. V priebehu projektového vyučovania si študenti osvojujú dôležité zručnosti, ktoré budú môcť využiť v praktickom živote. Problémy, ktoré študenti riešia, sú komplexné, nemusia vychádzať z obsahu učiva jedného predmetu, ale predovšetkým zo života, z mimoškolských skúseností. Ich riešenie si vyžaduje poznatky aj z iných vyučovacích predmetov. Problémy, ktoré študenti riešia z vlastného záujmu a bez vonkajšej motivácie, vedú ku konkrétnemu výsledku - produktu, napr. písomné eseje, konštrukčná dokumentácia, tvorba modelu, videoprogramy, reálne predmety. Takéto komplexné problémy sa nazývajú projekty.

Cieľom projektov je tak aktívne zapojiť študentov do poznávacieho procesu. Učitelia vytvárajú problémové scenáre a úlohy, ktoré vedú k tomu, aby študenti rozmýšľali o tom, čo sa učia. Realizácia projektu závisí od študentov, od ich tvorivosti, fantázie, kritického myslenia, vnútornej motivácie, záujmov a potrieb. Pri tvorbe scenárov sú učitelia

i študenti inšpirovaní svojim najbližším okolím a problémami, ktoré vychádzajú v bežného života. Všeobecným cieľom projektového vyučovania je výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti. Umožňuje prehlbovať a rozširovať poznanie, integrovať poznatky do uceleného systému poznania, rozvíjať tvorivé myslenie, uvedomovať si význam a zmysel poznania. Študenti sa naučia samostatne a tvorivo pracovať, plánovať vlastnú prácu a dokončiť ju, niesť zodpovednosť za svoju prácu a prekonávať prekážky, pracovať s informáciami, prezentovať svoju vlastnú prácu, správne sa vyjadrovať a argumentovať, spolupracovať, komunikovať, tolerovať a prijímať iné názory, hodnotiť svoju prácu a prácu iných. Projektové vyučovanie v práci Pjatková (2017) sa opiera o tieto princípy:

- Pri výbere témy projektu je potrebné prihliadať na potreby a záujmy študentov, ovplyvňujú nielen výber ale aj špecifikáciu témy projektu.
- Predpokladom projektového vyučovania je zainteresovanosť študentov, ich záujem i vnútorná motivácia.
- Projekty by mali umožňovať interdisciplinárny prístup, komplexný pohľad na skutočný svet, mali by prekonávať rámec jednotlivých vyučovacích predmetov.
- Projekty by mali riešiť študenti v skupinách, v kooperatívnom vyučovaní.
- Projekty majú viesť ku konkrétnym výsledkom a na ich základe si študenti majú osvojiť príslušné vedomosti, zručnosti a postoje,

2.2 Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie zahŕňa viac vyučovacích postupov a stratégií, ako sú napr. heuristické vyučovanie, tvorivé vyučovanie, discoverylearning – učenie objavovaním, guided discovery – riadené objavovanie, inquiry teaching – bádateľské vyučovanie. Spoločným znakom je snaha rozvíjať tvorivé myslenie, tvorivé schopnosti žiakov, ich poznávaciu motiváciu a samostatnosť, tvorivé osvojenie si poznatkov a spôsobov činnosti. (Turek, 2014) Koncepcia takejto formy vyučovania je zameraná na rozvíjanie tvorivého potenciálu študentov. Predstavuje komplex teoretických a empirických poznatkov v oblasti cieľov, metód a nástrojov, ktoré smerujú k rozvíjaniu tvorivosti a samostatnosti študentov. Základom je vytvoriť podmienky – dať študentom úlohu alebo vytvoriť problémovú situáciu a zároveň im dať prostriedky na splnenie/vyriešenie. (Čapek,2015) To predpokladá uskutočniť didaktickú analýzu obsahu učiva z hľadiska možností rozvíjania tvorivosti a metodické postupy orientovať tak, aby študenti získavali poznatky vlastnými aktivitami a prostredníctvom tvorivých vyučovacích metód. Učiteľ môže rozvíjať samostatnosť a tvorivosť študentov predovšetkým cez obsah učiva jednotlivých predmetov. (Čapek, 2015) Vyčleňujú sa tak problémy a odvíjajú rôzne metódy tvorivého vyučovania, najmä: problémové metódy, problémový výklad, tvorivé dielne, výskumná metóda, metóda autentického výskumu a metóda riadeného objavovania.

2.3 Skupinové vyučovanie

Skupinové vyučovacie metódy sú moderné, na študenta orientované vyučovacie metódy, ktoré formou vzájomnej kooperácie v skupinách využívajú všetky známe pozitíva aktívnej práce študentov v triede. Skupinové vyučovanie v práci Petlák (2016) je vyučovacia metóda, ktorá môže mať veľa alternatív. Pre z efektívnejšie výučby touto metódou musia existovať niektoré jeho charakteristiky: osvojovanie nového učiva, práca v skupine, v každej skupine by mali byť nielen výborní študenti, ale aj priemerní a zaostávajúci, skupiny musia byť rovnocenné z pohľadu rasového, náboženského a z pohľadu pohlavia, je nevyhnutné povzbudzovanie nielen jednotlivca, ale aj členov v rámci skupiny.

Veľa výskumov, zameraných na vyučovaciu metódu skupinového vyučovania, ukázalo, že v triedach, kde sa táto metóda využíva, je úroveň vedomostí študentov vyššia ako v triedach, kde sa vyučuje tradične. Bolo dokázané, že lepší efekt metódy skupinového vyučovania sa dosahuje v rôznych predmetoch, so študentmi mladšími aj staršími, s rôznou úrovňou vedomostí. Viaceré prieskumy ukazujú, že organizovať študentov do skupín, v ktorých pracujú, nestačí. Požadovaný efekt pri skupinovom vyučovaní si vyžaduje prítomnosť týchto prvkov: skupinové povzbudzovanie a mechanizmus stimulácie osobnej zodpovednosti. V práci Schima, Urbánková (2014) povzbudzovanie celej skupiny spôsobí, že výborní študenti budú pomáhať slabším členom skupiny pri osvojovaní učiva. V rámci povzbudzovania je potrebné motivovať študentov aj vhodnými odmenami. Ak sú skupinové odmeny nepostačujúce, členovia skupiny začínajú menej zodpovedne pristupovať k svojej práci a neberú do úvahy potreby ostatných. Individuálne previerky, ktoré stimulujú osobnú zodpovednosť za osvojenie učiva, pomáhajú každému študentovi vidieť, čo dosiahol pomocou skupinového vyučovania. Ak sa individuálne povzbudzovanie u niektorých študentov ukáže ako nedostatočné, môžu sa dostať ďalej vďaka ostatným členom skupiny. Existuje niekoľko alternatív

metódy skupinového vyučovania, ktoré sa prispôsobujú vyučovaniu a sú porovnateľné s tradičnými metódami výučby.

2.4 Kolaboratívne vyučovanie

Kolaboratívne vyučovanie je zastrešujúci termín používaný pre rôzne vzdelávacie prístupy zahŕňajúce spoločné intelektuálne úsilie študentov a učiteľov. Študenti sú zvyčajne vyzvaní pracovať v skupinách po dvoch alebo viacerých, pričom sa spoločne snažia porozumieť učivu, hľadať riešenia alebo významy, prípadne vytvárajú produkt. Kolaboratívne učenie sa, učenie sa spoločnou tvorbou, objavovaním a riešením problémov sa v našich školách vyskytuje často, no zriedkavejšie priamo na vyučovaní. Kolaboratívne učenie sa je synonymom pre prácu v skupine, v ktorej sa dvaja alebo viacerí ľudia učia alebo sa pokúšajú niečo naučiť spoločne. Možno to považovať za sociálne interakcie, ktoré sú zamerané na hlbšie poznanie. Kolaboratívne vyučovanie sa vzťahuje na metódu výučby, v ktorej sú študenti zodpovední za učenie toho druhého, ako aj za svoje vlastné. Úspech jedného študenta teda pomáha iným študentom byť úspešnými.

Používanie digitálnych technológií pri kolaboratívnom vyučovaní uľahčí študentom spoluprácu s niekým, kto je ďaleko, a to ako keby boli v rovnakej miestnosti. Technológie elektronickej spolupráce umožňujú priniesť rôzne zručnosti do spoločných projektov. (Ezekoka, 2015) Kolaboratívna technológia ponúka funkcie na koordináciu skupinovej práce, nástroje na zaznamenávanie pokroku a poskytovanie spätnej väzby, knižnice riešení a osvedčených postupov. Na podporu kolaboratívneho učenia sa s digitálnymi technológiami môžeme použiť napríklad blogy, wiki, diskusné fóra, distribuovaný e-mail, digitálne kamery či podcasty. (Pávová, Váňová, 2020) Umožňujú nám pritom rôzne úrovne spolupráce, spoluprácu dvoch študentov za jedným počítačom, spoluprácu dvoch študentov za rôznymi počítačmi v jednej miestnosti, spoluprácu dvoch študentov za rôznymi počítačmi na rôznych miestach, rozšírenie práce, kde študent alebo skupina študentov sprístupní svoj produkt a iná skupina či študent v ňom pokračuje alebo ho zmení, spoluprácu študentov pri zdieľanej obrazovke či tabuli, pričom prebieha diskutovanie o myšlienkach a striedanie prispievateľov pri riešení problému. Študenti sa musia snažiť pochopiť iný názor a prehĺbiť interakciou svoj vlastný.

Britská agentúra pre vzdelávacie komunikačné technológie Becta (2018) uviedla niektoré výhody používania digitálnych technológií na podporu kolaboratívneho vyučovania: Zvyšuje sa angažovanosť a účasť študentov, najmä tým introvertnejších, ktorí môžu spolupracovať online bez obáv z kladenia otázok pred triedou. Študenti sa môžu vyjadriť aj menej tradičnými spôsobmi, ako je napríklad video. Sociálne siete môžu podporiť online diskusiu medzi študentmi mimo vyučovania. Digitálne technológie sú dostupné kedykoľvek a kdekoľvek, čo povzbudzuje niektorých študentov, aby si rozšírili vedomosti skúmaním tém, ktoré ich zaujali. Študenti sa stávajú autormi, čo povzbudzuje ich a angažovanosť, keď publikujú svoju prácu online. To môže podporiť zameranie na detail a celkovo zlepšiť kvalitu práce. Niektorí učitelia využívajú publikovanie prác na podporu vzájomného hodnotenia.

Bádateľský model Barbary Striplingovej

Študentské bádanie má v tomto modeli predstavovať nelineárny otvorený proces. Na jeho začiatku je kladenie otázok a hľadanie odpovedí, čo vytvára a upevňuje nové vedomosti. Výsledok procesu nie je vopred známy. (Obrázok 1.)

Medzi základné komponenty bádateľského vzdelávania patria: (Pedaste a kol.,2017) Orientácia/Pozorovanie: Učiteľ predstaví novú tému alebo koncept. Študenti skúmajú tému prostredníctvom výskumu, priamej výučby a praktických aktivít s možnosťou využitia digitálnych technológií.

Otázka/konceptualizácia: Študenti vytvárajú otázky súvisiace s témou, robia predpovede a vytvárajú hypotézy.

Skúmanie: Toto je najdlhšia časť skúmania. Študenti preberajú iniciatívu s primeranou podporou učiteľa, aby objavili odpovede, našli dôkazy na podporu alebo vyvrátenie hypotéz a vykonali výskum s možnosťou využitia digitálnych technológií.

Záver: Po zozbieraní informácií a údajov študenti vytvoria závery a odpovede na svoje otázky. Určujú, či sa ich nápady alebo hypotézy ukážu ako správne alebo či majú nedostatky. To môže viesť k ďalším otázkam.

Diskusia/Zdieľanie: Všetci študenti sa v tomto bode môžu učiť jeden od druhého prezentáciou výsledkov a použitím digitálnych technológií. Učiteľ by mal viesť diskusie, povzbudzovať diskusiu, nabádať žiakov ku kladeniu otázok a reflexií.

3. HRAVÉ A TVORIVÉ UČENIE, WORKSHOPY

3.1 Didaktická hra

Didaktická hra je hra, ktorá sa často zaraďuje do edukačného procesu na škole. Každá didaktická

FÁZA	OPIS FÁZY
Spájanie *(connect)*	• aktivizácia aktuálnych/doterajších vedomostí (angl. *prior knowledge*) • osobné nastavenie sa na bádanie • pozorovanie, skúsenosti (prežívanie)
Zvedavosť *(wonder)*	• kladenie otázok • formulácia predpokladov, hypotéz
Skúmanie *(investigate)*	• vyhľadávanie a hodnotenie informácií poskytujúcich odpovede na nastolené otázky, testovanie hypotéz • premýšľanie o informáciách objasňujúcich otázky a hypotézy
Konštruovanie *(construct)*	• konštrukcia nových znalostí v kontexte doterajších vedomostí • vyvodzovanie záverov o nastolených otázkach a hypotézach
Vyjadrenie, prejav *(express)*	• „zdieľanie" nových nápadov • aplikácia nadobudnutých poznatkov do nových kontextov a situácií
Reflexia *(reflect)*	• premýšľanie, uvažovanie o novozískaných poznatkoch a o bádaní • kladenie nových otázok

Obrázok 1: *Charakteristiky etáp žiackeho bádania podľa Striplingovej*
Zdroj: Informačná gramotnosť a informačné vzdelávanie, Hrdináková, Fázik,2021

hra musí mať svoj cieľ a presné pravidlá, ktorými sa riadi. Didaktické hry možno využívať pri vysvetľovaní, overovaní, upevňovaní učiva, ale aj na spestrenie vyučovania a motiváciu detí. Hra musí byť primeraná veku, musí zodpovedať úlohám výchovnej práce a tematickým celkom príslušného učiva. Prostredníctvom herných situácií sa dajú so študentmi riešiť i zložité úlohy a problémy, lebo hra sa pre nich stáva silným motivačným stimulom, ktorý je schopný zmobilizovať ich kognitívny potenciál, hlavne pri súťaživých hrách. (Sotáková, 2014) Didaktická hra je priamo konštruovaná tak, aby hravou formou rozvíjala aj poznávacie funkcie. Didaktická hra má značný vplyv na:

a) **kogníciu študenta,** vo vyučovacom procese využívame didaktické hry, ktoré rozvíjajú poznávacie funkcie žiakov. Študent získava zručnosti a spôsobilosti riešiť rozličné problémy, pretože väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií,
b) **motiváciu a aktivitu** študentov,
c) **emocionalitu,** zámerom didaktickej hry je intenzívne citovo stimulovať študentov. Emocionalizácia teda zahrňuje v sebe formovanie prežívania skutočnosti,
d) **socializáciu žiakov,** pri didaktickej hre je študent nútený rešpektovať platné pravidlá hry, čo podporuje jeho socializáciu. Študent má možnosť zistiť svoje vlastné schopnosti a porovnávať ich so schopnosťami spolužiakov. Pomáha mu to pri sebahodnotení. Vníma svoje prednosti i nedostatky podľa toho, ako je užitočný v tíme. Didaktická hra napomáha študentovi lepšie spoznať nielen seba, ale aj spolužiakov,
e) **komunikáciu,** didaktické hry umožňujú formovať spôsobilosti a schopnosti študentov vyjadriť určitú myšlienku, vymieňať si vzájomné informácie,
f) **kreativitu,** nie každú didaktickú hru je možno považovať za hru podporujúcu tvorivosť, ale väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií, ktoré podporujú rozvoj divergentného myslenia.

Učenie hrou patrí medzi najatraktívnejšie spôsoby vyučovania aj v súčasnosti. Možno povedať, že je pre svoj relaxačný a zábavno-poučný charakter najlepšou formou aktívneho oddychu a dokonale dopĺňa vyučovací proces. Študenti sa hrám venujú spontánne. Dobrá hra ich dokáže aktivizovať, dlho udržať ich záujem a prinútiť ich k vyššiemu výkonu. Hra sama negatívne vlastnosti nepestuje, len ich niekedy odhaľuje a zvýrazňuje. A tu je vhodná príležitosť pre učiteľa výchovne na žiaka pôsobiť. Musí zasiahnuť tak, aby pozitívne vlastnosti posilňoval a negatívne pomáhal odstrániť. Na to je potrebné, aby učiteľ poznal množstvo hier a vedel ich aj využiť. Pri hrách sa uplatňuje zrak, sluch, postreh, pozornosť, logický úsudok, inteligenciu a pod. Na výučbu odborných predmetov sú vhodné tzv. interiérové hry:

Verbálne hry – ich podstata spočíva v používaní jazykových komunikačných prostriedkov. Rozvíjajú také kľúčové kompetencie ako je, napríklad schopnosť zapamätania, postreh, kombinačné schopnosti, schopnosť správnej reprodukcie, predstavivosť a pozornosť. Z pohľadu rozvoja kľúčových kompetencií sa didaktické verbálne hry delia na:

pamäťové, logické – rozvíjajú percepčné a intelektové schopnosti, abstraktné – umocňujú predstavivosť, kombinačné schopnosti, asociačné – precvičujú schopnosť spájania pojmov a faktov na základe spoločnej vlastnosti objektov.

Písomné hry – existuje bohatá škála hier tohto typu. Rozvíjajú logické myslenie, percepčné schopnosti, schopnosť abstrakcie, asociácie a pod. Základom týchto hier je písomná alebo grafická príprava hry.

3.2 Pojmová mapa – pojmové mapovanie

Mapovanie mysle je robustná a jedinečná technika na transformáciu všetkých rôznych funkcií mozgu, ako sú slová, predstavivosť, čísla, dôvody, obrázky, zoznamy, farby a rytmus na činy. Inými slovami, mapovanie mysle spája predstavivosť so štruktúrami a obrazmi prostredníctvom rôznych spojení. V rámci tohto aspektu ide o nástroj, ktorý zvyšuje úspešnosť vo vzdelávaní a prispieva k zmysluplnému učeniu, to môžeme považovať za kritický nástroj na zlepšenie pamäte a kreatívneho myslenia. (Buzan, 2017) Okrem toho zlepšuje vyššie kognitívne funkcie, ako je syntéza, plánovanie, reflexia, rozhodovanie a sumarizácia.

Myšlienkové mapovanie v práci Buzana (2017) je založené na slovách, obrazoch a farbách. Aby sa vytvorila myšlienková mapa, kľúčový koncept sa najprv umiestni do stredu papiera a vedľajšie idey sú umiestnené okolo tohto kľúčového konceptu. Vzájomné vzťahy myšlienok sú označené niekoľkými spojovacími šípkami. Toto mapovanie ukazuje, ako ľudský mozog narába s rôznymi myšlienkami a informáciami. (Odaryuk, 2021) Analýzy skúseností s používaním pojmových máp vo vzdelávacom procese ukazujú, že sa úspešne používajú v rôznych fázach hodiny: počas predstavenia novej vyučovacej látky, pri kontrole nadobudnutých vedomostí, v spoločnej aktivite učiteľov a študentov interaktívnou formou, vo fáze reflexie na konci vyučovacej hodiny.

Moderné online programy pomáhajú rýchlo a vizuále atraktívne vytvárať myšlienkové mapy, pripájať ďalšie informácie (video, audio), pridávať odkazy na internetové zdroje, ukladať ich v digitálnom formáte, sťahovať, posielať členom skupiny - aplikácia Prezi, iMindMap. Myšlienkové mapy vytvorené pomocou online služieb predstavujú chrbticu interaktívnej digitálnej technológie pojmového mapovania. (Odaryuk,2021)

Pojmová mapa je diagram (rôzneho tvaru), ktorý vyjadruje podstatné vzťahy medzi pojmami vo forme tvrdení. Pojmová mapa znázorňuje štruktúru, hierarchiu a vzájomné vzťahy medzi pojmami. Proces vytvárania pojmovej mapy vyžaduje od človeka širokospektrálne vedomosti a je vhodným prostriedkom na rozvoj analytických schopností študentov. Učiteľ by si pri hodnotení mal uvedomiť, že študentmi vytvorená pojmová mapa nie je „správna“ alebo „nesprávna“. Každý študent môže vytvoriť inú pojmovú mapu, ktorá odráža jeho predošlé vedomosti a učením získané nové poznatky. Pojmové mapy môžu slúžiť ako prostriedok na získavanie informácií o študentových vedomostiach z príslušného učiva. Pojmové mapy môže učiteľ využiť: na začiatku školského roka na zistenie vedomostí o príslušnom učive, na začiatku hodiny, pri preberaní nového učiva, na konci hodiny v rámci zopakovania učiva, aby zistil, čo si žiaci z prebraného učiva zapamätali, na opakovacej hodine z konkrétneho tematického celku.

Výhody pojmového mapovania: poskytnutie obrazu sledovaného problému vo vizuálnej podobe, priradenie relatívnej dôležitosti každému pojmu, prípadne myšlienke, grafické prepojenie medzi pojmami, úsporne vyjadrenie rozsiahleho obsahu, pomoc pri ľahšom a efektívnejšom zapamätaní obsahu učiva, videnie komplexných vzťahov medzi myšlienkami, kladenie ďalších otázok na podporu bádania a rozvoj kreativity.

4. INSCENANČNÉ A SITUAČNÉ VYUČOVANIE

4.1 Prípadová štúdia

Podstata metódy spočíva v tom, že študenti dostanú opis určitej situácie alebo prípadu z niektorej časti preberaného učiva. Opis situácie nemá obsahovať žiaden komentár učiteľa, aby si žiaci mohli utvoriť vlastný názor. Za opisom sú sformulované vhodné úlohy, ktoré majú študenti vyriešiť. Po oboznámení sa s prípadom učiteľ určí krátky časový limit, v ktorom môžu študenti klásť doplňujúce otázky, ale iba také, ktoré sa bezprostredne dotýkajú prípadu. Po vyčerpaní otázok nasleduje etapa spoločného hľadania optimálneho riešenia, čiže vyriešenie problému, ktoré musí vychádzať z opisu situácie alebo prípadu a z doplňujúcich otázok. Na záver sa príjme optimálne riešenie Dôležitejšie je vedieť reagovať primerane situácii a obhajovať svoj názor. V práci Turek (2014, In Herreid, 2000) boli zistené požiadavky na dobrú prípadovú štúdiu:

Prípadová štúdia je vyrozprávanie nejakého príbehu – obsahuje zaujímavú zápletku, ktorá apeluje na skúsenosti a zážitky žiakov. Zaujímavá prípadová štúdia by mala vychádzať z reálneho života a mala by byť dramatická. V prípadovej štúdií sa opisuje prípad, ktorý sa stal v posledných

rokoch alebo môže byť súčasná, aby bola motivujúcejšia. Prípadová štúdia umožňuje empatiu s hlavnými postavami príbehu, obsahuje aj priamu reč, ktorá uľahčuje pochopenie a empatiu študentov. Dobrá prípadová štúdia je pre študentov relevantná kde prípad by mal obsahovať situácie, ktoré žiaci poznajú alebo s ktorými sa stretnú a budú pre nich dôležité zahrňujúc jasné edukačné ciele. Prípadová štúdia podnecuje konflikt môže obsahovať aj kontroverzné názory, umožňuje študentom súhlasiť alebo nesúhlasiť s inými názormi a vyžaduje rozhodovanie študentov. Dobrá prípadová štúdia umožňuje zovšeobecnenie, je krátka a opis prípadu by mal byť dostatočne dlhý na prezentovanie všetkých dôležitých informácií, ale nemal by vyvolávať nepozornosť a nudu.

Pomocou prípadových štúdií sa u študentov rozvíjajú, napríklad kľúčové kompetencie: čítanie s porozumením, schopnosť analyzovať, schopnosť riešiť problémy, schopnosť zovšeobecňovať, schopnosť prijať rozhodnutie, schopnosť jasne a logický prezentovať dosiahnuté výsledky, schopnosť komunikovať s učiteľom a spolužiakmi, schopnosť oponovať.

4.2 Hranie rolí

Hranie rolí patrí medzi inscenačné vyučovacie metódy. V práci Turek (2014) bolo zistené, že podstata tejto vyučovacej metódy spočíva v simulácií stanovených situácií a riešenie sa realizuje pomocou hrania rolí žiakmi. Téma inscenácie vyžaduje pochopenie podstaty jednotlivými aktérmi, dostatočný priestor na tvorivé rozvíjanie ich individuálnych stratégií a dostatočne silnú osobnú motiváciu. Pomocou tejto metódy sa u študentov rozvíjajú, tieto kompetencie: čítanie s porozumením, schopnosť hrať rolu, schopnosť odborne sa vyjadrovať, písanie, formulácia viet, schopnosť riešiť problémy, schopnosť pracovať vo dvojici, komunikatívnosť, schopnosť prezentovať dosiahnuté výsledky, schopnosť oponovať, schopnosť analyzovať, schopnosť syntetizovať.

V práci Cook a kol. (2017) je badateľné, že hranie rolí v triede a interaktívna vzdelávacia technika s dlhou históriou úspechu, ale súčasné pokusy o jej rozšírenie do digitálneho sveta obmedzujú samotné interakcie, vďaka ktorým je táto technika úspešná. Napríklad digitálne hry na hranie rolí často zapájajú jednotlivých študentov pri počítači namiesto vytvárania bohatých sociálnych interakcií medzi študentmi.

Túto vyučovaciu metódu je vhodné využiť buď na konci školského roka na zopakovanie učiva, alebo na konci tematického celku na zopakovanie učiva. Kedy túto metóda využijeme, závisí od jej obsahovej komplexnosti. Vyučovacia metóda s primeraným obsahom je aplikovateľná v každom odbornom predmete.

5. ELEKTRONICKÉ VZDELÁVANIE

V súvislosti s didaktikou odborných predmetov môžeme chápať termín **e-learning** vyučovanie a učenie sa prostredníctvom digitálnych technológií.

Kombináciou prezenčného vyučovania v práci Tureka (2014) pri ktorom dochádza k bezprostrednému kontaktu učiteľa a študentov (napr. cvičenie), študentov navzájom (kooperatívne vyučovanie), alebo učeniu sa bez používania digitálnych technológií, e-learningu môžeme hovoriť **blended learning** –zmiešané vyučovanie. Podľa spôsobu pripojenia počítača k počítačovej sieti, rozoznávame:

1) **off-line** vzdelávanie – pri ktorom študent nie je pripojený k počítačovej sieti a učebný materiál študent dostáva na CD alebo DVD nosičoch,
2) **on-line vzdelávanie** – ktoré si vyžaduje zapojenie počítača študentom do počítačovej siete internet a učebný materiál je distribuovaný prostredníctvom sieťových komunikačných prostriedkov.

Z hľadiska komunikácie študenta s učiteľom je možné v on-line vzdelávaní rozlíšiť dva druhy výučby:

1) **synchrónna komunikácia** (výučba) – všetci študenti sú v kontakte s učiteľom alebo medzi sebou v tom istom, presne určenom čase prostredníctvom interaktívnej komunikácie alebo chatovania. Patrí sem jedna z najvyspelejších foriem e-learningu – virtuálna trieda, miestnosť vo virtuálnom priestore – na internete, ktorá umožňuje študentom stretávať sa, hovoriť, komunikovať a spolupracovať.
2) **asynchrónna komunikácia** – ide o samostatné učenie sa, štúdium prostredníctvom digitálnych technológií. Študenti si zvolia čas učenia sa, učia sa pomocou webových stránok, CD-ROM, DVD, komunikujú prostredníctvom e-mailov, weblogov.

Možnosti použitia synchrónnej a asynchrónnej výučby: Asynchrónna výučba je vhodnejšia na osvojovanie učiva, ktoré vyžaduje nižšie úrovne ako zapamätanie, porozumenie a jednoduché aplikácie. Asynchrónna výučba býva vhodnejšia pre veľký počet študentov, synchrónna výučba pre menší počet študentov. Synchrónna výučba je vhodnejšia na vyššie úrovne učenia ako zložité aplikácie, analýza, hodnotenie, syntéza.

Synchrónna výučba je vhodnejšia na učivo s krátkou dobou životnosti na rýchle meniaci sa obsah, aj v prípade časovej naliehavosti.

Na základe práce Tureka (2014) je zjavné, že ak má byť elektronické vzdelávanie účinné a efektívne, treba ho riadiť, plánovať priebeh učenia sa, pripraviť učebné materiály, evidovať žiakov a ich študijné výsledky, prezentovať učivo tak, aby bolo zaujímavé a vyhovovalo rôznym učebným štýlom študentov, zabezpečiť komunikáciu medzi študentom a učiteľom i medzi študentmi navzájom. Významným prvkom je motivovať a aktivizovať študentov, monitorovať činnosť študentov, zabezpečovať spätnú väzbu a hodnotiť študentov, zároveň nastaviť úroveň prístupových práv pre rôzne kategórie užívateľov.

5.1 Microlearning

Microlearning je prístup k učeniu založený na zručnostiach, ktorý poskytuje informácie v malých, vysoko zameraných kúskoch. Je to ideálny spôsob, ako rýchlo nájsť odpovede na konkrétne problémy. V práci Krpálková, Krelová(2020) mikrolearning zlepšuje učenie a výkon najefektívnejším a najefektívnejším možným spôsobom prostredníctvom krátkych častí obsahu. Takéto vzdelávanie môže byť podporované sociálnym softvérom, pretože to umožňuje na jednej strane rýchle dodanie obsah v krátkych a flexibilných formátoch a, na druhej strane založené na sociálnych interakciách.

6. CIELE A METODOLÓGIA VÝSKUMU

Vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry, vzdelávacích materiálov i vlastných skúseností v oblasti rozvoja digitálnej gramotnosti, sme si za hlavný cieľ nášho výskumu určili zmapovať vybrané vzdelávacie modely využívané vo vyučovacom procese. Zaujímalo nás využívanie vzdelávacích modelov pomocou digitálnych technológií učiteľmi pri rozvoji digitálnych zručností študentov stredných odborných škôl. Všeobecný cieľ sme ďalej konkretizovali do týchto čiastkových cieľov:

1) Zistiť využívanie digitálnych technológií vo vyučovacom procese na hodinách odborných predmetov.
2) Zmapovať adekvátnosť zvolených vzdelávacích modelov pri rozvoji digitálnych zručností študentov stredných odborných škôl.

Vzhľadom k vyššie uvedeným cieľom sme ako základnú metódu použili dotazník. Dotazníkové šetrenie bolo určené učiteľom stredných odborných škôl v okrese Spišská Nová Ves a realizované v školskom roku 2021/2022. Súbor tvorilo 116 učiteľov z toho 77 žien a 39 mužov.

6.1 Interpretácia výsledkov prieskumu

Našim prvým čiastkovým cieľom prieskumu bolo zmapovať využívanie digitálnych technológií vo vyučovacom procese na hodinách odborných predmetov. Učitelia na hodinách odborných predmetov v 62,07 % využívajú online edukačné programy a v 59,48 % využívajú školou zakúpené edukačné programy. Celkom šestnásť učiteľov uviedlo, že na hodinách nevyužívajú edukačné programy.

Najčastejšie využívaným webovým portálom na prípravu na vyučovanie alebo počas vyučovania je Zborovňa (N = 58; 50,000 %). Nasleduje Viki, ktorý uviedlo o 22,41 % menej učiteľov (N = 32; 27,59 %). Ďalej sú to webové portáli ako Bez kriedy (N = 23; 19,830 %), Alf (N = 13; 11,21 %) a Digipédia (N = 11; 9,48 %). Zistili sme, že edukačné programy na hodinách odborných predmetov využíva pravidelne 21,55 % učiteľov (N = 25) a často 45,69 % učiteľov (N = 53). Ďalej učitelia uviedli využívanie edukačných programov na hodinách odborných predmetov iba minimálne (N = 27; 23,28 %) a jedenásti učitelia uviedli, že ich nevyužívajú vôbec. Učitelia pri príprave na vyučovanie využívajú digitálne technológie v 68,10 % denne (N = 79). Následne 28,45 % učiteľov (N = 33) ju využíva občas a štyria učitelia ju nevyužívajú vôbec. Zistili sme, že digitálne technológie na hodinách odborných predmetov využíva pravidelne 59,48 % učiteľov (N = 69) a často 28,45 % učiteľov (N = 33). Ďalej učitelia uviedli využívanie digitálnych technológií na hodinách iba minimálne (N = 10; 8,62 %) a štyria učitelia uviedli, že ju nevyužívajú vôbec.

Digitálne technológie sú najčastejšie používané na sprístupnenie učiva u 54,31 % učiteľov (N = 63) pravidelne. Rovnako je najčastejšie používaná vo frekvencii často pri praktických cvičeniach, uviedlo to 39,66 % učiteľov (N = 46). Rovnako najčastejšie zvolili frekvenciu často učitelia aj pri preverovaní vedomostí žiakov (N = 46; 39,66 %). Prácu s edukačným CD využívajú učitelia v 35,34 % (N = 41) minimálne. V prípade práce s internetom v odpovediach učiteľov opäť dominovala odpoveď často (N = 53; 45,69 %).

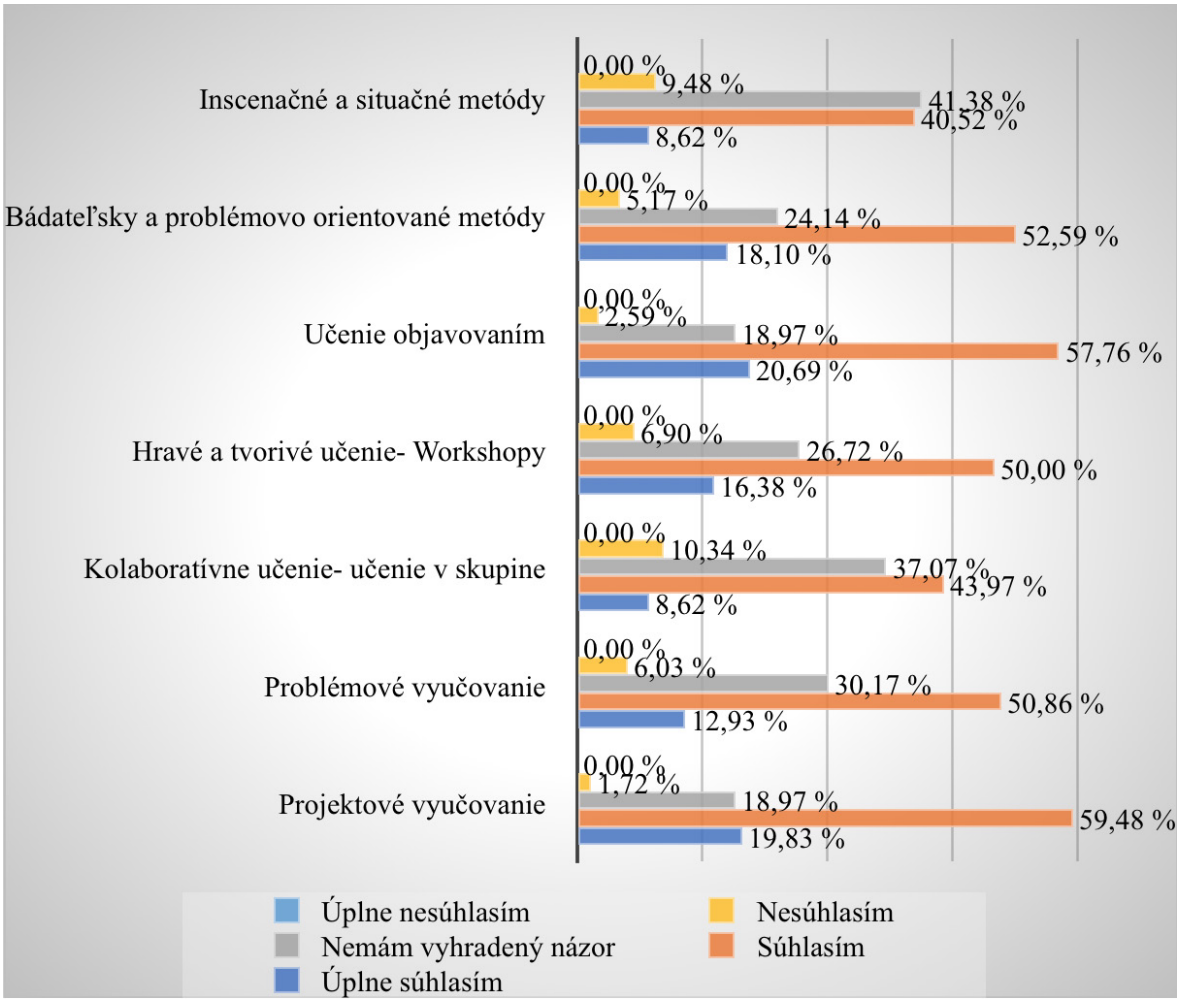
Našim druhým čiastkovým cieľom výskumu bolo zmapovať adekvátnosť zvolených vzdelávacích modelov pri rozvoji digitálnych zručností študentov stredných odborných škôl. Túto problematiku sme mapovali dôslednejšie, pre určité obmedzenie týkajúce sa rozsahu príspevku uvedieme len časť výsledkov nášho výskumu v tejto oblasti.

Podľa učiteľov rozvoj digitálnych zručností (Graf1) na hodinách odborných predmetoch umožňuje v 79,31 % tvorba projektov, projektové vyučovanie (N = 92). Nasleduje v 78,45 % učenie objavovaním (N = 91), v 70,69 % bádateľsky a problémovo orientované metódy (N = 82), v 66,38 % hravé a tvorivé vyučovanie- workshopy (N = 77), v 63,79 % problémové vyučovanie (N = 74), v 52,59 % kolaboratívne učenie- učenie v skupine (N = 61) a v 49,14 % inscenačné a situačné vyučovanie (N = 57).

Pokiaľ ide o samotné vzdelávacie modely vo vyučovaní odborných predmetov prevažovalo najmä projektové vyučovanie, ktoré sa viaže najmä na využitie digitálnych technológií na vyučovaní. Prekvapili nás tiež vzdelávacie modely učenie objavovaním spolu s bádateľsky a problémovo orientovanými metódami, ale aj hravé a tvorivé vyučovanie- workshopy a problémové vyučovanie kolaboratívne učenie- učenie v skupine v neposlednom rade aj inscenačné a situačné vyučovanie.

7. DISKUSIA

Všeobecným cieľom nášho výskumu bolo zmapovanie využívania digitálnych technológií vo vyučovacom procese na hodinách odborných predmetov a adekvátnosť zvolených vzdelávacích modelov pri rozvoji digitálnych zručností študentov stredných odborných škôl. Na získanie informácií sme použili dotazníkovú metódu. Ako ukázali nami získané a spracované výsledky vo všetkých sledovaných oblastiach majú učitelia ešte stále určité rezervy. Tieto výsledky z hľadiska súčasných požiadaviek na vzdelávanie a rozvoj digitálnych zručností študentov nás nemôžu uspokojiť. Je preto dôležité, aby učitelia už pri plánovaní vyučovacej hodiny adekvátne volili vzdelávacie modely výučby odborných predmetov pre študentov stredných škôl.



Graf I: *Rozvoj digitálnych zručností študentov*

ZÁVER

Byť digitálne gramotný je pre človeka veľké plus vzhľadom na fakt, že tým výrazne zvyšuje svoje šance byť v budúcnosti na trhu práce žiadaný a vyhľadávaný. Je dôležité neustále sledovať vývoj technológií vo svete, zvyšovať odbornú kvalifikáciu pedagógov a zároveň inovovať spôsob výučby na školách, tak aby sme boli schopní konkurovať ostatným krajinám aj v smere vzdelanej pracovnej sily. Primárnou cieľovou skupinou by v oblasti podpory digitálnej gramotnosti mali byť už študenti z dôvodu ich ľahšej adaptácie a osvojenia si jednotlivých zručností a schopnosti v oblasti digitálnych technológií.

Digitalizácia so sebou nesie mnoho inovatívnych nástrojov a aktivít, ktoré plne zachytávajú pozornosť mladého človeka. Je to nová forma zábavného a neformálneho vzdelávania. Umožňuje ľahší rozvoj zručností a kompetencií nielen mládeže, ale aj samotných pracovníkov s mládežou. V neposlednom rade moderná diskusia o digitalizácii smeruje k veľkej otázke: *„Ako najlepšie využívať a formovať digitálne technológie tak, aby efektívne pomáhali našej spoločnosti?“*

LITERATÚRA

BUZAN,T. (2017). *Myšlienkové mapy pre deti - Efektívne učenie*. Bratislava: BIZBOOKS.

COOK, M.P., a kol. (2017). Len sa hráme: Vplyv upravenej stolovej RPG na čítanie študentovELA v triede. In *Simulation & Gaming , 48* (2), Dostupné na:https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046878116684570.

ČAPEK,R. (2015). *Moderní didaktika.* Praha: Grada.

EZEKOKA,G. (2015). Maximizing the effects of collaborative learning through ICT. *Journal of Educational. Media & Technology.* Procedia - Social and Behavioral Sciences.

HRDINÁKOVÁ, Ľ., FÁZIK,J.(2021). *Informačná gramotnosť a informačné vzdelávanie.* Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica. 2021. Dostupné na: https://zenodo.org/record/6004432#.Ymb67NpBxPY.

KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ,K. (2020). Microlearning as a Modern Form of Education. Pohledy na středoškolního učitele odborných předmětú. Praha: Extrasystem,.Dostupné na: http://www.extrasystem.com/9788087570487.pdf.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003).*Výukové metódy.* Brno: PdF MU.

ODARYUK, I.V. (2021). Využívanie myšlienkových máp na motiváciu digitálnej generácie študentov učiť sa cudzie jazyky. In *E3S Web of Conferences 273,* INTERAGROMASH. Dostupné na: file:///C:/Users/Ludmi/Downloads/Using_Mind_Maps_to_motivate_the_digital_geneation.pdf.

ORBÁNOVÁ, D. (2017). Využívanie projektového vyučovania pri pedagogickej praxi. Praha: Extrasystem.

PÁVOVÁ,A.–VÁŇOVÁ,D.(2020) *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania.* Bratislava: MPC.

PJATKOVÁ, M. (2017). *Projektové vyučovanie v prírodovedných predmetoch*. Bratislava: MPC.

PEDASTE, M., a kol. (2017). Profily využitia smart zariadení v kontexte učenia sa prírodných vied a matematiky. Estónsky časopis o vzdelávaní. *Estonian Journal of Education, 5*(1),Dostupné na: https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2017.5.1.04.

PETLÁK, E. (2016). *Všeobecná didaktika.* Bratislava: IRIS.

SCHIMA, E., URBÁNKOVÁ, J. (2014). *Nové formy skupinového vyučovania.* Bratislava: MPC.

SOTÁKOVÁ,T. (2014). *Didaktické hry a ich využitie v predmete administratíva a korešpondencia.* Bratislava: MPC.

TUREK, I. (2014). *Didaktika.* Bratislava: Wolters Kluwer,s.r.o.

Kontakt

PaedDr. Ludmila Rumanov: ludmila.rumanova@azet.sk

KONCEPT ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ JAKO MODERNÍ TREND SOUČASNÉ PEDAGOGIKY

Ludmila Rumanová[1], Helena Zelníčková[1], David Vorel[1]

[1]Vysoká škola DTI – DTI University, Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

Abstrakt

Příspěvek řeší zážitkové učení jako moderní prostředek edukace mládeže a dospívajících. Zážitkové učení rozvíjí celistvě osobnost žáků a podporuje adaptaci jedince v nestandardních situacích. Rovněž podporuje podnikavé kompetence žáků a podporuje adaptabilitu jedince. Pracuje s emocemi a vytváří prostor pro sociální učení jedinců. Prožitkem jsou vytvořeny v paměti jedinečné otisky. Získané vědomosti jsou fixovány v paměti pevněji než vědomosti, které jsou získány teoretickým studiem. Zážitkové studium tak otevírá cestu, jak cíleně rozvíjet kognitivní i senzomotorické dovednosti u žáků.
V rámci příspěvku je provedena studie, která zkoumá úroveň senzomotorických dovedností u žáků a jejich preference v oblasti zážitkového učení.

Klíčová slova: pedagogika, zážitek, edukace, dovednosti, žák

Abstract

THE CONCEPT OF EXPERIENTIAL LEARNING AS A MODERN TREND OF CONTEMPORARY PEDAGOGY

The contribution deals with experiential learning as a modern means of educating youth and adolescents. Experiential learning develops the personality of students as a whole and supports individual adaptation in non-standard situations. It also supports the entrepreneurial competence of pupils and supports the adaptability of the unit. It works with emotions and creates space for social learning of individuals. The experience creates unique imprints in the individual's memory. Acquired knowledge is more firmly fixed in memory than knowledge that is obtained through theoretical study. Experiential learning thus opens the way to targeted development of cognitive and sensorimotor skills in students.
As part of the contribution, a study is carried out that examines the level of sensorimotor skills in students and their preferences in the field of experiential learning.

Keywords: Pedagogy, Experience, Education, Skills, Student

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0181

1. ÚVOD

V posledních letech se stále více poukazuje na encyklopedický způsob vyučování, který převládá v našem školství. Úsilím více odborníků je uplatňování rozmanitých aktivit, samostatnosti a tvořivosti žáků. Jsme zahlceni množstvím informací, kde většinu z nich nejsme schopni ani jen krátkodobě udržet v paměti. A právě proto je třeba vzdělávat jiným způsobem - zážitkem.

Takovým aktivním poznáváním lze přispět ke snazšímu a trvalejšímu osvojování znalostí. Do popředí se také dostává názor, že hnací silou učení jsou emoce. Jedním z takových modelů učení je metoda zážitkového učení. Zážitkovému učení, jeho vymezení a aplikaci se věnovali mnozí odborníci.

Činčera (2007) v tomto směru tvrdí a vychází z teorie, že „lidé se nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud tyto nejsou destruktivního charakteru a jsou zpětně správně pochopeny.“ Při takovém chápání dochází k přímé interakci s věcmi, přírodou a dalšími osobami, které následně přinášejí změny v chování a interpretaci toho, co člověk prožil, zažil. Zážitkové učení můžeme chápat jako učení založené na participaci, kooperaci, kreativitě a aktivním učení založeném na zážitku a zkušenosti, které vede k pozitivnímu hodnocení sebe a jiných. Zážitkové učení vychází z vlastní aktivity, při které se získává zážitek. Čím více energie je vynaloženo na nějakou činnost, tím je i zážitek intenzivnější a zapamatovatelnější. Ovšem samotný zážitek nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil.

2. CÍLE

Hlavním cílem příspěvku je popsat zážitkové učení a jeho aplikaci v praxi. V rámci empirické části příspěvku je realizován výzkum na vybrané střední odborné škole v Brně, konkrétně na Střední škole informatiky, poštovnictví a finančnictví. Výzkum je zaměřen na zájem žáků o Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu. Současně je od žáků zjišťováno, na jaké úrovni mají zkušenosti s pobytem v přírodě a do kterých zážitkových programů či aktivit byli již v minulosti zapojeni.

3. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A VÝZNAM ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ STŘEDOŠKOLÁKŮ

Zážitková pedagogika představuje vzdělávací koncept, který je založen na přesvědčení, že člověk vstřebává a upevňuje nabyté znalosti lépe, pokud do procesu učení zapojí i emoce a vlastní zkušenost. Cílem zážitkové pedagogiky je prostřednictvím prožitku schopnost vžít se do pocitů a rolí ostatních, umožňuje tak žákům přežít atmosféru dané situace a uvědomění si vlastních emocí (Strouhal, 2016).

Na samotném začátku vždy stojí záměr. Tedy to, co chceme předat žákům (poselství, význam). Je to proces precizního plánování programu a intenzivního věnování se mu tak, aby žákům přinesl požadovaný efekt a výsledek. Tento způsob vzdělávání je zaměřen na sebepoznání a sebereflexi a na budování společenských vztahů. Žáci se tak naučí pracovat v týmu, asertivitě, toleranci a kritickém myšlení. Vlastní prožívání je velmi důležitý atribut, neboť nabízí žákům uchopení jakékoli problematiky v porovnání s klasickou výukou. Navíc si díky zapojení více smyslů a silné emoci dokážou nové informace lépe zapamatovat (Hanuš & Chytilová, 2009).

Zážitková pedagogika představuje vzdělávací koncept, který je založen na přesvědčení, že člověk vstřebává a upevňuje nabyté znalosti lépe, pokud do procesu učení zapojí i emoce a vlastní zkušenost. Cílem zážitkové pedagogiky je prostřednictvím prožitku schopnost vžít se do pocitů a rolí ostatních, umožňuje tak žákům přežít atmosféru dané situace a uvědomění si vlastních emocí.

Důležitou částí po každém prožitém zážitku je reflexe. Měla by jít do hloubky a pomoci žákům pochopit, jak daná aktivita souvisí s reálným životem či vědomostmi a učivem. Zabývá se také emocemi, které během aktivity děti cítily.

Díky tomu žáci poznávají sami sebe, svou roli ve společnosti a mohou rozvíjet schopnosti správně reagovat v běžných i nečekaných životních situacích (Sieglová, 2019). Pojem zážitková pedagogika není u nás nový, avšak v porovnání například s Českem má určité nedostatky. Při porovnání obou terminologií můžeme narazit na pojem „prožitek“, který ve slovenské terminologii můžeme chápat jako vývojově prožitou věc nebo názor. Tento termín v takovém chápání je uváděn pouze jako synonymum k pojmu zážitek. Ve slovenské terminologii se používá pojem zážitek, prožívání (Orosová, 2020). Přežitek ve vztahu k zážitkové pedagogice můžeme chápat jako intenzivní způsob žití, událost, která se odlišuje od běžného života, proniká-li do minulosti, stává se zážitkem. Zážitková pedagogika tak klade důraz na přežitek, zážitek, zkušenost, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích. Celý proces je následně po celou dobu trvání zpracováván ve snaze dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Tímto se celá zážitková pedagogika vyznačuje svojí jedinečností a originalitou. Cílem zážitkové pedagogiky je rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech.

Autoři Hanuš & Chytilová (2009) uvádějí tyto znaky zážitku: jedinečnost, nenahraditelnost, individuálnost a s ní spojená nepřenositelnost na jinou osobu. Individuálnost prožitku, jelikož každý prožívá danou situaci jinak, podle sebe, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a předchozích zkušeností. Při zážitkových aktivitách jde také o překonání zóny komfortu tak, aby se prostřednictvím správně zvoleného a připraveného programu žák naučil překonávat sebe sama. Komplexnost při získávání prožitku. Přežití lze zažít na racionální či emocionální komplexnosti a nenahraditelnost v lidském životě.

V tomto směru působení se jedná o systémové chápání pedagogiky, která se snaží působit na celého člověka, včetně jeho emocionální složky. Zážitkové učení se tedy vyznačuje zapojením celého člověka, zapojením předchozích zkušeností a následným zpracováním nové zkušenosti, zážitku. V této souvislosti můžeme zmínit Kolbovo schéma cyklu zážitkového učení, ve kterém dochází ke zkušenostem, jež jsou pro účastníka učení zároveň i výzvou. Zážitkové učení představuje konkrétní způsob učení (se) žáků v rámci vyučování, kdy se u žáků vyvolává zážitek na základě určité zkušenosti. Následně se s ním pracuje, dokud nedojde u žáka k požadovanému výsledku. Při zážitkovém učení má svou roli i učitel. Jeho úloha je facilitovat proces výchovy a vzdělávání (Strouhal, 2016). Kolbův systém učení se nachází na Obrázku 1.

3.1 Kognitivní strategie

Kognitivní učební strategie umožňují žákovi manipulovat s informacemi prostřednictvím analýzy, syntézy, indukce a dedukce na úrovni kreativní. Zároveň pomáhají žákovi dosáhnout určitého cíle, jako například porozumět učebnímu textu. Tyto strategie objasňují lidské učení z modelů poznávacích procesů, které člověk přijímá a zpracovává informace (Zahatňanská, Kušnírová, 2017).

Kognitivní taxonomie podle Zeliny (2018) představují most mezi tradičním vyučováním a mezi kognitivně chápaným vyučováním, jehož základ tvoří rozvíjení myšlení, řešení problémů, poznávání jednotlivých kognitivních procesů a funkcí.

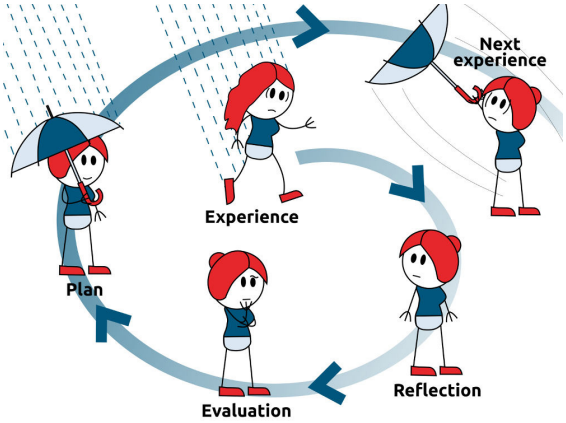
3.2 Emocionální, sociální strategie ve vztahu k myšlenkám zážitkové pedagogiky

Emocionální strategie jsou založeny na citovém vztahu žáka ke škole, učení, poznávání, učitelům, spolužákům apod. V podstatě jde o to, aby žák prožíval radost, zároveň pozitivní emoce při učení, při činnostech ve škole, měl zájem o učení.

Sociální strategie jsou zaměřeny na adaptaci jednotlivce v sociálním prostředí, jeho poznávání, posuzování, kooperování s ním, čímž se stává jeho efektivním členem. Mezi sociální strategie lze zařadit: Situační metody, které představují sociální a antisociální situace. Jejich princip spočívá v konfrontaci účastníků výchovného procesu s konkrétní situací, která představuje problém (Jirásek, 2019).

4. MEZINÁRODNÍ CENA VÉVODY Z EDINBURGHU – STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA

Mezinárodní cena vévody z Edinburghu byla založena v roce 1956 princem Philipem, který byl manželem královny Alžběty. Mezinárodní cena vévody z Edinburghu (DoFe) je určena pro věkovou skupinu 14–24 let. Mezinárodní cena vévody



Obrázek 1: *Kolbův systém učení*
Zdroj: PrPom (2022)

z Edinburghu a má v České republice 27letou tradici. Každoročně se zapojí více než 500 účastníků. Hlavním cílem DofE je působit na celou osobnost žáka a připravit ho na budoucí výzvy, které ho v životě čekají.

Účastníci si volí ze tří možných úrovní, které jsou rozčleněny dle délky trvání programu a dle věku účastníků.

Bronzová úroveň trvá 6 měsíců a je určena žákům od 14 let, stříbrná úroveň trvá 6–12 měsíců a je určena účastníkům od 15 let. Zlatá úroveň trvá 12–18 měsíců a je pro účastníky od 16 let.

Účastník v rámci zvolené úrovně plní úkoly ve třech oblastech – dobrovolnictví, pohyb a dovednost. Plnění těchto aktivit zaznamenává v aplikaci ORB, kde jeho činnost kontroluje vedoucí. Účastník si sám za pomoci vedoucího volí své osobní cíle.

Po splnění všech tří oblastí jsou sestavovány týmy, které si procházejí expedičním výcvikem. Po expedičním výcviku přichází na řadu cvičná expedice (1 den) pod dohledem vedoucích. Poté se mohou účastníci zapojit do tematicky zaměřené expedice, jejíž délka je dle zvolené úrovně DofE.

Vyvrcholením celé Mezinárodní ceny vévody z Edinburghu je slavnostní předání mezinárodního certifikátu, který je celosvětově uznávaný na univerzitách či zaměstnavateli (The Duke of Edinburgh's International Award Czech republic, 2020).

5. METODOLOGIE

V rámci příspěvku jsme zpracovali studii na Střední škole informatiky, poštovnictví a finančnictví. Výzkum je zaměřen na zájem žáků o Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu a jejich zkušenosti s pobytem v přírodě. Mezinárodní cena vévody z Edinburghu byla žákům nabídnuta v červnu 2022.

Pro realizaci výzkumu jsme zvolili dotazník. Výzkumu se zúčastnilo celkem 122 žáků druhých ročníků. Dotazník byl strukturován do tří oblastí. První oblast je zaměřena na zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, druhá část sleduje samotný zájem žáků o zážitkovou pedagogiku. Třetí sledovanou oblastí byla zkušenost s pobyty v přírodě u respondentů.

Dotazník obsahoval celkem 20 otázek. První část dotazníku byla zaměřena na osobní údaje respondentů (věk, ročník, studovaný obor). Druhá část dotazníku byla zaměřena na předešlé zkušenosti respondentů se zážitkovým učením, třetí část dotazníku byla zaměřena na zájem o zážitkovou pedagogiku, konkrétně o Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu a na zkušenosti s pobyty v přírodě.

6. EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumu se zúčastnilo celkem 122 respondentů z vybrané střední školy. Respondenti jsou žáky druhých ročníků. Výzkumu se zúčastnilo celkem 70 mužů a 52 žen. Výzkum je realizován na vybrané škole z důvodu sondáže, zda se ve vybrané škole objeví zájemci o Cenu vévody z Edinburghu. Dotazník, který byl zvolen pro předvýzkum, bude využit na dalších středních odborných školách v Jihomoravském kraji.

Poté budou dotazníky vyhodnoceny a na střední odborné školy, kde se najdou zájemci o Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu, bude distribuován dotazník, který bude sledovat vliv na osobnost žáků, kteří jsou zapojeni do Ceny vévody z Edinburghu.

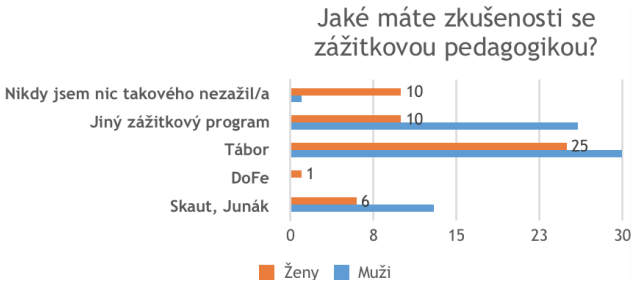
6.1 Předchozí zkušenosti respondentů se zážitkovou pedagogikou

V položce dotazníku byly zjišťovány předešlé zkušenosti s různými zážitkovými programy. Možnosti odpovědí v dotazníku byly koncipovány tak, aby pro výběr možností byly voleny nejčastější možnosti, kdy respondenti přicházejí do kontaktu se zážitkovou pedagogikou. Celkem 13 mužů (10.6 %) a 6 žen (4,9 %) uvedlo, že mají zkušenosti s Junákem nebo Skautem. Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu absolvovala 1 respondentka (0,80 %). Zkušenosti s táborem uvedlo celkem 30 (24,7 %) mužů a 25 žen (20,5 %). Žádnou formu zážitkového formu uvedl 1 muž (0,80 %) a 10 žen (8,2 %). Jiné zážitkové programy mimo výčet uvedených v dotazníku uvedlo celkem 26 mužů (21,3 %) a 10 žen (8,2 %).

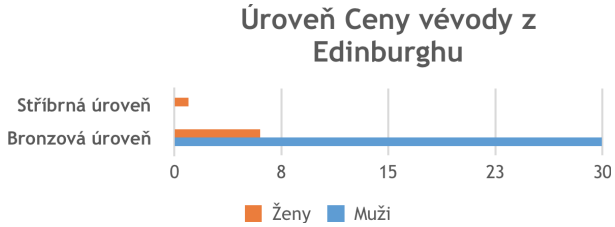
Vyhodnocená data ukazují na pozitivní trend, kdy respondenti mají zkušenosti se zážitkovým učením. Vyhodnocení oblasti 1 se nachází v Grafu 1.

6.2 Zapojíte se do programu Ceny vévody z Edinburghu?

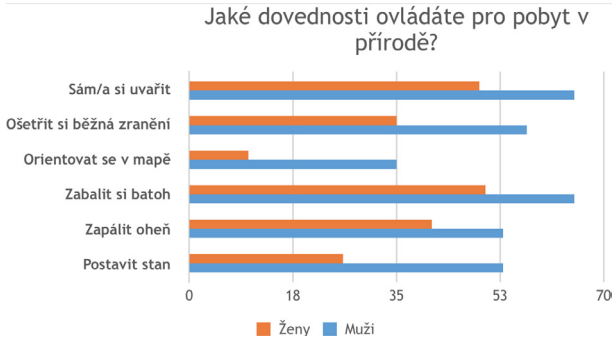
Ve druhé oblasti respondenti odpovídali na otázku, zda se zapojí do programu Cena vévody z Edinburghu. Celkem 85 respondentů uvedlo, že o program nemají zájem. Důvodem může být zaměření respondentů na studium či jiné aktivity. Celkem 37 respondentů uvedlo, že by se do programu Mezinárodní cena vévody z Edinburghu, která se bude realizovat na půdě školy,



Graf I: *Zkušenosti se zážitkovou pedagogikou u respondentů*



Graf II: *Úroveň Ceny vévody z Edinburghu*



Graf III: *Jaké dovednosti ovládáte pro pobyt v přírodě?*

mají zájem, nebo uvažují, že by se do programu zapojili. Z toho je 30 mužů a 7 žen.

Vzhledem k tomu, že si lze vybrat v Mezinárodní ceně vévody z Edinburghu vybrat celkem ze tří úrovní, které žáci plní, bylo následně zjišťováno, o kterou úroveň mají žáci zájem. Celkem 30 mužů a 6 žen má zájem o zapojení do bronzové úrovně. O stříbrnou úroveň projevila zájem 1 žena. Souhrnné výsledky jsou zobrazeny v Grafu č. 2.

6.3 Jaké dovednosti potřebné pro pobyt v přírodě ovládáte?

V poslední oblasti byly sledovány dovednosti respondentů, které jim umožňují fyzické přežití v přírodě. Otázka nebyla povinná a respondenti mohli volit více odpovědí. Bylo získáno celkem 539 odpovědí. Celkem 65 mužů a 49 žen uvedlo, že se domnívají, že si sami uvaří během pobytu v přírodě. Ošetřit si běžná zranění zvládne 57 mužů a 35 žen. Orientovat se v mapě bez možnosti připojení na internet zvládne celkem 35 mužů a 10 žen. Batoh si umí zabalit 65 mužů a 50 žen. Rozdělat oheň v přírodě by umělo 53 mužů a 41 žen. Postavit stan zvládne 53 mužů a 26 žen. Souhrnné výsledky jsou uvedeny v Grafu č. 3.

7. DISKUZE

Po vyhodnocení získaných dat bylo zjištěno, že žáci mají na vybrané škole zájem o zážitkovou pedagogiku. Konkrétně o Cenu vévody z Edinburghu. Velmi pozitivní zprávou je, že většina žáků již v minulosti přišla se zážitkovou pedagogikou do kontaktu. Význam zážitkové pedagogiky stoupá i po dlouhodobé distanční výuce,

kdy respondenti byli po dlouhou dobu v sociální izolaci.

Velmi pozitivním trendem je i široká paleta dovedností, kterou respondenti ovládají pro přežití v přírodě, což je jedním z klíčových faktorů, které jim pak při expedicích v rámci Mezinárodní ceny vévody z Edinburghu pomáhají.

Je nutné si uvědomit, že právě zážitková pedagogika pomáhá budoucí generaci k přizpůsobení se neustále se měnícím podmínkám.

ZÁVĚR

Zážitkové učení motivuje žáka k učení, obohacuje ho o konkrétní zkušenosti a zážitky, které jsou úzce propojeny. Žák je tak aktivní součástí vyučování a prostřednictvím něj lze uspokojit některé potřeby jako je přijetí okolím, zážitek z úspěchu (Hanuš & Chytilová, 2009).

Na tomto principu je právě postavena Mezinárodní cena vévody z Edinburghu, kdy žák je neustále motivován k sebezdokonalování a tělesnému rozvoji (The Duke of Edinburgh‘s International Award Czech Republic,2020a).

V neposlední řadě přináší zážitkové učení i sebepoznávání, rozvoj osobnosti, kreativity a spontánnosti. Žákům umožňuje získat znalosti a schopnosti na základě zkušenosti. Díky tomu si je rychleji zapamatuje. Sílu zážitku jednoduše nenahradíte (Hanuš & Chytilová, 2009).

Je nutné se zaměřit na budoucí generaci, která bude muset být připravena na budoucí výzvy a v souladu s tím musí umět dynamicky reagovat na změny prostředí a okolností.

LITERATURA

Činčera, J. (2007). *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Jabczunová, Z. (2013). *Aplikovanie zážitkového učenia na 1. stupni základnej školy.* Prešov: MPC. Dostupné na: https://mpc-5 edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_jabczunova_zuzana__aplikovanie_zazitkoveho_ucenia_na_1_stupni_zakladnej_skoly.pdf

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase).* Praha: Portál.

O programu [Online]. (2020). O programu [Online]. Retrieved August 28, 2022, from The Duke of Edinburgh’s International Award Česká republika website: https://www.dofe.cz/o-programu

Orosová, R. (2020). *Zážitková pedagogika v pregraduálnej príprave*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

PrProm. (2022). *Kolbův cyklus učení* [Online]. Retrieved August 28, 2022, from PrProm website: https://www.prpom.cz/hra-stan-se-hrdinou/cyklus/

Pro rodiče [Online]. (2020a). Pro rodiče [Online]. Retrieved August 28, 2022, from The Duke of Edinburgh‘s International Award Česká republika website: https://www.dofe.cz/pro-rodice

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.

Sokolová, L. (2010) *Didaktika psychológie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.

Strouhal, M. (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Zelina, M. (2018). *Psychoedukácia. Aplikovaná pedagogická psychológia.* Dubnica nad Váhom: DTI.

Zahatňanská, M., & Kušnírová, E. (2017). *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie.* Prešov: Pedagogická univerzita v Prešove.

Zelina, M. (1996). *Metódy a stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS.

Kontakt

PaedDr. Ludmila Rumanová: ludmila.rumanova@azet.sk

Mgr. Helena Zelníčková: helena.zelnickova@dti.sk

mjr. Mgr. Ing. David Vorel: david.vorel@dti.sk

POROVNÁNÍ POHLEDU ASISTENTŮ PEDAGOGA A ŠKOLNÍCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ NA INDIVIDUALIZACI VÝUKY U ŽÁKŮ S DIAGNÓZOU PORUCHY POZORNOSTI A HYPERAKTIVITY (ADHD)

Petra Ryšková[1], Martin Pírko[2]

[1]Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 7/9, 639 00 Brno-střed, Česká republika
[2]Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek popisuje kvalitativní výzkumnou sondu týkající se individualizace výuky z pohledu asistentů pedagoga v porovnání s doporučením školských poradenských zařízení u žáků s diagnózou poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD). Cílem výzkumu bylo popsat metody individualizace, případně shody a rozdíly mezi doporučeními z školských poradenských zařízení a reálně aplikovanými metodami individualizace z pohledu asistentů pedagoga (tak jak ji popisují v zápiscích v třídních knihách). Z výzkumného šetření, uskutečněného metodou tematické analýzy, vyplývá, že jak asistenti pedagoga, tak školní poradenská zařízení kladou důraz na metody pro udržení pozornosti žáka při samostatné práci. Oproti tomu doporučení školských pedagogických zařízení se často zaměřovala na navýšení časové dotace, zvýšenou zpětnou vazbu a práci s pomůckami, kdy však tyto oblasti z pohledu asistentů pedagoga nebyly příliš využívány.

Klíčová slova: asistent pedagoga, školské poradenské zařízení, porucha pozornosti a hyperaktivity, individualizace výuky, podpůrná opatření, speciálně vzdělávací potřeby

Abstract

COMPARING THE PERSPECTIVES OF TEACHING ASSISTANTS AND SCHOOL COUNSELLING CENTRES ON THE INDIVIDUALISATION OF TEACHING FOR PUPILS DIAGNOSED WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

The paper describes a qualitative research probe concerning the individualization of teaching from the perspective of teaching assistants in comparison with the recommendations of school counselling

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0187

centres for pupils with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The aim of the research was to describe the methods of individualization, and the possible correspondences and differences between the recommendations of school counselling centres and the actually applied methods of individualization from the perspective of teaching assistants (as they describe it in their class register notes). The research investigation, carried out using the thematic analysis method, shows that both teaching assistants and school counselling centres emphasise methods for maintaining pupils' attention when working independently. In contrast, the recommendations of the school counselling centres often focused on increased time allocation, increased feedback and working with materials, but these areas were not much used from the point of view of the teaching assistants.

Keywords: teaching assistant, school counselling centre, attention deficit hyperactivity disorder, individualisation of teaching, support measures, special educational needs

1. ÚVOD

Jedním z cílů českého vzdělávání je podpora žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Tito žáci potřebují pro naplnění svého vzdělávacího potenciálu upravit systém vzdělávání, tak aby to umožnilo žákovi co nejvíce využít své schopnosti k získání potřebných kompetencí. Právě pro úpravu vzdělávání pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami využíváme systém podpůrných opatření. Na koordinaci systému podpůrných opatření se v rámci českého školství podílí řada odborníků, převážně pak pracovníci školských poradenských zařízení (psychologové, speciální pedagogové) a pracovníci škol (učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé).

V rámci naší výzkumné sondy jsme se zaměřili na soulad mezi doporučeními školských poradenských zařízení a realizaci podpůrných opatření asistenty pedagoga u žáků s diagnózou poruchy pozornosti a hyperaktivity (pro naše účely používáme smíšeně se zaužívanou anglickou zkratkou ADHD).

2. CÍLE

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnání doporučení ŠPZ se zápisky asistentů pedagoga týkajícími se individualizace výuky u žáků s diagnózou ADHD. Tímto porovnáním jsme měli za cíl ověření a případné doplnění pedagogických metod a úprav výuky, které jsou doporučovány odborníky ŠPZ, s přihlédnutím k tomu, jaká je reálná praxe na školách.

Jinými slovy jsme se pokusili nahlédnout na do jaké míry a jakým způsobem jsou doporučení k podpůrným opatření u žáků s ADHD realizována ve škole z pohledu asistentů pedagoga, a naopak jaké další metody asistenti pedagoga využívají pro individualizaci výuky pro tyto žáky.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

3.1 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice

Umožnění společného vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu je jedním ze dvou hlavních cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2020). Pro splnění tohoto cíle strategie zdůrazňuje potřebu přizpůsobení výuky speciálním vzdělávacím potřebám dítěte, žáka a studenta, kdy speciální vzdělávací potřeby můžeme v rámci této práce definovat pomocí školského zákona jako:

> Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření se řadí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon).

Ve školním roce 2017/2018 bylo v rámci České republiky vzděláváno 10,8 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2019). Pro potřeby systémového nastavení podpůrných opatření (dále PO) dětí, žáků a studentů se SVP jsou tyto potřeby děleny jednak podle stupně závažnosti (1. až 5. st. PO), ale také podle oblastí podpory (např. metody výuky, organizace výuky atd.) a podle podpory spojené s konkrétním typem znevýhodnění (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015).

O úrovni a podobě podpůrných opatření rozhoduje školské poradenské zařízení (Pedago-

gicko-psychologická poradna či Speciálně pedagogické centrum; dále ŠPZ) na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření, se souhlasem žáka (v případě neplnoletosti žáka se souhlasem zákonného zástupce) a podle možností navštěvované školy (Vyhláška 27/ 2016 sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Úroveň, typ a konkrétní podpůrná opatření popisuje ŠPZ v rámci závazného dokumentu *Doporučení ŠPZ,* kde jsou detailně rozepsány jednotlivá typy podpůrných opatření (Kendíková & Vosmik, 2016). Jak už bylo výše řečeno tento dokument je pro školu závazný a škola by se měla v rámci vzdělávání žáka se SVP řídit nastavenými doporučeními a umožnit žákovy využívat všechny ŠPZ stanovená podpůrné opatření (Vyhláška 27/ 2016 sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

3.2 Speciální vzdělávací potřeby při poruchách pozornosti a hyperaktivity (ADHD)

Jak bylo výše napsáno podpůrná opatření se dělí nejen podle stupně podpory, ale také podle typu znevýhodnění, z důvodu kterých má žák nárok na nastavení podpůrných opatření. Jedním z typů znevýhodnění je oblast vývojových poruch chování, kdy skupina žáků s tímto typem znevýhodnění odpovídá přibližně 1,3% z celkového počtu žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2018). V rámci systému PO spadají do této oblasti převážně žáci se diagnózou poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD).

„Porucha pozornosti s hyperaktivitou je charakterizována přetrvávajícím vzorcem (nejméně 6 měsíců) nepozornosti a/nebo hyperaktivity a impulzivity, který má přímý negativní dopad na akademické, profesní nebo sociální fungování.“ (World Health Organization, 2018). Zároveň úroveň pozornosti, impulsivity a hyperaktivity přesahuje hranice očekávaného chování vzhledem k věku a úrovni rozumového nadání. Současně obtíže spojené s pozorností, hyperaktivitou a impulzivitou se projevují ve více než dvou prostředích, z níž minimálně jedním z nich je škola (srov.: World Health Organization, 2018; Pokorná, 2010; Hutyrová a kol., 2019).

Výše uvedená definice ADHD vychází z mezinárodní klasifikace nemocí, a tedy jako medicínská diagnóza spadá do kompetence lékařů a klinických psychologů. V praxi pro nastavení podpůrných opatření ve škole tedy nestačí pouze vyšetření ve ŠPZ, ale je třeba ještě odborné lékařské (psychiatrické, neurologické) vyšetření na jehož základě ŠPZ rozhodne o úrovni a typu PO (Medřická, Kunčíková, & Novák, 2007).

4. METODOLOGIE

Náš výzkum probíhal na běžné základní škole spádové sociálně vyloučené lokalitě v Jihomoravském kraji. Výzkumné šetření můžeme rozdělit do tří fází. V první fázi jsme se zabývali analýzou zápisků individualizace výuky z pohledu asistenta pedagoga. Sběr dat proběhl v prvním pololetí školního roku 2019/2020 (září 2019 – leden 2020). Během těchto pěti měsíců měli asistenti pedagoga za úkol dopisovat do elektronické třídní knihy individualizaci výuky u žáků se stanovenými PO z důvodu SVP. Záznam individualizace výuky vždy obsahoval jméno žáka, třídu, vyučovací předmět a způsob individualizace výuky. Tyto zápisy byly převedeny z elektronických třídních knih do jednotného souboru a následně z nich byly vybrány zápisky týkající se individualizace výuky u žáků s aktuálně platným doporučením ŠPZ z důvodu diagnózy ADHD. Celkem se jednalo o čtyři žáky s diagnózou ADHD (dvě děvčata a dva chlapci v šesté a sedmé třídě základní školy).

Druhá fáze výzkumného šetření se týkala analýzy doporučení ŠPZ. Pro tento krok byla zvolena doporučení těch stejných čtyř žáků, u kterých bylo diagnostikováno ADHD a zároveň u nich byly vedeny zápisky individualizace výuky z pohledu asistenta pedagoga.

Následně byly oba dva soubory samostatně analyzovány za pomocí tematické analýzy. Tedy prvně byly vytvořeny otevřené kódy, které byly následně sloučeny do všeobecnějších, ale obsahově obdobných témat/oblastí. Poslední částí pak bylo pojmenování a přesné definování hlavních témat/oblastí, které byly následně popsány.

V poslední třetí části výzkumného šetření došlo k porovnání výsledků předchozích tematických analýz. Během porovnání jsme kladli důraz na nalezení jak shodných, tak i rozdílných témat/oblastí, respektive jejich částí.

V popisu výsledků výzkumu budeme používat slovo *oblasti,* protože se nám zdá vhodnější vzhledem k podstatě analyzovaných dat. Fakticky vzhledem k použité metodě jde samozřejmě o *témata.*

4.1 Participanti výzkumného šetření

Z hlediska designu výzkumného šetření je možné za participanty výzkumného šetření považovat pracovníky školského poradenského zařízení, asis-

tenty pedagoga a samotné žáky s diagnózou ADHD. Vzhledem k tomu, že jde o rozmanitou skupinu, která do výzkumné části byla zapojena různě, považujeme za důležité jejich role stručně představit.

Pracovníci školského poradenského zařízení

Pracovníci ŠPZ (v našem konkrétním případě šlo o pracovníky pedagogicko-psychologických poraden) jsou specialisté na nastavování podpůrných opatření u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve školách. Jejich hlavním úkolem je diagnostika SVP a nastavování PO pro konkrétního žáka. Pro výkon této profese je třeba vysokoškolského vzdělání v oblasti speciální pedagogiky nebo psychologie (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

V rámci výzkumného šetření byla analyzována *Doporučení ŠPZ*. Jednalo se tedy o participaci spíše pasivní (rozbor již vydaných dokumentů).

Asistenti pedagoga

Asistenti pedagoga jsou pedagogickými pracovníky, jejichž hlavním úkolem ve třídě je pomoci učiteli s výchovně vzdělávacími činnostmi tak, aby došlo co k největšímu naplnění speciálně vzdělávacích potřeb žáků. Jejich hlavním cílem je pomoc s individualizací výuky, přizpůsobení školního prostředí potřebám žáků se SVP. Pro výkon profese je třeba získání odborné kvalifikace (celoživotní vzdělání, vysokoškolské vzdělání se zaměřením v oblasti pedagogických věd, střední vzdělání v oblasti pedagogických věd) dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Kedíková &Vosmik, 2016).

