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

MINISTERSTVO ŠKOLSTV
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2018

Proceedings of International Conference ICOLLE 2018

Michal Šimáně, Lenka Danielová (Ed.)

Mendelova univerzita v Brně
Brno 2018

Institut
celoživotního
vzdělávání

Mendelova
univerzita
v Brně

Název: Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2018
Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně
Editoři: Michal Šimáně, Lenka Danielová
Rok vydání: 2018

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2018

Proceedings of International Conference ICOLLE 2018

18.–19. 9. 2018, Křtiny

EUROPEAN UNION
European Structural and Investment Funds
Operational Programme Research,
Development and Education

MINISTRY OF EDUCATION,
YOUTH AND SPORTS

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

Pod záštitou:

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

Recenzenti:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Mgr. Alena Bendová, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Ing. Lenka Danielová, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
Mgr. Lucia Kvasková
doc. PhDr. Dana Linhartová, Ph.D.
Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
Mgr. Lenka Štěpánková

ISBN 978-80-7509-569-5

Obsah

Contents

1. **PaedDr. Darina Bačová**

AKTUALIZAČNÉ VZDELÁVANIE, PROBLÉMY A ŠPECIFIKÁ ČINNOSTI ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV NA SLOVENSKU

UPDATING EDUCATION, PROBLEMS AND THE SPECIFICS OF WORK OF SCHOOL SOCIAL PEDAGOGUES IN SLOVAKIA

2. **doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD., PhDr. Patrícia Zólyomiová, Ing. Lenka Veselovská, PhD.**

NÁZORY A SKÚSENOSTI UČITEĽOV S PRÍPRAVOU A ĎALŠÍM VZDELÁVANÍM V OBLASTI PRÁCE SO ŽIAKMI SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI V PODMIENKACH BEŽNÝCH ŠKÔL

TEACHERS' VIEWS AND EXPERIENCES WITH TRAINING/PREPARATION AND OTHER EDUCATION IN THE FIELD OF WORKING WITH PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF REGULAR SCHOOLS

3. **Mgr. Alena Bendová, Ph.D., Ing. Marie Horáčková, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D.**

MĚKKÉ DOVEDNOSTI U UČITELŮ ODBORNÉHO VÝCVIKU

SOFT SKILLS FOR VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

4. **Mgr. Mária Benková, PhD.**

ŠTUDENTI SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI NA TECHNICKEJ UNIVERZITE V KOŠICIACH

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN KOŠICE

5. **Mgr. et Mgr. Klára Brožovičová, Ph.D., Bc. Barbora Ferenčáková**

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V PREVENCI A ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ

ADULT EDUCATION IN PREVENTING AND RESOLVING CONFLICTS

6. **Mgr. Roman Cibulka, MBA**

VYUŽITÍ INOVATIVNÍCH METOD VE VÝUCE FYZIKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

USING INNOVATIVE METHODS IN TEACHING PHYSICS AT HIGH SCHOOL

7. Mgr. Lucie Dokoupilová, Ph.D., MBA

POSILOVÁNÍ KOMPETENČNÍ VYBAVENOSTI ABSOLVENTŮ VŠ PRO TRH PRÁCE

STRENGTHENING THE COMPETENCE LEVEL OF GRADUATES FOR THE LABOUR MARKET

8. Mgr. Lucie Dokoupilová, Ph.D., MBA

VYSOKOŠKOLSKÁ DIDAKTIKA „VĚC“ POTŘEBNÁ

THE ACADEMIC DIDACTICS, A NECESSARY "THING"

9. PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová, PhD., PhDr. Miroslava Bruncková, PhD., Mgr. Eva Hruščová

UČITEĽMI VNÍMANÝ ZAMESTNANECKÝ STRES – JEHO ZDROJE A ZDROJE JEHO ZVLÁDANIA

OCCUPATIONAL STRESS PERCEIVED BY TEACHERS – ITS SOURCES AND STRESS MANAGEMENT

10. doc. RNDr. Zuzana Haláková, PhD., RNDr. Soňa Nagyová, PhD., PaedDr. Tibor Nagy, PhD.

VYBRANÉ ASPEKTY KOMPARATÍVNEJ PEDAGOGIKY V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV

SELECTED ASPECTS OF COMPARATIVE EDUCATION IN PREPARATION OF FUTURE SCIENCE TEACHERS

11. Mgr. Imrich Ištvan, PhD.

MOŽNOSTI ROZVOJA SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCTVOM METÓD KOOPERATÍVNEHO UČENIA

POSSIBILITIES OF DEVELOPING THE SOCIAL SKILLS OF PUPILS WITH MENTAL DISABILITIES THROUGH METHODS OF COOPERATIVE LEARNING

12. Mgr. Ing. Michaela Jeřábková

KONCEPT „SMART VZDĚLÁVÁNÍ“ JAKO MOŽNÉ ŘEŠENÍ NEROVNOMĚRNÉHO GLOBÁLNÍHO VÝVOJE: PŘÍKLAD STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

CONCEPT OF “SMART EDUCATION” AS A SOLUTION FOR UNEVEN GLOBAL DEVELOPMENT: CASE OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

13. doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

VZNIK A ŘEŠENÍ VÝSKYTU ŠKOLNÍ FOBIE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE OCCURENCE OF SCHOOL PHOBIAS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS: ORIGINS AND SOLUTIONS

14. RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D.

VÝZNAM A PŘÍNOS VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO VŠESTRANNÝ ROZVOJ ABSOLVENTŮ TECHNICKÉ UNIVERZITY

IMPORTANCE AND CONTRIBUTION OF GENERAL EDUCATION FOR UNIVERSAL DEVELOPMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY GRADUATES

15. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D., doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D., doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

KVALIFIKACE A PROFESNÍ PŘÍPRAVA ASISTENTŮ PEDAGOGA

QUALIFICATION AND PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHING ASSISTANTS

16. PhDr. Jiří Nesiba, PhD.

APLIKACE PAMĚŤOVÝCH TECHNIK V KOGNITIVNÍM A KREATIVNÍM MANAGEMENTU

APLICATION OF MEMORY TECHNIQUES IN COGNITIVE AND CREATIVE MANAGEMENT

17. Ing. Magda Neuwirthová, Ph.D.

MANAŽERSKÉ ŘÍZENÍ V MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOSTI

MANAGERIAL MANAGEMENT IN MULTICULTURAL FIRM

18. Mgr. Bc. Veronika Novotná

POSTOJE VYBRANÝCH SKUPIN MLADISTVÝCH KE VZDĚLÁVÁNÍ

ATTITUDES OF SELECTED GROUPS OF ADOLESCENTS TO EDUCATION

19. PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD.

AKÉ ÚLOHY A OTÁZKY ZADÁVAJÚ UČITELIA ŽIAKOM?

WHAT TASKS AND QUESTIONS DO THE TEACHERS ASSIGN TO PUPILS?

20. Ing. Daniela Petríková, PhD.

FINANČNÁ GRAMOTNOSŤ V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV PROFESIJNÝCH PREDMETOV

FINANCIAL LITERACY IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN VOCATIONAL SUBJECTS

21. prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., PaedDr. Nina Kozárová, RNDr. Ľubomír Rybanský, PhD.

APLIKOVANIE STRATÉGIE POJMOVÉHO MAPOVANIA DO VYUČOVACIEHO PROCESU

APPLYING CONCEPTUAL MAPPING STRATEGY TO THE TEACHING PROCESS

22. PaedDr. Eva Pupíková, doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

ANALÝZA REFLEXIÍ V ATESTAČNÝCH PRÁCACH UČITEĽOV PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

ANALYSES OF REFLECTIONS OF PRE-ELEMENTARY TEACHERS' ATTESTATION THESES

23. PhDr. Věra Radváková, Ph.D.

METODIKA DIPLOMOVÝCH A BAKALÁŘSKÝCH PRACÍ

METHODOLOGY OF DIPLOMA AND BACHELOR'S WORK

24. PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M., Bc. Lucie Herbočková

PLAGIÁTORSTVÍ V NÁZORECH STUDENTŮ PRVNÍHO ROČNÍKU NA FAKULTĚ REGIONÁLNÍHO ROZVOJE A MEZINÁRODNÍCH STUDIÍ MENDELOVY UNIVERZITY

PLAGIARISM IN THE OPINIONS OF FIRST YEAR STUDENTS AT THE FACULTY OF REGIONAL DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL STUDIES OF MENDEL UNIVERSITY

25. PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.

GLOBÁLNE KOMPETENCIE V KONTEXTE VÝCHOVY K UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU

GLOBAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

26. doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

EDUKAČNÍ PROJEKT PODPORY EFEKTIVNÍHO STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE

EDUCATIONAL PROJECT TO SUPPORT EFFECTIVE UNIVERSITY STUDY

27. doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.

VZŤAH OSOBNOSTNÝCH FAKTOROV K ŠKOLSKÉMU VÝKONU VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

RELATIONSHIP OF PERSONALITY FACTORS TO THE ACADEMIC PERFORMANCE OF COLLEGE STUDENTS

AKTUALIZAČNÉ VZDELÁVANIE, PROBLÉMY A ŠPECIFIKÁ ČINNOSTI ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV NA SLOVENSKU

Darina Bačová[1]

Abstrakt: V odbornom príspevku analyzujem postavenie, činnosť a súčasný stav pôsobenia sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach na Slovensku v súvislosti s platnou legislatívou. Prezentujem stav aktualizačného vzdelávania pre sociálnych pedagógov na Slovensku a obsah novovytvoreného akreditovaného vzdelávacieho programu určeného pre sociálnych pedagógov so zameraním na činnosť týkajúcu sa prevencie sociálno-patologických javov žiakov základných a stredných škôl.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, aktualizačné vzdelávanie, činnosť sociálneho pedagóga, akreditovaný vzdelávací program

UPDATING EDUCATION, PROBLEMS AND THE SPECIFICS OF WORK OF SCHOOL PEDAGOGUES IN SLOVAKIA

Abstract: The paper provides analysis of position, activities, and present state of activities of social pedagogues in schools and school facilities in Slovakia in connection with the valid legislation. It further presents the state of the updating education for social pedagogues in Slovakia, and the content of the newly created accredited educational program designed for the social pedagogues with specific focus on activities dealing with the prevention of social-pathological phenomena of pupils and students of primary and secondary schools.

Keywords: social pedagogue, updating education, activity of social pedagogue, accredited educational program

Introduction

By the legislation (Act No. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education, Act No. 317/2009 Coll. on Teaching Staff and Vocational Training Employees) it is possible to carry out prevention in schools by the use of a new profession – social pedagogue as a vocational employee in the primary and secondary schools of Slovakia. The use of this new profession is in its starting point, a standard of a social pedagogue has been created (Decree No. 39/2017 of the Minister of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic). This situation is calling for a creation of accredited programs of updating education for social pedagogues and later for a creation of sources of education and methodology guidelines, which would serve to help the social pedagogue during his

[1] PaedDr. Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, RP Bratislava, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: bacova.darina@gmail.com

practice. Issues discussed in this paper deal with the work of the social pedagogue as a vocational employee. One of the ways of dealing with this problem is personal professional experiences.

1. Aims

The aim of our paper is to analyse the problems and specific features of the activity of the social pedagogues in schools and school facilities on the basis of the present findings, and to present the current status of education of social pedagogues in Slovakia, and to present the contents the newly created accredited educational program for the social pedagogues.

2. The Present State of Work of the Social Pedagogues in Slovakia

The fourth part of the Act No. 317/2009 Coll. on Teaching Staff and Vocational Training Employees in § 24 defines social pedagogue as a person doing „vocational activities in the areas of prevention, intervention and providing consultancy primarily for children and students afflicted with social-pathological phenomenon, from disadvantaged backgrounds, drug addicts or other disadvantaged children and students, their legal representatives and pedagogical employees of schools and schools facilities. The social pedagogue performs the tasks of social education, support of prosocial, ethical behaviour, social-pedagogical diagnostics of the environment and relations, social-pedagogical consultancy, prevention of social-pathological phenomena and re-education of behaviour. He performs expert activity and educational activity.“[2)] The law is therefore fully creating the space for the work of social pedagogues in the area of prevention.

The task of social pedagogues is irreplaceable in a modern school. The presence of a social pedagogue allows:

1) the teachers to perform their tasks in the area of upbringing and education based on the state educational program,
2) to lower the risk factor of a danger to a student in a current society.

Working out the issues of updating education of social pedagogues is based on an empiric research carried out in years 2014 - 2015 as a part of a project KEGA under the leadership of J. Hroncová. In this paper we will deal with the matter of updating education for specific group of vocational employees. To get a more complex overview of already achieved research about the influence of school social pedagogues, we list the following empiric findings. Observing the problems of school social pedagogues, done by the members of KEGA project at The Matej Bel University, Faculty of Education, The Department of

[2] Emmerová, I. (2015). Súčasný stav a problémy aktualizačného vzdelávania pre školských sociálnych pedagógov v SR. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* (s. 17-27). Banská Bystrica: BELIANUM, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici.

Pedagogy in 2012 in a seminar of *Social pedagogue in school* demonstrated three main issues (listed above as well) during the work of school social pedagogues:

a) the absence of professional standard: *Social pedagogue*,
b) the absence of methodology guidelines,
c) the absence of possibilities of continuous education for social pedagogues as vocational employees, which are much worse compared to the pedagogic employees.

During the years from 2013 to 2015 the school of social pedagogy in Banská Bystrica made great efforts to solve these problems within the projects VEGA and KEGA, which were carried out at The Matej Bel University, Faculty of Education, The Department of Pedagogy. In a nationwide empiric research a problem solving team monitored current problems of school social pedagogues in 2015 and compared them with the situation highlighted by social pedagogues in 2012. School social pedagogues in 2015 referred several problems again, which they encountered during their school preventive social-educational work. These mainly were: lacking awareness of the profession of social pedagogue by the teachers, parents and students. The professional standard *Social pedagogue* was already created at the time of the realization of the project, but had not been made public on the site of ministry of education. Therefore it was not known even to the social pedagogues, considerably differentiating their work in the process. It was clear from the research that neither teachers, nor the school leaderships were informed enough about the focus of work of a social pedagogue in school.

2.1 Attitude of Teachers to the Work of Social Pedagogues

On the other hand a positive outcome of this research is that despite the facts above both members of the leadership and teachers see the influence of the work of school social pedagogues as positive. As a main reason they stated that the numbers of students with special educational needs and students from disadvantaged backgrounds, who demanded greater attention were on the rise. Another reason they gave was the fact that the overload of teachers permanently increases, they are burdened by tasks resulting from the State Educational program, or specific tasks connected to the State Educational Program, therefore they do not have enough time for more detailed solving of special educational needs, which should be done by the school social pedagogues. The presence of a school social pedagogues would not be profitable only for students, but for teachers and parents as well, considering the fact that he could get deeper into the problems, especially in the areas of guidance, diagnostics and prevention. Taking into consideration these facts we expect that the quality of education in schools would improve and teachers would have the possibility to ask for help in solving serious educational problems with their students. Problems would be solved in cooperation with parents and teachers, because the social pedagogue in schools carries out preventive, advisory and intervention activities determined in school legislation and he is prepared for them during his university studies. A look from the pedagogical employees' point of view, from the point of view of their updating education is an important point as well.

In above mentioned research only a low percentage of teachers had negative attitude towards the work of social pedagogues, mostly teachers from grammar schools. Based on this research it was determined that the school social pedagogues pay the most attention to:

a) students from disadvantaged backgrounds,
b) students from low-income families,
c) marginalized students,
d) students with behaviour disorders.

These actions are within competence of a social pedagogue in Act No. 317/2009 Coll. on Teaching Staff and Vocational Training Employees *in § 24*. As the professional standard „*Social pedagogue*“ was made public only in July 2017 by the Decree No. 39/2017 of the Minister of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, most school social pedagogues carry out their work differently based on what the teachers and the leadership of those schools demanded, therefore their work was aimed at the actual problems with the behaviour of students, working as substitute teacher, doing oversights during breaks and so on.

2.2 Contents of Activities of the Social Pedagogues

The social pedagogues need professional advices, as many of them, who finished their studies of social pedagogy before the year 2008 have not met with certain issues during their studies, because this area was not covered by legislation before. The graduates of social work, who can also work as school social pedagogues, have the most problems. The current legislation allows the graduates of social work to work as school social pedagogues, though they need to update and add new information in this area, this means to attend updating education and have the methodical guidelines at their disposal.

Based on the current legislation and the Act No. 245/2008 the school social pedagogues should focus on these social-educational activities:

1) consultancy,
2) diagnostic activities,
3) preventive activities,
4) therapeutic activities,
5) rehabilitation activities.

Based on empiric findings it can be stated that school social pedagogues during their social-educational work carry out counselling, diagnostic and preventive activities as well, what we see positively. Therapeutic and rehabilitation activities are done as the least in the work of school social pedagogues. These activities are carried out mostly by those social pedagogues, who work at pedagogical-psychological centres of consultancy and prevention.

Social-pedagogical consultancies are made by school social pedagogues for those students, who are afflicted with social-pathological phenomenon, come from

disadvantaged backgrounds, or disadvantaged in other way. Social pedagogues offer consultancy not only for students, but also for their legal representatives and pedagogical employees of schools and school facilities where they work at. The listed activities are also included in „*The competency profile of a social pedagogue in schools*".

Social-pedagogical diagnostics is yet another significant activity done by the school social pedagogues and is aimed at:

1) looking for the individual character of a student,
2) specificity of emotional and social growth of a student,
3) the characteristics of the social-cultural environment and its effects on a student.

The most often used diagnostic methods are: conversation, observation, the use of an enquiry, sociometry.

3. Preventive Activity of the Social Pedagogues

Preventive activities of the social pedagogue in school are some of his most fundamental activities based on a current legislation. Preventive activities are used by the social pedagogues in schools to execute the prevention of social-pathological phenomena. According to latest research these are mainly lectures, class discussions, discussion with students, and projects of a preventive work.

Based on the empiric findings listed above the school social pedagogues are for the increase of efficiency of a social-educational work in primary schools suggesting:

1) set compulsory lessons of prevention,
2) increase the cooperation with parents and the teachers of students,
3) set the competences of a social pedagogue,
4) carry out more updating education,
5) set more time and opportunities to carry out the preventions,
6) carry out long-term preventive projects and programs.

Nowadays the ways of doing a preventive work offer even class lessons, which are carried out in schools regularly. According to the social pedagogues, they often miss materials, suitable space conditions and defined time for a social-educational activities with students, parents and teachers.

Due to the fact that the prevention, should it be effective, is a long-term systematic process, school social pedagogues would welcome systematic solutions and the solutions based on those methodologies designed for the school social pedagogues.
School social pedagogues met especially with these problems of behaviour:

1) disrespecting authority,
2) bad student behaviour
3) violations of the school order,
4) bullying,

5) vandalism,
6) addictions,
7) thefts,
8) truancy.

Based on these findings it is important that both the upcoming methodologies for school social pedagogues and their further education will be focused on these major problems.

4. The Proposal of the Concept of the Updating Education of the Social Pedagogues

The proposal of a concept of updating education for school social pedagogues was a result of a project called KEGA No. 030 UBM-4/2014: „*Elaboration and verification the concept of updating education for social pedagogues working in practice, with a particular focus on schools social pedagogues*“. Project was carried out in years of 2014 – 2015. In 2014 the matter of a social pedagogue was further processed from the theoretical and methodological standpoint, investigators looked at the concept and its use in practice. A new proposal of a conception of updating education was developed based on the analysis of the educational needs of the social pedagogues. The solution was a formed as a proposal of a professional standard „Social pedagogue“ in the position of a starting social pedagogue. In 2015 a new monography was published called *School social pedagogue in theoretical reflexion and in practice*. The purpose of this publication was to increase the amount of activities done by school social pedagogues.

The final outcome of this project was „*The concept of updating education for social pedagogues working in practice, with a particular focus on school social pedagogues*“. Methodical materials for school social pedagogues were also an outcome of project KEGA, together with the books dedicated to prepare future social pedagogues at universities. Preventive social-educational activity in schools is a guideline available for social pedagogues. It was published in 2013. Part of the project was dedicated to find problems, which social pedagogues encounter in primary schools.

Most importantly:

- insufficient knowledge about the service of a social pedagogue by parents and students,
- unclear competences of social pedagogues,
- space problems,
- unwillingness of teachers to cooperate,
- unwillingness of parents to cooperate,
- the lack of options for continuous education,
- insufficient time for performing their function,
- unwillingness of students to cooperate.

4.1 Present state of Updating Education of the Social Pedagogues in Slovakia

The problem of social pedagogues is the lack of possibilities for a continuous education. Even though the work of the social pedagogue is rooted in the legislation in the way that it allows the activities of a social pedagogue, the legislation does not make it a duty for school managements. The result is that social pedagogues work in primary and secondary schools only in limited scope.

Continuous education is characterized in Act No. 317/2009 Coll. on Teaching Staff and Vocational Training Employees *in § 35* by the following:

„Continuous education as a part of a lifelong education is a systematic process of acquiring knowledge, skills and competences with the aim to maintain, refresh, improve, enrich and renew professional competences of a pedagogical employee and a vocational employee needed for their pedagogical and professional work.“[3]

Updating education for social pedagogues is inadequate. Currently there is only one program of updating education for social pedagogues. The guarantor of this program is J. Hroncová, the head of The Department of Pedagogy, Matej Bel University, Faculty of Education. Educational program was accredited with the name Preparatory attestation education for the first attestation for vocational employees - schools social pedagogues, the form of this education is combined (with 21 hours externally and 39 hours internally). The aim of educational program is to update, specify, support and expand professional competences of a vocational employee – social pedagogue, which will be a subject to verification by the first attestation and its practical social-educational activity.

The Report on the state of education in Slovakia and the systematic steps for the support of a further development states:

„The employees of schools highlight the problem of insufficient education and impractical training of solutions to acute crisis situations although the employers have this obligation by the act of teaching staff and vocational employees. An enormous problem and the case of an aggressive behaviour is represented by violated social relations in classes, underestimating the importance of indications of aggressive behaviour of children and students. Employees complain about the minimal availability of services and professional help when dealing with these problems (therapeutic-educational activities of educational consultancy and prevention facilities)“.[4)]

Based on this statement about the state of educational system in Slovakia we set priorities and further tasks, which lead to a better quality of work of school social pedagogues.

Updating education is currently aimed at the education of teachers of separate approbation subjects, there are less educational programs dedicated to vocational employees.

---

[3] Act No.317/2009 Coll. on Teaching Staff and Vocational Training Employees and on change and renew of some acts.

[4] The report on the state of education in Slovakia and the systematical steps for the support of a further development, Bratislava, MŠVVaŠ, 2013,p. 50- 51.

J. Hroncová processed the proposal *Concepts of social pedagogues in primary and secondary schools*. Social pedagogues in primary schools were offered free education, which was carried out in four models in 2015. The result of mentioned training was a proposal of a professional standard *Social pedagogue*. Education was primarily aimed at the position of „Social pedagogue beginner".

The social pedagogues positively valuated this education, they stated that it helped them in both theoretical and methodical area of work. The need to increase the amount of school social pedagogues is emphasized also in The Report on the State of Education in Slovakia and the Systematic steps for the Support of a Further Development, which was in 2013 created by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. This request is justified by the increasing amount of cases of violated social relations in classes, indications of aggressive behaviour and so on. There is not enough professional help for these problems. Substantial part of the solution of this situation could be significant increase of the amount of social pedagogues. Their tasks should lead primarily to the area of prevention.

5. Contents of the Accredited Educational Program for the Social Pedagogues

Based on present findings an educational program was created with the name The Activity of the Social Pedagogue in the Area of Prevention of Social-Pathological Phenomena in Schools and School Facilities of Upbringing Consultancy and Prevention.

The aim of the educational program is enlarging professional competences of the social pedagogue focused on the development of abilities to create innovative projects of prevention o social-pathological phenomena (drug addiction, bullying) in schools and school facilities of upbringing consultancy and prevention on the basis of the valid professional standards.

The contents of the educational program is divided into three thematic units:

1) The Analysis of the Professional Standard for the Social Pedagogue in Schools and School Facilities of Upbringing Consultancy and Prevention,
2) The Social Pedagogue as the Creator of the Projects of Prevention of the Social-Pathological Phenomena (drug addiction, bullying) in Schools and School Facilities of the Upbringing Consultancy and Prevention; Innovative Procedures in the Area of Prevention,
3) Reflexion of Innovative Programs of Prevention of Social-Pathologic Phenomena (drug addiction, bullying) on the Basis of the Practice of the Social Pedagogue in Schools and School Facilities of Upbringing Consultancy and Prevention.

The educational program includes the practical part focused on creation of innovative prevention projects. Each participant of the educational program will suggest the aim, the structure, and the contents of its own innovative project of prevention of the

social-pathologic phenomena focused on the personality development of the pupil as the basis of the primary prevention.

An important milestone took place on June 20, 2018 when The Association of Special Pedagogues had been established at The Department of Pedagogy of The Faculty of Education of The Matej Bel University in Banská Bystrica. The establishment of the Association was initiated by the School of Social Pedagogy led by Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

Conclusion

The paper has provided the analysis of the current problems and of the specific features of the activity of the social pedagogues in schools and school facilities in the Slovak Republic. It emphasizes the importance of the work of the social pedagogues and of their cooperation not only with the pupils but also with the school leadership, teachers, parents, upbringing adviser, and with the coordinator of the drug addiction prevention.

On the basis of current findings in the area of updating education of social pedagogues we suggested the contents of the accredited updating education program which will address the current problems of the social pedagogues. Carrying out the educational program will simultaneously provide floor for the exchange of experience of the social pedagogues in schools and school facilities.

Použitá literatúra

Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: Iris.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Dulovics, M. (2014). *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Belianum.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave.

Határ, C. (2010). *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profilaxie*. Nitra: PF UKF.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum, Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hroncová, J., & Emmerová, I. (2009). *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB.

Hroncová, J., & Emmerová, I. (2013). *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. (Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie)*. Banská Bystrica: Belianum.

Hroncová, J., & Emmerová, I. (2015). *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: BELIANUM, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici.

Hroncová, J., & Kraus, B. (2006). *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB.

Hroncová, J., & Walancik, M. (2009). *Vybrané problémy slovenskej a poľskej sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica: OZ Pedagóg.

Hupková, M. (2011). *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava: IRIS.

Pokyn ministra č.39/2017- Sociálny pedagóg.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.

Správa o školstve na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. (2013). MŠVaV SR, Bratislava.

Švaříček, R, & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vyhláška MŠ SR 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné predpoklady pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchovnom vzdelávaní.

Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch.

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 16.-17. Októbra 2014. (2014). Banská Bystrica: BELIANUM.

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2017, 5. Októbra 2017. (2017). Banská Bystrica: BELIANUM.

Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (2015). Banská Bystrica: BELIANUM, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici.

Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (2016). Banská Bystrica: BELIANUM.

Zemančíková, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociálna pedagogika, 2*(1).

NÁZORY A SKÚSENOSTI UČITEĽOV S PRÍPRAVOU A ĎALŠÍM VZDELÁVANÍM V OBLASTI PRÁCE SO ŽIAKMI SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI V PODMIENKACH BEŽNÝCH ŠKÔL

Vlasta Belková[5], Patrícia Zólyomiová[6], Lenka Veselovská[7]

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou integrovaného vzdelávania v podmienkach slovenských základných škôl a prináša výsledky z prieskumu realizovaného v roku 2016, so zámerom zistiť názory a skúsenosti učiteľov na pripravenosť v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vzhľadom k nízkemu počtu respondentov príspevok neprináša štatisticky významné dáta, ani nezovšeobecňuje výsledky, no poukazuje na zhodnosť výsledkov s inými výskumami realizovanými v tejto problematike a naliehavosť riešenia situácie v podmienkach vzdelávania učiteľov. Prieskumné otázky boli formulované s cieľom ďalej skúmať názory a skúsenosti učiteľov a dosiahnuť štatisticky hodnotné výsledky. K najvýznamnejším výskumným zisteniam patrí, že 10 % učiteľov základných škôl považuje svoju vysokoškolskú prípravu za kvalitnú v skúmanej oblasti, viac než tretina (35 %) ju považuje za úplne nepostačujúcu, ďalej sa identifikovali najčastejšie uvádzané problémy učiteľov v práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami.

Kľúčové slová: učiteľ, subjektívne posúdenie pregraduálnej prípravy, ďalšie vzdelávanie, žiak so špeciálnymi potrebami, spolupráca učiteľov s inými odborníkmi, etapy vyučovania

TEACHERS' VIEWS AND EXPERIENCES WITH TRAINING/PREPARATION AND OTHER EDUCATION IN THE FIELD OF WORKING WITH PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF REGULAR SCHOOLS

Abstract: The paper presents selected results from the survey conducted in 2016 with the aim to identify through the questionnaire a subjective assessment of the state of undergraduate and further education of teachers in the area of work with pupils with special educational needs as well as the real experience of teachers with education of pupils with SEP. Due to the low number of respondents, the contribution does not generalize the results or produce statistically significant data, but confirms the research findings in this

[5] Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika, e-mail: vlasta.belkova@umb.sk.
[6] PhDr. Patrícia Zólyomiová, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika, e-mail: patricia.zolyomiova@umb.sk.
[7] Ing. Lenka Veselovská, PhD., Inštitút manažérskych systémov, Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Francisciho 910/8, Poprad 058 01, Slovenská republika, e-mail: lenka.veselovska@umb.sk.

area and gives a starting point for preparing further research. Exploratory questions which were formulated in order to further explore opinions and experiences of teachers and to achieve statistically valuable results. The most significant research findings are that 10 % of primary school teachers consider their university education to be high quality, over a third (35 %) consider it to be totally inadequate in the area surveyed, further identified the most frequently mentioned problems of teachers in the realization of the teaching process.