Jak už bylo výše popsáno asistenti pedagoga měli za úkol zapisovat formy, metody a organizaci individualizace výuky u žáků s nastavenými PO. Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkově sedm asistentů pedagoga, z toho pouze čtyři pracovali s dětmi s diagnózou ADHD. Celkově jsme tedy analyzovali zápisky pouze čtyřech asistentů pedagoga.

Žáci s diagnózou ADHD

Jednalo se o čtyři žáky (dívku a chlapce z šestého ročníku, dívku a chlapce ze sedmého ročníku) druhého stupně základní školy v sociálně vyloučené lokalitě. U všech těchto žáků byla stanovena diagnóza ADHD na základě lékařského vyšetření, následně u těchto žáků proběhlo speciálně-pedagogické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), která těmto žákům nastavila podpůrná opatření druhého a třetího stupně.

5. VÝSLEDKY

5.1 Výsledky tematické analýzy zápisků asistentů pedagoga týkajících se individualizace výuky žáků s ADHD

Ze zápisků asistenta pedagoga byly pomocí tematické analýzy zjištěny čtyři hlavní oblasti individualizace u dětí s diagnózou ADHD, konkrétně *usměrnění pozornosti, motivace žáka, dopomoc* a *úpravy materiálů.* Sice jsme v rámci výzkumného šetření zápisky rozdělili do konkrétních oblastí, ale v praxi lze předpokládat jejich prolínání.

Usměrnění pozornosti

V zápisech individualizace asistentů pedagoga můžeme často nalézt odkazy na usměrňování pozornosti. Ze zápisů lze pochopit, že se jednalo se převážně o situace při samostatné práci, nebo delší aktivitě, jako je např. čtení s porozuměním, kdy ze strany žáka docházelo k výpadkům pozornosti nebo ke kolísání pracovního tempa. Bohužel asistenti pedagoga nezaznamenali, jakým způsobem byla pozornost usměrněna, případně, co to vlastně, dle jejich názoru, znamená usměrnění pozornosti.

Příklad: „Čtení s porozuměním, usměrňování pozornosti.“ (hodina Českého jazyka, 6. ročník).

Motivace žáka

Další oblastí popisované individualizace výuky pak byla práce s motivací žáka k činnosti. Tato oblast je výrazně lépe zachycena než oblast usměrnění pozornosti. Asistenti pedagoga popisují převážně metody motivace vedoucí k dokončení úkolů, k opravě chyb. K motivaci žáka asistenti pedagoga přistupovali různými způsoby. Jedním z nich byla motivace společnou prací, provázením zadaným úkolem. Druhým zaznamenaným způsobem byla motivace za pomoci povzbuzení. Poslední způsob pak byla motivace k určitému chování (nezapomínání pomůcek, ke zklidnění) za pomoci rozhovoru se žákem.

Příklad: „Pozorování přírody – lehčí dopomoc při manipulaci s lupou, motivace k nošení pomůcek.“ (hodina Přírodopisu, 7. ročník)

Dopomoc

Třetí výrazně popisovanou oblastí byla dopomoc žákovi se zadaným učivem. Asistenti pedagoga nejčastěji popisovali dopomoc pomocí společné práce, případně společnou práci žáka s ADHD se spolužákem. Ojediněle se v zápiscích objevila

i dopomoc v podobě společné práce učitele s žákem (asistent pedagoga pracoval s ostatními žáky).

Příklad: „Dopomoc při společné opravě vstupního testu.“ (hodina Anglického jazyka, 6. ročník)

Úpravy materiálů

Poslední popisovanou oblastí jsou pak úpravy materiálů, kde se nejčastěji objevuje práce s portfoliem žáka, výjimečně pak individualizace zadání.

Všechny výše popsané oblasti se jeví jako velmi podstatné při individualizaci vzdělání u žáků s diagnózou ADHD, bohužel zápisky pedagoga poukazují spíše na četnost této podpory, než aby popisovaly přesněji konkrétní metody individualizace.

5.2 Výsledky z analýzy doporučení školských poradenských zařízení

V rámci výzkumného šetření byla analyzována doporučení školního poradenského zařízení u žáků s diagnózou ADHD. V rámci analýzy jsme se primárně zaměřili na oblasti popisující metody výuky, organizaci výuky a hodnocení, a to primárně z důvodu toho, že právě tyto oblasti doporučení ŠPZ jsou věnovány individuálnímu přístupu k žákovi se SVP.

Pomocí analýzy nakonec byly nalezeny čtyři hlavní oblasti doporučení. Také jsme našli další oblasti doporučení týkající se právě hodnocení, převážně zohlednění specifických chyb, a doporučení spojená se zařazením relaxačních technik do výukových hodin. Za hlavní oblasti pak můžeme považovat *doporučení spojená s časem, doporučení spojená s udržením pozornosti, doporučení zaměřená na zvýšení zpětné vazby a doporučení zaměřená na úpravu materiálů.*

Doporučení spojená s časem

Nejobsáhlejší a nejčastější oblastí doporučení byly metody a úpravy týkající se převážně časové dotace. Školská poradenská zařízení často doporučují zaměřit se na práci s časem, a to v podobě buď krácení úkolů, anebo navýšení časové dotace na zadaný úkol. Navýšená časová dotace má být i v oblasti kontroly, kde je zároveň důležité vyvarovat se časovému stresu. Zároveň mají učitelé dbát na delší časovou dotaci pro upevnění a opakování základního učiva.

Příklad: „Ve všech předmětech poskytnout dostatek času na přečtení zadání, vypracování úkolu a jeho kontrolu.“ (Doporučení ŠPZ, chlapec 7.ročník)

Doporučení spojená s udržením pozornosti

Druhou výraznou oblastí, vycházející převážně z částí doporučení popisující metody výuky, byla doporučení spojená s udržením pozornosti. Jednalo se převážně o doporučení zaměřená na udržení pozornosti žáka při samostatné práci, výkladu vyučujícího. Zároveň sem můžeme také zařadit doporučení zaměřená povzbuzení, motivaci žáka k dokončení úkolu. Z konkrétních metod pak můžeme zmínit metody spojené s využíváním smluveného gesta na upoutání pozornosti, využívání častější pozitivní zpětné vazby, společnou práci a provázení žáka úkolem, motivaci k dokončení úkolu a opravě chyb.

Příklad: „Poskytnout dostatek povzbuzení, pozitivně motivovat, ocenit snahu i drobné pokroky vzhledem k předchozím výkonům.“ (Doporučení ŠPZ, dívka 7. ročník)

Doporučení zaměřená na zvýšenou zpětnou vazbu

V rámci doporučení je pak velmi často zmiňovaná zvýšená zpětná vazba, a to převážně v podobě častějšího ubezpečení o správném postupu, ujišťování se o správném pochopení zadání, dělení úkolů do menších částí a kontrola (zpětná vazba ohledně zvládnutí úkolu) hned po vypracování jednotlivých kroků úkolu.

Příklad: „Doporučujeme k dívce i nadále přistupovat citlivě, častěji jí poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, podporovat a motivovat ji k práci, k dokončování započatých činností.“ (Doporučení ŠPZ, dívka 7. ročník).

Doporučení zaměřená na úpravu materiálů

Poslední výrazná oblast doporučení popisovala úpravu materiálů potřebných pro výuku žáka s diagnózou ADHD. Jednalo se převážně o krácení zadaných úkolů, případě obměnu písemného cvičení za doplňovací, u zápisů umožnění alternativní formy (kopírování, doplňování předpřipravených materiálů), dělení úkolů do menších celků s jasnou strukturou, využívání pomůcek zaměřených na manipulaci s předměty a vizualizaci postupů.

Příklad: „V případě potřeby umožnit alternativní formu zápisů (kratší zápisky, kopie zápisků od spolužáků apod.), v naukových předmětech dát dívce k dispozici zápis v tištěné podobě (dle možností vyučujících).“ (Doporučení ŠPZ, dívka 7. ročník)

Stejně jako v oblastech individualizace v zápiscích asistentů pedagoga se i zde jednotlivá doporučení navzájem prolínají. Zároveň je dobré připomenout, že doporučení jsou spíše teoretická a postrádají konkrétní návodné příklady, které by mohly pedagogickému sboru pomoci tato doporučení aplikovat do praxe. Částečnou všeobecnost lze vysvětlit tím, že doporučení jsou povětšinou platná po dobu dvou let a z toho důvodu je třeba psát doporučení takovým způsobem, aby byla aktuální za všech situací po celou tuto dobu. Právě kvůli všeobecné platnosti pak ale doporučení postrádají místy potřebnou konkrétnost.

5.3 Porovnání individualizace výuky ze zápisů asistentů pedagoga a doporučení školských poradenských zařízení

V poslední částí výzkumného šetření jsme se zaměřili na porovnání obou předchozích analýz. Naším hlavním cílem bylo nalezení společných bodů, tedy bodů, které jsou z pohledů odborníků z ŠPZ vhodné pro individualizaci výuky žáků s ADHD a také v rámci praxe aplikované. Následně jsme se pak zaměřili na oblasti, která se objevují pouze na jedné straně a na straně druhé buď opatření ve stejné oblasti chybí, nebo jsou speciální vzdělávací potřeby žáka naplněny jiným způsobem.

Společné prvky individualizace výuky ze zápisů asistentů pedagoga a doporučení školských poradenských zařízení

V rámci výzkumného šetření obě dvě skupiny dávaly velký důraz na metody pro udržení/usměrnění pozornosti. Jak zápisky asistentů pedagoga, tak doporučení ŠPZ rozdělují oblast metod pracujících s pozornosti do dvou hlavních podoblastí. První, více popsanou podoblastí, jsou metody související s udržením pozornosti při samostatné práci, motivace k dokončení samostatné práce, případně práce s chybou. Je však důležité podotknout, že ŠPZ se věnovala také metodám k udržení pozornosti během výkladu vyučujícího, zatímco AP těmto metodám nevěnovali pozornost.

Druhou podoblastí jsou pak metody sloužící k udržení pozornosti při výuce. Zde ŠPZ doporučují práci s gestem, která však v zápiscích asistentů pedagoga zcela chybí. Zde se nabízí otázka, z jakého důvodu asistenti pedagoga nevyužívají právě metodu smluveného gesta.

Rozdílné prvky v individualizace výuky ze zápisů asistentů pedagoga a doporučení školských poradenských zařízení

Ve výzkumném šetření se jako největší rozdíly v přístupech/doporučeních pro práci u žáků s ADHD objevují u práce s časem, kdy školská poradenská zařízení věnují velký prostor v doporučení právě časovým úpravám při práci s žákem s diagnózou ADHD. Oproti tomu se v zápisech asistentů pedagoga se téměř nevyskytují zmínky popisující časové úpravy při výuce. Jedním z možných vysvětlení je, že pedagogičtí pracovníci spíše využívají úpravu (krácení) materiálů a čas na vypracování ponechávají všem žákům stejný.

Na druhou stranu ovšem v zápisech asistentů pedagogů nacházíme ohledně úpravy materiálů převážně záznamy týkající se využívání portfolií a téměř vůbec se nezmiňují o krácení zadání. Oproti tomu ŠPZ povětšinou doporučují úpravu materiálů v podobě krácení, dělení na menší části, využívání různých motorických a vizuálních pomůcek. I zde nacházíme výrazný rozpor mezi doporučeními ŠPZ a zápisy asistentů pedagoga.

Další věcí, ve které se doporučení a ŠPZ a zápisy asistentů pedagoga rozcházejí, je zvýšená zpětná vazba. Ze strany asistentů pedagoga je tato oblast spíše pominuta, ze zápisů není patrné, že by asistenti pedagoga využívali zvýšené zpětné vazby. Na druhou stranu asistenti pedagoga často popisují individuální práci s žákem, kde ke zvýšené zpětné vazbě s největší pravděpodobností dochází. Z pohledu doporučení ŠPZ je na zvýšenou zpětnou vazbu kladený velký důraz, i když je třeba podotknout, že v doporučení není jasně popsaná podoba zvýšené zpětné vazby.

Posledním výrazným rozdílem mezi zápisy asistenta pedagoga a doporučeními ŠPZ, je pojetí metod pracujících s motivací studenta s diagnózou ADHD. V zápiscích asistentů pedagoga je primárně motivace žáků prováděná pomocí společné práce asistenta pedagoga s žákem, případě povzbuzením. Oproti tomu ŠPZ převážně doporučuje motivaci povzbuzením k udržení pozornosti, motivaci zvýšenou zpětnou vazbou a častější pozitivní hodnocení dílčích pokroků. Společnému procházení úkolů se doporučení ŠPZ spíše věnují velmi okrajově.

6. DISKUZE

Jsme si vědomi, že náš výzkum je vzhledem k nízkému počtu zapojených žáků (n = 4) a specifickému prostředí sociálně vyloučené lokality pouhou sondou do problematiky návaznosti práce školských poradenských zařízení s asistenty pedagoga u žáků s ADHD. Přesto si dovolíme vyslovit několik doporučení.

Zaprvé se ukazuje potřeba tuto oblast prozkoumat důkladněji na širším vzorku ve větším výzkumném šetření. Doporučení ŠPZ by měla být formulována tak, aby naváděla odborníky z praxe

k použití těch nejlepších metod pro práci se žáky s ADHD. Nalezené rozdíly mezi doporučeními ŠPZ a zápisy asistentů pedagogů však vzbuzují dojem, že ke přenos informací od ŠPZ k pedagogickým pracovníkům není vždy úplně efektivní. Na vině přitom může být málo konkrétní formulace týkající se aplikace metod v doporučení ŠPZ, malá znalost o limitech pedagogické práce ze strany pracovníků ŠPZ, malý důraz vedení škol na kvalitní práci s doporučeními ŠPZ, nedostatečné vzdělání asistentů pedagoga, nedostatečná komunikace mezi ŠPZ a školami atd.

I když jasné příčiny nesouladu doporučení ŠPZ s praxí ve školách neznáme, musíme zdůraznit důležitost komunikace mezi ŠPZ a školou. Jistě by pomohlo, kdyby komunikace mezi aktéry starajícími se o individualizaci dítěte s ADHD probíhala častěji a efektivněji, kdyby například kontrola vyhodnocení podpůrných opatření probíhala důslednější a zároveň kooperativní formou atd.

Naše studii bylo možné uskutečnit jen díky požadavku vedení konkrétní školy na systematické zaznamenávání individualizace ze strany asistentů pedagoga. Ačkoli chápeme byrokratickou zátěž spojenou s vedením takových záznamů, tak je považujeme za užitečné už jen v tom, že mohou posloužit jako zpětná vazba k ŠPZ. Dle našeho názoru by bylo vhodné, kdyby bylo vedení takových zápisků normou, přičemž větší objem nepřímé pedagogické činnosti s tímto spojený by byl asistentům kompenzován snížením objemu přímé pedagogické činnosti. Je však zřejmé, že takový posun by byl v širším měřítku možný jen s patřičnou změnou legislativy.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bylo porovnání zápisků pedagoga týkajících se individualizace výuky u žáků s ADHD na druhém stupni základní školy spádové sociálně vyloučené lokalitě s doporučením ŠPZ ke stejným žákům. Snažili jsme se odpovědět na otázku do jaké míry jsou navrhované úpravy ze strany ŠPZ realizovány v praxi, případně co asistenti pedagoga využívají nad rámec doporučení ŠPZ.

Z výzkumného šetření vyplývá, že při individualizaci výuky u žáků s ADHD se asistenti pedagoga nejvíce zaměřují na usměrnění pozornosti žáka, jeho motivaci k práci (metody provázením úkolem, společné práce, povzbuzení), případně se snaží žákovy dopomoci se zvládnutím zadaného úkolu. V úpravě materiálů pak asistenti pedagoga nejvíce využívají práce s portfoliem.

Z analýzy doporučení ŠPZ je patrný největší důraz při individualizaci výuky u žáků s ADHD na práci s časem (navýšení časového limitu, vyvarování se práci pod časovým stresem), práci se zpětnou vazbou (častější ujištění o správnosti postupu, ujištění se o pochopení zadání. Velká část doporučení ŠPZ se také věnovala metodám vedoucím udržení pozornosti žáka a úpravě materiálů.

Závěrečné porovnání pak ukázalo, že obě dvě skupiny participantů kladou důraz na metody pomáhající udržet pozornost při práci. ŠPZ dále kladou důraz na udržení pozornosti při výkladu látky, které se však AP příliš nevěnují. Na druhou stranu rozdílný přístup v individualizaci výuky můžeme najít v oblasti využívání pomůcek, kterým ŠPZ věnují poměrně značnou část textu doporuční, ale AP ve svých zápisech uvádí převážně jen práci s portfoliem. Stejný fenomén můžeme pozorovat v oblasti v oblasti zvýšené zpětné vazby a práci s časem. I těmto oblastem věnují ŠPZ značný prostor, ale v zápiscích AP jsou zmíněné spíše okrajově. Oproti tomu při individualizaci AP velmi často využívají motivaci žáka, které se však v Doporučení ŠPZ příliš nevěnují.

Průzkumná sonda odhalila potřebu dalších rozsáhlejších výzkumů v dané oblasti, které by mohly přispět k formulaci zásad či politiky vedoucí k účinnější spolupráci mezi školami a školskými poradenskými zařízeními.

LITERATURA

Hutyrová, M. & kol. (2019). *Děti a problémy v chování. Praha: Portál.*

Kendíková, J., Vosmik, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha: Pasparta.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2016/06/el-Katalog_obecný.pdf

Medřická, H., Kunčíková, M., & Novák, V. (2007). ADHD. *Neurologie pro praxi, 8*(4), 219–221.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2018). *Hlavní závěry, analýza implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016–31. 10. 2017.* Dostupné z: https://cosiv.cz/cs/2018/04/04/msmt-hlavni-zavery-analyzy-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-zakladnich-skolach/

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2019). Školy a školská *zařízení – školní rok 2018/2019.* Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf/c369b3f7-87ea-4a32-8b17-cdf07b9ee2a7?version=1.0

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

World Health Organization. (2018). International Classification of Diseases, 11th Revision.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

*Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (*2016). Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich

Kontakt

Mgr. et Mgr. Bc. Petra Ryšková: 411245@mail.muni.cz

Mgr. Martin Pírko: martin.pirko@mendelu.cz

BEZPEČNOST PŘI PRACOVNÍCH ČINNOSTECH V POLYTECHNICKÉ PŘÍPRAVĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Čestmír Serafín[1]

[1]Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5 771 40 Olomouc, Česká republika

Abstrakt

Polytechnická výchova se v poslední dekádě dostává výrazněji do popředí zájmu. Příspěvek se zabývá bezpečností a ochranou zdraví žáků v rámci vzdělávacího procesu na základní škole právě v souvislosti s realizací technické, resp. polytechnické výchovy a tedy pracovních činností ve školních nebo i sdílených dílnách. V příspěvku je zmapována oblast uplatnění zásad bezpečnosti a ochrany zdraví v prostředí základní školy při pracovních činnostech žáků, zejména pak otázka úrazovosti ve školních dílnách. Otázka rizik úrazů v souvislosti s používáním konkrétních druhů pracovních nástrojů je diskutována s výsledky výzkumného šetření mezi žáky 6.–9. tříd.

Klíčová slova: polytechnická výchova, vzdělávání, základní škola, bezpečnost a hygiena, pracovní činnosti

Abstract

SAFETY IN WORK ACTIVITIES IN POLYTECHNIC TRAINING OF PRIMARY SCHOOLS

Polytechnic education has come more to the fore in the last decade. The paper deals with the safety and health protection of pupils in the educational process at primary school in the context of the implementation of technical or polytechnic education and thus work activities in school or shared workshops. The paper maps the area of application of health and safety principles in the primary school environment during pupils' work activities, especially the issue of accidents in school workshops. The issue of accident risks related to the use of specific types of work tools is discussed with the results of a research survey among pupils in grades 6.–9.

Keywords: polytechnic education, education, primary school, safety and hygiene, work activities

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0195

1. ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA VE VZTAHU K BOZP

Školská legislativa v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ) žáků je specifická svojí obsáhlostí. Zpracování dokumentace v segmentu školství patří mezi nejsložitější především díky svému rozsahu, neboť musí obsáhnout na jedné straně bezpečné prostředí pro výuku žáků, což samo o sobě přináší řadu specifik, na druhé straně musí zajistit bezpečné prostředí i pro zaměstnance, tedy učitele.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon) upravuje povinnosti statutárnímu orgánu školské právnické osoby, čímž je ředitel školy ve všech záležitostech, které se týkají vzdělávání, ale také je jeho povinností žákům zajistit bezpečné prostředí pro jejich výuku i pracovní činnosti. Ředitel školy však vystupuje také z pohledu zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce) jako zaměstnavatel vůči svým pedagogickým pracovníkům a zajišťuje jim bezpečnost a hygienu práce (BOZP) při výukových i pracovních činnostech vzdělávacího procesu. Ředitel tedy musí rozlišovat tyto dvě roviny – na zaměstnance se vztahují předpisy pracovněprávní a na žáky předpisy školské. Obecně se předpisy k BOZP, resp. BOZ prolínají mnoha dalšími zákony České republiky (viz obrázek 1).

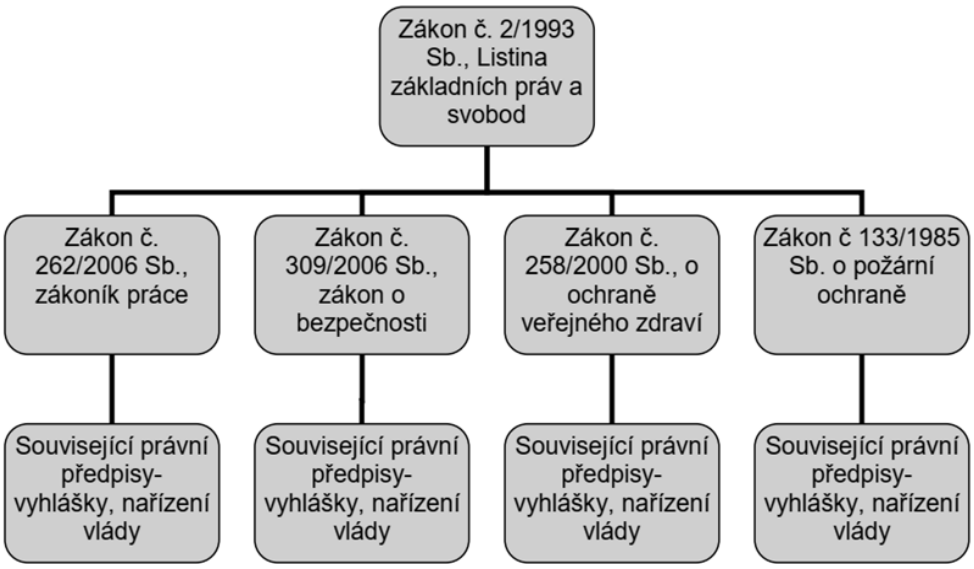
V oblasti školství je právní základ zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při výchovně vzdělávací činnosti obsažen především v již uvedeném zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Významné jsou pak obecně závazné právní předpisy z oblasti školských předpisů vycházejících ze zákona číslo 258/2000 Sb., zákoníku práce a ze zákona č. 309/2006 Sb. zákon, kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v pracovněprávních vztazích a o zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při činnosti nebo poskytování služeb mimo pracovněprávní vztahy (zákon o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) vydalo také Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT č. j. 37 014/2005-25. Tento předpis navazuje v na § 29 školského zákona a popisuje podrobněji zajištění a realizaci bezpečnosti a ochrany zdraví žáků.

1.2 Odpovědnost školy za žáka

Podle § 29 školského zákona, nese škola za žáka odpovědnost všude tam, kde dochází k výchovné nebo vzdělávací činnosti či činnosti s nimi souvisejícími, přičemž je škola jako instituce organizuje. Dále podle § 2 odstavec f) zákona č. 309/2006 Sb. - je škola povinna také vybavit pracoviště prostředky pro poskytování první pomoci a prostředky pro přivolání zdravotnické záchranné služby.

Povinností školy je informovat žáky o BOZ s přihlédnutím k jejich schopnostem, dovednostem a především věku. Například pro mladší děti je



Obrázek 1: *Struktura právních předpisů pro oblast bezpečnosti práce*
Zdroj: Patáková, 2010

doporučováno poskytovat informace o BOZ formou her, které jsou doplněny o praktické příklady nebo ukázky. Informace o BOZ je potřeba žákům předkládat srozumitelně a jasně, aby bylo z jejich strany pochopeno (Jabůrková a Vlčková, 2005).

Vždy je nutné zajistit školení žáků o bezpečnosti a ochraně zdraví před zahájením jakékoliv činnosti, která by mohla představovat určitá rizika, která samozřejmě musí vyhodnotit učitel.

Škola zodpovídá za žáky (Neugebauer, 2016):

- před zahájením vyučování,
- v době výuky,
- v době přestávek,
- při činnosti mimo budovu školy (výlety, návštěva divadla, cesta do centrální jídelny),
- při výcviku (bazén, lyžařský výcvik, cykloturistika, vodní sporty apod.),
- při dalších akcích, které škola organizuje.

Dohled nad žáky upravuje ředitel školy v souladu s § 164, odst. 1 písmeno h) školského zákona a § 6, odst. 2 vyhlášky č. 263/2007 Sb. (pracovní řád), přičemž vychází z konkrétních podmínek vykonávané činnosti, věku žáků a jejich rozumové vyspělosti, případně jiných rizik. Vedle pedagogického pracovníka může dohled vykonávat i jiný zletilý zaměstnanec školy, nebo dokonce zákonný zástupce žáka, ovšem za předpokladu, že byl za tímto účelem proškolen. Takovéto školení nemusí být pouze jednorázové, ale může být provedeno i na delší časové období. (Nováková, 2007)

S ohledem na bezpečnost při pracovních činnost je významná otázka maximálního počtu žáků při těchto činnostech. Obecně je ve třídách základních škol toto stanoveno vyhláškou č. 48/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 256/2012 Sb. § 4, odst. 7 na 30 žáků v jedné třídě. Dále podle § 3, odst. 2 stejné vyhlášky je určen maximální počet žáků při akcích konaných mimo místo, kde škola uskutečňuje vzdělávání, na počet 25 žáků na jednu osobu zajišťující bezpečnost a ochranu zdraví žáků. Ovšem právě náročnost zajištění bezpečnosti žáků dává řediteli pravomoc ve výjimce z tohoto počtu a tedy ředitel v případech hodných zvláštního zřetele může počet žáků při pracovních činnostech snížit, ovšem jen na počet, který je maximální pro jejich bezpečnost.

Dále v § 22 zákona č. 561/2004 Sb. se uvádí, že žáci, studenti a zákonní zástupci žáků mají povinnost dodržovat školní a vnitřní řád, předpisy a pokyny školy a školského zařízení k ochraně zdraví a bezpečnosti. Stejný zákon ukládá povinnost žáků a zákonných zástupců informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání a bezpečnost žáků při příslušných činnostech.

2. ZÁSADY PRO ZAJIŠTĚNÍ BOZP A BOZ VE ŠKOLÁCH

Pro zajištění ochrany zdraví a celkové bezpečnosti žáků, učitelů i dalších zaměstnanců školy musí ředitel školy zajistit správné fungování a nastavení celé řady okolností, mezi které patří (Tureková a Bagalová, 2018; Černá, Brácha, Marek aKocián, 2002).:

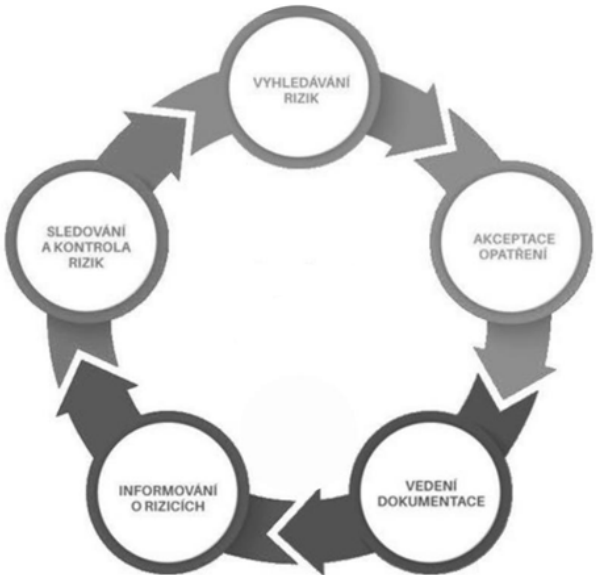
- Vyhledávání a prevence rizik
- Evidence pracovních a školních úrazů
- Školení BOZP pro zaměstnance školy
- Školení BOZ pro žáky školy
- Dokumentace BOZP a PO
- Revize strojů a zařízení v prostorách školy
- Dodržování hygienických požadavků
- Poskytování OOPP
- Zařazení BOZP do vzdělávacího programu

Povinnost vyhledávání a prevence rizik lze považovat za základní povinnost, aby bylo zajištěno bezpečné a zdraví neohrožující pracovní prostředí a pracovní podmínky. S tím souvisí pravidelná analýza rizik, tj. vyhledávání nebezpečných činitelů a procesů, které se mohou vyskytovat v prostředí školy, jejich učeben a dílen a identifikovat příčiny a zdroje možného ohrožení. Následně je také nezbytné tato rizika vyhodnotit, zařadit dle stupně nebezpečnosti, navrhnout jejich odstranění nebo alespoň minimalizaci. Kromě rizik prostředí se však také vyhodnocuje úroveň a dodržování správných metod při práci a pohybu ve školních prostorách, tedy v rámci rizikových faktorů pracovních podmínek. Toto vše lze obsáhnout tzv. řízením rizik (viz obrázek 2), které je shrnuto vždy v samostatné dokumentaci školy. (Romaněnko, Skácelík, 2015)

Povinnost ředitele školy při vzniku úrazu řeší § 105 zákona č. 262/2006 Sb. pokud se jedná o pracovní úrazy zaměstnanců (evidence a hlášení je uvedena v nařízení vlády č. 201/2010 Sb.). Škola má povinnost evidovat všechny úrazy, které se staly v jeho prostorách i mimo něj, pokud šlo o činnosti spojené s výukou. Vždy je nutné ohlásit pracovní nebo školní úraz a zaslat vyplněný záznam o úrazu stanoveným orgánům a institucím. Pokud se již úraz stal, je nutné následně přijmout opatření proti riziku jeho opakovaného vzniku. (Romaněnko, 2006)

3. VÝUKA PRACOVNÍCH ČINNOSTÍ NA ZŠ

Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují závazné kurikulární dokumenty, které stanovují



Obrázek 2: *Řízení rizik BOZ*
Zdroj: www.bezpecnostprace.info

obecně závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a jsou platné pro všechny typy škol. Na školní úrovni jsou cíle a informace obsažné v RVP převedeny do školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si školy samy tvoří a jež podléhají schválení ze strany MŠMT.

V současné době probíhá poměrně zásadní reforma RVP a na ni návazných ŠVP. Tato reforma směřuje k jejich modernizaci ve směru rozvoje informačních a komunikačních technologií, digitalizace a digitální gramotnosti.

Digitální technologie ve vzdělávání lze vnímat podle Hawkridge (1990) jako základní nástroj pro transformaci školy do digitálního věku směrem ke změně stylu i procesu žákova učení. Školy tak logicky přecházejí na pojetí, reflektující to, že digitálně gramotný je takový člověk, který dovede využívat digitální technologie pro svůj osobní rozvoj a k občanským aktivitám. Samotné pojetí digitální gramotnosti je tak neoddělitelně provázáno s chápáním digitálních kompetencí jako souboru vědomostí, dovedností a postojů, včetně příslušných způsobilostí, strategií a hodnot. Jedná se zde pochopitelně o soubory kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a bezpečnému užití digitálních technologií.

Vzdělávání v pojetí RVP tak vede k naplnění potřebných kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

3.1 Člověk a svět práce

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se zaměřuje na oblast pracovních činností ale technologií. Lze tak konstatovat, že významnou měrou tato oblast přispívá k vytváření budoucího profesního výběru u žáků. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se zaměřuje především na tvorbu praktických pracovních dovednosti a návyků. Žáci se zde zaměřují na práci s různými materiály, osvojují si některé pracovní dovednosti i návyky, plánují, organizují a hodnotí pracovní činnosti i práci v týmu. Je pochopitelné, že v rámci této oblasti vzdělávání jsou žáci vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny.

RVP definuje vzdělávání žáků v oblasti Člověk a svět práce pro 2. stupeň ZŠ jako vzdělávání, které rozvíjí klíčové kompetence a vede žáky k[1]:

- pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce;
- osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k orga-nizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě;
- vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku;
- poznání, že technika jako významná součást lidské kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka;

- autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa, k potřebné sebedůvěře, k novému postoji a hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí;
- chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení;
- orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci.

3.2 Bezpečnost práce ve školní dílně a materiálně technické podmínky

Dodržování bezpečnosti a ochrana zdraví je ve školních dílnách důležitou součástí výuky zejména ve vztahu k rizikům, která s sebou přináší nářadí a nástroje, které žáci používají při své pracovní činnosti. Hodis a Vybíral (2012) zdůrazňují, že za zdraví a bezpečí žáků při pracovních činnostech v době výuky odpovídá učitel a tedy škola. A dále rovněž uvádí, že častou příčinou úrazů jsou především špatně zvládnuté pracovní návyky.

Mošna (1991) doporučuje obecné zásady bezpečnosti a hygieny práce, které jsou stále aktuální:

- K pracovní činnosti přistupujeme vždy ve vhodném oděvu a obuvi.
- Každé i sebemenší poranění ohlašujeme svému vyučujícímu.
- Pracujeme s rozvahou, neriskujeme.
- Dbáme na dobré osvětlení, mnohdy nám pomůže ke zlepšení přesnosti.
- Dodržujeme vhodné pracovní tempo, pravidelné dýchání, správný postoj a bezvadné držení nástroje, šetříme tím osobní energii.
- Používáme jen ostré a nepoškozené nástroje a nářadí.
- S elektrickými spotřebiči pracujeme jen pod přímým dohledem učitele.
- Pracovní místo dodržujeme v pořádku.
- Po ukončení zkontrolujeme měřidla, nářadí, vše ošetříme a uložíme.

Tyto zásady je však potřeba podložit celkovými podmínkami výuky, v nichž vyučovací proces probíhá. Kromě klasických aspektů jako je znalost stavu duševního a tělesného vývoje žáka, úroveň znalostí, dovedností a návyků, ale i schopností a zájmů žáků, jsou významným aspektem pro úspěšnou a zároveň bezpečnou výuku právě materiálně technické podmínky (Friedmann, 1993):

- školní prostory a jejich vybavení, patří k nim mimo jiné učebny, kabinety, odborné pracovny, školní dílny, šatny, umývárna apod., ale také skříně, tabule atd.;
- školní potřeby nebo také žákovské potřeby zahrnují např. psací potřeby, sešity, pravítka, tužky atd.;
- učební pomůcky jsou všechny hmotné prostředky, které mají úzký vztah k učivu, uplatňují se ke znázornění, zpřístupnění a k uspořádání učiva do logických struktur, k zabezpečení spojení teorie a praxe, k navození aktivní činnosti žáků apod.;
- didaktická technika zahrnuje přístroje a techni-cké zařízení, které umožňují zprostředkování auditivních, vizuálních nebo audiovizuálních informací.

Vybavení školních prostor, dílny spolu se znalostí správných technologických postupů a poučení žáků před započetím jakékoli činnosti ve školní dílně, je významnou měrou přínosem k bezpečnosti pracovních činností žáků.

4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ K UPLATŇOVÁNÍ ZÁSAD BOZ VE ŠKOLNÍCH DÍLNÁCH

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat prostřednictvím dotazníku. Hlavním cílem bylo zmapování oblasti uplatnění zásad bezpečnosti a ochrany zdraví v prostředí základní školy. Konkrétně v zaměření na prostředí školní dílny 6.–9. tříd. V souvislosti s touto tématikou byla zkoumána oblast úrazovosti ve školních dílnách a schopnost žáků poskytnout první pomoc.

Základní výzkumná otázka: „*S jakým typem poranění se nejčastěji setkávají žáci druhého stupně při hodinách technické výchovy ve školní dílně a s jakým typem nástrojů a nářadí k těmto úrazům dochází nejčastěji?*“ Dílčí cíle výzkumného šetření byly stanoveny takto:

1) Povědomý žáků o umístění bezpečnostních prvků a zařízení (lékárnička, hasicí přístroje…) ve školní dílně.
2) Zkušenosti žáků s používáním ochranných pomůcek (chrániče sluhu, ochranné brýle…) při práci ve školní dílně.
3) Kolik žáků ze zkoumaného vzorku utrpělo školní úraz.
4) Povědomí žáků o postupu při poskytování první pomoci.

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

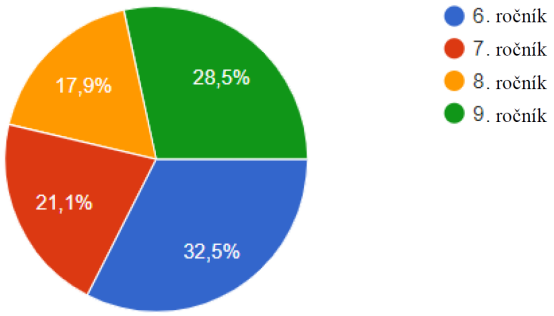
Výzkumný vzorek byl vybrán stratifikovaným výběrem žáků druhého stupně základní školy. Osloveny byly základní školy v Olomouckém kraji, prostřednictvím e-mailové komunikace s řediteli škol. Průzkum probíhal v průběhu měsíce roku 2021. Celkový počet respondentů činil 123 (73 dívek a 50 chlapců). Rozložení respondentů v jednotlivých ročnících je uvedeno na obrázku 3.

K otázce na povědomý žáků o umístění bezpečnostních prvků a zařízení ve školní dílně bylo pro žáky bylo nejlépe zapamatovatelné označení únikového východu (91 %) ale 8 žáků (7%) odpovědělo, že neví, kde označení je a 3 žáci (2 %) se domnívali, že označení únikového východu v dílnách není. Dalším velmi dobře pozorovaným bezpečnostním prvkem je hasicí přístroj, kde 81 % respondentů odpovědělo, že ví, kde je ve školních dílnách hasicí přístroj. Naproti tomu 15 žáků odpovědělo, že neví, kde hasicí přístroj je. Dalším prvkem byla lékárnička, která se umístila na třetím místě v souhlasných odpovědích – kladně odpovědělo 63 % respondentů.

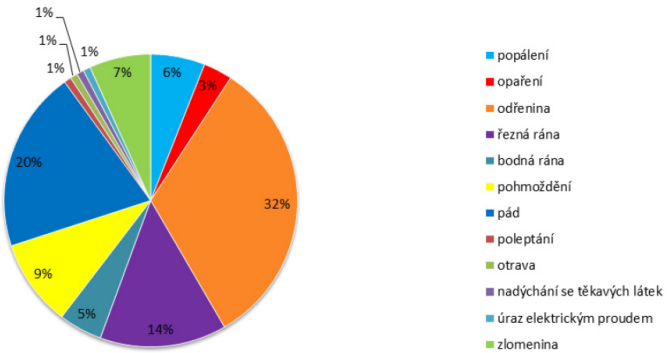
Na otázku používání ochranných pomůcek ve školní dílně, tedy zda mají žáci druhého stupně ZŠ zkušenost s používáním ochranných pomůcek při pracovní činnosti ve školní dílně. Podle odpovědí, mají respondenti největší zkušenost s používáním pracovních rukavic (27 %). Ve shodném počtu je pak zkušenost s ochrannými brýlemi a štíty i respirátory (23 %). Další ochrannou pomůckou byly chrániče sluchu, kdy 18 % respondentů s nimi má zkušenost a 26 % ví, že je má k dispozici. 15 % respondentů uvedlo, že používají ve školních dílnách pracovní oděv nebo zástěru.

K otázce na typ poranění nebo úrazu, se kterým se respondenti ve školní dílně setkali, se tito vyjádřili, že nejčastěji jsou to odřeniny, úrazy pádem pohmožděniny, zlomeniny, dokonce bodná rána a ve 3 % případů pak úrazy elektrickým proudem (obrázek 4).

Poslední otázka se týkala teoretických znalostí o postupu při poskytování první pomoci. V otázce týkající se ošetření tepenného krvácení 88 respondentů uvedlo, že je nutno ihned stačit ránu prsty, přiložit tlakový obvaz, a pokud krvácení stále trvá, zaškrtit končetinu v oblasti mezi loktem a ramenem – tedy správně odpovědělo 71,5 %. Na otázku, jakým způsobem ošetřit opařenou tkáň a jak postupovat v rámci první pomoci odpovědělo správně 108 respondentů, tedy 87,8 %. Další otázkou byla poskytnutí první pomoc při bezvědomí. Celkem 79 respondentů správně odpovědělo, tedy 64,2 %.



Obrázek 3: *Procentuální zastoupení respondentů podle ročníků*



Obrázek 4: *Procentuální rozdělení dle typu poranění*

ZÁVĚR

Řešení otázky bezpečnosti a ochrany zdraví při pracovních činnostech jejich rozšiřováním v podmínkách vzdělávání na základních školách díky podpoře prvků polytechnické výchovy ze strany Evropské unie, jejich operačních programů, nabývá na významnosti. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejčastěji v podmínkách školních dílen dochází k úrazům v souvislosti s používáním ručních nástrojů, kde nejčastějším úrazem jsou odřeniny, řezné rány a pohmožděniny. Tato oblast je velmi riziková a je potřeba se na ni zaměřit při analýzách ryzikovosti a jejím potlačování. Pozitivním je fakt, že minimálně 70 % žáků má povědomí o bezpečnostních prvcích ve školní dílně a velká část žáků má také celkem dobrou teoretickou znalost v poskytování první pomoci.

Bezpečnost ve vzdělávání zasahuje prakticky do všech vzdělávacích oblastí a je tedy jedním ze základních kamenů odborné přípravy. Ostatně bezpečnost a ochrana zdraví je tou sférou, která provází každého zaměstnance po celou dobu jeho produktivního života. Bezpečnost žáků je pochopitelně v rukou jejich učitelů, ti by měli během své profesní přípravy a v pozdější odborné praxi absolvovat přípravu v bezpečnosti a ochraně zdraví a způsobům začlenění této oblastí včetně vyhodnocení rizik do své učitelské praxe. V rámci výzkumného šetření byly realizovány rozhovory s učiteli na toto téma, z nichž vyplynuly potřeby:

- odborné přípravy v otázkách BOZP jako součásti komplexního přístupu, kombinující vzdělávání v oblasti rizik s efektivním řízením BOZP;
- didaktické přípravy o začlenění otázek BOZ do výuky, metodách a způsobech práce se žáky v oblasti rizik;
- poskytovat specifickou podporu, informace ale i nástroje a didaktické pomůcky.

LITERATURA

Černá, L., Brácha, J., Marek, V. & Kocián, J. (2002). *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci ve školách a školských zařízeních.* Brno: MŠMT ČR ve spolupráci s IVBP v Brně.

Hawkridge, D. (1990). Who needs computers in school, and why? *Computers & Education [online], 15*(1–3), pp. 1–6. [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: https://www.academia.edu/23269138/Who_needs_computers_in_schools_and_why

Friedmann, Z. (1993). *Didaktika technické výchovy.* Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Hodis, Z., & Vybíral, P. (2012) Bezpečnost práce při práci s technickými materiály. *JTIE - Journal of Technology and Information Education*, r. 2012/4, č. 2, s. 67–69.

Jabůrková, V. & Vlčková, V. (2005). *Pedagogický pracovník mezi paragrafy*. Olomouc: Hanex.

Mošna, F. (1991). *Didaktika základů techniky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Neugebauer, T. (2016). *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci v kostce, neboli, O čem je současná BOZP.* Praha: Wolters Kluwer.

Nováková, Z. (2007). *Bezpečnost a ochrana zdraví žáků na školách – školní a pracovní úrazy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.

Romaněnko, J. (2006). *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci ve školské praxi.* Karviná: Paris.

Romaněnko, J., & Skácelík, P. (2015). *BOZP a PO v příkladech školské praxe.* Karviná: Paris.

Tureková, I., & Bagalová, T. (2018). Knowledge and Experiences of Safety and Health Occupation Risks among Students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 8*(5), pp. 108–120, 2018.

Kontakt

doc. Ing. Dr. Ing. Čestmír Serafín, Paed. IGIP: cestmir.serafin@upol.cz

KOMENSKÉHO PANSOFICKÁ MÍROTVORNÁ FILOZOFIE PRO VŠECHNY A JEJÍ VÝZNAM PRO MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU

Jana Smílková[1], Jaroslav Balvín[2], Monika Farkašová[3]

[1]Charita Slavičín, Komenského 115, 763 21 Slavičín, Česká republika
[2]Univerzita Tomáše Bati Zlín, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Náměstí T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín, Česká republika
[3]Muzeum romského národního obrození v Praze, Olšanská 3, 130 00 Praha 3 - Žižkov, Česká republika

Vševýchova je urovnaná cesta k rozvádění vševědného světla po lidských myslích, řečech a skutcích.
Komenský, 1948, s. 25

Abstrakt

Komenského dílo představuje mezník v dějinách evropské kultury a vzdělanosti. Komenský vyvinul vlastní vzdělávací systém, jehož cílem bylo obnovit porušený charakter člověka i společnosti. Přirozené vztahy světa začínají u člověka. Pansofie je organickou jednotou, v níž se propojují všechny vědy. Vyrůstá z jedné základní vědy, jíž je filozofie – ***pansofická metafyzika,*** která obsahuje obecné základy světa i poznání. Komenský upozornil na význam těchto vztahů, jež jsou zákonitostí přírody. Tématem textu příspěvku je člověk, jako součást společnosti, přírody, světa a universa, který by si měl tuto sounáležitost stále uvědomovat a chovat se zodpovědně. Je to obzvláště aktuální v době, kdy v nedalekých zemích propukají válečné konflikty, které ohrožují mír na celém světě. Právě v této době se stává aktuální a naléhavě potřebný sociální program Porady, který je i východiskem pro profesionální přístup v edukaci dětí i dospělých.

Klíčová slova: vzdělání, mravnost, Pansofia, náprava, Bůh, člověk, společnost, spravedlnost, irénismus, filozofie, porada, mír, Panharmonie, jednota, multikulturní výchova

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0202

Abstract

COMENIUS' PANSOPHICAL PEACE-BUILDING PHILOSOPHY FOR ALL AND ITS SIGNIFICANCE FOR MULTICULTURAL EDUCATION

Comenius' work represents a milestone in the history of European culture and education. Comenius developed his own educational system, the aim of which was to restore the broken character of man and society. The natural relationships of the world begin with humans. Pansophy is an organic unity in which all sciences are interconnected. It grows out of one basic science, which is philosophy - pansophical metaphysics, which contains the general foundations of the world and knowledge. Comenius pointed out the importance of these relationships, which are the laws of nature. The topic of the text of the article is human, as a part of society, nature, the world and the universe, who should always be aware of this belonging and behave responsibly. This is especially true at a time when war is erupting in nearby countries that is threatening peace around the world. It is at this time that the counseling social program, which is also the starting point for a professional approach in the education of children and adults, becomes current and urgently needed.

Keywords: education, morality, Pansofia, remedy, God, human, society, world, Justice, irenism, philosophy, consultation, peace; Panharmonie, unity, multicultural education

1. ÚVOD

Pojďte převádět rady ve skutek, abychom napravili a s pomocí Boží přivedli k spáse a k slávě všechny, všechno, všestranně. (Komenský, 1992, OP III, s. 255)

Komenský dal podnět vzniku myšlenkového modelu, jehož centrem je ***člověk***, který je začleněn do celku ***universa***. Jen tehdy, pochopíme-li místo jednotlivých částí jeho dílo vcelku, dopátráme se hierarchie významů, které toto universum vytvářejí.

J. A. Komenský prosazoval demokratickou a humanistickou pedagogiku, která ctí důstojnost člověka, lidskost, ***sociální spravedlnost***, kdy vzdělání musí být poskytováno ***všem*** lidem, bez rozdílu sociálního postavení, pohlaví, věku, národnosti či etnika, bez rozdílu přístupu. Odkaz Komenského nacházíme také ve změně ***filozofie výchovy*** a ***vzdělávání***, od tradiční výchovy k ***tvořivě humanistické***.

Práce, jež Komenský napsal před odchodem z vlasti, jsou prostoupeny oblastmi, představujícími Komenského jako ***filosofa výchovy*** i ***filozofa dějin.*** Komenský se zde zabývá otázkou utváření člověka ve vztahu k celku světa. Vzdělání má směřovat k ***moudrosti***, vycházející z poznání minulosti pro přítomnost a budoucí vývoj. To se stalo jádrem ***pansofie*** a sociální všenápravy. S touto tématikou spojuje Komenský potřebu zdůvodňování významu historie jako minulé zkušenosti pro jakoukoliv nápravu, zejména sociální.

Ve spise ***Via lucis*** je chápán pojem ***omnes, všichni***, v uplatnění na celý lidský život v jeho vývoji individuálním i celosvětovém, což pak vrcholí v *Obecné poradě, Consultatio catholica.* ***Cesta světla*** představuje ***třetí stupeň*** pansofie, jenž je zaměřen na cíle utváření lidí z hlediska pedagogického až k široce sociálnímu významu. V *Obecné poradě* Komenský již dospěl ke ***čtvrtému stupni***. Pojem ***zúplna*** představuje způsob, jímž měla být látka podávána, aby vzdělávání bylo rychlé, snadné a poznatky trvalé, jak je vysvětleno v ***Didaktice*** na základě ***synkrize*** s vývojem přírodním. To vede k principu, že ***přirozený*** vývoj se stává významným kritériem vzdělávacího procesu. Zároveň tento pojem obsahoval pojem ***omnio – veskrze, všestranně*** – stále hlubší pojetí kultivace těch rysů, jimiž se člověk liší od ostatních tvorů, a které z něj dělají bytost nejdokonalejší, pokud jsou správně rozvíjeny. Jsou to: ***rozum, řeč, vůle*** k uvědomělému činu a ***cit*** ke správnému užívání věcí a k vytváření správn*ého vztahu* ke světu.

Základním motivem Komenského je idea o ***nápravě věcí lidských***, věcí, které vytvářejí vznešenou ***lidskou přirozenost***. Pansofii chápe jako filozofické úsilí o celkový názor světa, který by mohl přijmout každý člověk. Smyslem ***filozofie*** je uspořádání, smíření ducha s věcmi. Všemoudrost představuje souladný celek, celost a jednotu ve ***všem*** a ***všude***. Hlavním úkolem života, a tudíž i myšlení, je pořádek; ***pansofie*** má poskytovat poznatky jeden s druhým, související s určitým ***řádem***. Komenský v každém jedinci vidí zárodek vývoje celku.

Aspekt celku v Komenského filozofii není jen rysem středověkého univerzalismu, nýbrž snahou

učinit člověka bytostí celku, která nežije především v sobě a sobě, ale z celku, pro celek a celkově. Co nás, lidi, spojuje bez ohledu na rozdíly víry, barvy pleti, profese atd., je skutečnost, že jsme ***přesahováni univerzálními kontexty***, které zde existovaly odjakživa, že si s odstupem tuto ***transcendenci*** v našem životě uvědomujeme. Proto musí výchova a vzdělání s touto skutečností vážně počítat.

Záměrem práce je objevit v díle ***Obecná porada o nápravě věcí lidských filozofické, sociální*** a ***didaktické prvky***, jejich souvislost, vysvětlit podstatu ***pansofie***, která směřuje k ***nápravě*** společenských nedostatků prostřednictvím soustavného ***vzdělání***. Vzdělání je základem ***moudrosti***, moudrý národ se dokáže samostatně orientovat a není manipulovatelný mocenskými zájmy. Komenský si uvědomoval nesmyslnost jakéhokoli násilí, ať je pácháno v jakémkoli měřítku, ať už se jedná o školy, jež se staly ***mučírnami***, nebo ***válečné konflikty***, které nejsou hodné člověka. Jelikož člověk je uvažující, rozumný, nepodléhá předsudkům, zášti a nenávisti. Všechny války jsou zlé a hloupé. Lidé by se měli mezi sebou vzájemně respektovat. Měli by si stanovit na základě ***společné porady*** pravidla, která budou dodržovat. Tyto porady se budou pravidelně opakovat, aby řešily aktuální problémy lidstva a předcházely tak stupňujícím se překážkám, dalším konfliktům, které pramení z neřešených problémů a mohou tak vyvolat nebezpečnou zničující situaci. Komenský byl přesvědčen, že lidé jsou od přírody dobří, tudíž přirozeně by měli ***směřovat k dobru***. Příčinou předsudků, směřujících k zášti a nenávisti, je nevědomost, nedostatek poznání. Lidé by měli hledat cestu, jak vymýtit hloupost, předsudky a zlo.

2. CÍLE

*Účelem naší práce je prostřednictvím **kvalitativního a kvantitativního výzkumu** metodou **Obsahové analýzy** objasnit široký význam díla J. A. Komenského, **Obecná porada o nápravě věcí lidských**. **Smyslem** je ukázat rozsah a hloubku myšlenek **pansofie**, jejímž cílem je dosáhnout ideální společnosti prostřednictvím vzdělání, odstranění násilí, válek, cestou **vzdělání** docílit všestranného rozvoje společnosti, získat harmonii, blažený život, dobro pro všechny a **celosvětový mír**.*

1) **Hlavní cíl výzkumu**
   Prostřednictvím metody kvalitativní Obsahové analýzy se v díle Obecná porada o nápravě věcí lidských zaměřit na prvky sociální, filozofické, didaktické, objevit je, popsat a vysvětlit.
2) **Dílčí cíle:**
   a) Uplatněním kvantitativní Obsahové analýzy provést kvantifikaci prvků jednotlivých subkategorií ve všech 7 částech Porady.
   b) Provést komparaci rozdílu četnosti subkategorií v jednotlivých 7 částech Porady.
   c) Uplatněním kvantitativní Obsahové analýzy provést kvantifikaci prvků jednotlivých kategorií ve všech 7 částech Porady.
   d) Provést komparaci rozdílu četnosti kategorií v jednotlivých 7 částech Porady.
   e) Vytvořit paradigmatický model nejfrekventovanějších subkategorií Porady
   f) V interpretaci výsledků vysvětlit souvislosti výskytu prvků v Poradě
   g) Vysvětlit možnosti využití myšlenek Porady v praxi

Výzkumný problém práce je reprezentován ***výzkumnou otázkou***:

Existují v díle Obecná porada o nápravě věcí lidských prvky, které jsou významné pro sociální pedagogiku a filozofii výchovy?

Záměrem práce je vyzdvihnout ***sociální*** a ***filozofický*** rozměr díla, který je jeho nosnou podstatou. Vše, co představuje cestu k dosažení cíle, ***dokonalého člověka***, obrazu Božího, je ***vzdělání***. Rovněž vše, co představuje cestu k ***všenápravě společnosti*** i celého světa, je ***vzdělání***.

Je nezbytné na ***Obecné poradě*** ukázat vzor, stálý příklad a inspiraci k smysluplné diskusi na všech úrovních. Naším ***cílem*** je ukázat potřebu následování tohoto vzoru... uplatněním demokratických principů, dodržováním platných zákonů, práv a svobod ***všech*** občanů. Komenskému byl vytýkán jeho bezbřehý optimismus v návodech na realizaci úplné nápravy společnosti a celého světa, zejména jeho myšlenky o úplném odstranění veškerého násilí a konfliktů, a z toho plynoucích válek, bývaly označovány za ***utopické***.

3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

> ... Neboť války, jakékoli jsou a pod jakoukoli záminkou se vedou, jsou všestranným trestem všech, záhubou stejně vinných jako nevinných; a proto je musíte zastavit, aby se zastavila obecná záhuba. (Komenský, 1992, Všeobecná porada o nápravě věcí lidských)

Po druhé světové válce byla na první místo kladena otázka, jak mohlo vůbec lidstvo k takové katastrofě dospět. Komenský byl chápán především jako vzor myslitele, který obětoval celý svůj život boji za mír a sociální spravedlnost. Takto k němu s plnou vážností přistupovala poválečná

Tabulka I: *Výskyt kategorií v jednotlivých částech Porady - absolutní četnosti, očekávané četnosti a výpočty testového kritéria Dobré shody Chí kvadrát.*

Kategorie	Absolutní četnosti								Očekávané četnosti							
	Panegersia	Panaugia	Pansofia	Pampaedia	Panglotia	Panorthosia	Pannuthesia	Celkové absol. četnosti	Panegersia	Panaugia	Pansofia	Pampaedia	Panglotia	Panorthosia	Pannuthesia	Celkové hodnoty test. kritéria x^2
Všestrannost	170	159	141	208	98	89	57	922	131,71	131,71	131,71	131,71	131,71	131,71	131,71	126,49
Víra	138	113	120	190	73	137	126	897	128,14	128,14	128,14	128,14	128,14	128,14	128,14	57,31
Rozvoj	107	93	211	78	61	93	86	729	104,14	104,14	104,14	104,14	104,14	104,14	104,14	139,70
Svět	94	73	205	116	60	39	40	627	89,57	89,57	89,57	89,57	89,57	89,57	89,57	225,59
Vzdělání	173	161	290	210	96	68	102	1100	157,14	157,14	157,14	157,14	157,14	157,14	157,14	267,67
Činorodost	31	26	75	38	13	20	26	229	32,71	32,71	32,71	32,71	32,71	32,71	32,71	75,21
Soc. komunikace	168	149	113	186	201	128	147	1092	156	156	156	156	156	156	156	37,38
Pojetí pravdy	101	74	121	79	48	78	31	532	76	76	76	76	76	76	76	72,04
Jednota	69	36	60	89	55	62	18	389	55,57	55,57	55,57	55,57	55,57	55,57	55,57	56,75
Neřesti	98	51	92	181	54	84	65	625	89,29	89,29	89,29	89,29	89,29	89,29	89,29	131,65
Člověk	160	76	98	223	104	110	83	854	122	122	122	122	122	122	122	133,82
Prevence	35	22	31	78	24	32	63	285	40,71	40,71	40,71	40,71	40,71	40,71	40,71	66,80
Ctnosti	88	88	87	110	37	44	47	501	71,57	71,57	71,57	71,57	71,57	71,57	71,57	65,15
Blaho	45	10	110	39	16	23	24	267	38,14	38,14	38,14	38,14	38,14	38,14	38,14	181,5
Pomoc	31	23	27	13	16	8	39	157	22,43	22,43	22,43	22,43	22,43	22,43	22,43	31,68
Celkem	1.508	1154	1781	1838	956	1015	954	9206								1668,74

generace filozofů ***Jiřina Popelová, Jan Kalivoda,*** aj. (Pešková, 2010, s. 60)

> Komenský věřil, že války, které světu přinesly tolik tragédií i tolik tragédií v jeho vlastním životě, jsou důsledkem základní lidské nevědomosti. Snil o tom, že bude mít školy pro všechny děti. V té době to byla nová myšlenka, mimo několik křesťanských a židovských komunit bylo vzdělávání téměř výhradně omezeno na třídu obchodníků, kteří byli vyučováni soukromými učiteli. (Joyner, 2014, In Woods, 2014, s. 6)1

Vycházeje ze svého kritického pohledu historického předkládal Komenský svému národu koncepci do budoucna: sloužit pravdě a spravedlnosti, uskutečňovat důsledné, plné bratrství všech lidí. Tento cíl vyžaduje soustavné důkladné vzdělávání a rozvoj všech lidských sil. Pojetí historie je zde spjato s vychovatelským programem národně nápravným. Stejně jako výchovu i nápravu lze uskutečňovat jen po uvědomělé analýze minulosti. (Čapková, 1983, s. 43)

Historická retrospektiva představovala podnět k nápravě chyb. ***Komenský tak vyjádřil významný princip, že revize minulosti je nezbytným stupněm k překonání překážek přítomnosti a k vytvoření podmínek pro lepší budoucnost.*** (Čapková, 1983, s. 42–43)

Komenský byl v této víře rozhodný, že pouze znalost ceny míru může přinést mír mezi národy. Velké poslání vnímal jako výzvu k činění učedníků nebo studentů. (Joyner, 2014, In Woods, 2014, s. 11)[2]

Jako hlavní prostředek a nástroj ke směřování všech lidí je poznání, k němuž by každý člověk měl dospět vzděláváním a výchovou. Ústředním axiómem Komenského filozofie a jeho ***filozofie člověka*** je myšlenka, že člověk se může a musí zdokonalovat a rozvíjet na úroveň své původní dokonalosti, jež před mnoha lety ztratil a propadl zlu a špatnosti. Komenský boří fatalismus v pojímání člověka. ***Svobodný člověk*** je jedním ze základních prvků jeho antropologie. Lidské úsilí o znovunabytí ztracené lidské podstaty dodává Komenského antropologii normativní charakter, přesto však neexistuje cesta k naplnění této normy – přivést člověka k dokonalosti, k obrazu Božímu – ***Imago dei***, kdy se lidská dokonalost stává samozřejmou a přirozenou. Východiskem je ***pravda***, která je i ideálem a cílem. Tvořivé a praktické zůstává to, že Komenský chápe pravdu nikoli ze stránky intelektuální, ale jako moc, která zaplaví člověka, která v něm probudí touhu a odhodlání dáti této pravdě maximum svých schopností a mravního úsilí. (Klíma, 1942, s. 49)

Komenský ve svém nitru věřil, že člověk ze své přirozenosti směřuje ***k dobru***, proto je třeba jej vést a rozvíjet, aby se dokázal orientovat, správně se rozhodovat, nacházet vždy správný směr. Toho lze dosáhnout prostřednictvím ***celoživotního*** soustavného ***vzdělání***. Komenský je díky tomuto přístupu považován za představitele tzv. ***optimistické pedagogiky***. Získání ztracené lidské podstaty je výsledkem svobodné ***aktivity člověka***, což představuje rovněž ***rozvoj***. V tom převyšuje Komenský ***Rousseaua***. Komenský sice věří v pokrok, avšak neočekává jako ***Descartes*** nebo ***Leibniz*** vyřešení všeho. Na rozdíl od svých současníků vyzdvihuje význam ***sociálních vztahů*** a touží po jejich proměně, jelikož si uvědomuje, že pouhá věda a technika nezaručují pravé štěstí. Komenský v předmluvě ***Via lucis*** předvídal, že jednostranně zaměřený pokrok karteziánsko-galileovského ražení, nezabývající se složitostí člověka a jeho dějin, skrývá riziko odlidšťování. Avšak je zřejmé, že tato cesta je nevyhnutelnou podmínkou pro vznik novodobé ***lidské společnosti***. Komenský dospěl koncem dvacátých let ve svém myšlení k poznání, že k Bohu nelze ze světa lidí utéci, avšak lze se k němu dopracovat; a to pouze ve světě přírodním a lidském. Touto cestou je pouze ***formatio*** a ***reformatio*** člověka, jenž je zakotven v pozemské realitě. K této převratné myšlence dospěl Komenský v ***Didaktice*** a ***Prima philosophia***, odtud již byla nasměrována cesta k ***Poradě***.

Komenský ***varuje před nenávistí*** a upřednostňováním soukromého prospěchu. A jak sám zjišťuje ve své době ve své zemi, lidé takovým chováním škodí ***obecnému dobru***. Jako příčinu vidí zejména omezenost a nevědomost, z níž plynou nesvornosti, domácí spory a ***zášti***. Upozorňuje, že pouze lidská ***vůle, rozum*** *a* ***víra*** hory přenáší. Svět je třeba vidět jako školu a rozpoznat obecnost všech nedostatků, najít ***všeobecný*** způsob, jak je odstranit. Základ této obecnosti hledá

1 *Comenius believed that wars, which had brought so much tragedy to the world as well as to so much tragedy to own life, were the result of basic human ignorance. He dreamed of having schools for all children. This was a novel idea at the time, outside of a few Christian and Jewish communities, education, was almost exclusively limited to the merchant class who were taught by private tutors.* (Joyner, 2014, In Woods, 2014, s. 6)

2 *Comenius was resolute in this belief that only knowledge of the Price of Peace could bring about peace among the nations. He viewed the Great Commission as a call to make disciples, or students.* (Joyner, 2014, In Woods, 2014, s. 11)

v tom, co se týká ***všech***, celé společnosti. Problémy vývoje člověka a jeho vzdělání jsou součástí společenského vývoje, a jen tak je možné je řešit. Cíl vzdělávání nepředstavoval jen učenost, ale byl spojen s cestou k lidskosti. Smyslem vzdělání by měla být moudrost v ovládání přírody, ale i sebe samého. Utváření člověka vzděláním směřuje k nastolení přirozené podstaty lidství, jež by vedlo k harmonii a k harmonii vztahů mezi blahem jednotlivce a blahem všech**.**

Krasnovskij vyzdvihuje Komenského ***sociální*** myšlení v celosvětovém měřítku. Komenský odsuzoval panství silných národů nad slabými, byl stoupencem vlády lidu, plebejců té doby. Komenský byl vůdčím duchem demokracie své doby, svým myšlením předstihoval ***Bacona Verulamského***. (Krasnovskij, 1955, s. 12)

Komenský usiloval, aby člověku byla obnovena ***svoboda***, která mu od přírody přísluší; aby se všechno stalo všeobecným, to je společným; aby všechny sekty a stranické zájmy byly odstraněny. Všechny lidi nazývá a shromažďuje ve ***Veškerenstvo***. Všichni jsou příslušníky svobodného státu ***Celosvětového***. Kdekoliv kdo bude, nechť je stejně osobně svoboden, a stejně podřízen blahu společenství. Celek svůj nad částí, pravda nad pravděpodobností, věc nad domněnkou. (Komenský, 1992, OP III, s. 323)

Komenského dílo je bezesporu vrcholným výtvorem české kultury. Je dílem, jež bylo utvářeno zápasy a konflikty doby, jež mělo za úkol splnit určité ideové cíle, avšak přerůstá a přesahuje dalece aktuální potřeby, z nichž vzniklo, a stává se hodnotou trvalou.

Jan Kumpera vyzdvihuje mimořádný nadčasový význam díla, ačkoli všeobecná náprava je v současnosti stěží zcela uskutečnitelná: *Obecná porada je přes své chiliasticko-utopické zabarvení vrcholem Komenského tvorby, vyvrcholením české humanisticky pojaté reformace a jedinečnou výzvou současnosti i budoucnosti.* (Kumpera, 1992, s. 228) Poslání Komenského se zatím naplnilo pouze zčásti, vize celosvětového míru zůstává pro lidstvo prvořadým úkolem dodnes. (Kumpera, 1992, s. 172)

Docenění významu Komenského stále zůstává naléhavým úkolem. Komenský vyšel z aristotelismu, ale přes ***Augustina*** se přiblížil k platonismu, pouze však jako k východisku. Domácí tradice, dobový ***chiliasmus***, myšlenky Bratrstva růžového kříže (***Rosenkruzianen***), pojetí světa jako organismu a člověka jako mikrokosmu způsobovaly, že Komenský brzy začal svou pansofií usilovat o spojování ***filozofie, metafyziky, vědy, teologie s praxí*** a ***nápravou světa.*** Oproti ***Herbertovým*** analogiím z antiky, kde je dbáno pouze o část společnosti, Komenský se zajímá o veškerý lid. Tento široce ***sociální*** dosah představuje i jeho pojetí obecných pojmů, instinktů i schopností, na něž je kladen důraz jako na základ metafyziky, tato témata jsou naznačena v ***Předběžných poznatcích***, plně se na ně soustřeďuje v metafyzické části ***Pansofie*** v ***Obecné poradě.*** V Cestě světla uvažoval o tom, jak najít nejobecnější pansofický základ i obecné prostředky k nápravě člověka i života. Nastoluje zde problematiku ***vztahu obecného a zvláštního*** při hledání a poznávání pravdy v životě a vesmíru na základě analýzy trojího základního jsoucna – ***přírody, člověka*** a ***Boha***. Komenský se soustřeďoval na formování člověka, který je v aktivním vztahu k dalším dvěma oblastem. – přírodě, ze které vyšel, a dokonalosti Boží, k níž se může jako obraz Boží přibližovat. (Čapková, 1984, s. 42–43)

Světlo nebeské přerůstalo ve světlo osvěty. Logické sepětí mělo základ v touze po lepším životě ***všech lidí,*** a bylo hlavní myšlenkou všeho úsilí Komenského. Tato idea je často zmiňována v jeho korespondenci a spisech, zdůrazňuje ji znova v jednom z posledních děl ***Unum nesessarium.*** Komenský velmi věřil v ***dobro člověka***, v jeho přirozenou čistotu... ve svém intelektuálním myšlení soudil, že ***zlo*** vzniká proto, že lidé neznají dobro. ***Války*** a konflikty dle něj vznikají z různosti mínění, které může být napraveno a správně nasměrováno správným poznáním. ***Vševěda***, jež přináší všeobecné pravdy, byla proto podmínkou ***všenápravy***. Podmínkou vševědy však byla správná metoda. Aby bylo možno seznámit s výsledky vševědy všechny národy, je třeba vytvořit univerzální řeč, velmi logickou, snadnou a srozumitelnou – odtud úsilí o ***Panglotii.*** (Popelová, 1958, s. 243)

Komenský spojoval svou tvořivou jedinečnost s živým zájmem o druhé lidi, své ***mírové úsilí*** s odhodláním přispět k osvobození národa, zároveň rozvíjel smysl pro práva a povinnosti všech, pracoval pro nápravu lidstva jako celku. Čapek vyzdvihuje Komenského výzvy k ***rozšiřování vzdělanosti*** i k prohlubování ***mravní výchovy*** a základních křesťanských hodnot ***pravdy, víry, lásky*** a ***dobra*** pro všechny. (Čapek, 1992, s. 9)

Ve své celoživotní činnosti vycházel Komenský z poučení z historie, chtěl přispívat k nápravě jednotlivců i kolektivů, čelit válečným konfliktům a zmatkům, osobnímu strádání a depresím. Tyto negativní jevy plynuly ze zániku kultury jeho vlasti. (Čapková, 1983, s. 33) Poznání historického vývoje i perspektiv budoucího společenského rozvoje představovalo nezbytnou přípravu k nápravnému

dílu. Jednalo se o sestavení všeobecného kolegia, zřízení všeobecných škol, vypracování soustavy univerzálních knih a vytvoření univerzálního jazyka. ***Chiliasmus*** Komenského v této kolektivní přípravě na ***milénium míru*** se vyvíjí v ideu vzdělanostního a společenského pokroku. (Čapková, 1983, s. 44)

Chiliastické myšlenky jsou spojeny s popisem dobové situace z roku 1641 ve ***Stručném nástinu porady (Consultationis brevissima delineatio).*** Zde Komenský klade důraz na zajištění nápravy účastí každého člověka, i světské moci, zejména v reformě škol, zajištění církevního míru, projevuje aktivní zájem o vypracování pansofie jako základu osvícení. Základní prvek obecnosti vidí Komenský v ***přirozenosti*** všech lidí. Hledá společné aspekty a hodnoty, které mohou lidskou přirozenost rozvíjet. Tyto hodnoty spatřuje ve vrozených představách a schopnostech člověka poznat ***pravdu, dobro, krásu*** atd. Domnívá se, že každý člověk má danou schopnost tyto hodnoty naplňovat během života konkrétním obsahem. Komenského názory o kvalitnějším uspořádání lidské společnosti, národů, spravedlnosti, státu a ***míru*** přesahovaly myšlení jeho doby. Komenský považoval člověka za dobrého, schopného ***nápravy***. ***Svobodu*** chápal jako nejskvělejší statek, stvořený spolu s člověkem a od něho neodlučitelný. Zároveň chápal svobodu jako zodpovědnost vůči lidské pospolitosti, jelikož člověk je její součástí. V tomto smyslu odkaz Komenského pro současnost by měl být spojen nejen se svobodou, ale také s právem a povinností jako přínosem každého jednotlivce celkovému společenskému pokroku. Je nutné vnímat svobodu člověka v jeho myšlení, činech, práci, osvobození od zneužívání jiným člověkem v jakékoliv formě, na základě svobody rozvíjet vlastní odpovědnost a důstojnost. Aby člověka vedla ***mravnost***, tedy snaha lidí o konání ***dobra***, pomoci a spolupráce mezi sebou. ***Vzdělanost*** je předpokladem kultivace společnosti, zdokonalení technologie práce, chování lidí, ale také celkové ekonomické prosperity společnosti. Spolu se vzdělaností se musí rozvíjet také mravnost jako projev úcty člověka k člověku, respektování lidských práv, empatického vnímání a ochrany jako výsledku výchovy.

Humanistické myšlenky Komenského byly spojeny s ***irénickým úsilím***, odsuzujícím veškeré konflikty a násilí. ***Pansofie*** je pro něj prostředkem, který uzdraví celé nemocné lidstvo, v naději na všeobecnou obnovu tím, že se spojí zástupci všech národů, aby nalezli cesty k osvobození lidstva od válek a náboženských sporů, od porušování práva národa na suverenitu a od násilí všeho druhu jedněch států na státech druhých. Inspirací všem vládcům nechť je Komenského názor, že ***válkou*** končívá politika těch, kdo jsou otupělí, plní předsudků a sobectví... Ale válku nelze zastavit válčením! Je nutno zastavit mrhání životů pro zájmy jedinců. Kdo to dokáže? Zástupy těch, kteří jednou pochopí, že ***války se nevedou pro jejich dobro. Zbraně mohou být nástrojem odrážení křivd, ale když se člověk odděluje od člověka, když zuří člověk proti člověku, je to úpadek lidskosti.*** Komenský odsuzuje ***chamtivost*** a ***sobectví, předsudky, nedostatek sociálního cítění***, kdy se lidé dokážou radovat jen z vlastního prospěchu a každý ctí jen vlastní názory. A právě to je příčinou vzniku zatvrzelosti, ze které vznikají krvavé ***války***. Každý si myslí, že trpí za ***pravdu***, za ***mír***, za ***Boha***, a přitom je příčinou lidská samolibost. Jestliže známe příčinu zla, dokážeme najít přece taky lék. Proto se musíme oprostit od všeho zlého, zapomenout na všechny rozpory, odpustit si minulé křivdy, najít, co lidi spojuje a sbližuje... Je nutné založit vše nově.

Význam díla lze vidět především v uvědomění si potřeby celoživotního ***všeobecného vzdělávání***, které spočívá v učení v souvislostech, ve ***vzdělávání, spojeném s filozofií***, ve výchově k lidskosti, ***mravní výchově***, výchově k etickým hodnotám, které představují zachování všech práv a ***svobod člověka.*** Komenský v Poradě klade na první místo akcent na ***lidství***, ***dobro*** a sociální spravedlnost pro všechny. Zásadní sociální aspekt díla lze nalézt v myšlence ***Porady o věcech lidských.***

Komenský byl zapálený touhou posilovat a rozvíjet lidskou přirozenost, přispívat k odstraňování všech příčin zla. Pro Komenského byl svět dějištěm možné nápravné činnosti obrozeného lidstva, lidstva osvobozeného z moci zla, že lidská přirozenost není úplně ztracena či zkažena, ale lze ji dovést k dobru. K tomu, aby se současný člověk zbavil zapletenosti do sebe a partikulárních zájmů, aby nežil jen bezprostředním obsahem chvíle, je nutné provést konverzi, nahradit patos života směrem k sobě a svému malichernému já, patosem ***otevřenosti pro druhé***. (Schifferová, 2009, In Chocholová, Pánková, Steiner, 2009, s. 275)

V dějinné otevřenosti lidského života a bytí lidského rodu vyzrává do velkolepého filozofického rozměru jeho ***vývojový triadismus,*** jako teorie celkové ***nápravy*** lidské společnosti. Komenský sleduje znovunabytí ***plného lidství***, lidská bytost je dle něj tvořena z mnoha elementů, které je třeba zkoumat. Intelekt je pouze jedním článkem vedle citového vybavení a především lidské vůle, dominující ostatním lidským silám a vlastnostem.