Key words: teacher, subjective assessment of undergraduate training, further teacher education, pupil with special needs, teacher cooperation with other professionals, teaching phases

Úvod

Pre rozvoj osobnosti žiaka, jeho prípravu na život v 21. storočí musia byť pripravení učitelia aj iní pedagogickí, či nepedagogickí pracovníci škôl. Cieľom edukácie v škole je nielen sprostredkovať žiakovi dostatok informácií, získať vedomosti a zručnosti, naučiť ho kriticky myslieť, rozhodovať, orientovať sa v množstve informácií, ale naučiť ho spolupráci, akceptácii, tolerancii a vhodným postojom k rôznym sociálnym skupinám, či situáciám. Súčasťou hlavného školského prúdu sú na Slovensku aj žiaci zdravotne znevýhodnení, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, ako aj žiaci nadaní a talentovaní. V školskom prostredí v podmienkach slovenských škôl hovoríme o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Zákon č. 245/2008 Z.z.). Dokument, ktorý z Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky na roky 2016 – 2020 vyplynul pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej SR), ako úloha pripraviť návrh Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania-Učiace sa Slovensko, prináša dlhodobé zámery a ciele v oblasti výchovy a vzdelávania, ku ktorým patrí aj „Cieľ 1-01 Rozvíjanie potenciálu a napĺňanie potrieb-individualizované vzdelávanie“, kde sa tiež uvádza, že: „*Vo vzdelávaní sa rozvíja jedinečný potenciál každého učiaceho sa (dieťaťa, žiaka) a napĺňajú sa jeho individuálne vzdelávacie potreby prostredníctvom individualizovanej výučby*“ (Burjan et.al, 2017, s. 14).

1. Napĺňanie špeciálnych potrieb žiakov v bežných školách

Saturácia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov v bežných základných školách je súčasťou slovenského školského systému už tri desaťročia. Aj napriek dlhoročným skúsenostiam nie sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov (ďalej ŠVVP) vždy a všade primerane saturované. Na Slovensku v tejto oblasti poskytuje informácie Štátna školská inšpekcia (ďalej ŠŠI), ktorá v záveroch správ – Správy o stave a úrovni školskej integrácie v základnej škole v SR pre školský rok 2015/2016 (ŠŠI, 2015/2016a, s. 10) konštatuje, z inšpekcie vykonanej v 34 základných školách, že „*bez nedostatkov v oblasti školskej integrácie bolo v príslušnom školskom roku šesť škôl a za príklady dobrej praxe (v prístupe k integrovaným žiakom) boli označené dve školy*“.

1.2 Vzdelávanie učiteľov v oblasti integrácie žiakov so špeciálnymi potřebami

Pripraviť sa na integrované vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných školách je umožnené študentom učiteľského štúdia už počas ich pregraduálnej prípravy. Najkomplexnejšiu prípravu poskytuje študijný odbor Špeciálna pedagogika. Vzdelávanie v tomto alebo príbuznom odbore sa na Slovensku uskutočňuje napr. vo vybraných vysokých školách (Tab. 1).

Tabuľka 1. Prehľad možností štúdia v odbore špeciálna pedagogika v SR v súčasnosti

Univerzita	Existencia študijného odboru z oblasti špeciálna pedagogika	Názov študijného programu konkrétnej univerzity
UK v Bratislave	áno	Liečebná pedagogika, Logopédia, Špeciálna pedagogika
KU v Ružomberku	áno	Špeciálna pedagogika mentálne postihnutých
PU v Prešove	áno	Špeciálna pedagogika so zameraním na pracovnú výchovu, Predškolská a elementárna pedagogika psychosociálne narušených, špeciálna pedagogika
UKF v Nitre	áno	Špeciálna pedagogika a pedagogika osôb s poruchami učenia

Zdroj: Portál VŠ SR. Dostupné z: www.portalvs.sk/sk/hladat?field=10106 [cit. 2016–10–28].

Ak učitelia počas svojej pregraduálnej prípravy nemali možnosť absolvovať prípravu na integrované vzdelávanie, respektíve ju nepovažujú za dostatočnú, existujú aj iné možnosti a to možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov cez regionálne Metodicko-pedagogické centrá. Ich ponuka akreditovaného vzdelávania pre učiteľov v súčasnosti obsahuje aj programy zamerané na rozvoj kompetencií učiteľov v práci so žiakmi so ŠVVP (MPC, online, vzdelávacie programy).

Problematike inkluzívneho vzdelávania v teórii a praxi sa na Slovensku venujú autori, ako napr. Vančová (2001), Schmidtová (2010), Krčahová a Šestáková (2012), Cinová (2013) a i. Podnetnou v tomto ohľade bola i publikácia Lechta a kol. (2010), či výskumné štúdie českých autorov. Vo výsledkoch výskumov a štúdií o učiteľoch, možno nájsť problematiku skúmania prípravy učiteľov aj vo vzťahu k práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Lukášová-Kantorková (2003) zmapovala za vybrané obdobie rokov problematiku výskumu povolania a prípravy učiteľov pre profesiu v Českej republike. V jej prieskumnej štúdii je venovaná pozornosť prínosu pedagogického výskumu pre rozvoj profesie učiteľa. Z analyzovaných 216 článkov CAPV konferencií, so zámerom menovať hlavné výskumné problémy témy povolania učiteľa, sa objavila aj oblasť riešenia otázok špecifických požiadaviek a potrieb žiaka, práce

s talentovanými deťmi, integrovanými deťmi. Názory študentov učiteľstva a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku skúmala napr. Rovňanová (2015), so zámerom analyzovať stav ich teoretickej a praktickej pripravenosti v oblasti profesijných kompetencií vymedzených návrhom profesijného štandardu pre začínajúceho učiteľa s cieľom identifikovať, ktoré profesijné a pedagogické činnosti vykonávajú bez ťažkostí, a ktoré s ťažkosťami v závislosti od dĺžky ich pedagogickej praxe na základe samohodnotenia.

2. Ciele

V tejto časti príspevku prezentujeme vlastné zistenia z prieskumu realizovaného v roku 2016, (vyplynul z práce Veselovská, 2015) a to so zámerom zistiť názory učiteľov z praxe na vlastnú pregraduálnu prípravu a osobné skúsenosti učiteľov z oblasti edukácie žiakov so špeciálnymi potrebami v triedach bežných škôl. Cieľom je poukázať na zhodnosť výsledkov s inými výskumami realizovanými v tejto problematike a naliehavosť riešenia situácie v podmienkach vzdelávania učiteľov. Výsledky nás inšpirovali k následnému vypracovaniu projektu, ktorý bol schválený ako projekt KEGA č.046UMB-4/2018 Ako rozumieme inkluzívnej edukácii? Tvorba optimálneho výučbového modelu, ktorého súčasťou je ďalej skúmať názory a skúsenosti učiteľov v tejto oblasti, ale i študentov odboru učiteľstvo na UMB.

3. Metodológia

Na zber empirických dát bol použitý neštandardizovaný dotazník (Veselovská, 2015) a jeho úpravy. Dotazník sme distribuovali elektronicky. Pri spracovaní výsledkov a overovaní prieskumných otázok boli využité počítačové programy Microsoft Excel a SPSS 20.0. a metódy triedenia a štatistického spracovania dát: metódy opisnej štatistiky, metódy rozdelenia početností a metódy stredných hodnôt, metódy štatistického merania závislostí medzi javmi. Konkrétne korelačné koeficienty sa vypočítali podľa vzorca 1 (Maloney & Byard, 2013; Závadský & Hiadlovský, 2014):

$$r = r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2}\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \bar{y})^2}} \qquad (1)$$

Okrem toho bol použitý binomický test na overenie úloh. Hodnoty boli vypočítané podľa vzorca 2 (Maloney & Byard, 2013):

$$b(x; n, P) = {}_nC_x * P^x * (1 - P)^{n-x} \qquad (2)$$

Prieskumné otázky:

PO_1: Existuje závislosť medzi rokom ukončenia vysokoškolskej prípravy a subjektívnym hodnotením spokojnosti s vysokoškolskou prípravou učiteľmi z praxe v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi potrebami?

PO_2: Existuje negatívna korelačná závislosť medzi subjektívne vnímanou kvalitou poskytnutého vysokoškolského vzdelania a záujmom učiteľov ďalej sa vzdelávať v problematike integrovaného vzdelávania?

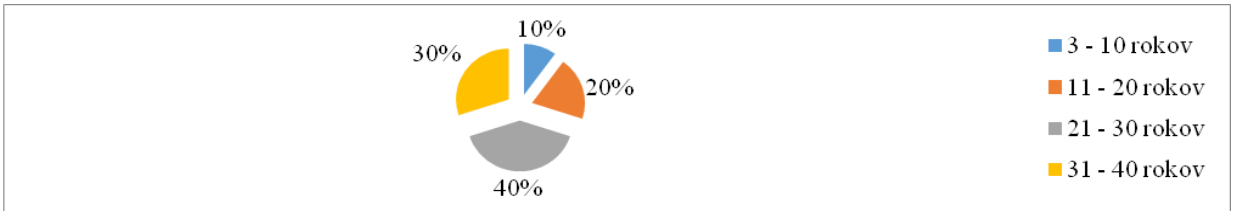
PO3: Budú mať učitelia, ktorí spolupracujú s ďalšími odborníkmi na výchovu a vzdelávanie integrovaných žiakov menej problémov v práci s nimi?

PO4: Aký je vzťah medzi subjektívnym hodnotením kvality vysokoškolskej prípravy učiteľov a výskytom problémov v edukácii žiactva so špeciálnymi potrebami v závislosti od etáp vyučovacieho procesu?

4. Výsledky

Do prieskumu v 2016 sa zapojilo 20 učiteľov (N=20) bežných štátnych základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským, ktorí majú osobnú praktickú skúsenosť (za posledné tri roky minimálne) s prácou so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (prostredníctvom elektronickej komunikácie sme požiadali riaditeľov škôl vybraného jedného kraja náhodne o anonymné vyplnenie elektronického dotazníka, na čo zareagovalo málo škôl, následne sme vybrané školy cielene požiadali o spoluprácu telefonicky - táto spolupráca sa ukázala ako lepšia). Výskumná vzorka nie je reprezentatívna, nachádza sa v nej 45 % respondentov pôsobiacich v školách lokalizovaných v Banskobystrickom kraji, 40 % v Trnavskom kraji a 15 % v Trenčianskom kraji. Ženy tvoria 85 % prieskumnej vzorky. Vo vzorke je 55 % respondentov, ktorí pracujú na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania, zvyšní pracujú na primárnom stupni. Zloženie respondentov zapojených do prieskumu z hľadiska ich dĺžky pedagogickej praxe znázorňuje obrázok 1.

Obrázok 1. Zloženie súboru respondentov podľa dĺžky pedagogickej praxe



Tabuľka 2. Subjektívne hodnotenie kvality vysokoškolskej prípravy v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi potrebami v závislosti od roku ukončenia štúdia

Rok ukončenia VŠ	**Hodnotenie kvality VŠ štúdia**				
	výborná	veľmi dobrá	priemerná	nedostatočná	úplne nepostačujúca
v 80. rokoch 20. st.	0,00%	0,00%	44,44%	11,11%	44,44%
v 90. rokoch 20. st.	20,00%	0,00%	20,00%	20,00%	40,00%
v 21. storočí	16,67%	0,00%	50,00%	16,67%	16,67%

Tabuľka 3. Absolvované predmety zamerané na osvojenie si vedomostí a zručností v oblasti integrovaného vzdelávania v závislosti od roku ukončenia štúdia

Rok ukončenia VŠ	Špeciálna pedagogika	Špeciálna a inkluzívna pedagogika	Poruchy vývinu osobnosti	Integrovaná výchova	Práca so žiakmi so ŠVVP	Práca so žiakmi s por. správania a psychosociálne narušenými	Práca so žiakmi s poruchami učenia	Školenie a odborné semináre	Patobiológia a psychológia	Žiaden
v 80. rokoch 20. st.	44,44%	11,11%	55,56%	0,00%	22,22%	22,22%	33,33%	0,00%	11,11%	33,33%
v 90. rokoch 20. st.	80,00%	0,00%	20,00%	20,00%	20,00%	0,00%	20,00%	20,00%	0,00%	0,00%
v 21. storočí	100,00%	0,00%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Na základe údajov z Tab. 2 vidieť, že viac ako polovica učiteľov, ktorí svoje štúdium ukončili v 80. rokoch 20. storočia považuje svoju pregraduálnu prípravu v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) za nedostatočnú. Výsledky ďalej naznačujú existenciu trendu, t.j. respondenti, ktorí ukončili svoje štúdium skôr, sú menej spokojní s kvalitou ich prípravy na edukáciu integrovaných žiakov. Na základe výpočtu štatistickej závislosti medzi skúmanými javmi, však nemôžeme jednoznačne potvrdiť existenciu závislosti medzi rokom ukončenia vysokoškolskej prípravy a subjektívnym hodnotením spokojnosti s vysokoškolskou prípravou v oblasti práce so žiakmi so ŠVVP. Príčinou sú hlavne učitelia, ktorí ukončili svoje vzdelanie v 21. storočí. V tejto množine neexistuje konzistentnosť vo vnímaní kvality ich vzdelania. Z uvedeného dôvodu predpokladáme, že rozdiely v hodnotení vysokoškolskej prípravy sú spôsobené hlavne rozdielnou ponukou predmetov v rôznych študijných programoch, ktoré respondenti absolvovali počas svojho vysokoškolského štúdia (Tab. 3). Výsledky naznačujú, že kým najväčšia rozmanitosť v absolvovaní predmetov bola v skorších obdobiach, absolvoval ich menší počet učiteľov. U učiteľov, ktorí svoje štúdium ukončili v 21. storočí je rozmanitosť nižšia, všetci však absolvovali napr. predmet špeciálna pedagogika.

Učitelia ohodnotili vlastnú vysokoškolskú prípravu v súvislosti so spokojnosťou získaných vedomostí a zručností pre prácu so žiakom s konkrétnym druhom špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby. Prieskum priniesol nasledovné (Tab. 4) 7,69 % učiteľov, ktorí mali vo svojej triede žiaka so zdravotným postihnutím hodnotí svoju pregraduálnu prípravu ako výbornú. Naopak 23,08 % týchto učiteľov ju hodnotí ako úplne nepostačujúcu a 15,38 % ako nedostatočnú. V skupine učiteľov, ktorí vyučovali žiakov zdravotne oslabených alebo chorých, je toto hodnotenie z polovice v negatívnej časti stupnice (nedostatočné 25 % a úplne nepostačujúce 25 %). Podobne je tomu pri učiteľoch, ktorí mali v triede žiaka s nadaním. Najvyšší podiel učiteľov, ktorí hodnotia svoju prípravu ako výbornú, je v skupine učiteľov, ktorí mali v triede žiaka s vývinovými poruchami, s poruchami učenia, s poruchami aktivity a pozornosti (10,53%).

Tabuľka 4. Hodnotenie kvality VŠ prípravy na základe praktických skúseností s výchovou a vzdelávaním špecifického typu žiaka so ŠVVP

Vnímaná kvalita VŠ prípravy	žiak so zdravotným postihnutím	žiak zdravotne oslabený, chorý	žiak s vývinovými poruchami, poruchami učenia, s poruchami aktivity a pozornosti	žiak s poruchami správania	žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia	žiak s nadaním, talentom
výborná	7,69%	0,00%	10,53%	9,09%	7,69%	0,00%
veľmi dobrá	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
priemerná	53,85%	50,00%	36,84%	27,27%	53,85%	33,33%
nedostatočná	15,38%	25,00%	15,79%	18,18%	7,69%	33,33%
úplne nepostačujúca	23,08%	25,00%	36,84%	45,45%	30,77%	33,33%

Vzhľadom na skutočnosť, že pedagógovia majú možnosť sa ďalej vzdelávať po ukončení svojej pregraduálnej prípravy, skúmali sme túto skutočnosť a jej vplyv na analyzovaný problém. Z výsledkov vyplynulo, že respondenti, ktorí vnímajú svoju pregraduálnu prípravu v oblasti edukácie integrovaných žiakov negatívne, nemajú vysoký záujem sa ďalej vzdelávať: 85,71 % respondentov, ktorí vnímajú svoju pregraduálnu prípravu ako úplne nepostačujúcu sa nezúčastnilo na ďalšom vzdelávaní (Tab. 5). Podobné rozdelenie sme zaznamenali aj v skupine učiteľov, ktorí hodnotia svoju prípravu ako nedostatočnú. Avšak tento podiel nie je až taký.

Tabuľka 5. Vzťah medzi vnímanou kvalitou VŠ prípravy a záujmom ďalej sa vzdelávať

Účasť na ďalšom vzdelávaní	**Hodnotenie kvality VŠ štúdia v oblasti prípravy na edukáciu integrovaných žiakov**				
	výborná	veľmi dobrá	priemerná	nedostatočná	úplne nepostačujúca
Áno	50,00%	-	75,00%	33,33%	14,29%
Nie	50,00%	-	25,00%	66,67%	85,71%

Učitelia z praxe, ktorí pracujú v triede kde sú žiaci so špeciálnymi potrebami, môžu spolupracovať s odborníkom pôsobiacim buď v rámci školy alebo mimo nej. Všetci respondenti, ktorí pracovali v triede s integrovaným žiakom si na pomoc prizvali aj ďalšieho odborníka. Tabuľka 6 zobrazuje rozdelenie nášho výberového súboru podľa triediaceho znaku spolupráce učiteľa s iným odborníkom. Výhodu čiastočne zľahčených podmienok mali tí, ktorí mohli využiť pomoc školského špeciálneho pedagóga, príp. psychológa. Skúmali sme, či spolupráca učiteľa s odborníkom prináša znížený výskyt problémov vo výchovno-vzdelávacom procese z pohľadu respondenta.

Tabuľka 6. Priemerná miera výskytu problému vo výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP v závislosti od etapy výchovno-vzdelávacieho procesu a spolupráce s odborníkom

spolupráca s odborníkom:	**etapa výchovno-vzdelávacieho procesu**				
	1motivačná	2expozičná	3fixačná	4diagnostická	5aplikačná
školský špeciálny pedagóg alebo psychológ	3,27	3,07	3,8	3,47	3,4
odborník z externého prostredia	3,2	3,13	4,07	3,4	3,53

Výskyt možných problémov učiteľov sme ohraničili v základných etapách vyučovacieho procesu (etapy vyučovacieho procesu prebrané od Lázsló & Babicová, 2009):

1. etapa zameraná na motiváciu žiakov, vzbudenie záujmu žiakov a vytvorenie podmienok na prácu žiakov, 2. etapa zameraná na prvý kontakt žiakov s novým učivom, 3. etapa zameraná na zapamätávanie a utvrdenie učiva žiakom, 4. etapa zameraná na zistenie stavu vedomostí, či zhodnotenia úrovne osvojeného učiva, 5. etapa zameraná na aplikovanie teoretickej časti učiva do konkrétnych činností žiaka (s. 47-49).

Tabuľka 7 Charakter výskytu problémov v závislosti od hodnotenia kvality VŠ štúdia

Charakter výskytu problémov	**Hodnotenie kvality VŠ štúdia**				
	výborná	veľmi dobrá	priemerná	nedostatočná	úplne nepostačujúca
problémy v príprave výchovno-vzdelávacieho procesu	33,33%	-	0,00%	33,33%	25,00%
problémy v realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu	66,67%	-	87,50%	66,67%	75,00%
nebol problém	0,00%	-	12,50%	0,00%	0,00%

Tabuľka 8 Priemerná miera výskytu problému vo výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP v závislosti od etapy výchovno-vzdelávacieho procesu a hodnotenia kvality VŠ prípravy

Etapa VV procesu	**Hodnotenie kvality VŠ štúdia**				
	výborná	veľmi dobrá	priemerná	nedostatočná	úplne nepostačujúca
motivačná	3,00	-	3,25	2,67	3,29
expozičná	3,00	-	3,00	3,33	3,14
fixačná	4,00	-	3,63	4,00	4,14
diagnostická	3,50	-	3,25	3,00	3,57
aplikačná	2,50	-	3,38	3,33	4,00

Zaoberali sme sa aj zistením závislosti medzi subjektívnym hodnotením kvality vysokoškolskej prípravy učiteľov a charakterom výskytu problémov v práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami. Voľným uvádzaním problémov, s ktorými sa respondenti stretávajú v práci so žiakmi so ŠVVP, sme pre potreby kvantitatívneho spracovania kategorizovali do dvoch základných oblastí: 1. problémy v príprave výchovno-vzdelávacieho procesu a 2. problémy v realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Tabuľka 7 zobrazuje, ako sa vnímaná kvalita vysokoškolskej prípravy premieta do charakteru vyskytnutých problémov kategorizovaných do uvádzaných dvoch oblastí. Zistili sme, že

väčšina problémov respondentov sa spája s realizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu, 75 % respondentov, ktorí hodnotia svoju vysokoškolskú prípravu ako úplne nepostačujúcu, uvádza tento charakter problémov. Nepodarilo sa nám na základe jednotlivých korelácií na danej hladine významnosti potvrdiť, že učitelia ktorí spolupracujú s iným odborníkom majú menej problémov v práci so žiakmi so ŠVVP. Najviac vyskytujúcich sa problémov bolo uvádzaných v etape orientovanej na zapamätávanie a utvrdenie učiva žiakom v skupine učiteľov, ktorí považujú svoju pregraduálnu prípravu za úplne nepostačujúcu (priemer 4,14). Naopak najmenej problémov (priemer 2,5) sme zaznamenali v etape zameranej na aplikovanie teoretickej časti učiva do konkrétnych činností žiakov a to v skupine učiteľov, ktorí hodnotia svoju prípravu ako výbornú.

5. Diskusia

Zistenia z prieskumu v 2016, vo vybraných ukazovateľoch, korešpondujú s výsledkami z roku 2014 (vo vzorke v roku 2014 boli učitelia N=10 zo škôl v Prešovskom kraji Veselovská, 2015). Oba realizované prieskumy potvrdili predpoklad negatívneho subjektívneho hodnotenia absolvovanej vysokoškolskej prípravy v oblasti vybraných problémov edukácie žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných školách. Dôvodom môže byť zaradenie problematiky do obsahu štúdia budúcich učiteľov, ale aj ďalšie iné súvislosti, ktoré sme však neskúmali a určite by potrebovali hlbšiu analýzu. K úskaliam a limitom nášho prieskumu patrí nízka ochota a zapojenie škôl do prieskumu, čo bude výzvou pre realizačný tím do ďalšieho skúmania v tejto oblasti.

Tak ako sme už z časti uvádzali v inom príspevku (Belková & Zólyomiová 2018), výsledky OECD TALIS 2013 (Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013 Hlavné zistenia v rámci Slovenskej republiky, s. 6) ukázali, že „slovenskí učitelia, tak ako v TALIS 2008, aj v TALIS 2013 prejavili najväčší záujem o ďalšie vzdelávanie v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Slovensko v 2008 20 %, Slovensko v 2013 19 %, TALIS 2013 priemer krajín 19 %)“. Údaj o tom, že 85,71 % našich respondentov, ktorí vnímajú svoju pregraduálnu prípravu ako úplne nepostačujúcu sa nezúčastnilo na žiadnom ďalšom vzdelávaní zostáva podnetný pre ďalšie skúmanie s otázkou prečo je to tak? Čiastočne možno nájsť odpoveď vo výskume OECD TALIS 2008 (Koršňáková & Kováčová, 2010, s. 53), kde sa ukázalo, že ponuky vzdelávacích programov pre učiteľov nie sú v zhode s ich aktuálnymi potrebami, uvádzalo tak 58 % učiteľov zo SR a podľa OECD TALIS 2013 43 % učiteľov v SR. Podľa TALIS 2018 73 % učiteľov v SR uvádzalo, že za posledný rok absolvovalo nejakú formu ďalšieho vzdelávania (pričom priemer krajín v TALIS 2018 je 88 %), za hlavný dôvod nižšieho záujmu slovenských učiteľov (k priemeru krajín) o ďalšie vzdelávanie bolo drahé alebo nedostupné vzdelávanie, či nevhodná ponuka programov, najväčší záujem však učitelia prejavili, opäť ako v predchádzajúcich rokoch, o vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami (OECD Talis 2018, NÚCEM, s. 3).

Prínosom v edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole má byť spolupráca učiteľov s inými pracoviskami, či odborníkmi, ktorí sa venujú tejto problematike. V našom prieskume najčastejšie učitelia spolupracovali so školským špeciálnym pedagógom (70 %), alebo so psychológom a špeciálnym pedagógom z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (60 %), taktiež bol uvádzaný odborník z Centra špeciálno-pedagogického poradenstva (50 %). Aj podľa

celoslovenských inšpekcií vybraných základných škôl za školský rok 2015/2016 (ŠŠI, 2016a, s. 1) sa ukazuje, že takmer všetky skúmané základné školy (celkový počet 34) pri integrácii spolupracovali s Centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (97 %) a s Centrami špeciálno-pedagogického poradenstva, väčšina škôl aj s odbornými lekármi a špeciálnymi školami, ojedinele s inými odborníkmi.

V uvádzaní problémov učiteľov v práci so žiakmi sa vyskytujú také, ako napr.: učitelia nedokážu uplatniť odporúčania poradenských zariadení v individuálnom výchovno-vzdelávacom pláne žiaka, problém je tiež s diferenciáciou práce učiteľa so žiakmi v triede, kde sú aj žiaci so ŠVVP, vyšší počet žiakov v triedach, chýbajúci asistent, spolupráca so zákonným zástupcom..., pri porovnaní uvádzaných problémov z prieskumných zistení ŠŠI (2016a, s. 8) vidíme súvislosti a v niektorých aj zhodnosť.

Záver

Prax naznačuje potrebu zlepšenia práce učiteľov s integrovanými žiakmi v bežných školách a tiež nevyhnutnosť venovať viac pozornosti v príprave adeptov učiteľstva, resp. ich postgraduálnej príprave na prácu so žiactvom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Učitelia, ako aj ostatní účastníci školskej integrácie, riešia stále rovnaké problémy a zdá sa, že neúspešne. Najčastejšie sa vyskytujúce a najvážnejšie problémy sú predovšetkým nedostatočná pripravenosť učiteľov na prácu so žiakmi so ŠVVP, nedostatok financií potrebných na kompenzačné a špeciálne didaktické pomôcky, ako aj nedostatok odborníkov, ktorí by učiteľom pomáhali zvládať každodenné problémy spojené so vzdelávaním žiactva so ŠVVP. Príkladom by mohli byť pre nás európske krajiny, v ktorých potrebný servis učiteľom zabezpečujú (Belková, 2010): vo Švédsku na začiatku školského roka sú organizované doškoľovacie dni pre učiteľov, ktorí vzdelávajú postihnutých žiakov, existujú tu aj tzv. Resource centrá, ktoré ponúkajú pomoc školám aj učiteľom, vo Veľkej Británii musia mať všetci budúci učitelia absolvované a zvládnuté aspoň základy špeciálnej pedagogiky a musia byť schopní rozpoznať, ohodnotiť a naplniť špeciálne vzdelávacie potreby žiaka v triedach škôl hlavného vzdelávacieho prúdu.

Použitá literatúra

Belková, V. (2010). *Školská integrácia. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v podmienkach bežných škôl*. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg, PF UMB.

Belková, V., & Zólyomiová, P. (2018). Inkluzívne vzdelávanie a praktické skúsenosti učiteľov. In Kosturková, M., Ferencová, J., Ištvan, I., & Rovňanová, L. (Eds.), *Vybrané aspekty pedagogickej profesie Zborník vedeckých štúdií* (s. 18–27) [CD-ROM]. Prešov: PU v Prešove.

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

Cinová, E. (2013). *Špecifické metódy a formy práce so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Bratislava: MPC. [online]. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/e._cinov___pecifick__met_dy_a_formy

European agency for Special Needs and Inclusive education. [online]. Dostupné z: https://www.european-agency.org

Krčahová, E., & Šestáková, S. (2012). *Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole*. [online]. Bratislava: MPC. Dostupné z: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/krcahova_sestakova_web-224.pdf

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

Lechta, V. a kol. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postiženim, narušenim a ohroženim ve škole*. Praha: Portál.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). Teacher's profession in the pedagogical research. *New Educacional Review*, (1), 76-87. Dostupné z: http://www.educationalrev.us.edu.pl/issues/volume-12003/

Maloney, T., & Byard, K. (2013). *Quantitative Methods for Busines*. Auckland: Pearson New Zealand Publishing.

MPC. Vzdelávacie programy s platnou akreditáciou. [online]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/vzdelavanie/programy?page=23).

OECD Talis 2013. (2014). *Results: an international Perspective on Teaching and learning. OECD Publishing*. [online]. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en

OECD TALIS 2018 *Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní*. Bratislava: NÚCEM. [online]. Dostupné z: www.nucem.sk/sk/filemanager/download/6285/3/brozura-talis-2018

Portál VŠ SR. Zoznam vysokých škôl. [online]. Dostupné z: https://www.portalvs.sk/sk/hladat?field=10106

Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.

Schmidtová, M. (2010). Integrované a inkluzívne vzdelávanie. In Vančová, A. a kol. (2010). *Základy integratívnej (inkluzívnej) špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Iris.

ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole za školský rok 2013/14 v SR*. [online]. Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/121_%20KI_ZS_SR_2013_2014.pd

ŠŠI. *Správa o stave a úrovni školskej integrácie v základnej škole v SR v školskom roku 2015/2016a* [online]. Dostupné z:

http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/122_TI_ZS_integracia_2015_16.pdf

ŠŠI. *Správa o vplyve kontinuálneho vzdelávania na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v základných školách v školskom roku 2015/2016*. [online]. Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/SS_KV_ZS_2015_2016_SR.pdf

ŠPÚ. *Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie*. [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/aktuality/europska-agentura-pre-specialne-inkluzivne-vzdelavanie

Štatút Európskej agentúry pre rozvoj špeciálnej výchovy a vzdelávania zo dňa 13. marca 2010, v preklade v slovenskom jazyku. [online]. Aktualizované 8. júla 2014. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/6507.pdf.

Vančová, A. (2001). Súčasné problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* 36(3), 257-276.

Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013. [online]. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/ine/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné z: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20160901

ÚIPŠ. Register škôl. [online]. Dostupné z: http://web.uips.sk/rs/register.html

Veselovská, L. (2015). *Príprava učiteľov na inkluzívne vzdelávanie*. Záverečná práca. Banská Bystrica: 2015.

Zavadský, J., & Hiadlovský, V. (2014). The consistency of performance management system based on attributes of the performance indicator: An empirical study, Quality Innovation Prosperity, 18, 93-106.

MĚKKÉ DOVEDNOSTI U UČITELŮ ODBORNÉHO VÝCVIKU

Alena Bendová[8], Marie Horáčková[9], Dita Janderková[10]

Abstrakt: V předkládané teoretické studii se autorky zaměřují na význam osvojení si měkkých dovedností v rámci vzdělávacího procesu. Při zpracování kladou důraz na vzdělávání na středních odborných školách, především se však jejich pozornost obrací k učitelům odborného výcviku. Záměrem bylo upozornit na dosud opomíjenou problematiku, která se významně podílí na schopnosti uplatnit se na současném trhu práce. Východiskem pro zpracování byl popis měkkých dovedností podle Národní soustavy povolání z obecného pohledu a následné zamyšlení nad propojeností kompetencí souvisejících s měkkými dovednostmi, jak je opět definuje Národní soustava povolání s popisem přímo určených měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku. Tento příspěvek je zpracován jako úvodní studie v souvislosti s připravovaným výzkumem, který se bude zabývat popisovaným tématem.

Klíčová slova: měkké dovednosti, učitel odborného výcviku, průmysl 4.0, střední odborné vzdělávání

SOFT SKILLS FOR VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

Abstract: In the presented theoretical study, the authors focus on the importance of acquiring soft skills within the educational process. This study is formulated with emphasis on education at secondary vocational schools, especially the authors attention is focused on vocational training teachers. The aim was to draw attention to the previously neglected issue, which significantly contributes to the ability to be successful in the current labor market. The starting point for the elaboration was the description of soft skills according to the National System of Occupation from a general point of view and the subsequent reflection on the interconnection of competencies related to soft skills, as defined again by the National System of Occupations with a description of the soft skills especially meant for Vocational Training Teachers. This paper is prepared as an initial study in the context of the upcoming research that will address the described topic.

Key words: soft skills, vocational training teacher, industry 4.0, secondary vocational education

[8] Mgr. Alena Bendová, Ph.D. Mendelova univerzita v Brně, VÚ Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 61300 Brno, e-mail: alena. bendová@mendelu.cz.
[9] Ing. Marie Horáčková, Ph.D. Mendelova univerzita v Brně, VÚ Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 61300 Brno, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz.
[10] Mgr. Dita Janderková, Ph.D. Mendelova univerzita v Brně, VÚ Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 61300 Brno, e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz.

Úvod

Pokud chceme vzdělat a vychovat žáka (v našem případě učně), který bude schopen se úspěšně vyrovnávat s požadavky světa, nejen dnes, ale především v budoucnosti, musíme klást důraz na jeho pedagoga. Vedle mnoha aspektů, jako je například odborná kvalifikace, je zásadní i rozvoj jeho sociálních a emočních dovedností a kompetencí. Jen kompetentní učitel podporuje žákův proces učení, napomáhá jim a buduje s předstihem dovednosti, které jim pomohou zvládat budoucnost, o které víme poměrně málo. Tuto nejistotu, ale zmírníme právě širokým a poměrně obecným portfoliem kompetencí učitelů.

Z pragmatického pohledu konstatujeme, že takto koncipovaný proces učení by měl zajistit úspěšnost v různých oblastech života a také následně šetřit výdaje státnímu rozpočtu. V této souvislosti se v dnešní době hovoří o tzv. průmyslu 4.0 (též se hovoří o práci 4.0 či čtvrté průmyslové revoluci), který ovlivňuje změny na trhu práce. Lze předpokládat, že by mohlo dojít k ohrožení zaměstnanosti osob, jejichž činnost mohou nahradit řízené robotické systémy. S tím souvisí i vznik nových pracovních míst, které ovšem budou vyžadovat jinou kvalifikaci zaměstnanců, kde budou především sociální dovednosti nabývat na významu. To ostatně dokládají i studie, které se zabývají těmito aspekty. Například studie VDMA (Pfeiffer, Lee, Zirnig & Suphan, 2017).

Organizační, komunikační a prezentační dovednosti jsou již dnes společně s odbornými kompetencemi vnímány jako nepostradatelné. Stejně jako schopnost výměny znalostí a dovedností a schopnost virtuální spolupráce s využitím elektronických platforem a médií. Zásadní pozici mají i meta-kompetence, které jsou potřebné k tomu, aby spolupracovníci reagovali na problémy a zadání samostatně, flexibilně a spolehlivě. Jejich součástí je i ochota stále rozšiřovat své individuální znalosti v rámci celoživotního učení a být otevřený ke všem inovacím. Pozitivně jsou hodnoceny například kreativita, odpovědnost, sebeřízení, informální a formální učení, orientace na řešení problémů a spolehlivost.

V tomto smyslu se stále častěji hovoří o tzv. měkkých dovednostech a naléhavosti jejich rozvíjení v rámci vzdělávání. Jak jsou na tom ale v tomto ohledu jejich učitelé? Lze rozvíjet měkké dovednosti u žáka bez toho, aby jimi učitelé sami disponovali? Domníváme se, že nikoliv, proto chceme naši výzkumnou pozornost soustředit na identifikaci problémů učitele odborného výcviku v oblasti měkkých dovedností.

1. Cíle

Cílem našeho příspěvku je seznámení s teoretickými východisky k plánovanému výzkumu, který bude zaměřen na učitele odborného výcviku. Navazujícím cílem je poukázat na význam osvojení si měkkých dovedností v dnešní společnosti s důrazem na vzdělávání žáků učiteli odborného výcviku. Dále pak se v této souvislosti zamyslet nad propojeností kompetencí souvisejících s měkkými dovednostmi, které definuje Národní soustava povolání s popisem přímo určených měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku.

2. Teoretický rámec

2.1 Měkké dovednosti v obecné rovině

Již kolem v roce 1960 prohlašují Kerr at. al., (cit. podle Peddle, 2000) že v oblasti technologii je poptávka i po jiných než odborných dovednostech. V devadesátých letech se zvyšuje u zaměstnanců poptávka po dobrých komunikačních a interpersonálních dovednostech. V 21. století si zaměstnavatelé stále častěji stěžují na deficity svých zaměstnanců v oblasti komunikačních dovedností, motivace nebo kritického myšlení (Peddle, 2000).

Vzhledem k situaci na trhu práce jsou měkké dovednosti velmi diskutovaným tématem. Měkké dovednosti jsou často popsány jako umění, které vyžaduje vysokou úroveň emoční a sociální inteligence (Conger, 1998, Belzer, 2004). Rozvoj emocionální a sociální inteligence lze vnímat jako významnou složku úspěšného uplatnění na pracovním trhu. Na základě zkušeností a prováděných šetření se ukazuje, že emocionální a sociální inteligence a s tím velmi úzce propojené tzv. soft skills jsou základním předpokladem úspěšného profesního uplatnění, které bude ovšem nejen efektivní z hlediska výkonu pracovníka, ale povede i k jeho emocionálnímu naplnění, uspokojení a lepší motivaci. Jedinec s dobře rozvinutými soft sklils je dobře připraven pro pracovní trh (Goleman, 2000).

Mnozí, kdo disponují čistě kognitivními schopnostmi s vysokým IQ, zatímco úroveň jejich emoční inteligence je nižší, končí tak, že pracují pro jedince s IQ třeba jen průměrným, ale s vysokou úrovní emoční inteligence. Goleman (2000, s. 306) uvádí model emoční inteligence, který zdůrazňuje její roli ve světě práce. Mluví o celkem pěti základních emočních a sociálních schopnostech: sebeuvědomění, sebeovládání, motivaci, empatii, společenské obratnost.

Definice pojmu měkké dovednosti (kompetence) však nejsou zcela jednotné. Tuto nejednoznačnost potvrzují pojetí, která jej chápou jako neurčitý pojem, který v sobě ve skutečnosti zahrnuje více složek, jako jsou schopnosti, zvyky, postupy, přístup za účelem dosažení maximální efektivity práce. Fleischmanová (2013, s. 6) definuje měkké dovednosti jako „interpersonální, lidské nebo behaviorální dovednosti potřebné pro aplikaci technických dovedností a znalostí na pracovišti“.

Peters – Kühlinger a Friedel (2007, s. 9) je ve své vědecko - populární knize definují jako „schopnosti, které přesahují vědomosti a patří do oblasti emocí a komunikace“ a považují je za určující předpoklad pro získání a udržení zaměstnání. Za nejdůležitější měkké dovednosti považují komunikační dovednosti, zdravé sebevědomí, schopnost vcítit se, schopnost týmové spolupráce, schopnost přijímat kritiku a účinně kritizovat, analytické myšlení, důvěryhodnost, disciplínu a sebeovládání, zvídavost, schopnost zvládat konflikty a schopnost prosadit se. Robles (2012) považuje měkké dovednosti za dovednosti 21 století a vymezuje 10 nejdůležitějších a to: integritu, komunikaci, zdvořilost, odpovědnost, sociální dovednosti, pozitivní postoj, profesionalitu, flexibilitu, týmovou práci a pracovní etiku.

Belzer (2004) řadí mezi měkké dovednosti komunikační dovednosti, dovednosti spojené s budováním týmu, dovednosti v oblasti flexibility a tvořivosti a schopnosti zvládat

stres a konflikty. V českém prostředí např. Plamínek (2008) rozděluje měkké dovednosti do tří kategorií. Za prioritní považuje komunikační dovednosti, jejichž součástí je prezentace a sdělování, naslouchání a empatie a vedení porad. Dále na vztahové dovednosti, kam patří zvládání konfliktů, týmová spolupráce a vyjednávání. Třetí kategorií je pak vedení lidí. Do této kategorie zahrnuje motivaci jednotlivců, usnadňování spolupráce a využívání lidských zdrojů. Ačkoliv různí autoři pojímají tuto problematiku různě, většinou se shodují na důležitosti komunikačních dovedností. Také my tuto oblast považujeme za jednu z klíčových.

2.2 Oblasti měkkých dovedností v pedagogické literatuře

V pedagogické literatuře se můžeme setkat s pojmy efektivní učitel, kompetentní učitel, zkušený učitel, učitel expert apod. Pojem měkké dovednosti se v pedagogické literatuře ve spojitosti s učitelem téměř nevyskytuje. Jednotlivé oblasti měkkých dovedností jsou však reflektovány a zpracovány jako součást tématu klíčových kompetencí. Kompetencí učitele v našem smyslu chápeme jako „soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky a rozhodnutí a současně sadu zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládnout rozličné úkoly a životní situace“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 26). Ačkoliv pojem klíčové kompetence je všeobecně známý, považujeme za vhodné připomenout, že představuje orientaci na trh práce a osobnostní předpoklady. Klíčové kompetence v této souvislosti zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní rysy a vlastnosti osobnosti (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 44). V českém prostředí se celá řada autorů zabývala kompetencemi učitele, např. Spilková (1996), Helus (2001), Walterová (2001), Vašutová (2004), Švec a kol. (2002). Spilková (1996) řadí mezi základní kompetence učitele kompetenci komunikační, psychodiagnostickou, organizační a řídící, diagnostickou a intervenční, poradenskou a konzultativní, sebereflektivní.

Pro nás je v tomto ohledu důležitý pojem sociální kompetence. Švec (1998, s. 77) je pojímá jako „schopnost optimálně jednat v různých sociálních situacích“. Kasíková a Vališová (1994, s. 49) je chápou jako přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů chování“. Spilková, Vašutová (2008, s. 266) je spojují se schopností empatie, pochopení emocí, asertivitou, prosazováním vlastních názorů, prosociálností. Podobně Gillernová a Krejčová (2003) definují sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. Autorky uvádějí, že jde zejména o komunikaci, sociální percepci a poznávání, o sebereflexi či tvořivé zvládání konfliktů. Dále předkládají následující inventář profesních sociálních dovedností učitele. Jsou jimi: akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů; autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům; naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání; porozumění neverbálním projevům jedince; rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybuji; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; vedení ke spolupráci; vyjadřování se ke konkrétním situacím; zvládání konfliktních situací (Gillernová & Krejčová, 2003, s. 88 - 89).

Pro nás jsou dále vzhledem k našemu tématu také inspirativní konceptualizace expertnosti v učitelství, které kladou důraz na tyto oblasti osobnostních charakteristik. Příkladem může být tzv. cibulový model (*onion model).* Jde o pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti (viz Korthagen, 2004; Korthagen & Vassalos 2005)

S tématem měkkých dovedností zajisté souvisí v pedagogické teorii i výzkum zaměřený na chování učitelů, které je důležitým faktorem pro vysvětlení kognitivních a afektivních výsledků žáků (např. Wubbels & Levy, 1993; Wubbels & den Broch, Tartwijk, J. & Levy J 2002; Fisher, den Brok, & Rickards, 2006).

Komunikací a interakcí učitelů a žáků se zabývají i autoři v českém prostředí (viz např. Šeďová, 2015). Vybíral (2007, s. 204–219) uvádí charakteristiky zdravé komunikace, která se vyznačuje bezprostředností reakcí, kognitivním přizpůsobování tj. přizpůsobením se stanoviskům, slovníku a mimoslovnímu repertoáru druhého, zároveň však názorovou pevností. Podle Gavory (2005, s. 95) jsou dvě odpovědi na otázku, proč je emocionální působení některých učitelů slabé. Je to jednak pocit, že když se učitel žákům otevře, stává se zranitelným. Za druhé je to povahou komunikace, kdy převládá odborné učivo. Součástí emocionální stránky komunikace je podle téhož autora empatie, akceptace, entuziasmus, aktivní naslouchání a humor.

Národní soustava povolání přichází s koncepcí popisu jednotlivých měkkých dovedností, které označuje jako kompetence.

Tabulka 1. Měkké kompetence v obecném pojetí

Kompetence	Popis	Dílčí kompetence
Efektivní komunikace	Schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.	reflektovat reakce okolí - schopnost porozumět verbálním i neverbálním sdělení), překonávat bariéry v komunikaci, přijímat a pracovat s argumenty jiných osob, srozumitelně sdělovat ostatním, písemné vyjádření, asertivní jednání - tj. vyjádřit i nesouhlas, sebereflexe, přizpůsobit sdělení, zaujmout posluchače, předvídání reakcí, prezentační dovednosti
Kooperace	Tato kompetence představuje připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak	ochota poskytovat své vědomosti, být vstřícný, tolerantní, respektovat představy a názory druhých, dodržovat dohodnutá pravidla, sledovat skupinový cíl, a

	jako opakem preference pracovat sám.	podílet se na společných úkolech, řešit problémy ve skupinové komunikaci a spolupráci, ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu, vytvářet podporující prostředí, zastávat skupinové role a pozice, přijímat úkoly a delegovat je.
Kreativita	Tato kompetence představuje schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, vyšší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch a výsledek. Kreativní myšlení a práce zahrnují intuici, vnitřní motivaci, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.	schopnost vnímat a kriticky hodnotit příležitosti, přicházet s nápady a realizovat je, zpracovat své nápady do podoby formalizovaných záměrů a konceptů, přijímat riziko, schopnost vyvolávat i akceptovat změny
Flexibilita	Tato kompetence představuje operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.	pružné myšlení, přijímat nové myšlenky a přístupy, ochota změnit styl a metody práce podle aktuálních potřeb, tvůrčí přístup, alternativní pohled, používat nestandardní metody, inovativní myšlení.
Uspokojování zákaznických potřeb	Tato kompetence představuje zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.	vycházet vstříc zákazníkovi, vcítit se do potřeb a zájmů ostatních – empatie, využívat vyjednávací strategie win-win, budovat a rozvíjet

		vztahy se zákazníkem, přizpůsobit se zákazníkovi.
Výkonnost	Tato kompetence patří k nejdůležitějším pracovním kompetencím a představuje zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu, jde vlastně o predispozici k výkonnosti, pokud výkon chápeme jako výsledkovou veličinu	pracovat v takových relacích, které dávají předpoklady k podávání požadovaného výkonu, stanovovat si cíle a úkoly, připravenost se zlepšovat, optimalizovat pracovní postupy, identifikovat priority, podat výkon i přes vzniklé problémy a překážky v požadovaném čase, pracovat precizně, podle technologických postupů, rozhodovat a přijímat vhodná řešení a postupy.
Samostatnost	Tato kompetence představuje schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží, co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.	vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, samostatně získávat informace a cesty k řešení, posoudit je a realizovat, řídit sebe sama, vyjádřit se a zastávat vlastní názory, požádat v případě potřeby druhé o radu, rozhodovat se na základě vlastní zkušenosti, nepodléhat manipulaci, odhadnout kapacitu vlastních možností, odpovídat za vlastní rozhodnutí a výsledky práce.
Řešení problémů	Tato kompetence představuje schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a	pochopit podstatu problému, odlišit podstatné od nepodstatného, vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému, systémové řešení problému, koncepční myšlení, reálné

	dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.	hodnocení problému.
Plánování a organizování práce	Tato kompetence představuje dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.	vnímat celek, celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby, odhadovat zdroje a prostředky k vykonávání práce, stanovovat priority, koordinovat svou práci a práci ostatních, předvídat, postupovat systematicky a objektivně.
Celoživotní učení	Tato kompetence představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.	uspokojovat přirozenou zvídavost a touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti.
Aktivní přístup	Tato kompetence představuje vůli dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.	připravenost k akci, dynamičnost a rozhodnost v jednání, angažovat se osobně nad rámec běžných povinností, vyvinout úsilí a aktivity důležité k realizaci cíle i přes vzniklé překážky, pozitivně a vstřícně jednat v konkrétních situacích, aktivně předcházet problémům a minimalizovat kritické situace
Zvládání zátěže	Tato kompetence představuje připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.	zvládání vlastních emocí, přizpůsobit se nečekaným situacím, problémům, lidem, soustředit se v zátěžových situacích, překonávat překážky, vyrovnat se s neúspěchy.
Objevování a orientace v	Tato kompetence	

informacích	vyjadřuje vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.	
Vedení lidí (leadership)	Tato kompetence představuje záměr a vůli se ujímat role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.	zodpovídat za tým, řídit podřízené (vydávání příkazů), využívat formální moc, vést porady, delegovat úkoly, budovat a chránit tým, motivovat a podporovat členy týmu, poskytovat zpětnou vazbu, rozvíjet podřízené.
Ovlivňování ostatních	Tato kompetence vyjadřuje a představuje záměr přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.	využívat různé metody přesvědčování, mít výjimečné, účinné, apelující a originální prezentační dovednosti.

Zdroj: Národní soustava povolání, 2017.

2.3 Specifika měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku

Jak specifikuje Národní soustava povolání měkké dovednosti pro učitele odborného výcviku? Ve shodě s tím, jak bylo zmíněno v předchozím textu, jsou některé měkké dovednosti pro učitele odborného výcviku označením podobné, či dokonce totožné s kompetencemi definovanými Národní soustavou povolání. Ovšem je nutné zdůraznit, že konkrétní vymezení měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku má své typické zvláštnosti, které souvisejí s náplní jeho práce.

V další části textu jsou obsahově vymezeny měkké dovednosti se všemi specifiky pro učitele odborného výcviku.

1. Efektivní komunikace

Učitel zvládá na vynikající úrovni formulaci myšlenek v písemné i ústní podobě. Vedle toho umí naslouchat svým komunikačním partnerům, se kterými přichází do styku. Umí se zdravě a přiměřeně prosadit. Je schopen prezentovat na velkém fóru a svým projevem

dokáže druhé přesvědčit a přitáhnout jejich pozornost. Také akceptuje názory jiných a následně s těmito názory pracuje. Konflikty nezavrhuje, ale spíše z nich umí vytěžit jejich pozitivní potenciál a vnímá je jako podnět ke zlepšení komunikace. Reflektuje komunikaci formou zpětné vazby. Vedle toho je schopen, jak to ostatně vyžaduje dnešní aktuální společenská situace, komunikaci s jinými kulturami.

2. Samostatnost

Pedagog je schopen transformovat cíl na jednotlivé kroky (úkoly), které vedou k dosažení cíle. Při tom je ale připraven řídit sám sebe. Zná reálně své možnosti, umí své síly odhadnout a rozložit. K tomu využívá plánování a dlouhodobou koncentraci. Jeho rozhodnutí mají být rychlá a pružná. Pokud je potřeba požádá o pomoc, kdy využívá veškeré potřebné a přístupné zdroje, jako jsou například informace. Není pro něj problém nést osobní riziko, protože ho umí dobře posoudit a zvážit.

3. Řešení problémů

Je mu vlastní jak samostatné, tak týmové řešení problémů. Umí se adekvátně chovat v roli vedoucího řešitelského týmu. Vychází ze svých zkušeností, ale nepodceňuje ani svou intuici a přitom využívá a rozvíjí kreativní myšlení. Buduje motivující prostředí pro řešení problémů. Sám vytváří či se podílí na tvorbě standardů, kterými předchází vzniku problémů. Má také schopnost překonávat předsudky a stereotypy myšlení.

4. Aktivní přístup

Staví se pozitivně k životu i práci a je přirozeně a přiměřeně aktivní. Zvládá ovlivňovat dění kolem sebe, aktivně vyhledává řešení, nové aktivity, postupy a možnosti. Také realisticky podstupuje osobní riziko, aby mohl dosáhnout cíle. S tím souvisí předvídání rozličných situací a přijímání opatření. Následně pak hledá řešení, dívá se dopředu, aby mohl vytvářet příležitosti. Přitom nepreferuje pouze sebe, ale zapojuje ostatní do svých projektů.

Druhé nejvyšší úrovně (4) by měl učitel odborného výcviku dosahovat v těchto oblastech:

5. Kooperace

Lze ji popsat, jako aktivní působení na atmosféru a potřeby skupiny. Základem je při tom přispívat k dosahování skupinových cílů. Nezříká se přebírat zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti. Také sdílí, aktivně vyhledává a nabízí relevantní informace, které vedou ke kvalitním výstupům skupinové práce.

6. Flexibilita

Je typická tím, že pedagog vítá změny a vnímá je jako příležitosti. Sám aktivně vyhledává nové myšlenky a podněty. Je vstřícný a otevřený ke všemu novému. Neobává se ani nepoznaných cest. S tím úzce souvisí jeho ochota stále se učit. Má zájem se dále rozvíjet a obohacovat své znalosti a dovednosti a také přispívat svými náměty k vylepšení stávajícího stavu. Je flexibilní v tom smyslu, že umí reagovat v nepředvídaných situacích a umí improvizovat.

7. Výkonnost

Ve výkonech je vysoce spolehlivý a stabilní. Ostatním je příkladem v osobním nasazení. Orientuje se na výkon a na výsledek (přínos). Zpětnou vazbu akceptuje konstruktivně. Zároveň jsou jeho osobní a týmové nebo firemní cíle navzájem v souladu. S tím pak souvisí zvyšující se efektivita výkonu. Zvládá sebekontrolu. Umí sám sebe motivovat a pak navazuje procesem sebezdokonalování.

8. Plánování a organizování práce

Plánovat umí jak v krátkodobém, tak dlouhodobém horizontu a respektuje plány a potřeby okolí. Svůj výkon se snaží stále zlepšovat. Jeho rozhodování je v souladu s prioritami, kdy umí rozlišit a následně preferovat důležité před naléhavým. Koncipuje varianty plánu tak, aby efektivně směřovaly ke stanovenému cíli. Počítá s riziky a umí s nimi pracovat. Plánuje a využívá potřebné zdroje i jejich efektivní využití a efektivní využití času. Poskytuje s si zpětnou vazbu, kdy vyhodnocuje naplňování cílů, plánů a aktivit. Podle toho pak koriguje jednání, organizuje svou činnost. Umí také účinně zorganizovat činnost druhých.

9. Celoživotní učení

V souladu s potřebou trendu celoživotního učení vymezuje své budoucí vzdělávací potřeby. K celoživotnímu vzdělávání přistupuje aktivně. Rozšiřuje portfolio svých poznatků (i z jiných oborů) je schopen je následně aplikovat do své praxe. Motivuje sám sebe ke vzdělávání. Nové poznatky aktivně vyhledává a přijímá a také postupně zavádí do praxe. Ostatním je schopen poskytovat potřebné zdroje informací. Také si je ovšem vědom svých slabin a dokáže je účinně kompenzovat svými silnými stránkami, na kterých staví. Své úspěchy a neúspěchy aktivně vyhodnocuje a vytváří si akční plán dalšího vzdělávání.

10. Zvládání zátěže

Je schopen podat velmi dobrý výkon i v zátěžových situacích, přitom ho charakterizuje vytrvalost. Neúspěch ho neodradí, ale naopak je pro něj stimulem, jak to příště udělat lépe. Změny akceptuje jako samozřejmost, když překonává překážky. Zvládá analyzovat situaci, hledá alternativy a volí nejvhodnější řešení. Obtíže ho neodradí. Umí se vyrovnat i s rutinními úkoly, které dokáže vykonávat po dlouhou dobu, což souvisí s pevnou vůlí. Své emoce je schopen ovládat, ale nepotlačuje je a umí je adekvátně vyjádřit. Věří ve své schopnosti, ví co je schopen zvládnout.

11. Orientace v informacích

Informace vyhledává cíleně, zároveň si ověřuje jejich důvěryhodnost vzhledem ke zdrojům, ze kterých čerpá. Nevyhýbá se ani netradičním zdrojům informací. Informace strukturuje a dokumentuje inovativním způsobem. Umí pracovat s technologiemi novým způsobem.

12. Vedení lidí

Jednoznačně přebírá zodpovědnost za skupinový výkon a to i v případě neúspěchu. Analyzuje, co bylo úspěšné a co ne a následně navrhuje opatření pro zlepšení. Má snahu, aby všichni členové týmu pochopili a ztotožnili se se skupinovým cílem, s jeho posláním a programem – organizuje strategické mítinky. Je vzorem (příkladem) pro druhé. Přebírá roli vůdce – nezalekne se obtíží, nevyhýbá se komplikovaným situacím. Ostatní vědí, že se na něj mohou spoléhat, je věrohodný a spolehlivý vůdce. Jednotlivé členy zapojuje do vedení porad a řízení. Má roli jako školitel a trenér podřízených. Umí vytvořit vhodné

studijní materiály pro školení. Dokáže delegovat na podřízené určité úkoly a pravomoci. Dává jim prostor a možnost převzít zodpovědnost za dílčí úkoly. Hodnotí kompetence svých podřízených a následně navrhuje možnosti a příležitosti k osvojování dalších poznatků a k rozvoji jejich kompetencí. Je schopným koučem.

13. Ovlivňování ostatních

Umí se přizpůsobit ve svém jednání a prezentaci danému posluchači s cílem jej ovlivnit nebo přesvědčit. Připravuje se a předvídá reakce posluchačů. Formuje koalice, využívá třetích stran nebo poradců k ovlivňování druhých. Zvládá záměrně poskytovat nebo naopak neposkytovat informace, aby získal specifický vliv. Jeho verbální prezentace v mateřském jazyce je skvělá. Také neverbální projev dokáže výrazně zaujmout posluchače. Umí pracovat s trémou, neovlivňuje výrazně jeho výkon v oblasti zaujmout posluchače a přesvědčit je. Pokud je potřeba umí po přípravě prezentovat a jednat v cizím jazyce. Zná a využívá různých forem a metod ovlivňování a přesvědčování.

Závěr

Na základě výše uvedených informací, lze dojít k závěru, že měkké dovednosti představují jednu ze základních podmínek úspěchu na pracovním trhu. Týká se to mnoha profesí, zvláště když se pracuje s lidskými zdroji. To jistě platí i pro profesi učitele. Připomeňme, že termín měkké dovednosti znamená, jak dobře se dokáže člověk vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samým. Dříve byly měkké dovednosti označovány jako sociální kompetence. Tímto pojmem se dnes nazývají faktory, např. spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty apod. (Peters-Kühlinger, & Friedel, 2007)

Dobře finančně hodnocené pracovní pozice, které je obtížné automatizovat, vyžadují čím dál častěji zmíněné sociální dovednosti. Téměř veškerý nárůst pracovních míst od roku 1980 se týkal povolání, která se opírají o tyto dovednosti. Pracovníci s lepšími sociálními dovednostmi pracují s větší pravděpodobností v povoláních, která jsou charakterizována větší kreativitou, méně rutinními úkoly, větším profesním růstem, který bývá spojen s relativně vyšší plat (Deming, 2015).

V roce 2014 proběhl výzkum MŠMT měkkých kompetencí u absolventů VŠ v České republice. Z uvedeného vyplynulo, že pro zaměstnavatele jsou nejvýznamnější takové dovednosti jako např. řešení problémů, efektivní komunikace, výkonnost a flexibilita. Mimo vedení lidí (deficit zde přisuzujeme věku) mají absolventi největší nedostatky v oblasti řešení problémů, samostatnosti a zvládání problémů, uspokojování zákaznických potřeb a efektivní komunikace. (Balzar, Karásek, Šimek & Hodulík, 2014)

Vzhledem k tomu, že výsledky byly u jednotlivců velmi podobné, usuzujeme na to, že podobné deficity budou mít i (začínající) učitelé odborného výcviku. Jak bylo uvedeno výše efektivní komunikace, samostatnost a řešení problémů patří ke klíčovým kompetencím učitele odborného výcviku a proto bychom se chtěly na tyto oblasti zaměřit v našem plánovaném výzkumu.

Použitá literatura

Balzar, J., Karásek, Z., Šimek, M. & Hodulík, M. (2014). Metodika „ Hodnocení výstupů ze vzdělání a jiných aspektů vzdělávacího procesu absolventy a zaměstnavateli“

Belzer, A. (2004). “It’s Not Like Normal School: The Role of Prior Learning Contexts in Adult Learning”, Adult Education Quarterly

Conger, J A (1998). “The Necessary Art of Persuasion”, Harvard Business Review, May, https://hbr.org/1998/05/the-necessary-art-of-persuasion.

Deming, D., J. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. National bureau of economic research

Fisher, D. L., Den Brok, P., & Ricksrds, T. (2006). Factors influencing students´ perceptions of their teachers´ interpersonal behavior: Multilevel analysis. In D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments* (s. 51–74). Singapore: World Scientific Publishing.

Fleischmann, E., M. (2013). Soft skills of excellent teachers in diverse South African schools in the Western Cape, Stellenbosch : Stellenbosch University

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Gilernová,I., & Krejčová, L. (2003). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus.

Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém (2. díl)* (s. 44–49). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Kasíková, H., Vališová, A. (1994). *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77–97.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflections as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 47–71.

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. (2., rozšířené vydání). Praha: Grada Publishing

Peddle, M. T. (2000). “Frustration at the Factory: Employer Perceptions of Workforce

Národní soustava povolání, 2017. http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx

Peters-Kühlinger, G. & Friedel, J. (2007). *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada Publishing

Pfeiffer, S., Lee, H., Zirnig, Ch. & Suphan, A. (2017). *Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025*. Frankfurt: VDMA.