Komenského koncepce je antimechanistická, odmítá karteziánskou subjektivitu. ***Kalivoda*** upozorňuje na nemožnost poměřování kvality Komenského filozofie s ***Descartem***, jelikož obě tyto osobnosti představují dvě rozdílné cesty k modernímu světu. Komenského Konzultace je cestou specifickou, právě proto, že rozvíjela protikarteziánskou formu myšlení. ***Kalivoda*** vysvětluje pojetí Komenského filozofické podstaty lidství. Komenského esence člověka není subjektivitou, je druhovou esencí. Ratio – ***rozum*** je v tomto elementu výrazným prostředkem při sebevytváření člověka, je však jen prostředkem. ***Essentia*** nemůže být redukována na subjektivní ***ratio***. Komenského pojetí lidské podstaty je výrazným protikladem karteziánské *res cogitans,* myslící substance, karteziánské kognitivní subjektivity. V tom spatřuje Kalivoda objektivní převahu této antropologické koncepce nad gnoseologickým racionalismem. Komenský, jenž ve své Konzultaci vytvořil metafyzické pojetí esenciálního, harmonicky rozvinutého člověka, je významným představitelem této filozofické linie. (Kalivoda, 1992, s. 206)

4. METODOLOGIE

Obsahová analýza, ***Glasser-Straussova metoda,*** je metoda konstantního srovnávání a hermeneutické interpretace textu. Nejběžnější, ***formální obsahová analýza,*** je technika měření, která umožňuje testování teoreticky podložených hypotéz. ***Glasser-Straussova metoda*** je určena k tomu, ***aby se ze psaných textů vytvořila nebo vyvodila teorie. Hermeneutická*** interpretace textu umožňuje hlubinné porozumění významu dokumentu zásadní důležitosti. Obsahovou analýzu vyvinul ***Bernard Berelson*** ve 40. letech (Berelson, 1952), původně byla určena k výzkumu obsahu masmédií. Od té doby se rozšířila do společenských věd a humanitních oborů. (Holsti, 1969)

> Výstupem většiny obsahových analýz psaného materiálu jsou vývody a interpretace, opírající se o frekvenci výskytu zkoumaných jednotek v jednotlivých kategoriích. (Ferjenčík, 2000, s. 103)

Nejprve je třeba určit ***jednotku analýzy*** – mohou to být jednotlivá slova, slovní spojení, věty nebo celé části textu, případně sestavit slovník, s jehož pomocí lze přiřazovat možné proměnné ve slovních formách k jednotlivým kategoriím znaků. Poté budeme vybírat a přiřazovat slova z textu proměnným, které nás zajímají. Obsahová analýza je především měřící nástroj, je metodou konverze verbálního textu na měřitelné proměnné. Jedná se o metodu ***pozitivistické tradice výzkumu***, tedy především o ***kvantitativní techniku***, jelikož konečným výsledkem jsou proměnné, měřené, aby mohly být podrobeny statistické analýze. ***Glasser- Straussova metoda*** je metodou generování nebo vyvození abstraktní teorie z empirických dat, jimiž jsou psané záznamy. Postup může být popsán jako proces hledání relevantního materiálu. (***Kronick***, 1997)

Rovněž J. A. Komenský se zabývá metodou Obsahové analýzy dokumentu.

Obsahová analýza dle Komenského

Dovednost chápat knihy jiných autorů prostřednictvím analýzy popisuje Komenský v ***Pansofii***.

- Má se analyzovat pouze ta kniha, která se zabývá vážnou látkou.
- Kdo chce s užitkem číst, ať především prozkoumá titul knihy, předmluvu a úvod.
- Při analýze měj vždy na zřeteli tři věci: ***1. smysl slov*** – rozeber dílo gramaticky i lexikálně, ***2. názor autora*** – rozebírej jeho slova logicky; ***3. pravdu věcí*** – tím, že je prozkoumáš z hlediska skutečnosti, metafyzicky, fyzicky, eticky, teologicky, atd. (Komenský, 1992, OP II, s. 119)

Dle Komenského je třeba udělat rozbor: ***slov, myšlenek, věcí***. Dále odstraníme příkrasy z řeči pomocí ***rétorické analýzy.*** Dále je třeba rozložit periodu na věty, věty na spojení slov a slova, poté provést podrobný gramatický a významový rozbor slov. ***Logickou analýzou*** provedeme rozbor myšlenek autora. Zjišťujeme, jakým způsobem spolu věci souvisí, zda je to vztah příčiny a následku. Potom se jasně projeví smysl věcí samotných, naši mysl ozáří skutečné poznání, toho dosáhneme ***smyslovou analýzou.*** Toto jasné poznání nám poskytne možnost k úvahám, zda máme věci za takové, jaké ve skutečnosti jsou, aby naše vědění nebylo zdáním bez věcného základu. Objevenou věc však opět dvakrát analyzujeme. Nejprve tak, že ji zbavíme umělých příkras. To bude ***analýza umělých doplňků u věcí.*** Potom zkoumej věc tak, jaká je ve svém nitru, a to bude ***analýza přirozenosti***. Nakonec hledej obecnou ideu věci ***metafyzickou analýzou. Pokud jsme dospěli sem, budeme mít věci takové, jaké vyvstávají ze svých základů, a nebudeme mít, kam bychom pokračovali dál, leda až k prameni samotných idejí, k Bohu.*** (Komenský, 1992, OP II, s. 120)

4.1 Testování hypotéz

Cílem výzkumu je hledat odpovědi na výzkumné otázky VO1 a VO2 a prostřednictvím testování

hypotéz zjistit, zda je četnost subkategorií a kategorií v Poradě rozdílná.

VO1: Jaká je celková četnost určených subkategorií v jednotlivých částech díla: Panegersii, Panaugii, Pansophii, Pampaedii, Panglotii, Panorthosii,Pannuthesii?

H01: Frekvence jednotlivých subkategorií vybraných částí díla Obecná porada o nápravě věcí lidských je stejná.

HA1: Frekvence jednotlivých subkategorií vybraných částí díla Obecná porada o nápravě věcí lidských je různá.

U subkategorie ***Všestrannost***: celková hodnota testového kritéria **126,49 ≥ 12,592.** Zjišťujeme, že vypočítané ***hodnoty testového kritéria Chí--kvadrát*** všech subkategorií při 6 stupních volnosti a α = 0,05 jsou vyšší než kritická hodnota $x^2_{0,05}$ **(6) = 12,592.** (Chráska, 2007, s. 248) ***Proto u všech subkategorií přijímáme alternativní hypotézu, odmítáme nulovou hypotézu.*** Tímto postupem jsme zjistili, že ***výskyt všech subkategorií, které jsme zkoumali, je v jednotlivých částech Porady rozdílný.***

VO2: Jaká je celková četnost určených kategorií v jednotlivých částech díla: Panegersii, Panaugii, Pansophii, Pampaedii, Panglotii, Panorthosii, Pannuthesii?

H02: Frekvence jednotlivých kategorií vybraných částí díla Obecná porada o nápravě věcí lidských je stejná.

HA2: Frekvence jednotlivých kategorií vybraných částí díla Obecná porada o nápravě věcí lidských je různá.

U kategorie ***Víra*** výsledná hodnota činí χ2 = 57,31. Ve statistických tabulkách pro počet stupňů volnosti 6 a α = 0,05 nalézáme kritickou hodnotu testového kritéria ***Dobré shody Chí kvadrát*** $x^2_{0,05}$ **(6) = 12,592.** Jelikož **57,31 ≥ 12,592,** přijímáme ***alternativní hypotézu***, lze konstatovat, že výskyt kategorie ***Víra*** je v námi analyzovaných částech děl ***různý***. Provedli jsme postupně tímto způsobem výpočet testového kritéria ***u všech kategorií.*** Srovnáním těchto výsledků s kritickou hodnotou testového kritéria $x^2_{0,05}$ **(6) = 12,592** (Chráska, 2007, s. 248) zjišťujeme, že vypočítané ***hodnoty testového kritéria Chí-kvadrát*** všech kategorií jsou při 6 stupních volnosti a α = 0,05 vyšší, než kritická hodnota. ***Proto u všech kategorií přijímáme alternativní hypotézu, odmítáme nulovou hypotézu.*** Tímto postupem jsme zjistili, že ***výskyt všech kategorií, které jsme zkoumali, je v jednotlivých částech Porady rozdílný.*** Lze to přisuzovat skutečnosti, že každá část Porady je zaměřená na určitou oblast *věcí lidských*, proto Komenský více či méně využívá konkrétní výrazy či slovní spojení.

VO3: Jaké filozofické, sociální a didaktické prvky se v díle Obecná porada o nápravě věcí lidských vyskytují?

VO4: Jaký přínos pro současný rozvoj sociální pedagogiky, andragogiky a filozofie výchovy představuje Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských?

Pozornost Komenského se vždy soustřeďuje nejvíce na ***Všestrannost, Vzdělání, Sociální komunikaci*** a ***Víru***. Pokud se zamyslíme nad obsa-

Tabulka II: *Výpočet testového kritéria Dobré shody Chí-kvadrát pro kategorii Všestrannost.*

Všestrannost					
Obecná porada o nápravě věcí lidských	**Pozorovaná četnost P**	**Očekávaná četnost O**	***(P – 0)***	***(P – 0)²***	$x^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$
Panegersia	170	131,71	38,29	1466,12	11,13
Panaugia	159	131,71	27,29	744,74	5,65
Pansofia	141	131,71	9,29	86,30	0,66
Pampaedia	208	131,71	76,29	5820,16	44,19
Panglotia	98	131,71	-33,71	1136,36	8,63
Panorthosia	89	131,71	-42,71	1824,14	13,85
Pannuthesia	57	131,71	-74,71	5581,58	42,38
Celkem	922				126,49

hem kategorií díla, zjišťujeme, že všechny kategorie obsahují sociální, filozofické nebo didaktické prvky a významově odpovídají poslání a cílům ***Sociální pedagogiky*** a ***Filozofie výchovy.***

4.1 Výzkumný vzorek

Výběrový soubor výzkumu tvoří následující kapitoly I., II. a III. svazku díla *Obecná porada o nápravě věcí lidských,* J. A. Komenského:

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992, I. svazek. *Obecná porada o nápravě věcí lidských I. svazek*, s. 78–84, s. 148–152. Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0226-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992, II. svazek. *Obecná porada o nápravě věcí lidských II. svazek*, s. 17–18, s. 19–25. Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0227-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992, III. svazek. *Obecná porada o nápravě věcí lidských III. svazek*, s. 15, s. 17–24, s. 177–181, s. 259–263, s. 469–470, s. 474–476. Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0228-9.

Z těchto 3 svazků díla jsme podrobili ***kvalitativní i kvantitativní Obsahové analýze – Formální obsahové analýze*** celkem 7 vybraných částí, představujících 44 stran textu.

5. VÝSLEDKY

Vybrané kapitoly všech sedmi částí ***Komenského*** díla ***Obecná porada o nápravě věcí lidských*** jsme podrobili zkoumání prostřednictvím metody ***Obsahové analýzy dokumentů***. S využitím ***kódování*** jsme nejprve dospěli ke zjištění výskytu jednotlivých ***subkategorií***, tj. nejvíce zastoupených oblastí v tomto díle. Jednotlivá slova nebo slovní spojení představovala tzv. ***kódy***, které jsme postupně zařazovali dle významu do jednotlivých subkategorií, obsahových oblastí, jež svým významem zastupovaly, a zaznamenávali jsme je postupně do ***Kódovacích knih***. Výsledné absolutní četnosti výskytu jsme převedli do relativních četností a zapsali do tabulek. Na základě pečlivého hlubinného čtení textů Porady jsme stanovili celkem ***23 subkategorií***, které svým významem, dle našeho mínění, nejvíce reprezentují daný obsah.

Po sečtení všech kódů konkrétních subkategorií jsme dospěli ke zjištění, že v I. části Porady, ***Panegersii***, jsou výrazně nejvíce zastoupeny 3 subkategorie ***Vzdělání, Všestrannost*** a ***Sociální komunikace.*** Jedná se o oblasti, představující řešení základního poslání díla. Na dalších třech místech následují subkategorie Člověk, Neřesti a ***Svět.*** Tyto oblasti reprezentují humánní jádro, středobod všeho konání a dění, člověka a ***svět***. ***Neřesti*** jsou pojmenováním nedostatků, jež mají být odstraněny, což má vést k nápravě světa, k naplnění lidských potřeb. Následující třetí trojicí, vyskytujících se subkategorií, jsou ***Ctnosti, Rozvoj*** a ***Pojetí pravdy.*** Zde lze nalézt ***cíl*** celého lidského snažení a směrování díla v logické návaznosti na předchozí oblasti. ***Ctnostmi*** jsou kladné lidské vlastnosti, ***Rozvojem*** je dosažení pokroku, ***Pojetí pravdy*** znamená dosažení dokonalých zákonů a pravidel, sociální spravedlnosti. Sečtením některých obsahově blízkých subkategorií, tzv. ***axiálním kódováním***, jsme dospěli k ***15 kategoriím***.

První dvě části Porady hodnotí ***Hendrich*** jako přípravné, v ***Panegersii*** spatřuje povzbuzení k probuzení, k jednání o nápravě. Mnozí by si přáli ve všech oblastech, vědě, náboženství, politice, zlepšení, ale nevědí, jak to učinit, je proto nutno hledat nové cesty, které musí být jednoduché a příjemné. K upřímné dohodě o tom zve Komenský všechny lidi.

Část první, ***Panegersie***, (všeobecné buzení ze sna), popisuje základní úkol. Lidské věci pořádají věda, náboženství a politika, pravil Komenský. Avšak to vše se porušilo a zkazilo. Věda se sice zrodila z pravdy, ale omyly a trhliny z nepoznání jí zabraňují k ní dospět. Společenské útvary vznikly ke spravedlivému řízení věcí, ale místo pořádku dochází ke svárům a ty vedou k válkám. Lidé se k sobě chovají stále hůř. Proto je nutné se pokusit o pokrok novými cestami. (Kožík, 1970, s. 151–152) ***Panegersia,*** znamená probuzení prostřednictvím ***Vzdělání***, které musí probíhat ***Všestranně***, s využitím ***Sociální komunikace.*** Jedině tak může Člověk dosáhnout ***Rozvoje.*** Člověk ve své ***Víře*** touží naplnit dokonalost *Obrazu Božího*, k tomu může dospět ***Vzděláním***. Jedině vzdělání dopomůže člověku ke správné orientaci v problémech, k ***Pojetí pravdy***, ke správnému rozhodování a k ***Rozvoji***. Jedině odstraněním všech bludů, nedostatků a zmatků může ***Svět*** být zbaven svých ***Neřestí,*** aby mohl dospět k nápravě. Jedině vzdělání může vést ke ***Ctnostem***.

Komenský v ***Panegersii*** činí pokus překonat veřejné pohromy a nepravosti většími opatřeními společenského charakteru. (Krasnovskij, 1955, s. 370) Komenský v ***Poradě*** vždy nejprve identifikuje nevyhovující stávající stav, kriticky se staví ke všem závažným sociálním problémům své doby, k mezinárodním konfliktům, ke všem nedostatkům a neřestem ve společnosti i u jednotlivců. Komenský zasvěcuje celé své úsilí koncepcím nápravy, hledá řešení, nabízí vždy konkrétní návrhy a postupy. Centrem veškerého dění je člověk, který je hlavním aktérem ***všeho***, tvůr-

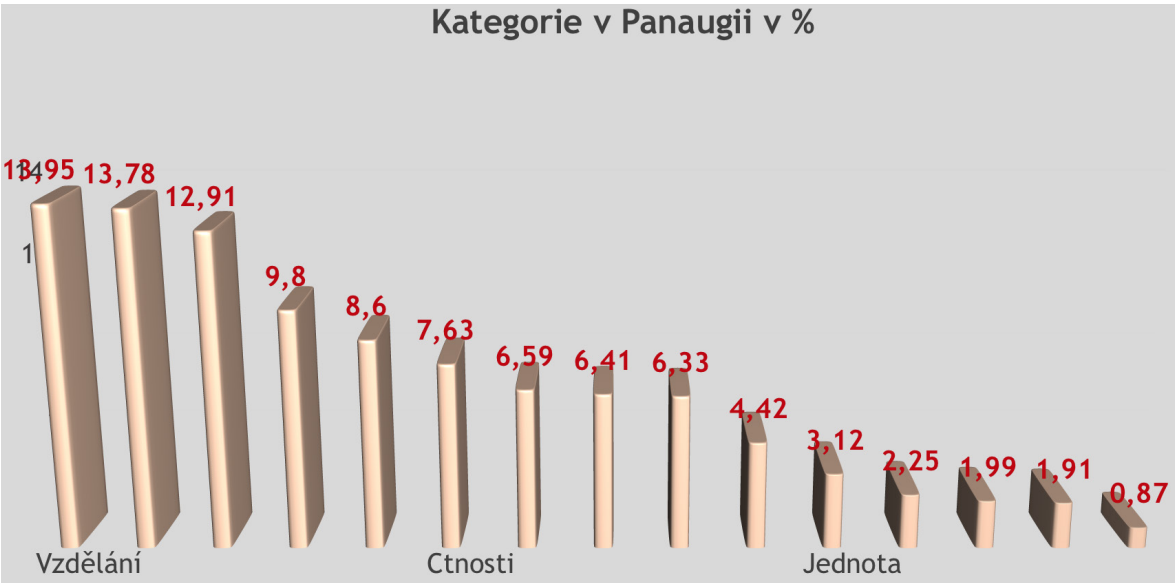
cem a součástí ***společnosti***, ***světa***, ***veškerenstva***. Komenský je přesvědčen, že člověk má od přírody dáno směřovat k ***dobru***, každé nesprávné jednání a všechny jeho hříchy jsou způsobeny nedostatkem poznání, nevědomostí, která brání člověku se orientovat a volit řešení, dokázat se správně rozhodnout mezi dobrem a zlem. Cestu k nápravě proto Komenský vidí ve všestranném vzdělávání všech ve všem, po celý život. Pozornost Komenského se vždy soustřeďuje nejvíce na ***Všestrannost, Vzdělání, Sociální komunikaci*** a ***Víru***.

Rovněž ve druhé části Porady, ***Panaugii,*** po sečtení kódů v Kódovací knize můžeme konstatovat obdobný výskyt subkategorií jako v ***Panegersii***. Nejvíce jsou zastoupeny tři oblasti: ***Vzdělání, Všestrannost*** a ***Sociální komunikace***. Tyto subkategorie vyjadřují způsob, jak směřovat k cíli, vyjadřují cestu a postup, který představuje sociální, filozofické a didaktické aspekty. ***Vzdělání*** reprezentuje získávání veškerého poznání a dovedností, teoretického i praktického vzdělávání všech po celý život, subkategorie ***Všestrannost*** představuje vícerozměrné uchopení reality, ***Sociální komunikace*** obsahuje mezilidskou komunikaci, veškeré sociální vztahy, politiku. S více než pětiprocentním odstupem následují subkategorie ***Ctnosti, Rozvoj, Svět.***

V ***Panaugii***, (Všeosvícení, 1666) Komenský sdílí s renesančními filozofy svou myšlenku, že světlo je duchovní povahy, z povahy mysli a světla se synkriticky vyvozují pravidla, jimiž se má šířit osvěta, podobně jako ve *Via lucis*. ***Panaugia*** znamená všeobecné osvícení. ***Panaugia*** pojednává o osvícení, jehož se má lidstvu dostat. K tomu mají posloužit ***tři Boží lucerny***, jež mohou vnášet světlo do všech současných temnot. První lucernou je sama ***příroda,*** dílo Boží, které nalézáme zhmotněné ve ***světě***; druhá je ***lidská mysl***, kterou považuje Komenský za Boží obraz, vložený do duše člověka; třetí lucernou je ***Bible***. (Kratochvíl, 1979, s. 212)

Takovým způsobem dosažené osvícení nutně povede lidstvo k obecné ***harmonii***, k všeobecnému souladu všeho hodnocení a všeho snažení, neboť světla neustále přibývá od starověku až do současnosti. Pozitivním výsledkem šíření ***světla*** je vznik dobrých vlastností, ***Ctností.*** Vysoký výskyt subkategorií ***Ctnosti*** a ***Rozvoj*** tedy spontánně logicky vyplývá jako důsledek šíření moudrosti. Komenský nazývá člověka *mikrokosmem* (***Světem*** v malém), jelikož člověk souhrnně obsahuje všechno, co se daleko široko jeví rozprostřeno v *makrokosmu*. Nakonec Komenský prohlašuje lidskou mysl větší než ***Svět***. (Krasnovskij, 1955, s. 168) Činnost člověka spočívá v tom, aby účelně řídil věci. Ale tato účelnost může být poznána toliko umem. ***Správné myšlení je tedy základní podmínkou ctnostných činů.*** (Krasnovskij, 1955, s. 174)

Všeobecné osvícení má proniknout ke všemu lidstvu. Prostředkem nápravy se musí stát moudrost, která bude působit blahodárně jako světlo. II. díl, ***Panaugia,*** obsahuje myšlenku Porady. K nápravě vede světlo poznání a činorodá aktivita, směřující k dobru ve prospěch ***všech***. Komenský zdůrazňuje spojení teorie s praxí, vztah celku a částí, obecného a zvláštního. Nejvíce zastoupené kategorie vyjadřují základní ideu díla, že jedině prostřednictvím ***Vzdělání***, ***Všestrannosti, Sociální komunikace*** a ***Víry*** lze dospět k ***Rozvoji*** a ***Ctnostem***. V ***Panaugii*** se



Graf 1: *Kategorie v II. části Obecné porady o nápravě věcí lidských, Panaugii.*

Komenský zabývá *methodou synkritickou* (srovnávací) a snaží se získat prostřednictvím pouček o šíření světla srovnání se způsobem šíření světla myslí, šíření moudrosti prostřednictvím ***Vzdělání. Panaugia*** podává prostředky, kterými jsou ***nauky***. Jejich správné uspořádání umožní obecné světlo, při němž ***všichni vše*** viděti mohou.

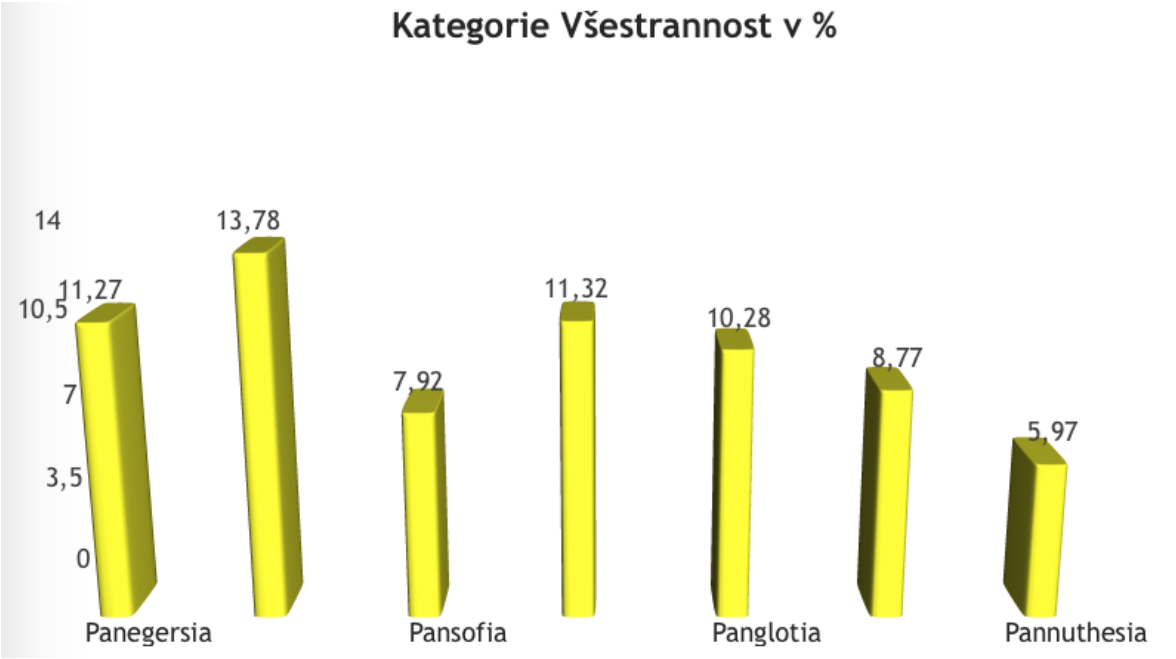
Tuto skutečnost reprezentuje ***Všestrannost.*** Ve srovnání s jinými částmi Porady (*Panegersií* a *Pansofií*) v ***Panaugii*** můžeme dle grafického znázornění sledovat relativně vyšší výskyt ***Všestrannosti***. Můžeme rovněž konstatovat, že ve srovnání s *Panegersií* a *Pansofií* jsou v ***Panaugii*** více zastoupené ***Ctnosti, Víra*** a ***Sociální komunikace***. Z tohoto grafu lze taktéž vysledovat, že ve 3. části Porady, ***Pansofii***, je ve srovnání s první a druhou částí, ***Panegersií*** a ***Panaugií,*** nejvíce zastoupená kategorie ***Vzdělání, Rozvoj, Svět, Blaho, Činorodost***. Jsou to kategorie, symbolizující úspěšný vývoj, aktivitu, nápravu společnosti a pokrok.

Pampaedia, ***Vševýchova***, představuje *univerzální zušlechťování celého lidského pokolení. Jde tedy o to, aby byli vyučováni všemu, všichni, všestranně.* ***Omnes, omnia, omnio***. V *Pampaedii* Komenský nabádá *Učit všechny, všemu, všemožnými prostředky,* ***vychovávat k plnému lidství.*** Navzdory obrovskému vědecko-technickému pokroku posledního století lidskost prodělává krizi. Proto je výchova k lidskosti zejména v současné době tolik potřebná.

Komenský může být stále příkladem svou dovedností poukázat na mezery a nedostatky, z toho vyvodit ***preventivní opatření, vzdělávací potřeby*** a ***způsoby realizace vzdělávání***. Obdivuhodná je jeho důkladná znalost charakteristických vlastností žáka s ohledem na věkové zvláštnosti žáka a individuální potřeby žáka, vycházející z vývojové psychologie a psychologie osobnosti. Pro současnost je velmi významná Komenského idea ***celoživotního vzdělávání***, jeho vzdělávací zásady, principy, formy, metody a postupy. Porada je inspirativním zdrojem myšlenek, týkajících se všestranného osobnostního rozvoje jedince a rozvoje jeho sociálních kompetencí. Pro vědy, zabývající se vzděláváním, výchovou a péčí o člověka je důležité sepětí s ***mravní výchovou***, která pro Komenského představovala nezbytnou součást rozvoje osobnosti**.**

V závěrečné části, ***Pannuthesii***, se v naší obsahové analýze potvrzuje ***Kalivodův*** závěr. ***Víra*** je zákonitě spojena s Člověkem. Člověk prostřednictvím ***Vzdělání*** dosahuje ***Rozvoje***. A proto je zde ***Víra*** společně s přirozenou ***Sociální komunikací*** dominantní kategorií.

Pochopení veškerých součástí Komenského myšlenek je možné pouze jejich sémantickou analýzou a jejich včleněním do struktury duchovního života. ***Fenomén božského má tedy v Konzultaci vedoucí roli, další analýza doka-***



Graf 2: *Srovnání výskytu kategorie Všestrannost: Panegersia, Panaugia, Pansofia, Pampaedia, Panglotia, Panorthosia, Pannuthesia*

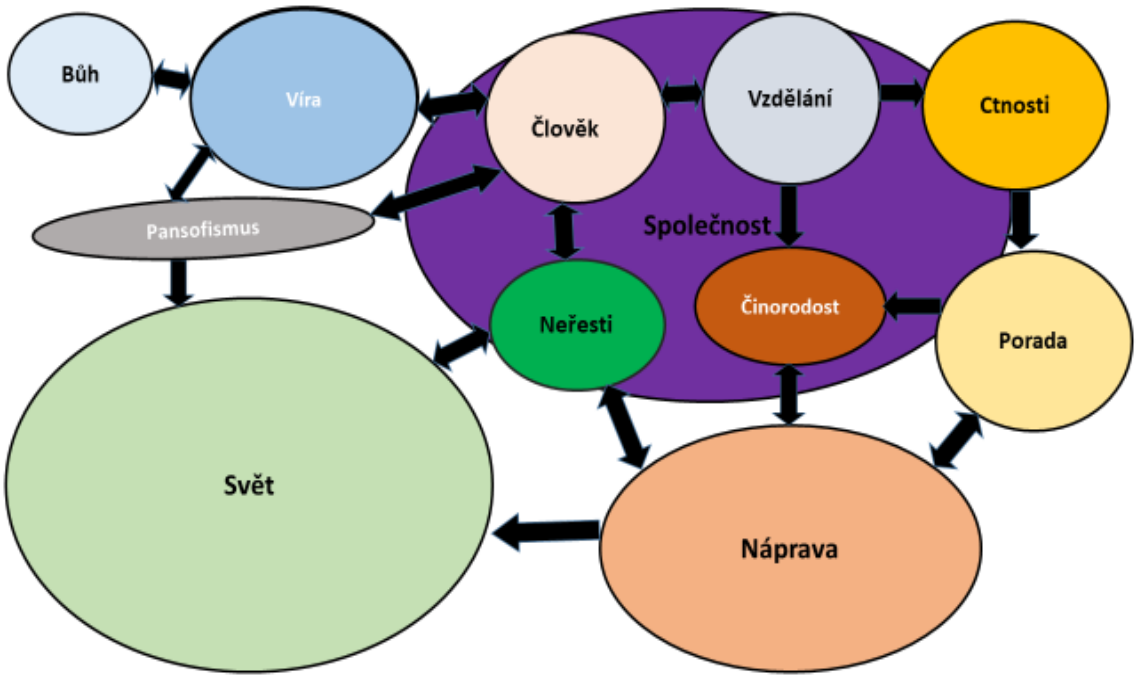
zuje, že fenomén božského je zvláštním způsobem spjat s fenoménem přirozeného a lidského, že spolu splývají. Toto prolínání je jednou z hlavních cest vzniku moderního myšlení. (Kalivoda, 1992, s. 204 - 205)

5.1 Paradigmatický model emendace společnosti

Výsledkem našeho výzkumu je ***Zakotvená teorie***, kterou graficky znázorňuje Paradigmatický model. Člověk je prostřednictvím hluboké ***víry*** posilován ***Bohem***. Z neznalosti, zbloudilosti, porušenosti a zkaženosti pramení ***neřesti***, které ovlivňují člověka, společnost i celý svět. Člověk však dosahuje ***vzděláním*** určitého poznání, vědomostí a dovedností, a získává tak orientaci v problematice, může tak dosáhnout všech ***ctností***. Vzdělání vede člověka k uvědomění, zamyšlení se nad lidskými věcmi a problémy, k hledání správných způsobů řešení. Člověk tak směřuje ke zlepšení mezilidských vztahů a sociální komunikace, k demokratickému způsobu rozhodování, ke společné ***poradě***, k aktivitě a činorodosti. Jedině taková cesta může vést k ***emendaci***, ***nápravě***. Jedná se o nápravu nedostatků a ***neřestí*** věcí lidských, nápravu ***společnosti*** i nápravu mezinárodních vztahů, tedy nápravu celého ***světa***. Paradigmatický model znázorňuje ***Pansofismus***, který představuje ideální vztahy všech dějů, harmonické propojení věcí lidských, jež spěje k ***panharmonii***. Pansofismus je spojením celého vědění tehdejší doby (řecky pan: všechno, Všehomír, sofia = moudrost). Komenský si přeje sjednotit veškeré vědecké poznání, vyzývá všechny přední vzdělané muže světa k ***poradě***, ke spolupráci.

6. DISKUZE

Cílem Pansofické metody bylo ukázat vztahy mezi všeobecně vzdělávacím aspektem, ***Pansofií,*** a dílčím poznáním a vzdělání z hlediska jednotlivých disciplín, které bylo obsaženo v ***Panhistorii***. V ***Obecné poradě*** přesáhla *Panhistorie* humanistické i reformační pojetí historie a mění se ve filozofii lidských dějin z hlediska ***nejšíře sociálního*** až kosmického. Vycházeje ze svého kritického pohledu historického předkládal Komenský svému národu koncepci do budoucna: ***sloužit pravdě a spravedlnosti***, uskutečňovat důsledné, ***plné bratrství všech lidí***. Tento cíl vyžaduje soustavné důkladné ***vzdělávání*** a ***rozvoj*** všech lidských sil. Pojetí historie je zde spjato s vychovatelským programem národně nápravným. Stejně jako výchovu i nápravu lze uskutečňovat jen po objektivní ***analýze minulosti.*** Odkazuje zejména na dějiny biblické, částečně na antické, čerpal ze středověkých dějin před reformací a dějin reformačních.



Obrázek 1: *Paradigmatický model emendace společnosti.*
Vlastní výzkum, podle J. A. Komenský, 1992, OP I.–III.

Komenský zdůrazňuje potřebu mírového soužití lidstva a vzájemné pomoci: *My, celé lidské pokolení, jsme jedním potomstvem, jednou krví, jedním domem.* Proto stejným právem jako část pomáhá celku, úd pomáhá celému tělu, máme i my pomáhat druhým. *Mírový soud proto bude mít na starosti, aby nikde národ nepovstával proti národu, aby se neodvažoval vystoupit, kdo by učil v boji nebo zhotovoval zbraně, aby nezůstaly žádné meče a oštěpy, které nebudou skuty v srpy a rádla...* (Komenský, Všenáprava, In Wolf, 1992, s. 19)

Významné hodnoty shledáváme v Komenského analýze společnosti, v rámci všenápravy. V této snaze o rozvoj, o pokrokový ráz dějin lidstva lze nalézt inspiraci pro ***Sociální pedagogiku, Andragogiku*** i ***Filozofii výchovy.*** Jako cenný návod, hodný následování, shledáváme v celém tomto díle problematiku ***identifikace potřeb.*** Jan Amos Komenský byl označen komeniology jako mistr tázání, věřil v člověka, dokázal odhalit lidské možnosti. Dokázal za účelem všenápravy společnosti mistrně určit ***potřeby sociální*** i ***potřeby vzdělávací.*** Dokázal podrobně ***analyzovat*** současný stav, pojmenovat nedostatky, stanovit ***cíle***, navrhnout ***prostředky*** a ***metody*** jejich dosažení. Jako nadčasové, stále platné a inspirativní považujeme všechny Komenského ***didaktické zásady***. Velmi významné jsou zásady: *přirozenosti, jednoduchosti, aktivity, tvořivosti, soustavnosti, postupnosti, jasnosti, dobrovolnosti, demokratičnosti, všestrannosti, snadnosti, spojení teorie s praxí, následování příkladu, názornosti, příjemnosti aj.*

Dle našeho mínění by měl být při výuce kromě pedagogického přínosu zdůrazněn širší ***sociální význam Komenského***, *který vychází z jeho akcentu na stránku lidství, spěje k potřebě společenské spravedlnosti, založené na demokratických hodnotách spolupodílení se na společném blahu, pro dobro pro všechny*. (Smílková, Balvín, 2016, s. 121)

Pod tlakem jednotlivých hodnocení a měření výkonu nesmí člověk zapomínat na službu lidstvu, je třeba se nechat vést ideou ***harmonie jednoty***. Komenského myšlenka jednoty je ***teocentrická***. Jako lidské bytosti existujeme spolu s ostatními lidmi a věcmi. Kdykoliv je svět v disharmonii, nutí nás to k ***nápravě***. (***Schaller***, 2009, In Chocholová, Pánková, Steiner, 2009, s. 228) Spatřujeme značný význam Komenského ***irénismu,*** idejí mírotvorných, myšlenek samozřejmého uznání, úcty a respektu k lidem všech stavů, ras, národností a etnik. (Smílková, Balvín, 2016, s. 123) ***Patočka*** na Komenském vyzdvihuje myšlenku humanizace člověka. Vyjádřil touhu, aby se žáci učili něco vyššího chtít, aby vzdělání přesahovalo praktickou užitečnost a v člověku naplňovalo ***lidství***. (Patočka, 1996, s. 363–440)

Významné ***sociální prvky*** nalézáme ve ***hře***, která nabízí mnohostranné využití výchovné, v současné době je hra všestranně uplatňována v moderní pedagogice. Cílem současného vzdělávání je zvýšení zájmu studentů o výuku a zvýšení efektivity vyučování. Proto musí být výuka poutavá, zajímavá a motivující. K tomu, jak se naučit řešit různé situace a úkoly, jsou dobrým pomocníkem ***hry*** a jiná cvičení a aktivizující metody, podporující kreativitu a tvořivost. Hraní již nepředstavuje pouze zábavu, ale dle zásad Komenského ***spojuje teorií s praxí,*** je rovněž názorným učením na principech následování příkladu, a naplňuje zásadní socializační a enkulturační efekt. Je přínosem sociální, filozofické i didaktické oblasti školství, je to zároveň rozměr, přesahující do všech sfér lidského života. (Smílková, 2017, s. 51)

Filozofický princip Komenského výchovy spočívá v pochopení toho, že chápe cíl vzdělávání v širším sociálním kontextu společnosti. Komenský vychází z pansofického pojetí vztahu člověka k celku světa, tzn. k přírodě, k lidem a k Bohu. Proto je třeba vidět mimořádný význam a využití tohoto konceptu ***jednoty***, dokonalosti a harmonie pro ***interkulturní*** a ***multikulturní výchovu.***

Jaroslav Balvín vysvětluje význam Komenského ***filozofického monismu*** pro multikulturní výchovu ve vztahu k jiným kulturám a národům: *Svět je totiž po stránce přírodní jediný, proč by se tedy nestal takovým i po stránce mravní? ... všichni obýváme společný příbytek, a společný vzduch nás všechny udržuje při životě. Jsme-li tedy všichni občany jediného světa, co nám brání, abychom se nespojili... (*Komenský, 1987, In Balvín, 2011, s. 127–128) Komenského filozofický monismus představuje základnu ***sjednocení*** a ***tolerance***. *Není čistšího zdroje radosti a naděje než pochopení, že za různými tvary je ukryta jednota, že zdánlivě nesrozumitelné odlišnosti vyvěrají z jedné podstaty.* (Balvín, 2011, s. 128)

V ***multikulturní výchově*** vychovávaný a vzdělávaný dostává kompletní obraz světa, strukturovaný do jednotlivých kulturních systémů ve všech oblastech života. Poznání a hluboké emocionálně-etické prožívání monistického přístupu osobnosti ke světu je závislé na poznávání projevů kultury, k níž osobnost patří, i kultur, s nimiž přichází do kontaktu. V tomto procesu je významná odpovědnost institucí a osobností, zabezpečujících kultivací filozofickou, výchovnou i vzdělávací. Zásadní roli zde představuje osobnost každého jednotlivce. (Balvín, 2011, s. 127)

Jaroslav Balvín ve svém díle ***Andragogika, multikulturalita a romská kultura*** *(2016)* objas-

ňuje hluboký význam filozofie Komenského pro andragogiku a multikulturní výchovu, a to zejména v práci s romskou komunitou. Cílem je hledat ***pravdu*** a ***moudrost***. ***Myšlení*** a ***zkušenost*** se dialekticky doplňují, všechno se otvírá ***přírodě***, Bohu a člověku. ***Pravdu*** je třeba vždy hledat a vyjadřovat s pokorou. Komenský odsuzuje každé poznání, které slouží pouze k posilování moci. (Rajský, 2010, In Balvín, 2016, s. 11) Myšlenka, obsažená již v Theatru, že pramen moudrosti vyplývá z poznání přírody, lidského umění a Písma, je v české ***Didaktice*** rozvedena na hledání vztahů mezi vývojem přírodním a lidským, doplněna o fakt, že tato ***moudrost***, pansofie, vede vedle obohacování intelektuálního také k osobnostnímu a sociálnímu růstu a formování člověka, morálky, činů a moudrosti. (Čapková, 1984, s. 19)

V Komenského výkladu světa a role člověka v něm je jasné, že k nápravě potřebují lidé ***filozofii***. A proces změn, jak je interpretuje Komenský, je umocněn počtem lidí, kteří přinášejí nové hodnoty a přidávají je do společného výsledku, a tím zdokonalují lidský rod. Podobně tento proces popisuje humanistický psycholog ***Rogers*** *(2014)* jako postupné vynořování nadaných a přesvědčených lidí, kteří mohou měnit svět k lepšímu. (Rajský, 2010, In Balvín, 2016, s. 13)

> Komenskému se zdá, že v dějinách dochází k rostoucí koncentraci lidského snažení, a že se tak připravuje nový věk lidstva, kde budou všechny vymoženosti a přínosy minulých dob promyšleně využity ***v zájmu dobra a zdokonalení lidského rodu.*** (Floss, 1970, In Balvín, 2016, s. 13)

V publikaci ***Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*** (2011) je ukázána paralela s Komenského pansofií: člověk, v podobě spoutaných otroků, postupně se osvobozujících a vycházejících z temnoty jeskyně na světlo, nalézá na povrchu jeskyně dobro a harmonii v životě. K tomu jsme tuto cestu dokumentovali na psychologii - ***Rogersovu pozitivním přístupu*** člověka a podpoře jeho rozvoje. Tuto aplikaci filozofie na psychologii lze rozšířit na aplikaci do oblasti sociální práce s romskou komunitou a na oblast pedagogiky se zaměřením na ***multikulturní a interkulturní výchovu.***

Ve své sbírce ***Filozofický, andragogický a sociální rozměr zvláštností světa a člověka*** autor ve srovnání s ***přírodními*** úkazy vyzdvihuje podobně jako Komenský ***všestranný*** a ***celoživotní rozsah*** výchovného působení a vlivu na člověka, což reprezentuje ***andragogický*** aspekt básně. V básni ***Pyl či pel*** autor prostřednictvím metafory analyzuje samotnou podstatu ***výchovy.*** Všestrannost a ***multikulturalitu*** lze vidět v metaforickém: ... ***pele – mele***, (Balvín, 2021, s. 10) ... sociální rozměr ve spojení: ... ***v každé a v každém z nás.*** (Balvín, 2021, s. 12)

V ***irénické*** myšlence v závěru básně upozorňuje ***Jaroslav Balvín*** na nepřirozenost a nesmyslnost sociálních rozporů a válečných konfliktů. Nacházíme zde analogii s ***filozofií Komenského***: *Tak je to nyní s Měsícem a se Zemí a s životem a s lidmi na Zemi. Je to harmonické. I přes disharmonii lidí, států a zemí! Ale snad se i na tu anomálii za čas dostane.* (Balvín, 2021, s. 21) Proto je třeba, aby si neustále všichni uvědomovali: *Lidmi jsme se narodili, abychom lidmi byli.* (Komenský, In Balvín, 2012, s. 136) Tato známá humanistická myšlenka J. A. Komenského se stala teoretickým východiskem ***etické a multikulturní výchovy.***

ZÁVĚR

Cílem naší práce bylo na základě ***Obsahové analýzy dokumentů*** objevit v ***Obecné poradě o nápravě věcí lidských*** sociální, filozofické a didaktické prvky, kategorie a myšlenky, které jsou ve svém sdělení významné a inspirativní pro dnešní svět. ***Záměrem*** bylo pochopit souvislosti, nalézt v tomto vrcholném díle J. A. Komenského inspirativní obsahy, cíle a postupy jejich dosažení, které by se mohly stát příkladem pro využití v současných vědách o člověku a společnosti, zejména v ***sociální pedagogice*** a ***filozofii výchovy***.
Hlavním ***cílem*** práce je povzbudit žáky, studenty, učitele a širokou veřejnost k četbě a studiu díla J. A. Komenského, podnítit ve všech potřebu zamýšlet se nad ideami, principy a náměty, zkoumat jejich aktuálnost, obdivovat myšlenky humanismu, pansofický systém. Naším přáním je zařadit dílo Komenského do výuky a vytvářet možnosti všestranné aplikace jeho nadčasových myšlenek a postupů do praxe.
Výzkum všech sedmi částí díla ***Obecná porada o nápravě věcí lidských*** jsme provedli s využitím metody ***Obsahové analýzy dokumentů,*** a to frekvenční i kvalitativní analýzou. Testováním hypotéz metodou ***Dobré shody Chí kvadrát*** jsme postupně nalezli odpovědi na výzkumné otázky ***V1*** a ***V2.*** Hlubokým čtením jsme dospěli k vyhodnocení nejčastěji se vyskytujících prvků, jejichž obsah je shodně zakotven v určitých oblastech, tzv. subkategoriích, axiálním kódováním

jsme pak spojili příbuzné ***subkategorie*** do nadřazených zastřešujících ***kategorií***. Dospěli jsme k závěru, že výskyt subkategorií a kategorií, obsahujících nejvíce zastoupené ***sociální, filozofické*** a ***didaktické prvky,*** je ve všech sedmi částech díla ***rozdílný***. Rozdíly ve výskytu jednotlivých subkategorií a kategorií si vysvětlujeme tím, že každá část Porady je zaměřena na specifickou oblast ***věcí lidských.*** Toto grandiózní dílo vznikalo téměř během celého života autora, rozdíly výskytu kategorií v jednotlivých částech Porady vyjadřují směřování myšlenek Komenského v návaznosti na vývoj společenského dění.

Všechny zjištěné výsledky jsme zaznamenali do tabulek a provedli jejich grafické znázornění, poté jsme vytvořili ***Paradigmatický model*** se Zakotvenou teorií. V kapitole ***Výsledky*** a v ***Diskusi*** odpovídáme na Výzkumné otázky ***V3*** a ***V4,*** jež měly za cíl analyzovat výskyt sociálních, filozofických a didaktických prvků v díle, poté zhodnotit jejich význam pro rozvoj ***sociální pedagogiky***, ***andragogiky*** a ***filozofie výchovy.***

Komenský dokázal charakterizovat problémy světa 17. století, svolání porady o nápravě věcí lidských předznamenalo zlom epochy na evropském kontinentě. Jeho spory v oblasti filozofie, teologie a politiky, jeho připojení zjevení k pramenům poznání stejně jako spojení teologie s pansofií nám pomáhají porozumět krizi Evropy, z níž vzešla novodobá věda, kultura i politika. Po válečných útrapách byly velmi oceněny Komenského irénické snahy ze strany OSN. Organizace pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO jej na svém shromáždění v Dilií v roce 1956 jmenovala svým patronem, inspirující osobností. Rovněž Světová rada míru se v roce 1957 přihlásila k poselství myšlenek míru a sounáležitosti, které obohatily kulturní dědictví celého lidstva.

Význam díla lze vidět především v uvědomění si potřeby celoživotního ***všeobecného vzdělávání***, které spočívá v učení v souvislostech, ve ***vzdělávání, spojeném s filozofií***, ve výchově k lidskosti, ***mravní výchově***, výchově k etickým hodnotám, které představují zachování všech práv a ***svobod člověka.*** Komenský v Poradě klade na první místo akcent na ***lidství***, ***dobro*** a sociální spravedlnost pro ***všechny***. Zásadní sociální aspekt díla lze nalézt v myšlence ***Porady o věcech lidských.***

Přítomnost se vrací k minulosti proto, aby pochopila, jak se rozvinula do dnešního stavu. Dále se ptá na to, co se událo, aby vyjádřila představy ***nových cílů*** z předpokladů jejich splnění prostřednictvím něčeho, co je z minulosti důvěrně známé. Cílem je přispět k interdisciplinární spolupráci, zamyslet se nad možnostmi aktuálního uplatnění myšlenek ***Porady*** v koncepci současné ***filozofie výchovy*** a ***sociální pedagogiky***. Podstatou je hluboké zamyšlení nad významem a nadčasovou genialitou mimořádného díla ***J. A. Komenského, Obecné porady o nápravě věcí lidských.***

Obecná porada je nástinem evropské filozofické, politické, vědecké i náboženské problematiky doby. Význam Komenského spočívá právě v tom, že ve svém díle vystihnul dobovou problematiku, situace, fenomény, jimiž se zabýval. Komenský je ***významný svým tázáním***, čímž dokázal vyjádřit aktuální otázky. Ze své pozice středoevropského myslitele dokázal ***objevit lidské možnosti.*** Základem pro úvahy o reformě vzdělání, později o nápravě společnosti, zůstal důraz na ***lidskou aktivitu***, zejména výchovnou. Postupně si přál odhalit tajemství, jak utvářet člověka, aby ovládl nejen ***přírodu***, ale i sebe sama k morálnímu a ***sociálnímu rozvoji***. Komenský věří, že člověk může ve svém vývoji čelit zmatkům světa i sám vlastní ***prací***. Komenského ***pansofie*** představuje jednotnou organickou strukturu poznatků o ***celku světa***. Je prezentována jako požadavek, aby se ***všichni*** učili úplně ***všemu*** co nejdůkladněji. Komenský zastává názor, že studium lidské zkušenosti může být pro současnost velmi prospěšné a významné. Jedná se o pojetí historie, blízké humanistickému. Komenský o tom uvažuje v rámci rozšiřujícího se pojetí Pansofie, směřující k poznání světa jako celku.

Výchovně vzdělávací praxi je třeba opřít o ***filozofii***, jež by vysvětlovala postavení člověka ve světě a společnosti ve vztahu k sobě samému a sloužila jako ***metodologický návod***, jak se orientovat ve složitosti světa a života. Systém cílů, obsahu a metody pedagogiky je nutné propracovávat v souvislosti s obecnou metodologií filozofickou, není možno izolovat obsah vzdělání od jeho cíle, od otázek metodických. Úvahy o ***cíli*** musí být naplněny konkrétním ***obsahem*** a zaměřením na životní ***praxi***. Významným podnětem je potřeba ***systémové integrace vzdělání a výchovy.***

Vidíme mimořádný význam ***sociálního myšlení*** J. A. Komenského pro současnou ***filozofii výchovy,*** jež pomáhá realizovat humanistickou výchovu, ***výchovu multikulturní***.

J. A. Komenský prosazoval demokratickou a humanistickou pedagogiku, která ctí důstojnost člověka, lidskost, ***sociální spravedlnost***, kdy vzdělání musí být poskytováno ***všem lidem, bez rozdílu*** sociálního postavení, pohlaví, věku, národnosti či etnika. Komenský ve svém nitru věřil, že člověk ze své přirozenosti směřuje k ***dobru***, proto je třeba jej ***celoživotním vzděláním*** vést a rozvíjet, aby se

dokázal orientovat a nacházet vždy správný směr. Komenský je díky tomuto přístupu považován za představitele tzv. ***optimistické pedagogiky***. Podnětný je význam vztahu ***všeobecného*** a ***speciálního vzdělání.*** Pro Komenského speciální vzdělání v jakémkoliv oboru představuje nejen funkci utilitární, nýbrž zároveň spočívá na širokém sociálně kulturním ideovém základu. Vzdělání ve specializované činnosti má být jen jinou cestou k životní moudrosti, která je ***cílem pansofie***. Proto je významné spojení ***jazykového vzdělání*** se vzděláním v ostatních oborech, jazyková výuka je prostředkem logického přesného myšlení i prostředkem výměny kulturních hodnot a společenského styku. Základním integrujícím principem je dialektický vztah obecného a zvláštního ve smyslu, který umožní objasnit ***vztah člověka ke světu*** i k němu samotnému, tzn. kultivovat vnitřní život člověka. V Komenského Poradě ***Víra*** napomáhá každému jednotlivci překonávat překážky, jít správnou cestou. Nejvýznamnější myšlenka tohoto díla představuje ***touhu po dokonalosti***, touhu přiblížit se podobě svého ***Stvořitele***. K takové dokonalosti mohou lidé dospět pouze všeobecným osvícením, prostřednictvím soustavného všestranného ***vzdělání***. Pokud se vydají všichni touto cestou, aby se stali dokonalou podobou ***Imago Dei***, obrazu Božího, není možné, aby zbloudili a upadli do hříchu. Musí společně dojít k vysněnému cíli, ke společnému blahu, míru, dobru ***pro všechny***. Svět tak bude navždy zbaven neřestí, bludů, konfliktů a válek a bude nastolen věčný ***mír***. Lidé budou žít ve ***svobodě***, ***demokracii***, ***věci lidské*** budou řešit na pravidelných ***společných poradách.***

Komenský byl zapálený touhou posilovat a rozvíjet lidskou přirozenost, přispívat k odstraňování všech příčin zla. Pro Komenského byl svět dějištěm možné nápravné činnosti obrozeného lidstva, lidstva, osvobozeného z moci zla. Obdivujeme zápas Komenského se všemi pesimisty jeho doby. Základem jeho dějinného optimismu byla jeho víra, že lidským pádem v ráji nebyla ***lidská přirozenost*** úplně ztracena či zkažena, ale lze ji dovést k dobru. V dějinné otevřenosti lidského života a bytí lidského rodu vyzrává do mimořádného filozofického rozměru jeho ***vývojový triadismus,*** jako teorie celkové ***nápravy*** lidské společnosti. Komenský zdůrazňuje znovunabytí ***plného lidství,*** lidská bytost je dle něj tvořena z mnoha elementů, které je třeba zkoumat. Intelekt je pouze jedním článkem vedle citového vybavení a především lidské vůle, dominující nad ostatními lidskými silami a vlastnostmi. Komenského antropologii charakterizuje strukturní chápání lidských schopností, založené na triádě: ***rozum, vůle a schopnost činu.*** Komenský si jasně uvědomuje, že ***práce*** má rovněž kulturní a duchovní dimenzi: pojem práce u něj přesahuje do všeobecné tvořivosti, škola je ***dílna lidskosti.*** Rovněž vyučování vědám, zdokonalování v mravech, i upevňování zbožnosti mají být úkoly školy, která plní své poslání ve státním životě, v zájmu štěstí všech národů.

Komenský cítil zodpovědnost za svět. Pochopil, že každý člověk je spojen se společností, s národem, lidstvem, a každý se narodil s povinností učinit pro lidstvo co nejvíc. Všechno by se mělo obrátit v obecný užitek! Výchovu a vzdělání mládeže považuje Komenský za základní vědu všech věd, jako základ každého státu, jakožto nejdražší klenot. Správné vedení mládeže pro něj představuje nejen tvoření státu, ale také jeho přetváření, aby v něm bylo méně temnot, zmatku a nesvárů, více světla, řádu, ***míru a pokoje.*** Společná nebezpečí, o kterých se dovíme, jsou *důvodem ke společným obavám…* A společné obavy pobízejí ke ***společné poradě. Hlavním cílem všenápravných snah má být dosažení světového míru.*** Vlastním cílem lidské vůle je dobro, dobro skutečné a ***dobro*** *bez konce trvající.* Komenský je si vědom skutečnosti, že všechny zásahy, omezující lidskou svobodu, jsou zároveň zárodky vzpoury, stejně jako v mezinárodním uspořádání vztahů zdrojem nových soupeření o nadřazenost jedněch národů nad druhými. *Cesta k míru vede stopami* ***pravdy.*** *Není možné znovu dosáhnout míru jinak než návratem* ***k lásce a k pravdě…***

LITERATURA

BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogika a filozofie. V aplikaci na romskou kulturu.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-15-8.

BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-16-5.

BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogická rozjímání na téma multikulturalita, sociální etika a hra. Slovem a obrazem.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-11-0.

BALVÍN, Jaroslav, 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-07-3.

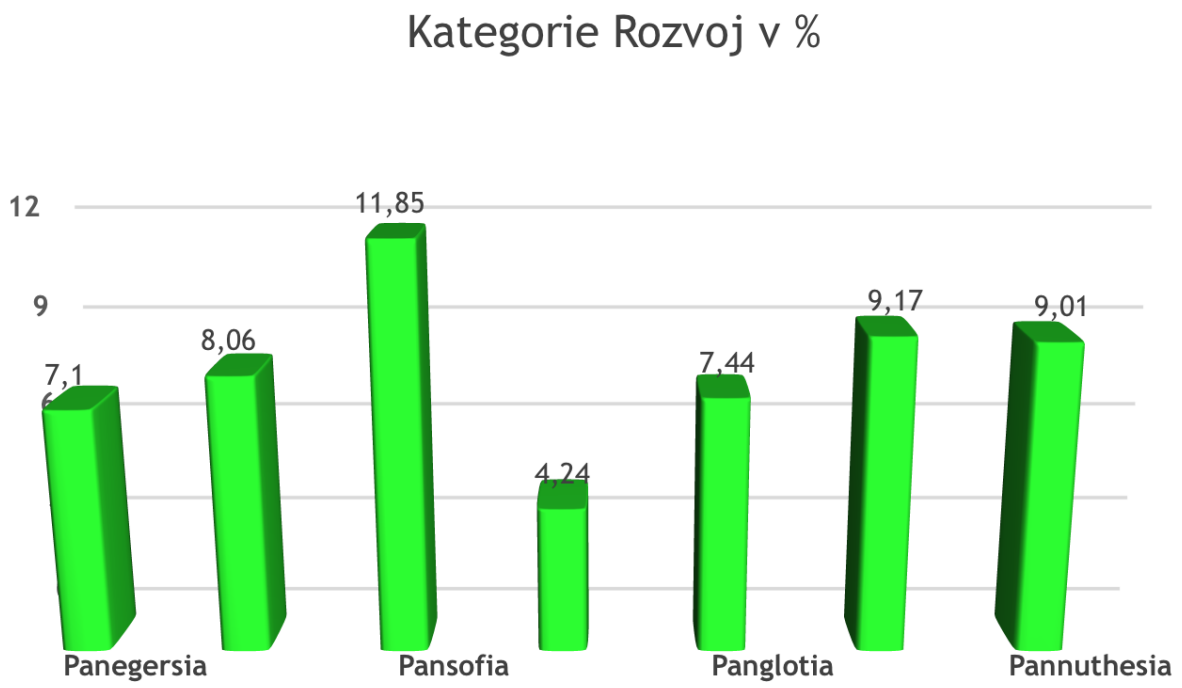
BALVÍN, Jaroslav, 2016. *Filozofie, Andragogika, a romská kultura.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-74-5.

BALVÍN, Jaroslav, 2021. Filozofický, andragogický a sociální rozměr zvláštností světa a člověka v něm. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-06-6.
BERELSON, B., 1952. *Content analysis in communication research.* New York: Free Press.
ČAPEK, Jan Blahoslav, 1992. *Comenius na cestě z labyrintu*. Brandýs nad Orlicí.
ČAPKOVÁ, Dagmar, 1983. *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*. Praha: Academia nakladatelství Československé akademie věd.
ČAPKOVÁ, Dagmar, 1984. *Dokumenty a prameny. Neznámý deník Komenského*. Praha: Academia nakladatelství Československé akademie věd. ISBN 3-777-004-817-084.
FERJENČÍK, Ján, 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.
FLOSS, Pavel, 2005. Poselství J. A. Komenského současné Evropě. Brno: Soliton. ISBN 80-239-6048-2.
FULKOVÁ, BOŠANSKÝ, 2009, s. 176, In CHOCHOLOVÁ, Svatava, PÁNKOVÁ, Markéta a Martin STEINER, 2009. Jan Amos Komenský. *Odkaz kultuře vzdělávání. Johannes Amos Comenius. The Legacy to the Culture of Education*. Praha: Nakladatelství Academia. ISBN 978-80-200-1700-0.
HOLSTI, Ole R., 1969. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* Reading: Addison- Wesley.
HOUŠKA, Tomáš, 1991. *Škola hrou.* Praha: Tomáš Houška. ISBN 80-9007004-7-7.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
CHOCHOLOVÁ, Svatava, PÁNKOVÁ, Markéta a Martin STEINER, 2009. *Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání.* Johannes Amos Comenius. The Legacy to the Culture of Education. Praha: Nakladatelství Academia. ISBN 978-80-200-1700-0.
JOYNER, Rick, 2014. *Jon Amos Comenius*. In WOODS, Sandy, 2014. Kingdom Education: The Comenius School for Creative Leadership Approach. Publisher: ↱Morning Star Publications. Printed in the USA, 2014. ISBN 978-1-60708-573-7 | ISBN 1-60708-573-9.
KALIVODA, Robert, 1992. *Husitská epocha a J. A. Komenský. Praha: Odeon.* ISBN 80-207-0341-1.
KLÍMA, Jiří Václav, 1942. *Jan Amos Komenský. Soubor statí o životě a díle J. A. Komenského*. Praha: Nakladatelství L. J. Peroutka.
KOMENSKÝ, Jan Amos, 1946. *Didaktika analytická*. Praha: Jaroslav Samec.
KOMENSKÝ, Jan Amos, 1948. *Vševýchova*. Státní nakladatelství v Praze.
KOMENSKÝ, Jan Amos, 1961. *Cesta světla. (*1. vydání 1668. *Via Lucis)* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. I. svazek.* Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0226-2.
KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. II. svazek*. Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0227-0.
KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. III.* svazek. Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0228-9.
KOŽÍK, František, 1970. *Světlo v temnotách. Bolestný a hrdinský život Jana Amose Komenského.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14–116–70.
KOŽÍK, František, 1984. Anděl míru. Vyprávění o Janu Amosovi Komenském. Praha: Albatros. ISBN 13–728–84.
KRASNOVSKIJ, Archip Alexejevič, 1955. *Jan Amos Komenský.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
KRATOCHVÍL, Miloš Václav, 1979. Život Jana Amose. Praha: Československý spisovatel.
KRONICK, Jane C., XXXIII. (1/1997) Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. *Sociologický časopis, 1997. Vol 33* (No. 1: 57–67)
KUMPERA, Jan, 1992. *J. A. Komenský, poutník na rozhraní věků*. Ostrava: Amosium servis & Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-85498-03-0.
PATOČKA, Jan, 1996. *Filozofie výchovy.* Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-24-0.
PEŠKOVÁ, Jaroslava a František KOŽÍK, 1991. *Všichni na jednom jevišti světa*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0091-X.
PEŠKOVÁ, Jaroslava, 2010. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Univerzita Karlova Praha. ISBN 978-80-902125-6-5.
POLANSKÝ, František, 1974. *J. A. Komenský a speciální pedagogika*. Brno: Krajský pedagogický ústav.
POPELOVÁ, Jiřina, 1958. *Jana Komenského cesta k všenápravě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
ROGERS, Carl Ransom, 2014. *Způsob bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0597-5.
SCHIFFEROVÁ, Věra, 2009. *Výchova k novému věku. Komenského filozofie výchovy ve výkladu*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1700-0.

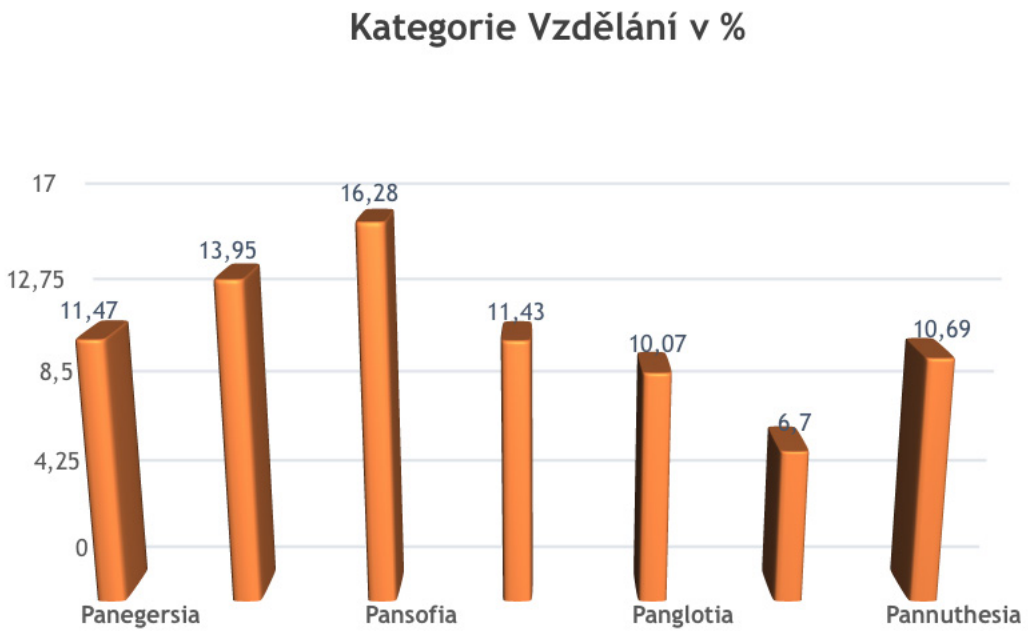
SMÍLKOVÁ, Jana a Jaroslav BALVÍN, 2016. *Jan Amos Komenský a jeho přínos filozofii výchovy a sociální pedagogoce*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-76-9.
SMÍLKOVÁ, Jana, 2017. *Hra jako metoda zážitkové pedagogiky v pojetí J. A. Komenského.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-79-0.
SMÍLKOVÁ, Jana a Jaroslav BALVÍN, 2017. *Vztah kulturní a multikulturní andragogiky k výchově a vzdělávání dospělých - The Relationship Of Cultural And Multicultural Andragogy To Adult Education.* Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-80-6.
WOLF, Josef, 1992. *Jan Amos Komenský – osobnost dneška.* Praha: Unitaria. ISBN 80-900305-6-4.
WOODS, Sandy, 2014. *Kingdom Education: The Comenius School for Creative Leadership Approach*. Publisher: ↑Morning Star Publications. Printed in the USA, 2014. ISBN 978 - 1 -60708-573 - 7 | ISBN 1-60708-573-9.

PŘÍLOHY

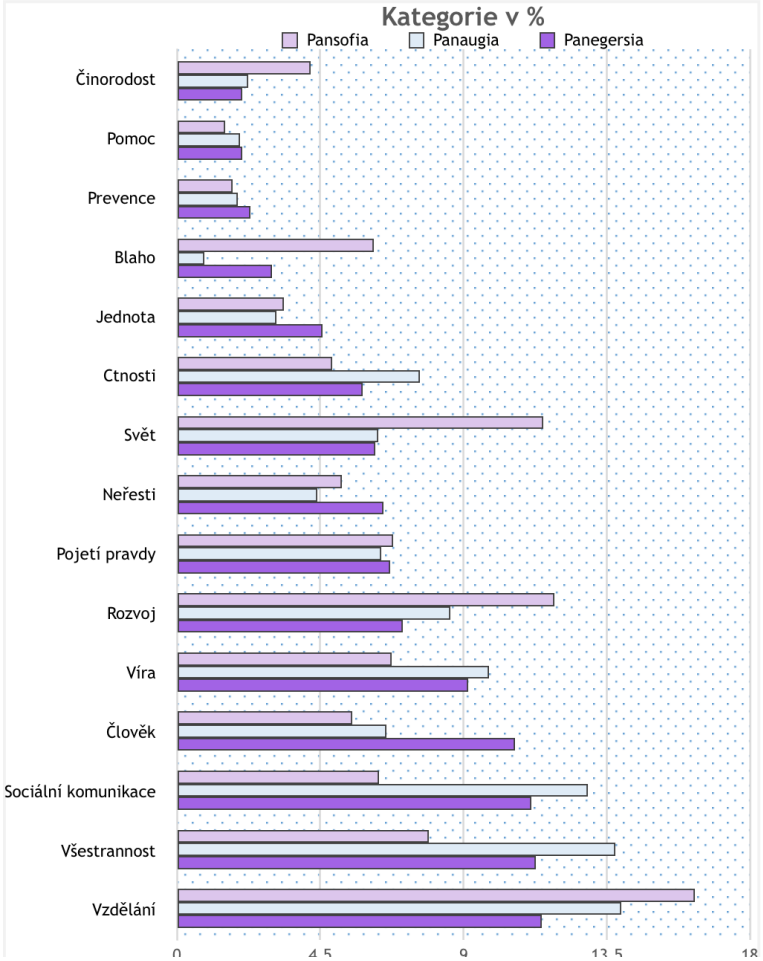
Mgr. Jana Smílková: jana.smilkova@slavicin.charita.cz; jsmilkova@seznam.cz
Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.: balvin@fhs.utb.cz; balvin@utb.cz
Mgr. Monika Farkašová: romske.muzeum@seznam.cz



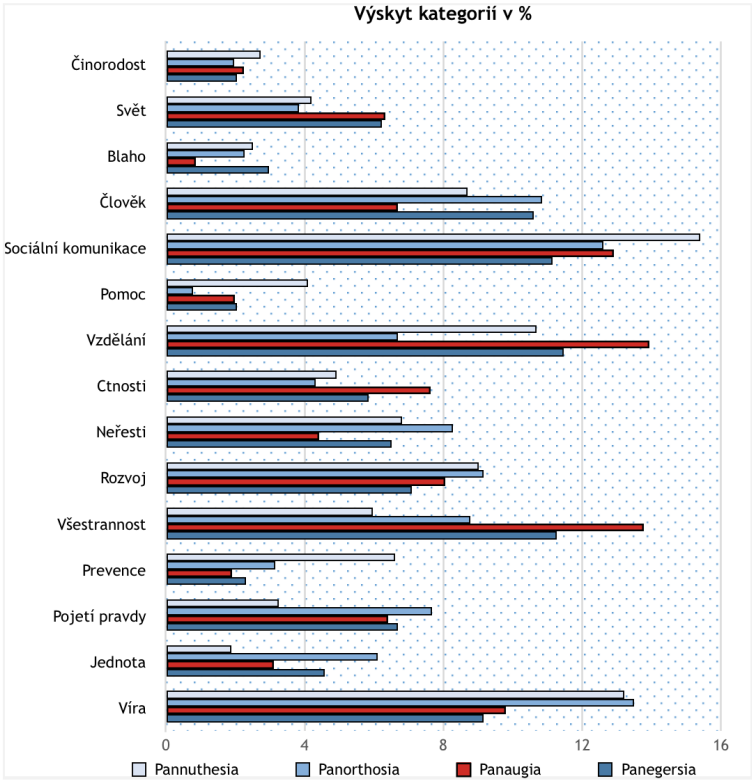
Graf 3: *Výskyt kategorie Rozvoj v Obecné poradě o nápravě věcí lidských: Panegersia, Panaugia, Pansofia, Pampaedii, Panglotia, Panorthosia, Pannuthesia.*



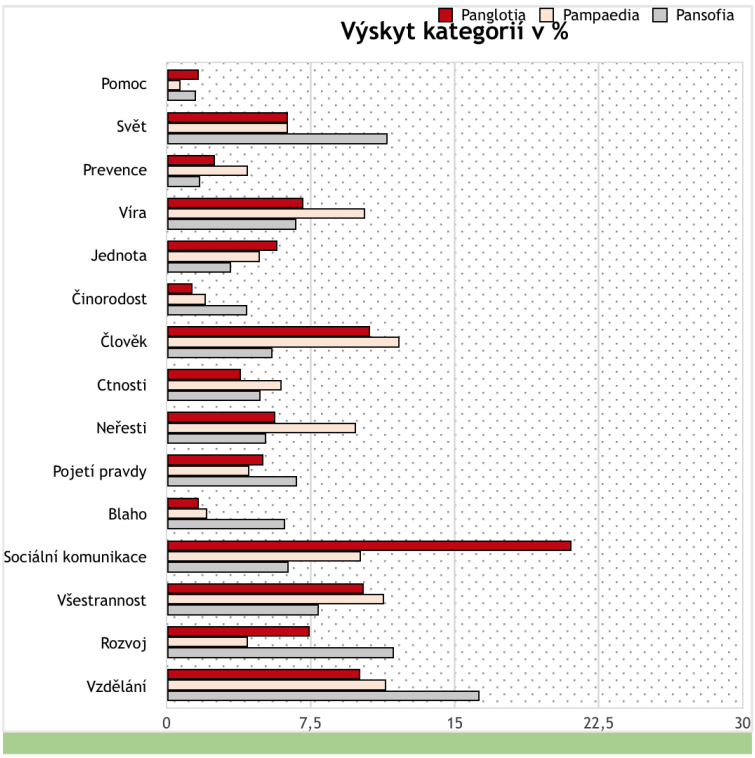
Graf 4: *Výskyt kategorie Vzdělání v Obecné poradě o nápravě věcí lidských: Panegersia, Panaugia, Pansofia, Pampaedii, Panglotia, Panorthosia, Pannuthesia.*



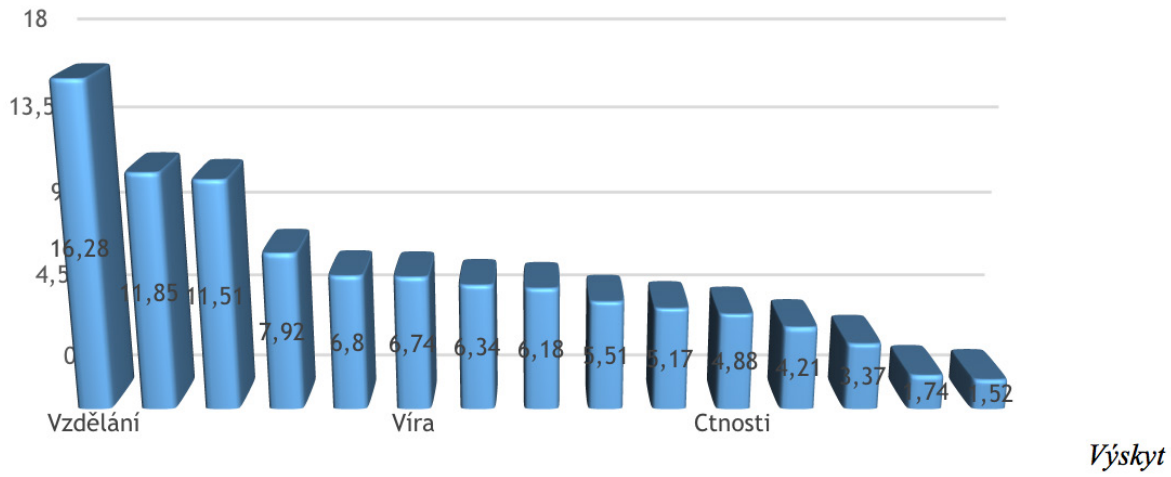
Graf 5: *Srovnání výskytu jednotlivých kategorií v Panegersii, Panaugii a Pansofii v %.*



Graf 6: *Výskyt kategorií v Obecné poradě o nápravě věcí lidských: Panegersia, Panaugia, Panorthosia, Pannuthesia.*



Graf 7: *Srovnání četností výskytu jednotlivých kategorií III., IV. a V. části Obecné porady o nápravě věcí lidských, Pansofie, Pampaedie a Panglotie.*



Graf 8: *Výskyt kategorií ve III. části Obecné porady o nápravě věcí lidských, Pansofii.*

E-VÝUKOVÉ MATERIÁLY A POMOC S DOMÁCÍM UČENÍM Z POHLEDU ŽÁKŮ SŠ

Nikola Straková[1], Helena Zelníčková[2]

[1]Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 7, 602 00, Česká republika

[2]Vysoká škola DTI, s.r.o., Didaktika technických profesijných predmetov, Odborová didaktika, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

Abstrakt

Zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách v letech 2020 a 2021 donutil učitele a žáky k distančnímu způsobu výuky. Při této výuce bylo zapotřebí mimo jiné upravit i dříve používané výukové materiály a v nich prezentovaný obsah vzdělávání. Bylo zapotřebí snížit nároky na rozsah vzdělávacího obsahu a zaměřit se na podstatné, základní učivo. Z průzkumného dotazníkového šetření uskutečněného na střední ekonomické škole v květnu a červnu 2021 bylo zjištěno, že nejčastěji využívanými e-výukovými materiály byly 1) internet, 2) prezentace, pracovní listy vytvořené učitelem a 3) ofocené materiály z různých zdrojů. Kromě samotných zdrojů byla v průzkumu věnována pozornost i na komponenty, které žákům v konkrétních e-výukových materiálech přišly nejzajímavější. Nejvíce je zajímal zestručněný text, obrázky a zajímavosti a prostý, souvislý text. Dále bylo zjištěno, že pouze třetina dotázaných si v průběhu distanční výuky dělala zápisky do sešitu. Pokud si žáci nedělají zápisky do sešitu, z čeho se vlastně učili? Jak žákům v učení pomáhali učitelé? I na tyto otázky byly hledány odpovědi. Výuka v současné době opět probíhá ve školách, přesto výsledky tohoto průzkumného šetření mohou být nápomocné. Učitelé si i nadále vytvářejí vlastní výukové materiály, u kterých je žádoucí, aby byly pro žáky zajímavé. Žáci se i nadále doma musejí učit a snahou učitelů by mělo být jim učení co nejvíce usnadnit. Navíc nikdy nevíme, jaké další situaci budeme čelit v budoucnu a možná budeme opět nuceni vyučovat na dálku.

Klíčová slova: elektronické výukové materiály, strukturní komponenty, učení se, žáci SŠ

Abstract

E-LEARNING MATERIALS FROM AND HELP WITH HOME LEARNING THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The ban on the personal presence of pupils in schools in 2020 and 2021 forced teachers and pupils to distance learning. During this teaching, it was necessary, among other things, to modify previously used teaching materials and the content of education presented in them. There was a need to reduce

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0224

the demands on the scope of educational content and to focus on essential, basic curriculum. A survey conducted at the Secondary School of Economics in May and June 2021 found that the most frequently used e-learning materials were 1) the Internet, 2) presentations, worksheets created by teachers and 3) photographed materials from various sources. In addition to the resources themselves, the survey also paid attention to the components that became interesting to the students most in the specific e-learning materials. They were most interested in abbreviated text, pictures and points of interest and simple, coherent text. Furthermore, it was found that only a third of the respondents made notes in a notebook during distance learning. If students do not make notes in a notebook, what have they learned from? How did the teachers help the students to learn? Answers were also sought for these questions. Teaching is currently taking place in schools again, but the results of this survey may be helpful. Teachers continue to create their own teaching materials, which are desirable to be interesting for students. Pupils continue to have to learn at home and teachers should strive to make learning as easy as possible. Moreover, we never know what further situation we will face in the future and we may be forced to teach at a distance again.

Keywords: electronic teaching materials, structural components, learning, high school students

1. ÚVOD

Výsledky empirického šetření publikované v tomto článku jsou součástí disertační práce autorky Nikoly Strakové. Empirické šetření zaměřené na elektronické výukové materiály bylo realizováno jako rychlá reakce na náhlou změnu z běžné výuky ve školách na distanční výuku kvůli pandemii Covid-19.