Spilková (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika, 2*(5).

Spilková, V., & Vašutová, J., et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Šeďová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. Pedagogická orientace, 25(1), 32–62.

Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, *Business and Professional Communication Quarterly*.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Veteška, V. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělání*.

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.

Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Wubbels, T., den Brok, P., Tartwijk, J., Levy J. (Eds.) (2012*). Interpersonal Relationships in Education*. Rotterdam: Sense Publisher.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?* London: The Falmer Press.

ŠTUDENTI SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI NA TECHNICKEJ UNIVERZITE V KOŠICIACH

Mária Benková[11]

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou štúdia študentov so špecifickými potrebami počas vysokej školy. Jeho súčasťou sú výsledky prieskumu zameraného na zistenie názorov a vedomostí frekventantov kurzu vysokoškolskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach týkajúcej sa tejto problematiky. Dôvodom realizácie prieskumu bola snaha potvrdiť predpoklad o nevyhnutnosti zaoberať sa týmto problémom (aj) v rámci prípravy vysokoškolských učiteľov.

Kľúčové slová: študent so špecifickými potrebami, vysokoškolská pedagogika, vysokoškolský učiteľ, ďalšie vzdelávanie učiteľov

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN KOŠICE

Abstract: This paper deals with the issue of students with special needs at the university. A Survey was carried out among participants of an Engineering Pedagogy course at the Technical University in Košice. It was aimed at finding out participant´s opinions and knowledge concerning this issue. The aim was to confirm the importance of addressing this issue, while preparing university teachers.

Key words: student with special needs, engineering pedagogy, university teachers, continuous training of teachers

Úvod

Začleňovaniu (tzv. integrácii) jedincov (žiakov/študentov) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materských, základných a stredných škôl je venovaná pozornosť nielen pedagogickej teórie ale aj praxe už niekoľko posledných desaťročí. Možnostiam štúdia a vytváraniu prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami (ďalej len ŠP) na vysokej škole (ďalej len VŠ) však odborná verejnosť začala venovať svoju pozornosť až v posledných rokoch. Dôkazom sú jednak legislatívne úpravy, v ktorých sa presne definujú a charakterizujú ŠP i študenti so ŠP, odporúčania pre ich štúdium, ako aj *centrá podpory* na univerzitách pre takýchto študentov, ktorých vzdelávanie má v porovnaní so vzdelávaním tzv. intaktných študentov svoje špecifiká.

[11] Mgr. Mária Benková, Ph. D., Technická univerzita v Košiciach, Katedra inžinierskej pedagogiky, Letná 9, 042 00 Košice, e-mail: maria.benkova@tuke.sk.

Dve špeciálne pedagogické pracoviská na podporu týchto študentov plniacich úlohu koordinačných, metodických a znalostných centier pre všetky VŠ v SR sú zriadené na Technickej univerzite v Košiciach (ďalej len TUKE) a na Univerzite Komenského v Bratislave. Na TUKE je týmto špeciálnym pedagogickým pracoviskom v zmysle platnej legislatívy rektorom univerzity od 1.7.2000 zriadené *bezbariérové centrum* (ďalej len BBC). Jeho poslaním je organizačná, koordinačná, informačná a manažérska činnosť, zameraná na vytváranie prístupného akademického prostredia, objektívne vyhodnocovanie ŠP študentov a vytváranie zodpovedajúcich podmienok pre študentov so ŠP, bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon (www.tuke.sk).

Z dôvodu nejednotnosti terminologického aparátu uvádzame vybrané základné pojmy, s ktorými v článku pracujeme. Kľúčovým je pre nás pojem *ŠP* (synonymum špecifické vzdelávacie potreby). Pod týmto pojmom rozumieme podporné opatrenia, úpravy v prístupoch a v podmienkach vzdelávania, ktoré sú poskytované jedincovi naviac oproti väčšinovej časti populácie, pričom sa najčastejšie vzťahujú na jedincov so zdravotným postihnutím, t. j. pohybovým, zmyslovým, kognitívnym a iným zdravotným postihnutím a ich kombináciami. Tento pojem sa objavuje od osemdesiatych a deväťdesiatych rokov v publikáciách svetových organizácií (UNESCO, OECD) ako aj vo vedeckých monografiách (Vítková, 2004). *Študentmi so ŠP* sú jedinci, ktorí majú z dôvodu zdravotného postihnutia nárok na vyššie vymenované úpravy. Zahraničné pramene používajú pojmy ako napríklad netradiční študenti (Alevia, 2010, s.13). Pojem *systém podpory* definujeme ako sústavu (systém či subsystém v rámci terciárneho vzdelávania alebo celej vzdelávacej sústavy), legislatívnych a organizačných opatrení, zdrojov, intervencií a služieb vzdelávacej inštitúcie, ktoré majú pôsobiť ucelene a koordinovane tak, aby vo výsledku pôsobili na príjemcu podpory (študenta) vo všetkých fázach vzdelávania pozitívne (Průcha, Walterová, & Mareš, 2005).

Kladieme si otázky:

Prečo má byť filozofia spojená s pedagogikou, s výchovno-vzdelávacím procesom?
Ako ovplyvňuje systém hodnôt smerovanie konkrétnej školy a výučbu žiakov v nej?
Jednou z mnohých oblastí, ktoré úzko súvisia s problematikou hodnôt sú globálne problémy súčasnej doby, tzv. globalizácia.

2. Ciele

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v záujme systematického zlepšovania podmienok štúdia študentov so ŠP iniciovalo v roku 2011 projekt, ktorého cieľom bolo zmapovať súčasné podmienky na VŠ v SR, podmienky a nástroje využívané na vytváranie rovnosti príležitostí pri prístupe k vysokoškolskému štúdiu v zahraničí a k návrhu odporúčaní v tejto oblasti. Projekt bol koordinovaný Univerzitou Komenského v Bratislave (ďalej len UK v BA). Dôkazom snahy zmapovať a analyzovať dostupnosť štúdia na verejných VŠ na Slovensku so špecifickým dôrazom na rôzne kohorty (vrátane „hendikepovaných študentov“) je aj národná štúdia Programu *Lifelong Learning* Programme s podporou Európskej komisie (IBAR, 2011). Správa o stratégiách, legislatívnom a finančnom zabezpečení vysokoškolského štúdia študentov so zdravotným postihnutím vo vybraných európskych krajinách je výstupom rozvojového

projektu Štandardy zabezpečenia podmienok štúdia pre osoby so zdravotným postihnutím na vysokých školách v SR pre roky 2011 – 2013, taktiež pod taktovkou UK v BA, do ktorého boli zapojené inštitúcie z deviatich krajín. K zaujímavým zisteniam o najčastejších adaptačných problémoch študentov so ŠP na začiatku VŠ dospeli na Univerzite Mateja Bela, vďaka ankete medzi 15-timi študentmi Pedagogickej fakulty v akademickom roku 2012/2013 (Belková, 2015). Okrem iných výstupov a záverov z týchto ankiet, prieskumov a výskumov je možné súhlasiť s potrebou vytvorenia tzv. vzťahovej siete s dôležitými osobami na príslušnej fakulte vďaka špeciálnym pedagogickým pracoviskám alebo koordinátorovi na príslušnej fakulte.

V zhode s autorkami V. Belkovou (2015) ako aj L. Rovňanovou (2013) tvrdíme, že na prácu so študentmi so ŠP by mali byť pripravení aj učitelia na fakultách, ktorých kompetencie sú zatiaľ nedostatočné, čo si vyžaduje úvahy o obsahových zmenách aj v rámci ich pregraduálnej prípravy. Dodávame, že pozornosť je nevyhnutné obrátiť aj na prípravu vysokoškolských učiteľov, ktorí nie sú absolventmi učiteľských smerov, no v rámci výučby na VŠ sa s takýmito študentmi stretávajú. Jednou z možností je zaradiť predmetnú tému do vzdelávania, ktoré by všetci záujemcovia o vykonávanie pedagogickej činnosti na VŠ mali absolvovať v začiatkoch ich pedagogickej praxe. V podmienkach TUKE je na to podľa nášho názoru priestor v rámci existujúceho kurzu vysokoškolskej pedagogiky (ďalej len KVŠPG). Rozsah kurzu organizovaného v piatich týždenných blokoch v čase skúšobného obdobia, po ukončení, resp. pred začiatkom výučby v zimnom a letnom semestri je 204 hodín a tvorí ho 11 predmetov.

Problematike štúdia študentov so ŠP je venovaná pozornosť len okrajovo v rámci predmetov Biologické základy vývinu a Vybrané kapitoly zo sociológie. Vychádzajúc z cieľov IGIPu (medzinárodnej organizácie venujúcej sa vzdelávaniu technických inžinierov – učiteľov; IGIP - Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik, International Society for Engineering Education), ktorého je Katedra inžinierskej pedagogiky na TUKE členom, napr. *o nevyhnutnosti vytvárania z praxe vychádzajúcich kurikúl, ktoré budú zodpovedať potrebám študentov*, sme sa rozhodli iniciovať prieskum medzi participantmi aktuálne (2018-2020) prebiehajúceho KVŠPG. Cieľom bolo zistiť: a/ *vedomosti* frekventantov kurzu o problematike štúdia študentov so ŠP (o existencii špeciálneho pedagogického pracoviska na TUKE, o existencii a činnosti fakultného koordinátora resp. koordinátora VŠ, podmienkach ktoré sú pre takýchto študentov na univerzite vytvárané a pod.), b/ ich *názory* na predmetnú problematiku (na potrebu osvety medzi vyučujúcimi, na vhodnosť/dostatočnosť prispôsobenia študijných podmienok a tým sprístupňovania VŠ štúdia pre študentov so ŠP a pod.) a c/ potvrdiť predpoklady, že vedomosti respondentov nie sú u väčšiny adekvátne, no venovať pozornosť predmetnej problematike považuje väčšina opýtaných za zásadnú a nevyhnutnú. Tým vytvoriť základ pre možnosť presadzovania nevyhnutnosti zaradenia predmetu Štúdium študentov so ŠP do KVŠPG v rámci jeho reakreditácie.

3. Teoretický rámec

Pri zabezpečovaní podmienok štúdia pre študentov so ŠP na VŠ by sa malo vychádzať zo zákonných noriem a záväzkov, vrátane medzinárodných dokumentov, s cieľom zabezpečovať rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelaniu aj na terciárnej úrovni. Medzi primárne je možné zaradiť: a/ *Zákon č.57/2012*, ktorým sa mení a dopĺňa *Zákon*

č.131/2002 Z. z. o VŠ a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (§100), podľa ktorého každý, kto splní základné podmienky prijatia na štúdium a ďalšie podmienky určené VŠ, má právo na konkrétnej VŠ študovať zvolený študijný program, pričom sú VŠ od 1. januára 2013 povinné vytvárať všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním podmienok štúdia pre študentov so ŠP. Za *študenta so ŠP* sa podľa tohto zákona považuje študent so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím; s chronickým ochorením; so zdravotným oslabením; s psychickým ochorením; s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami; s poruchami učenia. Týmto študentom so ŠP poskytujú VŠ *podporné služby*, o ktoré musí študent požiadať. Na základe tejto požiadavky VŠ jeho potreby preskúma a určí rozsah podporných služieb. Podkladom sú najmä lekárske vysvedčenia, vyjadrenia psychológa, logopéda či špeciálneho pedagóga. Podporné služby sa poskytujú vo forme možnosti: a/ využívania špecifických vzdelávacích prostriedkov; b/ individuálnych vzdelávacích prístupov; c/ určením osobitných podmienok na vykonávanie študijných povinností (bez znižovania požiadaviek na študijný výkon); d/ individuálnym prístupom vysokoškolských učiteľov; e/ odpustením školného v odôvodnených prípadoch v prípade prekročenia štandardnej dĺžky štúdia (ak k jej predĺženiu došlo z dôvodu špecifickej potreby študenta).

b/ *Zákon č.365/2004 Z. z.* o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon);

c/ *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím* OSN (článok 24 Vzdelávanie – Rovnosť prístupu k vzdelaniu a príležitostí vo vzdelávaní) vrátane *Opčného protokolu* (upravujúcom možnosť podávania sťažností a postup vyšetrovania porušení povinností štátu z Dohovoru vyplývajúcich);

d/ *Bolonský proces* podčiarkujúci dôležitosť podpory/výšenia študentskej mobility; kompatibility európskych študijných programov; podpory ukončovania štúdia; podmienok a úprav ako prevencie znevýhodňovania študentov so ŠP pri prijímaní na VŠ, počas štúdia, pri skúškach i pracovnom zaradení;

e/ *Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014-2020 - Vzdelávanie* (strategický cieľ – zabezpečiť právo osobám so ZP na vzdelanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí zabezpečiť začleňujúci systém na všetkých úrovniach a celoživotné vzdelávanie; vytvárať prístupné akademické prostredie a zodpovedajúce podmienky štúdia študentov so ŠP, ako aj systematicky podporovať sieťovanie a vzdelávanie univerzitných koordinátorov pre študentov so ŠP).

f/ *Vyhláška č.458/2012 Z. z. MŠVVaŠ SR o minimálnych nárokoch* študenta so ŠP;

g/ *Metodické usmernenie* pre vytvárane prístupného akademického prostredia pre študentov so ŠP, ktoré je výstupom Rady ministra na podporu štúdia študentov so ŠP, podľa vyššie spomínaných zákonov. Smernica bola vytvorená s účelom vymedzenia a/ charakteristiky študentov so ŠP podľa typov zdravotného znevýhodnenia a/alebo špecifickej poruchy, b/ odporúčaní v oblasti pôsobnosti koordinátorov VŠ pre študentov so ŠP, ako aj c/ odporúčaní k príprave inštitucionálnych dokumentov VŠ upravujúcich vytváranie podmienok pre štúdium študentov so ŠP. Vyplývajúc z usmernenia na jednotlivých VŠ pôsobia podporné centrá a *koordinátori* (tzv. koordinátori VŠ pre študentov so ŠP a fakultní koordinátori pre týchto študentov) na ktorých sú kontakty na webových sídlach školy a ktorí sa riadia organizačným poriadkom VŠ. Za účelom zabezpečenia systematického prístupu k problematike štúdia študentov so ŠP na VŠ a vytvorenia platformy na spoluprácu medzi ministerstvom, VŠ a neziskovými

organizáciami, zriadilo ministerstvo *Radu* ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ako osobitný poradný orgán pri sekcii VŠ, pozostávajúcu z jedenástich ministrom vymenovaných členov, ktorej zasadnutia zvoláva jej predseda podľa potreby, najmenej dvakrát do roka.

Z hľadiska špeciálnej pedagogiky je podľa Květoňovej (2007, s.11) *„pre štúdium na VŠ dobre pripravený a dostatočne vybavený taký študent, ktorý disponuje potrebným vedomostným potenciálom, študijným návykmi, dispozíciami pre štúdium a odbor a návykmi a schopnosťami využívať vlastný funkčný potenciál k maximálnej možnej sebestačnosti pri štúdiu“*, aj napriek svojej ŠP. Takýto študent bude podľa spomínanej autorky vyžadovať špeciálnu podporu, osobitnú asistenciu a pomoc okolia (školy) iba v situáciách, kedy je pre neho konkrétna prekážka pri štúdiu neprekonateľná vlastnými silami. To sa však dá zistiť len vtedy, ak uchádzač o štúdium poskytne VŠ dostatok informácií o jeho zdravotnom postihnutí (či špecifickej potrebe), o systéme zaznamenávania poznámok a práci s informáciami, o limitoch a obmedzeniach vyplývajúcich z jeho zdravotného postihnutia, o oblasti, v ktorej potrebuje pomoc, resp. o iných zdravotných problémoch. Na základe vyhodnotenia zistených informácií kompetentnými zamestnancami VŠ bude uchádzačovi štúdium ne/odporučené. Od tohto rozhodnutia bude závisieť aj spôsob realizácie prijímacích skúšok a následne všetkých foriem podpory počas štúdia. Študent, ktorý s vyhodnotením svojich ŠP súhlasí, má podľa rozsahu a druhu ŠP nárok na vyššie spomínané podporné služby. Po prijatí na štúdium študent podáva žiadosť *o štatút študenta so ŠP* pri zápise na začiatku (každého) akademického roka alebo semestra. Môže ju podať aj v ktorejkoľvek fáze počas štúdia, pričom priznanie primeraných úprav a podporných služieb nemá spätnú platnosť, závisí od vyhodnotenia špecifických potrieb študentov a podlieha schváleniu dekana. Študent so ŠP by mal svojich vyučujúcich o špecifikách svojho štúdia (ak to uzná za potrebné) informovať, a to na základe písomného rozhodnutia dekana a odporúčaní koordinátora. Primerané úpravy znamenajú nevyhnutnú a adekvátnu zmenu a prispôsobenie, ktoré nepredstavujú neúmerné alebo nadmerné zaťaženie.

4. Metodológia

Prieskumným nástrojom bol 17-položkový autorský dotazník distribuovaný participantom kurzu (odborným asistentom, doktorandom i vedecko-výskumným pracovníkom) v tlačenej podobe v júni 2018 v rámci 2.časti KVŠPG. Obsahovo možno položky resp. otázky rozdeliť do troch skupín: položky, ktoré poslúžili na bližšiu charakteristiku respondentov, položky zisťujúce vedomosti frekventantov kurzu o predmetnej problematike a otázky pýtajúce sa na ich názory so štúdiom študentov so ŠP súvisiacimi. Viac ako polovicu otázok tvorili otvorené otázky. Až na jednu dichotomickú otázku, všetky ostatné zisťovali mieru súhlasu so sformulovanými tvrdeniami. Pre účely prieskumu boli odpovede vyhodnocované v tabuľkách metódami prvej úrovne deskriptívnej štatistiky.

5. Výsledky

Prieskumu sa zúčastnilo 28 respondentov (zamestnancov TUKE) zo všetkých jej deviatich fakúlt. Početnosť z genderového hľadiska ako aj pracovnej pozície, ktorú na TUKE zastávajú je obsahom tabuľky 1:

Tabuľka 1. Respondenti, ktorí sa prieskumu zúčastnili

Pracovná pozícia na TUKE	♀	%	♂	%	n	%
a/ odborný asistent	7	25,00	5	17,86	12	42,86
b/ doktorand	5	17,86	5	17,86	10	35,71
c/ vedecko-výskumný pracovník	2	7,14	4	14,28	6	21,43
SPOLU	14	50	14	50	28	100

Takmer polovicu respondentov tvorili odborní asistenti, viac ako tretinu doktorandi a najmenšie zastúpenie mali vedecko-výskumní pracovníci, ktorí KVŠPG absolvujú pravdepodobne aj preto aby mohli pedagogickú činnosť na univerzite vykonávať. Takmer polovica si je istá, že žiaden z ich spolužiakov počas štúdia na VŠ nebol zaradený medzi študentov so ŠP. Tretina o tom, že by boli medzi študentov so ŠP zaradení nevie, len traja z nich majú osobnú skúsenosť. Štvrtina už má „učiteľskú“ skúsenosť s takýmito študentmi a viac ako polovica sa s nimi v pozícii vyučujúceho na TUKE nestretla. Tí, ktorí sa s nimi na prednáškach resp. cvičeniach ako vyučujúci stretli majú skúsenosť najčastejšie s pohybovým obmedzením. Na otázku, ako sa im snažili vytvoriť zodpovedajúce podmienky pre štúdium odpovedali rôzne, no spoločným menovateľom (pravdepodobne ich intuitívneho konania) bol individuálny prístup, či už poskytnutím konzultačných hodín, sprístupnením (inak nedostupných) učiteľových poznámok z prednášok/cvičení, alternatívnym spôsobom preverovania vedomostí študenta.

5.1 Vedomosti respondentov o problematike štúdia so ŠP na TUKE

Analýzu výsledkov je možné rozdeliť na dve časti, vzhľadom na ciele, ktoré bolo naplánované vďaka prieskumu dosiahnuť (t. j. vedomosti a názory frekventantov kurzu nasmerovaných na problematiku štúdia študentov so ŠP). Do kategórie otázok „vedomostí“ bolo zaradených deväť otázok. Úvodnou dvojicou otvorených otázok sme sa pýtali na vysvetlenie pojmu *„štúdium so ŠP“* a z toho vyplývajúcej otázky*, „kto medzi študentov so ŠP patrí?“* Potešujúcim je zistenie, že viac ako 2/3 odpovedajúcich sa vôbec pokúsili odpovedať, nakoľko sa nám pri zadávaní otvorených otázok vo výskumoch i prieskumoch potvrdzuje neochota odpovedať (z rôznych dôvodov – neporozumenie otázke, problémy so sformulovaním odpovede a pod.) Napriek tomu, že boli odpovede rôzne, spoločným znakom bola tendencia odpovedajúcich smerovať k potrebe individuálneho prístupu zo strany školy/vyučujúcich. V dvoch prípadoch však odpoveď obsahovala aj dodatok, ktorý

bol dôkazom nevedomosti respondentov potvrdenej aj v odpovediach na ďalšiu otázku *„okolností súvisiacich s vytvorením zodpovedných podmienok“* (objektívnym vyhodnotením ŠP študentov a pod.) na VŠ, v ktorom frekventanti zdôrazňovali potreby zníženia požiadaviek na výkon študenta so ŠP, čo je v rozpore s metodickou smernicou. Medzi študentov so ŠP podľa väčšiny frekventantov kurzu patria jedinci s teleným postihnutím. Viac ako polovica uviedla jedincov s postihnutím zmyslovým a takmer polovica jedincov s poruchami učenia. Približne tretina opýtaných do klasifikácie zaradila študentov s poruchami správania, s autizmom a chronickými ochoreniami všeobecne. Odpovede účastníkov kurzu sú obsahom nasledujúcej tabuľky 2. Za zaujímavé možno označiť fakt, že respondenti medzi študentov so ŠP zaradili aj jedincov s poruchou správania, nadaných jedincov a študentov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Je možné predpokladať, že vychádzali z klasifikácie opierajúcej sa o legislatívne dokumenty v podobe napr. školského zákona (Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní) alebo z neho vyplývajúcich štátnych a školských vzdelávacích programov a pod.

Tabuľka 2. Klasifikácia študentov so ŠP podľa respondentov

Medzi študentov so ŠP na VŠ patria jedinci	n	%
a/ s telesným postihnutím	21	75,00
b/ so zmyslovým postihnutím	16	57,14
c/ s poruchou učenia	13	46,43
d/ s autizmom	9	32,14
e/ s chronickým ochorením	8	28,57
f/ s poruchou správania	6	21,43
g/ nadaní	2	7,14
h/ pochádzajúci zo soc. znevýhodneného prostredia	1	3,57

Keďže na TUKE pôsobí jedno z dvoch špeciálnych pedagogických centier (tzv. národných centier) zriadených práve pre potreby študentov so ŠP, považovali sme za potrebné do dotazníka overujúceho vedomosti zamestnancov TUKE zaradiť dvojicu otázok *o existencii takéhoto pracoviska*. Takmer polovica o existencii takéhoto výnimočného pracoviska nevie. Rovnaký počet frekventantov sa prikláňa k možnosti jeho existencie (no len polovica z nich si je istá určite). Smutným faktom je, že sa našli aj takí, ktoré sú presvedčení o tom, že takýmto pracoviskom TUKE nedisponuje (pozri tabuľka 3):

Tabuľka 3. Názory respondentov na existenciu špeciálneho pedagogického pracoviska na TUKE

Na TUKE je zriadené špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia so ŠP	n	%
a/ určite áno	6	21,43
b/ asi áno	7	25,00
c/ neviem	13	46,43
d/ asi nie	0	0,00

e/ určite nie	2	7,14
N	28	100

Len desatina frekventantov dokázala bezbariérové centrum ako špeciálne pedagogické pracovisko na TUKE pomenovať. Viac ako tri-štvrtina vôbec neodpovedala. Dvaja respondenti si myslia, že ním je študijné oddelenie. Obdobné výsledky sa nám potvrdili pri zisťovaní (ne)vedomosti participantov kurzu *o koordinátorovi VŠ* resp. *fakultnom koordinátorovi pre študentov so ŠP*. Kým len tretina respondentov nevie o existencii koordinátora pre VŠ, o fakultnom koordinátorovi netuší takmer polovica z nich. Pätina respondentov predpokladá, že jednotlivé fakulty TUKE nemajú svojho fakultného koordinátora. Rozdiely v odpovediach sú zdokumentované v tabuľke 4:

Tabuľka 4. Existencia koordinátora pre VŠ a fakultného koordinátora pre študentov so ŠP

Každá VŠ na SVK má pre študentov so ŠP svojho koordinátora pre VŠ	n	%	Každá fakulta na VŠ má svojho fakultného koordinátora pre študentov so ŠP	n	%
a/ určite áno	5	17,86	a/ určite áno	2	7,14
b/ asi áno	12	42,86	b/ asi áno	8	28,57
c/ neviem	10	35,75	c/ neviem	13	46,43
d/ asi nie	1	3,57	d/ asi nie	5	17,86
e/ určite nie	0	0,00	e/ určite nie	0	0,00
N	28	100	N	28	100

V otázke, ktorá na fakultného koordinátora pre študentov so ŠP na TUKE nadväzovala sme sa pýtali na meno alebo aspoň pozíciu/funkciu tejto kompetentnej osoby. Vzhľadom na pochybnosti o jeho existencii na TUKE sme očakávali nezodpovedanie tejto otázky vo väčšine prípadov, čo sa nám aj potvrdilo. Tri-štvrtina frekventantov kurzu na túto otázku neodpovedala. Pätina sa pokúsila pomenovať aspoň funkciu. Predpokladali, že je to fakultná psychologička (jediná správna odpoveď), prodekan pre vzdelávanie či vedúci ústavu.

Ťažiskovou (z hľadiska hodnotenia vedomostí zamestnancov TUKE o predmetnej problematike) bola pre nás otázka, v ktorej sme zisťovali, či sa na študentov so ŠP vzťahuje *znižovanie požiadaviek na ich výkon* v rámci vytvárania zodpovedných podmienok pre ich štúdium. 2/3 sú presvedčené, že áno. Len tretina uviedla, že vytváranie zodpovedných podmienok je nevyhnutné zabezpečiť bez znižovania požiadaviek na ich výkon. Poslednou otázkou zameranou na vedomosti frekventantov bolo zisťovanie, čím konkrétne sa podľa nich snaží TUKE vytvárať vhodné študijné podmienky. Najviac respondentov uviedlo bezbariérový prístup (1.miesto), štvrtina nevie (2.miesto), na 3./4.mieste sa umiestnil individuálny študijný plán a individuálny prístup zo strany vyučujúceho. Očakávali sme, že budú dominovať nie len odpovede o bezbariérovom prístupe ale aj kompenzačných pomôckach, čo však uviedli len štyria frekventanti (5.miesto).

5.2 Názory respondentov na problematiku štúdia so ŠP na TUKE

Do kategórie otázok „názorov“ sme zaradili štvoricu otázok zisťujúcu pohľad participantov KVŠPG na systém, ktorým sa TUKE snaží prispôsobiť podmienky štúdia študentom so ŠP (vrátane ich návrhov na zlepšenie), ako aj na správnosť a vhodnosť (vrátane zdôvodnenia) takéto štúdium na VŠ umožňovať. Prvým nelichotivým zistením pre nás bolo, že viac ako dve-tretiny účastníkov kurzu, k otázke *vhodnosti prispôsobenia podmienok TUKE* študentom so ŠP, nevie svoj názor vyjadriť. Pravdepodobne je to ovplyvnené ich neinfomovanosťou. Nazdávame sa, že je tu vhodné položiť si otázku, či to nie je potrebné zmeniť?

Takmer polovica z odpovedajúcich sa *v rámci návrhov*, čím by TUKE mohla/mala študentom so ŠP podmienky pre ich štúdium vytvárať navrhuje „bezbariérizáciu“ univerzity. Čo korešponduje so súčasnou snahou všetkých VŠ na Slovensku o architektonickú prístupnosť resp. tzv. univerzálny dizajn a prístupnosť VŠ pre všetkých (Ondrušová & Sokol, 2012, s.37). Len o niečo menej respondentov zdôrazňovalo nevyhnutnosť individuálnych študijných plánov (ďalej len IŠP). Tu však považujeme za správne podotknúť, že nie každá ŠP si IŠP vyžaduje. Skôr sa dá hovoriť o nevyhnutnosti dodržiavania didaktickej zásady individuálneho prístupu na všetkých úrovniach komunikácie so študentom so ŠP. Na predposlednú otázku o správnosti a vhodnosti umožňovať študentom so ŠP štúdium na VŠ sa až na dvoch respondentov (ktorí sa nevedia k predmetnej otázke vyjadriť) priklonili ku kladnej odpovedi. Jednoznačné presvedčenie i opatrnejšie vyjadrenia respondentov sú vyhodnotené v tabuľke 5:

Tabuľka 5. Vhodnosť a správnosť umožňovania štúdia študentom so ŠP na VŠ

Je podľa Vás správne a vhodné umožňovať študentom so ŠP štúdium na VŠ?	n	%
a/ určite áno	18	64,29
b/ asi áno	8	28,57
c/ neviem	2	7,14
d/ asi nie	0	0,00
e/ určite nie	0	0,00
N	28	100

Pri zdôvodňovaní svojej odpovede sa viac ako polovica odvolala na jedno zo základných ľudských práv, t. j. práva na vzdelanie. Tretina svoju odpoveď nedokázala/nechcela/nemohla/nevedela zdôvodniť. Dvojica frekventantov, svoju neutrálnu odpoveď zdôvodnila neefektívnosťou prispôsobovania výučby 1-2 študentom (čo je však dôkazom neinformovanosti ba až „neerudovanosti“ respondenta) a chýbajúcou osvetou. S čím sa nedá nesúhlasiť. Aj podľa nášho názoru (odvolávajúc sa na neinformovanosť zamestnancov TUKE na základe vyhodnotenia viacerých otázok tohto dotazníka) je potrebné konať (t. j. šíriť osvetu).

6. Diskusia

Z odpovedí frekventantov KVŠPG vyplýva, že vo väčšine prípadov nemajú informácie o špecifikách a možnostiach štúdia študentov so ŠP (napr. nevedomosť o existencii špeciálneho pedagogického centra na TUKE, o zabezpečení kontaktnej osoby a pod.), resp. sú ich vedomosti nesprávne alebo neúplné (napr. kto medzi študentov so ŠP na VŠ patrí, ako je to so znižovaním požiadaviek na ich výkon a pod.) Zároveň však môžeme

konštatovať, že si respondenti uvedomujú nevyhnutnosť individuálneho prístupu k nim. Je možné predpokladať, že väčšina neutrálnych odpovedí, resp. nezodpovedaných otázok je dôsledok zlyhania „osvety“ na školách. Vyučujúci sa o takýchto študentov nezaujímajú, až kým sa s nimi osobne alebo sprostredkovane (cez kolegu, ktorý s nimi má „problémy“) nestretnú. A to môže byť podľa nášho názoru neskoro. Výsledky a závery, ku ktorým sme v tomto prieskume dospeli samozrejme nemožno zovšeobecňovať. Je však možné predpokladať, že kvôli nedostatočnej pozornosti venovanej tejto veľmi aktuálnej problematike nielen v rámci ďalšieho vzdelávania VŠ učiteľov (napr. aj na technicky či ekonomicky zameraných univerzitách), ale aj v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov na VŠ (vychádzajúc zo študijných plánov jednotlivých učiteľských študijných odborov/programov), by mohli byť výsledky prieskumu obdobné. Sme toho názoru, že sa nám prieskumom podarilo potvrdiť nevyhnutnosť zaradenia problematiky štúdia študentov so ŠP na VŠ v rámci ďalšieho vzdelávania VŠ učiteľov (v našom prípade v rámci KVŠPG), na čo budeme určite myslieť pri najbližšej reakreditácii kurzu.

Záver

V rámci odborných diskusií stále častejšie zaznievajú otázky zaručovania *prístupnosti* (t. j. využiteľnosti) informácií o možnostiach štúdia pre študentov so ŠP na webových stránkach VŠ, či katedier a ústavov, všetkými používateľmi bez rozdielu, nie len o zabezpečení ich *dostupnosti* (t. j. spoľahlivosti). V súlade s politikou boja proti diskriminácii postupne dochádza k odstraňovaniu alebo aspoň zmierňovaniu bariér vo fyzickom prostredí, v oblasti informačných technológií, ako aj v organizácii vzdelávania. Je nepopierateľné, že vyššie vzdelanie zaručuje väčšiu šancu na následné získanie zamestnania, čo platí o to viac u jedincov so ŠP. Zaistenie kvality vzdelávacieho procesu a s ním spojených služieb je na zodpovednosti každej VŠ. Nevynímajúc prispôsobenie zodpovedajúcich podmienok študentom so ŠP, čo bez pripravenosti a informovanosti vyučujúcich pravdepodobne nepôjde.

Použitá literatura

Alevia (2010). *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách*. Plzeň – Alevia. [online] Dostupné na: [cit. 3.6.2018] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-potrebami/

Belková, V., Zelená, H., & Babulicová, Z. *Špecifiká integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole*. [online] Dostupné na: [cit. 23. 5. 2018] <http://www.grantjournal.com/issue/0102/PDF/0102belikova.pdf.

Belková, V. (2015). Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. *Edukácia*, *1*(1) s. 20-26 [online] Dostupné na: [cit. 24. 5. 2018] <http://www.upjs.sk/public/media/11250/Belková_VYTVÁRANIE%20INKLUZÍVNEHO%20VZDELÁVACIEHO%20PROSTREDIA%20V%20PODMIENKACH%20VYSOKEJ%20ŠKOLY.pdf.

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. [online] Dostupné na: [cit. 28.5.2018] http://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/

IBAR (2011). Identifying Barriers in Promoting the European Standards and Guidelines for Quality Assurance at Institutional Level. Quality and Access. [online] Dostupné na: [cit. 1. 6. 2018] <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/Wp06/WP6

Květoňová, L. (2007). *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálne-pedagogických potřeb*. Brno. Paido.

Ondrušová, D., & Sokol, S. (2012). *Dostupnosť podporných služieb z pohľadu študentov so zdravotným postihnutím/špecifickými potrebami na vysokých školách v SR* (Analýza výsledkov prieskumu), Bratislava UK. [online]. Dostupné na: [cit. 4. 6. 2018] <http://www.minedu.sk/data/att/4219.pdf.

Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014-2020. [online] Dostupné na: [cit. 29. 5. 2018] <http://www.minedu.sk/data/att/7770.pdf

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Šimšík, D., Galajdová, A., Zeisberg, & P., Mendelová, E. (2015). *Metodické usmernenie na vytváranie podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách*. [online] Dostupné na: [cit. 31. 5. 2018] <http://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymi-potrebami/

Vítková, M. (Ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Štúdium študentov so špecifickými potrebami. [online] Dostupné na: [cit. 22.5.2018] <http://www.minedu.sk/studium-studentov-so-specifickymi-potrebami/>

Vyhláška č.458/2012 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami. [online] Dostupné na: [cit. 30.5.2018] <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2012-458

Zákon č.57/2012 ktorým sa mení a dopĺňa zákon č.131/2002 Z. z. o vysokých školách. [online] Dostupné na: [cit. 26.5.2018] http://www.najpravo.sk/zakony/vypis-zakonov/57-2012-z-z-zakon-ktorym-sa-meni-a-doplna-zakon-c-131-2002-z-z-o-vysokych-skolach-a-o-zmene.html

Zákon č.131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online] Dostupné na: [cit. 25.5.2018] <http*://www.portalvs.sk/sk/dokumenty-na-stiahnutie/2*

Zákon č.365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon). [online] Dostupné na: [cit. 27.5.2018] <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2004-365

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V PREVENCI A ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ

Klára Brožovičová[12], Barbora Ferenčáková[13]

Abstrakt: Příspěvek se zabývá zjištěním, jak tři vybrané firmy v Brně řeší (neřeší) své konflikty v pracovním prostředí a zda používají, nebo zda by bylo možné a vhodné zavézt, metodu mediace. Samotnému zjištění předchází teoretický přehled o konfliktech a o mediaci. Zjištění bylo provedeno prostřednictvím analýz konfliktů a dále prostřednictvím provedení primárního průzkumu, pro který je zvolena technika dotazníkového šetření a rozhovorů. Následně jsou zjištěné výsledky zpracovány a popsány v závěru práce.

Klíčová slova: konflikt, řešení konfliktů, mediace, mediátor, pracovní konflikt, osobní konflikt

ADULT EDUCATION IN PREVENTING AND RESOLVING CONFLICTS

Abstract: The contribution deals with the research in three Brno companies. The aim is to know if the issues at work are solved or not or if it is possible or suitable to introduce in there the method of mediation. The practical results are accompanied by theoretical summary on conflicts and mediation. The findings was performed by analysing the conflicts and by the method of primary search using the technique of questionnaire survey and semi structured interview. The results are analysed and described at the end.

Key words: conflict, solving conflicts, mediation, mediator, professional conflict, personal conflict

Úvod

Prevence konfliktů a vzdělávání dospělých v této oblasti je aktuálním tématem, které může přispět ke zkvalitnění každodenního života jednotlivce. Konflikty vznikají převážně v oblasti každodenního kontaktu lidí, tedy v místech, kde se lidé setkávají pravidelně. Konflikt není záležitostí jednoho okamžiku, ale je výsledkem dlouhotrvajících vztahů a především resultátem míry funkčnosti těchto vztahů. Lenka Holá zdůrazňuje povahu konfliktů a jeho charakter procesu. Konflikt není definován jako aktuální stav, ale spíše jako proces. "*Je to systém interakcí, kdy účastníci konfliktu vystupují otevřeně a přímo proti sobě. Poškozují jeden druhého, preferují pouze své zájmy a potřeby, hodnoty a cíle ke svému prospěchu a na úkor druhé strany.*" (Holá & Hrnčiříková, 2017, s. 32) Vzhledem

[12] Mgr. et Mgr. Klára Brožovičová, Ph.D., Ústav sociálních studií, Fakulta regionální rozvoje a mezinárodních studií, Mendelova univerzita v Brně, email: klarabrozovicova@seznam.cz.
[13] Bc. Barbora Ferenčáková, Fakulta regionální rozvoje a mezinárodních studií, Mendelova univerzita v Brně, email: xferenc1@mendelu.cz.

k tomu, že konfliktu předchází vztahový nesoulad, je zjevný rozpor a negativní chování jednotlivců vůči sobě výsledkem dlouhotrvajících obtíží, které byly přehlíženy nebo záměrně opomíjeny. Je proto užitečné informovat a vzdělávat v této oblasti jednak jak konfliktu zabránit, ale také o možnostech jeho řešení.

Jednou z možností, jak urovnat konflikt, který již přerostl hranice, kdy jsou jednotlivci schopni řešit tento vlastními silami, a tedy navzájem interagovat, je mediace.

Mediace se řadí mezi alternativní metody či způsoby řešení sporů, z anglické poměrně široké definice „Alternative Dispute Regulation Act". (Brzobohatý, Poláková, & Horáček, 2016, s. 2). Mediace se v poslední době uplatňuje v řešení konfliktů v rodinné oblasti, postupně se pod vlivem zkušeností ze zahraničí prosazuje i do konfliktů založených v oblasti pracovní. Podstatou mediace je řešení sporu za pomocí "*třetí, nestranné osoby, která se snaží strany, které mají mezi sebou nějaký spor, vést k dohodě. Cílem mediace není vítězství jedné strany nad druhou, nýbrž nalezení kompromisu, který se následně vtělí do mediační dohody uzavřené mezi původně znepřátelenými stranami.*" (Šimečková 2014, s. 146) Princip nestranné třetí strany lze využít bez ohledu na stádium konfliktu. V současné praxi je mediace obecně využíváno ve vyhrocených konfliktech, které přerůstají pracovní prostředí. Principy mediace lze ale využívat také v rámci pracoviště již v začátcích eskalujících sporů a zvýšit tak kvalitu pracovního prostředí a mezilidských vztahů na pracovišti. Výsledkem mediace tedy nemusí být nutně mediační dohoda, ale především jde o nalezení cesty, jak konflikt urovnat. Výsledkem mediačního procesu mohou být na příklad dílčí dohody, kde si strany, které byly ve sporu, dohodnou, jak budou postupovat v jednotlivých bodech, ve kterých se neshodnou.

V pracovně právní oblasti je mediace upravena zákonem č. 202/2012 Sb. Mediátorem je podle ustanovení § 2 písm. C) zákona o mediaci fyzická osoba, které je zapsaná na seznamu mediátorů. Principy mediace lze využít taktéž v pracovním prostředí, přičemž mediátorem může být profesionálně školený mediátor nebo případně osoba proškolená, např. personalista. Vzhledem k tomu, že mediace může být poměrně efektivním nástrojem, jak zkvalitnit a zefektivnit pracovní prostředí tím, že minimalizujeme vznikající spory, rozhodly jsme se provést průzkum na vzorku tří firem.

Následující příspěvek prezentuje výsledky výzkumu a zjištění, jakým způsobem příkladové firmy v Brně řeší konflikty ve svých pracovních týmech a jejich porovnáním a zda používají jako nástroj pro řešení konfliktů mediaci. Šetření bylo provedeno prostřednictvím analýz konfliktů a dále prostřednictvím provedení primárního průzkumu, pro který byla zvolena technika dotazníkového sběru dat v kombinaci s rozhovory. Samotnému zjištění předchází teoretický přehled o metodách výzkumu spokojenosti pracovníků. V praxi bude na základě literatury a potřeb personalistů sestaven dotazník spokojenosti a dále se otevírá možnost sestavení speciálního školení mediace pro personalisty.

1. Cíle

Cílem tohoto příspěvku je prezentace výsledků průzkumu rozdílnosti v řešení konfliktů ve třech firmách v Brně, zjištění, zda používají jako prostředek pro řešení konfliktů mediaci. Za účelem zjištění hlavního cíle byly stanoveny výzkumné otázky:

Jaké metody firmy používají při řešení konfliktů?

Co si firmy představují pod pojmem mediace?
Používají firmy při řešení konfliktů mediaci?
Připadá jim metoda mediace jako přínosná?

K naplnění hlavního cíle byly vymezeny následující kroky. Prvním krokem bylo studium a zpracování výsledků poznatků o řešení konfliktů a o řešení konfliktních situací, vypracování různého pojetí a různého způsobu jejich dělení a sumarizace výsledků z odborné literatury na pracovní konflikty pomocí literární rešerše. Dále pak byl vyhotoven popis sledované organizace – informace o firmách, právní formy firmem, velikost firmem z pohledu obratu, z pohledu počtu zaměstnanců, oblast působení, hlavní činnost a jiné relevantní identifikační údaje. Na základě primárních zjištění o daných firmách byl sestaven výzkumný vzorek firem, které se účastnily daného výzkumu. Na základě rozboru dosud známých realizovaných výzkumů v tomto oboru byl sestaven dotazníku a provedena analýza nejčastějších způsobů řešení konfliktů a konfliktních situací. V dalším kroku bylo provedeno masivní šetření a sběr dat, a to převážně kvantitativního charakteru v doplnění kvalitativními daty. Následně byl proveden rozbor a vyhodnocení získaných poznatků podle různých kritérií a připravení podkladů pro shrnutí poznatků a pro závěr výzkumu. Závěrem byly zodpovězeny výzkumné otázky a shrnuty závěry výzkumu, které si dovolujeme prezentovat v následujících řádcích.

2. Metodologie

K naplnění cíle výzkumu byly vymezeny jednotlivé kroky metodického postupu. Prvním krokem bylo stanovení výzkumného vzorku. Dalším krokem bylo provedení primárního výzkumu pomocí rozhovorů s vyšším managementem a provedení dotazníkového šetření. Využita byla metoda kvantitativního sběru dat, konkrétně dotazníkové šetření. Otázky dotazníku byly položeny tak, aby odpovědi umožňovaly výstup v podobě kvantitativních, přičemž tento typ dat byl doplněn polostrukturovaným dotazování, jehož výsledkem jsou kvalitativní data. Třetím krokem je vyhodnocení výsledků a zodpovězení výzkumných otázek. Výše zmíněné kroky jsou blíže specifikovány v rámci této kapitoly.

2.1 Popis metody

Otázky kladené v dotazníku i v rozhovorech jsou sestavovány za účelem jejich co nejsnazšího pochopení. Dotazník byl konzultován s odborníky z důvodu přesné formulace jednotlivých otázek, k jejich tematické relevantnosti a empirické smysluplnosti.

Dotazník je rozdělen na čtyři části. První část se zabývá obecnými informacemi o respondentovi. Ve druhé části dotazník zjišťuje, zda se respondent setkal s konflikty mezi kolegy, nebo s konflikty mezi pracovníkem a jeho nadřízeným, zda se zmíněné situace vyskytují často a jaké jsou jejich nejčastější příčiny. Třetí část zjišťuje míru stresu na pracovišti, a jakým způsobem (a zdali vůbec) se zaměstnavatel zapojuje do řešení konfliktů na pracovišti. Čtvrtá část se zabývá zjištěním, na koho by se pracovníci v různých případech obraceli a jakým způsobem by vzniklé situace řešili oni.

Obecné informace: Otázky č. 1, 2, 3, 5 a 6 jsou otázky uzavřené, výběrové. Otázky č. 4 je otázka otevřená. Otázka č. 1 je položena s cílem zjistit pohlaví respondenta. Otázka

č. 2 zjišťuje věk respondenta, otázka č. 3 se týká nejvyššího dosaženého vzdělání respondenta. Otázkou č. 4 je respondent dotazován na název jeho pracovní pozice. Otázka 5. zjišťuje, kolik let pracuje respondent v konkrétní firmě a otázka 6 má za úkol zjistit, zda má respondent přímé podřízené.

Konflikty mezi kolegy nebo konflikty mezi pracovníkem a nadřízeným: Otázky 7, 8, 9, 10, 11, 12 a 15 výběrové, uzavřené. Otázka č. 13 je výčtová a respondent zde určuje, se kterými situacemi se ve firmě setkal. Otázka 14 je škálovací, respondent zde určuje míru závažnosti konfliktů. Otázka č. 7 zjišťuje, zda se respondent setkal s konflikty mezi kolegy. V otázce č. 8 se ptáme, zda si respondent všiml konfliktů mezi nadřízenými, s cílem porovnat, zda jsou ve firmě častější konflikty prvního nebo druhého druhu. V otázce 9 a 10 zjišťujeme, zda se respondent stal přímým účastníkem některé z předchozích situací. Otázka 11 zjišťuje, zda se na pracovišti vyskytují konflikty často. Otázka 12 je položena s cílem zjistit, zda jsou častější konflikty pracovního nebo osobního charakteru. Otázka 15 se ptá na to, zda převládají konflikty ojedinělého, delšího nebo opakujícího se charakteru.
Zapojení zaměstnavatele: V následující sadě otázek (otázky č. 16–20) respondent odpovídá na otázky 16 a 18 pomocí hodnotící škály, otázky 17 a 19 jsou otevřené a otázka 20 je uzavřená, výběrová. Otázka 16 se ptá na míru stresu na pracovišti, otázka 7 na to, jak se zaměstnavatel podílí na řešení konfliktů, otázka 18 na to, zda by respondent uvítal, aby se zaměstnavatel podílel na řešení konfliktů, a otázka 19 zjišťuje, jakým způsobem. Otázka 20 se ptá respondenta, zda je obeznámen s vývojem konfliktů.

Mediace: Otázka č. 21 je otevřená otázka s cílem zjistit, zda se někdo ve firmě aktivně podílí na řešení konfliktů. Otázka 22 je rovněž otevřená a ptá se respondenta na to, jak by on řešil některé z uvedených konfliktů. Otázka 23 je uzavřená, výběrová a je položena s cílem zjistit, zda ve firmě existuje postu pro řešení konfliktů. Otázky 24, 25 a 26 jsou otázky otevřené. V otázce č. 24 a 25 se ptáme, na koho by se respondent obrátil, v případě konfliktu s kolegou a s nadřízeným. Otázka 26 zjišťuje, zda je respondent obeznámen s pojmem mediace. Otázka č. 27 je škálovací a určuje míru prospěšnosti zainteresovanosti třetí osoby do konfliktu. Otázka 28 je opět otevřená a ptá se respondenta, co by navrhnul jako postup pro zlepšení popsaných konfliktních situací. Otázka 29 je bodovací. Respondent rozděluje body, podle toho, na kdo by podle nich měl vzniklé situace řešit.

Dotazník je zpracován v aplikaci Microsoft Word. Pro zajištění vysoké návratnosti jsou dotazníky vyplňovány přímo v budově firmy v tištěné podobě.

2.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek byly zvoleny tři firmy. Všechny tři firmy mají některé rysy společné: velikostí spadají do SME – malé a střední firmy, jsou to výrobní podniky, kde pracují jak manažeři, tak i dělnické profese. Jedna firma je zcela s českým kapitálem, další dvě jsou s cizím kapitálem. Ve firmách pracují zaměstnanci i s cizí státní příslušností. Firmy jsou označeny F1, F2 a F3.

Z firmy F1 bylo obdrženo 29 vyplněných dotazníků z celkových 40 zaměstnanců. Podíl žen byl větší 62,1 % (18 žen) a mužů 37,9 % (11 mužů), 6 respondentů ve věku do 25 let, 19 respondentů ve věku 25–45 let a 4 respondenti do 65 let. 24 zaměstnanců uvedlo, že nemají přímého podřízeného, 5 uvedlo, že mají podřízené pracovníky.

Firma F2 je největší, má 820 zaměstnanců a z toho bylo vyplněno 96 dotazníků. 39,6 % respondentů tvořily ženy, 60,4 % respondentů byli muži, ve věku do 25 let bylo 10 respondentů, 35 respondentů ve věku 26-45 let a nejvíce respondentů bylo z kategorie 45-65 let. Z toho bylo 24 respondentů s přímými podřízenými a 71 bez přímých podřízených.

Firma F3 má celkem 120 zaměstnanců, z toho odpovědělo na dotazník 32 zaměstnanců, 18 mužů (56,3 %) a 14 žen (43,7 %). I zde byli pouze dva respondenti do 25 let, nejvíce respondentů – 21 ve věku 26–45 let a 9 respondentů do 65 let. 27 respondentů bylo bez přímých podřízených a 4 respondenti měli přímé podřízené nebo podřízeného.

Výzkumný vzorek se tak sestával ze 157 respondentů, 87 mužů (55 %) a 70 žen (45 %) a to bez přímého podřízeného nebo podřízených 122.

2.3 Charakteristika respondentů

Nejvíce respondentů bylo vzhledem k povaze firem z dělnických profesí: frézař, obsluha CNC strojů, seřizovač, nástrojář, operátor výroby, mistr, montážní dělník. Z nedělnických profesí bylo nejvíce respondentů ve firmě F2: administrativní pracovník, pracovník ostrahy, plánovač, mzdová účetní, specialista IT a předseda představenstva.

Nejvíce respondentů má středoškolské ukončené vzdělání, dále jsou vyučení, mají vysokoškolské vzdělání, střední vzdělání bez maturity a střední odborné vzdělání, vyjmenováno v pořadí procentuálního zastoupení.

69 respondentů (44 %) pracuje ve firmě déle než to roků, 43 respondentů (27 %) pracuje 1-3 roky, 18 respondentů (12 %) pracuje 4-5 let, 17 respondentů (11 %) pracuje ve firmě 6-9 let a 10 respondentů (6 %) pracuje ve firmě méně než 1 rok. Je zajímavé, že nejvíce respondentů jsou dlouhodobé zaměstnanci firmy. Dotazníkové šetření je dobrovolné, a tedy z toho může vyplývat, že dlouhodobí zaměstnanci se více zajímají o atmosféru ve firmě, mají možnost srovnání – „teď a dříve“ a více spolupracují s mapováním situace ve firmě.

3. Výsledky šetření

Konflikty mezi kolegy jsou ve firmě F1 a F3 velmi časté, to by mohlo být tím, že firmy jsou menší a lidé spolu přicházejí častěji do kontaktu, více se setkávají. Nejvíce konfliktů zaznamenávají dělníci, na rozdíl od personalistů. Ve firmě F2 jsou zaznamenány občas.

Konflikty s nadřízeným jsou zaznamenávány u dělnických profesí ve firmě F2 občas, u středního managementu ke takovým konfliktům nedochází. Podobně je tomu ve firmě F3, kdy se management s těmito konflikty nesetkává, u dělnických profesí jsou zaznamenány velmi často.

Přímou účast v konfliktu s kolegou zažilo 87 pracovníků (55 %), oproti 70 pracovníkům, kteří se nikdy v konfliktu neocitli. Nejvíce lidí bylo v přímém konfliktu ve firmě F1. Přímou účast v konfliktu s nadřízeným zažilo 52 respondentů (34 %) oproti 103 (66 %), kteří nebyli účastni konfliktu. Ve firmě F1 a F2 až 71 % respondentů označilo odpověď „ne“.

Na otázku, zda jsou konfliktní situace časté, odpovědělo 91 respondentů (59 %), že nejsou. A to zejména ve firmě F2, kde odpovědělo 79 % negativně, zatímco v ostatních firmách to bylo pouze 70 %. Tento výsledek byl pravděpodobný, protože tato firma je největší ze zkoumaných, mohlo by se předpokládat, že pracovníci se nesetkávají tak často

a mohou se navzájem vyhýbat, pokud chtějí. Dá se říci, že konflikty mají charakter jak pracovní, tak osobní (58 % - 42 %), ale převažují konflikty pracovní. To je dobrá zpráva, protože pracovní konflikty se dají snadněji odstranit. (Výsledky šetření ukázaly, že ve firmě F1 převažují pracovní konflikty, ve firmě F2 převažují osobní konflikty a ve firmě F3 jsou příčiny vyrovnané. Osobní povaha konfliktů může být způsobena faktem, že ve firmě pracuje víc žen a ženy se více věnují vztahům, více si povídají, ale jsou také citlivější a vztahovačnější, mnohdy i konfliktnější.

Konfliktní situace jsou podle dotazníků způsobeny ve firmě F1 především rozdílností názorů (na práci, postupy, řešení; viz Tabulka 1.). Zde je možné sjednat nápravu lepší komunikací a zdokonalením pracovních procesů. Ve firmě F2 jsou konflikty způsobeny nejvíce nevhodným pracovním prostředím. I zde je prostor k eliminování problémů zlepšením podmínek na dílně, např. klimatizací, topením, odhlučněním. Nevhodné pracovní podmínky způsobují permanentní stres a pracovníci jsou podráždění. Jedná se přesně o ty typy konfliktů, které jsou před personalisty a před managementem skryty. Jeden pracovník uvedl, že zdrojem konfliktů jsou open-space pracoviště.

Tabulka 1. Nejčastější příčiny konfliktních situací

agresivita	23
šikana kolegy	18
šikana podřízeného pracovníka	10
podnapilý pracovník	11
chyba v komunikaci mezi kolegy	76
chyba v komunikaci mezi nadřízeným a podřízeným	20
nedostatek informací	31
rozdílnost názorů	65
pomluvy	78
nezdvořilé chování	62
nevhodné pracovní prostředí	56
nedostatek času na práci	36
nepochopení pracovního úkolu	27
nedostatečné řízení podřízených	14
jiné	2
žádná odpověď	9
Σ	538

Z dotazníků také vyplynulo, že konflikty nejsou závažné, většina lidí uváděla, že jsou to konflikty malicherné nebo drobné, pouze 6 pracovníků zmínilo zásadní konflikty. 72 zaměstnanců uvedlo, že konflikty mají ojedinělý charakter, tudíž je nelze předvídat. 17 zaměstnanců uvedlo dlouhotrvající konflikt a 58 zaměstnanců uvedlo opakující se charakter konfliktů. Zde se nabízí, aby se vedení firmy konflikty zabývala vážněji, protože konflikty tohoto druhu se dají eliminovat. To platí pro firmy F1 a F3. Ve firmě F2 docházelo ke konfliktům spíše ojedinělého charakteru, tam je prevence složitější. Je pravděpodobné, že opakující se konflikty, byť drobné, mohou přispívat k pociťování stresu, protože velikost

vnímání stresu na pracovišti hodnotili zaměstnanci firmy F1 na úrovni 6,2 (na stupnici od 1 do 10), u firmy F3 na průměru 5 a u firmy F2 byl stres hodnocen na 3,4. Ve firmě F1 je pravděpodobně stres způsoben ženským kolektivem a častými hádkami a stres pociťují všichni, včetně managementu.

Většina respondentů neuvedla, že se zaměstnavatel podílí na řešení konfliktů, tudíž se firma nepodílí ani na prevenci ani na řešení konfliktů (uvedlo 117 osob). 30 osob uvedlo prevenci konfliktů na školeních a podobných akcích. Většina respondentů ve všech firmách se shodla, že by uvítali, kdyby se firma podílela na vyřešení konfliktů. (viz Obrázek 1.). Na stupnici 1-10 uvedli ve firmě F1 stupeň 1- nejvíce, taktéž ve firmě F2 a ve firmě F3 označili stupeň 3.

Obrázek 1. Podílení se na konfliktech

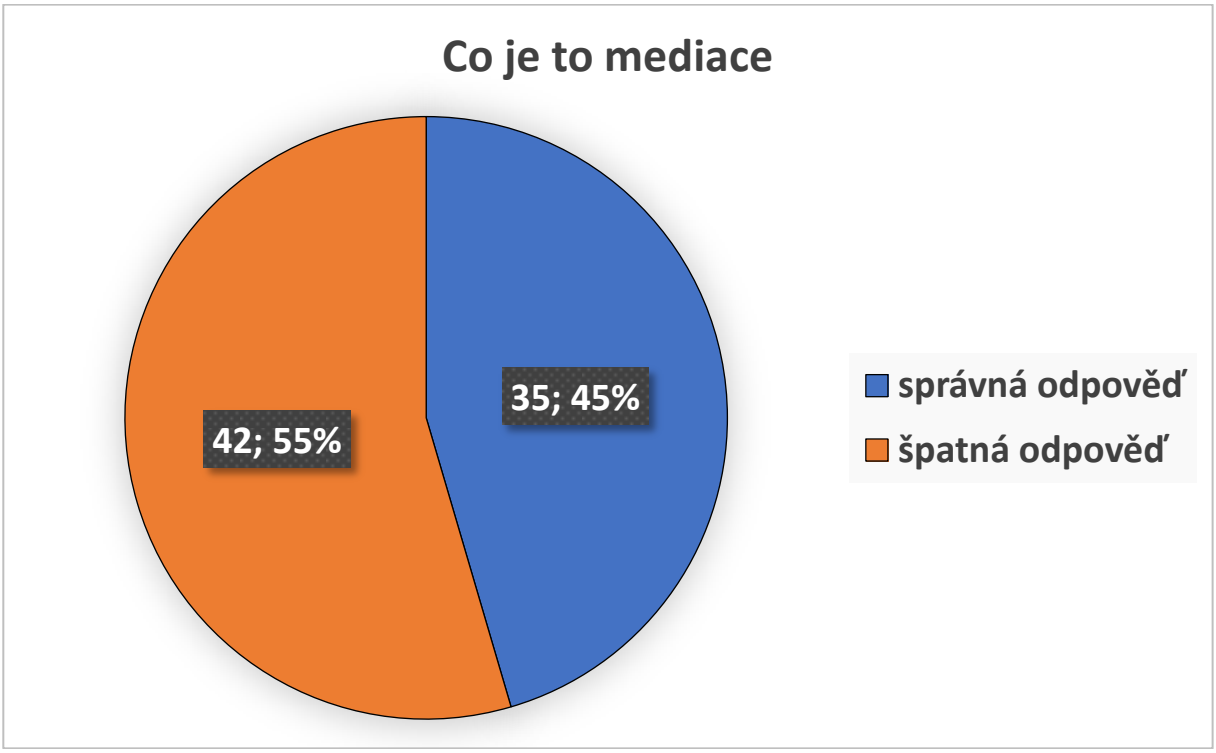
Drobné procento respondentů uvedlo jako řešení vhodnou komunikaci při konfliktech, větší počet lidí uvedl možnost teambuildingu a školení a 93 pracovníků neuvedli nic z navrhovaných řešení zaměstnavatele podílet se na prevenci a řešení konfliktů. Odpovědi byly různorodé anebo otázka zůstala bez odpovědi, jako by si s tím lidé nevěděli rady. Tento fakt je potvrzen v odpovědi na otázku, zda jsou obeznámeni s vývojem konfliktů a možnostmi zásahů na odvrácení konfliktů. 91 lidí uvedlo, že nejsou informováni, pouze 41 uvedlo, že ano. Je zajímavé, že i lidé, kteří odpověděli, že vzniklé pracovní otázky řeší přímý nadřízený, mistr nebo personalista, si neuvědomovali, že zásah třetí osoby může být vnímán jako pomoc při řešení konfliktů. Nadpoloviční většina respondentů uvedla, že na pracovišti nikdo aktivně neřeší vzniklé pracovní konflikty. Třetina respondentů odpověděla, že sami by nevěděli, jak vzniklé konflikty řešit, pětina uvedla, že by řešili konflikty komunikací, domluvou a dále by konflikty měly být řešeny v klidu, selským rozumem, dle situace anebo čekat, až emoce pominou. Ve firmách buď neexistuje postup na řešení konfliktů anebo zaměstnanci nejsou o existenci takového postupu informováni. 96 osob (72 %) uvedlo, že neexistuje ve firmě postup pro řešení

konfliktů. Lidé se se svými konflikty nejčastěji obracejí na svého nadřízeného, na nadřízeného svého nadřízeného, vedoucího (95 zaměstnanců), dále na vedení firmy, na ředitele, mistra, manažera a dále na personální oddělení. Někteří zaměstnanci si vyřeší konflikt přímo s dotyčným anebo se obracejí na své kolegy (34 zaměstnanců). 21 zaměstnanců neví, na koho by se obrátili.