Nejen kvůli pandemii ale i dalším změnám ve společnosti způsobeným rychlým technologickým pokrokem dochází k zásadním změnám ve školství. Nejnovější reakcí na měnící se způsoby práce s informacemi, komunikace, řešení problémů, kritického myšlení je vydání nové strategie vzdělávání pro ČR Strategie 2030+. Hlavním cílem Strategie 2030+ je proměna *obsahu vzdělávání, zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život* (Fryč, Matušková, Katzová, 2020). Obsah vzdělávání by se měl podle strategie 2030+ měnit ve smyslu jeho redukce a naopak kladení většího důrazu na osvojení si klíčových kompetencí, praktického využití učiva, propojování jednotlivých disciplín, podpora kreativního, kritického a problémového myšlení (Fryč, Matušková, Katzová, 2020).

Aktuálně platný systém vzdělávání v ČR je korigován rámcovými vzdělávacími programy, které vymezují doporučené učivo a to si až následně školy potažmo učitelé rozpracovávají a začleňují do svých školních vzdělávacích programů. Tato kurikulární reforma tedy umožňuje učitelům diferencovat a individualizovat vzdělávání. Právě decentralizace kurikula je důvodem, proč si učitelé čím dál více upravují obsah výuky a nepracují pouze s jednou učebnicí (Sikorová, 2007). Podle Sikorové (2007) učitelé ovlivňují obsah výuky tak, aby přímo vyhovoval jejich potřebám. Již z dříve provedených výzkumů je zjevné, že učitelé kromě učebnic při výuce používají jimi vytvořené vlastní výukové materiály, případně modifikují různé jiné odborné, umělecké, autentické zdroje (Stará, 2019; Sikorová, Václavík, Červenková, 2019). Důvodem je zejména přizpůsobování výukových materiálů potřebám žáků.

Učebnice je sice stále nejdůležitější učební pomůckou, ale jak píší Ivić, Pešikan a Antić (2013) není všemocná. Ivić, Pešikan a Antić (2013) doporučují výukové materiály vhodně kombinovat v závislosti na charakteristice a specificích konkrétního předmětu, protože pro různé předměty budou vhodné různé kombinace výukových materiálů. Neexistuje žádná jedna nejlepší kombinace výukových materiálů, která by byla ideální pro všechny předměty/výukové cíle. Učitel může čerpat informace z různých zdrojů, které nebyly primárně vytvořeny za účelem vyučování (např.: odborné knihy, encyklopedie apod.), ale tyto materiály musejí být didakticky upraveny pro výuku (Hansen a Gissel, 2017).

2. CÍLE

Pandemie COVID-19 způsobila, že 12. března 2020 byl v České republice vydán zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách a zákaz se opakoval i ve školním roce 2020/2021. Vzdělávání se začalo realizovat na dálku distančním způsobem. Distanční výuka byla pro učitele i žáky/studenty napříč všemi stupni vzdělávání novou zkušeností. Tento způsob výuky vyžaduje specifické metodické, technické, finanční i personální zázemí, které se školy ve spolupráci s MŠMT snažili zajistit.

V provedeném empirickém šetření bylo cílem zjistit: 1) jaké edukační materiály učitelé společně

s žáky využívali v distanční výuce a s jakou frekvencí; 2) jak probíhá učení se z edukačních materiálů používaných v průběhu distanční výuky.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Průcha a Míka (2000) definují distanční vzdělávání jako multimediální formu řízeného studia, v němž jsou vzdělávající v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně odděleni od vzdělávaných.

Distanční výuka znamená jak pro učitele tak pro žák zvýšení náročnosti jejich práce. Obě skupiny se vypořádávají se specifickým použitím digitálních technologií. Kromě nároků na digitální kompetence se zvyšuje i náročnost spojená s volbou obsahu vzdělávání (Pavlas, 2020). Učivo předávané žákům on-line přes kameru vyžaduje jiné zpracování a to vizuální, obsahové i didaktické. Podle České školní inspekce je potřeba hledat vhodné učební úlohy, učivo individualizovat a didakticky adekvátně zpracovat (Pavlas, 2020).

Obsah vzdělávání je na středních školách určován tematickými plány (resp. učebními osnovami uvedenými ve školním vzdělávacím programu jednotlivých škol). Učitelé se současně při volbě obsahu výuky opírají o používané učebnice. V době distanční výuky bylo potřeba obsahové nároky přizpůsobit dovednostem žáků. Podle České školní inspekce mnohé školy vedly úvahy nad snížením nároků na rozsah vzdělávacího obsahu (Pavlas, 2020). Ovšem vysoký podíl středních škol obsahy vzdělávání výrazně neupravil, a pokud ano, tak se jednalo o individuální rozhodnutí pedagogů a ne vedení škol. Česká školní inspekce tento fakt považuje za doklad výrazných nedostatků kurikulární a pedagogické práce vedení škol (Pavlas, 2020). Ředitelé se totiž více věnují funkci řízení škol než oblasti řízení pedagogického procesu.

Nejvyužívanějšími podklady při distančním vzdělávání na středních školách dle šetření České školní inspekce byly v tomto pořadí:

- Vlastní soubor výukových odkazů, textů, webových stránek apod.,
- Licencované zdroje (nakladatelství Fraus, Nová škola apod.),
- Otevřené vzdělávací zdroje (Khanova akademie apod.),
- Učebnice a pracovní sešity jako doposud (Pavlas, 2020).

Průcha a Míka (2000) zdůrazňují, že tištěné studijní materiály zůstávají i v distanční výuce základním studijním materiálem, ale od textů používaných v prezenčním studiu se zásadním způsobem liší. Pracovní materiály určené pro distanční vzdělávání by podle Průchy a Míky (2000) měly být problémové, tzn. plné otázek, textových vynechávek, námětů na cvičení, krátkých testů, shrnutí, zadání případových studií aj.

Hansen a Gissel (2017) uvádějí tři zásady kvality pro digitální výukové materiály:

- zaměření – digitální výukové materiály by měly minimalizovat zbytečné procesy a činnosti a měly by zaměřit pozornost žáků (studentů) na konkrétní učivo,
- podpora – digitální výukové materiály by měly podporovat aktivitu žáků (studentů) a zaměřovat se na jejich vzdělávací a společenský rozvoj,
- závazek – digitální výukové materiály by měly motivovat žáky (studenty) k dalšímu vzdělávání a rozvíjení se v oboru studia.

Maňák, Janík a Švec (2008) upozorňují na fakt, že významnou úlohu ve výuce začíná mít e-learning, který do značné míry může nahradit učenice. Na internetu jsou přístupné všem elektronické texty různého charakteru a učební texty různé kvality (Maňák, Janík a Švec, 2008). Současně je pro místní potřebu oficiálně podporovaná svépomocná tvorba výukových materiálů učiteli, která má též různou úroveň a vzniká tak zásadní problém s jednotným, přiměřeným a základním učivem (Maňák, Janík a Švec, 2008).

4. METODOLOGIE

V květnu a červnu 2021, tedy na konci školního roku 2020/2021 bylo provedeno dotazníkové šetření k edukačním materiálům používaným při distanční výuce. Dotazník vyplňovali žáci Střední školy informatiky, poštovnictví a finančnictví Brno, studijních oborů Ekonomika a podnikání. Celkem bylo osloveno 269 žáků a dotazník nakonec vyplnilo 154 (tj. návratnost 57 %).

Sestavený dotazník pokrýval dvě části související s edukačními materiály využívanými v distanční výuce:

1) využívané edukační materiály a práce s nimi,
2) učení se z edukačních materiálů.

Hlavní výzkumná otázka průzkumu byla stanovena následovně:

- S jakými edukačními materiály pracují učitelé a žáci při distanční výuce.

K hlavní výzkumné otázce byly definovány následující podotázky:

- Jaké druhy edukačních materiálů žáci využívají ke studiu při distanční formě výuky?

- Jak často různé edukační materiály žáci používají při distanční výuce?
- Jaké komponenty žáky nejvíce zajímají v jednotlivých edukačních materiálech, které používají ke studiu?
- Jak často si žáci dělají vlastní zápisy do sešitu při distanční výuce?
- Jak učitel pomáhá žákům orientovat se v edukačních materiálech, které by žáci mohli využít ke studiu?
- Jak učitel pomáhá žákům v jejich samostudiu?
- Jak učitel pomáhá žákům s hledáním rozšiřujícího učiva?

Získané výsledky průzkumu byly porovnány s výsledky výzkumu Červenkové (2014), Sikorové, Václavíka, Červenkové (2019). Tyto již dříve provedené výzkumy se zaměřují na činnosti s učebnicí a s dalšími edukačními zdroji ve výuce u žáků 2. Stupně základní školy a žáků na středních školách.

5. VÝSLEDKY

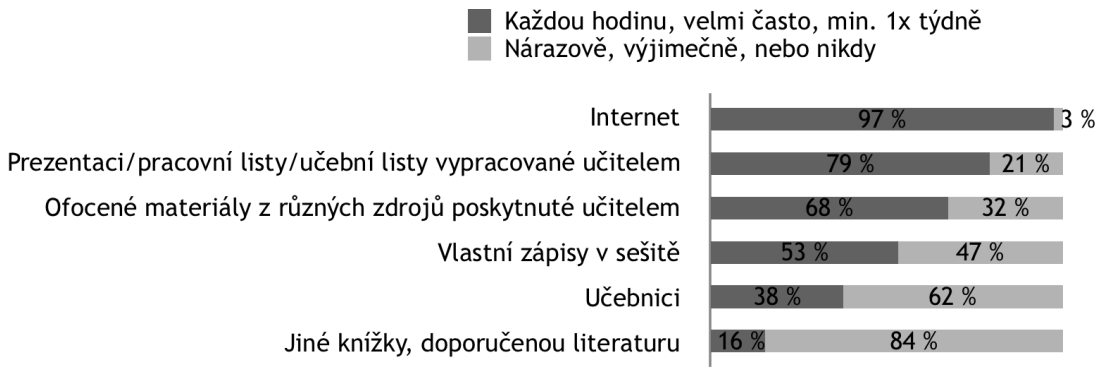
Hlavním cílem celého šetření bylo zjistit, jaké edukační materiály učitelé společně s žáky využívali v distanční výuce a s jakou frekvencí. Konkrétní edukační materiály společně s jejich frekvencí využití jsou uvedeny na Obrázku 1. Nejčastějším edukačním zdrojem byl podle dotázaných obecně internet. Různé internetové stránky v průběhu distanční výuky navštívilo 66 % respondentů každou hodinu, 27 % velmi často a asi jednou týdně 4 % (tzn. celkem za tyto tři časové frekvence 97 % respondentů). Dalším edukačním materiálem s častou frekvencí použití byly prezentace, pracovní listy, učební listy vypracované učitelem konkrétního předmětu. S těmito materiály 27 % respondentů pracovalo téměř každou hodinu, 47 % velmi často a 5 % minimálně jednou týdně (tzn. celkem za tyto tři časové frekvence 79 % respondentů). Často učitelé a žáci využívali ofocené materiály z různých zdrojů (18 % téměř každou hodinu, 30 % velmi často, 19 % minimálně jednou týdně = celkem 68 %) a vlastní zápisy v sešitě vytvořené při výkladu učitele (12 % téměř každou hodinu, 19 % velmi často, 22 % minimálně jednou týdně = celkem 53 %).

Učebnice a jiné odborné knížky dotazovaní žáci v distanční výuce používali méně často (spíše nárazově, výjimečně nebo vůbec). Učebnici nikdy nepoužilo 13 % respondentů, výjimečně 32 % a nárazově (např.: před testem) 17 % respondentů. Odbornou literaturu vůbec nikdy nevyužilo 39 % respondentů, výjimečně 34 % a nárazově 12 %respondentů.

Kromě frekvence využití konkrétních edukačních materiálů byly také zjišťovány komponenty, které v nich žáky nejvíce zajímaly. Jinak řečeno, co je v edukačních materiálech bavilo, zaujalo, proč s nimi pracovali, proč je otevřeli apod.

Výsledky pro žáky zajímavých komponent ve čtyřech edukačních materiálech (1) internet, 2) prezentace/pracovní listy/učební list, 3) ofocené materiály z různých zdrojů, 4) učebnice) jsou znázorněny v Obrázku 2 pomocí small multiples grafů. Z odpovědí je patrné, že žáci nejčastěji ve všech edukačních materiálech vyhledávají zestručněný text (odrážky, výčty, shrnutí, ...). Naopak žáky moc nezajímají tabulky, grafy, otázky a úkoly.

Na internetu kromě zestručněného textu hledají prostý, souvislý text (26 % respondentů), videa (25 % respondentů) a zajímavosti (14 % respondentů). V materiálech vytvořených učitelem předmětu kromě zestručněného textu (55 % respondentů) sledují obrázky (12 % respondentů), zajímavosti (10 % respondentů), videa (9 % respondentů) a prostý, souvislý text (9 % respondentů). V ofocených materiálech je opět kromě zestručněného textu (43 % respondentů) zajímají obrázky

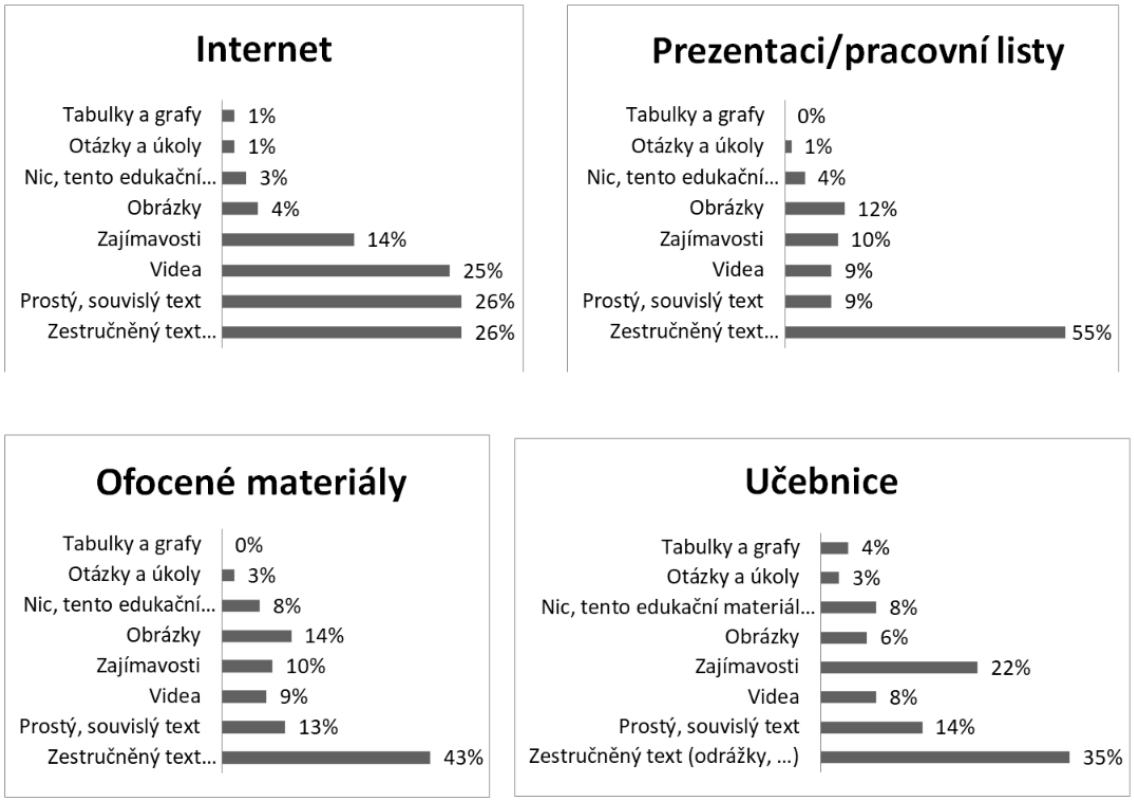


Obrázek 1: *Edukační materiály a jejich frekvence využití v distanční výuce*

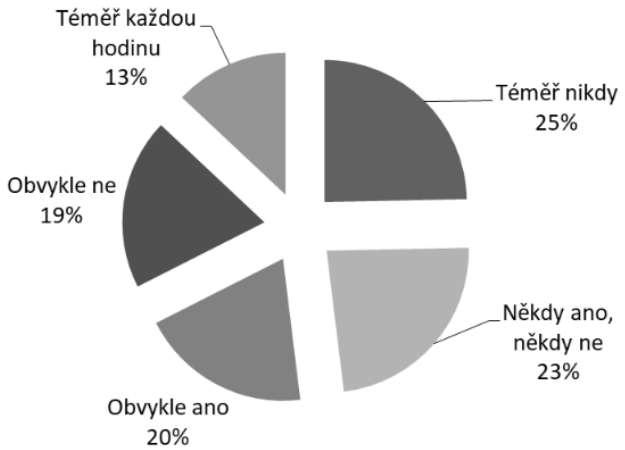
(14 % respondentů), prostý, souvislý text (13 % respondentů), zajímavosti (10 % respondentů) a videa (9 % respondentů). Pokud dotazovaní žáci pracují s učebnicí, tak je v ní zajímá zestručněný text (35 % respondentů), zajímavosti (22 % respondentů), prostý, souvislý text (14 % respondentů) a videa (8 % respondentů).

Na vlastní zápisky jako edukační materiál v distanční výuce byla zaměřená samostatná položka. Jestli si žáci dělají vlastní výpisky do sešitu a jak často ukazuje Obrázek 3. Pouze 33 % dotázaných si dělá výpisky téměř každou hodinu (13 %) nebo alespoň obvykle (20 %). Někdy ano, někdy ne si zápisky udělá 23 % dotázaných. Zbytek (44 %) si obvykle žádné zápisky nedělá (19 %) a nebo nedělá téměř nikdy (25 %).

Pokud si žáci nedělají vlastní zápisky do sešitu, z čeho se tedy v době výuky na dálku učili? Pomá-



Obrázek 2: *Pro žáky zajímavé komponenty v edukačních materiálech*



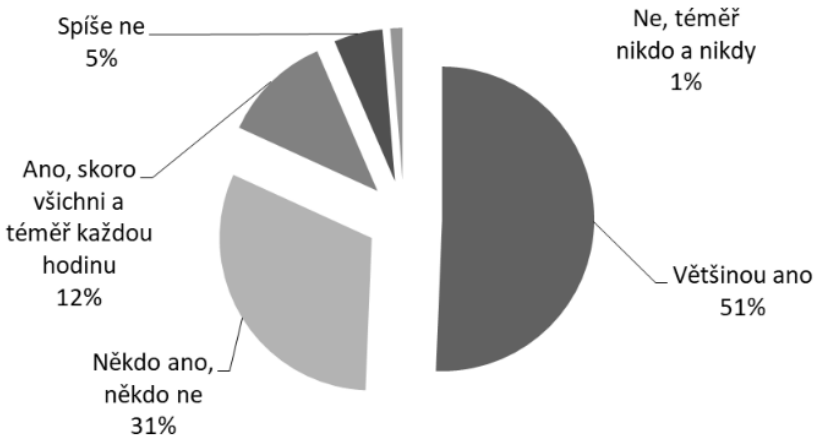
Obrázek 3: *Dělali si žáci v distanční výuce vlastní zápisky do sešitu?*

hali jim v tom učitelé? V Obrázku 4 jsou znázorněny výsledky otázky, zda učitelé žákům říkali, z čeho se mají učit. Většina respondentů odpověděla, že většinou ano (51 %). 31 % respondentů tuto informaci někdy dostalo, někdy ne. Skoro od všech učitelů a téměř každou hodinu vědělo z čeho se doma učit 12 % respondentů. Naopak z čeho se učit spíše nevědělo 5 % respondentů a téměř nikdy nevědělo 1 % respondentů.

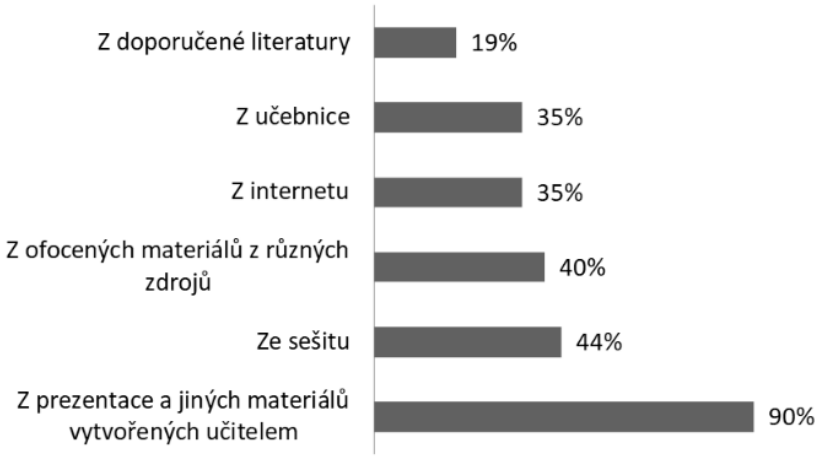
Pokud učitelé žáky informovali o zdrojích pro učení se doma, byla součástí dotazníku i položka zaměřená na konkrétní edukační materiály, na které byli žáci odkazováni viz Obrázek 5. Jednoznačně nejčastěji (90 % respondentů) byla žákům doporučována pro samostudium prezentace a jiné materiály vytvořené učitelem předmětu (učební/pracovní listy, apod.). Další materiály byly žákům doporučovány podstatně méně a to vlastní zápisky v sešitě (44 % respondentů), ofocené materiály z různých zdrojů (40 % respondentů), internet (35 % respondentů), učebnice (35 % respondentů) a odborná literatura (19 % respondentů).

Možností, jak žáků ulehčit náročnou distanční výuku, je, že jim učitelé vysvětlí, jak mají doma při učení postupovat. Jak a z čeho se mají učit, aby pro mě bylo zvládnutí probírané látky nejsnazší. Z výsledků na Obrázku 6 je patrné, že žáci žádnou větší pomoc s učením v distanční výuce nezaznamenali. 45 % respondentů učitelé způsob učení nevysvětlovali. 25 % respondentů bylo učitelem odkázáno na stranu učebnice, internetovou stránku apod. 17 % respondentů se učilo přesně to, co jim řekl nebo ukázal učitel ve výuce a 13 % respondentů vědělo co se učit, ale už ne z čeho.

V běžné výuce a tedy i v té distanční je potřeba obsah výuky diverzifikovat, přizpůsobit ho individuálním možnostem žáků. Někteří žáci si vystačí se základním učivem, jiný jsou zvídaví a rádi



Obrázek 4: *Zdroje učení na doma od učitele pro žáky*



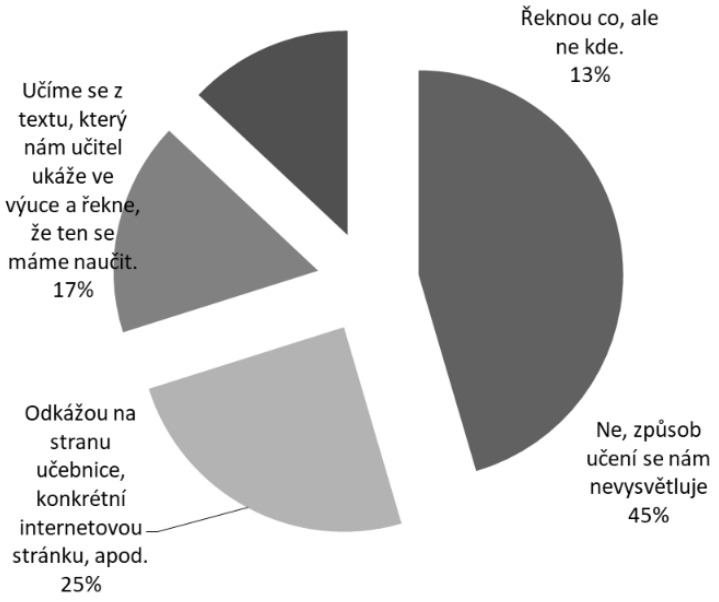
Obrázek 5: *Doporučované edukační materiály pro samostudium*

by si rozšířili obzory o další doplňkové informace (doplňkové, rozšiřující učivo). Další položka v dotazníku se věnovala právě dalším konkrétním zdrojům informací a frekvenci s jakou byly žákům doporučovány, viz Obrázek 7.

Doplňkovým zdrojem informací byl v distanční výuce u dotazovaných žáků nejčastěji doporučovaný internet. Téměř každou hodinu byl 8% respondentů, velmi často 43 % respondentů a asi jednou týdně 23% respondentů předán/doporučen nějaký internetový odkaz. Často byli dotazovaní žáci odkazováni i na videa (1 % téměř každou hodinu, 36 % velmi často, 31 % asi jednou týdně). Učitelé dotazovaným žákům též doporučovali jako zdroj rozšiřujícího učiva odbornou literaturu (velmi často 19 % respondentů, alespoň jednou týdně 22 % respondentů). Zákony, vyhlášky, předpisy, encyklopedie a odborné časopisy byly doporučovány spíše ojediněle.

6. DISKUZE

Z tohoto provedeného šetření vyplynulo, že žáci při distanční výuce odborných předmětů ekonomických oborů jako hlavní edukační materiál používají internet a současně také blíže neurčené



Obrázek 6: *Radí učitelé, jak postupovat při učení se doma?*

Obrázek 7: *Doplňkové zdroje informací pro žáky v distanční výuce*

texty, které vytvořil učitel (prezentace, pracovní listy, učební listy, apod.). Edukačními zdroji používanými žáky při plnění domácích úkolů se zabýval výzkum Červenkové (2014). Tento výzkum byl proveden ve 4 různých předmětech (matematika, anglický jazyk, dějepis a výchova k občanství) a vyplynulo z něj, že edukační zdroje používané při plnění domácích úkolů se liší v závislosti na vyučovacím předmětu:

- v matematice dominovala jako hlavní zdroj učebnice,
- v anglickém jazyce internet a blíže neurčené texty vytvořené učitelem,
- v dějepise učebnice,
- ve výchově k občanství také učebnice (Červenková, 2014).

Sikorová, Václavík, Červenková (2019) prováděli na konci roku 2018 výzkum ohledně užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2.Stupně ZŠ. Došli k závěru, že vzniká tzv. hybridní prostředí, ve kterém učitelé používají jak tištěné výukové zdroje, tak digitální. Zároveň konstatují, že ke změnám ve výuce nedochází pouze k častějšímu používání digitálních technologií, ale zaznamenali i změnu v tom, že učitelé si často vytvářejí vlastní texty (modifikují texty z učebnic, kombinují je s příklady z praxe a s texty z různých jiných zdrojů za účelem větší motivovanosti žáků). Tento jev se projevil i v našem šetření. Při distanční výuce na druhém místě hned po internetu byly jako důležitý edukační materiál využívané materiály vytvořené učitelem. Učitelé v těchto svých materiálech učivo zpřehledňují a shrnují, což odpovídá potřebám žáků, kteří jednoznačně ve všech edukačních materiálech vyhledávají hlavně zestručněný text.

Součástí šetření bylo také zjistit, s jakými edukačními materiály žáci pracují samostatně doma při učení se na výuku. Respondenti byli dotazováni na to, jaká je podpora učitelů zaměřená na učení se na výuku doma. Téměř všichni žáci (90 % dotazovaných) odpovědělo, že jako hlavní edukační zdroj pro učení se doma jim byla učitelem doporučována prezence a další materiály vytvořené učitelem (pracovní listy, učební listy apod.). Z toho vyplývá, že hlavním zdrojem pro učení jsou materiály, které připraví učitel. Žáci už nejsou dále motivováni k dalšímu vyhledávání informací a dalšímu studování. Červenková (2014) na základě výsledků ze svého výzkumu soudí, že zpracované zápisy posílané učitelem jeho žákům vedou k nižší kognitivní strategii učení se, při které žáci využívají pouze mechanické opakování, memorování nebo opis textu

V dotazníku jsme se respondentů ptali také na pomoc učitele s učením se na výuku doma. Žáci (45 % respondentů) uvedli, že způsob efektivního učení se probíraného učiva jim nikdo nevysvětluje a pracují tedy samostatně. Další velká skupina žáků (42 % respondentů) zaznamenal informaci o tom, co se mají naučit a kde (materiály vytvořené učitelem, internet). Zbytek věděl pouze co, ale už ne z čeho se má učit. Takovéto rady vedou opět žáky pouze k nižším kognitivním strategiím používaným při učení se. V tomto šetření, stejně jako v šetření Červenkové (2014) nebylo zjištěno, že by žáci byli cíleně motivováni k vyšším strategiím učení se (vypisování, hledání podstatného, analýza, syntéza, hodnocení apod.).

ZÁVĚR

Učitele ve výuce používají kromě knižních výukových textů i řadu dalších tištěných nebo elektronických materiálů. Vzhledem k decentralizaci kurikula je ponechán výběr konkrétního obsahu vzdělávání stále více na učitelích. Ti už si nevystačí pouze s jednou učebnicí, ale hledají častěji jiné doplňkové zdroje, které lépe vyhovují jejich potřebám i potřebám jejich žáků. Učitelé si především sami vytvářejí vlastní materiály, které obsahují texty z různých zdrojů (odborných knih, internetu, jiných elektronických zdrojů). Kvalita těchto výukových materiálů, které mají být používány ve výuce, si však zaslouží větší pozornost. Stejně jako dobré učebnice i dobré výukové materiály kromě prezentace informací mají u žáků vzbudit zájem, vzdělávat je k hodnotám, aktivně je zapojují do procesu učení, přizpůsobují se individuálním schopnostem žáků, propojují učivo z různých oblastí, mají být originální, zajímavé, rozvíjející myšlení žáků, srozumitelné a přehledné. Mají-li být výukové materiály vytvářené učiteli efektivně využitelné v reálné edukaci, je žádoucí definovat konkrétní vlastnosti/zásady pro dobré výukové materiály v oblastech jako je struktura a organizace, obsah, vyučování a učení, jazyk, další pomocné materiální prostředky, metodické pokyny pro učitele a v neposlední řadě technické a funkční požadavky na elektronické výukové materiály.

Problematikou kvality učebnic a jiných výukových materiálů se zabýval Průcha (1998) a vytvořil hodnotící arch měřící didaktickou vybavenost. Průchova metodika je však více jak 20 let stará a nereflektuje nejnovější požadavky na vzdělávání ve 21. století. Dalším krokem výzkumného bádání je proto

revize Průchovi metodiky měření didaktické vybavenosti a analýza celosvětových výzkumů zaměřených na kritéria kvality výukových materiálů. Očekávaným výsledkem je aktualizovaný hodnotící arch, který bude sloužit jako návod, jak vytvořit dobrý výukový materiál. Výukový materiál, který bude obsahovat vše, co by měl a bude vyhovovat potřebám učitele i potřebám žáků.

LITERATURA

Fryč, J., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Červenková, I. (2014). Strategie žáků s textovými materiály při domácí přípravě na výuku. In *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého.

Ivić, I. Pešikan, A. & Antić, S. (2013) *Textbook quality a guide to textbook standards*. Göttingen: V&R unipress.

Hansen, T.I. & Gissel S. T. (2017) Quality of learning materials. In *IARTEM e-Journal* . Kongsberg: IARTEM. Dostupné z: http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume9.1/articles/article_6_hansen_et_gissel_iartem_ej_2017.pdf

Maňák, J. Janík T. & Švec, V. (2008) Kurikulum v současné škole. In *Pedagogický* výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido.

Pavlas, T., *et al.* (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf

Průcha, J. (1998) *Učebnice: teorie a analýzy edukačního media*. Brno: Paido.

Průcha, J., & Míka, J. (2000) *Distanční studium v otázkách. Průvodce studujících a zájemců o studium.* Praha: Národní centrum distančního vzdělávání – Centrum pro studium vysokého školství.

Stará, J. (2019) *Práce učitelů s učebnicemi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Sikorová, Z. (2007) *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Sikorová, Z. Václavík, M. & Červenková, I. (2019) Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování. In *Studia paedagogica*.

Kontakt

Bc. Ing. Nikola Straková: nikola.straka@seznam.cz

Mgr. Helena Zelníčková: skaroupkova.hela@seznam.cz

VYUČOVACIE METÓDY PODPORUJÚCE INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Tímea Šeben Zaťková[1], Mariana Sirotová[1],

Veronika Michvocíková[1], Kristína Prieložná[2]

[1]Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická Fakulta, Katedra pedagogiky, Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
[2]Deutsche Schule Bratislava, Bárdošová 33, 831 01 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

V štúdii sa venujeme téme inkluzívneho vzdelávania a vyučovacím metódam, ktoré inkluzívne vzdelávanie v školskej praxi podporujú. V empirickej časti textu sú stručne popísané výsledky prieskumu, zameraného na vyhodnotenie zmien vo vzťahoch a v začlenení žiakov v školskej triede po aplikovaní vybraných metód zameraných na podporu inklúzie v školskom vzdelávaní. V štúdií su použité kombinované metódy pedagogického výskumu využívajúce textovú analýzu pedagogických dokumentov a dotazníkovú metódu. V závere sú navrhnuté odporúčania v zameraní na uplatňovanie inkluzívnych metód.

Klíčová slova: inkluzívna edukácia, vyučovacie metódy, sociálne vzťahy, dotazník

Abstract

TEACHING METHODS SUPPORTING THE INCLUSIVE EDUCATION

In this study, we address the topic of inclusive education and teaching methods that support inclusive education in school practice. The empirical part of the text briefly describes the results of a survey aimed at evaluating changes in relationships and the inclusion of students in the classroom after applying selected methods aimed at promoting inclusion in school education. The study uses mixed methods design using textual analysis of pedagogical documents and a questionnaires aimed at examining social relations in a selected class of primary school before and after the implementation of pedagogical interventions aimed at supporting the inclusion of students. The results of the paper propose several recommendations proved as successful in our survey aimed at methods supporting inclusive education.

Key words: inclusive education, teaching methods, social relations, inquiry

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0233

1. ÚVOD

Inkluzívne vzdelávanie je téma, ktorá v posledných rokoch rezonuje v školskom prostredí i politike, predstavuje najaktuálnejší trend súčasnej spoločnosti. Inkluzívna spoločnosť a vzdelávanie podnecujú nové nároky, predpoklady, ale aj dilemy pre učiteľov a vedenie škôl. Svetová organizácia UNESCO v r. 1994 stanovila ako cieľ spoločné vzdelávanie všetkých žiakov bez ohľadu na ich odlišnosti. Netýka sa to len detí s postihnutím mentálneho vývinu, zmyslov, reči alebo telesnej schémy a zdravia, ale v zásade všetkých detí (Horňáková 2014). Základnou myšlienkou inkluzívneho vzdelávania je pristupovať ku každému žiakovi individuálne, zohľadniť jeho individuálne zručnosti, schopnosti, vedomosti, možnosti a potreby vo vyučovacom procese a všeobecne možnosť poskytnúť mu čo najlepšiu úroveň vzdelania. V súlade s uvedeným možno pripomenúť pedagogickú požiadavku *„so všetkými rovnako, ale s každým inak“, ktorá podľa nás vystihuje podstatu inklúzie.*

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím sa v článku 24 týka edukácie a zaväzuje zmluvné strany k *„zabezpečeniu inkluzívneho vzdelávacieho systému na všetkých jeho úrovniach“* (Lechta, 2012). Koštrnová *et al.* (2020) uvádza, že slovenské školy sú často neprimerane selektívne, to znamená, že žiakov diferencujú – napr. podľa nadania (matematické, jazykové, športové triedy), ešte stále pretrváva trend, že sa vytvárajú triedy podľa prospechu, žiaci so zdravotným znevýhodnením sa často vzdelávajú v špeciálnych školách.

Učitelia by sa preto v uvedených intenciách mali snažiť viesť vyučovací proces tak, aby sa v ňom snažili zamedziť segregácii detí so špecifickými vzdelávacími potrebami, detí zo znevýhodneného prostredia, detí iných národností, etnicít, náboženstiev a pod. Hapalová (2018) odlišuje inkluzívne vzdelávanie od integračného prístupu tak, že inkluzívne vzdelávanie vychádza z predpokladu, že každé dieťa je jedinečné, má svoje silné aj slabšie stránky, a teda aj jedinečné vzdelávacie potreby. Rôznorodosť detí v triede a v škole, podľa autorky, má byť vnímaná ako niečo prirodzené a normálne. Na dosiahnutie uvedeného je nevyhnutné prijať a uvedomiť si, že každý žiak/každé dieťa je vďaka svojim odlišnostiam obohatením a prínosom pre ostatných zúčastnených v školskom kolektíve, kde majú deti možnosť zažiť si rôzne situácie, spoznať rôznorodosť žiakov či učiteľov, čo je predpokladom na ich úspešnú prípravu na život v demokratickej spoločnosti.

Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie sú v tomto texte chápané v zameraní na všetkých žiakov s najrozličnejšími vzdelávacími potrebami. Akými metódami a aktivitami je možné podporiť a rozvíjať inklúziu počas vyučovania, je predmetom skúmania tejto štúdie.

2. CÍLE

Cieľom štúdie je zistiť možnosti aplikácie vybraných metód vyučovania v rámci inkluzívneho prístupu. Inklúziu a začlenenie žiakov do kolektívu stotožňujeme s ich prežívaním psychosociálnych vzťahov v triede. V zmysle uvedeného cieľa budeme zisťovať inklúziu žiakov vo vybranej triede na základe zmien na úrovni prežívania sociálnych vzťahov v rámci triedy.

Čiastkovými cieľmi sú:

- navrhnúť a aplikovať metódy podporujúce inkluzívny prístup vo výučbe,
- zistiť zmenu prežívaných sociálnych vzťahov vo vybranej triede pred a po uplatnení návrhov metód podporujúcich inklúziu po 6 mesiacoch.

V texte sa venujeme téme inkluzívneho vzdelávania a vyučovacím metódam, ktoré inkluzívne vzdelávanie v školskej praxi podporujú. V empirickej časti textu sú stručne popísané výsledky prieskumu, zameraného na vyhodnotenie zmien vo vzťahoch a v začlenení žiakov v školskej triede po aplikovaní vybraných metód zameraných na podporu inklúzie v školskom vzdelávaní.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Ako bolo naznačené v úvode, stratégiu vo vyučovaní, ktorá rešpektuje rozdiely medzi deťmi a právo všetkých na rovnaký prístup k vzdelávaniu, ktorej cieľom je vytvoriť také prostredie, v ktorom má každý svoju hodnotu a môže sa učiť v neohrozenom prostredí bez predsudkov a diskriminácie, označujeme inklúzia (Lang & Berberichová, 1998). Koncept inklúzie vznikol z viacerých dôvodov: ako reakcia na nespokojnosť rodičov detí s postihnutím, ktorí kritizovali obmedzenia pri ich začleňovaní v rámci modelu segregácie, diagnostiku špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov a žiačok a ich vyčlenenie mimo hlavného vzdelávacieho prúdu (Armstrong *et al.*, 2011, s. 30–31) a ďalším dôvodom bol vznik sociálneho modelu postihnutia, ktorý spochybňuje špeciálnych pedagógov a vníma špeciálnu pedagogiku ako nástroj, ktorý reprodukuje vylúčenie a útlak detí s postihnutím (Barton & Oliver, 1997). Iným zdrojom nových požiadaviek na vzdelávanie bol tlak trhu na oblasť vzdelávania, ktorý prispieval k vylúčeniu znevýhodnených detí (Zacharová *et al.*,

2019). Na základe uvedeného možno konštatovať, že tieto viaceré dôvody a vznik inkluzívneho vzdelávania boli podmienené najmä kritikou špeciálneho školstva.

V súčasnosti je už inkluzívne vzdelávanie etablovanou stratégiou aj v slovenskom školstve a reflektujú ju aj školská legislatíva a základné pedagogické dokumenty (bližšie pozri na https://www.minedu.sk/specialne-a-inkluzivne-vzdelavanie/).

Lang a Berberichová (1998) uvádzajú, že v procese inklúzie je dôležité, aby boli učitelia moderátormi, nie sprostredkovateľmi vedomostí, čo napomáha k aktívnemu učeniu sa žiakov. Každé dieťa má určité nadanie, schopnosť, odlišnosť, ktoré môžu byť pre ostatných prínosom a obohatením vyučovacieho procesu.

Dôležitým míľnikom inklúzie je sebadôvera a sebahodnotenie detí, ktoré sú nevyhnutné pre skutočné učenie. Právo učiť sa v priateľskom a bezpečnom prostredí majú všetky deti, bez ohľadu na ich špeciálne potreby. Ďalšou dôležitou skutočnosťou je fakt, že edukácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je prínosná pre všetkých, je užitočná pre život, budovanie pocitu empatie a rešpektu voči všetkým zúčastneným – či už v školskej triede alebo v živote. Netreba však zabúdať, že ten, kto sa usiluje o vytvorenie takéhoto spoločenstva, by mal mať k dispozícii rôzne druhy podpory (Sabo & Pavlíková, 2011), v súčasnosti k takejto podpore patrí napríklad aj v súlade s aktuálnou legislatívou zriaďovanie školských podporných inkluzívnych tímov, ktoré pôsobia na školách v súlade so zákonom 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch. V SR tvorí školský podporný tím školský psychológ, špeciálny pedagóg, školský logopéd, sociálny pedagóg a asistenti učiteľa. Tím spolupracuje s vedením školy, s učiteľmi, vychovávateľmi, rodičmi a žiakmi, ako aj s členmi Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Na posúdenie úspešnosti inklúzie jednotlivých detí v triede a celkové fungovanie triedy ako skupiny sa využívajú rôzne metódy diagnostikovania a poznávania sociálnych vzťahov a klímy v triede. Diagnostika skupiny, respektíve školskej triedy, napomáha v lepšom poznaní žiakov, je prostriedkom na zlepšovanie poznania a pôsobenia na žiaka. O poznávaní žiakov Gavora (1999) uvádza:

> Poznávanie vzťahov medzi žiakmi je dôležitou súčasťou získavania celkového obrazu o žiakovi i o triede. Žiakova pozícia v triede je obyčajne determinantom jeho niektorých ďalších charakteristík. Táto pozícia často odráža postoj k škole a k učiteľom. Žiakova pozícia v triede vyjadruje aj to, ako sa cíti medzi spolužiakmi, ako sa zapája do vyučovania, ako rešpektuje iných (a je sám rešpektovaný), ako spolupracuje so spolužiakmi (s. 136).

Na zabezpečenie efektívneho inkluzívneho vzdelávania je dôležité uplatňovať vo vyučovacom procese vhodné metódy a prostriedky, ktoré v čo najväčšej miere zabezpečia inkluzívne vzdelávanie. Z hľadiska metodiky napr. Koštrnová *et al.* (2020) uvádza, že inklúzia v stručnosti vyžaduje: *personalizovaný prístup žiaka k učeniu* (žiak si určuje a hodnotí vlastné učebné ciele); *tímový prístup učiteľov;* kooperatívne učenie sa – skupinová práca, tímové riešenie zadaní, úloh; *zaraďovanie žiakov do heterogénnych skupín* a diferencovaný prístup k žiakom v závislosti od ich potrieb; *efektívne prístupy k vyučovaniu* (alternatívne spôsoby učenia sa, flexibilný výklad, jasná spätná väzba a pod.); *sebahodnotenie žiakov a spätná väzba zo strany učiteľa*, ktoré stimuluje učenie a výkon žiakov.

Učitelia by aj na základe uvedeného teda mali žiakom diferencovať vyučovací proces podľa ich potrieb. Možností, ako diferencovať vyučovací proces je niekoľko – prostredníctvom vzdelávacích metód či stratégií, redukciou úloh a obsahu vzdelávania apod. Na druhej strane, v reálnej praxi bohužiaľ učitelia využívajú zväčša frontálne vyučovanie, ktoré nie je pre žiakov univerzálne vyhovujúce. Špotáková *et al.* (2018) uvádza, že frontálne vyučovanie má svoje výhody – učiteľ vysvetlí veľké množstvo učiva všetkým žiakom, kladením otázok si overí pochopenie učiva. Nevýhodou je však neschopnosť učiteľa individualizovať obsah učiva, čo predstavuje pre inkluzívne vzdelávanie veľký problém.

Metódy v práci učiteľa by mali byť vyberané a aplikované nielen s cieľom motivácie žiaka k učeniu sa, ale aj so zámerom na optimálnu inklúziu každého žiaka do žiackeho kolektívu a to aj s ohľadom na ekonomické, sociálne a kultúrne faktory, ktoré na žiaka vplývajú (Bagalová *et al.*, 2015). Učiteľ tým, že používa metódy podporujúce inklúziu, pozitívne vedie triedu a je spolutvorcom klímy poskytujúcej bezpečie a dôveru. Podľa Horňákovej (2014) *inkluzívna klíma* predstavuje prijímajúce prostredie, ktoré sa vyznačuje dobrou komunikáciou, vrelosťou, poskytovaním príležitosti rozvíjať sa, zúčastniť sa dianí a byť sám sebou.

4. METODOLÓGIA

V štúdii sú použité kombinované metódy pedagogického výskumu s využitím textovej analýzy pedagogických dokumentov a dotazníka zameraného na skúmanie sociálnych vzťahov vo vybranej

triede základnej školy pred a po realizácii pedagogických zásahov zameraných na podporu inklúzie žiakov. Výsledkom je návrh odporúčaní, ktoré sa v našom skúmaní osvedčili pri podpore inkluzívneho vzdelávania. Výskumné otázky formulované v empirickej časti sú nasledovné:

VO1: Aký je koncept inklúzie na vybranej škole k podpore inkluzívneho vzdelávania?

VO2: Aká je atmosféra a prežívanie psychosociálnych vzťahov žiakov vo vybranej triede?

VO3: Aké konkrétne kroky a metódy je možné realizovať na zlepšenie inklúzie v triede?

VO4: Aké zmeny v prežívaní psychosociálnych vzťahov a atmosféry nastali v triede porealizácií opatrení?

V zmysle metodiky boli zahrnuté návrhy vyučovacích metód, ktoré sa aplikovali v triede 3.B, aby sa zabezpečila inklúzia a zlepšenie sociálnych vzťahov v triede. Uplatnená bola literárna metóda - analýza textových dokumentov, ktorá bola použitá na vytvorenie návrhov opatrení. Na spracovanie údajov a výsledkov bola použitá základná popisná štatistika. Výsledky boli doplnené analýzou dokumentácie o jednotlivých žiakoch – správa od psychiatra, záznam z rodičovských združení, správy od školskej psychologičky, e-mailová komunikácia medzi rodičmi, triednou učiteľkou a školskou psychologičkou a verejne dostupných dokumentov na web stránke školy zahrnutej do skúmania.

Pre zodpovedanie výskumných otázok a pre dosiahnutie cieľa štúdie bola ako hlavná metóda skúmania použitá metóda dotazníka – použitý bol dotazník vlastnej konštrukcie. Dotazník bol vytvorený v spolupráci so školskou psychologičkou (úpravou dotazníka B4), ktorý obsahoval 6 otázok, (5 otvorených, 1 otázka polootvorená). Dotazník bol administrovaný v triede 3.B na Deutsche Schule Bratislava v novembri 2021 a následne po 6 mesiacoch v apríli 2022 triednou učiteľkou na triednickej hodine. V novembri 2021 bolo zo 16 detí na prieskume prítomných 14, v apríli 2022 bolo z 19 detí na prieskume prítomných 17 detí.

Deutsche Schule Bratislava (DSB) je súkromná škole v Bratislave, ktorá patrí medzi 140 nemeckých zahraničných škôl vo svete. Nemecká škola bola založená v SR v roku 2005, aktuálne ju navštevuje 400 žiakov, prevažne zo Slovenska a Nemecka, ale aj z iných krajín a iných národností. Dôraz pri vyučovaní sa kladie na vyučovací jazyk – nemecký, samostatnosť, ale i rozvoj tímového ducha. Podporuje sa kreatívne a kritické myslenie, pozitívny postoj k učeniu a k iným kultúram. Vyučovanie prebieha v malých skupinách s nemecky hovoriacimi učiteľmi. Každý žiak má svoj vlastný laptop alebo tablet, ktoré zabezpečuje žiakovi škola.

Súčasťou DSB je materská škola, základná škola a gymnázium, po skončení ktorého majú žiaci možnosť absolvovať slovenskú aj nemeckú maturitnú skúšku, funguje na princípe niekoľkých konceptov, medzi inými aj na princípe konceptu inklúzie (DSB, 2016).

5. VÝSLEDKY

5.1 Koncept inklúzie aplikovaný na skúmanej škole

Koncept inklúzie na skúmanej škole bol vypracovaný na základe dokumentovej analýzy. Vychádzali sme zo spracovania verejne dostupných dokumentov na web stránke školy v časti DSB koncepty (Koncept inklúzie, Všeobecný školský koncept).

Cieľom konceptu inklúzie na DSB je, aby sa všetci žiaci bez ohľadu na ich národnosť, náboženstvo, špeciálne potreby na škole cítili dobre, aby boli ich rôzne potreby počas bežného vyučovania zohľadňované a aby ich rôznorodosť bola vnímaná pozitívne medzi ostatnými žiakmi. K tomu majú dopomôcť transparentné a otvorené diskusie, interné informácie a školenia, ktorými by učitelia mali byť na danú tému senzibilizovaní a schopní adekvátne riešiť vzniknuté situácie v škole.

Pojem rôznorodosti či rozmanitosti sa vzťahuje na prácu so žiakmi s kognitívnymi sociálnymi a fyzickými obmedzeniami, ktoré sa odchyľujú od normality. DSB je povinná mať a „žiť“ koncept inklúzie, pretože je obsiahnutý v zákone o zahraničných nemeckých školách. Jeho súčasťou je napríklad aj klauzula o tom, že zahraničné nemecké školy sú povinné uznať právo ľudí s postihnutím na vzdelanie.

Ďalším východiskom je všeobecný školský koncept, ktorého riešenie diverzity a heterogenity sa odráža v mnohých bodoch:

- V škole sú vítaní žiaci všetkých národností a kultúr.
- Vzdelávací program DSB podporuje holistický individuálny rozvoj každého dieťaťa.
- Žiaci v škole DSB sú vyučovaní tak, aby sa naučili niesť zodpovednosť za seba aj za druhých.
- Podporujú sa technické a interdisciplinárne zručnosti pre zodpovedné celoživotné vzdelávanie.
- Osobitný význam je prikladaný jazykovému vzdelávaniu.
- Vzdelávacie ponuky sú obohacované aktívnou spoluprácou s regionálnymi a medzinárodnými inštitúciami.

Cieľom DSB je oceniť všetkých žiakov z hľadiska ich kultúry, vyučovacích predmetov a komunity v škole. Inklúzia zahŕňa odstraňovanie bariér a účasť všetkých žiakov na živote v triede a škole – to znamená nielen mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením a špeciálnymi potrebami, ale všetkých žiakov. Predpokladá sa, že rozdiely medzi žiakmi sú príležitosťou na spoločné učenie sa a spoločné prekonávanie problémov. Zdôrazňuje sa aj význam školy pri budovaní komunít a rozvíjaní hodnôt. To by malo umožniť účasť každého jednotlivého žiaka na vyučovacej hodine, berúc do úvahy ich rozdiely v pracovnom tempe, jazykovom a intelektuálnom rozvoji a tak ďalej. Účasť v kontexte inklúzie znamená učiť sa spolu s ostatnými a spolupracovať s nimi v rámci zdieľaných vzdelávacích procesov. Nemecká škola v Bratislave si ako stretávacia škola stanovila tieto konkrétne ciele:

- So všetkými žiakmi bez ohľadu na ich pôvod, národnosť alebo náboženstvo sa zaobchádza eticky rovnako v súlade s demokratickými hodnotami Spolkovej republiky Nemecko. Nezáleží na tom, či je potrebná podpora vzdelávania alebo nie.
- Žiaci so ŠVVP a bez nich sa vyučujú spoločne.
- Všetci žiaci sa v škole učia a žijú spolu.
- Každý žiak je vyučovaný tak, aby bolo možné dosiahnuť výkonnostný cieľ.
- Prekážky v učení sa odstraňujú diferenciačnými opatreniami a využívaním ďalších pedagogických pracovníkov. Celý kolektív DSB sa snaží urobiť maximum pre to, aby to bolo možné v každodennom živote školy vnútornou diferenciáciou, kompenzáciou znevýhodnenia a dobrou pracovnou atmosférou.

DSB sa zaväzuje podporovať pedagogický personál. Pedagogickým zamestnancom povereným inkluzívnou prácou poskytuje pomoc. Učitelia poverení prácou v oblasti inklúzie majú nárok na primerané ďalšie školenie a literatúru súvisiace s prípadom (spracované podľa DSB, 2016). Medzi inkluzívne metódy, ktoré zároveň podporujú dobré sociálne vzťahy v školskej triede sú na škole najčastejšie zaradené metódy skupinového, kooperatívneho a projektového vyučovania.

5. 2 Vyučovacie metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie

V skúmanej škole sú často využívané inkluzívne metódy túroringu, kedy sa deti učia jeden od druhého. Využíva sa aj jednostranný túroring, kedy žiak, ktorý dlhšie chýbal, dostane po návrate do školy svojho „buddyho“, ktorý ho sprevádza vyučovacím procesom a pomáha mu s úlohami a vysvetlením. Tento pomocník je učiteľom vybraný podľa toho, aké má v danom predmete vedomosti, tak, aby mu učivo, ktoré nestihne prebrať kvôli práci so spolužiakom, až tak nechýbalo. Ďalej sa často využíva metóda skladačka, ktorej realizácia je náročná, veľmi závisí od triednej klímy a prežívania sociálnych vzťahov, ale čím častejšie je so žiakmi praktizovaná, tým lepšie funguje. Pomocou Skupinového puzzle (nemecky Gruppenpuzzle, anglicky jigsaw classroom) je zaistené, aby sa každý žiak aktívne zapojil. Ak žiaci nedávajú pozor v expertnej skupine, nebudú schopní následne sprostredkovať informácie v kmeňových skupinách. Na rad sa dostane každý, a tým pádom je každý tak povediac nútený, stať sa expertom a prezentovať pod-tému vo svojej kmeňovej skupine, čo vedie k samostatnosti žiakov a učeniu sa sprostredkovať najprv samostatne a následne v expertnej skupine nadobudnuté informácie ostatným, čím sa plní cieľ tejto metódy – učenie prostredníctvom učenia ostatných.

Okrem menovaných metód je využívaná často aj metóda - výmena otázok a odpovedí, kedy si žiaci spoločne prečítajú text. Napr. Žiaci spoločne čítajú v skupine rozprávku, a po každom odseku si navzájom kladú otázky a snažia sa ich zodpovedať. Medzi inkluzívnymi vyučovacími metódami sa využívajú aj inkluzívne hry, napríklad spoločné pero alebo ceruzka a balónik vo vzduchu.

Na DSB sa často využíva aj model spoluučenia (z anglického co-teaching), kedy pôsobia buď dvaja učitelia alebo učiteľ a špeciálny pedagóg v jednej triede, čo pomáha učiteľom v možnosti pristupovania k žiakom individuálne. Taktiež je to výhoda pre deti so ŠVVP, ktorým nebol pridelený pedagogický asistent a ktorí sa týmto spôsobom môžu obrátiť na dvoch učiteľov, čo pomáha v procese inklúzie.

V posledných dvoch rokoch vznikol na škole aj nový koncept s názvom frei-day, ktorý podporuje taktiež inkluzívne vzdelávanie v triede z hľadiska kooperatívneho, skupinového a projektového vyučovania. Počas frei-days, ktoré sa na základnej škole konajú vždy vo štvrtok cez 3. a 4. hodinu plus jedna hodina poobede v rámci školského klubu detí, žiaci dostanú zaujímavé, hravé úlohy a ich vypracovanie si musia dokázať sami zorganizovať – nie je dôležité ktorou úlohou začnú, kedy si urobia prestávku, s kým budú pracovať, môžu pracovať aj v rôznych skupinách s rôznymi spolužiakmi, dôležité je len, aby na konci dňa stihli všetky úlohy. Napríklad pre žiakov so ŠVVP môže byť táto metóda náročná práve v sebaorganizácii, ale zo skúseností ju dokáže zvládnuť aj žiak s ADHD alebo so syndrómom Asperger, dôležité je si na danú metódu zvyknúť, spojiť si ju s niečím príjemným – napríklad

s varením čaju, čo v triedach úspešne funguje a takisto môže pomôcť tzv. „to-do-list“ (z angl. = zoznam úloh, v akom poradí žiak dané úlohy a projekty vypracuje), podľa ktorého sa môže riadiť a tým môže predísť určitému strateniu sa a dezorientácii.

5.3 Výsledky dotazníka 1

Napriek tomu, že bol dotazník anonymný, viaceré deti sa podpísali a triedna učiteľka bola schopná odčítať pomocou písma z dotazníkov, kto jednotlivé dotazníky vyplnil. Z grafu 1 vyplýva, že väčšina žiakov bolo v novembri 2021 v triede 3.B spokojných z čoho možno predpokladať relatívne úspešný proces inklúzie v danej triede. Problematickejšie sa však javia nasledovné výsledky a to: 1 žiak bol smutný, k čomu sa priznal sám a všimli si to ďalší 8 žiaci z triedy. 2 žiaci (14%) zo štrnástich respondentov, pociťujú hnev, z toho jeden je nahnevaný na triedu a jeden na spolužiaka. 1 žiak (7 %) sa cíti šikanovaný:

- *Žiak č. 1 smutný – E.* je veľmi šikovný žiak s dobrými výsledkami, často sa ale sťažuje, že ho nikto nemá rád, že *„patrí na šrotovisko“* (E., 3.B) a má veľmi nízku sebahodnotu, čo sa potvrdilo aj v dotazníku.
- *Žiak č. 2 nahnevaný – F.* pociťuje hnev voči triede, ktorá ho podľa jeho názoru „vyčleňuje z kolektívu“, čo je znakom neúspešnej inklúzie a integrácie tohto žiaka. Spolužiaci ho v dotazníku opisujú ako zlý, drzý, nefér, iní však aj ako zábavný. F. sa sám definuje ako nefér, zlý a drzý, čo ukazuje jeho vysokú mieru sebareflexie a uvedomovania si jeho správania a impulzivity. Tento žiak má diagnostikované ADHD v kombinácii s vysokým intelektom. Je integrovaným žiakom – jediným v tejto triede. Vo vyučovacom procese je nekľudný, často vydáva rôzne zvuky, píska, nechá sa ľahko vyprovokovať, je veľmi háklivý na svoje miesto, svoj stôl, svoje veci, ľahko sa dostane do konfliktu či fyzickej potýčky (sácanie, strkanie, búchanie po zadku) a podobne.

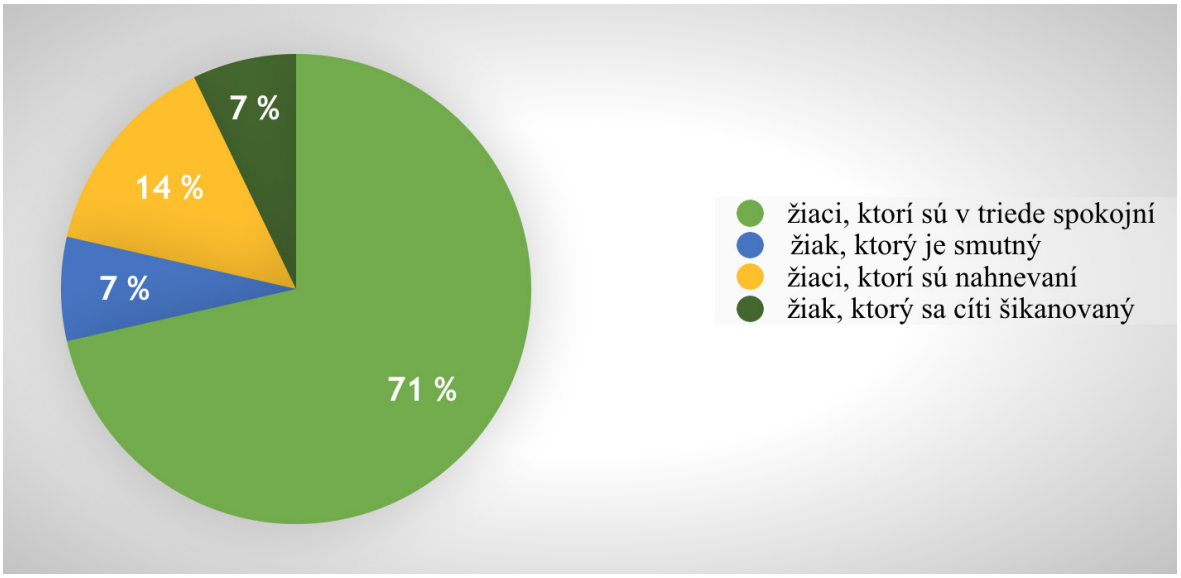
Z hlbšej analýzy výsledkov ďalej vyplynul vzájomný zlý vzťah medzi dvomi spolužiakmi:

- *Žiak č. 3 nahnevaný – D.* je nahnevaný iba na jedného spolužiaka v triede (G.), dôvod neuvádza.
- *Žiak č. 4 šikanovaný - G.* je žiak nemeckého pôvodu, ktorý nehovorí po slovensky. Deti ho vnímajú ako ku všetkým priateľský (5 žiakov), osamelý (5 žiakov). G. hodnotil spolužiaka D. ako zlého a drzého, sám sa cíti osamelý a v tajnej správe priznal, že D. ho šikanuje. V rámci tajnej správy v dotazníku napísal: *„D. mi 19. 9. 2021 povedal, že mám byť ticho, inak ma zabije.“*

5.4 Navrhnuté a realizované opatrenia

Opatrenia na zlepšenie inklúzie žiaka č. 1 smutný:

- Opakovane (3×) boli kontaktovaní rodičia triednou učiteľkou, k stretnutiu s rodičmi došlo iba 1x, avšak neprišlo k náprave emocionálneho stavu žiaka.
- Január–február 2022 bola čoraz častejšie privolávaná na vyučovanie školská psychologička, ktorej pomoc bola nevyhnutná pri riešení konfliktov, výbuchov hnevu a časom aj nebezpečných



Obrázek 1: *Spokojnosť žiakov v triede 3.B - november 2021*

prejavov daného žiaka – napr. hádzanie kníh, nožníc. Rodičia boli viackrát kontaktovaní aj školskou psychologičkou.
- Až v marci 2022 rodičia priznali, že kvôli výbuchom hnevu žiaka vyhľadali psychologickú pomoc v nemocnici, žiakovi bola diagnostikovaná ťažká depresia, o čom školu neinformovali.
- Na základe opatrení školy bol žiak podmienečne na týždeň vylúčený z vyučovacieho procesu, počas ktorého navštívil psychiatra a bola mu poskytnutá medikamentózna liečba a psychoterapia v centre zdravia. Ošetrujúci psychiater informoval o nutnosti individuálneho prístupu, ak pacient nebude zvládať vyučovanie, odporučil nástup do školy iba na niekoľko hodín týždenne a prispôsobenie obsahu vzdelávania a overovania vedomostí aktuálnym schopnostiam pacienta.

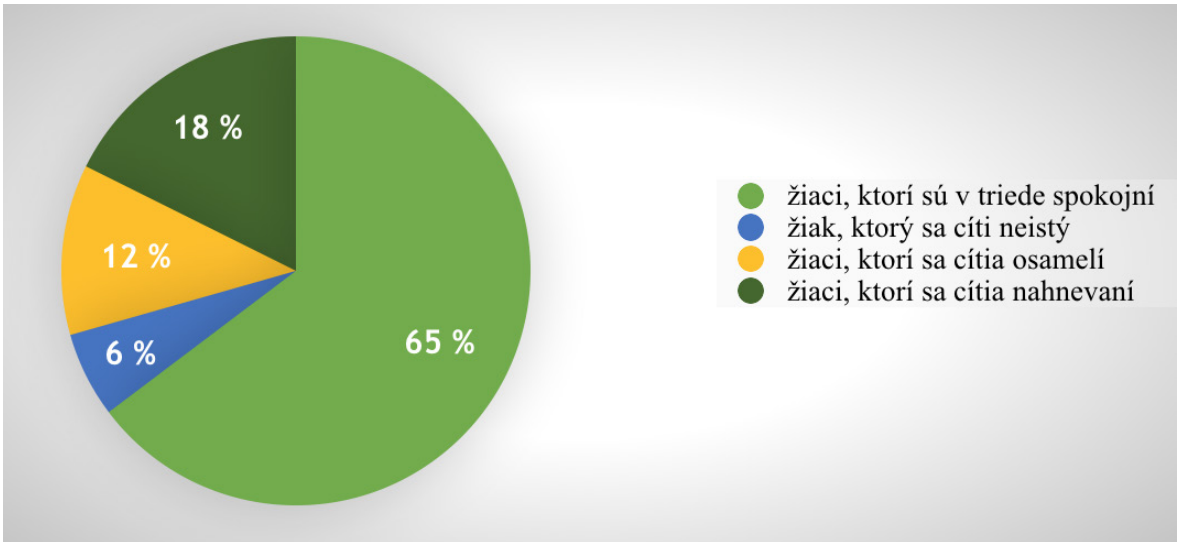
Opatrenia na zlepšenie inklúzie žiaka č. 2 nahnevaný:
- žiak absolvoval tréning na zvládanie hnevu so školskou psychologičkou v pravidelných dvojtýždňových intervaloch,
- Školská psychologička s triednou učiteľkou pripravili pre všetkých žiakov v triede aktivity a témy, ktoré spoločne v kolektíve preberali – *„čo znamená impulzivita, ako zaobchádzať s hnevom, ako trénovať svoju výdrž a čo výdrž a odolnosť znamená“*.
- Pre záznam konfliktov a potýčok žiaka, dostal žiak F. protokol, k vypĺňaniu v prípade, ak sa správal nebezpečne a násilne voči spolužiakom za účelom zlepšenia vlastnej sebareflexie.
- V spolupráci s rodičmi a triednou učiteľkou bol v rámci viacerých rodičovských združení zadefinovaný spoločný cieľ – *„F. sa musí správať nenásilne a bezpečne k spolužiakom“*. S rodičmi bolo dohodnuté, ak v priebehu týždňa dostane protokol na vyplnenie 3-krát, bude žiak vylúčený z vyučovania. Rodičom bolo odporučené navštevovať skupinové terapie v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPaP).
- Žiak je vysoko vizuálny typ, ktorý ťažko zvláda zmeny, z tohto dôvodu sa triedna učiteľka snažila vyučovanie alebo metódu frei-day uľahčiť tým, že vytvorila koberček s kartičkami na suchý zips, na ktorých boli napísané predmety, prestávky, a dôležité súčasti bežného dňa v školskej triede, pomocou ktorých si každý deň žiak tvorí svoj vlastný rozvrh – bránilo to jeho rozčúleniu a nevhodným reakciám, ak sa počas vyučovacieho procesu niečo zmenilo, ak nejaký učiteľ chýbal, príp. sa menilo poradie vyučovacích hodín v rozvrhu. Súčasťou koberčeku boli smajlíky (zelený usmievavý – dobrý; červený smutný – zlý), ktoré F. dostal od učiteľov po každej hodine, tiež za zvládnutie obedovej prestávky a školského klubu. Smajlík, ktorý v daný deň prevládal, dostal F. do svojej žiackej knižky za daný deň, pre informáciu rodičom.
- S rodičmi bola spolupráca bezproblémová, syna podporujú aj v jeho hudobnom talente – čo bolo aj školou v zmysle opatrení podporené. V budúcnosti je naplánované, že žiak č. 2 si bude so školskou psychologičkou viesť „hnevník“ – zošit, kde si budú zapisovať situácie, kedy sa žiak hneval, ako sa pri tom cítil, ako si v danej chvíli pomôcť apod. Školou bola spracovaná žiadosť na pridelenie pedagogického asistenta.

Opatrenia na zlepšenie inklúzie a vzťahu medzi žiakmi č. 3 a 4:
Školská psychologička po zistení informácií z dotazníka o šikanovaní realizovala individuálne rozhovory so žiakom č. 3 aj č. 4. Z rozhovorov vyplynulo, že žiak č. 4 pociťuje hnev voči viacerým chlapcom v triede, nevie, ako ho zvládať a zároveň závidí žiakovi č. 3, že vie lepšie po nemecky (keďže je nemčina jeho materinský jazyk) a závidí mu aj jeho intelekt. Triedna učiteľka kontaktovala rodičov žiaka č. 4, ktorí obraňovali jeho správanie, sľúbili ale, že sa s ním doma o konflikte porozprávajú. Pre zlepšenie sociálnych vzťahov v celom kolektíve boli organizované viaceré triedne rozhovory a vo vyučovacom procese, uplatňované boli častejšie vybrané vyučovacie metódy kooperatívneho vyučovania rozdelením do skupín, kde žiaci č. 3 a 4 spolupracovali na zábavných úlohách – napríklad aj počas „frei-day“.

5.5 Výsledky dotazníka 2

Na základe výsledkov dotazníka boli realizované opatrenia triednou učiteľkou a školskou psychologičkou, po šiestich mesiacoch od realizácie dotazníka v novembri 2021 bolo realizované zisťovanie prežívania sociálnych vzťahov a atmosféry v triede 3.B opätovne v apríli 2022. Výsledky sú graficky spracované v obrázku 2.

Na základe grafu 2 možno konštatovať, že aj v apríli 2022 je stále väčšina žiakov (65%) v triede spokojná aj keď možno pozorovať určitý pokles spokojnosti (v novembri 72% žiakov spokojných). Na druhej strane však treba vyzdvihnúť, že vymizlo hodnotenie žiaka, ktorý sa cítil šikanovaný, čo možno hodnotiť pozitívne. Ďalším pozitívnym zistením je, že žiak, ktorý sa v novembri cítil smutný, pri realizácii dotazníka v apríli 2022 sa nedefinoval ako smutný, avšak zaradil sa k nahne-



Obrázek 2: *Spokojnosť žiakov v triede 3.B - apríl 2022*

vaným. Bohužiaľ zvýšil sa počet žiakov, ktorí sa cítia nahnevaní.

Dve žiačky, ktoré predstavujú 12% respondentov, sa cítia osamelé a uviedli, že majú strach, že budú mať v školskej triede nedostatok priateľov. Jeden žiak (6 %), sa cíti neistý, bojí sa, že stratí svojich priateľov, pretože sa začiatkom apríla zúčastnil konfliktu so spolužiakom a kopol ho do brucha, za čo ho mnoho žiakov v triede odsúdilo. Zvyšní žiaci (17 %) sa cítia nahnevaní.

Pri interpretácii uvedených výsledkov je potrebné poznamenať, že tieto výsledky v porovnaní s dotazníkom z novembra 2021 boli ovplyvnené aj príchodom nových žiakov v 2. polroku školského roka. Príchod troch nových žiakov – Daniel – nemeckého pôvodu, Alex – žiak slovenského pôvodu, ktorý nastúpil z anglickej školy v Číne a Yaroslav z Ukrajiny, ktorý nastúpil v marci 2021 po úteku pred vojnou - sa zdá byť problematický, integrácia týchto žiakov rôznych národností v triede 3. B zatiaľ vzhľadom na krátky časový úsek nebola bezproblémová.

6. DISKUSIA

V školskej triede, ktorá bola zahrnutú do skúmania sa oficiálne nachádza iba jeden integrovaný žiak, avšak problematickou sa na základe výsledkov javila inklúzia viacerých žiakov. V zhode s Horňákovou (2014) konštatujeme, že inkluzívne vzdelávanie sa netýka len detí s postihnutím mentálneho vývinu, zmyslov, reči alebo telesnej schémy a zdravia, ale všetkých detí v danom kolektíve. Každý žiak je jedinečný a preto jeho osobnosť, osobná realita a jeho osobná história ovplyvňuje začlenenie do triedneho kolektívu. Zistené boli rôzne problematické oblasti inklúzie u 4 žiakov od výbuchov hnevu, depresívneho správania, cez antagonistické vzťahy medzi konkrétnymi žiakmi. Žiakova pozícia v triede a jeho vnímanie ostatnými spolužiakmi vyjadruje aj to, ako sa cíti medzi spolužiakmi, ako rešpektuje iných a ako je aj on sám rešpektovaný (Gavora, 1999), ako spolupracuje so spolužiakmi apod., čo sa v konečnom dôsledku odráža v práci celého triedneho kolektívu.

Opatrenia podniknuté na zlepšenie inklúzie u identifikovaných, horšie inkludovaných žiakov, boli rôzne úspešné, avšak v sumáre nastalo zlepšenie. Na druhej strane, objavili sa v druhej fáze nášho skúmania aj ďalšie potenciálne výzvy v inklúzii novo nastúpených žiakov do triedneho kolektívu. Proces inkluzívneho vzdelávania v nami skúmanej škole je o to náročnejší, keďže ide o základnú školu, ktorá prijíma žiakov z rôzneho kultúrneho a sociálneho prostredia a inklúzia je tu podmienená nielen zdravotným, mentálnym, či zmyslovým znevýhodnením niektorých žiakov, ale práve rozmanitosťou sociálneho prostredia žiakov. V súlade s autormi Armstrong *et al.* (2011) konštatujeme, že kľúčové otázky nastolené pojmom inklúzia nie sú definitívne, napriek, alebo možno kvôli ťažkostiam pri zostavovaní zmysluplnej definície, ale sú skôr otázkami praktickej politickej moci, ktoré možno zmysluplne analyzovať len s odkazom na širšie sociálne vzťahy.

V kontexte formulovaných výskumných otázok sumarizujeme:

Koncept inklúzie na vybranej škole k podpore inkluzívneho vzdelávania vychádza zo základných pedagogických dokumentov školy, ktoré vychádzajú primárne z nemeckej školskej legislatívy. Koncept

je verejnosti dostupný a je v súlade so súčasnými medzinárodnými požiadavkami a trendami inkluzívneho vzdelávania (DSB, 2016, Minedu, 2021; Matuška & Jablonský, 2010).

Atmosféra a prežívanie psychosociálnych vzťahov žiakmi v triede bola na základe výsledkov dotazníkového šetrenia v novembri 2021 relatívne dobrá, väčšina žiakov sa cíti v triede dobre, sú spokojní, avšak zistenia potvrdili problémové správanie a prežívanie u 4 žiakov. Po vyhodnotení výsledkov boli podniknuté kroky na zlepšenie sociálnych vzťahov v danej triede od individuálního prístupu, cez spoluprácu s rodinami žiakov a s ďalšími odbornými zamestnancami, k metódam skupinovej práce a práce s triednym kolektívom.

Podniknuté kroky po vyhodnotení výsledkov dotazníka 1 viedli k uplatneniu rôznych spôsobov podpory inklúzie v triede. V triede boli využívané inkluzívne metódy, postupy a hry na zlepšenie sociálnych vzťahov v triede, budovali sa skupiny počas kooperatívneho vyučovania tak, aby sa zabezpečila spolupráca aj takých žiakov, ktorí nemajú medzi sebou doposiaľ vytvorený silný pozitívny vzťah. Uvedené metódy sú v súlade s konceptom (DSB. 2016) a sú odporúčané aj inými autormi (Koštrnová *et al.*, 2020; Špotáková *et al.*, 2018; Bagalová *et al.*, 2015). Pri jednotlivých žiakoch (žiaci 1–4) boli podniknuté kroky na zlepšenie ich vnímania zo strany triedy a zároveň na zlepšenie ich stavu – odporučením návštevy psychológa a psychiatra, návštevou CPPaP a odporučením terapie, rozhovorom s rodičmi, ďalšou spoluprácou so školskou psychologičkou. Uvedné návrhy korešpondujú s efektívnou prácou multidimenzionálních podporných školských tímov, ktoré v SR zabezpečujú podporu inkluzívneho vzdelávania v školách (VUDPaP, b.r.v.; § 84a) a § 21 a 24n zákona 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch).

Zmeny v prežívaní psychosociálnych vzťahov a atmosféry za skúmané obdobie 6 mesiacov v triede po realizácií opatrení nastali k lepšiemu, objavili sa však aj ďalšie výzvy pre zlepšenie inklúzie novoprijatých žiakov v triede. Cielenými zásahmi a prácou s triednym kolektívom do budúcnosti možno neustále zlepšovať aktuálnu situáciu.

Dôležitým aspektom inkluzívnej edukácie je pozitívne hodnotenie výkonu – a to aj v oblastiach, v ktorých by žiak svoj výkon mohol zlepšiť. V inkluzívnej triede by nemali byť v popredí spoločenský tlak na výkon, súťaživé prostredie, práve naopak, mal by byť uplatňovaný koncept spravodlivého a rovnocenného prístupu k hodnoteniu, hodnotenie, ktoré žiakom prináša spätnú väzbu, bez potreby identifikácie slabých stránok žiakov a holistický prístup (Špotáková *et al.*, 2018).

ZÁVER

V rámci štúdie boli navrhnuté metódy podporujúce inkluzívny prístup vo výučbe a boli aplikované v triede 3. B. Medzi vhodné metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie a súčasne tie, ktoré sa osvedčili při implementácii opatrení navrhnutých v našej štúdií patria metódy kooperatívneho vyučovania, rozhovor, diskusia, tútoring, skladačka, výmena otázok a odpovedí, spoločné pero alebo ceruzka a balónik vo vzduchu a úspešnou metódou sa ukázal aj „frei-day“, ktorý buduje tímového ducha a prispieva k lepšej inklúzii v školskej triede. Samozrejme využiteľné sú aj iné okrem menovaných, avšak základom inkluzívneho vzdelávania je kvalitná diagnostika žiackeho kolektívu a individuálnych potrieb žiakov, čo sa v našej štúdii potvrdilo ako nevyhnutný predpoklad praktickej aplikácie inklúzie.