3.1 Obeznámenost s pojmem a náplní mediace

Tento pojem je překvapivě docela dobře známý v povědomí 45 % respondentů, pouze 7,6 % respondentů zaměnili pojem se slovem meditace, nejvíce mediaci znali ve firmě F3 (34 %), někteří odpověděli špatně, někteří uvedli, že neví (viz Obrázek 2.). Přesto zhruba polovina respondentů ve všech firmách (firma F1, průměr 4,5 na stupnici 1-10, firma F2, průměr 5,2, firma F3, průměr 4) odpověděla, že účast třetí osoby v konfliktu prospěje. Je asi očekávatelné, že většina lidí vidí konflikty, ví o konfliktech, ale neví si s řešením a prevencí rady. Téměř polovina by nenavrhla žádné řešení v popisovaných konfliktních situacích (81 ze 157 neví), další převážně tápají v odpovědích. Zhruba 1/5 by doporučila lepší komunikaci a malé procento respondentů by doporučilo toleranci a slušnost. 3 osoby udávají lepší výběr lidí na dané pozice, což je asi v současnosti nemožné, i tak je velmi těžké najít kvalifikované zaměstnance.

Obrázek 2. Mediace



Pokud by měla konflikty řešit třetí osoba, měl by to být podle odpovědí ve firmě F1 a F2 přímý nadřízený a podle odpovědí ve firmě F3 by to měl být personalista (tak to ve firmě skutečně funguje). Přednost externímu specialistovi by dali přednost pouze ve firmě F2, ve firmě F1 a F3, by se raději obraceli na člověka obeznámeného s pracovním prostředím. Panuje zde určitá nedůvěra k externím specialistům.

4. Diskuze

Kromě dotazníkového šetření byly vedeny rozhovory. Ve firmě F1 s projektovou manažerkou (29 let), ve firmě F2 s vedoucím personálního oddělení (48 let) a ve firmě F3 s vedoucím personálního oddělení (29 let). Rozhovory ukázaly různost charakterů konfliktů, vznikajících rozdílnou národností, ze žárlivosti, závisti, nesympatiím nebo neplněním daných pracovních povinností na 100 %. Kvůli tomu, hlavně ve výrobě, vznikají třenice a napětí. V rozhovorech vyplynulo, že angažovanost třetích osob v konfliktech by mohla přispět ke zlepšení, mnohdy pouhé pozorování problémů by mohlo vyřešit určitou část pracovních konfliktů zdokonalením pracovních procesů. Z rozhovorů vyplynulo, že v období krize je méně pracovních konfliktů, ale nyní v období recese drobných konfliktů přibývá. Pracovníci vědí, že je obtížné najít zaměstnance na odborné pozice a je potřeba s nimi jednat „v rukavičkách“. Pokud by konflikty řešil ve firmách někdo třetí – mediátor, měl by to být citlivý vnímavý člověk, aby uměl zklidnit emoce, vysokoškolsky vzdělaný člověk, zkušený, aby se vyznal v situacích, případně technik, aby dokázal situace adekvátně posoudit.

Závěr

Ve firmě F1 se jedná nejvíce o konflikty mezi kolegy, převážně v ženském kolektivu, kde se objevují specifické spory. S konflikty mezi podřízeným a nadřízeným se ve firmě často nesetkávají.

Ve firmě F2 se nejvíce vyskytují konflikty na dílně, kam personalisté a vedení firmy nevidí. Největší příčinou konfliktů je špatné pracovní prostředí, jako hluk, dusno, zima. Jedná se také o problém s open-space kancelářemi a dále i o problémy s odměňovacím systémem, se kterým nejsou někteří pracovníci spokojeni. Díky tomu nastávají časté konflikty mezi vedením a podřízenými pracovníky.

Ve firmě F3 se jedná o menší konflikty, které dlouhodobě nepřetrvávají. Konflikty nastávají častěji mezi nadřízenými a podřízenými.

V závěru práce je potřeba podotknout zjevný nesoulad ve výsledcích dotazování personalistů a pracovníků, kdy se často ukazuje, že personalisté nevidí nebo nedokáží řešit dílčí problémy, které se na pracovišti vyskytují a na které pracovníci mnohdy upozorňují. V tomto důsledku pak může ve firmě docházet k fluktuaci pracovníků nebo ke snížení pracovních výkonů zaměstnanců vzhledem k tomu, že se plně nevěnují pracovní náplni a jsou rušeni od práce řešením interpersonálních rozporů. V tomto ohledu by bylo užitečné pro firmy, pokud by své personalisty školily v oblasti odhalení konfliktů a případně taktéž edukovaly personalisty v oblasti řešení sporů, tzn., že by personalista získal znalosti základů mediace. Vzhledem k tomu, že nácvik a získání zkušeností v oblasti řešení sporů je poměrně časově náročné a značná část sporů může již být obtížná na zvládnutí, lze doporučit firmám obrátit se na profesionálního mediátora. Tento krok je sice na zvážení, přičemž je nutno počítat s časovými i finančními výdaji, jak ovšem ukazuje zahraniční praxe, u řady kvalifikovaných pracovníků se tyto kroky po obou stránkách vyplácí a firma tak snižuje únik kvalifikovaných zaučených pracovníků a získává na stabilitě. V tomto ohledu věříme, že se česká praxe bude do budoucna ubírat podobným směrem.

Použitá literatura

Brzobohatý, R., Poláková, L., & Horáček, T. (2016). *Rukověť mediátora aneb Co je dobré vědět nejen ke zkouškám mediátora*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Holá, L., & Hrnčiříková, M. (2017). *Mimosoudní metody řešení sporů*. Praha: Leges.

Kubiatko, M. Švandová, K., Šibor, J., & Škoda, J. (2012). Vnímání chemie žáky druhého stupně základních škol. *Pedagogická orientace*, *22*(1), 82–96. DOI: 10.5817/PedOr2012-1-82. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/PedOr12_1_Vnimani_Kubiatkoetal.pdf

Langr, M., & Bereň, M. (2013). Návrat veteránů: v nominaci hokejistů na turnaj EHT je Nedvěd i Hlinka. In *iDnes: Hokej*. Praha: Marfa. Dostupné z: http://hokej.idnes.cz/hokejova-reprezentace-nominace-na-channel-one-cup-v-soci-p2a-/reprezentace.aspx?c=A131210_231421_reprezentace_bem

Münich, D., & Mysliveček, J. (2006). Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou
a poptávkou. In Matějů, P., & Straková, J. (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 220–246). Praha: Academia.

Šimečková, E. (2014). Mediace v pracovním právu v českém a rakouském kontextu. In: Holá. L., & Malacka, M. *Mediace a reflexe jejích aktuálních trendů*. Praha: Leges.

Šimíčková-Čížková, J., et al. (1999). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, *23*(5), 664-690.

Šťatnová, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/jak-zaci-zakladnich-a-strednich-skol-vybiraji-svou-dalsi

Volba povolání. (2009). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://www.vychova-vzdelavani.cz

VYUŽITÍ INOVATIVNÍCH METOD VE VÝUCE FYZIKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Roman Cibulka[14]

Abstrakt: Problémy ve výuce fyziky jsou předmětem různých výzkumů. Vyučovat fyziku na Střední odborné škole v maturitních oborech netechnického zaměření nebo v učebních oborech znamená setkávat se s žáky, kteří mají o fyziku velmi malý zájem. Dívají se na tento předmět jako na zbytečný, považují ho mnohdy za náročný (i proto, že musí používat matematiku). Jejich znalosti mají tedy nízkou úroveň. I přesto lze zařazením vhodných výukových metod vzbudit u žáků v tomto předmětu zájem, což jistě povede ke zlepšení výsledků ve fyzikálním vzdělávání. Ve svém příspěvku porovnávám výsledky vzdělávání ve fyzice ve Střední škole gastronomie, hotelnictví a lesnictví Bzenec, příspěvková organizace a Strednej odbornej škole lesnícké Tvrdošín ve Slovenské republice.

Klíčová slova: inovativní metody, výuková metoda, formy výuky v předmětu Fyzika, výsledky vzdělávání – srovnání

USING INNOVATIVE METHODS IN TEACHING PHYSICS AT HIGH SCHOOL

Abstract: Problems in the teaching of physics are the subject of various research. Teaching physics at Secondary Vocational School in non-technical graduate or in study fields means meeting with pupils who have little interest in physics. They look at this subject as unnecessary, often regarded as demanding (even because they must use mathematics). Their knowledge is therefore low. Nevertheless, the inclusion of appropriate teaching methods can attract interest in pupils in this subject, which will certainly improve the results in physical education. In my contribution, I compare the results of physical education at the Secondary School of Gastronomy, Hotel and Forestry Bzenec, the Contribution Organization and the Secondary School of Forestry in Tvrdošín in the Slovak Republic.

Key words: innovative methods, teaching method, forms of teaching in subject Physics, results of education – comparison

Úvod

Pokud žáci sedí v přeplněné třídě a přijímají poznatky od autoritativních vyučujících bez možnosti aktivně se zapojit do vyučovacího procesu, je to na pováženou. Už J.A. Komenský a J. J. Rousseau vedli své žáky k metodám, které v nich vyvolávaly neustálou touhu

[14] Mgr. Roman Cibulka, MBA, Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, e-mail: cibulro1@uhk.cz

poznávat, přemýšlet a tvořit závěry. Za posledních několik let se obecně trendy ve vzdělávání změnily. Individuální přístup k jednotlivým žákům klade na učitele mnohem větší nároky v průběhu výuky i na vlastní přípravu na vyučovací hodinu. Nynější trendy ve výuce jsou stále více vyzdvihovány.
V předkládané studii se zaměřuji na srovnání hodnocení studijních výsledků v předmětu FYZIKA před zavedením inovativních výukových metod a po zavedení těchto nových výukových metod do výuky u vybraných tematických celků.

Výukové metody souvisí úzce s didaktickými prvky, nepůsobí izolovaně, ale pouze s dalšími činiteli, pomocí nichž pedagog dosahuje výchovně vzdělávacích cílů. Pro dosažení jakéhokoliv výchovně vzdělávacího cíle, v jakékoliv pedagogické situaci a s kteroukoliv třídou, pro jakékoliv učební téma nemusí učitel volit vždy jednu výukovou metodu a jen touto metodou vyučovat. V dané situaci si proto učitel volí takovou metodu, která je pro podání probíraného učiva a příslušnou věkovou kategorii nejvhodnější, popřípadě kombinuje více metod dohromady. Volba metody vždy vychází z cíle a obsahu výuky, osobnosti učitele a osobnosti žáka.

1. Cíl

Cílem mého článku je poukázat na smysluplnost zavádění inovativních metod, analyzovat výsledky vzdělávání před a po zavedení inovativních metod do výuky předmětu fyzika na středních odborných školách netechnického zaměření a porovnat tyty zjištěné výsledky z dostupných dat kmenové školy a partnerských škol. Inovativní metoda jako významný realizační nástroj vzdělávacích cílů a záměrů je činitelem, pro který je charakteristický relativně rychlý vývoj. V každé době se vytváří určitý soubor výukových metod, který odráží pojetí výuky a který se jeví jako optimální k dosažení požadovaných cílů. Tedy nově formulovaný obsah i cíle vzdělávání se stanou prostředkem rozvoje osobnosti žáků, a že tomu budou napomáhat i inovativní metody práce, které budou zaměřeny nejen na podporu výkonů žáků, ale i na jejich prožívání a motivaci k učení, což vše dohromady povede k lepšímu hodnocení žáka.

2. Metodologie

Pro vyhodnocení dat se zaměřuji na kvantitativní výzkum – jednoduché statistické postupy pro kategoriální data (součty, průměry, procenta) a také na kvalitativní výzkum, kde analyzuji získaná dat, srovnávám získaná data a vyvozuji vlastních závěry a doporučení pro praxi

S ohledem na charakter zkoumané problematiky je výzkum orientován kvantitativně. Řeší popisné výzkumné problémy, pro které nelze formulovat vědecké hypotézy (Gavora, 2000) a výzkumné problémy.

2. 1 Další porovnávané aspekty a aktuální stav řešeného problému

Střední škola gastronomie, hotelnictví a lesnictví Bzenec, příspěvková organizace, vzdělává žáky ve dvou maturitních oborech a pěti učebních oborech.

Tabulka 1a: Přehled oborů a časová dotace

Obor	I. ročník (hodinová dotace)	II. ročník (hodinová dotace)	Celkem (hodinová dotace)
Ekologie a životní prostředí	1	1	68
Hotelnictví	1	-	34
Cukrář	1	-	32
Lesní mechanizátor	1	-	32
Kuchař-číšník	1	-	32
Rybář	1	-	32
Zahradník	1	-	32

Zdroj: SŠ GHaL Bzenec, p.o.

Stredná škola lesnícka Tvrdošín ve Slovenské republice vzdělává žáky ve třech maturitních oborech a čtyřech učebních oborech.

Tabulka 1b: Přehled oborů a časová dotace

Obor	I. ročník (hodinová dotace)	II. ročník (hodinová dotace)	Celkem (hodinová dotace)
Mechanizácia podohospodárstva	1	1	68
Mechanik strojov a zariadení	1	-	32
Operáror lesnej techniky	1	-	32
Agromechanizátor, Opravár	1	-	32
Mechanizátor lesnej výroby	1	-	32
Mechanik opravár – lesné stroje a zariadenia	1	-	32
Tesár	1	-	32

Zdroj: SOŠL Tvrdošín, Slovenská republika

Výuka předmětu FYZIKA se aktuálně týká přibližně 120 žáků. Většinou se jedná o žáky, kteří mají s tímto předmětem určité problémy. Při takto nízkých hodinových dotacích a velmi rozsáhlém obsahu učiva, klasická frontální výuka je již nevyhovující a pro žáky značně náročná. Z těchto důvodů byly v posledních letech postupně zaváděny inovativní metody výuky.

Zatímco žáci preferují metody inovativní, učitelé dávají přednost jiným výukovým metodám, především výkladu, vysvětlování a frontální výuce. Nemají však k inovativním metodám negativní postoj, zařazují je do svých hodin pro zpestření výuky, neboť tyto metody vypovídají, že hodina je zábavnější a žáci jsou aktivnější a motivovanější. Zavádění Inovativních metod do výuky jsou však časově náročné na přípravu a realizaci, v některých případech vyžaduje i materiální zajištění a postupnou přípravu žáků na tento typ vedení výuky.
Inovativní výukové metody se vyznačují možností uplatňovat aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování činností, zhodnocovat osobní praktické zkušenosti, seberealizovat se na základě sebekontroly, sebedůvěry a odpovědnosti žáků. Charakteristická je proměna v postavení učitele a žáka.

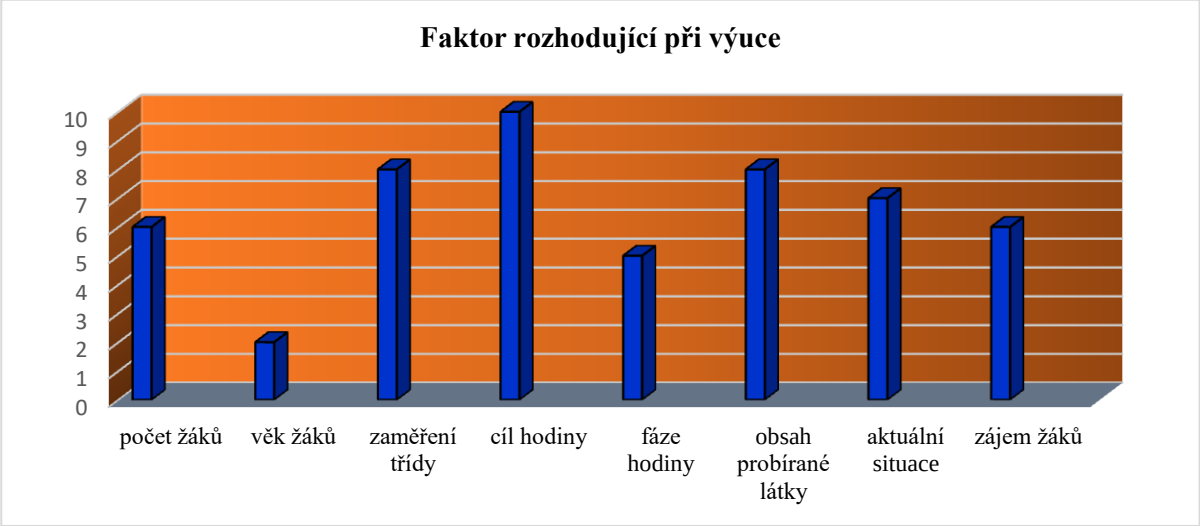
Upřednostňované metody v jednotlivých fázích hodiny:

1. motivační fáze - vysvětlování, rozhovor,
2. expoziční fáze - skupinová práce, práce s textem
3. fixační fáze - rozhovor, myšlenkové mapy,
4. diagnostická fáze - samostatná práce, testy, řešení problému
5. aplikační fáze - projektová výuka, otevřené vyučování, skupinové vyučování

Tabulka 2: Faktor rozhodující při výuce

Faktor rozhodující při výběru výukové metody ve fyzice	
stupnice 1 - 10 (10 = nejdůležitější)	
počet žáků	6
věk žáků	2
zaměření třídy	8
cíl hodiny	10
fáze hodiny	5
obsah probírané látky	8
aktuální situace	7
zájem žáků	6

Zdroj: SŠ GHaL Bzenec, p.o.



Graf č.1 – faktor rozhodující při výuce

Z grafu vyplývá, že rozhodujícím faktorem při výběru výukové metody je pro učitele cíl hodiny a obsah probírané látky. Učitel rovněž přihlíží k aktuální situaci a zaměření třídy (studijní/učební obor). Méně již bere do úvahy věk žáků a fázi hodiny.

Tabulka 3: Převažující formy výuky – podíl hodin (v %)

Formy výuky	**SOŠ**	**SOU**
Frontální výuka	88,2	91,7
Skupinová výuka	13,3	10,1
Kooperativní výuka	6,0	4,3
Samostatná práce žáků	48,6	38,2
Individuální výuka	4,9	6,3

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Vyrocni_zprava_CSI_2014_2015.pdf, s. 81

Tabulka 4: Vyučovací metody – podíl hodin (v %)

Vyučovací metody	SOŠ	SOU
Výklad, přednáška	41,0	43,6
Vyprávění	3,4	2,9
Vysvětlování	51,8	59,1
Řízený rozhovor	45,9	43,8
Diskuse, beseda	9,5	6,6
Problémové učení	10,8	6,7
Projektové vyučování	0,4	0,5
Práce s textem	31,0	26,2
Aktivizující metody	19,6	17,3
Názorně demonstrační metody	11,2	13,2
Dovednostně praktické metody	18,7	13,5

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Vyrocni_zprava_CSI_2014_2015.pdf, s. 81

Tabulka 5: Převažující formy výuky v předmětu FYZIKA

Převažující vyučovací metody	Podíl v %	
	SOŠ	SOU
Výklad, přednáška	21,3	27,9
Vyprávění	0,8	1,6
Vysvětlování	35,7	40,0
Řízený rozhovor	2,5	0,7
Diskuse, beseda	2,8	1,0
Metoda řešení problémů	1,5	0,7
Projektové vyučování	1,2	0,1
Práce s textem	11,2	5,2
Aktivizující metody	20,1	19,8
Názorně demonstrační metody*	2,9	3,0
Dovednostně praktické metody**	0,7 (s využitím ICT)	0,0

** předvádění, projekce, experiment aj.*
*** praktické, pracovní činnosti, laboratorní cvičení, praxe, grafické, aj.*

Zdroj: SŠ GHaL Bzenec, p.o.

Tabulka 6: Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených středních školách

Sledované ukazatele		Podíl v %	
		SOŠ	SOU
Forma výuky	Frontální výuka	82,8	85,8
	Skupinová výuka	9,4	10,0
	Kooperativní výuka	9,4	6,9
	Samostatná práce žáků	43,4	41,0
Metody	Transmisivní výuka	57,7	62,6
	Komunikativní výuka	60,7	63,8
	Práce s textem	30,2	24,8
	Projektové vyučování	1,3	1,5
	Problémové učení	12,7	7,7
	Aktivizující metody	24,0	23,0
	Názorně demonstrační metody	17,1	23,6
	Dovednostně praktické metody	15,4	19,5

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2016/2017. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf, str. 240

Tabulka 7: Jaké formě výuky dávají žáci přednost

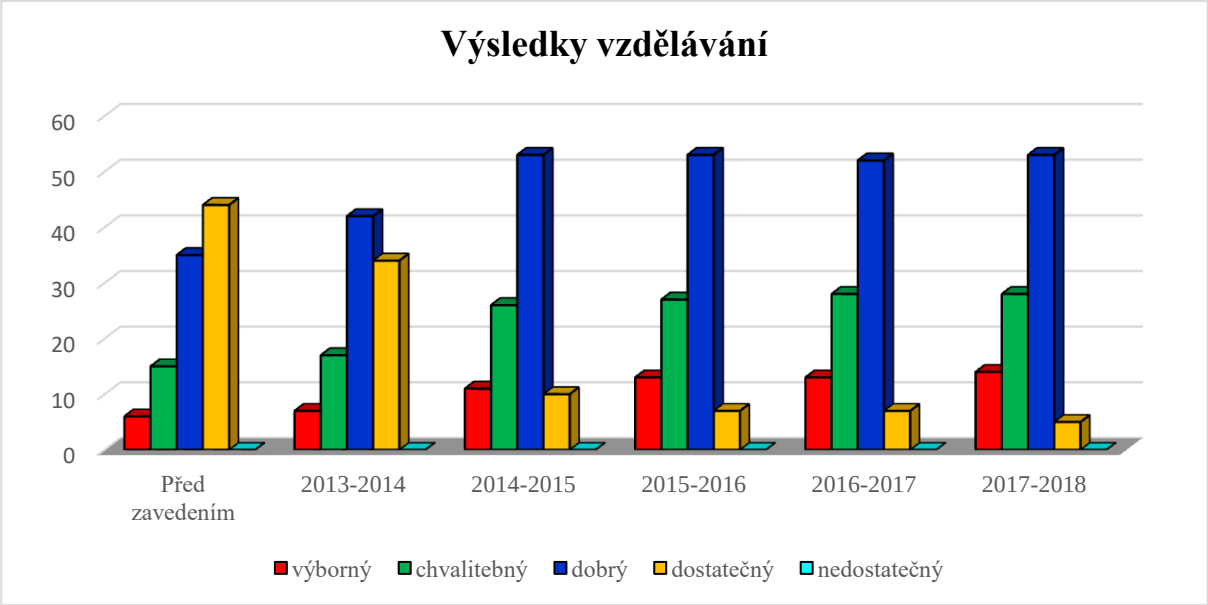
Forma výuky	Preferuji (%)	Jak kdy (%)	Nelíbí se mi (%)
Práce s počítačem	88	12	0
Pokusy	40	15	45
Skupinové práce	67	30	3
Vyhledávání informací	70	25	5
Laboratorní práce	0	10	90
Projekty	50	38	12
Digitální učební materiály	70	28	2
Samostatné práce	50	30	20
Výklad a přednáška	63	27	10
Brainstorming	65	15	20
Myšlenková mapa	20	40	40
Učíme se navzájem/referáty	15	38	47
3D animace/internet	90	10	0

Zdroj: SŠ GHaL Bzenec, p.o.

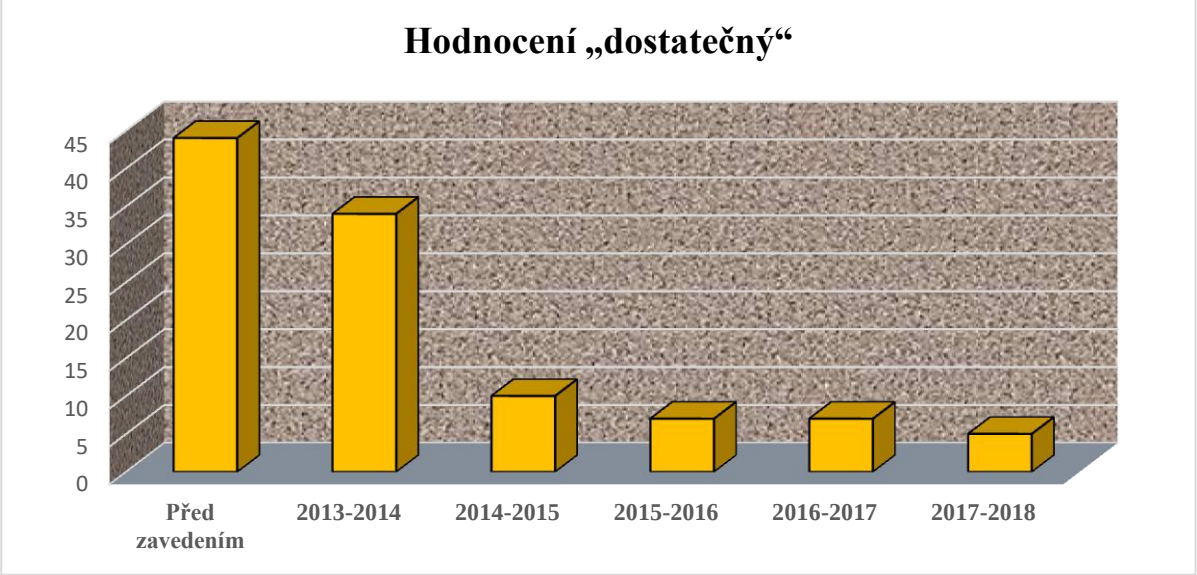
Tabulka 8a: Srovnání výsledků vzdělávání před zavedením a po zavedení inovativních metod do výuky

Školní rok	Procentní vyjádření dosažené klasifikace				
	výborný	chvalitebný	dobrý	dostatečný	nedostatečný
Před zavedením	6	15	35	44	0
2013-2014	7	17	42	34	0
2014-2015	11	26	53	10	0
2015-2016	13	27	53	7	0
2016-2017	13	28	52	7	0
2017-2018	14	28	53	5	0

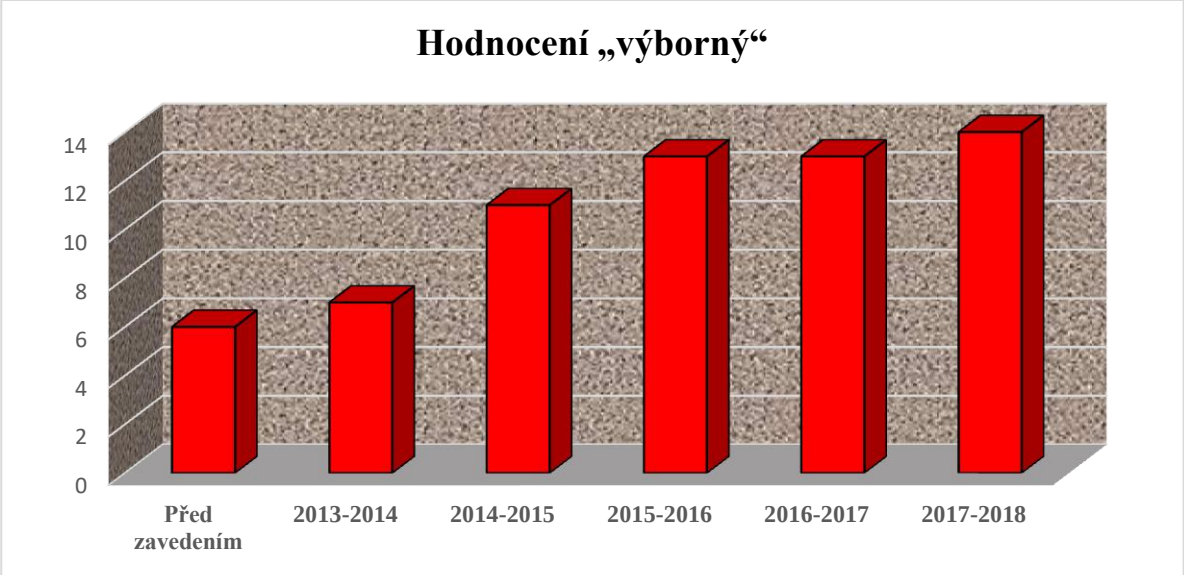
Zdroj: SŠ GHaL Bzenec, p.o.