Po uplatnení opatrení po vyhodnotení výsledkov dotazníka v novembri 2021 bolo v našej vzorke pozorované zlepšenie sociálnych vzťahov medzi žiakmi č. 1- 4, takisto medzi žiakom č. 1 a celou triedou. Bohužiaľ sa nezlepšilo vnímanie žiaka č. 2 (integrovaného žiaka) ostatnými spolužiakmi. Z tohto hľadiska sa dajú definovať podniknuté kroky ako čiastočne úspešné. V budúcnosti je nevyhnutná ďalšia práca s triedou v spolupráci so školskou psychologičkou a triednou učiteľkou na zlepšenie inklúzie a sociálnych vzťahov žiakov.

Na základe nášho skúmania je nutné zhrnúť, že pre účinný proces inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutné realizovať nasledovné odporúčania:

- Intenzívna a pravidelná spolupráca školy s rodičmi žiakov rôznymi formami od individuálnych po skupinové;
- Pravidelná diagnostika sociálnych vzťahov v triede a uplatňovanie rozmanitých diagnostických nástrojov vrátane autodiagnostiky;
- Spolupráca pedagogických a odborných zamestnancov pri realizácii inklúzie a efektívna činnosť multidimenzionálnych školských podporných tímov aj s externými odborníkmi;

- Pedagogický asistent by mal byť v prípade inkluzívneho vzdelávania samozrejmosťou v každej triede;
- Uplatňovanie vyučovacích metód v rôznych predmetoch školského vyučovania a na triednických hodinách, ktoré podporujú inklúziu ako napr. skupinové aktivity na posilnenie kohézie triedy a zlepšenie sociálnych vzťahov, aktivity vo dvojiciach, skupinovo-problémové vyučovanie, metódy diferencovaného vyučovania a v prípade potreby až po metódy úplnej individualizácie vyučovania, diskusie, rozhovor apod.

Poďakovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA 004UCM-4/2022 s názvom „*Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni*“.

LITERATÚRA

Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By Choice or by Chance? *International Journal of Inclusive Education. 2011, vol. 15*, no. 1, p. 29–39. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2010.496192>.

Bagalová, Ľ., Bizíková, Ľ. & Fatulová, Z. (2015). Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie. Bratislava: ŠPU, ISBN 978-80-8118-143-6. Šuhajdová, I., Lechta, V. (2018). Koncept inkluzívnej edukácie. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 9788056801222

BARTON, L. & OLIVER, M. (1997). Disability Studies: Past, Present and Future. Leeds: The Disability Press, 1997. ISBN 0-9528450-1-6. Dostupné z: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barton-introduction.pdf>.

DSB. (2016). Inklusionskonzept. Dostupné z: <https://deutscheschule.sk/skola/dsb-koncepty/>.

Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci?: pedagogické diagnostika žiaka*. Bratislava: PRÁCA. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.

Hapalová, M. (2018). Inklúzia ako filozofia, ktorá ovplyvňuje každé dieťa. In: *Učiteľské noviny*. Dostupné z: https://www.ucn.sk/vzdelavanie/inkluzia-ako-filozofia-ktora-ovplyvnuje-kazde-dieta

Horňáková, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole. Ružomberok*: VERBUM vydavateľstvo KU. ISBN 978- 80-561-0187-2. Dostupné z: https://inklukoalicia.sk/wpcontent/uploads/2017/11/Kroky-k-inkl%C3%BAzii.pdf?x93840

Koštrnová, D., Ustohalová, T. & Verešová, J. (2020). *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov - východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny.* Bratislava: MPC, 34 s., ISBN 978-80-565-1464-1.

Lang, G. & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál. 146 s., ISBN 80-7178-144-4.

Lechta, V. ed. (2012). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. IRIS, Bratislava. ISBN 978-80-89256-89-1.

Matuška, O. & Jablonský, T. (2010). Východiska inkluzivní didaktiky. In: LECHTA, V. (Ed). *Základy inkluzívní pedagogiky. Vyd. 1*. Praha, Portál, s. 120–144.

Minedu. (2021). *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní.* Dostupné z: <https://www.minedu.sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>

Sabo, R. & Pavlíková O. (2011). *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy.* Bratislava: Metodologicko-pedagogické centrum. 2011. 58 s., ISBN 978-80-8052-359-6. Dostupné z: <pdf.umb.sk>

ŠPOTÁKOVÁ, M. *et al.* (2018). *Od integrácie k inklúzii. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.* 2018. 43 s., ISBN: 978-80-89698-27-1. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/14615.pdf>

VUDPaP, [b.r.v.]. *Multidisciplinárny prístup, školské podporné tímy.* Dostupné z: < https://vudpap.sk/en/odborny-portal/mdp-skolske-podporne-timy/ >.

ZACHAROVÁ, Z. *et al.* (2019). *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislava. 200 s. ISBN 978-80-223-4814-0.

Zákon 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontakt
PaedDR. Tímea Šeben Zaťková, PhD.: timea.seben.zatkova@ucm.sk
Doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.: mariana.sirotova@ucm.sk
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.: Veronika.michvocikova@ucm.sk
Mgr. Kristína Prieložná

(NE)ZÁJEM STUDENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ INSTITUTU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MENDELOVY UNIVERZITY V BRNĚ O ZAHRANIČNÍ MOBILITY PROGRAMU ERASMUS+

Michal Šimáně[1], Kristýna Balátová[1], Petr Adamec[1]

[1]Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Cílem příspěvku je popsat a interpretovat názory vysokoškolských studentů na zahraniční studijní mobility v rámci programu Erasmus+. Konkrétně se zaměřuje na důvody jejich zájmu či nezájmu, obecně motivaci tyto mobility absolvovat. Současně se ovšem soustředí i na odhalení případných bariér, které studentům brání realizovat studijní mobilitu v zahraničí. Výzkumná data byla získána na základě kvantitativního šetření. Nástrojem sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce obsahující celkem 26 položek, které byly rozděleny do několika oblastí. Základní výzkumný soubor tvořili všichni studenti pedagogicky zaměřených bakalářských studijních programů realizovaných na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Stať přináší výsledky z popisné statistické analýzy získaných dat realizované v programu JASP a EXCEL.

Klíčová slova: Erasmus+, student, pedagogika, zahraniční mobilita, kvantitativní výzkum

Abstract

THE (LACK OF) INTEREST OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FIELDS AT THE INSTITUTE OF LIFELONG LEARNING OF THE MENDEL UNIVERSITY IN BRNO IN THE FOREIGN MOBILITY OF THE ERASMUS+ PROGRAM

The aim of the contribution is to describe and interpret the opinions of university students on foreign study mobility within the Erasmus+ program. Specifically, it focuses on the reasons for their interest or lack of interest, generally the motivation to complete these mobilities. At the same time, however, it also focuses on uncovering possible barriers that prevent students from realizing study mobility abroad. The research data was obtained through a quantitative survey. The data collection tool was a self-constructed questionnaire containing a total of 26 items, which were divided into

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0244

several areas. The basic research set consisted of all students of pedagogically oriented bachelor study programs implemented at the Institute of Lifelong Learning of the Mendel University in Brno. The paper presents the results of the descriptive statistic analysis of the obtained data realized in the JASP and EXCEL program.

Keywords: Erasmus+, student, pedagogy, foreign mobility, quantitative research

1. ÚVOD

Cesty do zahraničí jako součást vzdělávání má v Evropě již několika set letou historickou tradici. Stačí si vzpomenout například na vandry tovaryšských učedníků či kavalírské cesty šlechtických mladíků (viz např. Binder, 2020; Holý, 2010; Chaney, 2000; Winter, 1906 ad.). Koneckonců i Komenský (1958) ve své Velké didaktice uvádí cestování jako završení vzdělávání, jehož účelem je posílení moudrosti jak u sebe, tak ale i jiných. Jinými slovy řečeno, nabývání nových poznatků a zároveň šířeních již získaných poznatků v cizím prostředí. Nebylo tak zřídkavým jevem, že třeba již ve středověku docházelo na evropských univerzitách k čilé výměně studentů a to např. mezi pražskou, vídeňskou, ale i pařížskou univerzitou. Nepřekvapí proto ani to, že obecně na těchto univerzitách studovalo vždy mnoho cizinců z různých zemí (viz Igazová, & Gašparovičová, 2013).

Tato tradice v Evropě nabrala mohutného rozmachu zejména na přelomu minulého a současného století. A to v souvislosti se započetím programu Erasmus[1] v roce 1987 tehdejším Evropským hospodářským společenstvím a zahájením tzv. Boloňského procesu v roce 1999. Byl to kromě jiného jeden z výsledků mnohaletých snah zpochybnit národní hranice ve vysokoškolském vzdělávání v Evropě s cílem podpořit mezinárodní mobilitu studentů i učitelů a obecně spolupráci mezi vysokými školami (Botez, 2018; Teichler, 2012). Jak připomínají např. Igazová a Gašparovičová (2013) jedná se o jeden z nejstarších a zároveň finančně nejlépe vybavený evropský program v oblasti vzdělávání a výchovy, jehož prostřednictvím bylo podpořeno již několik milionů studentů a akademiků (viz např. Böttcher *et al.*, 2016). A to, od roku 2004, kdy se Česká republika stala součástí Evropské unie, i českých (Williams, 2020).

V roce 2014 na program Erasmus navázal program Erasmus+, který oproti minulému programu začal nabízet více možností, jak absolvovat pobyt v zahraničí. Kromě tradičních výměnných studijních pobytů a stáží nově začal nabízet i výrazné množství individuálních příležitostí např. možnost zapojení do dobrovolnických nebo učňovských programů v zahraničí, možnost zapojení do mezinárodních výzkumných projektů, možnost mobilit i pro studenty univerzit třetího věku (seniorů), ale také pobyty zaměřené na praxi, jazykové a odborné kurzy, případně sportovní aktivity atd. Zároveň se rozšířila i nabídka cílových destinací, kam je možné prostřednictvím jakéhokoliv typu mobility zamířit. V současné době je program totiž dokonce otevřen i pro studenty a akademiky z řady mimoevropských zemí (Botez, 2018; González, Mesanza, & Mariel, 2011).

I přes relativně veliké číslo podpořených studentů, je zajímavé, jak podotýká Teichler (2004), že mezinárodní mobilita studentů není zcela masovým fenoménem[2], jak by se mohlo očekávat. Zahraniční mobility přitom kromě zábavy, poznání zahraničních destinací, místní kultury, historie, tradic a samozřejmě studia, v sobě zahrnují i potenciál pro další kariérní růst. Jak zjistili ve svém výzkumu např. Marciniak a Winnicki (2019) potenciální zaměstnavatelé budoucích absolventů si totiž spíše vybírají absolventy, kteří se zúčastnili mezinárodní výměny. Kromě toho, jak dále tito autoři tvrdí, riziko dlouhodobé nezaměstnanosti je u absolventů s mezinárodní praxí o polovinu nižší než u absolventů bez takovéto mezinárodní praxe. Program Erasmus pro vysokoškolské studenty tedy hraje v Evropě velmi důležitou socioekonomickou roli (viz např. González, Mesanza, & Mariel, 2011; Messer & Wolter, 2007).

Ne náhodou je program Erasmus v podstatě od svého zahájení v roce 1987 pravidelně analyzován a podrobován mnoha evaluačním procesům a dalším výzkumům. V současné době zejména s ohledem na několik cílů. Jednak zvýšit atraktivitu zahraničních mobilit pro studenty z jiných částí světa a nechat studenty studovat (nejlépe celý) studijní program v zahraničí, jednak v rámci

1 Akronym z názvu EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students.

2 Zde bychom zmínili, že měření úspěšnosti programu Erasmus+ podle počtu realizovaných mobilit je ovšem některými autory kritizován z toho důvodu, že je opomíjena i kvalitativní stránka mobilit, která se může u jednotlivých zahraničních mobilit značně lišit (viz např. Keogh & Russel-Roberts, 2009).

evropských zemí usnadnit vnitroevropskou tzv. dočasnou (krátkodobou) mobilitu např. v rámci jednoho akademického roku či jen semestru (Teichler, 2012).

I z toho důvodu je hlavní část výzkumných šetření souvisejících s programem Erasmus, respektive Erasmus+, zaměřena na motivaci studentů zahraniční stáž (ne)absolvovat (např. výzkumy z posledních let Cuzzocrea & Krzaklewska, 2022; Marciniak & Winnicki, 2019; Lesjak *et al.*, 2015 ad.). Jiné výzkumy kromě výše zmíněné motivace, případně evaluace výsledků programu Erasmus+ (např. Roy, Newman, Ellenberger, & Pyman, 2019) se ovšem zaměřují i na specifičtější faktory, které mohou v rámci rozhodování o tom, zda zahraniční mobilitu absolvovat, či nikoliv, hrát významnou roli. Např. gender a věk, jak ukazují např. studie Böttcher *et al.* (2016), Fumarco, Carlsson a Gibbs (2020) aj. Jiná specifičtější a aktuální témata představují např. studie zaměřené na realizaci programu Erasmus+ během pandemie COVID-19, případně na přínosy a výzvy u krátkodobých stáží (viz např. Koris, Mato-Díaz, &Hernández-Nanclares, 2021; Williams, 2020; Rahikainen, & Hakkarainen, 2013 ad).

Je zřejmé, že problematika programu Erasmus+ je středem zájmu mnoha odborníků z celého světa i v současné době a je studováno z mnoha úhlů pohledu. Náš text proto v tomto směru chápeme jako dílčí kamínek složitého obrazu, který ovšem může přispět k další nejenom odborné diskusi.

2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Podnětem pro stanovení cíle našeho výzkumu zaměřeného na zahraniční mobility v rámci programu Erasmus+ byl dlouhodobý neutěšený stav související s absolvováním těchto mobilit studenty Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (dále ICV MENDELU). Minimálně od roku 2013[3] až do roku 2021 zahraniční mobilitu (nejenom v rámci programu Erasmus, případně Erasmus+[4]), i přes propagaci těchto mobilit jak ICV MENDELU, tak i příslušným univerzitním oddělením Mendelovy univerzity, neabsolvoval ani jeden student. Cílem celého šetření proto bylo odhalit příčiny nezájmu studentů ICV MENDELU o absolvování zahraničních studijních stáží. Zároveň ovšem odhalit i možné příležitosti vedoucí ke zlepšení celkového stavu.

V rámci tohoto příspěvku ovšem ukazujeme pouze dílčí výsledky našeho šetření. Konkrétně se v něm zaměřujeme na následující otázky: Jaké jsou příčiny zájmu/nezájmu studentů ICV MENDELU o absolvování zahraničních studijních stáží v rámci programu Erasmus+? Jaká jsou jejich očekávání od zahraniční mobility? A co případně brání studentům zahraniční studijní stáž během studia na vysoké škole absolvovat?

Výzkum vycházel z kvantitativní výzkumné strategie. Nástrojem sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce, kdy jednotlivé položky byly vytvářeny na základě teoretického studia literatury relevantní k danému tématu a na základě záměrů výzkumného šetření (viz např. Pelikán, 2011; Disman, 2011 ad.). Dotazník v sobě zahrnuje celkem 26 položek rozdělených do čtyř základních oblastí. První dvě oblasti se v 11 položkách zaměřují na získání základních demografických údajů a údajů o studiu včetně úrovně znalostí cizích jazyků. Další tři položky dotazníku se zaměřují na vnímanou úroveň propagace zahraničních studijních stáží ze strany ICV MENDELU, respektive Mendelovou univerzitou v Brně. Posledních 12 položek dotazníku se plně věnuje získávání názorů studentů souvisejících s absolvováním zahraničního studijního pobytu.

Základním souborem v rámci dotazníkového šetření byli všichni studenti studijního programu *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku* (dále UPVOV), studijního programu *Aplikovaná pedagogická studia* (dále APS), studijního programu *Specializace v pedagogice* (dále Specializace)[5], kteří na ICV MENDELU v těchto programech studovali v průběhu října v zimním semestru akademického roku 2021/2022. Celkově se jedná o 237 studentů (61 mužů – 26 % a 176 žen – 74 %).[6]

3 Je možné, že zahraniční mobilitu neabsolvoval žádný student ICV MENDELU i v letech 2006 až 2013, tedy od roku založení ICV MENDELU. Nicméně, informace o tomto období se nám nepodařilo získat.

4 Např. v rámci programu AKTION, DAAD, různých bilaterálních smluv apod.

5 Konkrétní rozložení studentů napříč jednotlivými studijními programy (viz Obrázek 1).

6 V souvislosti s genderovou problematikou uvádí např. Böttcher et al. (2016) zajímavou skutečnost. Autoři totiž zjistili, že existují rozdíly mezi pohlavími napříč zeměmi, včetně předmětových oblastí, o něž se studenti zajímají. Konkrétně šlo ve výzkumu o to, že téměř ve všech zúčastněných zemích byly studentky nadměrně zastoupeny v programu Erasmus ve srovnání s celou populací terciárních studentů. Stejná tendence byla také pozorována v různých tematických oblastech. Ve 2/3 tedy vyjížděly převážně ženy oproti mužům. Vzhledem k tomu, že aktuálně nemáme možnost naše data srovnat s jinými autory, neboť naši studenti ještě nikdy na mobilitu nevyjeli, budeme sledovat dané tendence v letech následujících.

Dotazník byl zpracován prostřednictvím internetové aplikace Survio. Distribuce dotazníku studentům proběhla elektronicky v průběhu října a listopadu 2021. Všech 237 studentů základního souboru bylo osloveno školním emailem. Oslovení studentů s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku bylo během měsíce října třikrát opakováno. K vyplnění dotazníku byli studenti vyzýváni i osobně během setkání s vyučujícími ICV MENDELU během výuky. Sběr dat byl ukončen po zhruba jednom měsíci distribuce dotazníku 15. listopadu 2021.

Pro doplnění celkového obrazu designu oslovení/výběru respondentů do výzkumu, je nutné uvést, že nulové výsledky v Obrázku 1 u jednotlivých programů, oborů či ročníků neznamenaly jakoukoliv neúčast či neochotu studentů na šetření participovat. V těchto ročnících studenti do studia buď ještě nenastoupili, neboť se jednalo o nově akreditované, tedy teprve začínající studijní programy, anebo již studenti nebyli do prvních ročníků nabíráni, protože platnost akreditace těchto programů už byla ukončena. V některých případech zas byli přijímáni studenti pouze do kombinované formy studia, přičemž prezenční forma studia nebyla v daném období otevřena.

Co se týče celkové návratnosti dotazníku, ta činila přesně 66,7 % (158). Podrobnější údaje o návratnosti dotazníků lze nalézt v Obrázku 2.

Data získaná z dotazníkového šetření byla pro účely této stati analyzována pouze základními popisnými statistikami[7] v aplikaci JASP a Excel. Jednalo se o prvotní zjištění, z nějž vyplývají základní analýzy našich dat. Konkrétně jsme zaměřovali na mapování základních charakteristik našeho výzkumného souboru, kde jsme prostřednictvím zjišťování absolutních a relativních četností sledovali (pomocí vybraných položek dotazníku, či jejich trsů) řadů oblastí, jež by se vztahovaly k tématu (ne)zájmu studentů, účastnit se na některém z programu mobilit.

V tomto příspěvku uvádíme pouze část těchto výsledků, na něž byl soustředěn náš výzkum a to - zájem studentů o absolvované mobility, konkrétní překážky a obavy, které mohou u studentů v konečném důsledku vést až k nezájmu o mobility

		1. ročník		2. ročník		3. ročník		
Studijní program	Studijní obor	prezenční forma studia	kombinovaná forma studia	prezenční forma studia	kombinovaná forma studia	prezenční forma studia	kombinovaná forma studia	Celkem
UPVOV		0	**33 (14 %)**	0	0	0	0	33 (14 %)
APS		**20 (9 %)**	**43 (18 %)**	0	0	0	0	63 (27 %)
Specializace	UPVOV	0	0	**33 (14 %)**	**40 (17 %)**	**19 (8 %)**	**27 (11 %)**	119 (50 %)
	UOP	0	0	0	**22 (9 %)**	0	0	22 (9 %)
Celkem		20 (9 %)	76 (32 %)	33 (14 %)	66 26 %)	19 (8 %)	27 (11 %)	**237 (100 %)**

Obrázek 1: *Rozložení všech studentů ve studiu (říjen 2021) napříč jednotlivými studijními programy ICV MENDELU*
Zdroj: Autoři textu

		1. ročník		2. ročník		3. ročník		
Studijní program	Studijní obor	prezenční forma studia	kombinovaná forma studia	prezenční forma studia	kombinovaná forma studia	prezenční forma studia	kombinovaná forma studia	Celkem
UPVOV		0	**24 (73 %)**	0	0	0	0	24 (73 %)
APS		**14 (70 %)**	**11 (26 %)**	0	0	0	0	25 (40 %)
Specializace	UPVOV	0	0	**21 (64 %)**	**29 (73 %)**	**19 (100 %)**	**26 (96 %)**	95 (80 %)
	UOP	0	0	0	**14 (64 %)**	0	0	14 (64 %)
Celkem		14 (70 %)	35 (46 %)	21 (64 %)	43 (69 %)	19 (100 %)	26 (96 %)	158 (66,7 %)

Obrázek 2: *Návratnost dotazníků pro jednotlivé skupiny studentů ICV MENDELU*
Zdroj: Autoři textu

7 Detailnější výsledky z našeho šetření plánujeme publikovat v některém z odborných pedagogických časopisů během roku 2023.

(a to včetně partnerského vztahu a zaměstnání), dále to jsou naopak uváděné přínosy zahraničních mobilit pohledem studentů a na závěr pro doplnění i znalost cizích jazyků, jejíž úroveň může v lecčems napovědět právě o možné preferenci studentů se zahraniční mobility (ne)zúčastnit.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato část obsahuje vybrané výsledky realizovaného dotazníkového šetření s ohledem na cíle celého výzkumu, kterým bylo odhalit příčiny nezájmu studentů ICV MENDELU o absolvování zahraničních studijních stáží, respektive odhalit i možné příležitosti vedoucí ke zlepšení celkového stavu.

V tomto směru může být zajímavý pohled do několika oblastí šetření. Předně do demografických údajů, jako je věk studentů, život v partnerství, jejich zaměstnanecký poměr. Důležitou součástí je v souvislosti s cílem šetření i informace o úrovni jazykových znalostí studentů v hlavních světových jazycích. Hlavní oblast našeho šetření ovšem představují názory studentů, které souvisí s absolvováním zahraničního studijního pobytu. V tomto světle se blíže zaměříme např. na zájem o zahraniční studijní mobilitu, ale také na vnímané překážky či možná pozitiva.

Věková struktura respondentů

Věk respondentů jsme v dotazníkovém šetření sledovali tak, že respondenti sami číslem uvedli své stáří. Z toho důvodu jsme výsledná data museli kategorizovat do následující věkové struktury (viz Obrázek 3).

Nejvíce respondentů, tedy až 48 %, se objevilo ve věkové kategorii 19–24 let. Věk respondentů může za určitých podmínek hrát roli při rozhodování o absolvování, či neabsolvování zahraniční studijní stáže. Dá se totiž předpokládat, že se vzrůstajícím věkem rostou i různé závazky (zaměstnání na plný úvazek, péče o děti, rodiče apod.), které vytváří určité překážky absolvovat např. i déletrvající zahraniční studijní stáž. Na to se koneckonců zaměřila i trojice autorů Fumarco, Carlsson a Gibbs (2020), kteří zkoumali, zda existují důkazy o vlivu věku na vysokoškolské studenty zapsané do výměnného programu Erasmus. Použili při tom administrativní údaje o všech výměnných studentech, kteří navštívili Linnaeus University ve Švédsku během čtyř let. Zjistili, že mladší věkové kohorty se účastní výměnného programu Erasmus méně často než starší věkové kohorty.

Partnerský vztah

Jinou situaci ovšem představuje život v partnerském vztahu, na který jsme se v rámci dotazníkového šetření ptali.

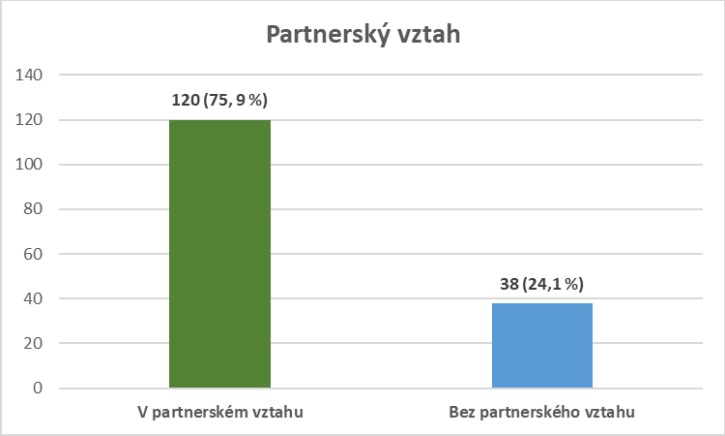
Obrázek 4 ukazuje, že více jak ¾ respondentů žijí v partnerském vztahu, což může hrát jednu z významných rolí při rozhodování o tom, zda absolvovat, či neabsolvovat zahraniční studijní stáž. V této souvislosti se proto nabízí otázka, zda studentům ICV MENDELU nenabízet kromě tradičních možností i zahraniční studijní stáže s podporou výjezdu partnerů vyjíždějících studentů, což aktuální program Erasmus+ umožňuje.

Zaměstnání

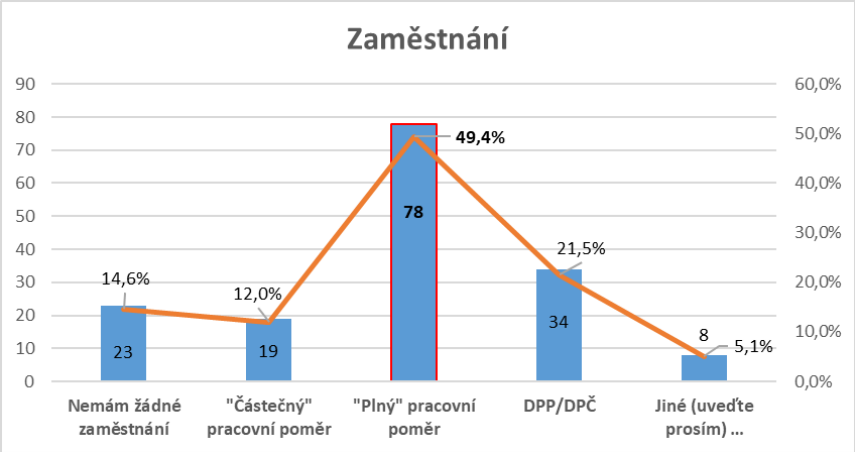
Lze se domnívat, že významnou roli při rozhodování, zda absolvovat, či neabsolvovat zahraniční studijní mobilitu hrají i pracovní závazky studentů ICV MENDELU v ČR. V této souvislosti jsou zjištění našeho dotazníkového šetření poměrně překvapivá. Jak ukazuje Obrázek 5, téměř 50 %

Věk		
19-24	75	47,5%
25-29	22	13,9%
30-34	14	8,9%
35-39	17	10,8%
40-44	16	10,1%
45-49	11	7,0%
50 a více	3	1,9%
Celkem	158	100,0%

Obrázek 3: *Věková struktura respondentů*
Zdroj: Autoři textu



Obrázek 4: *Partnerský vztah*
Zdroj: Autoři textu



Obrázek 5: *Zaměstnání*
Zdroj: Autoři textu

(78) všech respondentů je zaměstnáno na plný pracovní poměr. Pouze 14,6 % (23) respondentů uvádí, že nemá žádné zaměstnání. To může být dáno převahou studentů ICV MENDELU studujících v kombinované formě studia (cca 70 % všech studentů studujících na ICV MENDELU)[8]. Na druhé straně výsledky ovšem překvapivě ukazují, že i studenti v prezenční formě z více jak 57 % (23)[9] mají nějaký druh pracovního úvazku neboli nejsou bez zaměstnání. Dá se předpokládat, že tento fakt silně omezuje jejich rozhodování, zda vůbec zahraniční studijní stáž realizovat. Dokazují to opět kromě jiného i některé odpovědi na jednu z otevřených otázek v našem dotazníku, kde například vyjadřují obavy ze „ztráty zaměstnání tady v ČR“, „obava z reakce zaměstnavatele, popřípadě znemožnění cesty z téže strany“ apod.

Svou roli hraje, jak popisuje v jedné z dalších otevřených odpovědí další respondent, i „nedostatek dovolené“. Obecně dovolená je v tomto směru některými respondenty evidentně vnímána jako čas, který by museli investovat do absolvování zahraniční mobility. V této spojitosti, ale jedna respondentka (a dá se usuzovat, že i jiní) má zcela jasno, když v otevřené odpovědi uvedla: „o dovolené si chci rozhodovat sama.“

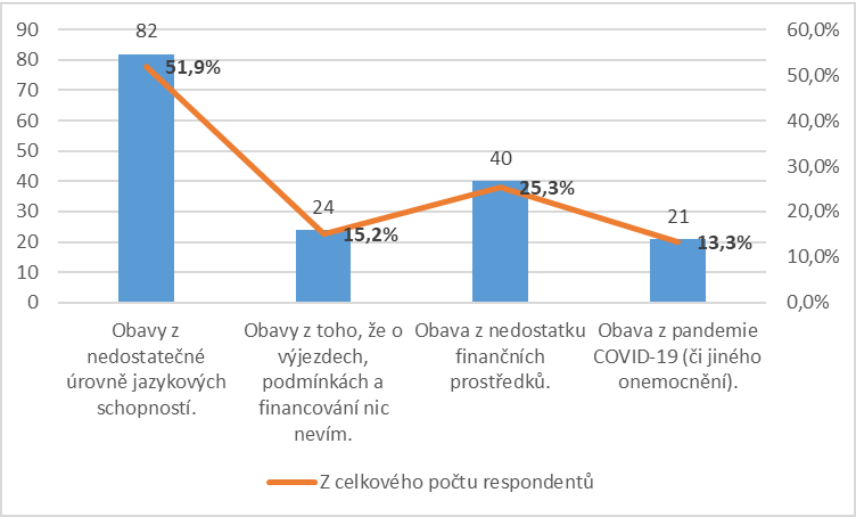
8 V rámci analýzy získaných dat se jedná o 104 respondentů (66 % z celkového počtu respondentů), kteří uvedli, že studují v kombinované formě studia.

9 V rámci analýzy získaných dat se jedná o 54 respondentů (34 % z celkového počtu respondentů), kteří uvedli, že studují v prezenční formě studia.

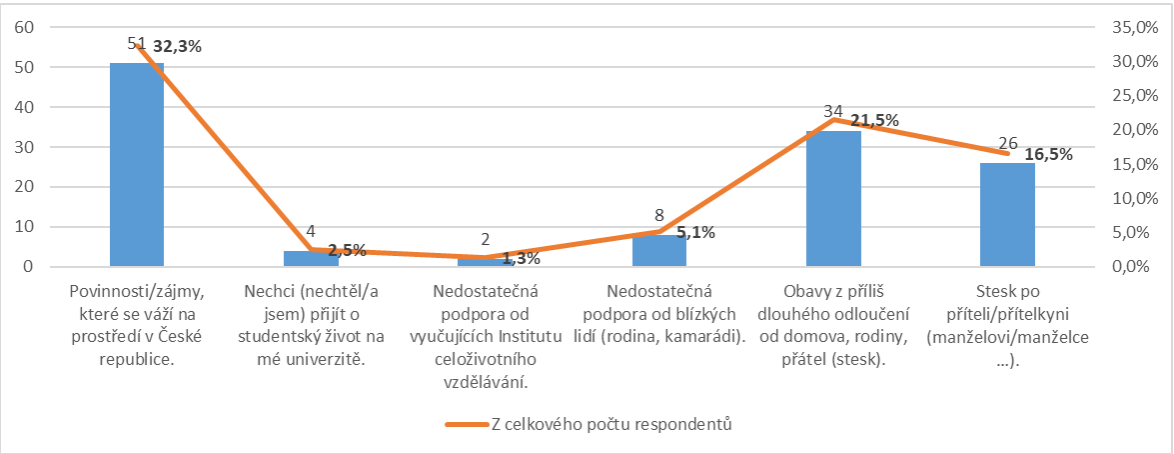
Úroveň jazykových dovedností a další překážky bránící výjezdu na zahraniční mobilitu

Důležitou úlohu při realizaci zahraniční studijní mobility hraje i jazyková výbava. Jak ukazují naše data, ta je studenty subjektivně vnímána jako nevyhovující. Například analýza jedné z odpovědí zaměřené na překážky, které studentům brání výjezdu na studijní stáž ukazuje, že položka s názvem Obava z nedostatečné úrovně jazykových schopností, byla vybírána zdaleka nejčastěji. Vybralo ji 82 [52 %] respondentů. Dále je vysoce reflektovanou obavou také obava z nedostatku finančních prostředků (srov. s Souto Otero, 2008; Souto Otero *et al.*, 2013), jež může souviset i s demografickou položkou výše, která se týkala problematiky zaměstnání (více viz Obrázek 5 a 6a).

Na Obrázku 6b jsou významně vysoce syceny překážky, které se týkají povinností a zájmů v ČR, obavy z přílišného odloučení od domova, rodiny a přátel, včetně stesku po partnerovi a k tomu se přidávají také strach ze studia v zahraničí, který může souviset s obavami ze získání dostatečného počtu kreditů a s pochybnostmi, zda vůbec cestu/pobyt v zahraničí zvládnu (viz Obrázek 6c). Podobné pochybnosti a strachy vyjádřili studenti ve studii autorů Rahikainen a Hakkarainen (2013), kde mezi potíže spojené s internacionalizací byly zařazeny tzv. právní/administrativní překážky, praktické překážky a mentální překážky, přičemž nejčastěji studenti popisovali spíše obavy psychologického rázu, jako jsou obavy komunikovat v cizím



Obrázek 6a: *Překážky bránící výjezdu na zahraniční studijní stáž – část 1*
Zdroj: Autoři textu

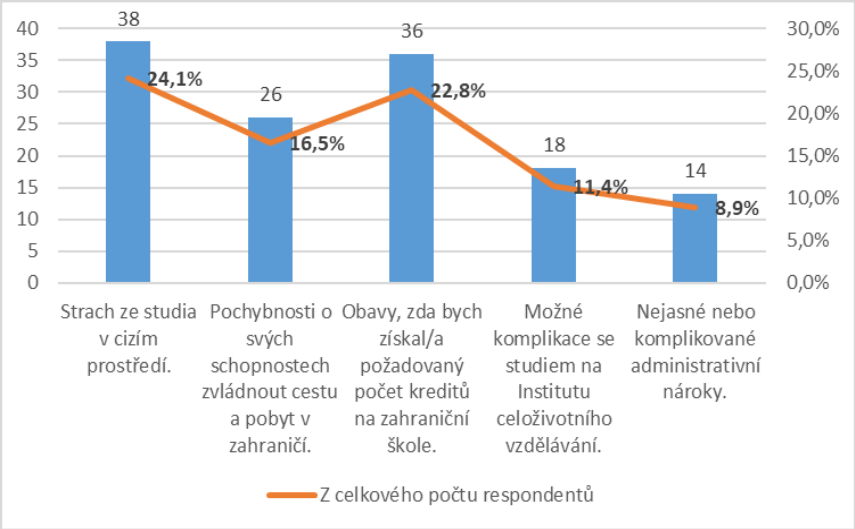


Obrázek 6b: *Překážky bránící výjezdu na zahraniční studijní stáž – část 2*
Zdroj: Autoři textu

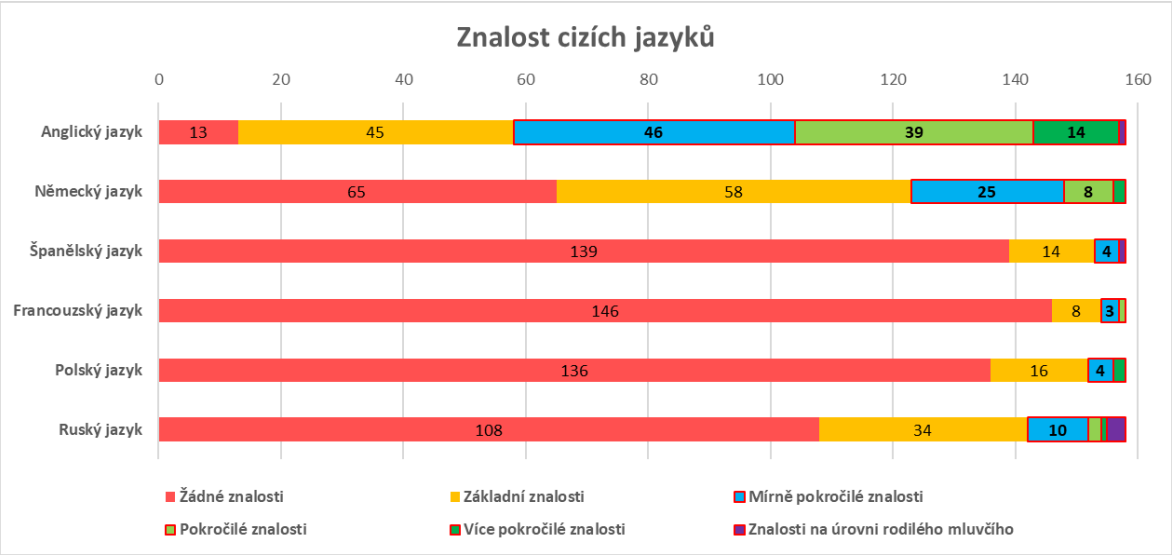
jazyce, strach, že pobyt v zahraničí nezvládnou (kupř. studium, získání dostatečného počtu kreditů, nedostatečná podpora od učitelů či Erasmus koordinátorů) či nezapadnou (budou z nich outsideři).

Ovšem, když pomineme všechny obavy a komplikace spojené se zahraničními mobilitami, které jsou uvedeny výše, pak jistě překvapí pohled na položku, kde studenti měli subjektivně zhodnotit svou úroveň jazykových znalostí u několika světových jazyků. Tato položka vyznívá v našem šetření o něco pozitivněji (viz Obrázek 7).

Z analýzy vyplývá, že téměř 22 % (53) respondentů má pokročilé až více pokročilé znalosti anglického jazyka. Další téměř 19 % (46) respondentů uvedlo, že anglický jazyk ovládá minimálně na mírně pokročilé úrovni. Jeden respondent uvedl dokonce znalosti anglického jazyka na úrovni rodilého mluvčího. Anglický jazyk tedy v míře umožňující absolvování zahraniční studijní stáže (mírně pokročilé znalosti až znalosti na úrovni rodilého mluvčího) ovládá celkově 42 % (100) respondentů. Kromě anglického jazyka ve větší míře u studentů ICV MENDELU převažuje dále znalost německého jazyka. Konkrétně 22 % (35) respondentů uvedlo, že německý jazyk zvládá minimálně na úrovni mírně pokročilých znalostí. Za zmínku stojí i znalosti



Obrázek 6c: *Překážky bránící výjezdu na zahraniční studijní stáž – část 3*
Zdroj: Autoři textu



Obrázek 7: *Znalost cizích jazyků*
Zdroj: Autoři textu

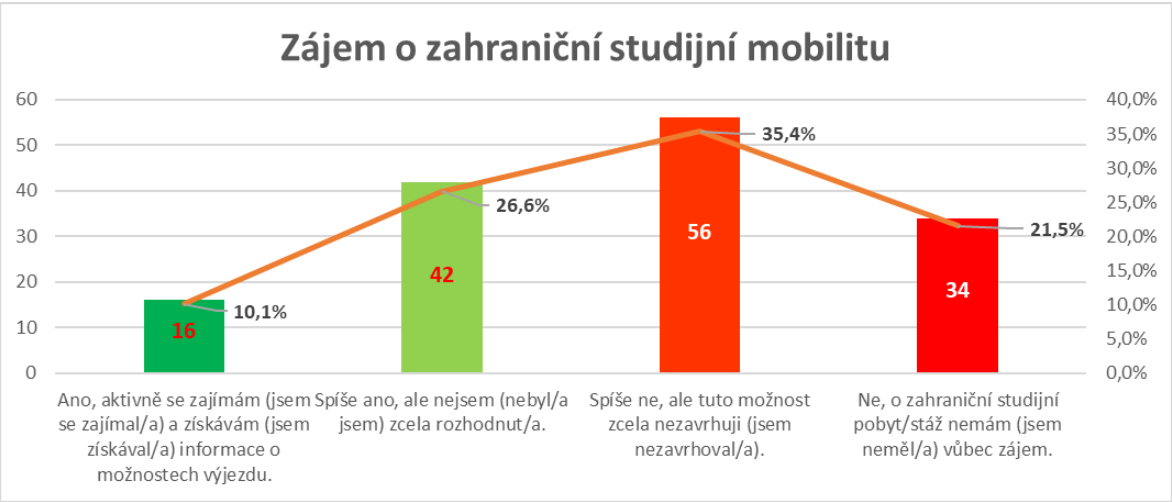
ruského jazyka, kde tři respondenti (2 %) uvedli, že tyto znalosti mají na úrovni rodilého mluvčího a dalších 14 respondentů (8,2 %) zvládá tento jazyk minimálně na mírně pokročilé úrovni. Nejmenší znalosti panují u francouzského a španělského jazyka.

Jazykové znalosti by tedy neměly být větší překážkou pro možnost absolvování zahraniční studijní stáže pro více jak 40 % (100) respondentů, pokud uvážíme, že budou dostačující alespoň mírně pokročilé znalosti anglického jazyka. Koneckonců, jak ukazují výsledky studie Keogh a Russel-Roberts (2009) osobní a vzdělávací potřeby studentů na zahraničních mobilitách byly splněny bez ohledu na jazykové potíže, se kterými se v průběhu svého studia na zahraniční univerzitě setkali. Lze se proto domnívat, že obava z nedostatečné jazykové výbavy (případně subjektivně vnímaná nižší úroveň) nemusí být pro studenty výraznou překážkou v úspěšném absolvování zahraniční mobility.

Zájem o zahraniční studijní mobilitu

Na přímou otázku, zda studenti uvažují o absolvování zahraniční studijní mobility (Obrázek 8) odpovědělo 16 (10 %) respondentů, že aktivně se o tuto možnost zajímají. Dalších 42 (27 %) je této možnosti sice nakloněno, ale momentálně nejsou ještě zcela rozhodnuti a 56 (35 %) spíše o této možnosti neuvažuje, avšak zcela nezavrhuje. Celkově vyhraněný negativní postoj (22 %) respondentů, jež o zahraničním studijním pobytu neuvažují vůbec.

Dalších 10 (6 %) respondentů vybralo možnost odpovědi „jiná“ (není však zachyceno v Obrázku 8), kde slovně následně uváděli v podstatě spíše negativní důvody toho, proč nemohou na zahraniční studijní mobilitu vyrazit. Konkrétně například: „podmínky v pracovním poměru a domácnosti mi to neumožní“, případně: „mám zájem, nicméně to nepůjde skloubit se zaměstnáním.“ Dále například: „bohužel mi to mé zaměstnání nedovolí (služební poměr)“, respektive: „zájem bych měl, ale téměř jistě bych neměl časové možnosti kvůli práci“. Společným jmenovatelem těchto slovních odpovědí je jednoznačně zaměstnání, které jim nedovolí i přes případný jejich zájem zahraniční studijní stáž absolvovat. V tomto směru se nabízí otázka, zda nabídka alternativy v podobě kratší zahraniční stáže (např. v hybridní formě) by neumožnila i těmto respondentům uvažovat o absolvování zahraniční mobility. Tuto možnost trošku předznamenala téměř 2 roky trvající pandemie COVID, kdy se zavedly tzv. virtuální mobility, kterým se věnuje např. studie Koris, Mato-Díaz a Hernández-Nanclares (2021). Autoři se přitom snažili nalézt pozitiva a negativa toho, jak mezinárodní studenti vnímali přechod do online vzdělávacího prostředí, když studovali na programu Erasmus+ v rámci studijních mobilit na hostitelských univerzitách v Evropě během pandemie COVID-19. Tito autoři mimo jiné potvrdili, že online studium vedlo k omezené sociální interakci a bylo pro studenty programu Erasmus skutečnou výzvou. Studentům však chyběly kulturní znalosti cílové země a také poznatky, které obvykle vyplývají z kontaktní výuky a běžných interakcí. Zjištění také odhalily spokojenost studentů s vlastními akademickými úspěchy na cílových univerzitách, a to i přes všechna omezení a restrikce.



Obrázek 8: *Zájem o zahraniční studijní mobilitu*
Zdroj: Autoři textu

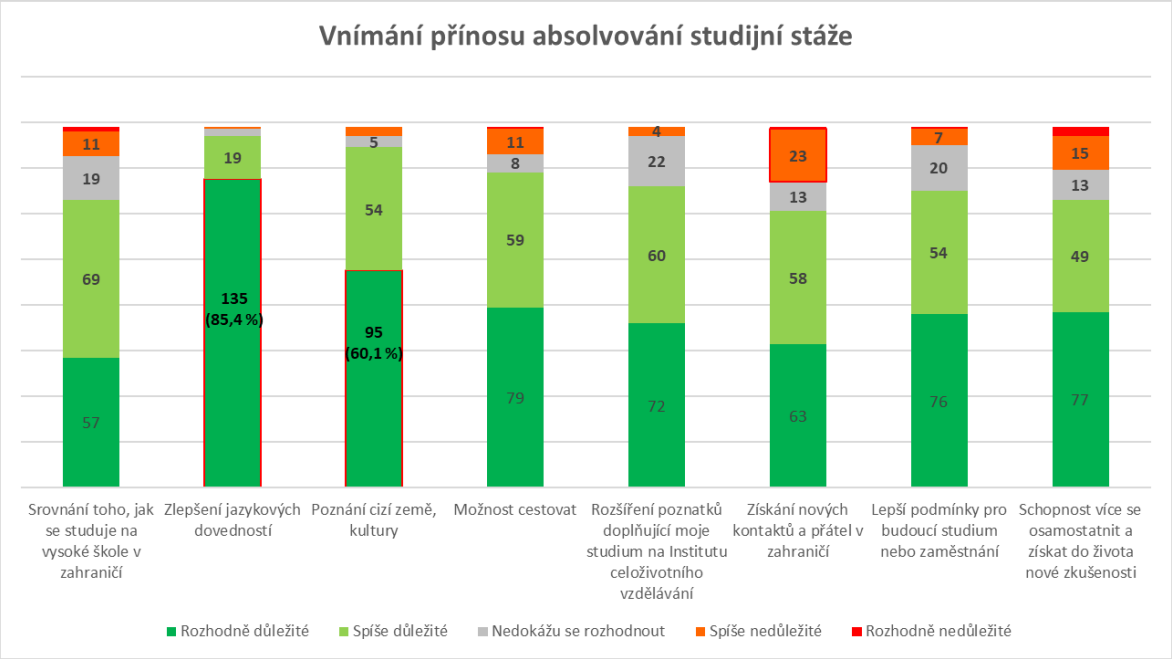
Kombinace klasické a virtuální mobility se proto ukazuje být jako dobrou cestou pro studenty, kteří si nemohou dovolit být (z různých důvodů, více viz výše) v zahraničí po delší dobu. Zároveň by ovšem mohli nabýt i krátkodobější osobní zkušenosti se zahraniční univerzitou a všech dalších pozitiv z toho vyplývajících.

Krom negativ však studenti ICV MENDELU v rámci našeho šetření reflektovali i různé přínosy, jež by mohla zahraniční mobilita mít pro jejich budoucí život a kariérní rozvoj (Obrázek 9).

Nejvíce rezonujícími položkami se ukázaly být (v dimenzi hodnocení studenty jako rozhodně důležité – spíše důležité): *Zlepšení jazykových dovedností*, *Poznání kultury cizí země* a *Možnost cestovat*. Přičemž relativně vysoce hodnocenými se ukázaly také být položky *Lepší podmínky pro budoucí zaměstnání* a *Schopnost více se osamostatnit a získat nové zkušenosti do života*.

4. DISKUSE A ZÁVĚR

Naše výsledky se ukazují být v souladu s celosvětovými trendy. Konkrétně, jak uvádí i Altbach a Knight (2007) např. to, že mezi hlavní faktory (internacionalizace), které mohou studenty při rozhodnutí odjet na zahraniční mobilitu motivovat, patří tzv. obchodní výhody, osvojení nových znalostí a jazyků, rozšíření kurikula o mezinárodní obsah atp. Motivy mezinárodní mobility odrážejí potřeby studentů v oblasti profesního a osobního růstu, ale důkazy také naznačují některé další motivy, jako je například možnost cestování ve volném čase. V souladu s touto koncepcí identifikují Lesjak *et al.* (2015), kteří hovoří o tom, že jako jeden z motivů mobilit byl uváděn profesionální a osobní růst, druhým motivem výběru pak byla cílová destinace (tzn. infrastruktura a image a životní styl a komercializace). Oba tyto druhy motivů byly diskutovány ve světle osobních a situačních charakteristik studentů. Mezinárodní studijní mobilita je řízena touhou studentů osobnostně a profesně růst během studia v zahraničí, ale výběr destinace studentů závisí na obecných i turistických faktorech dané destinace. V podobném duchu se vyjadřují i Marciniak a Winnicki (2019) a dodávají, že hlavní motivací k účasti na studentské mezinárodní vzdělávací mobilitě je u žen touha cestovat a také rozvoj jazykových dovedností. Muže motivuje hlavně zábava a možnost vylepšit si do budoucna životopis. Lze si také všimnout trendu, že obecně jsou potenciální zaměstnavatelé spíše rozhodnuti, že přijmou lidi/potenciální zaměstnance, kteří se zúčastnili mezinárodní mobility, tudíž riziko dlouhodobé nezaměstnanosti u absolventů s mezinárodní praxí je o polovinu nižší než u absolventů bez takovéto mezinárodní praxe. Dolga *et al.* (2015) se zas zmiňují, že mobilita Erasmus podporuje sociální a kulturní kapitál, a dále i jiné zkušenosti (resp. přidanou hodnotu), jež pomáhají lidem



Obrázek 9: *Vnímání přínosu absolvování zahraniční mobility*
Zdroj: Autoři textu

se v životě uplatnit, a které by byly jinak těžko získatelné v normálním běžném kontextu života těchto studentů. Rahikainen a Hakkarainen (2013) shrnuli možné přínosy zahraničních mobilit do čtyř faktorů, jež byly pojmenovány jako Osobní růst, Sociální propojenost, Rozvoj vlastního (národního) povědomí a Dopad na kariérní nebo studijní příležitosti. Je třeba dále ovšem poznamenat, že zájem o cestování neustále roste, EU v tomto směru doporučuje na tomto trendu stavět též, a to i prostřednictvím programu Erasmus. Tím by vlastně mezinárodní mobility studentů mohly podpořit krom jiného také sféru ekonomickou.

Na úplný závěr je třeba shrnout několik pravidel, jež vyplývají ze studií autorů Teichler (2012) a Williams (2020), ale dají se obecněji aplikovat na celkovou dobrou praxi a podporu zahraničních mobilit. Je dobré se také více zaměřit na tzv. dočasné mobility studentů než například na splnění celého studium studijního programu na zahraniční univerzitě, neboť z toho získává přidanou hodnotu pouze jedna univerzita. To samé platí i u větší podpoře studijních mobilit v rámci Evropy, neboť s možností vybírat si cesty i mimo prostor EU dochází ke ztrátám právě v neprospěch Evropy. Kromě toho je třeba věnovat pozornost výběru hostitelského univerzitního programu a zajistit, aby existovali spolupracující Erasmus koordinátoři na obou univerzitách, což povede k lepší přípravě a podpoře výměnných studentů. Taktéž samotní učitelé by měli vyvíjet určité aktivity, jak mohou do určité míry „internacionalizovat“ svoji výuku a také jak mohou samotné univerzity povzbudit více studentů k účasti na studijních programech v zahraničí (srov. Teichler, 2012; Williams, 2020).

LITERATURA

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542.

Binder, F. (2020). *Po stopách kultury, přírody i poznání. Zahraniční cesty české a rakouské šlechty mezi osvícenstvím a romantismem a jejich důsledky*. Praha: NLN.

Botez, N. (2018). From Erasmus to Erasmus Plus, 30 years in Europe, 20 years in Romania. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, *21*(1), 192–196.

Böttcher, L., Araújo, N. A. M., Nagler, J., Mendes, J. F. F., Helbing, D., & Hermann, H. J. (2016). Gender Gap in the ERASMUS Mobility Program. *PLoS ONE*, *11*(2), e0149514. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149514.

Cuzzocrea, V., & Krzaklewska, E. (2022). Erasmus Students' Motivations in Motion: Understanding Super-mobility in Higher Education. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00852-6.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.

Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (191), 1006–1013. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235.

Fumarco, L., Carlsson, M., & Gibbs, B. G. (2020). Erasmus Exchange Program – A Matter of (Relatively) Older Students. *Journal of Economic Analysis & Policy*, *20*(4), 20200055. https://doi.org/10.1515/bejeap-2020-0055.

González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The Determinants of Onternational Student Mobility Flows: an Empirical Study on the Erasmus Programme. *Higher Education*, *62*, 413–430. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5.

Holý, M. (2010). *Zrození renesančního kavalíra: výchova a vzdělávání šlechty z českých zemí na prahu novověku (1500–1620)*. Praha: Historický ústav.

Chaney, E. (2000). *The Evolution of the Grand Tour: Anglo-Italian Cultural Relations since the Renaissance*. London: Routledge.

Igazová, M., & Gašparovičová, J. (2013). Mobilita – pridaná hodnota vzdelávania študentov. *Sociálno-ekonomická revue*, (3), 83–89.

Keogh, J., & Russel-Roberts, E. (2009). Exchange Programmes and Student Mobility: Meeting Student's Expectations or an Expensive Holidays. *Nurse Education Today*, *29*(1), 108–116. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.07.006.

Komenský, J. A. (1958). *Vybrané spisy J. A. Komenského*. Praha: SPN.

Koris, R., Mato-Díaz, F. J., & Hernández-Nanclares, N. (2021). From Real to Virtual Mobility: Erasmus Students' Transition to Online Learning Amid the COVID-19 Crisis. *European Educational Research Journal*, *20*(4), 463–478. https://doi.org/10.1177/14749041211021247.

Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E. N., Yap, M. H. T., & Axelsson, E. P. (2015). Erasmus Student Motivation: Why and Where to Go? *Higher Education*, *70*, 845–865. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9871-0.

Marciniak, D., & Winnicki, M. (2019). International Student Exchange–Motives, Benefits and Barriers of Participation. *Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization & Management*, (133), 93–105. https://doi.org/10.29119/1641-3466.2019.133.8.

Messer, D., & Wolter, S. C. (2007). Are Student Exchange Programmes Worth It? *Higher Education*, *54*(5), 647–663. https://doi.org/10.1007/s10734-006-9016-6.

Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

Rahikainen, K., & Hakkarainen, K. (2013). Nordic Experiences: Participants' Expectations and Experiences of Short-Term Study Abroad Programs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(5), 467–487. https://doi.org/10.1080/00313831.2012.668706.

Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., & Pyman, A. (2019). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, *44*(9), 1630–1634. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222.

Souto Otero, M. (2008). The Socio-economic Background of Erasmus Students: A Trend Towards Wider Inclusion? *International Review of Education*, *54*, 135–154. https://doi.org/10.1007/s11159-007-9081-9.

Souto Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit H., & Vujic´, S. (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, *42*(2), 70–77. https://doi.org/10.3102/0013189X12466696.

Teichler, U. (2004). Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, *39*(4), 395–408. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00193.x.

Teichler, U. (2012). International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process. *Journal of International Education and Leadership*, *7*(1), 34–49. https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.34.

Williams, CH. (2020). Insights Into the Study Abroad Experience of Social Education Students at Masaryk University, Brno, Czech Republic. *Sociální pedagogika*, *8*(1), 44–52. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.01.02.

Winter, Z. (1906). *Dějiny řemesel a obchodu v Čechách v 14. a v 15. století*. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.: michal.simane@mendelu.cz

PhDr. Mgr. Kristýna Balátová, Ph.D.: qqbalato@mendelu.cz

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA: petr.adamec@mendelu.cz

PRESVEDČENIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA O VYUČOVANÍ A UČENÍ SA ANGLICKEJ GRAMATIKY: Z VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ LONGITUDINÁLNEHO VÝSKUMU

Martina Šipošová[1], Peter Ostradický[2], Dušan Kostrub[2]

[1]Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

[2]Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Presvedčenie učiteľa (cudzích jazykov) ako jeden z aspektov pedagogického myslenia učiteľa (jazykov) je filtrom, cez ktorý učiteľ prehodnocuje svoje akceptovanie alebo odmietanie nových informácií a chápanie javov, ktoré sa odohrávajú vo výučbe. Má výraznejší vplyv ako učiteľovo poznanie o odporúčaných metódach vzhľadom na plánovanie hodiny, výber učebných úloh a celkové rozhodovanie sa učiteľa vo výučbe. Cieľom výskumu bolo na základe výpovedí subjektov identifikovať, čo utvára presvedčenia študentov učiteľstva angličtiny, charakterizovať aktuálny predobraz ich pedagogického myslenia a kontinuálne zisťovať, či a ako dochádza k modifikáciám ich východiskového presvedčenia o vyučovaní a učení sa anglickej gramatiky pod vplyvom didaktických kurzov a krátkodobej pedagogickej praxe. Autori predstavujú výsledky zistení dvojročného longitudinálneho výskumu realizovaného využitím princípov a metód kvalitatívnej metodológie v skupine 35 študentov učiteľstva angličtiny (v období 3. roč. bakalárskeho štúdia až 1. roč. magisterského štúdia) uplatnením fókusových skupín, fókusového interview, otvoreného kódovania a stratégie uplatňovania metódy konštantnej komparácie. Výskumne bolo zistené, že presvedčenie študentov učiteľstva angličtiny o výučbe anglickej gramatiky predstavuje v čase ich pregraduálnej prípravy dynamicky sa vyvíjajúci konštrukt, ktorý významne ovplyvňujú najmä roly, ktoré študenti zastávajú v procese vzdelávania sa.

Kľúčové slová: presvedčenie učiteľa, študenti učiteľstva, vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov, kvalitatívna metodológia, fókusové skupiny, fókusové interview, metóda konštantnej komparácie

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0256

Abstract

PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS ABOUT TEACHING AND LEARNING ENGLISH GRAMMAR: SOME LONGITUDINAL STUDY RESEARCH FINDINGS

(Language) teacher's beliefs as part of (language) teacher cognition represent a filter through which the teacher re-evaluates acceptance or rejection of new information and understanding of phenomena that take place in the classroom. They have a more significant influence than the teacher's knowledge of recommended or prescribed methods with respect to lesson planning, the selection of teaching tasks and techniques, and the teacher's overall decision-making in the process of teaching. The aim of the research study was to identify what shapes the beliefs of pre-service teachers of English about teaching English grammar. The authors aim to characterize the current pre-image of their developing teacher cognition, and to continuously investigate whether and how the beliefs about teaching English grammar are modified under the influence of English methodology courses and short-term pedagogical practicum. In the paper, the authors present the research findings of a two-year longitudinal research, by applying the principles and methods of qualitative methodology (focus groups, focused interviews, open coding, Constant Comparison Method), carried out in a group of 35 English pre-service teachers (3rd-year undergraduate up to 1st-year graduate students). The results of the findings show that the beliefs of pre-service teachers of English are a dynamically evolving construct which is significantly influenced by the roles that they take in the learning process. Emerging research theory suggests that the beliefs and developing teacher cognition of the research subjects (its complexity) are influenced by specific teaching-learning experience inhered in a particular role; i.e. either the role of beholder or designer of the teaching process.

Keywords: teacher's beliefs, pre-service teachers, language teacher education, qualitative methodology, focus groups, focused interview, Constant Comparison Method

1. ÚVOD

Množstvo zahraničných a domácich pedagogických výskumov druhej pol. 70. rokov a intenzívne v rozmedzí 80. a 90. rokov 20. storočia sa zameriavalo na skúmanie v oblasti učiteľovho myslenia, zmýšľania, rozmýšľania, viery, presvedčenia a pod. Mareš (2013) to nazýva učiteľovou privátnou každodennou filozofiou, tzv. *pedagogickou filozofiou*. Terminologická rôznorodosť pojmov označujúcich príbuzný či rovnaký jav, ktorá pretrváva v slovenskej aj českej pedagogike a didaktike, vyplýva predovšetkým z nejednoznačnosti, až nemožnosti identického prekladu anglických zdrojov. Terminologickú nejednotnosť znásobuje aj prehľadová štúdia Simona Borga (2003a), ktorý prináša celý rad anglických pojmov s ich kľúčovými predstaviteľmi, ktoré pokladá za východiskové na ustálenie svojho termínu *(language) teacher cognition*. Koncept *language teacher cognition* od Simona Borga (2003a), tzv. **pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka** [preklad Šipošová, 2021] subsumuje celý rad príbuzných konceptov ďalších autorov. Chápeme ho ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov. Učiteľovo pedagogické myslenie má tieto charakteristické črty: je sčasti spoločné pre všetkých príslušníkov profesijnej skupiny, sčasti je individuálne variabilné, t. z. je sčasti uvedomované, pričom zároveň má kognitívny základ, sčasti neuvedomované a má emotívny charakter. Obsahovo je orientované predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, učivo, na organizáciu a vyučovacie metódy. Podmnožinou tejto oblasti je *učiteľovo chápanie výučby* (Turek, 2008) alebo *učiteľova individuálna koncepcia vyučovania* (Gavora, 1990), v českej terminológii tzv. *učitelovo pojetí výuky* (Mareš, 2013), resp. *subjektivní teorie učitele* (Koubek, Janík, 2015). V tejto súvislosti Koubek a Janík (2015) vo svojej prehľadovej štúdii upozorňujú na rozdielnosť pojmov *subjektivní teorie učitele*, v ktorých nachádzajú prítomnosť argumentačnej štruktúry vysvetľujúcej alebo predikujúcej konanie na rozdiel od *učitelovho pojetí výuky*, ktoré je určitým stabilným, i keď vyvíjajúcim sa konštruktom stojacim za vyhodnocovaním, uvažovaním a premýšľaním, za tzv. reflexiou po akcii. Zároveň ale poukazujú na to, že zdôvodnené a racionálne argumentované *učitelovo pojetí výuky* môže mať povahu *subjektivní teorie.* K najčastejšie skúmaným parciálnym konceptom, ktoré rezonujú vo výskumných štúdiách v oblasti

pedagogického myslenia učiteľa v kontexte cudzích jazykov, radíme predovšetkým samostatne rozpracúvaný koncept **učiteľovho presvedčenia** *(teacher beliefs)*.

2. PRESVEDČENIE UČITEĽA JAZYKOV

Presvedčenie učiteľa jazykov (*language teacher beliefs*) je podľa Simona Borga (2006) považované za jeden z aspektov pedagogického myslenia učiteľa cudzieho jazyka. Michaela Borgová (2001) definuje učiteľovo presvedčenie v oblasti didaktiky anglického jazyka (AJ) ako psychologicky ukotvené porozumenie, chápanie alebo teóriu, ktoré sú jednotlivcami subjektívne prijímané ako pravdivé, pričom jednotlivci ich obhajujú a zastávajú i napriek tomu, že si uvedomujú dostupnosť alternatívnych presvedčení iných jednotlivcov. Na rozdiel od poznatkov (*knowledge*), ktoré závisia od objektivizovaných faktov, presvedčenie (*beliefs*) je založené na hodnotení a úsudku (Pajares, 1992), aj keď tieto sú navzájom úzko prepojené. Li (2012) uvádza, že učiteľovo presvedčenie zohráva vo výučbe cudzích jazykov (CJ) kľúčovú úlohu. Učiteľovo presvedčenie je akýmsi filtrom, cez ktorý prehodnocuje, či nové informácie príjme alebo zamieta. Upravuje jeho chápanie javov, ktoré sa odohrávajú vo výučbe. Má väčší vplyv ako jeho vedomosti vzhľadom na plánovanie vyučovacej hodiny a rozhodovanie sa pri realizácii cudzojazyčnej výučby. Učiteľovo presvedčenie určuje aj to, akým spôsobom sa sám správa k učiacim sa. Williams & Burden (1997) tvrdia, že učiteľovo presvedčenie o výučbe CJ má väčší vplyv na výber a realizáciu učebných úloh než predpísaná či odporúčaná metóda výučby, ktorú by mal učiteľ CJ uplatňovať. Z prehľadovej štúdie Abdi & Asadi (2015) vyplýva, že východiskovými zdrojmi presvedčenia učiteľa CJ sú:

a) jeho skúsenosti v role žiaka/študenta v čase vlastnej cudzojazyčnej edukácie (budúci učitelia si svoje presvedčenie začali formovať už v tomto období);
b) jeho skúsenosti nadobudnuté z vlastnej vyučovacej činnosti (skúsenosť je hlavným zdrojom jeho presvedčenia o tom, aké konkrétne metódy a techniky používa v konkrétnej skupine študentov);
c) jeho osobnosť (niektorí uprednostňujú konkrétnu metódu, pretože zodpovedá ich charakteru);
d) jeho presvedčenie založené na princípoch výskumných zistení (učitelia môžu svoje presvedčenie formovať na základe výskumov v oblasti osvojovania si a učenia sa druhého či ďalšieho CJ).

3. CIELE EMPIRICKEJ ŠTÚDIE

Primárnym záujmom autorov predkladanej vedeckej štúdie je permanentne skúmať, čo stojí za rozhodnutiami učiteľa (CJ) vyučovať zvoleným postupom; skúmať, ako subjekty výskumu rozumejú skúmanej sociálnej situácii a dôvodom, ktoré ich vedú k určitému uvažovaniu a/alebo presvedčeniu (Švaříček & Šeďová, *et al.*, 2014). Chceme poznať a porozumieť, aké rozhodovacie procesy vstupujú do učiteľovho vyučovania a na čo sa pritom odvoláva, o aké chápanie ide. Vo svojich výskumných aktivitách sa odvolávame na kvalitatívnu metodológiu a v zmysle jej princípov dizajnujeme svoj výskum. Stotožňujeme sa s Glaserom & Straussom (1967), ktorí hovoria o osobnej zaangažovanosti realizovať výskum, objavovať a rozvíjať teóriu z dát pochádzajúcich priamo od subjektov. Potenciál v takomto skúmaní subjektov edukačnej reality v rámci pedagogických a učiteľských výskumov (študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave/ PdF UK v Bratislave) v kontexte pedagogických vied vidíme vo vynárajúcich sa možnostiach:

- vysvetľovať si a zdôvodňovať svoje postoje a konanie vo výučbe;
- chápať svoje postoje, vysvetlenia ako súčasť hlbšieho porozumenia rozmanitým situáciám v edukačnej realite / výučbe;
- poskytovať priestor na samostatné chápanie svojej (budúcej) praxe a reflektovanie meniacich sa situácií a podmienok vo výučbe / edukácii;
- umožniť subjektom vytvárať si vlastný pohľad, stanovisko na edukačnú realitu / výučbu a porozumieť konaniu učiacich sa a svojmu konaniu v nej;
- iniciovať a poskytnúť rámec pre kontinuálne skúmanie vlastnej učiteľskej praxe.

Predmet výskumnej štúdie tvorili presvedčenia študentov (3. roč. bakalárskeho štúdia až 1. ročník magisterského štúdia) učiteľstva anglického jazyka a literatúry na PdF UK v Bratislave o výučbe gramatiky anglického jazyka. Cieľom bolo kvalitatívnym skúmaním identifikovať, čo utvára **východiskové presvedčenia študentov** (subjektov výskumu), t.z. na základe výpovedí subjektov zistiť, ktoré fenomény, faktory a nadobudnuté skúsenosti v role žiaka/študenta v čase vlastnej cudzojazyčnej edukácie na ZŠ/SŠ a čiastočne v prvých rokoch VŠ utvárajú ich presvedčenia, a tak porozumieť príčinám a zdrojom ich vzniku.

Cieľom predloženého výskumu tiež bolo na základe výpovedí subjektov charakterizovať aktuálny predobraz ich pedagogického myslenia a ná-

sledne kontinuálne zisťovať, či a ako sa modifikuje ich východiskové presvedčenie pod vplyvom absolvovania kurzov didaktiky anglického jazyka na PdF UK v Bratislave a krátkodobej pedagogickej praxe.

4. TEORETICKÝ RÁMEC

Skúmanie **učiteľovho presvedčenia v oblasti výučby anglickej gramatiky** (Borg, 2005; 2003a, b; Graus & Coppen, 2015; Kissau, Algozzine & Yon, 2012; Őztürk & Őlmezer-Őztürk, 2017; Nishimuro & Borg, 2013; Schulz, 1996, 2001; Uysal & Bardakci, 2014) prinieslo množstvo zistení, ktoré poukazujú na diskrepancie medzi činnosťami učiteľa a jeho presvedčením o výučbe gramatiky. Viaceré výskumné štúdie dokazujú, že medzi pedagogickým myslením učiteľa, jeho presvedčením a činnosťami, ktoré vykonáva vo vyučovaní, je symbióza (Borg, 2003b; Breen *et al.*, 2001; Nunan, 1992). V súvislosti s činnosťami učiteľa CJ pri výučbe gramatiky treba zohľadňovať aspekt učiteľových poznatkov obsahu (v tomto prípade poznanie vedeckej gramatiky), aspekt učiteľovho individuálneho prístupu a presvedčenia o postavení gramatiky (zahrnujúc učiteľove didaktické poznatky obsahu, t. z. poznanie pedagogickej gramatiky) a aspekt presvedčenia o výbere príslušných vyučovacích metód a techník potrebných na dosahovanie vzdelávacích cieľov.

Goodman (1988) zdôrazňuje, že sila **východiskového presvedčenia a postojov študentov učiteľstva** častokrát prevažuje nad vplyvom formálneho vzdelávania budúcich učiteľov. O tom, že je možné rozvíjať a meniť východiskové presvedčenie študentov učiteľstva v procese pregraduálnej prípravy hovoria viaceré výskumy (Blume *et al.*, 2019; Debreli, 2012; Kavanoz, 2016; McCrocklin, 2019; Parkinson *et al.*, 2017; Simsek, 2020).

Iné výskumné štúdie preukazujú, že pregraduálna príprava učiteľov nemá dostatočný vplyv na zmenu východiskových presvedčení budúcich učiteľov (Altan, 2012; Ballesteros *et al.*, 2020; Capan, 2014; Kunt & Özdemir, 2010; Mattheoudakis, 2007). Graus & Coppen (2015) zamerali svoj dotazník na skúmanie presvedčenia študentov učiteľstva angličtiny o dôležitosti gramatiky vo výučbe anglického jazyka so zameraním na rôzne ročníky učiteľskej prípravy na holandských univerzitách. Celkovo konštatujú, že informanti deklarovali obľubu prístupu zameraného na formu, preferencie deduktívnej výučby gramatiky na základe izolovaných jazykových štruktúr, ktoré sú prezentované explicitným vysvetlením gramatických pravidiel a okamžitou opravou chýb zo strany učiteľa. Informanti z vyšších ročníkov a študenti postgraduálneho štúdia sa vyjadrovali viac v prospech prístupu, pri ktorom si žiaci všímajú jazykovú formu počas cudzojazyčnej komunikácie, pričom dôraz je kladený na zmysluplný kontext danej komunikačnej situácie v prospech zamerania sa na význam.

V tejto súvislosti Pajares (1992) konštatuje, že východiskové presvedčenie študentov učiteľstva nie je možné radikálne meniť prostredníctvom pregraduálnej prípravy, ale prostredníctvom enkulturácie a sociálneho konštruktivizmu v procese výkonu ich vlastnej učiteľskej profesie. Nejednoznačnosť výsledkov skúmania vplyvu pregraduálnej prípravy na zmeny v presvedčení a celkovom pedagogickom myslení učiteľov naznačuje potrebu ďalšieho, predovšetkým longitudinálneho skúmania tejto problematiky.

V slovenskom edukačnom kontexte sa problematike výučby gramatiky angličtiny už dlhodobo venuje kolektív odborníkov z PdF UK v Bratislave. Z ich výskumov za obdobie 2000–2012 (Lojová a kol., 2015; Hlava, Šipošová a Hankerová, 2020) vyplynulo, že ani za 12 rokov nedošlo k signifikantnému posunu či zmene v názoroch učiteľov angličtiny a ich študentov v prospech väčšieho dôrazu na rozvíjanie procedurálnych vedomostí. Podľa názoru študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania sa vo výučbe gramatiky angličtiny kladie výrazne vyšší dôraz na rozvíjanie deklaratívnych ako procedurálnych vedomostí, väčšina vyučovacieho času je venovaná teoretickému vysvetľovaniu a dekontextualizovanému precvičovaniu predpísaných gramatických štruktúr prostredníctvom tradičných vyučovacích metód. Študenti však nežiadali redukciu deklaratívnych vedomostí i napriek tomu, že niektoré poznatky považovali za irelevantné. Na druhej strane, študenti vyjadrili požiadavku proceduralizovať gramatické vedomosti v zaujímavejších, reálnych, autentických a produktívnych komunikačných aktivitách. Naopak, učitelia tvrdili, že sa vo výučbe gramatiky zameriavajú rovnako na rozvíjanie deklaratívnych ako aj procedurálnych vedomostí svojich študentov, pričom viacerí vyjadrili presvedčenie, že úroveň ich procedurálnych vedomostí je postačujúca. Učitelia nežiadali redukciu deklaratívnych vedomostí, pričom deklarovali snahu učiť gramatiku efektívnejšie, v čom im však bráni aj nedostatok primeraných vyučovacích materiálov.

5. METODOLÓGIA

Kvalitatívne skúmanie je participatívne, praktické, induktívne skúmanie, čo znamená, že ide o činnosti

realizované systematicky, detailne a intenzívne v spolupráci medzi výskumníkom a subjektom výskumu. Kvalitatívne orientovaný výskum chápeme ako najvhodnejší empirický základ na získavanie relevantných vysvetlení, interpretácií a aplikácií so zámerom porozumieť presvedčeniam subjektov o vyučovaní a učení sa (Kostrub, 2022).

5.1 Výskumné stratégie, nástroje, metódy a techniky uplatnené na získavanie a analýzu dát

- **Fókusov**á **skupina** bola uplatnená ako výskumný nástroj na zber dát, ktorým sa sledovalo získavanie názorov, **presvedčení,** vysvetlení poznania subjektov výskumu (McNamara, 2006; Plichtová, 2002).
- **Otvorené kódovanie** ako metóda prvotnej analýzy, otvorenia textu (transkriptu výpovedí subjektov výskumu); vytvorenie kódov a kategórií (Strauss & Corbin, 1999).
- **Fókusov**é **interview** ako metóda overenia a obohatenia vynárajúcej sa teórie, ktorou sa sledovala afirmácia chápania interpretácií subjektov výskumu a tvorba konceptov na základe výskumníkmi identifikovaného konkrétneho súboru subjektívnych skúseností, hypoteticky významných elementov (Merton, Lowenthal, & Kendall, 1990).
- **Stratégia uplatňovania metódy konštantnej komparácie (MKK)** bola uplatnená v zmysle systematizácie výskumných dát, kategórií a sledovania nasýtenosti kategórií s cieľom generovať teóriu o skúmaných javoch *(Boeije, 2002;* Kolb, 2012).
- **Technika kontrastovania výskumných dát** v rámci analýz vzoriek informácií (Patton, 2002). Predmetom skúmania boli výpovede a reflexívne stanoviská subjektov výskumu a v rámci analýz vzoriek informácií bola využitá aj technika kontrastovania. Bola vykonaná validácia s verifikáciou a uplatnená aj metodologická triangulácia.

5.2 Výskumné otázky

1) *Čo (aké prežité skúsenosti, faktory a fenomény) stojí za východiskovými presvedčeniami a aký je predobraz pedagogického myslenia študentov učiteľstva anglického jazyka o výučbe gramatiky anglického jazyka?*
2) *Ako procesy praktickej realizácie deklarovaných presvedčení ovplyvňujú silu a relatívnu stálosť presvedčení študentov učiteľstva o výučbe anglickej gramatiky v kontexte pregraduálnej prípravy?*

5.3 Výskumná vzorka

Výskumné subjekty boli vybrané **zámerne**. Išlo o vzorku homogénnych prípadov, v rámci ktorej sa skúmala všeobecná skúsenosť s tematickým jadrom predmetu skúmania. Sumarizácia kritérií uplatnených pri výbere participantov v realizovanom výskume:

- Participujúce subjekty v počte 35 boli v čase výskumu študentmi 3. ročníka bakalárskeho a následne kontinuálne pokračovali v štúdiu v 1. ročníku magisterského štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry v kombinácii na PdF UK v Bratislave.
- Išlo o zmysluplné prípady subjektov, pretože mali istú úroveň potrebných vedomostí a skúseností s problematikou v rámci absolvovanej výučby anglického jazyka na ZŠ a SŠ a pedagogickej prípravy na VŠ, ktoré využili na reflektovanie o problematike (vo fókusových skupinách a fókusovom interview). Vo výskume sa sledovalo porozumenie (vzájomné pochopenie) významov, ktoré sú javom a fenoménom subjektami pripisované, t.z. aplikoval sa pohľad z perspektívy subjektu (Flick, 2009).

5.4 Organizácia a priebeh výskumu

Vo fázach získavania dát longitudinálneho výskumu (október–december 2020 a marec–apríl 2022) sme na zber dát aplikovali:

- **Fókusové skupiny,** ktorých sa zúčastnilo celkovo 35 subjektov. Fókusové skupiny prebiehali v šiestich osobitých termínoch a samostatných skupinách (v celkovom trvaní viac ako 9 hodín), aby sa počet zúčastnených v rámci jednej skupiny optimalizoval a bol náležite využitý tematický a výskumný potenciál (Krueger & Casey, 2000). Vzhľadom na pandemickú situáciu COVID-19 bol zber dát realizovaný využitím video hovorov v MS Teams. V rámci každej realizácie fókusových skupín boli prítomní 3 facilitátori, resp. jeden moderátor, facilitátor a technický administrátor, aby bola zabezpečená plynulosť a využitý výskumný a tematický potenciál predmetu výskumu. Pred realizáciou fókusových skupín boli všetci participanti osobne a aj písomne oboznámení s ich predmetom, cieľom a scenárom. Naprieč celej realizácii boli dodržiavané etické a výskumné princípy kvalitatívneho skúmania. Využitím fókusových skupín sa sledovala aj ich typická charakteristika, ktorou je interakcia respondentov v skupine, využívanie skupinovej dynamiky, **efekt skupiny** (Davidson *et al.*, 2010). Keďže išlo o online-fókusové skupiny, bola vy-

užitá aj platforma jamboard – post it (stick notes). To umožnilo subjektom reagovať, dopĺňať svoje výpovede kedykoľvek bez narúšania priebehu rozhovoru alebo pri prípadných technických problémoch.

- **Fókusové interview**
  Metóda fókusového interview bola aplikovaná v zmysle jej princípov (Merton, Lowenthal & Kendal, 1990). Fókusové interview prebiehalo podľa vopred pripraveného základného rámca otázok, ktoré vzišli z predošlých analýz fókusových skupín. To umožnilo vo fáze vynárania sa základných kategórií a konceptov ich presnejšiu formuláciu, priblíženie sa pohľadu subjektov, reformuláciu alebo formuláciu nových konceptov. Fókusového interview sa zúčastnili tie vybrané subjekty, v ktorých výpovediach z fókusových skupín boli identifikované výskumne významné myšlienky vzťahujúce sa k predmetu a otázkam výskumu. Je potrebné uviesť, že fókusové interview z metodologického hľadiska uvádzame vo fáze získavania dát, ale chronologicky bolo uplatnené po realizácii prvotných analýz (otvorené kódovanie) a/alebo opakovane podľa potrieb v zmysle saturácie kódov, kategórií a konceptov.

Vo fázach analýz dát longitudinálneho výskumu (január–jún 2021 a apríl–júl 2022) boli využité tieto metódy a stratégie:

- **Otvorené kódovanie**
  Proces otvoreného kódovania dát bol realizovaný v zmysle induktívneho postupu, analytického študovania prepisu (transkriptu), v ktorom sa uplatnil opakovaný, nelineárny (cik-cak) pohyb vo výskumnom materiáli, t. z. od prípadu k prípadu (a späť) až k pojmovému uchopeniu javu/javov. Týmto procesom (sústavným porovnávaním) vo fáze kódovania sa sledoval princíp teoretického (pred)uvažovania o získaných dátach. Pri rozhodovaní sa, či a ako označiť (kódovať) odsek textu, sme postupovali tak, že sme v texte pátrali po pomenovaní javu/javov, naviazané na predmet skúmania ako jeho prejav, podmienku, či dôsledok (Kusá, 2021).
- **Stratégia uplatňovania metódy konštantnej komparácie (MKK)**
  Bola uplatnená naprieč výskumu v procese analýzy dát, ale ovplyvňovala aj získavanie nových, presnejších dát pri opätovných návratoch do terénu. Išlo o kontinuálne procesy interakcie medzi výskumníkmi a dátami, s využitím repetitívnych procesov. Cieľom nebolo overovanie teórie, ale spresnenie budúcich interakcií výskumníka so subjektami výskumu a dátami a generovanie teórie. V rámci procesu otvoreného kódovania (cik-cak pohyb vo výskumnom materiáli) od výpovede k výpovedi v individuálnych (fókusových) skupinách subjektov a protokoloch. Pátranie po spoločných reláciách medzi skupinami subjektov a protokolmi (identifikácia silných kódov na základe kontextu ich výskytu a opakovateľnosti výskytu). Distribúcia kódov do kategórií na princípe sledovania spoločnej generalizujúcej témy v rámci prípadov. Sledovanie sýtosti kategórií (ich rozbor na menšie jednotky, kódy). Opätovný návrat do terénu (fókusové interview), spresnenie a doplnenie kategórií a vynárajúcich sa konceptov. Porovnávanie vzoriek informácií vo výskumnom materiáli a ich identifikácia. Kategorizácia a konceptualizácia dát na báze indukcie vzoriek informácií. Generovanie výskumnej teórie.

6. VÝSLEDKY

Subjekty výskumu vo svojich interpretáciách apelujú na **nutnosť parciálnych a aj celosystémových zmien v rámci vyučovania a učenia sa gramatiky AJ** v podobe odklonu učiteľa od deduktívnej výučby a (v kontexte výučby 21. storočia) príklonu k induktívnej výučbe.

Zodpovedanie otázky č. 1: **Čo (aké prežité skúsenosti, faktory a fenomény) stojí za** *východiskovými presvedčeniami a aký je predobraz pedagogického myslenia študentov učiteľstva anglického jazyka o výučbe gramatiky anglického jazyka?* Svoje presvedčenie formulujú na základe skúseností s výučbou v role žiakov/študentov (v tomto výskume identifikovaná ako **rola diváka vyučovacieho procesu**) v čase vlastnej cudzojazyčnej edukácie na ZŠ/SŠ a čiastočne v rámci pedagogickej prípravy na VŠ. Zažitú výučbu v role diváka vyučovacieho procesu, ktorú chápeme ako dôsledok východiskového presvedčenia, subjekty interpretujú ako edukačnú realitu a priestor (s transmisívnou výučbou), ktorú nazvali ako výučbu *„obyčajnú, tradičnú, nudnú, typicky slovenskú.“* Charakterizovali ju ako deduktívnu výučbu s prevládajúcim dôrazom na dril, memorovanie gramatických pravidiel a hodnotenie deklaratívnych vedomostí v izolovaných vetách. V tejto súvislosti za problematické považujú dekontextualizované, riadené, zamerané na formu vyučovanie a učenie sa gramatiky AJ, s minimálnym uplatnením aktivizujúcich metód. Upozorňujú na *„učiteľom nerozvíjaný potenciál učenia sa a vyučovania AJ“*, na báze kontextuálnosti, situačnosti, dynamickosti a praktickosti. Subjekty výskumu vo svojich interpretáciách za proble-

matické označili tiež nedostatočné gramatické a didaktické vedomosti a spôsobilosti učiteľov AJ. Pod nedostatočnými didaktickými vedomosťami a spôsobilosťami učiteľov chápu neversatilné štruktúrovanie vyučovacej hodiny, učiteľovo preferovanie determinujúceho algoritmu, ...*„učitelia zvyknú využívať učebnice, než by si tvorili samostatné materiály, čo je pre nich asi jednoduchšie...“*, nekreatívne, neflexibilné využívanie vyučovacích a učebných metód, prístupov, organizačných foriem výučby a učebných prostriedkov, nepersonalizované vyučovanie apod. Subjekty výskumu vo svojich výpovediach naznačili ich chápanie istej súvislosti medzi gramatickými a didaktickými vedomosťami a spôsobilosťami učiteľov, keď majú **presvedčenie, že len učiteľ s dôkladným ovládaním vedomostí obsahu (vedomosti vedeckej gramatiky) a didaktických vedomostí obsahu (vedomosti didaktickej gramatiky) sa dokáže odpútať od schematického vyučovania**. Subjekty výskumu (vo fázach výskumu október–december 2020 a január–jún 2021) majú silné **presvedčenie, že súčasťou a hlavným zdrojom systémovej a systematickej zmeny výučby gramatiky AJ má byť práve učiteľ** a to tým, že bude iniciátorom a garantom zásadných zmien.

Významný vplyv na silu, stálosť, resp. uvedomovanie si jednotlivých štruktúr presvedčení, mala skúsenosť subjektov s praktickou prípravou a realizáciou induktívnej výučby v rámci kurzov odborovej didaktiky (didaktika anglického jazyka) a pedagogickej praxe (október–december 2021). ***Zodpovedanie otázky č. 2:*** *Ako procesy praktickej realizácie deklarovaných presvedčení ovplyvňujú silu a relatívnu stálosť presvedčení študentov učiteľstva o výučbe anglickej gramatiky v kontexte pregraduálnej prípravy?*

Subjekty reflektovali hlavne na (časovú a organizačnú) náročnosť prípravy a realizácie a osobnostno-profesijné výzvy induktívnej výučby: *„... úplne to nevyšlo podľa mojich predstáv..., asi je to tým, že s tým nemám skúsenosti...“; celkovo to bolo náročnejšie, aj na čas, musela som si to dobre premyslieť, musela som sama vymyslieť úlohy, aby boli autentické, pre žiakov primerané...“; „učiteľ si musí uvedomovať, ktorú gramatiku môže učiť induktívne a ktorú deduktívne...“; „...väčšinou som mala problém s tým, že ma veľmi ovplyvňovalo ako ma doteraz učili učitelia angličtinu“*. Takáto skúsenosť umožnila subjektom kritickejšie a komplexnejšie zhodnocovať, čo to vlastne **znamená induktívne myslieť, dizajnovať, realizovať výučbu** – ak má učiteľ konať v prospech udržiavania prislúchajúcich podmienok výučby. Myslíme tým zamýšľanie sa subjektov výskumu (na základe sebareflexie) nad tým, ktoré interné (subjektívne) a externé faktory ovplyvňujú úspešnosť a kontinuálnosť takejto výučby.

Identifikované štruktúry v komplexnejšom zamýšľaní sa subjektov výskumu o učiteľovi ako garantovi induktívnej výučby pod vplyvom zažitej **role dizajnérov/tvorcov výučby** sú:

- Induktívne uvažujúci a konajúci učiteľ je/má byť spôsobilý voliť, selektovať a vytvárať induktívne obsahy výučby a učebné prostriedky.
- Uvedomuje si (na základe opakovanej praktickej skúsenosti a interakcie s učiacimi sa) časovú a didaktickú náročnosť prípravy a realizácie induktívnej výučby a prispôsobuje tomu jej organizáciu.
- Má vedieť, ako využívať, aplikovať a dávať priestor na kreativitu, flexibilitu v otázkach učenia sa a svojho vyučovania smerujúc k tzv. poučenému (informovanému), premyslenému metodickému eklekticizmu, ktorý zohľadňuje nielen individuálne procesy učenia sa žiakov, ale i individuálne vyučovacie štýly a koncepcie učiteľa.
- Svoje rozhodnutia a presvedčenie v prospech induktívnej výučby podmieňuje najmä potrebám a aktuálnym spôsobilostiam učiacich sa, pričom je sám spôsobilý identifikovať ich a svoje aktuálne rozvojatvorné potenciality.
- Má byť osobnostne a odborne pripravený v praxi nielen nekriticky replikovať poznanie o koncepciách výučby, ale identifikovať a kontinuálne aktualizovať svoju individuálnu koncepciu v prospech a na základe potrieb učiacich sa.

Za výskumne významné vo výpovediach subjektov je možné považovať to, že subjektom pri praktickej skúsenosti s induktívnou výučbou (v tomto výskume identifikovaná ako **rola dizajnéra/tvorcu** vyučovacieho procesu) **chýbala predošlá skúsenosť, inšpirácia** alebo ich slovami, **„predstava“**, ako takúto výučbu pripraviť a realizovať: *„Viac faktorov tam pôsobí, celkovo aj mentalita žiakov aj učiteľov, aj učivo...“; „... napríklad, my sme boli ešte dosť zvyknutí pasívne rozmýšľať a pasívne prijímať informácie“; ...„je to pre mňa dosť veľká výzva...“; „Bolo to náročné, vôbec nie som zvyknutá na takýto štýl výučby, ani ako študentka, ani ako učiteľka si to neviem predstaviť...“; ...„Nakoniec som aj tak skĺzla do deduktívnej výučby“...; „Vidím za tým veľký význam, keď nás povzbudzujú do toho, aby sme tak žiakov učili, čo je fajn, ale doteraz mi chýbal príklad“*. Moment konfrontácie deklarovaných presvedčení subjektov výskumu s praxou predstavuje pre autorov tohto príspevku zásadný prvok vynárania sa teórie longitudinálneho výskumu, ale aj nadväzných teoretických hypotéz a otázok,

z ktorých je možné indukovať parciálne východisko pre nastavovanie pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Vychádzame z vynorenej hypotézy: **Ak budú sami študenti učiteľstva induktívni, bude induktívne aj nimi realizované vyučovanie.**

7. DISKUSIA

V súvislosti s vyššie uvedenou hypotézou a predloženými výsledkami výskumu môžeme konštatovať aj čiastočné zodpovedanie nasledujúcich otázok, ktorými je podľa autorov príspevku vhodné sa ďalej výskumne zaoberať:

- Čo vo vysokoškolskej výučbe budúcich učiteľov zamedzuje alebo naopak, umožňuje pochopenie a uchopenie induktívnej výučby?
- Čím je výrazne ovplyvňované, obmedzované nazeranie študentov učiteľstva na koncepcie vyučovania? Ide o vplyv učiteľov, ktorí ich učili/učia? Absenciu didaktického poznania a myslenia v téme teórií učenia sa a koncepcií vyučovania? Slabé sýtenie nárokov na študentov zo strany VŠ učiteľov? Nezáujem študenta o učiteľstvo v zmysle jeho profesionálnej podstaty? Môže ísť o principiálne neučiteľské typy?
- Sú študenti učiteľstva pripravení (disponovaní) vykonať zmeny vo svojich osobnostno-profesijných štruktúrach, v poňatí seba samého ako učiteľa? Čo pre to robia? Majú na to predpoklady? Identifikujú sa (vôbec) s rolou učiteľa prvej polovice 21. storočia, alebo sa vedome chcú opierať a odvolávať na replikáciu tých, ktorí ich vyučovali v minulosti?

ZÁVER

V závere možno konštatovať, že realizovaný výskum potvrdil, že presvedčenie študentov učiteľstva angličtiny o výučbe anglickej gramatiky predstavuje v čase ich pregraduálnej prípravy dynamicky sa vyvíjajúci konštrukt, ktorý významne ovplyvňujú najmä roly, ktoré študenti zastávajú v procese vzdelávania sa.

Presvedčenie nielen učiteľa z praxe, ale aj študentov učiteľstva o výučbe gramatiky angličtiny výrazne ovplyvňuje ich postoje a samotnú realizáciu výučby (chápanie úlohy a významu gramatiky, výber techník a úloh jej prezentácie a precvičovania, testovania a hodnotenia). Vplyv pregraduálnej prípravy v oblasti výučby gramatiky a ďalších vzdelávacích kurzov má významné miesto v tom, aby sa učiteľ nielen teoreticky oboznámil s prístupmi k výučbe gramatiky, ale predovšetkým dokázal reflexívne uvažovať o svojom presvedčení, ktoré ovplyvňuje všetky ďalšie procesy vo výučbe, aby dokázal chápať a prehodnocovať dynamiku procesu výučby gramatiky, nakoľko vstupom do školskej triedy sa stáva tvorcom/dizajnérom vyučovacieho procesu.

A preto je nevyhnutné, aby si už študenti učiteľstva cudzích jazykov (angličtiny) v čase svojej pregraduálnej prípravy uvedomili zásadnú skutočnosť, že učitelia angličtiny musia disponovať nielen kvalitnými znalosťami obsahu vednej disciplíny, ktoré nadobúdajú v rámci teoretických prednášok z lingvistických a literárnych disciplín, didaktickými znalosťami obsahu, ktoré si rozvíjajú v rámci didaktických kurzov, ale aby aj dokázali reflexívne uvažovať o tom, že ich rozhodnutia v praxi, rozhodnutia smerujúce k možným zmenám súvisiacim s príchodom nového typu žiaka generácie Alfa, sú významne ovplyvňované práve ich pedagogickým myslením, ich vlastným presvedčením o výučbe CJ. Z tohto dôvodu odporúčame uplatňovať vo výučbe (nielen gramatiky) eklektický prístup, ktorého základom je kombinácia viacerých prístupov a metód, ktoré učiteľ volí a kombinuje v závislosti od cieľov výučby, potrieb učiacich sa, ich schopností, aktuálnej situácie v triede a pod.

Článok je výstupom projektu VEGA č.1/0119/20 Vplyv pregraduálnej prípravy na formovanie pedagogického myslenia učiteľa angličtiny v kontexte vyučovania a učenia sa gramatiky anglického jazyka.

LITERATÚRA

Abdi, H., & Asadi, B. (2015). A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature, 3(*4), 104–114. Dostupné z: https://www.arcjournals.org/pdfs/ijsell/v3-i4/14.pdf

Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. Quality and Quantity. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/226282093_A_Purposeful_Approach_to_the_Constant_Comparative_Method_in_the_Analysis_of_Qualitative_Interviews

Borg, S. (2006). Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. London: Continuum. https://doi.org/10.1080/13670050802277076

Borg, S. (2005). Experience, Knowledge About Language and Classroom Practices in Teaching Grammar. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education*, 325–340. New York: Springer.

Borg, S. (2003a). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching, 36*(2), 81–109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2003b). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness, 12*(2), 96–108. https://doi.org/10.1080/09658410308667069

Borg, M. (2001). Key Concepts in ELT. Teachers' Beliefs. *ELT Journal, 55*(2), 186–188.

Davidson, P., Halcomb, E., & Gholizadeh, L. (2010). Focus Groups in Health Research. In P. Liamputtong (Eds.), *Research Methods in Health: Foundations for Evidence- Based Practice* (pp. 61–76). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE publications Inc.

Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue 42*(3), 209–222.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Mill Valley, CA: Sociology Press.

Goodman, J. (1988). Constructing a Practical Philosophy of Teaching: a Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching and Teacher Education, 4*, 121–137.

Graus, J., & Coppen, P. A. (2015). Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction. *Language Teaching Research, 20*(5), 571–599.

Hlava, T., Šipošová, M., & Hankerová, K. (2020). *Vzťahy a interakcie deklaratívnej a procedurálnej roviny vo výučbe anglickej gramatiky*. Bratislava: UK v Bratislave.

Kolb, S.M. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 3*(1), 83–86.

Kostrub, D. (2022). *Učiteľ-výskumník profesia založená na výskume Dizajny výskumu a premeny výučby*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave.

Koubek, P., Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica, 20*(3), 47–65. https://doi.org/10.5817/SP2015-3-4.

Krueger, R., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kusá, Z. (2021). *Práca na podloženej teórii v kvalitatívnom výskume*. Bratislava: SAV.

Li, X. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(7), 1397–1402.

Lojová, G., *et al.* (2015). *Deklaratívne a procedurálne vedomosti vo výučbe anglického jazyka*. Bratislava: UK v Bratislave.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

McNamara, C. (2022). Basics of Conducting Focus Groups [online] In Integrated library for personal, professional and organizational development. Dostupné z https://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm

Merton, R. K., Lowenthal, M. F., & Kendall, P. L. (1990). *Focused interview: A Manual of Problems and Procedures,* 2nd edition. New York: London: Free Press; Collier Macmillan.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring Tensions Between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System, 37*(3), 380–390. https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002

Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava: Média.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.

Šipošová, M. (2021). *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava: IRIS.

Švaříček, R., & Šeďová, K., *et al.* (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

Kontakt

doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD.: siposova@fedu.uniba.sk

Mgr. Peter Ostradický, PhD.: ostradicky@fedu.uniba.sk

prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.: kostrub@fedu.uniba.sk

DRUHOŠANCOVÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV BEZ ZÁKLADNÉHO VZDELANIA A SO ZÁKLADNÝM VZDELANÍM NA SLOVENSKU

Valentína Šuťáková[1], Janka Ferencová[2]

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17 novembra č. 1, 080 01 Prešov. Slovenská republika

[2]Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Ul. 17 novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Abstrakt

V posledných rokoch sa aj v našom prostredí začalo čoraz viac hovoriť o vzdelávaní druhej šance a najmä o potrebe jeho skvalitnenia, väčšej individualizácii vo vzťahu k potrebám učiacich sa, či o komplexnejšom systéme podpory a poradenstva. Touto problematikou sme sa začali bližšie zaoberať v rámci výskumného projektu APVV, ktorého čiastkové výsledky chceme prezentovať v rámci nášho príspevku. Na základe zahraničných štúdií (Ross, Sh., & Gray, J., 2005; Lamb, S. *et al.*, 2018; Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P., 2017; Hall, R., *et al.*, 2019; Pirohová, I., Lukáč., M., & Lukáčová, S., 2020 a i.) i vlastných zistení sme si za hlavný cieľ výskumu zvolili zmapovať špecifiká edukačného procesu dospelých žiakov bez základného vzdelania a so základným vzdelaním. Bližšie sme sa zamerali na otázky motivácie týchto žiakov k vzdelávaniu, ich charakteristike, na príčiny predčasného odchodu zo školského vzdelávania, na bariéry vo vzdelávaní ale i na formálnu a obsahovú stránku edukačného procesu. Za základnú výskumnú metódu sme si zvolili metódu pološtrukturovaného rozhovoru, ktorý bol realizovaný s učiteľmi druhošancového vzdelávania na slovenských školách. Výsledné zistenia poukazujú na celý rad pretrvávajúcich problémov, ktoré súvisia s nízkou individuálnou podporou a poradenstvom vo vzťahu k týmto žiakom, s nedostatočnou pripravenosťou učiteľov pre prácu s dospelými, ale i dospelými zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte druhošancového vzdelávania a na absentujúci systémový prístup k tejto problematike.

Klíčová slova: druhošancové vzdelávanie, dospelý žiak, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiak bez základného vzdelania

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0265

Abstract

SECOND-CHANCE EDUCATION OF PUPILS WITHOUT BASIC EDUCATION AND WITH BASIC EDUCATION IN SLOVAKIA

In recent years, there has been more and more talk in our environment about second-chance education and especially about the need to improve it, greater individualization in relation to the needs of learners, or a more comprehensive system of support and counseling. We have started to deal with this issue more in detail within the project of Slovak research and development agency. In our contribution we would like to present the partial results of this project. Based on domestic and foreign studies (Ross, Sh., & Gray, J., 2005; Lamb, S., et al., 2018; Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P., 2017; Hall, R., 2019; Pirohová, I., Lukáč, M., & Lukáčová, S., 2020) as well as our own findings, we decided to map the specifics of the educational process of adult students without basic aducation and with basic education. We focused on their motivation for education, their characteristics, the causes of early school leaving, educational barriers, but also on formal aspects and content of the educational process of these students. As the basic research method, we choose semistructired interview, which we conducted with teachers of second-chance education in Slovak schools. The results point to a number of persistent problems related to law individual support and counseling for these students, insufficient readiness of teachers to work with adults and adults from socially disadventaged environments in the context of second-chance education and an absent systemic apporach to this issue.

Keywords: econd-chance education, adult student, student from socially disadventaged environment, student without basic education

1. ÚVOD

Dynamický rozvoj spoločnosti, meniaca sa štruktúra trhu práce a s tým spojené požiadavky na schopnosti jednotlivcov flexibilne na tieto zmeny reagovať, zvyšuje potrebu implementácie takého systému celoživotného vzdelávania, ktorý by umožňoval rozvoj nadobudnutých spôsobilostí a zručností, získavanie nových a zároveň by vytvoril rovnosť šancí a príležitostí pre všetkých v zmysle inklúzie a individualizácie edukačných procesov. Súčasťou koncepcie celoživotného vzdelávania je aj problematika druhošancového vzdelávania, ktoré je zamerané na žiakov, ktorí opustili školu bez získania základného vzdelávania (nižšieho stredného vzdelania), resp. získali iba základné vzdelanie (nižšie stredné vzdelanie) a nepokračujú v ďalšom štúdiu. Spravidla žiaci bez odbornej kvalifikácie majú malú šancu uplatniť sa na trhu práce, čo zhoršuje ich sociálne postavenie a ovplyvňuje osobný a spoločenský život. Bližšie sa s touto problematikou môžeme oboznámiť v práci Kešelovej, Grandtnerovej a Urdzikovej (2016), ktorá je zameraná na problémy integrácie mladých ľudí s nízkym vzdelaním na trhu práce.

V rámci EU sa o problematike druhošancového vzdelávania začalo hovoriť od polovice 90. rokov (Biela kniha, 1995). Postupne však aj v prostredí Slovenska sa táto téma dostáva do popredia záujmu, ktorý je vyvolaný viacerými faktormi. Od roku 2009 narastá počet žiakov predčasne odchádzajúcich zo škôl. Podľa údajov Eurostatu (2019, 2020), Slovensko v roku 2017 v rámci štátov EU kleslo z tretieho miesta (rok 2009) na 18 miesto. Ďalším dôležitým faktorom je nízka uplatniteľnosť týchto osôb na trhu práce a závislosť na podpore zo strany štátu. Keďže väčšina týchto žiakov pochádza zo sociálne znevýhodněného prostredia poznačeného kulturou chudoby, bez systematickej a komplexnejšej podpory z vonku ,len ťažko dôjde k zlepšeniu ich životnej situácie a ku skvalitneniu ich života (Pirohová, Lukáč, & Lukáčová, 2019).

Edukácia dospelých učiacich sa, ktorí predčasne opustili formálny systém vzdelávania má svoje špecifiká, ktoré sa dotýkajú nielen vzdelávacích cieľov, foriem, metód a obsahu vzdelávania v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami žiakov, ale ovplyvňuje ju aj celý rad ďalších činiteľov, ktoré sa stali predmetom nášho výskumného sledovania, čiastočne výsledky ktorého chceme odprezentovať v našom príspevku.

2. CIELE

Naším hlavním cieľom bolo zmapovať špecifika edukačního procesu dospelých žiakov bez základného (nižšieho sekundárneho vzdelania) a so základným vzdelaním (nižšie sekundárne vzdelanie) v rámci druhašancového vzdelávania z pohľadu učiteľov, ktorí sa priamo podieľajú

na jeho realizácii. Vychádzajúc z tohoto cieľa sme si sformulovali čiastkové ciele vo vzťahu k oblastiam, na ktoré sme hľadali odpovede. Motivácia: Čo podľa učiteľov viedlo žiakov druhošancového vzdelávania k opätovnému návratu do školy.? Príčiny neúspechov žiakov v iniciálním vzdelávaní: Kde vidia učitelia príčiny předčasného odchodu žiakov zo školského vzdelávania? Ktoré oblasti príčin sa budú objavovať najviac? Bariéry vo vzdelávaní: ako učitelia hodnotia žiakov druhošancového vzdelávania? Ako vnímajú prostredie, z ktorého žiaci pochádzajú. Obsah, formy a metódy využívané v programoch druhošancového vzdelávania.: Ako učitelia pracujú s obsahom vzdelávania v rámci vzdelávania? Aké formy a metódy využívajú v rámci externého vzdelávania dospelých žiakov?

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Legislatívne dokumenty pre oblasť slovenského školstva pojem druhošancové vzdelávanie nepoužívajú, ten sa však objavuje v niektorých strategických materiálech (Stratégia, 2021) avšak bez ich jasného vymedzenia. Švec (2004, s. 124) charakterizuje anglický pojem second chance education ako „druhošancové školské vzdelávanie (náhradné školské štúdium popri zamestnaní alebo v nezamestnanosti): príležitosť pre dospelých získať v pokračovacom, kontinuálnom cykle vzdelávania taký druh a stupeň vzdelania, ktoré sa normálne nadobúda v detstve alebo v mladosti počas počiatočného, iniciálneho cyklu vzdelávania; uskutočňuje programy pre osoby, ktoré nemali príležitosť ho ukončiť alebo ho neukončili.“ Koncept druhošancového vydelávania nie je nový. Už před viac jako dvomi desaťročiami autori Inbar a Sever (1989) popisujú tento koncept, pričom zdôrayňujú, že vzdelávanie druhej šance by malo byť: prístupné pre všetkých, efektívne z hľadiska dosiahnutého vzdelania, rovnocenné z hľadiská výstupov a hodnotení ako vzdelávacie programy prvej šance. Podľa Keogha (2009) druhošancové vzdelávanie môže plniť viacero úloh: pripravovať učiacich sa na získanie vyššieho stupňa vzdelania, zlepšovať prístup k vzdelaniu a získaniu kvalifikácie, kompenzovať učenie, ktoré nebolo předtým dosiahnuté, zvyšovať úroveň zručností a taktiež ovplyvňovať výsledky vzdelania ďalších generácií. Viacerí zahraniční autori (Ross & Gray, 2005; Savelsber, Pignata, & Weckert, 2017; Lamb *et al.*, 2018) zdôrazňujú význam vzdelávania druhej šance najmä z pohľadu sociálneho a osobnostného rozvoja jednotlivcov. Ide predovšetkým o posilnenie ich sebadôvery, sebaúcty, schopnosti vytvárať sociálne vztahy, plánovať svoj ďalší rozvoj či schopnost rozhodovať sa. Sociálny a osobnostný rozvoj učiacich sa je dôležitý vo vzťahu k bližšej psychologickej, biologickej a sociálno-kultúrnej charakteristike žiakov. Za osoby s predčasne ukončenou dochádzkou sa považujú ľudia vo veku 18-24 rokov, ktorí získali najviac nižšie sekundárne vzdelanie (Hall *et al.*, 2019). V našom prostredí ide predovšetkým o ľudí, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potřebami (Štátny vzdelávací program pre žiakov so špeciálnymi vzdělávacími potřebami). Časť týchto ľudí žije v marginalizovaných rómskych komunitách, časť patrí do kategórie dlhodobejšie nezamestnaných, neovláda vzdelávací jazyk, má negatívne skúseností získané v rámci iniciálneho vzdelávania a i. Vzhľadom na špecifiká a charakteristiku učiacich sa v rámci druhošancového vzdelávania sa pre nás stal určitým teoretickým východiskom koncept kultúrne citlivého vyučovania, kterého autormi sú Ginsberg a Wlodkowski (2009, 2017), ktorí sa dlhodobo zaoberajú vzťahom medzi kulturou, učením sa a motiváciou dospelých. V rámci druhošancového vzdelávania ide i citlivé vnímanie, poznanie a rešpektovanie kultúrneho zázemia učiacich sa, prejavenie empatie k ich životnej situácii, individualizáciu vzdelávacieho procesu na základe skúseností, potrieb a záujmu učiacich sa, implementáciu zážitkového, kooperatívne, skúsenostné či tématické vyučovania a učenia sa. Na Slovensku s touto koncepciou pracovali autori Pirohová, Lukáč a Lukáčová (2019) zaoberajúci sa problematikou vzdelávania dospelých Rómov žijúcich v marginalizovaných komunitách.

4. METODOLÓGIA

4.1 Dizajn výskumu

Vychádzajúc z hlavného cieľa výskumu, sme si zvolili typ kvalitatívneho výskumu, ktorý podľa Straussa a Corbinovej (1999) je vhodný pre pochopenie podstaty sledovaných javov, ich porozumenie na základe niečich skúseností a v rámci neho dizajn zakotvenej teorie, kde teória je induktívne odvodená zo skúmaných javov na základe zhromažďovania údajov o týchto javoch a ich

dôslednej analýzy. Základnou metódou získavania informácií bol hĺbkový rozhovor, konkrétne polostrukturované interview (Švaříček, Šeďová a kol., 2007) s využitím tzv. pyramidového modelu (Wengraf, 2001), kde základná výskumná otázka je najprv rozložená na špecifické výskumné otázky, z ktorých sa potom formulujú otázky rozhovoru. Jednotlivé rozhovory boli so súhlasom informantov nahrávané, záznamy po prepise boli spracované s využitím programu Atlas. Při spracovaní údajov a ich analýzy boli využité techniky otvoreného kódovania, primárnej interpretácie, axionálneho kódovania, sekundárnej interpretácie, tvorba paradigmatického modelu a príbehu. V kontexte implementácie uvedených techník ide najmä o analýzu údajov, koceptualizáciu, porovnávanie, indukciu a dedukciu, na základe ktorých sa postupne vytvárajú kategórie a subkategórie, ktoré majú spoločné znaky a sú navzájom prepojené. Po priebežných analýzach sme vytvorili 749 kódov s ktorých sa postupne vytvárali jednotlivé kategórie. Na spracovaní sa podieľali traja riešitelia. Keďže tento výskum ešte nie je ukončený, v tomto príspevku budeme prezentovať čiastočné výsledky, na ktorých sa bude ďalej pracovať. V rámci zhromažďovania informácií boli využité aj metódy kvantitatívneho výskumu, zamerané na analýzu legislatívnych materiálov, štatistických údajov, školských dokumentov a pedagogickej dokumentácie, ktoré nám poskytli komplexnejší pohľad na systém, organizáciu a realizáciu druhošancového vzdelávania na Slovensku.

4.2 Popis výskumnej vzorky

Pri kvalitatívnom výskume ide o teoretický zámerný výber informantov a informantiek (Švaříček, Šeďová a kol., 2007). Pri výbere výskumnej vzorky sme vychádzali z predpokladu, že jednotliví učitelia a učitelky majú skúsenosti s edukáciou dospelých žiakov v rámci druhošancového vzdelávania. Celkovo našu vzorku tvorilo 27 uičteľov a učiteliek, pričom 5 z nich působí na základných školách a 22 na stredných odborných školách. Toto zloženie bolo podmienené aj tým, že do druhošancového vzdelávania sa zapája podstatne viac stredných odborných škôl než škôl základných. Veková štruktúra sa pohybovalo od 28 do 69 rokov, dĺžka pedagogickej praxe od 2 rokov do 40 rokov. Väčšina rozhovorov prebiehala priamo v prostredí školy, dva rozhovory prebehli online. Dĺžka rozhovorov bola od 40 do 70 minút. Vzhľadom na dodržanie etiky výskumu, sme nahrávanie rozhovorov realizovali na základe písemného súhlasu. Zároveň pri interpretácií výsledkov sme využili kódovanie, aby sme zabezpečili anonymitu informátorov a informátoriek.

5. VÝSLEDKY

5.1 Organizácia druhošancového vzdelávania na Slovensku

V úvode tejto časti chceme poukázať na možnosti doplnenia vzdelania pre mladistvých ľudí a dospelých, ktorí predčasne opustili školu bez získania základného vzdelania (nižšieho stredného vzdelania), respektíve získali iba základné vzdelanie (nižšie stredné vzdelanie). Vzdelávanie na získanie určitého stupňa vzdelania je možné získať na Slovensku len cestou formálneho vzdelávania v rámci školského výchovno – vzdelávacieho systému. Zákon č. 245/2008 Z. z. umožňuje fyzickým osobám bez nižšieho stredného vzdelania jeho doplnenie prostredníctvom vzdelávacích kurzov. Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o ZŠ uvádza bližšiu charakteristiku tejto formy vzdelávania. Škola môže pre osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie, organizovať vzdelávanie na získanie tohto stupňa vzdelania v dennej forme štúdia alebo externej forme štúdia. Kurzy na získanie základného vzdelania od r. 2012 môžu realizovať aj stredné odborné školy. Platia pre nich rovnaké usmernenia (§42 zákona č. 245/2008 Z. z.).Na stredných odborných školách môžu osoby získať nižšie stredné odborné vzdelanie (nižšie sekundárne), ktoré získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej dvojročného a najviac trojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole alebo úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v odbornom učilišti, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou alebo absolvovaním tretieho ročníka vzdelávacieho programu praktickej školy; dokladom o získanom stupni vzdelania a zároveň o získanej kvalifikácii je vysvedčenie o záverečnej skúške; v učebných odboroch určených štátnym vzdelávacím programom môže byť dokladom o získanej kvalifikácii aj výučný list; dokladom o získanom stupni vzdelania v praktickej škole je záverečné vysvedčenie. Najviac rozšírené vzdelávacie programy sa realizujú v rámci F odborov, ktoré ale v poslednej dobe čelia značnej kritike. Väčšinou sa realizujú na elokovaných pracoviskách škôl, často blízko osád marginalizovaných skupín obyvateľstva, do tohto procesu vzdelávania sa zapája ani nie polovica SOŠ. Žiaci absolvovaním týchto odborov získajú iba vysvedčenie, ktoré mnohí zamestnávatelia nerešpektujú a ktoré spôsobuje nízku priepustnosť na ďalšie stupne vzdelávania. Na mnohé problémy poukazujú aj výsledky štátnej školskej inšpekcie (Správa, 2017/18). Napr. pri prijímaní

žiakov sa často nerealizovala vstupná diagnostika, preto nebola jasná úroveň vedomostí a zručností žiakov a ich zadelenie do skupín. Na niektorých školách výučbu zabezpečujú nekvalifikovaní pedagogickí zamestnanci. U žiakov dochádza k častej absencii, neprejavujú záujem o vzdelávanie. Pri externých formách školy využívajú kombinované formy vyučovania (konzultácie, praktickú výučbu, respektíve dištančnú formu vzdelávania). Absentuje podporný a poradenský systém a výraznejšia dlhodobejšia podpora aj po ukončení vzdelávania. Vzhľadom na zistené nedostatky došlo v súčasnosti k novelizácii školského zákona. Podľa §31a zákona č. 245/2008 je potrebné, aby fyzická osoba podala prihlášku do programu vzdelávania orgánu miestnej štátnej správy (Regionálny školský úrad). Na základe výsledkov písomného testu (ktorý zverejňuje MŠ SR) môže byť uchádzač zaradený do programu vzdelávania, alebo môže vykonať komisionálnu skúšku na získanie nižšieho stredného vzdelania. Zároveň orgán miestnej štátnej školy určí do 15. januára tie základné školy, ktoré budú organizovať vzdelávacie kurzy. Tieto zmeny sú nastavené od školského roku 2022/23. Vo vzťahu k týmto zmenám vyvstáva niekoľko otázok: Do akej miery uchádzači disponujú funkčnou gramotnosťou, aby sa týmto spôsobom uchádzali o zaradenie do vzdelávania, ako budú vyberané školy zabezpečujúce vzdelanie vo vzťahu k dostupnosti od miesta bydliska a nákladom s tým spojeným, aká bude informovanosť o týchto možnostiach.

5.2 Špecifiká edukačného procesu dospelých učiacich sa bez nižšieho stredného vzdelania a s nižším stredným vzdelaním

V tejto časti predstavíme súbor kategórií a subkategórií, ktoré boli vytvorené na základe procesov kódovania a priebežnej primárnej a sekundárnej analýzy a ktoré nám poskytujú odpovede na nami nastavené čiastkové otázky. Jednotlivé kategórie sú doplnené citátmi z realizovaných rozhovorov. Vzhľadom na priestorové obmedzenia prezentujeme výsledky v ohraničenej forme.

5.2.1 Motivácia k vzdelávani a návratu do formálneho systému vzdelávania

Motivácia k vzdelávaniu je dôležitým faktorom nielen pre opätovný návrat do systému formálneho vzdelávania, ale ovplyvňuje aj záujem o učenie sa, prekonávanie prekážok, zotrvanie a dokončenie vzdelávania.

Zmena života, sociálny kontakt

> [IS] *Oni mi veľa krát povedali takú vetu, že: chcú zmenu života, chceli poznať nových ľudí, nových spolužiakov. Ono väčšinou o tom vzdelaní to ani... to až tak niekde na tretie miesto dali, hej. Ale hlavne, že chcú prísť do nového prostredia.*

Chcú podnikať, získať živnostenský list, zmeniť zamestnanie

Pre mnohých záujemcov o vzdelanie je motiváciou získanie výučného listu, ktorí im umožní začať samostatne podnikať, zmeniť zamestnanie.

> [IJ] *Hej, lebo chcú začať podnikať niečo, ono s nejakým cieľom idú.*

Radšej škola, jako metla

Na základe výpovedí učiteľov musíme konštatovať, že časť účastníkov zapojených do druhošancového vzdelávania patrí k skupine dlhodobo nezamestnaných osôb, ktorí namiesto aktivačných prác si radšej pôjdu posedieť do školských lavíc.

> [ID] *Oni sa chcú vyhnúť tým aktivačným prácam, tak povedia: lepšie v škole ako tam.*

Aj tak nás nikto nezamestná

Veľká časť žiakov druhošancového vzdelávania pochádza z rómskych komunít, sú na okraji spoločnosti a často nevidia zmysel vzdelávania pre svoj život.

> *[IE] Niekedy mi povedia, že načo nám to bude, aj tak nikdy nebudem krajčírkou, nikto nás nezamestná.*

5.2.2 Príčiny neúspechu dospelých žiakov v iniciálnom vzdelávaní

Príčiny predčasného odchodu žiakov zo systému formálneho vzdelávania je možné posudzovať z viacerých hľadísk. Z hľadiska nastavenia školského systému ako lineárneho systému, v rámci ktorého žiaci postupne prechádzajú stupňami vzdelávania, pričom zlyhanie na nižšom stupni im bráni získať vzdelanie na vyššom stupni, respektíve ho získať mimo školu v rámci neformálnom systéme vzdelávania. Školy a ich vzdelávacie programy nevychádzajú z konkrétnych potrieb a záujmov žiakov, vzdelávanie nie je individualizované, len v malej miere je poskytovaná podpora a pomoc žiakom, ktorí to potrebujú. Na strane žiaka je to často jeho rodinné zázemie, sociálne znevýhodnené prostredie poznačené kultúrou chudoby, problémy s učením, v niektorých prípadoch znížené kognitívne schopnosti,

nízka gramatická funkčnosť, nerozvinutý jazykový kód a i. Na mnohé z týchto príčin poukázali aj naši interpretanti a interpretantky. V tejto časti pre nedostatok priestoru uvedieme len niektoré kategórie a citácie týkajúce sa príčin neúspechu žiakov tak, ako ich vidia učitelia.

Rodinné zázemie, problémy v rodine

[IJ] *Tam boli väčšinou problémy rodinného charakteru. Buď sa v rodine niečo stalo alebo tam nejaký rodič vypadol a tie deti začali mať úplne iné záujmy, starosti.*

Kultúra chudoby

[IM] Lebo na našej škole všeobecne, 90%, je zo sociálne slabých rodín. Neúplne rodiny, nerobí ani jeden rodič, takže to sú tie problémy, že prečo žiaci nejdú študovať hneď, teda aby to vzdelanie bolo nadväzujúce, pretože tie podmienky ich donútia aby išli čo najskôr robiť.

Prostredie školy a prístup učiteľov

[IBB] *Niektorá žiačka mi vravela, že ona bola šikanovaná a preto sa jej v tom prostredí horšie učilo.*

[IA] *Nestáli o nich... nikoho nezaujíma čo sa učia, ako sa učia, či píše, nepíše.*

5.2.3. Bariéry vo vzdelávaní

Podobne ako pri posudzovaní príčin predčasného odchodu žiakov z formálneho vzdelávania, aj pri analýze bariér vo vzdelávaní vidíme viacero rovín. Prvá rovina je nastavenie vzdelávacieho systému na štátnej úrovni, nedostatočný systém poradenstva a prevencie, nízka podpora zo strany štátu, nízky normatív na žiakov ZŠ pre externú formu (10% z normatívu na žiaka v dennej forme). Druhá rovina sa týka samotných žiakov, ich charakteristike, úrovni vedomostí, zručností, spôsobilostí (najmä v kognitívnej oblasti), slabšie rozvinuté sociálne a personálne kompetencie, sociálno-kultúrne aspekty a i. Tretia rovina sa týka priamo škôl: slabšia ponuka vzdelávacích programov, nedostatočná podpora a pomoc, absencia inkluzívneho prístupu, nepripravenosť učiteľov na prácu s dospelým, nízke finančné ohodnotenie učiteľov a i.

Obmedzený jazykový kód u rómskyh žiakov

[IB] *No...ja nemôžem sa s nimi baviť o nejakom vyššom štýle, alebo používať cudzie výrazy. Musím to takou jednoduchou rečou im vysvetliť a vtedy to oni pochopia, aj vedia reprodukovať, ale veľmi rýchlo zabúdajú.*

Nízka úroveň vstupných vedomostí, zručností, kognitívnych schopností

[IH] *Všetko sa buduje nanovo, lebo tam musel byť dôvod prečo teda iba tú základnú školu absolvovali... a ono potom nemajú vedomosti.*

[IM] *Niektorí odišli zo školy v 6., 7. ročníku, tým pádom oni učivo vyšších ročníkov nemajú prebraté, je to na ich samoštúdiu,... tým pádom aj ich výkon na písomke tomu zodpovedá, že... ááá, toto som v živote nevidel!*

Prekonávanie bariér (dôvera, empatický prístup, ochota pomôcť)

[IV] *A keď vidia, že my ich chceme... že my ich učíme s láskou, tak oni to vycítia. Vidia, že chceme s nimi spolupracovať, že chceme im dobre, potom sú aj oni vďační, lebo vedia, že sme pre nich pomoc.*

Nerobiť na nich tlak

[IM] *Tak sa snažím ich tak nejako povzbudiť a nedávať im zrazu...hneď na začiatku nejaké veľké kvantum učiva, ale tak pomenej a postupne pridávam, aby to vnímali, aj že nie je taký nátlak na nich.*

5.2.4 Obsah, formy a metódy v rámci vzdelávania dospelých žiakov

Obsah prispôsobiť potrebám učiacich sa

[IBB] *Obsah by som obmedzila na také fakty, ktoré budú pre život potrebovať. Napríklad v cudzom jazyku by som nebrala do zreteľa gramatiku, ale by som dbala na čítanie, nájdenie informácií, porozprávať sa o niečom.*

[IL] *My im vyberáme to „gro". Čiže aj tie osnovy by mali byť tak troška zúžené, flexibilnejšie, reagovať na to, čo im je bližšie. Musia vidieť zmysel toho, čo sa učia,*

Termín konzultácií prispôsobujeme dospelým učiacim sa

[IL] *Keďže veľa externistov pracuje, snažíme sa dávať viac termínov na konzultácie a skúšanie. Ale niektorí konzultácie nevyužívajú. Učebné materiály im zadávame do online systému a oni prídu na preskúšanie. Oni sa veľmi nestretávajú.*

Čo najviac príkladov z praxe, prepájanie teórie z praxou

[IV] *Ja sa snažím vychádzať z toho, čo sa učia na odbornej praxi. Najprv prax a potom teória, aby lepšie pochopili.*

Aktivizujúce metódy sú zaujímavé pre žiakov

> [IA] *Ja som vytvoril také malé skupinky, aby pracovali na projektoch., aby cítili, že existuje niečo také...Nestretli sa s takým spôsobom, že urobíme skupinku a budeme spolupracovať. Pre nich to bolo zaujímavé. A im to bolo čudné, že niekedy som sa opýtal, aký je váš názor? A oni, že ich sa nikto nikdy nepýta, že majú či nemajú nejaký názor.*

6. DISKUSIA

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zmapovať špecifiká edukačného procesu dospelých žiakov bez základného vzdelania a so základným vzdelaním. V tomto kontexte sme zisťovali aká je motivácia žiakov k opätovnému návratu do škôl. Ukazuje sa, že medzi dôležité faktory patria najmä pracovné, ekonomické, materiálne motívy, ale aj snaha o sociálny kontakt, nabúranie stereotypov a i. Avšak časť vzdelávaných neprejavuje o vzdelávanie záujem, berie to ako nutnosť, nevidí v tom zmysel a perspektívu. Ďalšia oblasť, ktorú sme sledovali bolo skúmanie dôvodov predčasného odchodu žiakov zo škôl. Môžeme konštatovať, že medzi hlavné príčiny patrí sociálne, kultúrne a ekonomické prostredie, z ktorého žiaci pochádzajú, ale aj doterajšie zlé skúsenosti spájané so samotnou školou, prístupom pedagógov, spolužiakov. Tieto výsledky sa potvrdili aj v mnohých zahraničných štúdiách, ale aj v prácach slovenských odborníkov (Pirohová, Lukáč, & Lukáčová, 2019; Rigová, Dráľová, & Kováčová, 2021). Podľa Rossa a Graya (2005) však príčiny nedokončenie vzdelávania majú kumulatívny charakter, sú kombináciou viacerých faktorov, ktoré nakoniec vyvolajú rozhodnutie odísť. Sociálne a kultúrne prostredie je taktiež jedným z faktorov, ktoré vytvárajú určité vzdelávacie bariéry ako sú: obmedzený jazykový kód u rómskych žiakov, neovládanie vzdelávacieho jazyka, nižšia motivácia k vzdelávaniu. Charakteristika učiaceho sa z hľadiska úrovne vedomostí, zručností, návykov, vlastností, záujmov a potrieb je faktorom, ktorý nielen vytvára určité bariéry, ale do značnej miery ovplyvňuje aj prácu učiteľa pri koncipovaní vyučovacieho procesu a jeho realizáciu. Časť učiteľov „zjednodušuje obsah učiva“ i spôsob komunikácie, kladie väčší dôraz na praktické vedomosti a odborné zručnosti. Absencia učebných plánov a osnov pre externé formy kladie väčšie nároky na prípravu učiteľov. Podľa našich predchádzajúcich zistení (Šuťáková, & Lenhardtová, 2021) učitelia nie sú pripravovaní na prácu s dospelými, pričom aj ponuka vzdelávacích programov v rámci profesijného rozvoja je veľmi nízka.

ZÁVER

Druhošancové vzdelávanie vytvára priestor pre opätovný návrat do školského systému pre osoby, ktoré z neho predčasne odišli z mnohých príčin. Aby však tento systém bol efektívny, je dôležité, aby bol nastavený tak, aby naplnil očakávania jednotlivcov i spoločnosti, reagoval na potreby jednotlivcov a podporil ich komplexnejší rozvoj. Nie menej dôležité je aj poznanie príčin predčasného odchodu žiakov a bariéry, ktoré ovplyvňujú ich proces vzdelávania a učenia sa, čím by sa mnohé problémy dali riešiť ešte v rámci iniciálneho vzdelávania. V prostredí škôl ide o nastavenie a implementáciu vzdelávacích procesov v duchu inklúzie, individualizácie ale i systémov podpory (kariérové poradenstvo, mentoring, finančná a materiálna podpora). Obsah, formy a metódy vzdelávania nastaviť tak, aby okrem rozvoja odborných zručností, funkčnej, digitálnej, matematickej, občianskej funkčnosti, bol podporovaný aj osobnostný a sociálny rozvoj žiakov vedúci k posilneniu sebavedomia, sebahodnotenia, sebariadenia či sebarozvoja žiakov. Väčšiu pozornosť si vyžaduje aj príprava učiteľov na prácu s dospelými žiakmi ale i na prácu so žiakmi, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby, pričom vo väčšine prípadov ide o žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Príspevok vznikol za podpory vedecko-výskumného projektu APVV-18-0018 Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa.

LITERATÚRA

Biebla kniha o vzdelávaní a príprave. Vyučovanie a vzdelávanie – smerom k učiacej sa spoločnosti. (1995). [White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society. 1995]. [online]. Dostupné z: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Inbar, D., & Sever, R. (1989) The Importance of Making Promises: An Analysis of Second-chance Policies. *Comparative Education Review*, (33)2, 232–242.

Hall, R., *et al.* (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10. Dostupné z: htpps://analyza.todarozum.sk

Keogh, H. (2009) *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel:* Regional Synthesis Report, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupné z: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/ confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_en.pdf

Kešelová, D., Grandtnerová, L., & Urdziková, J. (2016). *Integrácia mladých ľudí s nízkym vzdelaním na trh práce: vzdelanie druhej šance.* Záverečná správa z výskumnej úlohy. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. Dostupné z: http://www.ceit.sk>vyskum>2016>Keselova PDF

Lamb, S., *et al.* (2018). *Improving Participation and Success in VET for Disadvantaged Learnes*. Adelaide: NCVER.

Pirohová, I., Lukáč, M., & Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Rigová, E., Dráľová, A., & Kováčová, L. (2021). *Druhošancové vzdelávanie na Slovensku. Implementačná prax a jej bariéry.* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. Dostupné z: https://www.governance.sk/gov_publication/druhosancove-vzdelavanie-na-slovensku/

Ross, Sh., & Gray, J. (2005). Transitions and Re-engagement through Second Chance Education. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 103–140. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov>fulltext PDF.

Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning,* 57(1), 36–57.

Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2017/18.* Dostupné na https://www.ssiba.sk/

Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021-2030 schválená vládou SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf0

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu_ postupy a techniky metody zakotvené teorie-* Brno: Albert Boskovice.

Šuťáková, V., & Lenhardtová, M. (2021). Profesijný rozvoj učiteľov v kontexte druhošancového vzdelávania. In Krystoň, M. (Ed.), *Andragogické štúdie 2021* (s. 138–147). Banská Bystrica: BELIANUM.

Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. *Kvalitatívní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Švec, Š. (2004). *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky s abecedným registrom slovensko-anglických ekvivalentov.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 o ZŠ Dostupné z: http://www.minedu.sk/vyhlasky

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony

Zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov Dostupné z: https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/

Kontakt

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.: valentina.sutakova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.: janka.ferencova@unipo.sk

VÝZNAM ENVIRONMENTÁLNÍCH FAKTORŮ V HODNOCENÍ WELLBEINGU STUDENTŮ UČITELSTVÍ V „POSTCOVIDOVÉ“ DOBĚ

Markéta Švamberk Šauerová[1], Anna Kucharská[2]

[1]Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 198 00 Praha 9, Česká republika

[2]Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek sleduje vývoj náchylnosti ke stresu u studentů prvních ročníků učitelství na konkrétní pedagogické fakultě v ČR v letech 2018–2022. Základní výzkumnou otázkou je, zda lze statisticky prokázat nějaký trend rozdílu v míře náchylnosti ke stresu mezi skupinou studujících z roku 2018 a 2022, kdy se dá uvažovat, že v tak krátkém rozestupu je zásadním rozdílem mezi oběma skupinami vliv pandemie COVID-19 a dlouhodobá distanční výuka. Zároveň byla kromě analýzy náchylnosti ke stresu zaměřena pozornost na subjektivní hodnocení působení stresorů různé povahy mezi studenty a dopad stresorů na jejich pocit wellbeingu.

Výzkumné šetření se věnovalo studentům různého studia, data jsou pro účely příspěvku filtrována dle studijního zaměření (učitelství) a dle ročníkové příslušnosti – pro tento příspěvek prezentujeme data zaměřená pouze na studenty 1. ročníků. Výběr skupiny studentů prvních ročníků považujeme za klíčový, neboť v tomto období studia dochází k nejvýraznější fluktuaci studentů z vysokých škol (RVŠ, 2020, Fišer, Vltavská *et al.*, 2016).

Základním diagnostickým nástrojem byl Dotazník syndromu vyhoření (Tošner & Tošnerová, 2002), který hodnotí primárně náchylnost ke stresu, a dotazník zaměřený na hodnocení environmentálních (institucionálních a společenských) faktorů ovlivňujících wellbeing studentů.

Pro statistické vyhodnocení byl použit model jednofaktorové analýzy rozptylu ANOVA, následovaný vícenásobným porovnáváním s Bonferroniho korekcí na multiplicitu.

Na základě získaných dat lze uvažovat, jaké environmentální faktory působí na wellbeing studentů a které je možné ovlivnit působením vysoké školy, které působí přechodně (pandemie, válečný konflikt) a je spíše vhodné na ně reagovat krátkodobými podpůrnými aktivitami (podpora duševního zdraví) a dále sledovat vývoj trendu v dané oblasti i dalších letech.

Limitem studie mohou být: individuální copingové strategie zvládání náročných situací studentů učitelství a dalších odborných studijních programů připravujících na pomáhající profese zařazených do výzkumného šetření, které se mohou lišit a ovlivnit tak i vnímání environmentálních souvislostí; studenti pedagogické fakulty jsou různého studijního zaměření, tedy i v tomto směru lze nalézt vliv různých environmentálních faktorů vyplývajících z charakteristiky katedry/ústavu; dále vliv generačních rozdílů s následnou odlišností náchylnosti ke stresu.

Klíčová slova: náchylnost ke stresu, wellbeing, environmentální faktory, studenti učitelství

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0273

Abstract

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS IN THE EVALUATION OF THE WELLBEING OF TEACHING STUDENTS IN THE "POST-COVID'S" PERIOD

The paper monitors the development of susceptibility to stress in first-year students at one faculty of education in the Czech Republic in the years 2017–2022. The basic research question is whether it is possible to statistically prove a trend in the degree of susceptibility to stress between it can be assumed that in such a short spacing, the fundamental difference between the two groups is the impact of the COVID-19 pandemic and long-term distance learning.

At the same time, in addition to the analysis of susceptibility to stress, attention was focused on the subjective evaluation of the effects of stressors of various natures among students and the impact of stressors on their well-being feeling. The research survey was devoted to students of various studies, the data for the purposes of this paper are filtered according to study focus (teaching) and according to the year – for this paper we present data aimed only at first-year students. We consider the selection of a group of first-year students to be crucial, as in this period of study there is the most significant fluctuation of university students (RVŠ research surveys, 2020, Fišer, Vltavská *et al.*, 2016). The basic diagnostic tool was the Burnout Syndrome Questionnaire (Tošner & Tošnerová, 2002), which evaluates primarily susceptibility to stress, and a questionnaire focused on the evaluation of environmental (institutional and social) factors influencing students' wellbeing.

A one-way ANOVA model was used for statistical evaluation, followed by multiple comparisons with the Bonferroni multiplicity correction.

Based on the obtained data, it is possible to consider what environmental factors affect the wellbeing of students and which can be influenced by the university, which acts temporarily (pandemic, war) and is more appropriate to respond to short-term support activities (mental health support) and further monitor development of the trend in the given area in the following years as well.

The limitations of the study may be: individual coping strategies for managing the challenging situations of teacher students and students preparing for helping professions enrolled in the research survey, which may differ and thus affect the perception of environmental contexts; students have different fields of study, so the influence of various environmental factors resulting from the characteristics of the department / institute can be found in this direction as well; generational differences – differences in susceptibility to stress.

Keywords: susceptibility to stress, wellbeing, environmental factors, student teachers

1. ÚVOD

Východiskem projektu je výrazný nárůst psychosomatických a psychických obtíží u studentů vysokých škol zaznamenaný již v „předcovidové" době (výsledky statistik jednotlivých poradenských center vysokých škol, výsledky průzkumů zaměřených na mapování psychosomatických obtíží u vysokoškolských studentů), vysoká „úmrtnost" a fluktuace studentů po prvním ročníku studia, často prezentovaná demotivace studentů na akademických senátech, ve výuce, v pravidelných evaluacích (např. šetření Eurostudent – Fišer, Vltavská *et al.*, 2016; statistická data Rady vysokých škol 2016–2019, výroční zprávy vysokých škol). V době „covidové/postcovidové" se počet studentů s psychickými obtížemi dále zvyšuje, což je možné konstatovat ze sdílení zkušeností jednotlivých poradenských pracovišť vysokých škol (např. během konference VŠPS, výroční schůze VŠPS, konference věnované vysokoškolskému poradenství organizované PedF UK v květnu 2022, vlastní zkušenosti autorek z poradenských pracovišť vysokých škol).

Abychom mohli dobře zacílit pomoc na jednotlivých poradenských pracovištích, je vhodné kromě míry náchylnost ke stresu analyzovat i možné environmentální faktory, které se na nárůstu psychických obtíží studentů mohou podílet (uvažujeme konkrétní analýzu faktorů v důsledku působení pandemie do oblasti vysokoškolského studia, zároveň promítání možného vlivu profese, kterou pandemie velmi výrazně zasáhla), rovněž lze uvažovat vliv počínajícího válečného konfliktu, neboť šetření probíhalo právě v tomto období.

2. STRES A STRESOVÉ FAKTORY

Pojmem stres je často spojován s jakoukoli pracovní zátěží nebo problémem, který je třeba vyřešit v krátkém časovém úseku. Biopsychosociální podstata stresu spočívá v tom, že se při vybočení z rovnováhy vlivem stresu se organismus snaží vrátit zpátky do rovnovážného stavu a dosáhnout homeostázy (Selye, 1966). Stres je tedy komplexní odezvou organismu na fyzickou zátěž (chirurgický zákrok, intenzivní chlad nebo teplo) a psychickou zátěž (Křikava *et al.*, 2007). Prostřednictvím generálního adaptačního syndromu (GAS) na úrovni endokrinní a nervové soustavy se vytváří odolnost vůči účinkům stresu a zajištuje se optimální činnost organismu v nových podmínkách. Pro zdravý organismus, který se vrací po stresové reakci do rovnovážného stavu, je stres aktivačním činitelem, díky kterému se rozvíjí (Selye, 1966).

Psychickou zátěži se rozumí proces psychického zpracování vlivů životního a pracovního prostředí s následujícím dosažením homeostázy, tedy rovnovážného stavu (Štikar, 2003). Stejně jako v behaviorální medicíně, kde je klasická koncepce stresu podle Selyého rozšířena o eustresovou a distresovou zátěž na základě dopadů stresu na zdravotní stav jedince a jeho subjektivního prožívání v psychoemocionální rovině, psychická zátěž se dělí do čtyř kategorií. Vymezují se běžná, optimální, hraniční a extrémní psychická zátěž (Mikšík, 2003). Přičemž běžná zátěž je spojena s reakcí na osvojené kontexty života. Optimální zátěž na rozdíl od hraniční a extrémní zátěže podmiňuje psychický rozvoj osobnosti. Hraniční zátěž vede k mimořádnému vypětí psychických sil stále na subjektivně přijatelné úrovni. Extrémní psychická zátěž může vést k dezintegraci osobnosti, je podmínkou maladaptivních projevů a psychického selhání, které může vyústit v syndrom vyhoření a syndrom chronické únavy (Mikšík, 2003).

Významnou determinantou zdravotního stavu jedince je environmentální prostředí, které může být rizikovým faktorem z hlediska psychické zátěže. Mezi rizikové faktory patří časový a distrakční stres, vnucené pracovní tempo, náročnost činnosti s nízkou mírou vlastní kontroly, zájmena při práci s lidmi v pomáhajících profesích (Pelcák, 2014). Pracovní/studijní stres je často podmíněn nerovnováhu mezi vysokým úsilím a nízkým ziskem formou ocenění, což vede k rozvoji chronického stresu, který se podílí na psychické, somatické a sociální stránce zdraví jedince.

Pod pojmem stresor si lze představit podněty, okolnosti či podmínky dopadající na jedince, jež ho uvádějí do stresové situace. Jinými slovy jsou to negativně působící vlivy na člověka. Mohou být materiálního (fyzikálního) rázu jako například biologické potřeby organismu (nedostatek potravy či tekutin), nedostatek financí, změna atmosférického tlaku, intenzita tréninku aj. Mohou mít ale i nemateriální ráz, vycházejíc z prostředí sociálních vztahů či emocí (Křivohlavý, 1994).

H. Selye (1966) tyto soubory stresorů rozlišuje na tzv. fyzikální a emocionální stresory, dále můžeme rozlišovat mezi ministresory, mikrostresory až makrostresory (Křivohlavý, 1994) a stresory vnější a vnitřní. Rozlišovat je lze rovněž dle délky působení na krátkodobé a dlouhodobé.

V této souvislosti je vhodné poukázat i na názor Hoška (1999), který zmiňuje jako významný stresor tzv. denní nepříjemnosti, jichž lze v životě vysokoškolských studentů najít velké množství. Typicky mezi ně patří např. změna učebny (hledání nové ve velkém kampusu nebo výuka v jiném objektu), změna rozvrhu (zejména změna prezenční výuky na distanční při hybridním rozvrhu, ale student je ve škole a nedaří se mu připojení přes wifi), zapomenutá seminární práce doma, nefunkční tiskárna, odřeknutá brigáda, ale peníze jsou nutné na skripta…, ztížené podmínky obživy při studiu apod.

3. STRES A JEHO PŘÍČINY U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Příčin stresu může být celá řada. Některé jsou zcela individuální, jiné spíše charakteru institucionálního či společenského. S ohledem na hledání různých způsobů prevence duševního zdraví je vhodné si jednotlivé příčiny stresu u studentů vysokých škol konkretizovat.

3.1 Individuální psychické příčiny

Celou řadu myšlenkových a pocitových vzorů, které vyvolávají stres, si člověk osvojil během dětství ve své rodině. Buď je zažil u svých rodičů (působení modelu), nebo je musel rozvinout, aby mohl v rodině psychicky a fyzicky přežít. Z psychologického pohledu jsou při výzkumu stresu rozlišovány osobnosti s re-aktivním nebo pro-aktivním životním postojem.

Lidé se základním re-aktivním postojem jsou podstatně náchylnější ke stresu a jsou pro ně charakteristické následující způsoby chování – cítí se být pasivně vystavováni událostem ve svém životě, připadají si jako řidič, který neumí řídit automobil, svoji vlastní zodpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce (např. své neúspěchy přednášejí studenti na učitele, rodiče, viní za svůj neúspěch celý školský systém).

Proaktivní lidé se vyznačují tím, že se orientují spíše na přítomnost a budoucnost než na již prožité události. Přejímají odpovědnost za sebe sama, k problémům přistupují angažovaně, chápou je jako výzvu pro svůj rozvoj, pokoušejí se je ovlivnit, popřípadě vyřešit.

Zákonitosti lidského vnímání určité situace nebo vzpomínání na ni (interpretace a hodnocení této interpretace) a jimi vyvolané duševní a fyzické pocity a způsoby chování, mohou vést jak k pozitivnímu, tak k negativnímu myšlení. Nemůžeme samozřejmě nijak ovlivnit různé životní události, ale máme vliv na to, jak o těchto událostech uvažujeme a jak s nimi zacházíme.

Studenti, kteří trpí pocity nesmyslnosti a marnosti ze svého studia, nenachází v něm uspokojení, se ocitají v začarovaném kruhu a velmi často u nich dochází k tzv. prokrastinaci (oddalování plnění svých povinností). Studium pro ně ztrácí smysl a na zvládnutí každodenních povinností musí vynaložit mnohem více energie než ostatní, což působí velmi demotivačně. Důsledkem tohoto stavu je nárůst negativních reakcí ze sociálního okolí (nespokojení učitelé zkoušející „nepřipraveného“ studenta, rodiče, přátelé). To vše ve vzájemných souvislostech pak vede i ke vzniku syndromu vyhoření (blíže Hennig & Keller, 1996).

U mladší generace častěji postrádáme důležité vlastnosti, které by jim pomáhaly překonávat slabší stresory, což je možné dávat do souvislosti s častější hyperprotektivní výchovou a péčí rodičů (blíže např. Křivohlavý, 2002; Matějček, 1996; Havlínová, 1996a,b; Brussoni, Olsen, 2013; Švamberk Šauerová, 2022). U řady z nich vidíme nižší aspirační úroveň, nedostatek ochoty vynaložit úsilí k překonání překážek, včetně nižší míry self-efficacy – tedy vědomí vlastní sebeúčinnosti, vědomí, že danou překážku zvládnu vlastními silami. V posledních letech lze na úrovni studentů základních a středních škol pozorovat nárůst zejména úzkostných obtíží, nedostatek sebedůvěry ve zvládnutí učiva, což výrazně souvisí s tlakem společnosti na výkon (blíže Švamberk Šauerová, 2017, 2022; Wallace, Paulson, & Lord, 2005; Löfgren & Aman, 2022).

Stále velká část studentů tyto vlastnosti má, ale nelze opominout, že se rozrůstá stále významněji i skupina těch, kteří nejsou dostatečně odolní a tyto osobností charakteristiky brání studentům v bezproblémovém studiu.

Z předchozích šetření se ukázalo, že např. studenti sportovních škol mají oproti ostatním studentům (studentům jiných studijních zaměření) více příležitostí ke sportu (a to i v době pandemie, kdy se některým školám podařilo sportovní výuku prosadit na úroveň laboratorních cvičení, či vytvořili malé studijní skupiny s přesunem sportovních aktivit do outdoorového prostředí (blíže Švamberk Šauerová, 2019), u této skupiny studentů byla zjištěna dlouhodobě nejnižší míra náchylnosti ke stresu a vyšší odolnost ke stresorům (získaná data budou ještě dále analyzována a zpracována).

3.2 Individuální fyzické příčiny

Fyzickými příčinami jsou nejčastěji nezdravý způsob života a snaha odstranit působení stresových situací za pomoci nevhodných způsobů – například alkoholu, nadměrné konzumace jídla, užívání léků, kouření či dalších patologických způsobů chování.

Na řadě vysokých škol se této oblasti věnují specialisté v rámci poradenské péče, např. na 1. LF lékařské fakultě UK dlouhodobě funguje adiktologická poradna.

3.3 Environmentální příčiny

Stejně jako socioekonomické determinanty také determinanty spojené s životním prostředím mají významný vliv na populační zdraví. Jedná se o tzv. environmentální faktory, jako jsou kvalita vnějšího i vnitřního ovzduší, pitné vody, pracovního/studijního prostředí včetně vystavení toxickým látkám, klima, hluk. Účinky jednotlivých faktorů jsou již dobře prozkoumány, nicméně v současné době se uvažuje spíše o vlivu kombinace těchto faktorů.

Nově je nutné uvažovat vliv restriktivních opatření v rámci pandemie COVID-19 a celkově vliv pandemie na život mladých lidí.

Vliv životního prostředí, včetně pracovního a vnitřního prostředí na populační zdraví, se hodnotí v míře 10–0% všech vlivů. Studie provedené pro WHO (Prüss-Ustün *et al.*, 2016; GBD 2017 *Risk Factor Collaborators* 2017) odhadují, že v roce 2016 měly modifikovatelné environmentální faktory vliv až na 24% z celkových úmrtí a z 25% zkracují délku zdravého života (*disability adjusted life year*, DALY). Četné studie apelují na zavádění potřebných opatření ke zlepšení kvality prostředí, neboť podporou a zvýšením kvality prostředí, kterému je člověk vystaven, lze dosáhnout celkového zlepšení zdraví člověka (Patočka & Zölzer, 2013; Prüss-Ustün *et al.*, 2017; Sicard *et al.*, 2019).

V širším pojetí lze do environmentálních faktorů, zejména na úrovni studijního/pracovního prostředí zahrnout i klima prostředí – školy (zázemí, občerstvení, psychologické poradenství, masáže, sportovní a kulturní vyžití, studijní zázemí v jednom místě – učebny, studovny, studijní oddělení, katedry, sportoviště, knihovny, prodejny atd.) psychohygie-

nické faktory (srozumitelnost zadaných požadavků, orientace v elektronickém prostředí, přehlednost webových stránek, možnost/dostupnost on-line vzdělávání) apod.

Vlivy z environmentálního prostředí dále pro přehlednost rozdělujeme na vliv institucionálního prostředí a vliv společnosti.

3.4 Institucionální příčiny

Stres často není následkem individuálních či mezilidských problémů, ale vyplývá z nedostatků v řízení a struktuře společenských institucí a organizací. Negativní vliv prostředí vysokých škol lze vystopovat již z jeho charakteristiky jako konkrétního pracoviště:

- nedostatečné prostory;
- špatné osvětlení;
- tlak na výkon (mentální, fyzický);
- nedostatečné moderní technologie používané ve výuce;
- „zkostnatělý“ výukový systém některých profesorů a docentů;
- nedostatečně ergonomicky upravené učebny (jen židle bez stolů);
- nevhodné prostory sportovišť, vysoký počet cvičících studentů; hygienické zázemí sportovišť;
- nedostatečná organizace rozvrhu – nedostatek času na přejezdy mezi různými místy pro výuky (zejména v oblasti sportu – např. plavání – tenis);
- omezená pracovní doba studijního oddělení, sekretariátů kateder;
- nedodržování konzultačních hodin vyučujícími;
- nedostatečná pružnost v mailové komunikaci ze strany vyučujících;
- doporučování nedostupné literatury, lpění jen na literatuře, jejichž autorem je vyučující;
- tlak některých vyučujících na memorování studijní látky bez porozumění, bez podpory ke kritickému myšlení, negativní vnímání snahy studenta o diskusi;
- špatně fungující (resp. občas nefungující) informační systémy škol (přihlašování do semestrů, zápisy předmětů, přihlašování na zkoušky);
- nedostatečná propojenost obsahů výuky s potřebami praxe;
- špatný výběr studijního oboru ze strany studenta (viz šetření Eurostudent – Fišer, Vltavská *et al.*, 2016; Švamberk Šauerová, 2017);
- využívání studentů akademickými pracovníky při sbírání dat a při plnění povinné publikační činnosti (přisvojování si autorství těchto prací – blíže Fišer, Vltavská *et al.*, 2016);
- nová akreditační řízení, jimiž vysoké školy od roku 2018 procházejí a které mohou ovlivnit možnost studentů dostudovat nebo studovat zamýšlené obory (jak na úrovni bakalářského, tak i magisterského či doktorandského studia).

3.5 Společenské příčiny

Škola není odtržená od společnosti, tedy se do ní velmi intenzivně promítá aktuální společenské dění i názory. Na společenskou odpovědnost (tzv. třetí roli vysokých škol) se tak klade v poslední době velký důraz, vysoké školy se podílejí na společenském dění, zástupci vysokých škol se podílejí na společensky prospěšných aktivitách a klade se rovněž důraz na úzkou spoluprácí terciární sféry se sférou komerční.

V době pandemie onemocnění COVID-19 jsme měli možnost sledovat, jak se studenti vybraných škol (pedagogické fakulty, lékařské fakulty), podíleli jako dobrovolníci na zvládání krizových situací. Budoucí učitelé a studenti dalších studijních programů připravujících odborníky pomáhajících profesí se zapojili do doučování dětí, vyvíjeli iniciativy i v rámci on-line doučování, dětem ze sociálně slabého prostředí pomáhali přímo ve školách (těmto dětem byl přístup do škol umožněn i v době celospolečenské karantény).

Z pohledu propojení teorie s praxí je ale nutné si uvědomit, nakolik vysoké školy mohou pružně reagovat na společenskou poptávku trhu, budeme-li uvažovat dosud obvyklý způsob akreditačních řízení, který byl doposud velmi zdlouhavý. Lze očekávat, že nový systém, založený na institucionálních akreditacích, umožní vysokým školám pružněji na aktuální poptávku trhu a společenské potřeby reagovat.

4. WELLBEING

Wellbeing můžeme chápat jako synonymum pro pohodu, životní štěstí, osobní spokojenost. Je to bezesporu složitý a velmi široký pojem. Je těžko uchopitelný pro svou multidimenzionalitu a komplexnost. Dotýká se pochopení lidské existence, smyslu života a samotného bytí. Zahrnuje hledání klíčových faktorů bytí a sebepochopení. Zkoumá materiální, psychologické, sociální, duchovní a další podmínky pro zdravý a šťastný život člověka. Komplexní pohled na wellbeing postihuje jak vnější podmínky, tak i vnitřní rozměry člověka.

Zajímavostí je, že v každé zemi je v rámci pohledu na „wellbeing“ vyzdvihována do popředí jiná kvalita tohoto stavu, s čímž se také pojí různá pojmenování tohoto stavu „pohody či spokojenosti“. Setkáváme se s pojmy *ikigai* (Japon-

sko), *feng shuk* (Čína), *Gemütlichkeit* (Německo), *gezelligheid* (Holadnsko), *hygge* (Dánsko), *Koselig* (Norsko), *sisu* (Finsko) – blíže se můžeme s bohatostí jednotlivých konceptů seznámit v práci Jandové (2021).

Levin a Chattersová (1998) uvádějí, že osobní pohoda je často chápána jako součást kvality života. Podle těchto autorů se kvalita života skládá ze dvou dimenzí, a to ze subjektivní a objektivní osobní pohody. Subjektivní pocit osobní pohody je tvořen psychickou osobní pohodou (životní spokojenost, štěstí, nálada, pozitivní a negativní afektivita atd.), sebeúctou, sebeuplatněním a osobním zvládáním. Pod pojmem objektivní osobní pohoda si můžeme představit např. zdravotní stav organismu, socioekonomický status apod. (Hošek & Švamberk Šauerová, 2020).

Well-being lze chápat, ve shodě s řadou autorů (např., Šolcová, 2004; Díener, 1999) jako dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince se svým životem. Tento stav může být hodnocen prostřednictvím svých kognitivních komponent (životní spokojenost, morálka) a emočních komponent (pozitivní, negativní emoce), jedná se o konstrukt relativně konzistentní v rozličných situacích a stabilní v čase.