Graf č.2a – výsledky vzdělávání



Graf č.3a – hodnocení „dostatečný“

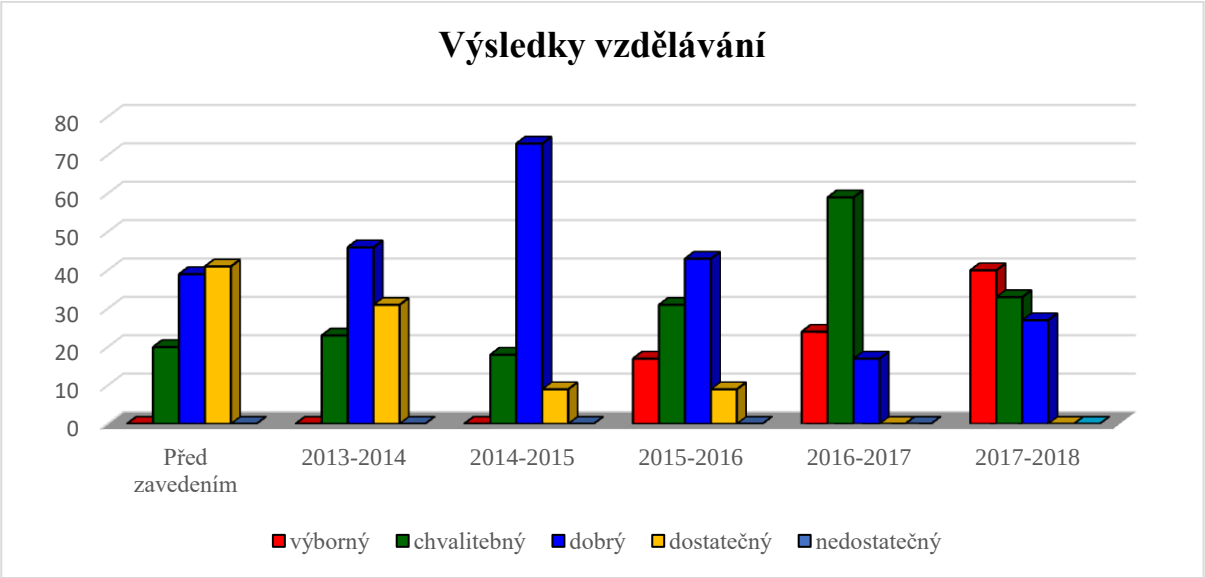


Graf č.4a – hodnocení „výborný“

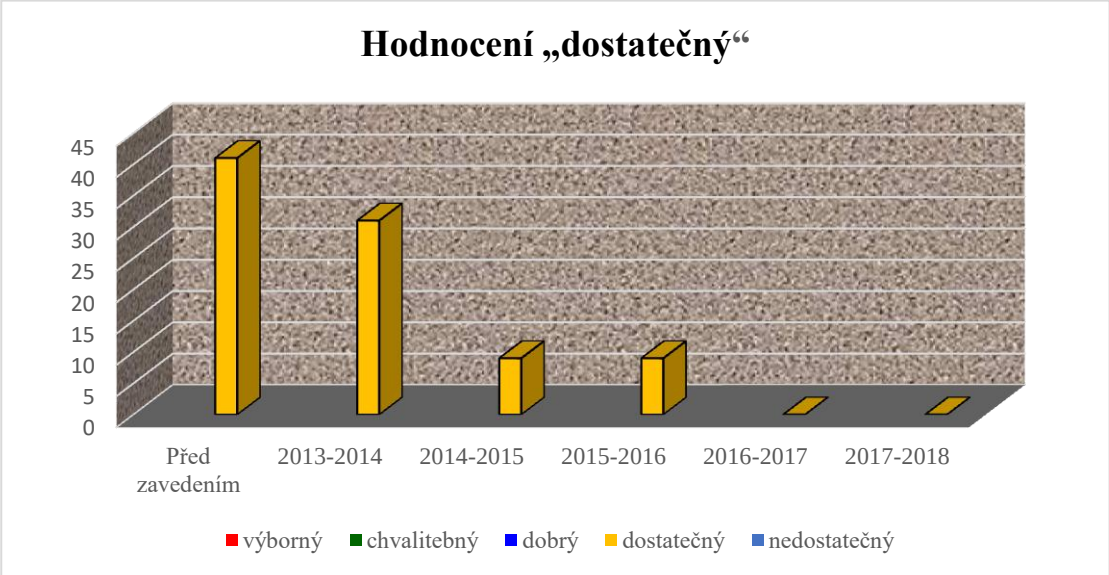
Tabulka 8b: Srovnání výsledků vzdělávání před zavedením a po zavedení inovativních metod do výuky

Školní rok	Procentní vyjádření dosažené klasifikace				
	výborný	chvalitebný	dobrý	dostatečný	nedostatečný
Před zavedením	0	23	46	31	0
2013-2014	0	23	46	31	0
2014-2015	0	18	73	9	0
2015-2016	17	31	43	9	0
2016-2017	24	59	17	0	0
2017-2018	40	33	27	0	0

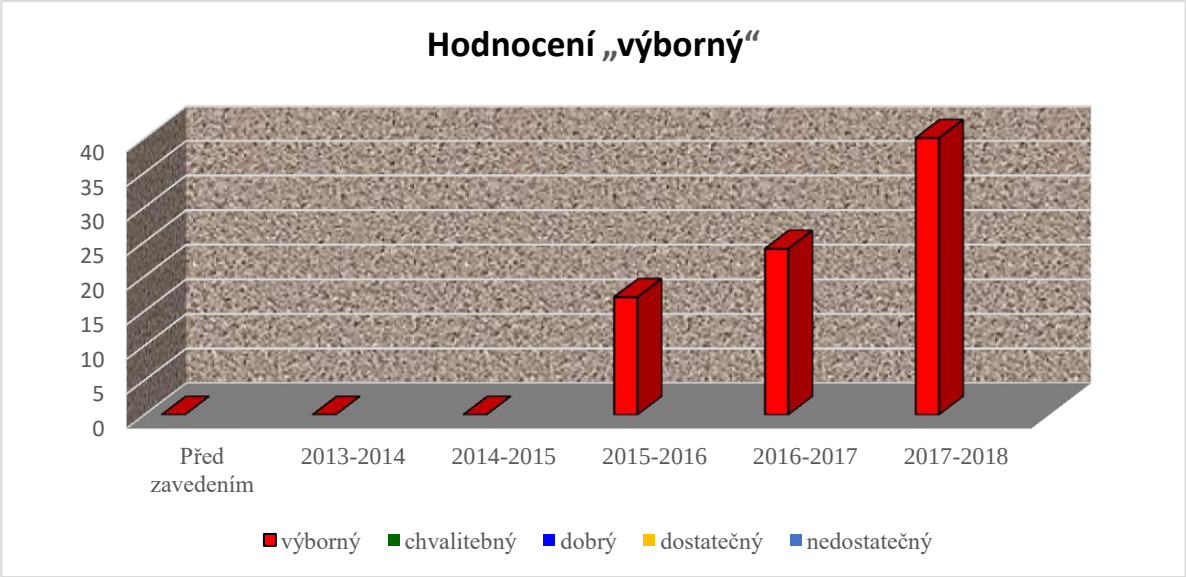
Zdroj: SOŠL Tvrdošín, Slovenská republika



Graf č.2b – výsledky vzdělávání



Graf č.3b – hodnocení „dostatečný“



Graf č.4b – hodnocení „výborný“

Klíčovou otázkou problematiky aktivizujících metod ve výuce je jejich přínos. Z analýzy tabulek a grafů lze konstatovat, že po jejich zavedení do některých tematických celků se hodnocení žáků v předmětu FYZIKA zlepšilo, dosahovali větší úspěšnosti. Podíl hodnocení známkou „dostatečný“ se na obou srovnávaných školách u podobných učebních oborů zmenšil. Zlepšování výsledků vzdělávání v podobě hodnocení známkou na pololetí a závěr školního roku má stoupající tendenci. Roste počet žáků se známkou výborný a chvalitebný, zmenšuje se počet žáků s hodnocením dostatečný, nedostatečný. Z předkládané analýzy lze konstatovat, že inovativní metody jsou hodnoceny jako vysoce efektivní a přínosné.
Je také nutné zdůraznit, že náročnost zavádění inovativních metod do výuky FYZIKY sebou nese i problémy. Lze se rovněž domnívat, že ve srovnání s tradičními metodami a postupy jsou tyto využívány v pedagogické praxi v malé míře.

3. Doporučení

Z doložených výsledků lze jednoznačně konstatovat, že nové formy výuky za použití informačních a komunikativních technologií vedou ke zkvalitnění výuky a lepšího pochopení probírané látky. Nová generace žáků vyrůstá na těchto technologiích a běžně je využívá denně a jsou jim velmi blízké. Pokrok nelze zastavit ani ve formách vzdělávání, ba naopak vzdělávání by mělo být také průkopníkem všech nových technologií.

Tabulka 9: Zavedení inovativních metod do vybraných celků u maturitního oboru EŽP

Měsíc	Rozpis učiva	Počet hodin	Inovativní metoda
	1. Mechanika	**16**	
ZÁŘÍ	Kinematika		Brainstorming/Řízená diskuze
	Rovnoměrný přímočarý pohyb		Animace – internet [1]
ŘÍJEN	Rovnoměrně zrychlený a zpomalený pohyb		Animace – internet [2]
	Dynamika		
	Newtonův první, druhý a třetí zákon		Myšlenková mapa
LISTOPAD	Mechanická práce		
	Výkon příkon, účinnost		DUM (digitální učební materiál)
PROSINEC	Mechanika tuhého tělesa		
	Mechanika tekutin – tlak v kapalinách		Pokusy
	Pascalův zákon		Problémová úloha/Skupinová práce
	Archimédův zákon		Animace, video youtube [3]
LEDEN	Energie proudící kapaliny		Učíme se navzájem/žákovské referáty
	2. Termika	**10**	
ÚNOR	Teplota, teplotní roztažnost látek		Projektová výuka
	Teplo a práce		DUM
BŘEZEN	Přeměny vnitřní energie tělesa		Myšlenková mapa
	Teplotní roztažnost		Pokus/Problémová úloha
	Struktura pevných látek a kapalin		
DUBEN	Přeměny skupenství		Pokusy/Laboratorní práce
KVĚTEN	**3. Elektřina a magnetismus I**	**8**	
	Elektrický náboj tělesa, elektrická síla, elektrické		DUM/Skupinová práce
ČERVEN	pole, kapacita vodiče		Učíme se navzájem/žákovské referáty
	Elektrický proud v látkách, zákony elektrického proudu,		Animace – internet, video youtube [4]
	Polovodiče		

Zdroj: SŠ GHaL Bzenec, p.o., učební plán EU1A-FY (Ekologie a životní prostředí)

[1] http://www.walter-fendt.de/html5/phcz/acceleration_cz.htm (http://www.walter-fendt.de/html5/phcz/)
[2] http://www.ceskatelevize.cz/porady/10319921345-rande-s-fyzikou/211563230150001-pohyb-a-rychlost/video/
[3] https://www.youtube.com/watch?v=BF49soKgUKY
[4] https://www.youtube.com/results?search_query=polovodi%C4%8De+video

Na střední škole našeho zaměření, kde si tuto školu volí spíše žáci pro daný obor, musíme předpokládat, že budeme pracovat se žáky, kteří již na základní škole měli horší výsledky a tedy hodnocení z předmětu FYZIKA. Problém absence základních poznatků není způsobený přechodem na střední školu a tedy vyšší náročností učiva, ale je dlouhodobějšího charakteru. Vhodnou motivací a zařazováním inovativních metod do výuky i u těchto žáků dosáhneme toho, že žáci problematice porozumí a to povede ke zlepšení jejich fyzikálního vzdělávání.
Vhodnou motivací, propojením vzdělávání s praxí, zaváděním a využíváním inovativních metod ve výuce dojde nejen ke zlepšení hodnocení žáků, ale i k celkovému zlepšení postavení FYZIKY na žebříčku oblíbenosti.

4. Diskuze

Ze srovnání podkladů vyplývá, že na obou typech škol patří mezi nejvíce používané výukové metody v hodinách fyziky vysvětlování a jako nejméně využívaná metoda je e-learning. Mezi rozhodující faktor při výběru výukové metody uvedli učitelé Fyziky na těchto školách obsah probírané látky, zaměření oboru a jako zanedbatelný faktor v obou školách považují fáze hodiny a projektovou výuku. Dotazovaní učitelé uvedli, že mají

dostatečný přístup k informacím, kde vyhledávají zajímavosti, rady a inspiraci, co se týká výukových metod. (informace především hledají nejčastěji na internetu a obvykle pak v knižních publikacích)

Učitel využívá metody a formy učení, které vedou žáka k aktivní práci. Při ní si žák vytváří porozumění tomu, co viděl v experimentech, verbalizuje to, co si vyzkoušel, řadí pojmy, třídí informace, vytváří struktury apod.

Proč?

- Užitím inovativních metod je učení mnohem efektivnější než výuka, při níž je žák pasivní.
- Při tomto způsobu výuky se zároveň rozvíjejí i další dovednosti důležité pro život (sociální, komunikační, kooperativní,...).
- Střídáním metod se stává výuka pro žáky přitažlivější.

Co to je a jak se to dělá?

- I ve fyzice můžeme využívat různé metody aktivního učení, např. techniky práce s textem, diskuzní aktivity, problémové úlohy, skupinové práce, brainstorming, myšlenkové mapy, apod.
- Výuka je rozmanitá, střídá různé metody a formy práce. Učitel vychází vstříc různým učebním stylům žáků.
- Učitel žákům pokládá otevřené otázky a nechává na ně žáky reagovat (neodpovídá si sám).
- Při skupinové práci učitel zadává úkoly do skupin písemně, zadání obsahuje kritéria hodnocení.
- Učitel při zadání aktivity formuluje smysl a cíl činnosti, kterému žáci rozumějí. (Metody aktivního učení nejsou žáky vnímány jako hra a zábava.) Dosažení cíle žáci na konci výuky vyhodnocují. (vedení žáků k sebehodnocení a hodnocení)
- Žáci vytvářejí prezentace výsledků své práce (využití ICT ve fyzice, myšlenkové mapy, referáty, ...) na základě předem daných kritérií, která respektují cíle výuky.

Co se děje, když to funguje, příklady:

- Žák pracuje s různými zdroji informací (samostatný experiment, film, internet, text, vlastní pozorování ...).
- Při čtení textu žák označují informace, které jsou pro ně známé a které jsou nové.
- Žák spolupracuje s jiným žákem VCHD (vím, chtěl bych vědět, dozvěděl jsem se), prodiskutování problému „řečí“ žáka
- Žák špatnou odpověď nechápe jako svoji prohru, ale jako posun ke správnému řešení (učení se chybou)
- Učitel se ptá na souvislosti, vlastní názor žáků, s žáky diskutuje a polemizuje.
- Před probíráním nového tematického celku učitel nechá žáky vytvořit myšlenkovou mapu. Po probrání tématu se lze k vytvořené mapě vrátit, upravit ji a doplnit o nové poznatky.
- Projektová výuka/seminární práce může probíhat i prostřednictvím domácích úkolů, ročníkových prací, výběrových úkolů apod.

Závěr

Tato práce je pouhou malou sondou, která byla zaměřena na porovnání studijních výsledků u vybraných oborů dvou středních škol (česká a slovenská). Do výzkumného vzorku bylo zahrnuto období minulých pěti školních roků a rovněž zkoumaný vzorek se skládal z malého počtu dat. Je rovněž možné vypozorovat z příslušných tabulek (**Tabulka 1a, 1b – přehled oborů a časová dotace**), že se jedná o obory vzdělání, ve kterých předmět FYZIKA nehraje významnou roli. Tomu odpovídá i počet hodin za dobu studia. I přesto je však předmět FYZIKA nedílnou součástí fundamentu znalostí středoškolského vzdělání. Porovnání studijních výsledků žáků netechnických oborů maturitních i učebních dvou středních škol dokazuje, že zavádění využívání a aktivních metod ve výuce fyziky na střední škole vede prokazatelně ke zlepšení studijních výsledků žáků v těchto oborech. Dnešní doba umožňuje učiteli fyziky zavádět nové metody a trendy do výuky tohoto předmětu i s využitím ICT ve výuce.
Jestliže se nespokojíme s pouhým „odvykládáním“ probírané látky/tématu a budeme věnovat dostatečný prostor inovativním metodám ve výuce fyziky, určitě to napomůže ke zlepšení výsledků ve fyzikálním vzdělávání a k celkovému zlepšení postavení předmětu fyzika na středních odborných školách netechnického zaměření.

Použitá literatura

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

Gavora, P. (2000). *Výzkumné metody v pedagogice*: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky, Brno: Paido.

Grecmanová, H. & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP,* Olomouc: Hanex.

Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Gottvald S., *Principy smysluplné výuky* Praha. Dostupné z: http://kdf.mff.cuni.cz/RVP2018/doku.php

SŠ GHaL Bzenec, p.o. – data, podklady z výuky z let 2013/2014 – 2017/2018

SOŠL Tvrdošín, Slovenská republika - data, podklady z výuky z let 2013/2014 – 2017/2018

POSILOVÁNÍ KOMPETENČNÍ VYBAVENOSTI ABSOLVENTŮ VŠ PRO TRH PRÁCE

Lucie Dokoupilová[15]

Abstrakt: Příspěvek se zabývá otázkou optimální kompetenční vybavenosti dnešních absolventů s ohledem na jejich uplatnitelnost na trhu práce. Poukazuje na personalisty stále více akcentované tzv. průřezové, jinak též přenositelné způsobilosti. V rámci příspěvku je představen kompetenčně rozšiřující dvousemestrální modul, který v roce 2016 otevřela Filozofická fakulta Ostravské univerzity.

Klíčová slova: kompetence, osobní rozvoj, uplatnitelnost, Human Resources

STRENGTHENING THE COMPETENCE LEVEL OF GRADUATES FOR THE LABOUR MARKET

Abstract: The paper addresses the issue of the optimal competence level of today's graduates with regard to their applicability in the labour market. It points to by HR specialists more and more accented so called cross-sectional, otherwise also transmissible qualification. The paper introduces a competency-extending two-semester module, which was opened in 2016 by the Faculty of Arts of the University of Ostrava.

Key words: competence, personal development, applicability, Human Resources

Úvod

Absolventi škol, nejen vysokých, pravidelně v období následujícím před a po letních měsících zvedají statistická data lokální i národní nezaměstnanosti. V letošním roce je tomu přeci jen poněkud jinak, minimálně na první pohled optimističtěji. Rok 2017 je pro Českou republiku rokem posilující ekonomiky a výrazného poklesu nezaměstnanosti. Nezaměstnanost v České republice v červnu 2017 klesla na 4 %, což je nejnižší výsledek za posledních devatenáct let. Zaměstnavatelé se potýkají s nedostatkem pracovníků, který se snaží řešit zaměstnáváním lidí z východní Evropy, nabízením vyšší mzdy, zaváděním různých benefitů, ale rovněž zaměstnáváním pracovníků mimo jejich obor.

[15] Mgr. Lucie Dokoupilová, Ph.D., MBA, Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: lucie.dokoupilova@osu.cz

Tabulka 1. Podíly nezaměstnanosti v ČR k 30. 6. 2017

Podíl nezaměstnaných osob v ČR k 30. 6. 2017	**4,0 %**
Počet uchazečů o zaměstnání	297 439
Míra nezaměstnanosti podle EUROSTAT (květen 2017)	2,7 %
Počet volných pracovních míst	183 500

Zdroj: Úřad práce ČR (https://portal.mpsv.cz/)

Přes tato optimistická zjištění si absolventi vysokých škol díky výrazné masifikaci terciárního vzdělávání nemohou být jisti, že naleznou místo ve svém oboru. Proto je důležité, aby mimo hard skills posilovali oblast generic skills a soft skills.

Tvrdé kompetence (Hard skills) vnímejme jako odborné znalosti a dovednosti. Jedná se o odbornou kvalifikaci dané osoby. Dají se osvojit vzděláním a zlepšovat průběžným vzděláváním. Lze je relativně jednoduše změřit. Jedná se o odbornou kvalifikaci, tj. vystudovaný obor reprezentovaný diplomem, certifikátem aj. a z něj vyplývající znalosti a dovednosti (pozn. u absolventů pro personalisty reprezentované profilem absolventa a popsané v Diploma Supplement). Každá z těchto kompetencí je specifikována činnostním, měrovým a předmětným parametrem.

Průřezové, příp. obecné kompetence (Generic skills) vnímejme jako kompetence obecně uplatnitelné bez ohledu na odbornou kvalifikaci dané osoby napříč trhem práce. Dají se hodnotit jejich dosažené úrovně ve čtyřech stupních: žádná, základní, běžná a vysoká. A požadovat dle příslušných skupin pracovních míst např. podle mezinárodní klasifikace povolání ISCO (International Standard Classification of Occupations).

Měkké dovednosti (Soft skills) vnímejme jako kompetence určitého standardu chování. Váží se na sociální inteligenci (Social Intelligence)[16]; zjednodušeně ji posuzujme jako dovednosti a znalosti jak si poradit s lidmi; a na emoční inteligenci (Emotional Intelligence)[17]; zjednodušeně ji posuzujeme jako dovednosti, možná lépe schopnosti pracovat s emocemi a empatií.

Výčet a specifikaci aktuálních kompetencí a jejich třídění uvádí pro české prostředí v evropském rámci Centrální databáze kompetencí (pozn. autonomní systém pro správu znalostí, dovedností a měkkých kompetencí) v rámci otevřené databáze Národní soustava povolání spravované Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR.

Je samozřejmě zodpovědností každého jednice, aby pracoval na svém osobním rozvoji, avšak pomocnou ruku v tomto případě mohou podat rovněž vzdělávací instituce.

[16] Philip Ewart Vernon (1933): „Sociální inteligence se projevuje ve všeobecné schopnosti poradit si s lidmi, v sociotechnické zběhlosti, v poznání záležitostí společnosti, v pohotovosti reagovat na podněty vycházející od jednotlivců i skupin a ve vcítění se do proměnlivých nálad i skrytých osobnostních vlastností přátel i neznámých lidí.“

[17] Vědci Mayer, Salovey a Caruso (1999) vypracovali test označovaný zkratkou MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) k měření tzv. emočního kvocientu. Měří emoční inteligenci probíhá ve čtyřech oblastech:

- vnímání emocí,
- používání emocí k podpoře myšlení,
- chápání emocí,
- ovládání emocí.

Vždyť i jim by mělo záležet na tom, nakolik uplatnitelní, a tedy profesně úspěšní jsou jejich absolventi. Vlajkovým loďstvem vysokých škol jsou samozřejmě jejich studijní programy, které díky novému vysokoškolskému zákonu[18] dříve či později projdou větší či menší transformací[19]. Důležitou součástí jsou a budou profily jejich absolventů a jejich synergie s potřebami trhu práce. Jak již bylo v poslední době mnohokrát zdůrazněno HR specialisty společně s psychology, sociology, prognostiky a jinými vědeckými pracovníky, lze předpokládat, že v následné dekádě projde personální oblast malou dynamickou evolucí v oblasti profesí. Ti extrémnější předpovídají, že v současnosti neexistuje cca 70 % profesí, které budeme kolem roku 2025 nalézat na různých personálních webech a v inzercích zaměstnavatelů.

Tuto flotilu však mohou a pomalu začínají vysoké školy posilovat o menší, řekněme logistická plavidla, která řeší oblast absolventské výbavy svých studentů v oblasti generic skills a soft skills.

Nemají pracovní zkušenosti, chybí jim disciplína a nadšení, nejsou zvyklí nést odpovědnost, nevědí, jak fungují pracovní, personální procesy. Tak mnohdy hodnotí zaměstnavatelé čerstvé absolventy. Na jejich obranu je nutno říci, že ne všichni jsou takoví. Někteří absolventi vědí přesně, co by chtěli v budoucnu dělat, a jdou za tím přímou cestou. Vysoké školy mohou pomoci tím, že jim nabídnou kariérní poradenství, jak se na řadě českých škol již začalo aplikovat i díky dotačním projektům cílícím do oblasti pracovního trhu. Je jen škoda, že mnohdy po ukončení řešení projektového období vzniklá pracoviště zůstávají jen v podobě okleštěného přívažku s působícím minimem pracovníků (pozn. často jen jedním) a prosperujícím díky jejich entuziasmu a nadšení pro věc.

Další možností jsou víkendové akademie, kterých se účastní odborníci z praxe, a seznamují studenty s realitou trhu práce. Následné diskuze jsou jistě cenným informačním prostředkem pro budoucí absolventy a rovněž zajímavou zpětnou vazbou pro HR daných firem. Problém lze spatřovat v jednorázovosti takovýchto aktivit, omezené kapacitě a jisté neochotě současných studentů „obětovat“ volný víkend svému rozvoji, neboť nesmíme zapomínat, že na vysokých školách v tuto chvíli generaci Y, tedy "Generation Why?!" a nově přicházející sebevědomou generaci Z, tedy „Generation „Klik, klik, cvak, cvak is resolved!“

Řada velkých podniků a asociace sdružující výrazné zaměstnavatele v České republice[20] zvažují myšlenku zřízení vlastních akademií, což by byl další krok navazující na trainee programy. Jsou si vědomi, že bez vazby na vysoké školy by tato myšlenka ztratila rámec komplexnosti, a proto dochází k jisté kontaktáži, ale ta je zatím velmi nesmělá z obou stran a byly by dobré na ní začít intenzivně pracovat.

[18] 137. Zákon, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (2. března 2016).

[19] Někdy možná i revoluční, jako je plánovaný krok Masarykovy univerzity u některých programů zejména zaměřených na informační technologie rozbít zažitý model 3+2 a nastartovat variantu čtyřletých bakalářů a ročních magistrů.

[20] Např. ABSL je přední organizace zastupující segment sdílených podnikových služeb v České republice.

1. Jak posilovat kompetenční výbavu absolventů vysokých škol

V návaznosti na přechozí řádky bych tímto příspěvkem ráda podpořila diskuzi kolem otázky optimální kompetenční vybavenosti dnešních absolventů s ohledem na jejich uplatnitelnost na trhu práce. Představením geneze provázející iniciaci, vznik, realizaci a ve finále zakončení pilotního běhu interdisciplinárního modulu HR-personální konzultant, který byl na Ostravské univerzitě otevřen, bych chtěla ukázat jednu z možných cest k rozšiřování kompetenční vybavenosti studentů vysokých škol v době pregraduálního, ale jak se ukázalo i postgraduálního studia.

1.1 Pracujeme na tom společně

Na začátku byl již několikrát odzkoušený, ale málokdy účinný nápad svolat schůzku se zástupci výrazných zaměstnavatelů ostravského regionu a diskutovat jejich zkušenosti s absolventy OU a představy o formách spolupráce. V rámci prezentace byla představena myšlenka společného projektu zavedení *Interdisciplinárních vzdělávacích modulů pro zvýšení uplatnitelnosti absolventů OU na trhu práce*, které by byly realizovány Ostravskou univerzitou ve spolupráci s firmami.

Proč jsme se rozhodli pro formu modulů? Těch důvodů je několik a všechny směřují k podpoření rychlé operacionalizace a adaptability této vzdělávací iniciativy:

- možnost operativy bez návaznosti na akreditační komisi;
- možnost zapojení všech fakult OU;
- možnost průběžných úprav, aktualizací;
- možnost zapojení odborníků z praxe;
- možnost zařazení rozsáhlé praxe a navázání na stáže a trainee programy.

Vize modulů směřují k pokrytí nejdůležitějších průřezových potřeb pracovní praxe ve spolupráci se zaměstnavateli.

Misí modulů je jejich otevřenost a dostupnost všem studentům, mají být nabízeny napříč všemi fakultami a studijními programy OU.

Strategie modulů spočívá ve flexibilitě. Modul je tvořen několika volitelnými předměty. Délka celého modulu je 2 semestry. Student absolvuje buď celý modul, který zakončí praktickou formou a získá certifikát o ukončení, nebo může absolvovat jen vybrané předměty, které se mu zobrazí na Diploma Supplement.

Po prvním setkání vznikl pracovní panel zástupců zaměstnavatelů z řad HR specialistů a personalistů tradičních zaměstnavatelů ArcelorMittal, a.s., Vítkovice, a.s., ale i těch novějších servisních OKIN BPS a Tieto a zástupců čelních představitelů OU a odborníků z řad akademických pracovníků, kteří mají zkušenosti s terénem. V rámci pracovních setkání panelu vykrystalizovalo šest tematických oblastí, které by mohly v rámci kompetenčního rozvoje studentů podpořit rozvoj generic a soft skills:

- Orientace ve firemní praxi;
- PR, komunikace ve firemní praxi;
- Základy řízení a podnikání;

- Obchod a marketingové základy;
- HR-personální konzultant;
- Aplikační modul[21].

Rozpracována byla rovněž konkrétní podoba konceptu modulu. Složení modulů mělo být postaveno na shodném základu: vstupní blok, distanční část, informačně-praktický blok, praxe. Přičemž praxe měla mít gradující charakter navozující paralelu adaptačního procesu, tj. seznámení s firmou, stáž. Ukončení modulu vychází z jeho zaměření. Vždy se skládalo z představení vlastního projektu a jeho obhajoby formou prezentace před komisí složené z odborníků z praxe a akademiků. Jako vhodné se jevily např. týmový projekt, simulace přijímacího/hodnotícího pohovoru aj.

Obrázek 1. Podoba konceptu modulu

Zdroj: vlastní zpracování

Vzhledem ke kapacitním, časovým a finančním možnostem a snaze spustit pilotní ověřování interdisciplinárních modulů v co nejkratším čase, byla pracovním panelem jako startovní vybrána oblast HR. Argumenty pro její výběr spočívaly v univerzalitě:

- informace a dovednosti v něm získané absolventi uplatní osobně v rámci sebeprezentace při tvorbě osobních prezentačních materiálů (CV, motivační dopisů aj.), při výběrových řízeních na pracovní pozice (povědomí o firemní kultuře, personálních procesech, schopnosti „prodat“ svá specifika, orientace ve způsobech testování atd.), v rámci adaptačních procesů na pracovištích v rámci stáží, brigád a hlavně při nástupu do zaměstnání či začátcích jejich podnikatelské dráhy;
- certifikát osvědčující absolvování tohoto modulu může být tím pomyslným jazýčkem na vahách pro jejich další profesní kariéru v oblasti „Řízení a rozvoje lidských zdrojů“, neboť bude rozšiřovat jejich absolventské profesní portfolio o znalosti, schopnosti, dovednosti i praktické zkušenosti, které jsou vyžadovány např. na juniorskou pozici pracovníka HR.

2. Hledání optimálního rámce

Výběrem tematické oblasti HR-personální konzultant začala mravenčí detektivní práce. Stála před námi otázka, *které z mnoha oblastí působnosti Human Resources*[22] *v rámci*

[21] Jeho náplň by vycházela z konkrétního požadavku firmy pro konkrétní skupinu studentů, např. rozvoj jazykových dovedností, podpora IT způsobilostí, právní orientace aj.
[22] Personální administrativa a evidence zaměstnanců; platy a mzdy; personalistika - řízení lidských zdrojů: získávání pracovníků (Recruitment), organizační struktura a její prvky, systematizace a popis pracovních

interdisciplinárního vzdělávacího modulu podpořit. Opřeli jsme se o realizovaná šetření absolventů a znovu promýšleli jejich situaci po absolutoriu.