Při definování osobní pohody lze využít dva základní teoretické přístupy, týkající se osobní pohody. Jeden proud je svázán s pojmem subjektivní pohoda (SWB – subjective well-being), která je definována z hlediska *„spokojenosti se životem a rovnováhy pozitivních a negativních emočních stavů“*, zatímco druhý proud je svázán s pojmem psychologická pohoda (PWB – psychological well-being), která *„je definována z hlediska angažovanosti člověka v řešení existenciálních výzev a otázek života“* a klíčovými pojmy je zde spokojenost se sebou samým a se svým životem, smysl života, osobní růst atd. (Hřebíčková *et al.*, 2010). Uvedené teoretické přístupy sice vycházejí z odlišných teoretických pozic, nicméně si kladou stejný cíl, a to vyjádření míry prožívané osobní pohody (Baumgartner, 2009).

5. METODOLOGIE

V úvodní části příspěvku byla věnována pozornost vymezení základních pojmů s přihlédnutím k populaci vysokoškolských studentů učitelských oborů/programů a souvislostem, které mezi těmito jevy lze zachytit.

Cílem výzkumného šetření je analyzovat míru náchylnosti ke stresu u vysokoškolských studentů pedagogického zaměření a přípravy v oblasti pomáhajících profesí před pandemií a po ní a následně porovnat, zda lze zaznamenat nějaký trend rozdílu ve zjištěné míře náchylnosti.

Dílčími cíli je zároveň analýza jednotlivých rovin stresu u těchto studentů a zhodnocení získaných dat s pomocí statistických metod.

Základem prezentovaných výsledků jsou data získaná v rámci výzkumného šetření, kde data již byla publikována, k datům má hlavní autorka příspěvku autorská práva, neboť výzkumné šetření organizovala (data první skupiny byla získána v roce 2017/2018), další šetření proběhla v roce 2019 a 2022. Všechna šetření byla zaměřena na studenty různého studijního zaměření, z něhož jsou pro účely komparace vyfiltrována data studentů pedagogického zaměření a přípravy v oblasti pomáhajících profesí (dále jen pedagogické obory). Na sběru dat se podíleli studenti magisterského studia Wellness specialista, v rámci ročníkového interního studentského grantu.

Základní výzkumnou otázkou je, zda lze statisticky prokázat nějaký trend rozdílu v míře náchylnosti ke stresu mezi skupinou studujících z roku 2018 a 2022, kdy se dá uvažovat, že v tak krátkém rozestupu je zásadním rozdílem mezi oběma skupinami vliv pandemie COVID-19 a dlouhodobá distanční výuka. Zároveň byla kromě analýzy náchylnosti ke stresu zaměřena pozornost na subjektivní hodnocení působení stresorů různé povahy mezi studenty a dopad stresorů na jejich pocit wellbeingu.

5.1 Metody získání a zpracování dat

Průzkum byl prováděn za pomoci *Inventáře projevů syndromu vyhoření* (Tošner & Tošnerová, 2002), který je z dostupných metod pro účely šetření nejvhodnější – poskytuje informace o dané osobě ve čtyřech základních rovinách (blíže popis metody sběru dat dále), a to v letech 2018 a 2022 a dále s využitím nestandardizovaného dotazníku zaměřeného na subjektivní hodnocení působení stresorů různé povahy mezi studenty a dopad stresorů na jejich pocit wellbeingu (rok 2022). Studenti měli možnost otevřených odpovědí, abychom získali co nejpřesnější obraz o sledovaném stavu, odpovědi, které se v souboru vyskytovaly ojediněle (četnost výskytu méně než 5 podobných odpovědí), nejsou prezentovány, mohou však velmi dobře sloužit např. při individuálním poradenství.

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky byla použita analýza relativních četností a grafického vyjádření pro prezentaci získaných dat. Pro hodnocení trendu rozdílu u transformovaných dat byl použit model jednofaktorové analýzy rozptylu

(ANOVA) následovaný vícenásobným porovnáváním s Bonferroniho korekcí na multiplicitu na hladině statistické významnosti P = 0,05.

Pro analýzu subjektivního hodnocení působení stresorů bylo použito zpracování dat prostřednictvím Microsoft Excel s procentuálním vyjádřením odpovědí, které studenti uvedli. Vzhledem k možnosti otevřených odpovědí nejsou odpovědi s nižší četností než 5 v prezentaci dat uváděny.

Na základě vyhodnocení získaných dat bude možné stanovit, zda studenti pedagogických oborů obecně vykazovali před působením pandemie COVID-19 vyšší náchylnost ke stresu než studenti studující v době pandemie, a to jak v komplexním hodnocení, tak v jednotlivých sledovaných rovinách – rozumové, emociální, tělesné a sociální.

S ohledem na zaměření příspěvku na environmentální faktory a použití dotazníku subjektivního hodnocení stresorů bude možné u skupiny dotazované v roce 2022 provést podrobnější analýzu problémových oblastí (oblastí, v nichž studenti pociťují závažnější nedostatky), zejména s ohledem na změnu podmínek, v nichž druhá skupina studovala. Porovnat tyto výsledky je možné s výsledky získanými u studentů vysokých škol v jiných výzkumných šetřeních před působením pandemie (např. již zmíněné, několikrát opakované šetření Eurostudent apod.).

5.2 Cílová skupina

Cílovou skupinou byli studující 1. ročníku pedagogické fakulty, a to v akademickém roku 2017/2018 a 2021/2022.

Šlo o záměrný výběr, komplexní výzkumné šetření sledovalo míru náchylnosti ke stresu u dalších studijních zaměření na různých vysokých školách, pro účely tohoto příspěvku jsou vyfiltrovaná data z konkrétní vysoké školy pedagogického zaměření. Důvodem výběru konkrétní školy je zaměření příspěvku na environmentální faktory, které by se u studujících různých vysokých škol výrazně mohly promítnout do výsledků komparace. V tomto případě budeme porovnávat skupiny studentů většinou v obdobném věkovém složení (do prvních ročníků se v průběhu posledních čtyř let nehlásí výrazněji jiné věkové kohorty), studenti studují ve stejném studijním prostředí. Změnou v tomto případě může být studium podle nové akreditace (odlišná skladba předmětů ve studijním plánu, nová pravidla pro uplatňování forem přímé a nepřímé výuky) a vliv pandemie a distanční výuky před nástupem na vysokou školu.

5.3 Design výzkumného šetření – plán, výzkumný soubor, organizace a metody výzkumu

Průzkum proběhl v prosinci 2017 až lednu 2018 a v únoru až březnu 2022. Výběr respondentů byl limitován možnostmi týmu (studenti oboru Wellness specialisté – interní studentský grantový projekt), který data sbíral. Studenti sbírající data sledovali základní parametr, a to obor/program studia a instituci, kde studenti studovali. Data byla získána převážně elektronicky, částečně i přímým sběrem dat. Následně bylo možné data filtrovat dle různé potřeby (studenti pedagogických škol obecně, studenti konkrétní školy, studenti humanisticky orientovaní apod.).

Následovalo zaznamenání dat do tabulky Excel a grafické zpracování získaných dat za pomoci softwaru MS Excel.

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem 271 respondentů z konkrétní pedagogické školy, prvního dotazování se zúčastnilo 145 respondentů, druhého 126. Rozdílné počty studentů jsou dány možnostmi týmu, hodnocení výsledků rozdílné počty neovlivňují, neboť se vychází z analýzy relativních četností hodnocení každé osobnostní roviny a celkového stavu studenta – resp. uvedená je průměrná hodnota, které studenti v jednotlivých rovinách a celkem dosáhli.

5.5 Popis metody sběru dat

Pro získání dat byl použit standardizovaný *Inventář projevů syndromu vyhoření* (Tošner & Tošnerová, 2002).

Tabulka I: Počty studentů

Obor	Počet respondentů 2018	Počet respondentů 2022	Celkem
Pedagogická fakulta*	145	126	271

*konkrétně se jedná o obory: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství VVP pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, Psychologie, Speciální pedagogika, Výchova ke zdraví

Respondenti hodnotí 24 výroků na škále 0–4, přičemž: 0 – nikdy, 1 – zřídka, 2 – někdy, 3 – často, 4 – vždy. Co se týká jednotlivých výroků, zahrnují v sobě rovinu rozumovou, emocionální, tělesnou a sociální. Součtem těchto čtyř rovin je zjišťována míra náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Maximální hodnota celkového součtu je 96, minimální je 0. V jednotlivých rovinách může být nejvyšší hodnota na úrovni 24, nejnižší opět 0.

Test je určen pro orientační zjištění, ve kterých složkách osobnosti není něco „*v pořádku*" a má sloužit jako podnět k analýze vlastního životního stylu a způsobech vypořádávání se s problémy a náročnými životními situacemi. Vyšší hodnoty se tedy uvažují jako varovný signál pro daného jednotlivce, ukazují možnou míru ohrožení stresem v uvedených rovinách a mohou tak velmi dobře sloužit jako východisko preventivních programů.

Pro účely hodnocení výsledků v tomto projektu a pro další zpracování dat byla stanovena hranice 12 bodů v každé kategorii (doporučená hranice), pokud jednotlivec dosáhl více než 12 bodů, je vhodná podrobná analýza jeho výsledků (samozřejmě je nutné uvažovat rozdíl ve výsledcích typu 4 + 2 + 2 + 2 + 1 + 1 a 3 + 3 + 3 + 3 + 0 + 0). Pro možnou podrobnější analýzu byla ještě stanovena hranice tzv. varovného signálu (blíže Šauerová, 1996), a to na hladině 15 bodů.

Dotazník zaměřený na hodnocení environmentálních (institucionálních a společenských) faktorů ovlivňujících wellbeing studentů byl postavený velmi jednoduše, ke standardizovanému dotazníku (viz výše) byla přidána otázka, které faktory školního a společenského prostředí z pohledu studenta ovlivňují jeho pocit pohody (počet možností nebyl omezen). Výsledky jsou rozděleny autorkami na oblast institucionální a na oblast společenskou.

6. VÝSLEDKY

V rámci šetření bylo získáno celkem 7 512 dat, na jejichž základě jsou závěry stanoveny. Získaná data byla zpracována v programu MS Excel, kde je možné data dle potřeby (stanovených otázek) různě filtrovat.

6.1 Analýza náchylnosti ke stresu u studentů 2018 a 2022

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 271 respondentů, v roce 2018 – 145, v roce 2022 – 126.

Statistické zpracování slouží jako orientační zjištění, ve kterých složkách osobnosti není něco „*v pořádku*" a mají sloužit jako podnět k analýze vlastního životního stylu a způsobech vypořádávání se s problémy a náročnými životními situacemi. Vyšší hodnoty se tedy uvažují jako varovný signál pro daného jednotlivce, ukazují možnou míru ohrožení stresem v uvedených rovinách a mohou tak velmi dobře sloužit jako východisko preventivních programů.

Z tabulky II je zřejmé, že průměrná míra náchylnosti ke stresu je u obou skupin v normě. V roce 2018 dosahují studenti mírně vyšších hodnot v oblasti emocionální a tělesné, v roce 2022 v rovině emocionální a sociální, nicméně zjištěné hodnoty nelze ani v jednom období uvažovat ani jako varovný signál. Zároveň ale vidíme, že míra náchylnosti ke stresu je u skupiny studentů z roku 2022 vyšší – to bude dále předmětem statistického posouzení, viz níže). Data jsou pro přehlednost zpracována ještě graficky (graf 1).

Další zajímavé výsledky ukazuje analýza počtu studentů, kteří v některé z rovin dosáhli více než 15 bodů.

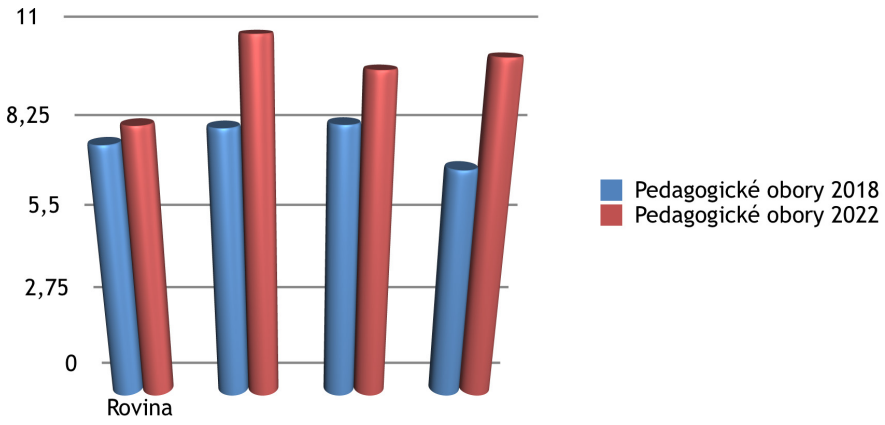
Takových jedinců bylo ve vzorku v roce 2018 celkem 14, což tvořilo 10 % ze sledované skupiny. Podrobnější analýzou bylo zjištěno, že pouze u tří osob (2 %) přesahovala tato hodnota stanovenou hranici 15 bodů ve většině rovin (tedy alespoň tři roviny). U ostatních přesahovala stanovenou hranici hodnota pouze v jedné rovině, nejčastěji v rovině rozumové a tělesné. V roce 2022 bylo jedinců přesahujících 15 bodovou hranici 21 (17 %), přičemž 20 z nich přesáhlo tuto hranici ve všech rovinách.

Zjištěná data mohou korespondovat i s výraznějším zájmem studentů o poradenské služby

Tabulka II: Míra náchylnosti ke stresu u studentů v letech 2018 a 2022

Obor	Rovina			
	Rozumová	Emocionální	Tělesná	Sociální
Pedagogické obory 2018	7,716617365	8,389222405	8,426304582	7,015845265
Pedagogické obory 2022	8,369747899	10,75210084	9,839074563	10,15966387

Zdroj vlastní



Graf 1: *Míra náchylnosti ke stresu u studentů v letech 2018 a 2022*
Zdroj vlastní

(ústní sdělení, *konference Vysokoškolské poradenství – aktuální trendy a výzvy*).

Získaný výsledek ukazuje na nižší náchylnost studentů ke stresu před pandemií, u druhé skupiny se kromě distanční výuky a pandemie mohou projevovat i další společenské vlivy (celková nespokojenost, narůstající společenská nervozita obecně, nově akreditované programy).

6.2 Analýza hodnocení trendu rozdílu v odpovědích mezi skupinami

Před vlastní statistickou analýzou byla data transformována mocninnou transformací pro přiblížení k normálnímu rozdělení a konstantnímu rozptylu. Takto transformovaná data pak byla podrobena další analýze a výsledky (průměry a jejich 95 % intervaly spolehlivosti) pak byly retransformovány rekurentním vzorcem do původního měřítka (Meloun, 2000). Pro hodnocení trendu rozdílu u transformovaných dat byl použit model jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) následovaný vícenásobným porovnáváním s Bonferroniho korekcí na multiplicitu na hladině statistické významnosti P = 0,05. ANOVA model ukázal významný vliv faktoru Skupina (F=23.2, $p < 0.001$), kde F je Fisherova statistika a p je hladina významnosti faktoru *Skupina*. Symetrie rozdělení, homogenita a konstantní rozptyl (homoscedasticita) u transformovaných dat byly testovány s vyžitím analýzy reziduí (Meloun, 2002).

Vícenásobná porovnávání ukázala, mezi kterými úrovněmi faktoru *Skupina* existují statisticky významné rozdíly – viz dále. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce III.

Jak je patrné z níže uvedené tabulky III lze konstatovat následující:

- mezi souborem studentů z roku 2018 a 2022 je prokázán statisticky významný rozdíl, a to v rovinách emocionální, tělesné a sociální. U roviny rozumové statisticky významný rozdíl prokázán nebyl.

Z výsledků je zřejmé, že se v souboru studentů z roku 2022 oproti roku 2018 vyskytuje početnější skupina studentů s prokazatelně vyšší mírou náchylnosti ke stresu (větší počet odpovědí mimo průměr směrem „nahoru“, tj. s vyšší hodnotou u odpovědí), což je pro hodnocení náchylnosti ke stresu zásadní.

Tabulka III: *Vícenásobná porovnávání s Bonferroniho korekcí na multiplicitu*

Kontrast	Významnost (P = 0.05)
E2018 – 2022	*
T2018 – 2022	*
S2018 – 2022	*
R2018 – 2022	

*Významnost na hladině P = 0,05
Zdroj: Vlastní

6.3 Zhodnocení výzkumných otázek

Na začátku výzkumného šetření jsme hledali odpovědi na otázky:

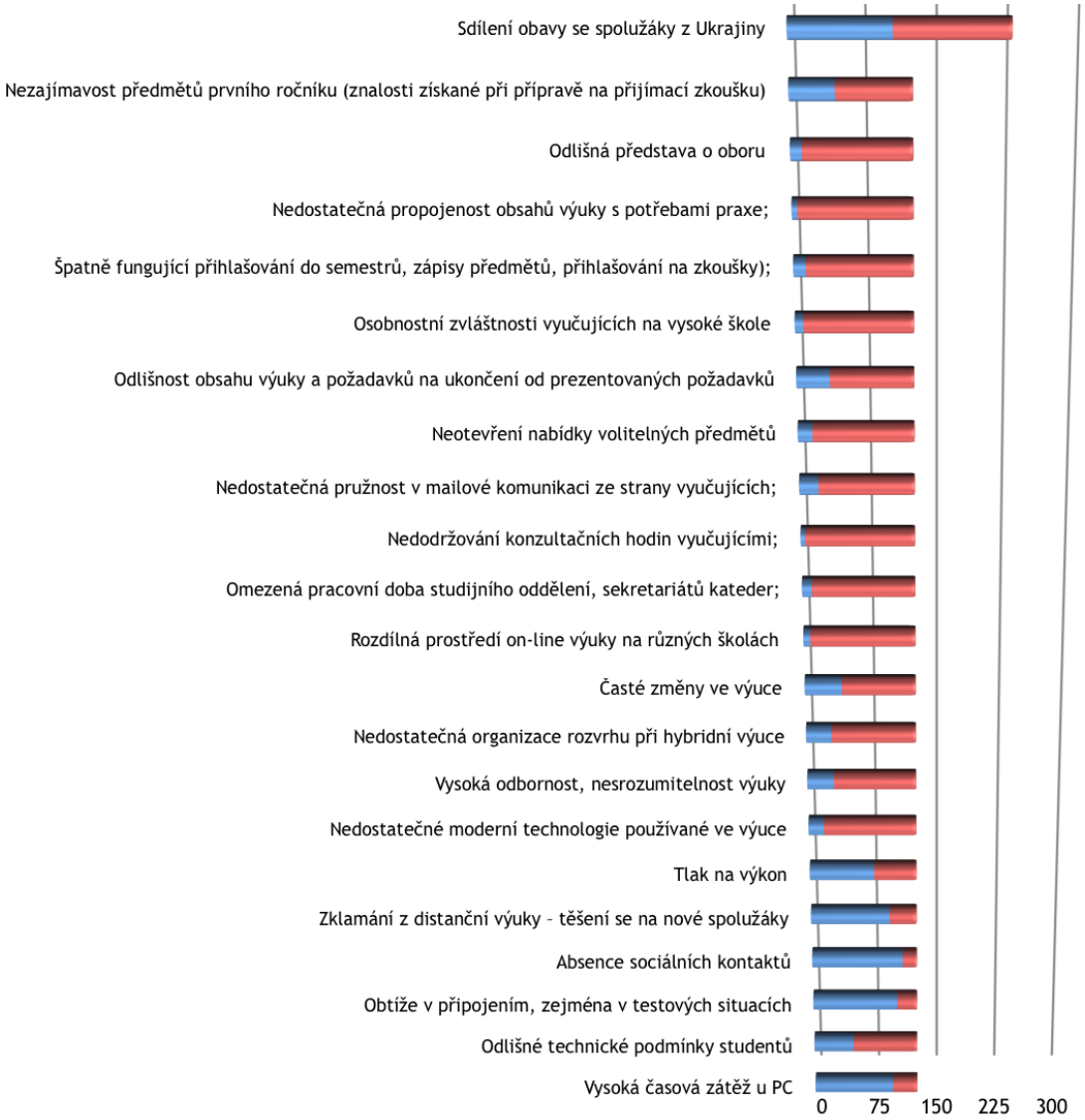
- Jsou studenti z roku 2018 více náchylní ke stresu než studenti z roku 2022?
- Ve které rovině dosahují sledovaní studenti nejvyšší náchylnosti (nejvyšších hodnot) obecně?
- Lze statisticky prokázat nějaký trend rozdílu mezi sledovanými skupinami?

Na základě prezentovaných dat lze konstatovat, že studenti z roku 2018 dosahují nižší náchylnosti ke stresu. Výsledky u této skupiny jsou přiměřeně vyrovnané. Pokud bychom přesto chtěli stanovit, ve které rovině dosahují studenti nejvyšších hodnot, pak je nutné konstatovat, že v roce 2018 jde o rovinu tělesnou, v roce 2022 o emocionální.

Na poslední otázku lze odpovědět, že lze prokázat statisticky významné rozdíly mezi sledovanými skupinami, z pohledu hodnocení skupin 2018 a 2022, jde o statisticky významný rozdíl v rovině emocionální, tělesné a sociální.

6.4 Výsledky subjektivního hodnocení

Výsledky subjektivního hodnocení jsou rozděleny do dvou skupin – vlivy institucionální (graf 2) a vlivy celospolečenské (graf 3). Prezentovaná data jsou zobrazena graficky jako poměr absolutních hodnot uvedených odpovědí (v poměru k celkovému počtu respondentů), na odpovědi s četností



Graf 2: *Vlivy školního prostředí (institucionální) narušující wellbeing studentů*
Zdroj Vlastní

výskytu pod 5 nebyl v hodnocení brán zřetel (takových odpovědí bylo téměř 40 variant – např. rušené spoje v dopravě, nepříjemné prostředí toalet apod.).

Podíváme-li se na prezentované výsledky (graf 2), pak lze jako závažné vlivy ovlivňující wellbeing studentů (skupina 2022) uvažovat faktory:

- vysoká časová zátěž u PC;
- odlišné technické podmínky (free verze studentů neumožňovaly plné využití funkcí on-line výuky);
- obtíže s připojením, zejména v testových situacích; absence sociálních kontaktů (řada studentů se po karanténně v posledních ročnících střední školy vysloveně těšila na nové spolužáky);
- zklamání z distanční výuky – těšení se na nové spolužáky, nesrozumitelnost zadávaných požadavků v souvislosti s neznalostí vysokoškolského prostředí (zde by bylo vhodné do budoucna více podpořit využívání studentské podpory, jako je spolupráce studentů prvních ročníků se studentskými tutory, kteří na fakultě fungují, případně větší spolupráce s oborovými radami a studentskými spolky;
- časté změny ve výuce;
- odlišnost obsahu výuky a požadavků na ukončení od prezentovaných požadavků; nezajímavost předmětů prvního ročníku (znalosti získané při přípravě na přijímací zkoušku se opakují v 1. ročníku).

Z pohledu vysoké školy je relativně možné ovlivnit nezajímavost předmětů prvního ročníku (změna v oblasti přijímacích zkoušek) a odlišnost obsahu výuky v informačním systému a reálných požadavků (zvýšením kontroly a dodržováním stanoveného obsahu při výuce vyučujícími).

Dále jsou prezentovány výsledky hodnocení společenských vlivů (graf 3).

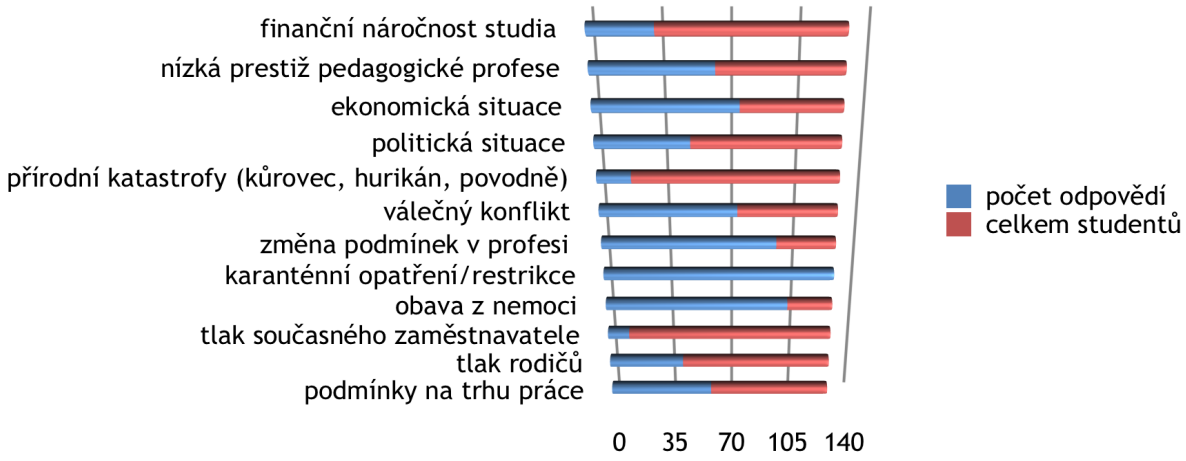
7. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V souvislosti se získanými výsledky je pak vhodné uvažovat na institucionální úrovni rozšíření možností k pohybovým aktivitám (předměty sportovního a relaxačního charakteru), dále přípravu programů podporujících sociální kontakty (možné využít např. vrstevnické programy – blíže Švamberk Šauerová, 2022), pokračovat v aktivitách poradenských center, které na oblast sociálních vztahů cílily již v době pandemie, ale možná nebyly dostatečně dobře studenty využity (neiformovanost, obava z infekce a samoizolace apod.). Poradenské centrum přitom i v době distanční výuky nabízelo online poradenství, jak je zřejmé z webové stránky centra.

V oblasti společenských vlivů je možné vytvářet takové aktivity, kterými by se zvyšovala prestiž učitelské profese (posílením třetí role vysoké školy – tzv. společenské odpovědnosti), přípravou dalších forem stipendií, rozšíření nabídky volitelných předmětů více zacílených na aktuální problémy školství (např. v souvislosti s distanční výukou) a na osobnostní rozvoj studentů (např. programy zvyšování self-efficacy, koučink, time-management).

8. DISKUZE

Lze uvažovat, zda zjištěné výsledky, statisticky potvrzené, jsou způsobeny jen vlivem pandemie a karanténních opatření, či zda je výsledek ovlivněn i typem osobnosti studentů, hlásící se na tyto obory – vliv pandemie mohl motivovat jiný typ



Graf 3: *Společenské vlivy narušující wellbeing studentů*
Zdroj: Vlastní

studentů k volbě tohoto studijního zaměření, způsobem péče o duševní zdraví studentů, celkovým nárůstem obtíží v oblasti duševního zdraví či vzájemnou kombinací zmíněných faktorů. Nutno však i brát v úvahu celospolečenskou referenci zvýšených počtů studentů s psychickými obtížemi / s nutností zvládat náročné situace spojené s dopady preventivních epidemiologických opatření proti šíření onemocnění COVID-19 (např. dopady onemocnění na studenta, tzv. dlouhý covid, zhoršená ekonomická situace v rodinách, menší možnosti studentů získat vlastními silami finanční prostředky – např. omezení možností brigád, horší dostupnost podpůrných psychologických a psychiatrických služeb).

Varianta kombinace i dalších faktorů se jeví pro další působení v rámci podpory zdraví a wellbeing studentů jako nejpravděpodobnější, tedy je vhodné uvažovat v první řadě přípravu a realizaci specifických edukačních a zdraví prospěšných programů pro studenty konkrétních oborů na vysokých školách. S ohledem na zjištěné výsledky je vhodné uvažované programy připravit s ohledem na tyto osobnostní charakteristiky studentů s možností modifikovat dle potřeb praxe. Rovněž lze uvažovat, zda je možné v prvních ročnících využít některých z již probíhajících programů jiných vysokých škol, směřujících k prevenci neúspěšného studia – např. preventivní program prezentovaný v odborném tisku obsahující mimo jiné i podporu *Time-managementu* realizovaný na VŠTVS Palestra – Švamberk Šauerová (2017) nebo návrh peer programu podpory wellbeing pro studenty vysokých škol realizovaný studenty programu *Wellness specialista* – Švamberk Šauerová (v tisku), a tím působit preventivně na zvýšení odolnosti ke stresu.

Poradenské centrum Pedagogické fakulty organizovalo např. kurzy jógy pro studenty distančně, pro vyučující byl zpracován materiál k distanční výuce, poradenství se poskytovalo online... pro studenty prvních ročníků byla zavedený volitelný předmět Jak zvládnout studium na VŠ.

ZÁVĚR

Příspěvek sledoval vývoj náchylnosti ke stresu u studentů prvních ročníků učitelství na konkrétní pedagogické fakultě v ČR v letech 2018–2022. Základní výzkumnou otázkou bylo, zda lze statisticky prokázat nějaký trend rozdílu v míře náchylnosti ke stresu mezi skupinou studujících z roku 2018 a 2022. Zároveň byla kromě analýzy náchylnosti ke stresu zaměřena pozornost na subjektivní hodnocení působení stresorů různé (environmentální povahy) mezi studenty a dopad stresorů na jejich pocit wellbeingu.

Realizovaný průzkum přináší důležitá data, která je nutné uvažovat při podpoře wellbeing studentů vysokých škol. V roce 2022 prokazovali studenti výrazněji náchylnost ke stresu v téměř ve všech rovinách (kromě racionální), zároveň bylo možné prokázat statisticky významné rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami.

Zajímavé výsledky přinesla rovněž analýza subjektivního hodnocení působení stresorů na pocit wellbeingu – zde se promítly očekávané vlivy distanční výuky, zároveň se ale ukazuje i značný význam společenského tlaku na výkon, politická nestabilita, společenská nespokojenost v obecné rovině i dlouhobobě výzkumy potvrzovaný trend u studentů prvních ročníků (Studie Eurostudent) – nezajímavost prvního ročníku, řadu věcí se studenti museli naučit v rámci samostudia při přípravě na přijímací zkoušky, rovněž jsou následně zklamáni i nedostatečným propojením s praxí, vysokou teoretičností studia či jiným očekáváním, které měli.

V poradenské péči vysokých škol je vhodné na zjištěná data reagovat přípravou a realizací preventivních programů, lze očekávat, že s ohledem na obvyklý mechanismus projevů posttraumatických událostí v organismu (a tím pandemie i válečný konflikt bez diskuse jsou), se bude ještě zvyšovat počet mladých lidí s výraznějšími projevy stresu.

Pozornost je nutné věnovat zejména rovině emocionální a sociální.

Realizované šetření je vhodné zopakovat, sledovat vývoj situace, zároveň je možné i provést analýzu užívaných copingových strategií mezi studenty, u nichž by byla analyzována úroveň náchylnosti ke stresu.

LITERATURA

Baumgartner, F. (2009) Stratégie zvládania vo vzťahu k psychologickej osobnej pohode v súbore vysokoškolákov [elektronická verze]. In Blatný, M., Vobořil, P., Květoň, P., Jelínek, M., Sobotková, V.,

Kouřilová, S. (ed.). *Sborník příspěvků: Sociální procesy a osobnost 2009 – Člověk na cestě životem: rizika, výzvy, příležitosti*, (s. 13–21). Brno: PsÚ AV ČR, v.v.i.

Brussoni, M. and Olsen, L. L. (2013), The Perils of Overprotective Parenting: Fathers' Perspectives Explored. *Child: Care, Health and Development, 39* (237–245). https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01361.x

Fišer, J. , Vltavská, K. a kol. (2016). *Eurostudent V: Vybrané výsledky šetření v České republice*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://kredo.reformy-msmt.cz/vybranevysledky-eurostudent-soubor.

Diener, E. Subjective Well-Being [elektronická verze] (2009). In DIENER, Ed, ed. The Science of Well-being. Dordrecht: Springer, [2009], ©2009. xi, 271 stran. The Collected Works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series;* volume 37. ISBN 978-90-481-2349-0., s. 11–58.

GBD (2017). Risk Factor Collaborators 2017 GBD 2017 Risk Factor Collaborators Global, Regional, and National Comparative Risk Assessment of 84 Behavioural, Environmental and Occupational, and Metabolic Risks or Clusters of Risks for 195 Countries and Territories, 1990–2017: A Systematic Analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Lancet 2018:* 392:1923–94. https.//doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32225-6 pmid:30496105

Havlínová, M. (1996). Jak podporovat psychickou odolnost dětí – Obecná škola, 8/1996 s. 6–7 8.

Havlínová, M. (1996). Mám – Jsem – Mohu aneb o psychické odolnosti dětí – Obecná škola, 6/1996, s. 6–8

Hennig, C., Keller, G. (1996) Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál.

Hošek, V. (1999). Psychologie odolnosti. 2. vyd. Praha: Karolinum. 70 s. ISBN 80-7184-889-4

Hřebíčková, M., Blatný, M., Jelínek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie.* 54(1), s. 31–41.

Jandová, Z. (2021). Koncepty, filozofie, směry a aktivity ovlivňující kvalitu života s důrazem na dánský koncept hygge – teoretická studie. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích, 5*(1), 24–53. http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/255

Kebza, V., Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In Blatný, M. *et al. Psychosociální souvislosti osobní pohody.* Brno: Masarykova univerzita. 109 s. ISBN 80-86633-35-7.

Křikava, K., a kol. (2007). Klinický stres, emoce a fenotyp lymfocitů v periferní krvi. *Československá psychologie, 51*(1), 12-21. ISSN 0009-062X.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci.* Praha. Grada.

Levin, J. S., Chatters, L. M. (1998). Religion, Health, and Psychological Well-being in Older Adults. *Journal of Aging and Health, 10*, 504–531

Löfgren, H., Aman, R. (2022) A Double Pressure to Perform? Pupils Talk about Grades and Parents in a Multicultural School Setting in Sweden, Education Inquiry, 13:1, 86-103, https://org/10.1080/20004508.2020.1831287

Matějček, Z. (1996) *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* 1. vydání Praha: Portál. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.

Meloun, M., *et al*. (2000). Transformation in the PC-aided Biochemical Data Analysis. *Clin Chem Lab Med*, 38, 553–9.

Meloun, M., *et al*. (2002). Crucial Problems in Regression Modelling and Their Solutions. *Analyst*. 127, 433–50.

Mikšík, O. (2003). Psychologická charakteristika osobnosti**.** Praha : Karolinum. ISBN 80-7184-926-X.

Patocka, Jiri & Zölzer, Friedo. (2012). Environmentální zdraví: naléhavé problémy. *Kontakt*, 15, 190–202.

Pelcák, S. (2014) *Psychologie zdraví a nemoci.* Hradec Králové: UHK, 2014.

Průcha, J.,Walterová, E., & Mareš, J. (1995). Pedagogický slovník. Praha: Portál.

Prüss-Ustün A, Wolf J, Corvalán C, Neville T, Bos R, Neira M. (2017). Diseases Due To Unhealthy Environments: An Updated Estimate of the Global Burden of Disease Attributable to Environmental Determinants of Health. *J Public Health (Oxf)*. Sep 1; 39(3):464–475. https://org/10.1093/pubmed/fdw085

Prüss-Ustün *et al.* (2016); *Preventing Disease Through Healthy Environments: A global Assessment of the Burden of Disease from Environmental Risks.*WHO.

RVŠ (2020). *Výzkumná šetření RVŠ, Výroční zpráva Rady VŠ*, 2020

Selye, H. (1996).*Život a stres.* Bratislava : Obzor.

Sicard, A., Pirolles, E., Gallet, R., Vernerey, M. S.,Yvon, M., Urbino, C., Peterschmitt, M., Gutierrez, S, & Michalakis, Y. (2019). A Multicellular Way of Life for a Multipartite Virus. *eLife*. 8. 10.7554/eLife.43599.

Šauerová, M. (1996) Varovné signály v diagnostice školní zralosti. *Pedagogika* (5).

ŠTikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce.* Praha : Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.

Švamberk Šauerová, M. (2019) Náchylnost studentů sportovních oborů ke stresu v komparaci s mírou náchylnosti studentů jiných oborů. In: Baisová, K., Kružliak, M. Eds.). Telesná výchova a šport v životě člověka. *Konferenčný recenzovaný zborník vedeckých prác*. Zvolen. ISBN 978-80-228-3187-1.

Švamberk Šauerová, M. (2022) Student Wellbeing Support Project Based on the Analysis of Stress Susceptibility of Students of Various Fields of Study. Vzdělání, gramotnost, pregramotnost. V tisku.

Švamberk Šauerová, M. (2017). Projekt „Využití učebního stylu" jako prevence studijní neúspěšnosti studentů 1. ročníku bakalářského studia. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*. Vol 1, No 1 Praha: VŠTVS PALESTRA.

Švamberk Šauerová, M. (2017). Nespokojení studenti. *Deník Metro.* 22. 2. 2017.

Švamberk Šauerová, M. (2022). *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Grada.

Švamberk Šauerová, M. (2022). *Tlak na precizní výkon a důsledky výchovného tlaku*. In: Švamberk Šauerová, M. Výchova neprůbojných a uzavřených dětí. Grada, 2022

Tošner, J., Tošnerová, T. (2002). Burn-Out syndrom. Syndrom vyhoření. Pracovní sešit pro účastníky kurzu. Praha: Hestia.

Wallace D.,S., Paulson R., M., Lord C., G., Bond C., F. (2005) Which Behaviors Do Attitudes Predict? Meta-Analyzing the Effects of Social Pressure and Perceived Difficulty. *Review of General Psychology. 9*(3): 214–227. https://org/10.1037/1089-2680.9.3.214

ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ JAKO CESTA PROFESNÍ PŘÍPRAVY BUDOUCÍCH ŘEDITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Eva Urbanová[1]

[1]Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Profesní příprava a podpora ředitelů škol je jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Jednou z možností přípravy je zkušenostní učení. Zkušenost je zdrojem poznatků získaných praktickou činností člověka. Prvky zkušenostního učení lze nalézt již v díle Jana Amose Komenského, který zmiňuje v Didaktice velké, že si člověk lépe pamatuje události, které sám viděl/zažil, než když o nich pouze slyšel. Dewey popsal učení se činností ve své publikaci Experience and Education, kdy na začátku učení je impulz něco vykonat, potom dochází k pozorování okolních podmínek, které mohou být pro člověka nové nebo se s nimi už někdy setkal, tedy už má znalosti z minulosti. Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy už řadu let podporuje budoucí ředitele v jejich přípravě na funkci nabídkou studijního programu Školský management, jehož součástí je praktická příprava realizovaná v katedrových školách formou manažerských praxí s cílem předat letité zkušenosti ředitelů studentům.
Cílem příspěvku je na základě reflexe zkušeností ředitelů katedrových škol studenty na manažerské praxi definovat klíčové pracovní činnosti důležité pro přípravu na řízení školy.
Výzkumná otázka: Které klíčové pracovní činnosti ředitele střední školy a jak je důležité předat na manažerské praxi studentům pro jejich využití v praxi?

Klíčová slova: katedrová škola, manažerská praxe, reflexe, ředitel školy, střední škola, zkušenost

Abstract

EXPERIENTIAL LEARNING AS A WAY OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS

Professional training and support for school principals is one of the goals of the Czech Republic's Education Policy Strategy 2030+. Experiential learning is one of the preparation options. Experience is a source of knowledge acquired through practical human activity. Elements of experiential learning can already be found in the work of Jan Amos Comenius, who mentions in Didactics the great fact that people remember events they have seen/experienced better than if they have only heard about them. Dewey described learning by doing in his publication Experience and Education,

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0287

where at the beginning of learning there is an impulse to do something, then there is observation of environmental conditions that may be new to the person or that he has already encountered, i.e. he already has knowledge from the past. The Department of Andragogy and Educational Management at the Faculty of Education of Charles University has been supporting future school principals in their preparation for the position for many years by offering a study programme in School Management, which includes practical training in the department's schools in the form of managerial practice with the aim of transferring years of experience of school principals to students.
The aim of this paper is to define key work activities relevant to preparing for school management by reflecting on the experiences of school principals in departmental schools by students in managerial practice.
Research question: What are the key work activities of a secondary school principal and how are they important to impart to students in managerial practice for their use in practice?

Keywords: departmental school, managerial practice, reflection, school principal, secondary school, experience

1. ÚVOD

V 21. století dochází k rychlým změnám ve všech oblastech života. Od ředitelů škol se očekávají kompetence důležité pro řešení problémů a naplňování cílů školy. (Sezer & Engin, 2021) Vzhledem k rostoucímu tlaku na přeměnu školských systémů v dynamickém vzdělávacím prostředí vedoucí pracovníci škol zjišťují, že jejich úloha je stále složitější. (Ganon-Shilon & Schechter, 2016) V důsledku toho mohou být ředitelé škol nuceni převzít role vizionáře vzdělávání, hybatele změn, pedagogického lídra, rozpočtového analytika, správce budovy a organizátora ve svých školách (Robinson, 2010).

Jednou z cest profesní přípravy budoucích ředitelů je zkušenostní učení, které probíhá na základě každodenních pracovních a jiných činností, při nichž jedinec nabývá zkušenosti, které se kumulují a různými způsoby (uvědoměle i neuvědoměle) využívají. Zkušenostní učení má tedy významnou roli ve vytváření vědění a znalostí člověka. (Průcha & Veteška, 2014)

Znalosti se staly významnou součástí všech organizací, rozhodují o jejich úspěšnosti nebo neúspěšnosti, jejich řízení se odvíjí od technologického rozvoje (Drucker, 2000) a jsou jediným zdrojem v organizaci, který má svou hodnotu. Řízení, rozvoj, sdílení a využívání znalostí uvnitř organizace je základem pro konkurenceschopnost organizace. Odborníci se domnívají, že znalosti a míra jejich dostupnosti jsou hlavními faktory, které odlišují 21. století od těch minulých. (Sohrabi & Naghavi, 2014) Řízení znalostí je proces organizačních postupů zahrnující sdílení, ukládání, získávání a předávání znalostí, které mají jednotlivci a skupiny při své každodenní práci. (Cheng, Wu & Hu, 2016)

Nejen v České republice, ale i v zahraniční je kladen důraz na profesionální přípravu ředitelů škol, zejména na rozvoj jejich kompetencí (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Funkce, které ředitelé škol vykonávají, jsou v podstatě spíše manažerské než skutečné vedoucí funkce, a to navzdory praxi označování ředitelů jako lídrů. V důsledku toho má očekávaný manažerský výkon ředitelů nevyhnutelně specifické důsledky pro vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství. Vzdělávání je proto charakterizováno spíše jako formování vedoucích pracovníků než jako vzdělávání vedoucích pracovníků. (Heystek, 2007) Ředitel školy musí být komplexně vzděláván v mnoha oblastech s odvětvovými přesahy, musí být odborníkem na řízení školy a řízením kvality výuky se schopností reflektovat vnější vlivy na vzdělávání. (Iurea, 2017) Pozornost by měla být zaměřena zejména na odborné vzdělávání a odbornou přípravu ke zlepšení a rozvoji vhodných klíčových kompetencí, kterými by měl být charakterizován dobrý vůdce školy. (Bitterová, Hašková & Pisoňová, 2014)

Hledání možností, jak přeměnit školu v efektivní vzdělávací prostředí je klíčovým prvkem řízení školy jak pro ředitele, tak ostatní vedoucí pedagogické pracovníky. (Ganon-Shilon & Schechter, 2016) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj dospěla ve své zprávě o zlepšování vedení škol k závěru, že jsou ředitelé škol připravováni na roli, která byla navržena pro průmyslový věk, roli, která se nezměnila dostatečně na to, aby se vypořádala se složitými výzvami 21. století (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008).

V České republice došlo reformou veřejné správy v roce 2000 k decentralizaci školství, díky které školy získaly právo na rozhodování o záležitostech ve všech oblastech (finance, personální zajiš-

tění, organizace atd.). Od roku 2003 byla autonomie posílena v oblasti právní a ekonomické, od roku 2005 díky zavedení rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání také v oblasti pedagogické. Míra autonomie škol dosahuje v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními evropskými zeměmi. (Trojan, 2021) Transformace české společnosti vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol, kteří by se měli v českém školním prostředí zaměřit zejména na klíčové aktivity školy, zejména vzdělávání, vytvářet podmínky pro formulaci vizí školy a zajistit spolupráci se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení. (Pol, 2007)

2. CÍL

Cílem příspěvku je na základě reflexe zkušeností ředitelů katedrových škol studenty na manažerské praxi definovat klíčové pracovní činnosti důležité pro přípravu na řízení školy.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Předpokladem efektivní a úspěšné školy je schopný manažer se znalostmi v oblasti řízení. (Edoun, 2011) Pro efektivní řízení školy existují dva přístupy – výměna informací a společná diskuse. (Abrahamsen, Aas & Hellekjær, 2015) Práce ředitelů je stále náročnější a složitější, protože se od nich očekává, že povedou školu ke zlepšení, zvládnou řadu konkurenčních požadavků a budou se starat o potřeby různých zúčastněných stran. (Park & Datnow, 2022)

Má-li být škola úspěšná, musí být samozřejmě dovednosti vedení doplněny odbornými znalostmi v oblasti řízení, ale dobré vedení je základním předpokladem pro vytvoření efektivní a vysoce výkonné školy. (Edoun, 2011) Pozornost by měla být zaměřena zejména na odborné vzdělávání a odbornou přípravu ke zlepšení a rozvoji vhodných klíčových kompetencí, kterými by měl být charakterizován dobrý vůdce školy. (Bitterová, Hašková & Pisoňová, 2014)

Ředitel je hlavním správcem a manažerem školy. Nejdůležitější kompetence ředitelů jsou manažerské kompetence, kompetence strategického myšlení, komunikační dovednosti, metodologická kompetence a intelektuální kompetence. (Andersone, 2013). Základní pracovní činnosti a kompetence vedoucího pracovníka ve školství tvoří jeho zkušenosti, znalosti, povahové rysy, postoje a dovednosti. Zkušenosti nabývají vedoucí pracovníci svou životní praxí a tvoří nejcennější zdroj podkladů pro jeho další rozvoj. (Kovács, 2007)

Nejcennějším aktivem organizací včetně škol v 21. století jsou znalosti jejich zaměstnanců, kteří jsou nositelem know-how a konkurenční výhody. (Drucker, 2000) Znalosti jsou nejčastěji klasifikovány na explicitní a tacitní. Explicitní znalosti jsou spojeny s „know-what“ a lze je vyjádřit formálním jazykem (např. dokumenty). Tacitní znalosti jsou obecně považovány za „know-how“, které existuje pouze v myslích lidí a nejsou vytvořeny v žádné hmatatelné podobě. Jsou vytvářeny interakcí explicitních znalostí a zkušeností, dovedností, intuice, osobních představ, mentálních modelů atd. jedince. (Gamble, 2020) Řídit znalosti v organizaci znamená zajistit jejich přenos tak, aby byly dále efektivně využitelné. (Shaw *et al.*, 2007) V případě škol se jedná o uplatnění zkušenostně reflektivního učení. (Han, 2008) Školy mají odpovědnost za tvorbu, řízení a správu znalostí a zároveň poskytují klíčové služby. Patří ke znalostně náročným organizacím, v nichž se rozvíjejí nehmotné zdroje důležité pro rozvoj společnosti. (Quarchioni, Paternostro & Trovarelli, 2020) Kompetence a zkušenosti jsou důležité nejen pro vzdělávání, ale i spolupráci, rozhodovací procesy a řešení problémů. (Kelly, 2004)

Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou mírou autonomie škol jak v oblasti pedagogické, tak v oblasti řízení organizace, která s sebou přináší obrovskou zátěž a zodpovědnost jednotlivých ředitelů. (Trojan, 2021). Pro dobré řízení školy je nutná stabilní metodická podpora ředitelů a jejich zástupců. Profesní příprava a podpora ředitelů škol je jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (Federičová, 2019), tj. že jim bude po celou dobu jejich kariéry včetně přípravy na výkon profese poskytována maximální podpora, aby mohli splňovat nároky kladené na učitelskou profesi v souvislosti s proměnou společnosti, globálními trendy i reformou v oblasti samotného vzdělávání, jakou bude představovat například implementace nových rámcových vzdělávacích programů. Ve Strategii 2030+ se Strategická linie 3 věnuje podpoře pedagogických pracovníků a stanovuje, že je pro ředitele třeba vytvořit efektivnější způsob jeho vstupního vzdělávání a následně formulovat kritéria v oblasti koncepce vzdělávání, pedagogického vedení školy, kvality pedagogického sboru, výuky, vzdělávacích výsledků žáků a rovných příležitostí žáků ve vzdělávání takovým způsobem, aby jejich naplnění vedlo k efektivnímu a úspěšnému řízení školy. (Fryč *et al.*, 2020)

Jednou z možností podpory profesního rozvoje ředitelů středních škol je zkušenostní učení. Zkušenost je zdrojem poznatků získaných praktickou

činností člověka a vzniká vnímáním a prožitkem dané činnosti. Dělí se na individuální, při které dochází k minimálnímu zobecnění, skupinovou, společensko-historickou a na zkušenosti žáků ve vyučování, které jsou důsledkem jejich socializace. (Kolář, 2012)

Prvky zkušenostního učení lze nalézt již v díle Jana Amose Komenského, který zmiňuje v Didaktice velké, že si člověk lépe pamatuje události, které sám viděl/zažil, než když o nich pouze slyšel. (Komenský, 1930) Např. na počátku 20. století Švadlenka uvádí, že je zkušenost velmi důležitá pro vývoj charakteru člověka při vytváření návyku, kdy výcvik v samostatném jednání vede ke svobodě v rozhodování. (Švadlenka, 1924)

Teorii učení se činností neboli learning by doing popsal Dewey ve své publikaci Experience and Education, kdy na začátku učení je impulz něco vykonat (podnět/touha), potom dochází k pozorování okolních podmínek, které mohou být pro člověka nové nebo se s nimi už někdy setkal, tedy už má znalosti z minulosti. Na základě toho si vytvoří vlastní úsudek, získává novou zkušenost, která je důležitá pro další impulz. Jedná se o náročnější cestu, při které se člověk rozhodne oddálit rychlé rozhodnutí a vystaví se mentálně náročným podmínkám. (Dewey, 1938)

Samotná zkušenost k učení nestačí. Klíčem k přeměně zkušenosti v učení je reflexe, která pomáhá identifikovat problémy, objevit řešení nebo se zapojit do kolektivního zkoumání. (Lundgren *et al.*, 2017) Reflexe je obecně považována za proces, který podporuje studenty, aby se učili prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexe prostřednictvím zkušeností vyžaduje vysokou úroveň sebepozorování a otevřené sebeanalýzy, což je základem pro schopnost abstraktního učení, seberegulaci a schopnost jednat, kterou má jen málo studentů v praxi vysokoškolského vzdělávání vrozené. Reflexi se však lze naučit pomocí strategických zásahů a pečlivého vedení. Reflexe je v literatuře široce diskutována jako nástroj pro podporu učení a vzdělávání, profesionální rozvoj a strukturované učení prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexí učení se prostřednictvím zkušenosti vyžaduje schopnost porozumění vlastnímu myšlení a procesům učení, kritické sebeuvědomění hodnot, přesvědčení a předpokladů a otevřenost vůči alternativním, náročným perspektivám. (Coulson & Harvey, 2013) Jedná se o zkoumání reality okolního světa, při kterém dochází k ohlédnutí se za tím, co se stalo, pro získání dalších zkušeností. (Dewey, 1938)

V případě zkušenostně reflektivního učení vytvořil Korthagen model ALACT, jehož počáteční písmena představují jednotlivé fáze, kterých je pět – akce/jednání (Action), ohlédnutí za akcí (Looking back on the action), uvědomění si základních aspektů (Awareness of essential aspects), vytvoření alternativních postupů jednání (Creation of alternative methods of action) a fáze zkoušení (Thetrial stage), která je zároveň fází nového jednání, tedy první krok dalšího cyklu reflexe. Model ALACT vychází z předpokladu, že učitelé ze své podstaty reflektují své zkušenosti, ale že systematická reflexe se často liší od toho, co jsou zvyklí dělat. Učitelé obecně reflektují často pod vlivem specifické školní kultury. Pod tlakem často dochází k rychlé nápravě praktického problému, než aby se vysvětlila podstata problému. I když to může být v hektické situaci efektivní krátkodobé opatření, existuje nebezpečí, že profesní rozvoj může nakonec stagnovat. V některých případech si učitelé nevědomky vytvářejí standardní řešení toho, co zažívají. (Korthagen & Vasalos, 2005)

Reflektivní praxe je schopnost reflektovat činnost tak, aby se zapojila do procesu neustálého učení. Klíčovým důvodem pro reflektivní praxi je skutečnost, že samotná zkušenost nemusí nutně vést k učení, zásadní je záměrná reflexe zkušeností. Reflektivní praxe je důležitým nástrojem v prostředí profesního vzdělávání založeného na praxi, kde se lidé učí spíše na základě vlastních profesních zkušeností než na základě formálního učení nebo na základě zkušeností z praxe předáváním znalostí. Je nejdůležitějším zdrojem osobního profesního rozvoje a zdokonalování. Je také důležitým způsobem, jak propojit teorii a praxi; prostřednictvím reflexe je člověk schopen vidět a označit formy myšlení a teorie v kontextu své práce. Člověk, který reflektuje v průběhu své praxe, se neohlíží jen na minulost, ale vědomě se dívá na emoce, zkušenosti, činy a události, které se odehrály v minulosti. Tyto informace využívá k tomu, aby doplnil svou stávající znalostní základnu a dospěl k nějakému závěru a vyšší úrovni porozumění. (Mathew, Mathew & Peechattu, 2017)

V přípravě vedoucích pedagogických pracovníků, kteří nejsou v České republice na svoji profesi před nástupem do funkce systematicky připravováni, je nutné hledat způsoby vhodného přenosu znalostí od zkušenějších ředitelů škol k těm začínajícím pomocí prvků zkušenostně reflektivního učení. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy k tomu dochází ve studijním programu Školský management v předmětu Řízení v praxi, ve kterém se propojují teoretické poznatky studentů s praktickými zkušenostmi předávanými řediteli katedrových škol na manažerských praxích v autentickém prostředí škol, což pomáhá procesu přeměny

znalostí v dovednosti. (Základní údaje o studijním programu, online)

4. METODOLOGIE

Dosažení cíle je založeno na výsledcích výzkumného šetření provedeného autorkou v akademickém roce 2020/2021 a zaměřeného na ředitele škol spolupracujících s katedrou (dále jen katedrová střední škola) a studenty studijního programu Školský management.

Příspěvek definuje pomocí analýzy výsledky reflexe zkušeností ředitelů katedrových středních škol studenty na manažerských praxích, které byly získány při výzkumném šetření zaměřeném na zhodnocení praktické přípravy studentů Školského managementu. Šetření bylo provedeno v letním semestru akademického roku 2020/2021 formou dotazníku a skupinového rozhovoru s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management s cílem zjistit, které klíčové pracovní činnosti jsou důležité pro řízení střední školy a jak je možné je předat na praxi, aby byly využitelné v jejich reálné praxi.

Dotazník obsahoval 283 uzavřených otázek a 3 pro identifikací respondentů a jeho analýza byla založena na výpočtu relativních četností (jako podíl na celkovém počtu respondentů) a zaměřil se na způsoby předávání pracovních činností zkušenými řediteli studentům. Rozhovor probíhal skupinově přes platformu MS Teams a zaměřil se na identifikaci klíčových pracovních činností. Výstupem byly návrhy možností předávání klíčových pracovních činností na manažerských praxích studentům.

5. VÝSLEDKY A DISKUZE

Výsledky dotazníkového šetření provedeného v letním semestru akademického roku 2020/2021 formou dotazníku s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management poukazují na možnosti předání daných pracovních činností (explicitních a tacitních znalostí) ředitelů katedrových škol na manažerské praxi studentům. Respondenti volili v případě způsobu předávání zkušeností na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – praktickou ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat (viz Tabulka I a Tabulka II).

Podle výsledků skupinového rozhovoru s 11 řediteli katedrových středních škol patří ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy:

- vedení a péče o zaměstnance,
- rozvoj oborového zaměření školy,
- finanční řízení školy,
- sledování právního rámce činnosti školy.

Ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy patří podle výsledků skupino-

Tabulka I: *Tabulka 1. Způsoby předávání (katedrové školy/studenti) pracovních činností (explicitních znalostí) na manažerské praxi studentům*

Způsob předání pracovní činnosti	Výkladem (%)	Vzorem dokumentu (%)	Ukázkou (%)
přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru	46/42		
uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně		46/62	
zpracování koncepce rozvoje školy	28/9	27/73	27/11
tvorba školního vzdělávacího programu		64/51	
kontrola povinné dokumentace	73/29	9/35	
vydávání a aktualizace školního a klasifikačního řádu		64/67	
vydávání a aktualizace vnitřní směrnice, pracovního řádu, organizačního řádu, provozního řádu		64/62	
návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli		46/62	
schvalování platových výměrů	55/33	9/40	
účetní závěrka a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů		46/42	

vého rozhovoru s 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management:

- řízení organizace jako celku,
- řízení výchovně vzdělávacího procesu,
- zajištění pracovněprávních záležitostí,
- zajištění financí.

Výsledky rozhovorů odráží skutečnost, že klíčové činnosti ředitele školy chápou studenti jako činnosti vyplývající z jeho postavení, tedy sloužící primárně k zabezpečení chodu organizace jako celku, zjednodušeně řečeno, že je třeba zajistit/řídit školu po stránce vzdělávací, právní a ekonomické. Studenti při určování klíčových činností ředitele školy vycházeli díky malým nebo žádným zkušenostem převážné většiny z nich v pozici ředitele školy především z teoretických poznatků získaných zejména na přednáškách a doplněných praktickými zkušenostmi ředitelů katedrových škol na manažerských praxích.

V případě předávání zkušeností ředitelů s tvorbou koncepce rozvoje školy je podle názoru ředitelů nejčastějším způsobem výklad (28 %), vzor dokumentu (27 %) a ukázka (27 %). Studenti preferují předávání vzorem dokumentu (73 %), ukázkou (11 %) a výkladem (9 %). V případě jakéhokoliv ve škole zpracovaného dokumentu je vždy přínosnější předat zkušenosti ukázkou tohoto dokumentu doplněnou výkladem, jak se takový dokument zpracovává. Školní vzdělávací program patří k povinné pedagogické dokumentaci vyplývající z § 28 školského zákona a musí ho mít každá střední škola. Jedná se o společné dílo všech pedagogických pracovníků školy. Ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (51 %) se shodli, že lze tuto činnost předat na praxi nejčastěji vzorem dokumentu.

K hlavním personálním činnostem ředitele střední školy jako zaměstnavatele patří přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru s těmi stávajícími. Vzhledem k tomu, že se jedná o práci s osobními údaji fyzických osob, je velmi důležité postupovat v souladu s GDPR, takže nejvhodnější způsob předání na praxi je podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (42 %) výkladem. Na tuto činnost navazuje uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně. Ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (62 %) se shodli, že nejvhodnějším způsobem předání této činnosti je vzorem dokumentu, který musí být bez uvedení osobních údajů. Kontrola povinné dokumentace patří k činnostem, u kterých se ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (29 %) shodli na způsobu předání výkladem, nicméně studenti jako nejčastější způsob zvolili vzorem dokumentu (35 %), který zvolili ředitelé jako druhý nejčastější způsob předání (9 %).

Tabulka II: *Způsoby předávání (katedrové školy/studenti) pracovních činností (tacitních znalostí) na manažerské praxi studentům*

Způsob předání pracovní činnosti	Výkladem (%)	Vzorem dokumentu (%)	Ukázkou (%)
nastavení optimálních komunikačních procesů	55/60		
řešení konfliktů mezi zaměstnanci	46/73		
řešení porušování povinností zaměstnanců	55/74		
kontrola kvality práce zaměstnanců	64/76		
kontrola naplňování ŠVP	73/60		
sledování změn právních předpisů	73/58		
studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol	73/65		
konzultace s právníkem naléhavých případů	82/67		
získávání vedlejších zdrojů financování	64/73		
aktivní vyhledávání grantových a dalších finančních příležitostí	82/78		
řízení školy jako instituce	64/71		
zastupování školy při různých jednáních	64/53		
reprezentace školy na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních	73/56		

Ředitel střední školy vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 67 % studentů). Dále ředitel vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 62 % studentů).

Návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli patří k činnostem, které lze nejčastěji předat na praxi podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (62 %) vzorem dokumentu. Činnost schvalování platových výměrů lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol nejčastěji výkladem (55 %) nebo vzorem dokumentu (9 %). Podle studentů nejčastěji vzorem dokumentu (40 %) a výkladem (33 %). Činnost týkající se účetní závěrky a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (42 %) vzorem dokumentu.

V případě předávání zkušeností s řízením školy jako instituce jsou ředitelé katedrových škol těmi nejpovolanějšími osobami, které mohou studentům přiblížit realitu, což nejčastěji dělají na manažerské praxi výkladem (64 %). Výklad představuje popis procesů, které musí ředitel každodenně řešit, a které jsou různého charakteru a každý den jiné. Studenti se shodli s řediteli katedrových škol na tom, že nejčastějším způsobem předání této činnosti je výklad (71 %). Je to dáno tím, že z důvodu nízké časové dotace manažerských praxí momentálně neexistuje dostatečný prostor pro jiný způsob předávání. S funkcí ředitele školy jako jejího statutárního zástupce souvisí právo zastupovat školu při jednání navenek. I v tomto případě je tedy nejpovolanější osobou při předávání zkušeností studentům, což dělá nejčastěji výkladem (64 %), s čímž se ztotožňují i studenti (53 %). Zastupování školy představuje rozmanitou činnost, počínaje komunikací se všemi cílovými skupinami (zaměstnanci, žáky, rodiči, zřizovatelem, úřady, firmami, sociálními partnery apod.), přes účast na různých jednáních, po samotné chování ředitele. S touto činností souvisí také reprezentace na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních. Při předávání zkušeností s touto činností je nejčastěji využíván podle ředitelů výklad (73 %), s čímž souhlasí i studenti (56 %). Důležitá je kontrola naplňování ŠVP. Došlo ke shodě mezi řediteli katedrových škol (73 %) a studenty (60 %), že nejčastějším způsobem předání této činnosti je výklad.

Ředitel jako manažer musí ve škole nastavit optimální komunikační procesy podle cílové skupiny, se kterou zaměstnanci komunikují. Předání této činnosti na praxi je možné výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (55 %), tak studenti (60 %). Práce s lidmi může v organizaci přinášet konflikty mezi zaměstnanci. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání této činnosti na praxi, a to výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 73 % studentů). S touto činností souvisí i porušování povinností zaměstnanců. Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (74 %) výkladem. Základním procesem personální práce je kontrola kvality práce zaměstnanců. Kontrolní činnost je obtížené na praxi předat, nicméně jak ředitelé katedrových škol (64 %), tak studenti (76 %) se shodli, že možným způsobem předání je výkladem.

Sledování změn právních předpisů patří k činnostem, které lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol (73 %) i studentů (58 %) výkladem. S touto činností souvisí i studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (73 % ředitelů katedrových škol, 65 % studentů). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (67 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání činnosti na praxi týkající se konzultace naléhavých případů s právníkem výkladem.

Kromě stanovených finančních zdrojů získaných od státu a zřizovatele se ředitel školy snaží získat vedlejší zdroje financování. Předání této činnosti je možné výkladem, což potvrdili ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (73 %). Získávání dalších finančních zdrojů souvisí s aktivním vyhledáváním grantových a dalších finančních příležitostí. Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (78 %) se shodli, že lze tuto činnost předat výkladem.

ZÁVĚR

Příspěvek shrnuje výsledky autorského výzkumu, které se zaměřily na identifikaci klíčových pracovních činností ředitele střední školy potřebných pro efektivní řízení školy a způsob jejich předávání na manažerské praxi. Na základě výsledků výzkumného šetření týkajícího se názorů studentů stu-

dijního programu Školský management a ředitelů katedrových středních škol na klíčové pracovní činnosti důležité pro řízení střední školy a možnosti jejich předání na manažerské praxi bylo zjištěno, že ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy patří činnosti zaměřené na řízení střední školy jako instituce, vedení a péče o zaměstnance, rozvoj oborového zaměření školy, finanční řízení školy a sledování právního rámce činnosti školy.

Výsledky ukazují, že je možné explicitní znalosti předat na praxi převážně vzorem dokumentu, zatímco tacitní znalosti převážně výkladem. V případě předávání explicitních znalostí jsou používány zejména různé vzory dokumentů. U předávání tacitních znalostí jsou používány zejména příběhy, které popisují vztahy mezi pracovníky, činnost managementu, události v organizaci apod. V některých případech může být vzor dokumentu doplněn výkladem ředitele komentujícím proces tvorby daného dokumentu, čímž dochází k propojení explicitních znalostí s těmi tacitními, které tak jednoduše předat nelze a týkají se praktických zkušeností ředitele nabytých v průběhu jeho pracovní kariéry.

Závěrem lze konstatovat, že manažerské praxe přinášejí studentům v mezích svého rozsahu zkušenosti s řízením školy, které jsou ověřené řediteli s dlouholetou praxí a lze je aplikovat do reálného školního prostředí. Zjištěné způsoby předávání pracovních činností na praxi studentům lze navrhnout pro praktickou přípravu studentů v následujících letech. Konkretizace dalších pracovních činností a možnosti jejich předávání na praxi budou předmětem dalšího výzkumu.

Poděkování

Článek byl podpořen programem COOPERATIO (program Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, 2022-2026).

LITERATURA

Abrahamsen, H., Aas., M. & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams? *School Leadership & Management,* 35(1), 62–78. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.9927.

Andersone, I. (2013). Educational Institutions' Leaders Competences. In *The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP),* Vol. 6, pp. 165–172.

Beatriz, P., Deborah, N. & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership: policy and practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD publishing.

Bitterová, M., Hašková, A. & Pisoňová, M. (2014). School Leader's Competencies in Management Area. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 149, 114–118. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.170.

Coulson, D. & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. *Teaching in Higher Education*. 18(4), 401–413. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Drucker, P. F. (2000). *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press.

Edoun, E. I. (2011). Management Leadership and Governance in Education. *Proceedings of the 7th European Conference on Management Leadership and Governance*. 129–135.

Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno: listopad 2019*. Národohospodářský ústav AV ČR.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., *et al*. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Gamble, J. (2020). Tacit vs explicit knowledge as antecedents for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, *33*(6), 1123–1141 https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2020-0121.

Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. (2016). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*. *45*(4), 682–698. https://doi.org/10.1177/1741143216628536.

Han, M. (2008). The Neglected Imperfections in Knowledge Transferring of High School Engineering Education. *2008 International Workshop on Education Technology and Training & 2008 International Workshop on Geoscience and Remote Sensing*. https://doi.org/10.1109/ettandgrs.2008.242.

Heystek, J. (2007). Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*. 27 (3), pp 491–505.

Cheng, E. C. K., Wu, S. W. & Hu, J. (2016). Knowledge Management Implementation in the School Context: Case Studies on Knowledge Leadership, Storytelling, And Taxonomy. *Educational Research for Policy and Practice, 16*(2)*, 177–188.* https://doi.org/10.1007/s10671-016-9200-0.

Iurea, C. (2017). The Role of the Manager in the Succes of School Organizations. https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.25.

Kelly, A. (2004). The Intellectual Capital of Schools: Analysing Government Policy Statements on School Improvement in Light of a New Theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609–629. https://doi.org/10.1080/0268093042000269180.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Komenský, J. A. (1930). *Didaktika velká*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského. Knihovna pedagogických klasiků (Dědictví Komenského).

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching, 11*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093.

Kovács, J. (2007). *Manažerské dovednosti*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, *28*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060.

Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Poell, R. F., Yorks, L., Clark, M. & Sung, S. (2017). Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International.* 1–22. https://doi.org/10.1080/13678868.2017.1308717.

Mathew, P., Mathew, P. & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology* (APJCECT), 3(1), 126–131.

Park, V., & Datnow, A. (2022). Principals' Emotions in School Improvement: The Role of People, Practices, Policies, and Patterns. *School Leadership & Management*, 1–19.

Pol, M. (2007). Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.

Quarchioni, S., Paternostro, S. & Trovarelli, F. (2020). Knowledge Management in Higher Education: A Literature Review and Further Research Avenues. *Knowledge Management Research & Practice,* 1–16. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1730717.

Robinson, V. M. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, *9*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/15700760903026748.

Sezer, Ş. & Engin, G. (2021). School Principals' Views on Selecting, Training and Appointment of Administrator for Schools: A Case Study. *Egitim Ve Bilim*, 46(206).

Shaw, D., Hall, M., Edwards, J. S., & Baker, B. (2007). Responding to Crisis Through Strategic Knowledge Management. *Journal of Organizational Change Management*, *20*(4), 559–578. https://doi.org/10.1108/09534810710760081.

Sohrabi, S. & Naghavi, M. S. (2014). The Interaction of Explicit and Tacit Knowledge. *Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital Knowledge Management & Organizational Learning (ICICKM 2014)*, 363–369.

Švadlenka, F. (1924). *Obecná pedagogika pro učitelské ústavy*. Praha: B. Stýblo.

Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol.* Praha: Wolters Kluwer.

Základní údaje o studijním programu. (2022). Dostupné z: https://kamv.cz/bakalarsky.

Kontakt

RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBAl: eva.urbanova@pedf.cuni.cz

DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE AKO SÚČASŤ PEDAGOGICKEJ PRAXE V PROCESE VZDELÁVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV PROFESIJNÝCH PREDMETOV

Tatiana Varadyová[1], Daniela Petríková[1]

[1]Technická univerzita v Košiciach, Oddelenie spoločenských vied, Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu, Letná 9, 042 00 Košice, Slovenská republika

Abstrakt

Prechod na dištančné vzdelávanie v období koronakrízy zasiahol aj vzdelávanie budúcich učiteľov profesijných predmetov na stredných odborných školách. Otvorili sa viaceré roviny v uvedenej oblasti, ku ktorým patrí dištančná výučba na strednej odbornej škole, dištančná výučba budúcich učiteľov a realizácia pedagogickej skúsenosti v prostredí dištančného vzdelávania. Príspevok reflektuje vybranú oblasť dištančnej výučby na stredných odborných školách Východného Slovenska. Poukazujeme na potrebu projektovania praktického vzdelávania budúcich učiteľov profesijných predmetov a to najmä v prípade, že jednotlivé školské triedy alebo školy môžu vykonávať dištančnú výučbu práve v tejto fáze prípravy budúcich učiteľov na svoje povolanie. Príspevok otvára priestor na diskusiu o realizácii pedagogickej praxe v dištančnom vzdelávaní a skúsenostiach z uvedeného vzdelávania v rámci doplňujúceho pedagogického štúdia. Príspevok má po metodickej stránke dve roviny. Prostredníctvom základnej štatistickej deskripcie umožňuje pohľad na distančné vzdelávanie na stredných odborných školách. Popisný charakter je aplikovaný na realizáciu pedagogickej praxe budúcich učiteľov profesijných predmetov v procese ich prípravy na rolu učiteľa. Závery príspevku sú zhrnuté do odporúčaní postupov, ktoré by mali uplatňovať cviční učitelia v procese realizácie pedagogickej praxe v podmienkach dištančnej výučby.

Klíčová slova: doplňujúce pedagogické štúdium, pedagogická prax, dištančné vzdelávanie, učitelia profesijných predmetov, príprava učiteľov

Abstract

REMOTE EDUCATION AS A PART OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PROCESS OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL SUBJECTS

The transition to distance education during the corona crisis also affected the education of future teachers of vocational subjects at secondary vocational schools. Several levels have been opened in this area, which include distance learning at a secondary vocational school, distance learning for

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0296

future teachers and the implementation of pedagogical experience in a distance learning environment. The paper reflects the selected area of distance education at secondary vocational schools in Eastern Slovakia. We point out the need to design practical training for future teachers of vocational subjects, especially if individual school classes or schools can provide distance learning at this stage of preparation of future teachers for their profession. The paper opens a space for discussion about the implementation of pedagogical practice in distance education and the experience of this education within the additional pedagogical study. The paper has two methodological aspects. Through a basic statistical description, it provides an insight into distance education at secondary vocational schools. The descriptive character is applied in the description of the pedagogical practice of future teachers of vocational subjects in the process of their preparation for the role of a teacher. The conclusions of the paper are summarized in the recommendations of procedures that should be applied by training teachers at training schools in the process of implementing pedagogical practice in the conditions of distance education..

Keywords: additional pedagogical study, pedagogical practice, remote education, vocational teachers, teacher training

1. ÚVOD

Do marca 2020 sa stredoškolské vzdelávanie na Slovensku realizovalo zásadne prezenčnou formou. Uzatvorenie škôl z dôvodu pandémie COVID-19 viedlo ku skokovej potrebe riešiť formu výučby v novovzniknutej situácii. V prostredí dištančného vzdelávania sa otvorilo viacero oblastí, ktorým je potrebné venovať pozornosť. Patrí k nim aj samotná dištančná výučba na cvičnej škole, dištančná výučba budúcich učiteľov a realizácia pedagogickej praxe v dištančnom prostredí.

Príspevok prináša výsledky z dvoch dotazníkových zisťovaní realizovaných na slovenských stredných odborných školách v Košickom a Prešovskom kraji. Zisťovali a porovnávali sme pohľad učiteľov odborných profesijných predmetov na problematiku dištančného vzdelávania, aby sme mohli zistené skutočnosti aplikovať do výučby doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ) na TUKE. Zapracovaním získaných informácií do procesu prípravy budúcich učiteľov profesijných predmetov chceme zvyšovať kvalitu poskytovaného vzdelávania. V súvislosti s prípravou budúcich učiteľov profesijných predmetov poukazujeme na potrebu projektovania pedagogickej praxe študentov doplňujúceho pedagogického štúdia v prípade, že jednotlivé triedy, resp. školy môžu v čase vykonávania pedagogickej praxe študentov realizovať dištančnú, resp. hybridnú výučbu.

Pedagogickú prax študentov doplňujúceho pedagogického štúdia považujeme za jednu z najdôležitejších súčastí procesu získavania pedagogickej spôsobilosti profesie učiteľa. Počas pedagogickej praxe sa študenti učiteľstva dostávajú do kontaktu s reálnou situáciou na školách. V tomto procese študenti doplňujúceho pedagogického štúdia priamo spolupracujú s cvičnými učiteľmi, ktorých úlohou je viesť študentov učiteľstva počas realizácie pedagogickej praxe.

2. CIELE

V príspevku si dávame za cieľ upriamiť pozornosť na problematiku realizácie pedagogickej praxe v rámci prípravy budúcich učiteľov v podmienkach dištančnej výučby na cvičných stredných odborných školách. Z nášho pohľadu sa zameriavame na učiteľov odborných (profesijných) predmetov pre stredné odborné školy.

Chceme poukázať na skutočnosť, že nie je dôvod redukovať prípadne prerušiť pedagogickú prax študentov učiteľstva ani v prípade zatvorenia škôl či tried a prechodu do elektronického priestoru, ak k tomu v budúcnosti dôjde z akéhokoľvek dôvodu. Svoje názory chceme podložiť výsledkami dotazníkových prieskumov, ktoré sme realizovali v dvoch za sebou idúcich školských rokoch počas núteného prechodu na dištančnú výučbu z dôvodu pandémie COVID-19.

Predpokladali sme, a dotazníkovým zisťovaním sme okrem iného overovali, že učitelia si pri nútenom skokovom prechode osvojili nástroje pre výučbu v dištančnom priestore a v druhom roku pri opätovnom zavedení dištančnej výučby, vyučovanie prebiehalo už aj z ich subjektívneho hľadiska štandardnejšie. Vďaka tomu je možné pristupovať aj k činnostiam ako pedagogická prax budúcich učiteľov profesijných predmetov – v prípade prebiehajúcej dištančnej výučby v čase jej realizácie – štandardným spôsobom.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Problematika distančného vzdelávania nie je novou témou v pedagogike a didaktike. V celosvetovom meradle však vznik novej situácie v súvislosti s pandémiou COVID-19 významne ovplyvnil oblasť dištančného vzdelávania a jeho skúmanie. Na Slovensku aj v Čechách v období marca až júna roka 2020 vznikali počiatočné iniciatívy v tejto problematike. Predmetom zisťovania boli prevažne reálne skutočnosti o uskutočnení dištančného vzdelávania a napr. používanie platformy pre jeho realizáciu (Hamberger, 2021, s. 2–3). Prieskumy zároveň odzrkadľovali záujem jednotlivých tvorcov zisťovania. Následne, v období skončenia školského roka, začali vznikať systematickejšie zisťovania na jednotlivých úrovniach vzdelávania, ako aj z pohľadu jednotlivých aktérov výučby.

V prostredí dištančného vzdelávania je možné sledovať rôzne oblasti a línie, ktorým je potrebné venovať pozornosť. Z pohľadu potrieb nastavenia doplňujúceho pedagogického štúdia pre stredné odborné vzdelávanie považujeme za nevyhnutné zamerať sa na samotnú dištančnú výučbu v prostredí stredných odborných škôl a jej špecifiká. V oblasti stredoškolského vzdelávania sme zaznamenali napr. iniciatívu Váš názor nás zaujíma (Jasaňová, 2020). Dostupné je skúmanie vytvorené Štátnym inštitútom odborného vzdelávania (ŠIOV, 2020a) (ŠIOV, 2020b), ktoré pozostáva z dvoch súhrnných dotazníkov – ich výsledky nie sú v súčasnosti na stránke ŠIOV k dispozícii. Predpokladáme, že drobných a nepublikovaných prieskumov, ktoré boli realizované pre vnútorné potreby jednotlivých škôl, bolo omnoho viac. V súčasnosti sú dostupné viaceré, aj opakovane realizované šetrenia s výstupmi v podobe súhrnnejších správ (Ostertágová & Čokyna, 2020) (Ostertágová & Rehúš, 2021) (Pavlas *et al.*, 2020) (Pavlas *et al.*, 2021). Komplexnú záverečnú správu o dištančnom vzdelávaní žiakov a žiačok v období pandémie COVID-19 vydalo Metodicko-pedagogické centrum (Galaš, 2021).

Ďalšou významnou oblasťou skúmania by mala byť aj dištančná výučba budúcich učiteľov a realizácia pedagogickej praxe v dištančnom prostredí, pretože ide o dôležité súčasti procesu získavania pedagogickej spôsobilosti profesie učiteľa (Zeľová, 2015). Počas pedagogickej praxe sa študenti učiteľstva dostávajú do kontaktu s reálnou situáciou na školách, pričom v tomto procese priamo spolupracujú s cvičnými učiteľmi. Prostredníctvom pedagogickej praxe si budúci učitelia uvedomujú sociálne roly učiteľov, ustaľujú hodnotové systémy, postoje, motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu sa (Černotová, 2016). Nezachytili sme v tejto oblasti zatiaľ realizáciu skúmania v podmienkach Slovenska. Je však možné, že sa pri rôznych zisťovaniach objavili aspoň čiastkovo otázky zamerané aj na pedagogickú prax v dištančnom prostredí. V neformálnej rovine na rôznych podujatiach bola táto problematika diskutovaná. Je podľa nás len otázkou času, ako sa bude problematika potreby pedagogickej praxe v podmienkach dištančného vzdelávania vyvíjať a aké naliehavé bude vytvorenie systematického riešenia napríklad aj zo strany ministerstva školstva.

4. METODIKA

V príspevku využívame primárne údaje, ktoré získalo pracovisko Katedry inžinierskej pedagogiky (KIP) TUKE, existujúce do 31. 12. 2021. Toto pracovisko malo v oblasti vzdelávania budúcich učiteľov odborných predmetov dlhoročné skúsenosti. Od 1. 1. 2022 bolo pracovisko KIP zrušené, náplň vykonávanej práce bola začlenená pod organizačnú jednotku Ústavu jazykov, spoločenských vied a akademického športu (ÚJSŠ TUKE), Oddelenie spoločenských vied (OSV).

V roku 2020 KIP TUKE realizovala zisťovanie skúseností učiteľov vybraných stredných odborných škôl s výučbou počas COVID-19 vzhľadom na situáciu prostredníctvom dotazníkovej metódy. Dotazník bol zostavený kolektívom KIP, ktorý tvorili zamestnanci s pozíciou didaktik, pedagóg a psychológ a obsahoval 40 otázok, zameraných na prácu učiteľov v zmenených podmienkach. Dotazník bol v elektronickej verzii, bol vytvorený prostredníctvom docs.google formulárov. V roku 2021 pristúpilo pracovisko k realizácii zisťovaniu pomocou opakovaného upraveného dotazníka za účelom porovnania zmeny stavu v oblasti dištančnej výučby na rovnakej vzorke stredných odborných škôl. Dáta boli v oboch prípadoch spracované primárnou deskriptívnou štatistikou.

Dotazník v roku 2020 (dotazník 1) bol na jednotlivé školy distribuovaný dňa 16. 6. 2020 prostredníctvom elektronickej pošty adresovanej vedeniu jednotlivých škôl. Vedenie školy následne zabezpečovalo distribúciu dotazníka učiteľom. Zber dát prebiehal v období 16. 6. 2020–30. 6. 2020. Celkovo dotazník vyplnilo 165 učiteľov z 20 škôl.

Dotazník v roku 2021 (dotazník 2) bol analogicky distribuovaný dňa 18. 6. 2021 a zber dát prebiehal do 4. 7. 2021. Dotazník 2 vyplnilo 132 učiteľov.

Porovnateľné otázky boli zoskupené do šiestich oblastí: identifikačná oblasť, prežívanie, používanie komunikačnej platformy, priebeh dištančnej výučby, diagnostika a hodnotenie, skúsenosť a názory na použitie dištančnej výučby.

Identifikačná oblasť obsahovala identifikáciu školy, pohlavie, vek, dĺžku pedagogickej praxe a predmety, ktoré respondent vyučoval. Oblasť prežívania sa zameriavala na subjektívne vyjadrenie pocitov respondenta v súvislosti s nábehom na dištančné vzdelávanie v čase pandémie. Oblasť používania komunikačnej platformy sa zameriavala na typ a úroveň jej ovládania respondentom. V oblasti priebehu dištančnej výučby sme sa zamerali jednak na odlíšenie asynchrónneho a synchrónneho spôsobu komunikácie, ale tiež na dĺžku jej samotného nábehu a problematiku prípravy učiteľa na vyučovanie v zmenených podmienkach. V oblasti diagnostiky a hodnotenia sme sa zamerali na niektoré ich aspekty v súvislosti s dištančnou výučbou. V predposlednej oblasti sme sa zaujímali o skúsenosti a názory učiteľov po absolvovanom dištančnom vzdelávaní. V závere sme zisťovali, do akej miery by mali učitelia záujem podeliť sa o svoje skúsenosti z prebehnutej dištančnej výučby vo väčšej miere, ako poskytoval predmetný dotazník.

Dotazníkové skúmanie malo byť pôvodne realizované len pre cvičné SOŠ, ktoré spolupracovali s KIP TUKE pri výučbe na DPŠ. Súbor škôl, na ktoré boli zaslané žiadosti o spoluprácu pri vypĺňaní dotazníka však bol rozšírený na celý Košický a Prešovský kraj, nakoľko práve tieto kraje sú hlavnou spádovou oblasťou absolventov štúdia DPŠ na KIP TUKE. Výber škôl bol uskutočnený na základe databázy škôl MŠVVaŠ SR (CVTI, 2020) a dotazník bol poslaný na 129 škôl. Cieľom dotazníka bolo osloviť čo najväčší počet učiteľov SOŠ v uvedených krajoch. Vzhľadom na dvojstupňovú distribúciu dotazníkov prostredníctvom vedenia jednotlivých škôl, nemáme jednoznačné informácie o tom, k akému počtu učiteľov sa dotazník reálne dostal. Nie je teda možné vyhodnocovať návratnosť dotazníkov.

5. VÝSLEDKY

V našom príspevku sme sa zamerali na prezentovanie časti výsledkov zisťovaní, ktoré sme na našom pracovisku realizovali. Týkajú sa vyjadrení o spôsobe výučby u učiteľov na stredných odborných školách počas dištančnej výučby (DV), prevažujúcich metódach v tejto výučbe a vlastného posúdenia svojich schopností v súvislosti s DV učiteľmi.

Dištančná výučba začala v školskom roku 2019/2020 na školách zúčastnených v zisťovaní, v prevahe (63 %) počas prvého týždňa od uzatvorenia škôl a v školskom roku 2020/2021 bol tento prechod ešte plynulejší (84 %) počas prvého týždňa od uzatvorenia škôl. Jej realizácia bola v tomto prípade (školský rok 2020/2021) prevažujúco on-line; spolu 123 respondentov (94 %) uviedlo, že realizácia on-line prebehla veľmi často (80 %) resp. často (14 %). V súvislosti s rozvrhom hodín 56 % respondentov uviedlo, že nedošlo k zmene v rozvrhu hodín a 73 % uviedlo, že nedošlo k zmene dĺžky vyučovacej jednotky. Tieto upresňujúce skutočnosti sme zisťovali až v prieskume č. 2.

Pri realizácii dištančnej výučby sme sa pýtali na skutočnosť, nakoľko učitelia kopírovali hodinu základného typu (vyučovaciu hodinu s fázou motivačnou, expozičnou, fixačnou a diagnostickou). Odpovede na škále 1–5, pričom 5 znamená „úplne“ sú v Tabuľke I.

Ďalšou zisťovanou skutočnosťou bolo, nakoľko učitelia využívali pri dištančnej výučbe komunikáciu synchrónnu a asynchrónnu. Výsledky sú uvedené v Tabuľke II.

Súvisiacou položkou bolo zisťovanie, aké prevažujú metódy pri synchrónnej výučbe nového učiva u oslovených učiteľov. Výsledky sú uvedené v Tabuľke III a Tabuľke IV.

V oboch zisťovaniach sme sa respondentov pýtali, či dištančnú výučbu v čase COVID-19 považujú za plnohodnotnú náhradu prezenčnej výučby. V prvom z nich (dotazník 1) sa vyjadrilo súhlasne 64 % a v druhom (dotazník 2) 59 % opýtaných.

V rámci sebavnímania učiteľov sa respondenti vyjadrovali k svojim schopnostiam používať nástroj – komunikačnú platformu pri dištančnej výučbe. Za dostačujúce vo vysokej miere (na

Tabulka I: *Kopírovanie hodiny základného typu pri DV*

škála odpovedí v rozsahu 1–5	**2019/2020**		**2020/2021**	
	počet odpovedí	**percentuálne**	**počet odpovedí**	**percentuálne**
stupeň 5 (úplne)	6	3,64	12	9,09
stupeň 4	31	18,79	44	33,33
stupeň 3 až 1 (vôbec)	128	77,58	76	57,58
Spolu	165	100,00	132	100,00

stupnici 1–5 vybrali voľbu 1 alebo 2, pričom 1 = vysoká / najlepšia) sa vyjadrilo 62 % v prvom roku, 71 % v druhom roku zisťovania. Svoje spôsobilosti vzdelávať dištančne označili za primerané výberom voľby 1 alebo 2, pričom 1 = vysoká / najlepšia 66 % v prvom roku a 72 % v druhom roku zisťovania. V druhom roku (2020/2021) sme zisťovali aj sebavnímanie učiteľov v posune vo svojich zručnostiach oproti dištančnej výučbe v školskom roku 2019/2020. Vysokú mieru vyjadrilo 77 % respondentov výberom voľby 1 resp. 2, pričom 1 = vysoký).

6. DISKUSIA

Z výsledkov, ktoré sme získali vykonaným zisťovaním, môžeme konštatovať, že pokým v prvotnom fungovaní učiteľov pomocou dištančnej výučby prevažovala asynchrónna komunikácia, v nasledujúcom roku sa situácia výrazne zmenila v prospech komunikácie synchrónnej (Tabuľka II), s využitím metód výkladu, dialógu či diskusie (Tabuľka III, Tabuľka IV). Učitelia v druhom roku zvýšili podiel hodiny základného typu v dištančnom prostredí (Tabuľka I). Z uvedeného je možné predpokladať, že v prvom roku dištančnej výučby, ktorý bol pre školy náročný z dôvodu skokového prechodu z budov do elektronického priestoru, si učitelia našli cestu realizácie vyučovania. Vďaka tomu v nasledujúcom roku už skutočnosť uvalenia karantény na celú školu alebo iba na jednotlivé triedy nebola pre nich širokospektrálnym problémom. Dokázali sa priblížiť bežnému spôsobu výučby, ktorým pracujú počas prezenčnej výučby, hoci si intenzívnejšie uvedomujú skutočnosť, že dištančná výučba nie je plnohodnotnou náhradou výučby prezenčnej. Vysoké percento respondentov subjektívne vníma svoj posun v zručnostiach pre

Tabulka II: *Komunikácia so žiakmi počas DV*

škála odpovedí	**2019/2020**				**2020/2021**			
	synchrónna		**asynchrónna**		**synchrónna**		**asynchrónna**	
	počet	**%**	**počet**	**%**	**počet**	**%**	**počet**	**%**
veľmi často – často	78	47,27	130	78,79	109	82,58	61	46,21
málo – veľmi málo – nevyužívam	87	52,73	35	21,21	23	17,42	71	53,79
Spolu	165	100,00	165	100,00	132	100,00	132	100,00

Tabulka III: *Metódy pri novom učive počas DV synchrónnej v školskom roku 2019/2020*

škála odpovedí	**výklad**		**dialóg**		**diskusia**		**iné**	
	počet	**%**	**počet**	**%**	**počet**	**%**	**počet**	**%**
veľmi často – často	56	33,94	62	37,58	70	42,42	5	3,03
málo – veľmi málo – nevyužívam	109	66,06	103	62,42	95	57,58	160	96,97
Spolu	165	100,00	165	100,00	165	100,00	165	100,00

Tabulka IV: *Metódy pri novom učive počas DV synchrónnej v školskom roku 2020/2021*

škála odpovedí	**výklad**		**dialóg**		**diskusia**		**iné**	
	počet	**%**	**počet**	**%**	**počet**	**%**	**počet**	**%**
veľmi často – často	82	62,12	68	51,52	85	64,39	15	11,36
málo – veľmi málo – nevyužívam	50	37,88	64	48,48	47	35,61	117	88,64
Spolu	132	100,00	132	100,00	132	100,00	132	100,00

realizáciu dištančného vzdelávania oproti prvému roku pandémie. Vďaka týmto skutočnostiam je reálne a realizovateľné zabezpečiť pedagogickú prax budúcich učiteľov na cvičných školách aj v prípade, že škola či triedy, v ktorých sa prax má vykonávať, budú z nejakých dôvodov nútené fungovať dištančne.

V dištančnom vzdelávaní sa pri realizácii pedagogickej praxe práve cviční učitelia podieľajú na zaradení študenta doplňujúceho pedagogického štúdia do procesu výučby. Súčasní autori zameraní na oblasť vzdelávania poukazujú na skutočnosti, ktoré vznikajú v súvislosti s fenoménom nepripravenosti cvičných učiteľov v prezenčnej výučbe Kosová, Tomengová, *et al.* (2015, s. 115) súhlasiac s Černotovou (2016), pričom poukazujú na to, že dochádza k nepociťovaniu zodpovednosti a že cviční učitelia si nie sú vedomí svojich práv a povinností, zastarávajú v pedagogickej aj psychologickej teórii. Kosová, Tomengová, *et al.* (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 a teda aj oblasťou dištančného vzdelávania vo všetkých jeho podobách.

Rozšírenie problematiky vzdelávania učiteľov zabezpečujúcich pedagogickú prax o oblasť dištančného vzdelávania považujeme v dnešnej dobe za nevyhnutné. Malo by to byť prostredníctvom zaistenia stáleho kontaktu odborných metodikov s cvičnými učiteľmi ako uvádzajú tiež Horáčková a Kamanová (2013, s. 47), ktoré v tejto úvahe súhlasia s Maňákom (2011, s. 268). Je totiž naivné si myslieť, že učitelia v pozícií cvičného učiteľa zabezpečujúci pedagogickú prax, sa budú iniciatívne aktívne sami a z vlastného popudu sústavne profesionálne vzdelávať a to nielen v pedagogicko-psychologických odboroch (Petríková & Varadyová, 2021), ale aj v oblasti dištančného vzdelávania.

ZÁVER

Pedagogická prax budúcich učiteľov je z nášho pohľadu jednou z najdôležitejších súčastí ich prípravy. Zatvorenie škôl, prípadne tried a ich prechod na dištančný spôsob výučby prebehol skokovo z dôvodu celosvetovej pandémie COVID-19. Ukázalo sa, že dištančná výučba je realizovateľná aj v podmienkach slovenských škôl a učitelia to už začali považovať za súčasť svojho profesionálneho pôsobenia. Je potrebné, aby sa táto situácia dostala aj do procesu prípravy budúcich učiteľov. Cviční učitelia si našli spôsoby, ako realizovať výučbu, hlavne v prípade odborných (profesijných) predmetov v zmenených podmienkach. Je žiadúce, aby túto svoju skúsenosť sprostredkovávali aj študentom učiteľstva v procese ich prípravy.

Z porovnania výsledkov v oboch zisťovaniach je možné vyvodiť základné odporúčania pre realizáciu pedagogickej praxe cvičnými učiteľmi. 1. Prechod na dištančné vzdelávanie by nemal byť dôvodom na to, aby mala byť prerušená alebo nerealizovaná pedagogická prax. 2. Cviční učitelia by mali zabezpečiť, aby sa študent realizujúci pedagogickú prax mal možnosť prihlásiť do platformy dištančného vzdelávania v cvičnej škole. 3. Priebeh pedagogickej praxe v dištančnom prostredí by mal v najväčšej možnej miere kopírovať vzdelávanie v prezenčnej výučbe, vrátane realizácie rozborov vyučovacích jednotiek a konzultácií.

Príspevok je výsledkom riešenia čiastkovej úlohy projektu MŠVVaŠ SR KEGA č. 049TUKE-4/2022 s názvom Podpora cvičných učiteľov na stredných odborných školách a zlepšovanie kvality pedagogickej praxe študentov DPŠ na TUKE.

LITERATÚRA

CVTI (2020). *Zoznamy škôl a školských zariadení.* Dostupné z: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/registre/zoznamy-skol-a-skolskych-zariadeni.html?page_id=9332

Černotová, M. (2016). *Manuál pre cvičných učiteľov k pedagogickej praxi.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Galáš, P. *et al.* (2021). *Dištančné vzdelávanie* žiakov *a* žiačok *v období pandémie COVID-19 v kontexte profesijného rozvoja učiteľov* a *učiteliek.* Záverečná správa z prieskumu máj 2021 – november 2021. Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/DVZ_Zaverecna_sprava_z_prieskumu.pdf

Hamberger, T. (2021). Česká zkušenost s *distančním vzděláváním.* Dostupné z: https://www.politikaspolecnost.cz/wp-content/uoploads/2021/02/Česká-zkuičenost-s-dištančním-vzdělávaním_IPPS.pdf

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. Dostupné na: https://www.icolleconference.cz/files/2013-profese-ucitele-odbornych-predmetu.pdf

Jasaňová, M. (2020). *Váš názor nás zaujíma.* Dostupné z: https://siov.sk/vas-nazor-nas-zaujima-aj-v-koronakrize/

Kosová, B., Tomengová, A., *et al.* (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov.* Banská Bystrica: Belianum. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf

Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace, 21*(3), 257–271. Dostupné na: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1240/941

Ostertágová, A., & Čokyna. J. (2020). *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej* výučby v školskom *roku 2019/2020.* IVP. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/20815.pdf

Ostertágová, A., & Rehúš, M. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v* školsk*om roku 2020/2021.* Dostupné z: https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/wp-content/uploads/2021/06/Prieskum-distancne-vzdelavanie_final.pdf

Pavlas, T. *et al.* (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách.* Česká školní inspekce. Dostupné na: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf) 86/5

Pavlas, T. et al. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách v České republice.* Dostupné z: https://edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

Petríková, D., & Varadyová, T. (2021). Zvyšovanie kvality doplňujúceho pedagogického štúdia prostredníctvom vzdelávania cvičných učiteľov. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020.* Brno: Mendelova univerzita v Brně.

ŠIOV (2020a). *Dotazník k prieskumu zavádzania dištančnej formy vzdelávania z pohľadu stredných odborných škôl, stredných športových škôl, škôl umeleckého priemyslu - teoretické vyučovanie odborných predmetov.* Dostupne z: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdkkrU0KqDAogwjbRu-tevyjRejmEuCg1vmYqH-LX3ObFseLw/viewform

ŠIOV (2020b). *Dotazník k prieskumu zavádzania dištančnej formy vzdelávania z pohľadu stredných odborných škôl, stredných športových škôl, škôl umeleckého priemyslu - praktické vyučovanie.* Dostupné z: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgVt8e9vyQUJEc9D93L1DkP-dzNGV4GgDG_dMkbt6WIb2pYA/viewform

Zeľová, A. (2015). *Doplňujúce pedagogické* štúdium. Kurikulum. Košice: KIP TUKE.

Kontakt

Ing. Tatiana Varadyová, PhD.: tatiana.varadyova@tuke.sk

Ing. Daniela Petríková, PhD.: daniela.petrikova@tuke.sk

OSOBNOSTNÉ A MOTIVAČNÉ PREDIKTORY DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

Marcela Verešová[1]

[1]Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Abstrakt

V príspevku sa centrujeme na analýzu nasledovných didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a praxi: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny; realizácia vyučovacej hodiny; budovanie triednej atmosféry a klímy; diagnostika a hodnotenie; sebareflexia učiteľa. Uvedené didaktické kompetencie sú súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. V našej výskumnej štúdii zisťujeme, aký vzťah (korelačný a predikčný) má motivácia k voľbe učiteľského povolania (vonkajšia; vnútorná; altruistická; alternatívna voľba) a osobnostné charakteristiky Veľkej päťky (extraverzia; prívetivosť; svedomitosť; neurotizmus/negatívna emocionalita; otvorenosť voči skúsenosti) k uvedeným didaktickým kompetenciám u 600 učiteľov v pregraduálnej príprave a praxi (300 v pregraduálnej príprave a 300 v praxi v SR). Identifikovali sme u učiteľov v praxi i u učiteľov v pregraduálnej príprave významné korelačné vzťahy medzi sledovanými premennými (v prípade osobnostných dimenzií Veľkej päťky ku všetkým didaktickým kompetenciám a v prípade motivácie primárne na úrovni vnútornej, altruistickej motivácie a alternatívnej voľby s rôznou silou vzťahu v skupine učiteľov z praxe a učiteľov v pregraduálnej príprave). Na identifikovanie predikčného vzťahu sme použili hierarchickú regresnú analýzu, overovali sme 5 regresných modelov, pre každú didaktickú kompetenciu samostatne, pričom závislou premennou boli didaktické kompetencie. V prvom kroku bol do modelu pridaný status (študent učiteľstva, učiteľ v praxi), v druhom motivácia a v treťom osobnostné črty. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné, altruistické ako aj alternatívne motivačné faktory a osobnostné črty extraverzia, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie triedna atmosféra a klíma sme identifikovali vnútorné motivačné faktory a osobnostné črty extraverzia, prívetivosť, a otvorenosť voči skúsenosti, pričom negatívne emócie/neurotizmus boli negatívnym prediktorom tejto didaktickej kompetencie. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie sme identifikovali vnútorné a altruistické motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Ako významné prediktory didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa sme preukázali status (byť učiteľom), vnútorné a altruistické motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti.

https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0303

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

Klíčová slova: didaktické kompetencie, učiteľ, plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia, extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus/negatívna emocionalita, otvorenosť voči skúsenosti, vonkajšia motivácia, vnútorná motivácia, altruistická motivácia, alternatívna voľba

Abstract

PERSONAL AND MOTIVATIONAL PREDICTORS OF DIDACTIC COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TEACHERS AND TEACHERS IN PRACTICE

In this paper, we focus on the analysis of the following didactic competencies of pre-service teachers and teachers in practice: planning and preparation of lesson; realization of a lesson; building a class atmosphere and climate; diagnostics and evaluation; teacher self-reflection. These didactic competencies are part of the professional competencies of teachers. In our research study, we find out what relation (correlation and prediction) the motivation to choose the teaching profession (external; internal; altruistic; alternative choice) and the personal characteristics of the Big Five (extraversion; agreeableness; conscientiousness; agreeableness; neuroticism; openness) are to the mentioned didactic competences in the sample of 600 teachers in the Slovak Republic (300 pre-service teachers; 30 teachers in practice). We identified significant correlations between the observed variables (in the case of the Big Five personality traits to all didactic competencies and in the case of motivation primarily to the level of internal, altruistic motivation and alternative with different strengths of the relation in 2 research subgroups). We used hierarchical regression analysis to identify the predictive relation, we verified 5 regression models, for each didactic competence separately, while the dependent variable was didactic competencies, in the first step the status was added to the model (the pre-service teacher, the teacher in practice), in the second motivation and in third personality traits. We identified that internal motivation and personality traits - agreeableness, conscientiousness, and openness are important predictors of didactic competence “planning and preparation of lesson”. We identified that internal motivation, altruistic motivation as well as an alternative choice, and personality traits - extraversion, conscientiousness, and openness are important predictors of didactic competence “realization of a lesson”. We identified that intrinsic motivation and personality traits - extraversion, agreeableness, and openness are important predictors of didactic competence “building a class atmosphere and climate “, while negative emotions/neuroticism is a negative predictor of this didactic competence. We identified that internal motivation and altruistic motivation, and personality traits - agreeableness, conscientiousness, and openness are important predictors of didactic competence “diagnostics and evaluation”. We proved that the status (being a teacher), internal motivation and altruistic motivation, and personality traits agreeableness, and openness are important predictors of the “teacher’s self-reflection” competence.

The research study was prepared with the support of the project VEGA 1/0084/21 „Personal, cognitive and motivational predictors of professional competencies of pre-service teachers and teachers in practice “.

Keywords: didactic competencies, the teacher, planning and preparation of lessons, realization of a lesson, building a class atmosphere and climate, diagnostics and evaluation, self-reflection, extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness, external motivation, internal motivation, altruistic motivation, alternative choice

1. ÚVOD A TEORETICKÝ RÁMEC

Učiteľská profesia je jednou z najkomplexnejších profesií dnešnej spoločnosti a rovnaká komplexnosť sa preto očakáva aj od súboru učiteľových profesijných kompetencií (Zuljan *et al.*, 2012). Profesijná kompetencia je „súhrn spôsobilostí, ktorými by mal byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať, i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť, a ktoré by mali byť utvárané, kultivované prípadne aj zdokonaľované u študentov učiteľstva." (Švec, 1999, s. 34). V nadväznosti na pozorovateľnosť kompetencií je dôležité poznamenať, že kompetencie sú merateľné a ich posúdenie je uskutočniteľné prostredníctvom učiteľovho výkonu počas pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese (Nessipbayeva, 2012). S pojmom kompetencia sa stretáme čoraz častejšie a spolu s ním sa bezprostredne spája aj efektívny a kvalitný výkon v učiteľskej profesii. Pomocou profesijných kompetencií dosahuje pedagóg určitú úroveň pracovného výkonu. Profesijné kompetencie majú schválené a nastavené určité štandardy, ktoré sú prijaté v rámci krajiny či Európskej Únie. Každá krajina má rozdielne nastavené vzdelávacie štandardy, normy a celú legislatívu, podľa ktorých sa musia pedagógovia vo vyučovacom procese riadiť (Daňová, & Ballová Mikušková, 2022). K profesijným kompetenciám učiteľa nevyhnutne partia aj didaktické kompetencie, ku ktorým v súlade s dielom Kyriacoua (1996) radíme: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy v triede, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia učiteľa.

V súčasnosti sa na učiteľovu osobnosť a profesijnú prípravu kladú vysoké nároky, čo je však pochopiteľné, keďže učiteľ, aby mohol vzdelávať deti a mládež (ale i dospelých a seniorov), musí mať dôkladne osvojené vedomosti, zručnosti a kompetencie z odboru, ktorý vyučuje, ktoré získava kvalitnou odbornou prípravou v aprobácii alebo jej kombináciách, no rovnako významné pre kvalitu jeho výkonu je disponovanie sústavou vedomostí, zručností, kompetencií a postojov z oblasti psychológie (psychologická gramotnosť), pedagogiky (didaktické kompetencie) a ďalších významných oblastí rozvíjajúcich kľúčové kompetencie človeka (IKT a digitálna kompetencia, cudzie jazyky a viacjazyčnosť, kompetencie v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu a ďalšie oblasti gramotnosti významnej pre uplatnenie a život človeka v 21. storočí) a kvalitné pedagogické, odborné, ale i všeobecné vzdelanie z rôznych oblastí. V súčasnosti sa ako dôležitá podčiarkuje aj výskumná kompetencia učiteľa (Kurincová, Turzák, & Turzáková, 2019). Profesijné kompetencie a kvalitatívna úroveň ich rozvoja, motivácia spojená s prácou učiteľa a sebaregulácia patria medzi aspekty učiteľovej profesijnej výbavy a významne pôsobia na motiváciu, školskú spokojnosť a úspešnosť žiakov. V súvislosti s uvedeným bola realizovaná štúdia, ktorá skúmala ako tieto uvedené aspekty profesijnej výbavy učiteľa ovplyvňujú vyučovanie a samotné učenie a učebné výsledky žiakov (Kunter *et al.*, 2013). Výsledky preukázali, že žiaci, ktorých učitelia mali vysoké znalosti odborného (odborového) a pedagogicko-psychologického obsahu, teda aj vysokú mieru kompetencií (profesijných a didaktických) a učili s nadšením a entuziazmom vykazovali vyššie úspechy. Okrem toho študenti prejavovali zvýšenú záľubu daného predmetu. Uvedené dokladuje, aké dôležité je nadobúdanie profesijných kompetencií učiteľov a ich neprestajný rozvoj počas celého pôsobenia v učiteľskej profesii a aký pozitívny vplyv dokážu mať na žiakove vnímanie daného predmetu a jeho obľúbenosť, či jeho učebné výsledky (Kunter *et al.*, 2013). Uplatňovanie kompetencií učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese môže do veľkej miery zvýšiť efektivitu vzdelávania nielen žiakov, ale aj učiteľov a rovnako tak aj celkovú kvalitu vyučovania (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

Učiteľova osobnosť je tou, s ktorou sa žiaci do veľkej miery identifikujú, stotožňujú, ktorej sa chcú podobať a zobrať si z nej príklad (Hupková, & Petlák, 2004). Uvedené podporujú aj Kunterová *et al.* (2013), ktorí tvrdia, že učiteľ všetkým tým, čím disponuje, celou svojou osobnosťou, do veľkej miery ovplyvňuje samotného žiaka a jeho výsledky v školskom vyučovaní. Osobnosť učiteľa je tak významným činiteľom rozvoja kognitívnej i nonkognitívnej stránky žiaka. Veľká päťka/Big five je univerzálnym modelom skúmania osobnosti (McCrae, & Costa, 2008). Univerzálny Big Five model sa používa na popísanie osobnosti človeka prostredníctvom piatich charakteristík, ktorými sú extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť voči skúsenosti a neurotizmus/negatívna emocionalita. Z hľadiska efektívnosti výučby z Big Five osobnostných čŕt považujú Arif *et al.* (2012) za kľúčové nasledovné adjektíva: spoločenský, zhovorčivý, asertívny (reprezentuje extraverziu); kooperatívny, dobromyseľný, starostlivý, zdvorilý (reprezentuje prívetivosť); spoľahlivý, pracovitý, vytrvalý, zodpovedný (reprezentuje svedomitosť); zvedavý, tvorivý, flexibilný, kultivovaný (reprezentuje otvorenosť voči skúsenosti); pokojný, šťastný, bezstarostný (reprezentuje pozitívnu emocionalitu). Othman (2009) analyzoval

vzťah medzi Big Five osobnostnými črtami a efektívnosťou výučby, pričom identifikoval, že extraverzia, prívetivosť a svedomitosť majú pozitívny vzťah k efektívnosti vyučovania. Podobne Kelleová (2019) potvrdila významné korelácie: pozitívne korelovali štyri osobnostné črty (extraverzia, svedomitosť, prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti) a negatívne neurotizmus. Príprava učiteľa na vyučovanie ako didaktická kompetencia učiteľa podľa Kima a McCanna (2018) je významne prepojená s osobnostnými črtami otvorenosť, extraverzia a svedomitosť.

Je dôležité si uvedomiť skutočnosť, že profesijné kompetencie sa vytvárajú a rozvíjajú učením, praxou, cvičením, reflektovaním skúseností, ale aj sebareflexiou (Hinzen, & Robak, 2016), a osobnosť je vysoko pravdepodobne významným prediktorom ich rozvoja a uplatňovania v praxi (hypotéza nášho výskumu). Kasáčová *et al.* (2006) konštatujú, že profesijné kompetencie dokážu zaistiť expertnosť a profesionalitu učiteľskej profesie, preto sú pre učiteľskú profesiu tak významné. Podobne ako Karimi (2014) aj Kasáčová *et al.* (2006) pokladajú za dôležité zabezpečiť učiteľom kontinuálne vzdelávanie, aby sa mohli ďalej vzdelávať, zdokonaľovať a skvalitňovať svoje profesijné kompetencie. Spoločnosť a školstvo potrebuje učiteľov, ktorých kompetencie budú rozvinuté a rovnako budú schopní vedieť ich efektívne a adekvátne využiť v praxi. Profesijný a neustály rozvoj je základom pre učiteľskú profesiu. Profesijne sa rozvíjať znamená oživovať a aktualizovať záujem o učenie a vyučovanie novými spôsobmi (Lunenberg, Dangerink, & Korthagen, 2014). Bezzina a Michalak (in Swennen, & Klink, 2009) ponímajú učiteľskú profesiu ako celoživotnú a preto apelujú najmä na ďalšie vzdelávanie (rozširujúce vysokoškolské vzdelávanie) už u študentov učiteľstva v pregraduálnej príprave. Pregraduálnu prípravu chápu ako cestu, počas ktorej je nutné budúcim učiteľom ponúknuť viacero kľúčových vedomostí, zručností a kompetencií potrebných pre výkon učiteľskej profesie. Autori prinášajú niekoľkostupňový model, ktorý má zaistiť, aby pregraduálna príprava bola pre študentov učiteľských programov čo najefektívnejšia a nápomocná. Model zahŕňa prípravu študentov učiteľstva na učiteľskú prax, identifikáciu kritických oblastí alebo nástrah v učiteľskej profesii spojených so zdokonaľovaním zručností, vedomostí a kompetencií, či vzájomnú pomoc a podporu pri profesijnom raste. Kosová a Tomengová *et al.* (2015) konštatujú, že pregraduálna príprava štádiom, v ktorom budúci učitelia získavajú prvotné základy v oblasti profesijných kompetencií. Netvrdia, že pregraduálna príprav je tou, ktorá urobí zo študentov „hotových" učiteľov, no je ich dobrým základom a prípravou pre učiteľskú profesiu. Práve počas pregraduálnej prípravy a pedagogickej praxe môžu študenti, budúci učitelia získať teoretické základy, ale i praktické zručnosti. Praktické zručnosti sa týkajú najmä praktických činností a pedagogickej praxe, ktorá je neodmysliteľným článkom pregraduálnej prípravy a takisto prostriedkom, vďaka ktorému môžu budúci učitelia reflektovať svoju pedagogickú, či praktickú činnosť, skúsenosti, ale i niektoré drobné nedostatky (Kosová, & Tomengová *et al.*, 2015).

Laming (2008) konštatuje, že v súčasnosti nastáva problém s nedostatkom učiteľov na svetovej úrovni, z čoho vznikajú problémy v školskom prostredí či školských triedach. Za nedostatkom učiteľov je viacero faktorov, ktoré prispievajú k nie optimálnym podmienkam edukácie v prostredí školy (Rots *et al.*, 2010). Zároveň kvôli týmto podmienkam klesá atraktivita učiteľstva (podľa Perignáthovej (2019) je jedným zo základných faktorov ovplyvňujúcich výber povolania, pričom o dané povolanie strácajú záujem perspektívni študenti – budúci pedagogickí či odborní zamestnanci škôl. Podľa Rots *et al.* (2010) existujú 3 dôvody zníženia atraktivity učiteľského povolania: problémy s prijatím do zamestnania (mnoho študentov, ktorí skončia štúdium, má problém nájsť si pracovné miesto), problém opotrebovania (mnoho učiteľov po pomerne krátkom čase opúšťa svoju pracovnú pozíciu a tiež aj celkovo učiteľskú kariéru) a problém s náborom (nízky záujem žiakov študovať učiteľstvo z rôznych dôvodov). Ak sa problém nízkej atraktivity učiteľskej profesie nevyrieši v dohľadnej budúcnosti, nedostatok učiteľov môže mať viaceré negatívne dôsledky, tak pre spoločnosť, ako aj samotné školy a deti v školskom veku. Okrem atraktivity, medzi ďalšie základné faktory patrí aj motivácia k výberu povolania prostredníctvom štúdia k splneniu kvalifikačných predpokladov na výkon profesie, pričom celková motivácia je vnútorne špecifická a diferencovaná. V uvedenom kontexte považujeme za významné analyzovať motívy jednotlivcov, ktorí sa rozhodli vybrať si učiteľské povolanie ako kariérnu dráhu. Lepšie porozumenie motívom na výber učiteľstva a dôvodov, prečo klesol záujem o učiteľstvo, by malo hypoteticky zase iniciovať kroky vedúce k zvýšeniu záujmu oň a zlepšiť samotnú atraktivitu učiteľstva. Motivácia k voľbe učiteľského povolania je vnútorne kategorizovaná do sústav jednotlivých motívov ako vnútorná, vonkajšia a altruistická motivácia. Tento trojzložkový model motivácie pôvodne reflektovali pri zostavovaní diagnostického nástroja motivácie k voľbe učiteľského povolania aj Tomšik a Verešová

(2016), ktorý neskôr rozšíril Tomšik (2019) aj o štvrtý motivačný konštrukt s názvom „alternatívna voľba“. Motivácia k voľbe povolania učiteľ môže byť tak viazaná na viacero rôznorodých dôvodov a pohnútok. Jednou z príčin profesijného rozhodnutia môže byť vnútorné presvedčenie byť či stať sa učiteľom. Rovnako to môže byť aj vplyv okolia, či sú to rodičia, alebo učitelia, s ktorými sa človek stretol počas štúdia a výrazne ovplyvnili tento výber. Môže to byť však aj potreba pomáhať iným, a tak byť prospešný pre spoločnosť a mať pocit, že som v spoločnosti užitočný. Dôvodom výberu povolania učiteľ môže byť aj záložná alternatíva pri situácii, keď z istých dôvodov primárne kariérna voľba nebola realizovaná. Kunterová (2013) skúmala vo svojom výskume motiváciu vo vzťahu k profesijným kompetenciám a identifikovala medzi nimi pozitívnu koreláciu. Podobne Azir, Akhtar a Rauf (2014) skúmali spojitosť kompetencií učiteľa s jeho motiváciou a identifikovali významný pozitívny vzťah medzi týmito premennými. Motivácia k výberu a výkonu profesie je dôležitá pre výber povolania a ovplyvňuje aj to, ako sa k výkonu povolania a príprave na povolanie človek postaví (s dôrazom na prepojenosť na ďalšie faktory – napríklad osobnostné črty Big Five).

Na základe vyššie citovaných prác a nami formulovaných východísk, predpokladáme, že tak osobnostné črty Big Five (v pozitívnom smere extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť voči skúsenosti a v negatívnom smere neurotizmus), ako aj motivácia k voľbe učiteľského povolania (primárne vnútorná a altruistická motivácia) budú významnými prediktormi didaktických kompetencií (ako súčasti profesijných kompetencií) učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi.

2. METODOLÓGIA

Na identifikovanie didaktických kompetencií sme využili riešiteľským kolektívom projektu VEGA1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ zostavený a psychometricky overený Dotazník didaktických kompetencií (Ballová Mikušková, 2022; 57 položiek), ktorý identifikuje 5 kľúčových didaktických kompetencií učiteľa/budúceho učiteľa, ktoré sú súčasťou profesijnej kompetenčnej výbavy pre výkon profesie pedagogického zamestnanca: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava (13 položiek), realizácia vyučovacej hodiny (17 položiek), budovanie triednej atmosféry a klímy (8 položiek), diagnostika a hodnotenie (14 položiek), sebareflexia (5 položiek).

Na identifikovanie motivácie k voľbe učiteľského povolania sme využili psychometricky overenú a štvrtú revidovanú škálu SMVUP-4-S autora Tomšika (2019). Pozostáva zo 48 položiek, ktoré reprezentujú 12 motívov (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, sebapercepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospievajúcimi, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie, alternatívna voľba; každý motív reprezentujú 4 položky) a kumulujú sa do 4 hlavných motivačných konštruktov (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia a alternatívna voľba).

Na identifikovanie osobnostných čŕt sme využili model Big Five, konkrétne Neo-päť faktorový osobnostný inventár (pôvodná verzia Costa a McCrae), v slovenskej verzii psychometricky overený Ruiselom a Halamom (2007). Tento inventár je jedným z najviac používaných osobnostných dotazníkov na diagnostiku faktorov modelu Veľkej päťky v piatich osobnostných vlastnostiach: extraverzia, neurotizmus, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť.

Výskumný súbor tvorilo 600 budúcich učiteľov v pregraduálnej vysokoškolskej príprave a v praxi regionálneho školstva v SR, z toho 300 študentov učiteľstva (z toho 85,7 % žien) a 300 učiteľov v praxi (z toho 88,3 % žien).

Výskumný súbor študentov učiteľstva bol zastúpený študentmi/kami Predškolskej a elementárnej pedagogiky (ďalej PEP, 41,3 %), Učiteľstva pre primárne vzdelávanie (ďalej UPV, 0,7 %), aprobácií učiteľstva (a ich kombinácií) pripravujúcich sa pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie (44,7 %), bez označenej afiliácie k študijnému programu učiteľstva (13,3 %).

Výskumný súbor učiteľov z praxe bol zastúpený pedagogickými asistentmi/kami (1,7 %), učiteľmi/kami PEP 12,0 %, učiteľmi/kami UPV (16,7 %), učiteľmi/kami pôsobiacimi na nižšom sekundárnom vzdelávaní (19,0 %), učiteľmi/kami pôsobiacimi vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (37,0 %), riaditelia/ky základných, stredných škôl a gymnázií (12,7 %).

Pre spracovanie dát sme využili štatistický software IBM SPSS Statistics v.27, licenčne zakúpený a využívaný KPŠP PF UKF. Na identifikovanie predikčného vzťahu sme použili hierarchickú regresnú analýzu, overovali sme 5 regresných modelov, pre každú didaktickú kompetenciu samostatne, pričom závislou premennou boli didaktické kompetencie. V prvom kroku bol do modelu pridaný status (študent učiteľstva, učiteľ v praxi), v druhom motivácia (motívy voľby učiteľského povolania) a v treťom osobnostné črty (Big Five model).

3. VÝSLEDKY

Z deskriptívnych ukazovateľov (Tabuľka I) vyplýva, že učitelia v pregraduálnej príprave na vysokých školách v SR disponujú primárne vnútornou a altruistickou motiváciou a podobne je tomu aj u učiteľov v praxi. Z motívov u oboch výskumných súborov dominuje práca s deťmi (na

Tabuľka I: *Deskriptívna štatistika sledovaných premenných: motivácia k voľbe učiteľského povolania, osobnostné črty Big Five, didaktické kompetencie*

	študenti				**učitelia**			
	M	**SD**	**min**	**max**	**M**	**SD**	**min**	**max**
vek	20,64	2,97	18	48	44,05	10,34	21	70
prax v rokoch	-	-	-	-	17,93	11,61	0	50
motivácia								
vnútorná	3,46	0,74	1,44	5	3,66	0,73	1,25	5
vonkajšia	2,73	0,56	1,06	4,31	2,31	0,67	1	4,5
altruistická	3,69	0,66	1,33	7,08	3,69	0,75	1	5
alternatívna	1,7	0,81	1	4,75	1,63	0,8	1	5
vnútorný záujem	*3,42*	*1,25*	*1*	*5*	*3,54*	*1,44*	*1*	*5*
sebapercepcia učiteľských spôsobilostí	*3,83*	*0,76*	*1*	*5*	*4,28*	*0,72*	*1,25*	*5*
sociálny status	*2,92*	*0,92*	*1*	*5*	*1,99*	*0,87*	*1*	*4,25*
výhody	*2,99*	*0,77*	*1*	*5*	*2,55*	*0,96*	*1*	*5*
príjem	*2,65*	*0,86*	*1*	*5*	*2,29*	*0,96*	*1*	*5*
práca s dospievajúcimi	*3,23*	*1,06*	*1*	*5*	*3,35*	*1,35*	*1*	*5*
práca s deťmi	*4,16*	*1,16*	*1*	*14*	*4,12*	*1,04*	*1*	*5*
ovplyvnenie inými	*2,37*	*1,15*	*1*	*5*	*2,42*	*1,25*	*1*	*5*
pracovný potenciál	*3,87*	*0,84*	*1,5*	*5*	*4,04*	*0,89*	*1*	*5*
alternatívna voľba	*1,7*	*0,81*	*1*	*4,75*	*1,63*	*0,8*	*1*	*5*
prosociálne správanie	*3,68*	*0,76*	*1,25*	*5*	*3,61*	*0,86*	*1*	*5*
predošlé skúsenosti	*2,74*	*1,38*	*1*	*5*	*2,79*	*1,22*	*1*	*5*
osobnosť								
extraverzia	3,5	0,66	1,17	5	3,77	0,67	1,67	5
prívetivosť	4,12	0,57	2,17	5	4,29	0,54	2,5	5
svedomitosť	3,9	0,63	1,83	5	4,21	0,6	2,33	5
neurotizmus	2,49	0,69	1	4,6	2,14	0,69	1	4,5
otvorenosť	3,72	0,64	1,83	5	4,03	0,61	2	5
didaktické kompetencie								
plánovanie a príprava	3,95	0,52	2,15	5	4,08	0,50	2,23	5
realizácia VH	3,91	0,46	2,38	4,94	4,07	0,49	2,31	5
atmosféra a klíma	4,22	0,47	2,4	5	4,36	0,50	2,88	5
diagnostika a hodnotenie	3,86	0,48	2,29	5	4,08	0,55	2,14	5
sebareflexia	3,85	0,80	1,4	5	4,14	0,77	0,6	5

1. mieste), pracovný potenciál (v pregraduálnej príprave na 2. mieste; v praxi na 3. mieste), sebapercepcia učiteľských spôsobilostí (v pregraduálnej príprave na 3. mieste; v praxi na 2. mieste), prosociálne správanie (na 4. mieste) a vnútorný záujem (na 5. mieste). Z pohľadu osobnostných čŕt sú na báze priemerných skóre v oboch výskumných skupinách učitelia v pregraduálnej príprave a v praxi viac extrovertne orientovaní, s vysokou mierou prívetivosti a svedomitosti (vyššie u učiteľov v praxi), otvorení skúsenosti (vyššie u učiteľov v praxi) a s prevahou pozitívnej emocionality (vyššie u učiteľov v praxi). V oblasti všetkých sledovaných didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia) skórovali učitelia v praxi priemerne vyššie než učitelia v pregraduálnej príprave (napriek uvedenému učitelia v pregraduálnej príprave hodnotia

Tabuľka II: *Korelačná analýza didaktických kompetencií s motivačnými a osobnostnými premennými u študentov učiteľstva*

Študenti (N=300)	**didaktické kompetencie**				
	Plánovanie a príprava	**Realizácia VH**	**Atmosféra a klíma**	**Diagnostika a hodnotenie**	**Sebareflexia**
motivácia					
vnútorná	**,423****	**,389****	**,339****	**,367****	**,205****
vonkajšia	0,089	0,087	0,042	0,097	**,124***
altruistická	**,251****	**,296****	**,132***	**,302****	**,227****
alternatívna	**-,128***	-,094	**-,154****	-,112	0,007
vnútorný záujem	,341**	,248**	,181**	,213**	,130*
sebapercepcia učiteľských spôsobilostí	,404**	,447**	,445**	,410**	,176**
sociálny status	,201**	,192**	,170**	,128*	0,095
výhody	0,041	0,007	0,049	0,081	0,049
príjem	0,104	0,017	-,013	0,006	0,075
práca s dospievajúcimi	-,046	0,084	0,033	0,111	,148*
práca s deťmi	,228**	,140*	0,053	,133*	0,006
ovplyvnenie inými	-,089	0,001	-,077	0,032	0,08
pracovný potenciál	,313**	,434**	,253**	,361**	,294**
alternatívna voľba	-,128*	-,094	-,154**	-,112	0,007
prosociálne správanie	,366**	,439**	,222**	,428**	,377**
predošlé skúsenosti	,190**	0,105	,166**	,151**	0,048
osobnosť					
extraverzia	**,239****	**,288****	**,394****	**,237****	0,008
prívetivosť	**,326****	**,324****	**,350****	**,353****	**,233****
svedomitosť	**,331****	**,361****	**,331****	**,320****	0,085
negatívna emocionalita	**-,188****	**-,240****	**-,342****	**-,230****	0,013
otvorenosť	**,259****	**,383****	**,311****	**,389****	**,177****

svoje didaktické kompetencie ako značne rozvinuté, za čím stojí pomerne vysoká dotácia pedagogickej praxe v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia a predovšetkým kvalitné didaktické rozbory s cvičnými učiteľmi a odborovými didaktikmi na vysokých školách).

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných motivačných a osobnostných faktorov k didaktickým kompetenciám u učiteľov v pregraduálnej príprave poukázala na významnú spojitosť všetkých didaktických kompetencií k vnútornej motivácii (a jej motívom), altruistickej motivácii (a jej motívom), prívetivosti a otvorenosti voči skúsenosti. Z aspektu ďalších osobnostných čŕt (v pozitívnom smere extraverzia a svedomitosť, negatívne neurotizmus) sme zaznamenali významné vzťahy k všetkým didaktickým kompetenciám v výnimkou sebareflexie. Pri vonkajšej motivácii sme zaznamenali významnú spojitosť len so sebareflexiou a pri alternatívnej voľbe nega-

Tabuľka III: *Korelačná analýza didaktických kompetencií s motivačnými a osobnostnými premennými u učiteľov v praxi*

Učitelia (N=300)	**didaktické kompetencie**				
	Plánovanie a príprava	**Realizácia VH**	**Atmosféra a klíma**	**Diagnostika a hodnotenie**	**Sebareflexia**
motivácia					
vnútorná	**,356****	**,433****	**,347****	**,428****	**,333****
vonkajšia	-,054	-,058	**-,124***	-,061	-,101
altruistická	**,280****	**,344****	**,298****	**,314****	**,261****
alternatívna	**-,166****	**-,149****	**-,240****	**-,173****	**-,126***
vnútorný záujem	*,236***	*,262***	*,210***	*,273***	*0,06*
sebapercepcia učiteľských spôsobilostí	*,404***	*,532***	*,512***	*,511***	*,370***
sociálny status	*-,043*	*-,01*	*-,02*	*-,012*	*-,086*
výhody	*-,064*	*-,056*	*-,097*	*-,051*	*-,11*
príjem	*-,049*	*-,045*	*-,075*	*-,017*	*-,029*
práca s dospievajúcimi	*0,056*	*0,099*	*,128**	*0,056*	*,116**
práca s deťmi	*,359***	*,378***	*,292***	*,370***	*,197***
ovplyvnenie inými	*,000*	*-,041*	*-,122**	*-,070*	*-,052*
pracovný potenciál	*,297***	*,343***	*,270***	*,359***	*,442***
alternatívna voľba	*-,166***	*-,149***	*-,240***	*-,173***	*-,126**
prosociálne správanie	*,208***	*,284***	*,223***	*,283***	*,262***
predošlé skúsenosti	*,124**	*,172***	*0,089*	*,145**	*,190***
osobnosť					
extraverzia	**,310****	**,467****	**,479****	**,388****	**,239****
prívetivosť	**,361****	**,365****	**,367****	**,400****	**,298****
svedomitosť	**,464****	**,435****	**,456****	**,423****	**,253****
negatívna emocionalita	**-,352****	**-,413****	**-,489****	**-,386****	**-,249****
otvorenosť	**,444****	**,464****	**,386****	**,463****	**,355****

tívnu významnú koreláciu s plánovaním a prípravou vyučovacej hodiny a budovaním/udržaním pozitívnej atmosféry a klímy v triede.

Korelačná analýza vzájomných vzťahov sledovaných motivačných a osobnostných faktorov k didaktickým kompetenciám u učiteľov v praxi poukázala podobne ako u druhej výskumnej skupiny na významnú spojitosť všetkých didaktických kompetencií k vnútornej motivácii a k altruistickej motivácii v pozitívnom smere a v negatívnom smere k alternatívnej voľbe. Osobnostné črty Big Five významne korelujú so všetkými didaktickými kompetenciami u učiteľov v praxi, a to v pozitívnom smere s extraverziou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti; v negatívnom smere s negatívnou emocionalitou. Pri vonkajšej motivácii sme zaznamenali významnú spojitosť (záporná korelácia) len s budovaním/udržaním pozitívnej atmosféry a klímy v triede.

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť

Tabuľka IV: *Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny*

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	3,821	0,066		58,099	< ,001	[58,099;0,0]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,132	0,042	0,129	3,174	,002	[3,174;0,002]
	$F(1,599) = 10,076$, $p = ,002$, $R^2 = ,017$						
2	(Constant)	2,819	0,156		18,052	< ,001	[18,052;0,0]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,079	0,041	0,077	1,937	,053	[1,937;0,053]
	vnútorná motivácia	0,228	0,030	0,33	7,564	< ,001	[7,564;0,0]
	vonkajšia motivácia	-0,016	0,033	-0,021	-0,494	,622	[-0,494;0,622]
	altruistická motivácia	0,092	0,030	0,126	3,05	,002	[3,05;0,002]
	alternatívna motivácia	-0,017	0,027	-0,027	-0,647	,518	[-0,647;0,518]
	$F(5,594) = 26,054$, $p < ,001$, $R^2 = ,180$, $R^2 \Delta = ,164$						
3	(Constant)	1,305	0,299		4,359	< ,001	[4,359;0,0]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	-0,001	0,040	-0,001	-0,018	,985	[-0,018;0,985]
	vnútorná motivácia	0,149	0,030	**0,215**	**5,036**	**< ,001**	[5,036;0,0]
	vonkajšia motivácia	0,015	0,031	0,019	0,483	,629	[0,483;0,629]
	altruistická motivácia	0,043	0,029	0,059	1,483	,139	[1,483;0,139]
	alternatívna motivácia	0,022	0,026	0,035	0,865	,387	[0,865;0,387]
	extraverzia	0,040	0,033	0,053	1,231	,219	[1,231;0,219]
	prívetivosť	0,099	0,040	**0,109**	**2,47**	**,014**	[2,47;0,014]
	svedomitosť	0,205	0,039	**0,254**	**5,23**	**< ,001**	[5,23;0,0]
	neurotizmus	0,044	0,036	0,061	1,238	,216	[1,238;0,216]
	otvorenosť	0,117	0,033	**0,148**	**3,527**	**< ,001**	[3,527;0,0]
	$F(10,589) = 24,094$, $p < ,001$, $R^2 = ,290$, $R^2 \Delta = ,110$						

voči skúsenosti (Tabuľka IV). V prvom kroku vysvetľoval status iba 1,7% variancie didaktickej kompetencie plánovanie a príprava. Motivačné faktory v druhom kroku vysvetľovali ďalších 16,3% variancie a táto zmena bola významná F(4,594) = 29,567, p = < ,001. V poslednom kroku, pridanie osobnostných čŕt do modelu vysvetlilo dodatočných 11% variance a táto zmena bola významná F(5,589) = 18,331, p = < ,001.

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny sme identifikovali vnútorné, altruistické ako aj alternatívne motivačné faktory a osobnostné črty extraverzia, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti (Tabuľka 5). Varianciu didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny vysvetľoval v prvom kroku status iba 2,8%. Motivačné faktory v druhom kroku vysvetľovali ďalších 19,3% variancie a táto zmena bola významná F(4,594) = 36,820 p = <.001. V poslednom kroku, pridanie osobnostných čŕt do modelu vysvetlilo dodatočných 14,2% variancie, zmena bola významná F(5,589) = 26,243, p = <.001.

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie budovanie a udržanie triednej atmosféry a klímy sme identifikovali vnútorné motivačné

Tabuľka V: *Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny*

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	3,754	0,061		61,202	< ,001	[3,634;3,875]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,16	0,039	0,166	4,113	< ,001	[0,083;0,236]
	F(1,599) = 16,914, p < ,001, R^2 = ,028						
2	(Constant)	2,674	0,143		18,729	< ,001	[2,394;2,954]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,101	0,037	0,105	2,694	,007	[0,027;0,175]
	vnútorná motivácia	0,219	0,028	0,339	7,973	< ,001	[0,165;0,273]
	vonkajšia motivácia	-0,039	0,030	-0,053	-1,277	,202	[-0,098;0,021]
	altruistická motivácia	0,127	0,028	0,186	4,603	,001	[0,073;0,181]
	alternatívna motivácia	0,009	0,024	0,015	0,371	,711	[-0,039;0,057]
	F(5,594) = 33,650, p < ,001, R^2 = ,221, R^2 Δ = ,193						
3	(Constant)	1,379	0,266		5,185	< ,001	[0,857;1,902]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,008	0,035	0,009	0,236	,813	[-0,061;0,077]
	vnútorná motivácia	0,130	0,026	**0,200**	**4,947**	**< ,001**	[0,078;0,181]
	vonkajšia motivácia	-0,003	0,028	-0,004	-0,109	,913	[-0,057;0,051]
	altruistická motivácia	0,072	0,026	**0,105**	**2,769**	**,006**	[0,021;0,122]
	alternatívna motivácia	0,045	0,023	**0,076**	**1,986**	**,048**	[0,0;0,09]
	extraverzia	0,107	0,029	**0,149**	**3,681**	**< ,001**	[0,05;0,164]
	prívetivosť	0,063	0,036	0,073	1,756	,080	[-0,007;0,133]
	svedomitosť	0,141	0,035	**0,186**	**4,041**	**< ,001**	[0,072;0,209]
	neurotizmus	0,002	0,032	0,003	0,07	,944	[-0,06;0,064]
	otvorenosť	0,150	0,030	**0,200**	**5,054**	**< ,001**	[0,091;0,208]
	F(10,589) = 33,521, p < ,001, R^2 = ,363, R^2 Δ = ,142						

faktory a osobnostné črty extraverzia, prívetivosť, a otvorenosť voči skúsenosti, pričom negatívne emócie/neurotizmus boli negatívnym prediktorom tejto didaktickej kompetencie (Tabuľka VI). V prvom kroku vysvetľoval status iba 2,2 % variancie didaktickej kompetencie budovanie triednej klímy a atmosféry. Motivačné faktory v druhom kroku vysvetľovali ďalších 13,5 % variancie a táto zmena bola významná F(4,594) = 23,807, p = < ,001. V poslednom kroku, pridanie osobnostných čŕt do modelu vysvetlilo dodatočných 17,4 % variancie, zmena bola významná F(5,589) = 30,651, p = < ,001.

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie sme identifikovali vnútorné a altruistické motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti (Tabuľka VII). Varianciu didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie vysvetľoval v prvom kroku status 4,3 %. Motivačné faktory v druhom kroku vysvetľovali ďalších 17,7 % variancie, zmena bola významná F(4,594) = 33,650 p = <.001. V poslednom kroku, pridanie osobnostných čŕt do modelu vysvetlilo dodatočných 12,8% variancie, zmena bola významná F(5,589) = 23,155, p = <.001.

Tabuľka VI: *Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu triedna klíma a atmosféra*

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	4,071	0,063		64,648	< ,001	[3,948;4,195]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,146	0,04	0,148	3,662	< ,001	[0,068;0,224]
	F(1,599) = 13,413, p = ,002, R^2 = ,022						
2	(Constant)	3,436	0,152		22,604	< ,001	[3,137;3,735]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,087	0,04	0,089	2,191	,029	[0,009;0,166]
	vnútorná motivácia	0,181	0,029	0,273	6,181	< ,001	[0,123;0,238]
	vonkajšia motivácia	-0,046	0,032	-0,062	-1,442	,150	[-0,11;0,017]
	altruistická motivácia	0,076	0,029	0,109	2,59	,010	[0,018;0,134]
	alternatívna motivácia	-0,052	0,026	-0,084	-1,994	,047	[-0,103;-0,001]
	F(5,594) = 22,137, p < ,001, R^2 = ,157, R^2 Δ = ,135						
3	(Constant)	2,59	0,279		9,284	< ,001	[2,042;3,138]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	-0,015	0,037	-0,016	-0,416	,677	[-0,088;0,057]
	vnútorná motivácia	0,09	0,028	**0,136**	**3,28**	**,001**	[0,036;0,144]
	vonkajšia motivácia	-0,009	0,029	-0,012	-0,311	,756	[-0,066;0,048]
	altruistická motivácia	0,014	0,027	0,02	0,505	,614	[-0,04;0,067]
	alternatívna motivácia	-0,003	0,024	-0,005	-0,125	,901	[-0,05;0,044]
	extraverzia	0,168	0,03	**0,229**	**5,515**	**< ,001**	[0,108;0,227]
	prívetivosť	0,094	0,037	**0,108**	**2,52**	**,012**	[0,021;0,168]
	svedomitosť	0,071	0,037	0,092	1,948	,052	[-0,001;0,143]
	neurotizmus	-0,094	0,033	**-0,135**	**-2,824**	**,005**	[-0,159;-0,029]
	otvorenosť	0,078	0,031	**0,101**	**2,499**	**,013**	[0,017;0,138]
	***F*(10,589) = 29,157, *p* < ,001, *R*² = ,331, *R*² *Δ* = ,174**						

Ako významné prediktory didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľa sme preukázali status (byť učiteľom), vnútorné a altruistické motivačné faktory a osobnostné črty prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti (Tabuľka VIII). V prvom kroku vysvetľoval status 3,3 % variancie didaktickej kompetencie sebareflexia. Motivačné faktory v druhom kroku vysvetľovali ďalších 9,2 % variancie a táto zmena bola významná F(4,594) = 15,569, p = < ,001. V poslednom kroku, pridanie osobnostných čŕt do modelu vysvetlilo dodatočných 4,5% variancie, zmena bola významná F(5,589) = 6,364, p = < ,001.

4. DISKUSIA

Nami realizovaný výskum rozširuje poznanie ojedinelých výskumov (napríklad Bastian *et al.*, 2015, 2017; Kırkağaç, & Öz, 2017; Tomšík, & Gatial, 2018; Atalmış, & Köse, 2018; Kelle, 2019; a ďalší) venovaných predmetnej problematike a poukazuje na významný záver, že tak osobnosť vyjadrená charakteristikami Veľkej päťky/Big Five, ako aj motivácia (primárne vnútorná a altruistická) sú významnými prediktormi didaktických kompetencií učiteľa, ktoré nadobúda a rozvíja učiteľ tak v pregraduálnej príprave, ako aj v praxi.

Tabuľka VII: *Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu diagnostika a hod*notenie

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	3,639	0,067		54,488	< ,001	[3,508;3,77]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,219	0,042	0,207	5,183	< ,001	[0,136;0,302]
	F(1,599) = 26,859, p < ,001, R^2 = ,043						
2	(Constant)	2,538	0,157		16,185	< ,001	[2,23;2,846]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,162	0,041	0,153	3,927	< ,001	[0,081;0,242]
	vnútorná motivácia	0,224	0,03	0,315	7,419	< ,001	[0,165;0,283]
	vonkajšia motivácia	-0,03	0,033	-0,037	-0,907	,365	[-0,095;0,035]
	altruistická motivácia	0,131	0,03	0,175	4,329	< ,001	[0,072;0,191]
	alternatívna motivácia	-0,012	0,027	-0,018	-0,44	,660	[-0,064;0,041]
	F(5,594) = 33,465, p < ,001, R^2 = ,220, R^2 Δ = ,177						
3	(Constant)	1,167	0,295		3,953	< ,001	[0,587;1,747]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,066	0,039	0,063	1,696	,090	[-0,01;0,143]
	vnútorná motivácia	0,134	0,029	**0,188**	**4,589**	**< ,001**	[0,076;0,191]
	vonkajšia motivácia	0,006	0,031	0,008	0,199	,842	[-0,054;0,066]
	altruistická motivácia	0,066	0,029	**0,088**	**2,301**	**,022**	[0,01;0,123]
	alternatívna motivácia	0,031	0,025	0,047	1,225	,221	[-0,019;0,081]
	extraverzia	0,059	0,032	0,075	1,835	,067	[-0,004;0,122]
	prívetivosť	0,119	0,04	**0,127**	**3,005**	**,003**	[0,041;0,197]
	svedomitosť	0,125	0,039	**0,15**	**3,223**	**,001**	[0,049;0,201]
	neurotizmus	-0,003	0,035	-0,005	-0,097	,922	[-0,072;0,066]
	otvorenosť	0,181	0,033	**0,221**	**5,5**	**< ,001**	[0,116;0,245]
	F(10,589) = 31,431, p < ,001, R^2 = ,348, R^2 Δ = ,128						

Identifikovali sme, že tak učitelia v praxi, ako aj učitelia v pregraduálnej príprave vnímajú a hodnotia svoje didaktické kompetencie pozitívne ako značne rozvinuté. K podobnému zisteniu sme dospeli v nami realizovanom výskume len na vzorke študentstva učiteľstva na UKF v Nitre (Guttová, &Verešová, 2022).

Náš predchádzajúci výskum zameraný na analýzu motívov k voľbe povolania učiteľ na vzorke študentov učiteľstva UKF v Nitre (Kolar, & Verešová, 2022) identifikoval, že najdominantnejší motív výberu učiteľského povolania bol „práca s deťmi“, ktorý je súčasťou altruistickej motivácie. Tento výsledok je totožný so vzorkou výskumu u 600 učiteľov v praxi a pregraduálnej príprave, ktorých charakteristiky boli analyzované v tomto príspevku. K podobnej preferencii dospeli aj výskumy, ktoré uskutočnili Han a Yin (2006) a Abonyi *et al.* (2021). Z ďalších motívov v nami realizovanom výskume v prvej päťke najdominantnejších motívov bol vrámci altruistickej motivácie ešte prosociálne správanie. Významne boli v prvej pätici zastúpené aj u učiteľov v pregraduálnej príprave, ako aj v praxi, tri vnútorné motívy: pracovný

Tabuľka VIII: *Hierarchická regresná analýza pre premenné predikujúce didaktickú kompetenciu sebareflexia učiteľa*

		B	SE	β	t	p	95% CI
1	(Constant)	3,56	0,102		35,036	< ,001	[3,36;3,76]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,291	0,064	0,182	4,533	< ,001	[0,165;0,418]
	$F(1,599) = 20,547$, $p = ,002$, $R^2 = ,033$						
2	(Constant)	2,263	0,251		9,002	< ,001	[1,769;2,756]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,224	0,066	0,14	3,398	,001	[0,095;0,354]
	vnútorná motivácia	0,226	0,048	0,21	4,67	< ,001	[0,131;0,321]
	vonkajšia motivácia	-0,06	0,053	-0,049	-1,129	,259	[-0,165;0,045]
	altruistická motivácia	0,185	0,049	0,163	3,814	< ,001	[0,09;0,281]
	alternatívna motivácia	0,036	0,043	0,036	0,832	,406	[-0,049;0,12]
	$F(5,594) = 16,965$, $p < ,001$, $R^2 = ,125$, $R^2 \Delta = ,092$						
3	(Constant)	0,689	0,504		1,365	,173	[-0,302;1,679]
	status (0=študent, 1=učiteľ)	0,173	0,067	**0,108**	**2,586**	**,010**	[0,042;0,304]
	vnútorná motivácia	0,163	0,05	**0,152**	**3,286**	**,001**	[0,066;0,261]
	vonkajšia motivácia	-0,035	0,052	-0,029	-0,672	,502	[-0,138;0,068]
	altruistická motivácia	0,128	0,049	**0,112**	**2,602**	**,010**	[0,031;0,224]
	alternatívna motivácia	0,07	0,043	0,070	1,62	,106	[-0,015;0,155]
	extraverzia	-0,014	0,055	-0,011	-0,246	,806	[-0,121;0,094]
	prívetivosť	0,234	0,068	**0,164**	**3,449**	**,001**	[0,101;0,367]
	svedomitosť	0,048	0,066	0,038	0,72	,472	[-0,082;0,177]
	negatívna emocionalita	0,075	0,06	0,067	1,255	,210	[-0,043;0,193]
	otvorenosť	0,172	0,056	**0,139**	**3,072**	**,002**	[0,062;0,283]
	$F(10,589) = 12,047$, $p < ,001$, $R^2 = ,170$, $R^2 \Delta = ,045$						

potenciál, sebapercepcia učiteľských schopností, vnútorný záujem.

Z aspektu predikčného modelu didaktických kompetencií sme identifikovali, že všetky nami skúmané didaktické kompetencie (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie triednej atmosféry a klímy, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia) sú predikčne determinované tak motivačnými faktormi (pozitívny efekt primárne vnútornej a altruistickej motivácie), ako aj osobnostnými črtami Big Five.

Extraverzia vyjadrená spoločenskosťou, aktívnosťou, asertívnosťou, hľadaním vzrušenia a prejavovaním pozitívnych emócií v sociálnej interakcii (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom didaktických kompetencií: realizácia vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede, diagnostika a hodnotenie, a sebareflexia. Protipólom extravertne orientovaných ľudí sú sociálne uzavretí ľudia, ktorí preferujú samotu, sú centrovaní na svoje vnútorné prežívanie a myslenie, ostatní ich vnímajú ako málo komunikatívnych, často plachých alebo nesmelých.

Prívetivosť charakterizovaná dôveryhodnosťou, altruizmom, priamočiarosťou, skromnosťou, poddajnosťou až podriadenosťou (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom didaktických kompetencií: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede. Opakom prívetivosti je panovačnosť, ľahostajnosť voči iným, nepriateľskosť, útočnosť až pomstychtivosť.

Svedomitosť popísaná sebadisciplínou, zmyslom pre povinnosť, tendenciou k dosahovaniu výkonu, kompetentnosťou, poriadkumilovnosťou a uvážlivosťou (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom didaktických kompetencií: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, diagnostika a hodnotenie. Opačným pólom k svedomitosti je nedbalosť, malá vytrvalosť v zameraní na dosiahnutie cieľov alebo podanie výkonu, lenivosť, chaotickosť, bezcieľnosť.

Neurotizmus, často označovaný ako negatívna emocionalita je zastúpený úzkostnosťou, hnevom a hostilitou, depresívnosťou, plachosťou, impulzívnosťou a zraniteľnosťou (McCrae, & Costa, 2008) je významným negatívnym prediktorom didaktickej kompetencie budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede. Protipólom neurotizmu je emočná stabilita.

Otvorenosť voči skúsenosti je vyjadrená zameraním na fantáziu, hodnoty, krásu, prežívanie, idey a intelektuálnu zvedavosť, zameraním na kreativitu a rozmanitosť (McCrae, & Costa, 2008) je významným pozitívnym prediktorom všetkých nami sledovaných didaktických kompetencií: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia. Opakom otvorenosti voči skúsenosti je opatrnosť, dôslednosť, preferencia rutiny.

ZÁVER

V perspektíve ďalšieho výskumu považujeme za dôležité kreovať a overiť model vzájomných vzťahov a moderačného alebo mediačného pôsobenia jednotlivých prediktorov (nielen Big Five konceptu osobnosti a motivácie k voľbe povolania) na didaktické kompetencie ako aj ďalšie profesijné kompetencie učiteľov v pregraduálnej príprave ako aj v praxi. Sme presvedčení, že posilnenie kontinuálnej praxe v priebehu celého pregraduálneho štúdia významne zvyšuje sebahodnotenie ako aj reálne disponovanie didaktickými kompetenciami u budúcich učiteľov a optimalizuje prechod z akademickej prípravy do praxe. U učiteľov v praxi v súlade s citovanými zdrojmi v časti Úvod považujeme za významné kontinuálne posilňovanie a rozvoj profesijných kompetencií, ktoré reflektuje aktualizáciu vnútorného záujmu o sebazdokonaľovanie a sebarealizáciu.

LITERATÚRA

Abonyi, U. K. *et al.* (2021). Motivations of Pre-service Teachers in the Colleges of Education in Ghana for Choosing Teaching as a Career. *Cogent Education*, *8*(1), article no. 1870803, https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870803.

Arif, M.I. *et al.* (2012). Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teachers' Personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, *2*(17), 161–171.

Atalmış, E., H., & Köse, A. (2018). Turkish Prospective Teachers' Attitudes towards the Teaching Profession: A Meta-Analysis Study. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393–413.

Aziz, F., Akhtar, M. S., & Rauf, M. (2014). Realitonship between Teachers Competencies and Motivation at Higher Education Level in Pakistan. Pakistan. *Annual Research Journal*, 50, 163–174.

Ballová Mikušková, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF, v tlači.

Bastian, K.C., McCord, D.M., Marks, J.T., & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open,* 3(1), 1–17, https://doi.org/10.1177/2332858416684764

Bastian, K.C., McCord, D.M., Marks, J.T., & Carpenter, D. (2015). *Do Personality Traits Impact Beginning Teacher Performance and Persistence?* The University of North Carolina: EPIC, p. 8.

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013*). Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht: Springer, p. 262.

Daňová, B., & Ballová Mikušková, E. (2022). Interakčné štýly a kognitívna reflexia učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergencie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF, s. 60–69.

Guttová, A., & Verešová, M. (2022). Sebahodnotenie didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergencie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF, s. 10–27.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), article no. 1217819. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Hinzen, H., & Robak, S. (2016). Knowledge, competencies and skills for life and work. *Adult Education and Development*, 83, 30–34.

Hupková, M., & Petlák, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. s 135.

Kane, R. G., & Mallon, M. (2006). *Perceptions of Teachers and Teaching*. New Zealand: Ministry of Education, s. 169.

Karimi, K. F. (2014). Didactic Competencies among Teaching Staff of Universities in Kenya. *International Journal of Higher Education,* 3(2), 28–37.

Kasáčová, B. *et al.* (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa.* 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 164.

Kelle, H. J. (2019). Do Teachers' Personality Traits Predict theier Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature from 1990 to 2018*. ETS Research Report Studies,* 1, 1–27. https://doi.org/10.1002/ets2.12241

Kim, L. E., & MacCann, C. (2018). Instructor Personality Matters for Student Evaluations: Evidence from Two Subject Areas at University. *British Journal of Educational Psychology*, *88*(4), 584–605. https://doi.org/10.1111/bjep.12205.

Kırkağaç, Ş., & Öz, H. (2017). The Role of Big Five Personality Traits in Predicting Prospective EFL Teachers' Academic Achievement. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 4(4), 317–328.

Kolar, M., & Verešová, M. (2022). Analýza motívov k voľbe učiteľského povolania v pregraduálnej príprave na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. In Verešová, M. (Ed.) *Konvergencie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: PF UKF, s. 80–91.

Kosová, B., Tomengová A. *et al.* (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium, s. 226.

Kunter, M., *et al.* (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. https://doi.org/10.1037/a0032583

Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování.* Praha: Portál, s. 168.

Kurincová, V, Turzák, T, & Turzáková, J. (2019). Teacher and a Future Teacher as a Researcher. *Ad Alta*, 9(1), 305–309.

Laming, M. M. (2008). *The Shortage of Teachers and its Impact on Sustainability Education.* Australian Association for Research in Education, s. 23. Victoria: Australian Catholic University.

Lunenber, M., Dangerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator.* Rotterdam, The Netherlands : Sense Publisher, 166p.

McCrae, R.,R., & Costa, P.T.Jr. (2008). The Five-Factor Theory of personality. In *Handbook of personality: Theory and research*. 3d ed., New York: Guilford, p. 159–181.

Nessipbayeva, O. (2012). *The Competencies of the Modern Teacher*. ED567059, p. 148–154.

Ömür, Y. E., & Nargŕgün, Ş. S., (2013). Relationship between Prospective Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession and Their Motivation Levels. *Journal of Educational Policy Analysis, 2(*2), 41–55.

Othman, F. B. (2009). *A Study on Personality that Influences Teaching Effectiveness*. [online][cit. 2022-01-09] Dostupné z: https://core.ac.uk/download/pdf/11948698.pdf.

Perignáthová, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania.* Inštititút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. 24 s. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf

Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO Pätfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

Rots, I. *et al.* (2010). Teacher Education and the Choice to Enter the Teaching Profession: A Prospective Study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013

Swennen, A., & Klink, M. (2009). *Becoming a Teacher Educator.* Berlin/Heidelberg, Germany: Springer Science+Business Media, p. 237.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, s. 163.

Tomšik, R. (2019). Choosing Teaching as a Profession: Validation of an Smvup-4-S Assessment Tool. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(4), 545–559.

Tomšik, R, & Gatial, V. (2018). Choosing Teaching as a Profession: Influence of Big Five Personality Traits on Fallback Career. *Problems of Education in the 21st Century,* 76(1), 100–108.

Tomšik, R., & Verešová, M. (2016). Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. *In PhD existence 6: výzkum +/vs/- praxe*. Olomouc: UP, pp. 55–56.

Zuljan, V. M. *et al.* (2012). Didactic competencies of teachers from the learner‘s viewpoint. *Educational Studies*, 38(1), 51–62.

Kontakt

doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.: mveresova@ukf.sk

Název: Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022
Editoři: Lenka Kamanová, Petr Adamec, Michal Šimáně
Grafická a typografická úprava: Eliška Kovářová
Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání: první
Rok vydání: 2023
Počet stran: 319

ISBN 978-80-7509-922-8
DOI: https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně
Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Open Access. This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0)