„Proměnlivé klima na pracovním trhu ovlivňuje poptávku po absolventech v závislosti na momentální ekonomické situaci a demografii oblasti, kde uchazeč práci hledá. Tím jsou absolventi škol nepřímo nuceni věnovat pozornost nabízeným pracovním pozicím i mimo obor svého vzdělání. Následkem této situace se oslabuje vazba absolventa na konkrétní povolání.“ (Koucký a kol., 2011, s. 13)

Rovněž jsme se opět opřeli o generační rámec a důrazem na generaci „Mileniálů“. „Dokáží měnit a přizpůsobovat své názory, domluvit se je pro ně důležitější než mít poslední slovo. Bohužel ale díky tomu působí v očích starších generací nerozhodně a bezpáteřně…Y chtějí pracovat z domova a zavedli termíny jako urban tribe (typ semknuté městské komunity) nebo downshifting (odmítnutí časově náročných zaměstnání). Mít prostě a jednoduše čas na sebe a své blízké je pro ně priorita, které by neměly stát v cestě staré představy o rodině nebo kariéře. Nesoulad generace Y se světem tak často vede k tomu, že se její členové skrývají a snaží se zapadnout za každou cenu - z toho vychází opětovný zájem o manželství nebo náboženství, návrat k některým starším hodnotám, ve kterých Y hledá klid a možnost rozkvětu v ústraní. Říká se, že jde o první generaci, jejíž mozek je silně formován informačními technologiemi a vizí reálné civilizační změny, z čehož vychází dvě častá označení: Y se říká buď Mileniálové, protože prožili přechod tisíciletí a budou definovat to příští, případně Boomerang Generation, protože se neustále vrací k rodičům a přátelům, hledají hlubší hodnoty a žijí klidnějším životem, než se čekalo. Ve velkých firmách si všimli tak velkých rozdílů mezi Y a jejich předchůdci, že se začínají pořádat semináře pro manažery zaměřené na to, jak s Mileniály vycházet a jak využít jejich hlad po zodpovědnosti a účasti na dění. Ačkoliv jde o veskrze tichou a skrývající se generaci, nebývale silně se věnuje politickému aktivismu nebo veřejné službě. Mezinárodní, rovnostářská, tvořivá a kosmopolitní, Y je podle mnohých autorů dřímající obr, od kterého můžeme za 20 let čekat velké věci.“ Chum (2013)

3.1 Návrh konceptu interdisciplinárního modulu HR-personální konzultant

Výsledkem se stal návrh modulu trvající dva semestry, zahrnující čtyři teoreticko-praktické předměty a praxi ve firmě. První semestr byl koncipován jako informačně objasňující z hlediska nástupu do firmy. Chtěli jsme, aby studenti získali základní orientaci v řízení a strategiích firmy s ohledem na oblast HR a uvědomili si složitost uchopitelnosti firemní kultury a jejího dopadu s ohledem na řízení lidských zdrojů.

Řízení lidských zdrojů charakterizují následující rysy (Armstrong, 2007):

- strategický přístup;
- integrovanost a komplexnost;
- lidské zdroje jsou chápány jako aktivum a konkurenční výhoda;
- vzrůstá význam loajality a oddanosti;
- unitarismus - zájmy pracovníků jsou ve shodě se zájmy firmy;

míst, vzdělávání pracovníků a rozvoj kvalifikace, řízení zaměstnanců, sociální programy a benefity; personální plánování (Strategie lidských zdrojů).

- personální práce se stává každodenní záležitostí všech manažerů.

Ve druhém semestru jsme chtěli věnovat větší pozornost samotným zaměstnancům, potažmo dovést studenty k promýšlení dalšího osobní rozvoje, proto jsme zařadili předměty zaměřené na motivaci, rozvoj lidských zdrojů a řízení pracovního výkonu s odkazem na Armstrongovu definici. „Systematický, kontinuální a dlouhodobý proces, jehož cílem je měřit a zlepšovat pracovní výkon zaměstnance a jejich přínos a užitečnost pro podnik a tím měřit a rozvíjet celkovou výkonnost a konkurenceschopnost podniku." (Armstrong, 1999, s. 73).

Ve druhém semestru jsme zároveň počítali s realizací praxe v prvé linii u partnerů z pracovního panelu, ve druhé linii z řad dalších zájemců a spolupráci či firem, které si vyhledali sami studenti.

Tabulka 2. Návrh konceptu interdisciplinárního modulu HR-personální konzultant

1. semestr	**Získaná způsobilost**
Organizační kultura	Student se bude orientovat v oblasti organizační kultury, bude schopen vysvětlit a popsat základní prvky kultury organizace ve vazbě na řízení lidských zdrojů, strategické a operativní řízení. Dokáže analyzovat organizaci jako celek a nacházet možné organizační dysfunkce a uplatnit získané znalosti v praxi.
Personální procesy související se strategií a řízením organizace	Student v předmětu rozvíjí analytické a kritické myšlení, srovnává teorii s praktickou realizací personální práce. V seminářích získává psychosociální kompetence - učí se pracovat týmově, kooperovat, diskutovat, zaujímat stanoviska. Vytváří diagnostické dovednosti rozpoznávat a mapovat zejména v oblasti sociodemografie a analýzy práce, včetně popisů pracovních činností. Zdokonaluje své manažerské kompetence, včetně selfmanagementu. Prezentuje seminární úkoly individuální i skupinové s využitím didaktické techniky.
2. semestr	
Řízení pracovního výkonu, motivace, rozvoj kariéry	Student si osvojí postup plánování kariéry při zpracování svého individuálního kariérního plánu, naučí se řídit osobní kariérní rozvoj. Zpracovává, třídí a integruje informace, rozvíjí analyticko- syntetické myšlení. Učí se

	plánovat, prognózovat a intervenovat vzdělávací, tréninkovou, poradenskou aj. formou. Rozvíjí selfmanagement - autodiagnostikou, sebereflexí a sebeprezentací. Zdokonaluje své poradenské, manažerské a psychosociální kompetence.
Trendy rozvoje technik lidských zdrojů, kreativita a sebeprezentace	Student získá přehled o metodách a technikách rozvoje lidských zdrojů. Dokáže jasně vymezit specifika profesních rolí podílejících se na rozvoji lidských zdrojů a jejich kompetencemi při práci se skupinou, dokáže pracovat se skupinovou dynamikou, identifikovat potenciál týmu, týmové role, vést tým za určitým cílem, motivovat skupinu, ale i například předávat znalosti a dovednosti vedoucí k rozvoji jednotlivců. Student si osvojí potřebné teoretické poznatky o problematice kreativity, současných teorií a průběhu kreativního procesu, stejně jako se seznámí s tematikou inovativního myšlení. Zorientuje se v metodách a technikách rozpoznávání, podpory a rozvíjení kreativity a inovativního myšlení na úrovni jednotlivce, týmu i organizace. Z pohledu klíčových kompetencí rozvíjí předmět teoretické, osobnostně-rozvojové, didaktické, organizační, metodologické i komunikační kompetence.
Praxe HR	Student získává praktické zkušenosti z reálného pracovního prostředí výrobní/ nevýrobní instituce. Rozvíjí a upevňuje získané poznatky a dovednosti z oblasti HR - metody a formy práce uplatňované na příslušném pracovišti a napříč organizaci. Zdokonalí své kompetence v oblasti: generic skil (průřezové kompetence) soft skills (měkké kompetence), hard skills (odborné znalosti a dovednosti).

Zdroj: vlastní zpracování

3.2 Návrh způsobu praktické realizace pilotního modulu

V rámci výuky modulových předmětů jsme chtěli podpořit týmovou práci, proto byla výuka od začátku plánovaná v heterogenních týmech, které vzniknou na bázi sociometrických vztahů, příp. náhodnou volbou. Ve druhém plánu tak měla být podpořena zkušenost vývoje týmu vlastní zkušeností podpořenou procesem průběžného interního individuálního i skupinového hodnocení. Týmy měly pracovat projektovou metodou, kdy si na konceptu vlastního Start up záměru osvojovaly jednotlivé způsobilosti. Výstupem by pak byl finalizovaný Start up záměr, který tým prezentuje v rámci závěrečné komisionální obhajoby.

3. Začínáme

Od prvního setkání se zástupci zaměstnavatelů do spuštění jeho propagace uplynuly čtyři měsíce (únor 2016 – květen 2016), což považujeme za velký úspěch a ukázku proakčního přístupu, který je v personální oblasti velmi potřebný. Modul vzhledem ke svému zaměření a zapojeným pracovníkům byl zařazen pod Katedru sociologie Filozofické fakulty OU. Na začátku bylo nutné dostat modul do povědomí studentů napříč univerzitou[23]. Pro propagaci ve spolupráce s univerzitním PR oddělením[24] byly použity jak tradiční informační kanály, tj. hromadné studentské maily, webové stránky, fyzická informační místa na fakultách, tak modernější kanály prostřednictvím portálu OU@live a Facebooku. Osloveni byli studenti všech fakult, studijních programů, stupňů i forem studia[25]. Studenti již od začátku byli informováni o čase a způsobu výuky, aby si mohli zakomponovat do svého řádného studijního rozvrhu[26].

Přihlašování probíhalo prostřednictvím standardní elektronické přihlášky ke studiu a zaslání odpovědníku[27], na jehož základě měl proběhnout výběr účastníků pilotního modulu při případném převisu zájemců. Výuka měla být spuštěna od zimního semestru akademického roku 2016/2017.

4. Jak to dopadlo

Od vypuštění první informace neuběhlo ani 24 hodin a obdrželi jsme první přihlášky. Výsledný zájem nás překvapil, neboť za necelé tři týdny, kdy byla přihláška aktivní, se přihlásilo 119[28] zájemců z řad studentů všech fakult univerzity. Z nich 26 byli studenti

[23] Plánovali jsme otevřít skupinu maximálně pro 28 účastníků.
[24] Fakulty OU mají rovněž své PR pracovníky, příp. oddělení.
[25] Tímto způsobem jsme si chtěli rovněž udělat průzkum o zájmu ze strany studentů z hlediska budoucích cílových skupin.
[26] V tomto modulu na účastníky čeká teorie i 100 hodin praxe. Během 2 semestrů projdou čtyřmi informačně-praktickými předměty v pátečních dopoledních blocích o 5 vyučovacích hodinách (8:20 – 12:25). HR praxe se pak odehraje přímo u zaměstnavatelů v Moravskoslezském kraji. Součástí bude také závěrečná prezentace před personalisty firem a odborníky z Ostravské univerzity.
[27] Odpovědník tvořily tyto tři otázky:
Kdo jsem?
Co vím o oblasti HR (Human Resources) a jaké s ní mám zkušenosti?
Kde se vidím za sedm let?
[28] Do tohoto počtu již není započteno 36 studentů, kteří projevili zájem po termínu uzavření přihlášek a 7 nepedagogických pracovníků univerzity.

kombinovaného studia, z toho 12 v kategorii 50+. Do modulu se přihlásili 3 studenti doktorského studia. Ze studentů prezenčního studia jich mělo 17 zkušenost z oblastí HR, 62 z nich mělo pracovní zkušenost s opakovanými brigádami, příp. na pracovní smlouvu.

Výběr byl velmi těžký, a proto byl jako hlavní kritérium zvolen čas přihlášení a následně bylo přihlédnuto k odpovědníku. Byla sestavena pilotní skupina 28 studentů, kteří byli informováni o přijetí do modulu. Reálně se zapsalo 26[29].

Možnosti absolvovat jen předměty prvního semestru využili 4 studenti, 1 student nedokončil žádný z předmětů. Modul úspěšně absolvovalo 21 studentů se 6 Start up záměry, z toho 2 z nich směřovaly do sociální oblasti (cílení na seniory a osoby s hendikepem).

Obhajoba proběhla před komisí složenou ze dvou akademiků, jednoho HR specialisty, jednoho personálního ředitele a jednoho zastupitele kraje.

4 ze studentů na základě realizované praxe dostali od dané firmy pracovní nabídku na pozici v oblasti HR, 3 již působící na personálních pozicích ve firmách implementovali zkušenosti z modulu.

Na základě stále pokračujícího zájmu studentů o absolvování modulu byl mimo původní plán otevřen druhý pilotní běh od letního semestru akademického roku 2016/2017.

5. Diskuze

V rámci realizace prvního pilotního běhu interdisciplinárního modulu HR-personální konzultant se ukázala volba předmětů jako vhodný startovací informační základ. Bude jej však nutné doplnit o blok základů rozpočtového plánování a finančního řízení z důvodu projektově realizované týmové výuky. Absence tohoto informačního základu se projevila při tvorbě i obhajobě Start up záměrů. A dále bude nutné zařadit blok základů pracovního práva a jeho praktické aplikace, jehož absence v rámci realizace praxí byla připomínkována ze strany přijímajících firem.

Druhý pilotní běh má před sebou druhý semestr, tak uvidím, jak si povede. Jeho mimořádné otevření kromě pozitivních stránek přineslo i jednu negativní, neboť při omezených personálních kapacitách na oba běhy vyučovali titíž odborníci, kteří se tak dostávali do časového tlaku a celkově se potýkali s přetížením, což by se mohlo projevit na úspěšnosti zakončení druhého pilotního běhu. Je proto do budoucna nutné tato rizika eliminovat.

U mimořádně spuštěného druhého pilotního běhu jsme oba tyto bloky zařadili do výuky. V průběhu realizace prvního pilotního běhu proběhla nad rámec výuky diskuzní setkání studentů s personalisty Arriva Morava a OKIN. Dále studenti obou pilotních běhů absolvovali s personalisty firmy OKIN AC a DC nanečisto.

Díky konkrétním výstupům a referencím účastníků a personalistů zapojených firem byl úspěšně zahájen proces networking, do nějž neustále přistupují další HR specialisté.

Na základě široké oblasti působnosti HR se ukázalo, že by bylo vhodné plánované tematické oblasti pro vznik dalších interdisciplinárních modulů rozšířit např. o HR-specialista vzdělávání, HR-interní lektor.

[29] 2 studenti se dostali do kolize s rozvrhem hlavního studia.

Závěr

Vyzkoušeli jsme si tedy, že pro posilování kompetenční vybavenosti absolventů v oblasti generic skills, soft skills a hard skills je možné vytvořit podmínky i v rámci pregraduální formy přípravy paralelně se standardním studiem. Do budoucna by se mohlo toto kompetenční vybavení výrazněji promítnout do povinně volitelných předmětů, které by kromě specializačních trendů měly právě podporovat průřezové kompetence tak, aby každý absolvent mohl bez problémů obstát na trhu práce i mimo svůj obor. Na základě výše prezentovaných výsledků a zkušeností Katedra sociologie kromě interdisciplinárního modulu HR-personální konzultant, který zároveň akredituje jako CŽV, připravuje akreditaci studijního programu Sociologie se specializací HR-personální konzultant.

Použitá literatura

Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada, 1999.

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007.

Chum, S. (2013). Současné generace X, Y a Z - krátké seznámení. In: *iDnes: Blog* [online]. Praha: Marfa, 2013, 12. 11. 2013 [cit. 2017-30-08]. Dostupné z: http://sebastianchum.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=372981/

Koucký, J., & Zelenka, M. (2011). Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2011. In: *strediskovzdelavacipolitiky.info* [online]. [cit. 30. 08. 2017]. Dostupné z: www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Absolventi_V%C5%A0_2011.pdf

Mayer, J., Caruso, D., & Salove, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.

Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, (4), 42-57.

137. Zákon, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (2. března 2016).

VYSOKOŠKOLSKÁ DIDAKTIKA „VĚC“ POTŘEBNÁ

Lucie Dokoupilová[30]

Abstrakt: Příspěvek se zamýšlí nad reálnou situací výuky na vysokých školách. Řeší otázku kumulace rolí v profesi akademického pracovníka a potřebné kompetenční vybavenosti pro výukovou činnost, která by měla být jedním z pilířů akademického prostředí. Ukazuje možné směry vedení výuky z hlediska metod a forem v návaznosti na aktuální generační kumulaci.

Klíčová slova: výuka na VŠ, didaktika, metody, formy, motivace

THE ACADEMIC DIDACTICS, A NECESSARY "THING"

Abstract: The paper considers the actual situation of teaching at universities. It addresses the issue of the role accumulation in the profession of academic staff and the necessary competency for teaching, which should be one of the pillars of the academic environment. It shows possible directions of teaching management in terms of methods and forms in relation to current generation accumulation.

Key words: teaching at university, didactics, methods, forms, motivation

Úvod

Pomyslná demografická propadová vlna po průchodu preprimárním, základním a středním školství dorazila v posledních dvou letech do škol vysokých, což jim připravuje nejednu vrásku. Jejich vějíř zároveň rozšiřuje i situace kolem tzv. kulturních generací a jejich charakteristik, které se nám na akademické půdě v současnosti střetávají. Odcházející příslušníci Baby boom generace, stabilní příslušníci generace X a přicházející příslušníci generace Y na pozice akademiků, společně s finišující generací Y a nastupující generací Z v řadách prezenčních studentů. Tento generační koktejl pak již jen okrajově dochucuje přítomnost generace X v rámci kombinovaného a celoživotního studia společně se zástupci Baby boom generace a pár statečných zástupců Tiché generace na univerzitách 3. věku. Nad tím vším visí ekonomický tlak, který nutí nedostatečnou státní rozpočtovou politikou a jejími ne vždy optimálními redistribučními pravidly v oblastech působnosti vysokých škol tyto cíleně „tlačit na pilu“ vícezdrojového financování. Jako kontr zároveň na akademický svět působí tlak na kvalitativní ukazatele. Uprostřed tohoto vařícího kotle tak nějak stranou stojí jeden z hlavních pilířů vysokého školství, a to je výuka, předávání zkušeností, podněcování nových nadějí pro vědecký svět…

[30] Mgr. Lucie Dokoupilová, Ph.D., MBA, Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: lucie.dokoupilova@osu.cz.

1. Vysoký odborník nerovná se „ovavřínovaný“ pedagog

Cílem vlastního příspěvku je krátce přispět k diskuzi o potřebnosti pedagogicko-psychologicko-didaktické kompetenční vybavenosti vysokoškolských pedagogů. Pokusit se stručně shrnout současnou profesní situaci akademického pracovníka a navrhnout možné cesty k systémovému posilování jejich kompetenční vybavenosti pro aktivní vzdělávací činnost. Jak uvádí Podlahová (2012, s. 11) „Úctyhodná vědecká erudice, impozantní výsledky teoretického bádání, brilantní publikace v impaktovaných a recenzovaných časopisech, úspěchy na vědeckých konferencích a sympoziích, vítězství v grantových soutěžích, mezinárodní věhlas, patentované vynálezy – to všechno je výbavou vysokoškolského pedagoga, základem jeho profesní kariéry a znakem kvality vysoké školy. Veškeré tyto atributy nemusí však automaticky zaručovat úspěch také v oblasti zprostředkování poznatků, vzdělávání, výchovy a inspirování mladých lidí, tedy na poli **pedagogickém**. Jinak bychom se o přednáškách skvěle disponovaných odborníků evropské, či dokonce světové úrovně nedočítali ve studentských hodnoceních výroků typu: „On pan profesor v tom má takový zmatek. Nemá asi propojený mozek s pusou.“ Čili - vysoká odbornost asi sama o sobě nepřináší automaticky pedagogické vavříny.“

1.1 Multifunkční nemusí být jen technika

Jak již bylo výše naznačeno, současný model akademického pracovníka vysoké školy v sobě snoubí řadu rolí: odborníka, vědce, výzkumníka, autora odborných publikací, autora a řešitele projektů (výzkumných, rozvojových, popularizačních aj.), pedagoga, manažera (někdy víceúrovňového), člena odborných společností, člena vědeckých rad atd. Logicky se tak nabízí otázka, zda je vůbec reálné všechnu tuto multirolovost zvládat. Vždyť den má jen 24 hodin a rok jen 365 dnů. Díky v úvodu zmíněnému finančnímu tlaku[31] a kvalitativním kritériím se tak do popředí dostávají ty role, které obé uspokojují, tj. přinášejí peníze[32] a získáváme za ně potřebné body hodnocení. Bohužel pedagogické činnosti se přední příčky vzdalují.

Výsledkem je tedy situace, kdy si akademici do výuky dle svého osobnostně-pedagogického zaměření chodí za studenty odpočinout, nebo si plní nutnou povinnost, příp. jsou v rozpolceném tlaku odváděni od pedagogických aktivit povinnostmi jiných rolí z výše uvedeného výčtu. Ať tak či onak, na sestavování příprav na výuku se příliš času nedostává, příp. se omezuje jen na odborně obsahovou linku bez promýšlení výukových cílů a organizace výuky.

Ti, kteří v rámci své odbornosti mají pedagogickou způsobilost, jsou v jisté výhodě, neboť mají základní kompetenční výbavu v oblasti obecně pedagogické, didaktické

[31] Který je paradoxně v rozporu i s proklamacemi legislativy k financování veřejných vysokých škol, př. Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2017. „Část druhá: metodika pro stanovení příspěvku a dotací, Článek 7, Hlavní východiska (1) Metodika pro stanovení výše příspěvku a dotací, poskytovaných VVŠ podle zákona o vysokých školách vychází z priorit strategického záměru ministerstva. V období 2016 – 2020 jsou prioritními cíli pro činnost VVŠ především převzetí zásadní role VVŠ v zajišťování kvality, zajištění širokého a diverzifikovaného přístupu ke *kvalitnímu vzdělávání*, zajištění zřetelného mezinárodního charakteru výuky i tvůrčí činnosti VVŠ, reflexe aktuálního společenského vývoje, nejnovějších vědeckých poznatků a potřeb partnerů, zajištění mezinárodní relevance a efektivního přenosu do aplikační sféry výsledků výzkumu a vývoje na VVŠ a zajištění koncepčního, transparentního a na datech založeného řízení vysokoškolské politiky i samotných VVŠ.

[32] Výuky se v tuto chvíli přímo dotýká jen normativ na studenta bez ohledu na jeho studijní spokojenost a s malým ohledem na jeho úspěšnost.

a psychodidaktické, diagnostické a intervenční atd. Ale mohou jim i tak scházet znalosti a dovednosti spojené s vzdělávací a výchovnou činností se skupinami vysokoškolských studentů. Jak uvádí Vašutová (2002, s. 12) „pedagogická činnost je u většiny kategorií akademické profese převažující nad vědeckovýzkumnou. Konkretizuje jednu z hlavních funkcí vysoké školy - zprostředkování vědeckého/technického/uměleckého poznání studentům ve výuce. Pedagogická činnost na vysoké škole má zcela jiny rozměr než, na školách nižších vzdělávacích úrovní. Zahrnuje přímou výuku, vedení prací studentů, zkoušky, tvorbu studijních textových a jiných materiálů. Charakterizuje ji rovněž uspořádání akademického roku na semestrální období výuky a zkoušek, typické vysokoškolské formy výuky a práce se studenty různých věkových skupin. Pedagogická činnost je vysoce odbornou a tvůrčí činností, do níž se promítá vědecká erudovanost, osobnostní kvality a pedagogická kompetence vysokoškolského učitele.“

Kompetenční výbava na straně jedné však ještě nemusí znamenat její praktickou aplikaci ve výuce samé, dosti často ustrnulé v zažitých a přejatých stereotypech užívaných forem a metod, omezované právě zvýšenou časovou i výkonnostní zátěží pedagoga v dalších rolích.

Akademici s odborností bez pedagogické způsobilosti a odborníci přicházející z praxe tak mají v kompetenční výbavě pro pedagogickou roli značný hendikep. A je jen na nich samotných a jejich, jak uvádí Podlahová (2012, s. 12) „vrozených dispozicích k učitelství (pokud vůbec existují)“, nakolik se jim bude v rámci výuky dařit uplatňovat didaktické zásady a naplňovat komponenty výuky. Nehledě na stejná ohrožení, která číhají na kompetenčně vybavenější kolegy, viz výše.

Záleží na každém jednotlivci, zda si potřebnost kompetenčního doplnění/ prohloubení minimálně v oblasti didaktické je vůbec ochoten připustit (pozn. nejsou ojedinělé argumenty, že dotyčný přece působí na vysoké škole, tedy potřebuje jen svou odbornost); uvědomuje, ale není ochoten, či schopen ji začít uspokojovat; je natolik zapálený, že sám metodou pokusu a omylu hledá cesty k jejímu naplnění.
Nepodstatným není ani dlouhodobě stagnující náhled na pedagogické a didaktické disciplíny z řad jiných oborů, který může vzít vítr z plachet i těm největším nadšencům.

1.2 Podmínky na VŠ

Zatímco nižší stupně školství mají definovány předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a získávání odborné kvalifikace[33], terciární školství takto konkrétně legislativně stanoveno nemá. Výběr akademických pracovníků tedy primárně probíhá na základě jejich odbornosti, dosaženého stupně vzdělání a získané akademické hodnosti, publikační a vědecké činnosti, znalosti cizího jazyka aj. Požadavek na pedagogickou praxi/ vybavenost zde budeme hledat marně. Snad jen u pracovních akademických pozic na didaktiky pro přípravu budoucích pedagogických pracovníků nižších stupňů škol a volnočasových zařízení. Ale ani zde, nemusí být striktně podmínkou a setkáme se i s didaktiky, kteří během své profesní dráhy příslušné stupně školy navštěvovali jen nejprve jako žáci a následně jako vysokoškolští pedagogové, ale sami vlastní praxi na něm nemají. Nelze jim určitě upřít znalost prostředí získanou vlastní „klientskou“ zkušeností, pozorováním a studiem dostupných odborných a legislativní zdrojů, avšak vlastní prožitková praxe bonifikovaná tacitními znalostmi schází.

[33] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Další skupinou pedagogicky působící na vysokých školách jsou studenti doktorských studijních programů, kteří velice často mezi předměty povinného základu mají „pedagogickou praxi“, tedy očekává se, že povedou semináře či cvičení na svých domovských či spřátelených katedrách. Přípravné pedagogicko-didaktické předměty pro tuto aktivitu však nalezneme jen v ojedinělých případech[34], častěji bývají zařazeny předměty prezentačního charakteru[35].

2. Profese vysokoškolský učitele

Jak již bylo v úvodu řečeno. Vysokoškolský pedagog stojí při vzdělávací činnosti před nelehkým úkolem, pokusit se nalézt edukačně komunikační linku napříč generacemi, kulturami, technologiemi, integrací a nově i inkluzí. „Učitelé mají významnou úlohu v sociální komunikaci, zprostředkovávají porozumění mezi kulturami, mezi generacemi a jednotlivci vůbec. Z tohoto pohledu musí být nazírána i činnost vysokoškolského pedagoga, kde u většiny převládá hledisko a zaměření převážně odborné a teprve potom odborně pedagogické. I univerzitní učitel musí kultivovat studenta jako mnohovrstevnou osobnost, nejen připravovat vysokoškolského specialistu byť vysoce kvalifikovaného.“ (Slavík, 2012. s. 73).

Kvalifikační standard[36] vs. kompetenční model[37] profese vysokoškolský učitel. Ať kompetenční vybavenost vysokoškolských učitelů nazveme jedním či druhým příbuzným termínem, vždy se bude jednat o velmi komplexní soubor klastrů, jak je nazývá Slavík (2012, s. 76) ve svém profesním standardu, který sestavuje ze sedmi klastrů:

- Kompetence oborově předmětová;
- Kompetence didaktická a psychodidaktická;
- Kompetence obecně pedagogická;
- Kompetence diagnostická a intervenční;
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;
- Kompetence manažerská a normativní;
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující.

S ohledem na současné trendy masifikace při generačním mixu a integrace vysokého školství by bylo vhodné výčet rozšířit o klastr **Kompetence speciálně pedagogická**. Rozšířit obsah klastru **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní o internacionalizačněsociální**.

[34] Vysokoškolská pedagogika bývala součástí doktorského studia na PedF UK.
[35] Např. doktorský studijní program Hygiena, preventivní lékařství a epidemiologie Lékařské fakulty OU v prvním ročníku zařazuje povinně předmět „Získávání a prezentace odborných informací“, který je navázán na následný předmět „Pedagogická praxe“.
[36] Kvalifikační standard je strukturovaný popis odborných způsobilostí pro řádný výkon určité pracovní činnosti nebo určitých pracovních činností v určitém povolání.
[37] Anglicky Competence model, popisuje všechny kompetence, tedy vlastnosti, kvalifikaci, zkušenosti, znalosti, schopnosti, dovednosti a osobnostní charakteristiky, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů a celkovému úspěchu organizace.

3. Cesty k pedagogické zdatnosti

Jako jedna z cest se jeví jistá paralela tzv. DPS (Doplňujících pedagogických studií), která řada vysokých škol nabízí pro pedagogické pracovníky nižších stupňů škol a volnočasových zařízení v rámci programů CŽV. Některé vysoké školy mají mnohdy ve svých stávajících pracovnících odborníky, kteří se vysokoškolské pedagogice a didaktice věnují, je proto nasnadě tyto interní zdroje využít pro realizaci interních kurzů, příp. modulů doplňujících kompetenční vybavenost vlastních stávajících akademických pracovníků. Následně implementovat povinnost absolvovat takovýto kurz/ modul do adaptačního procesu nově příchozích, či po delším čase se vracejících akademiků.

Takovéto kurzy mohou rovněž fungovat jako výsledek spolupráce vysokých škol. V rámci DVP podporovat nejen dnes tolik proklamovanou internacionalizaci, která je rovněž důležitá, ale právě aktivity ve formě workshopů/ sdílení dobré praxe mezi akademiky, kde by se mohli podělit o své zkušenosti s využitím forem a metod výuky, zapojením sociálních sítí a dalších elektronických prostředí do komunikace se studenty, problémech, které se studijními skupinami aktuálně řeší aj. Zavést semináře věnované specifickým skupinám studentů, např. gerontodidaktiku pro vzdělávání seniorů v rámci univerzit třetího věku, základy speciální pedagogiky s ohledem na věkovou skupinu vysokoškolských studentů atd.

Do akreditačních spisů doktorských studijních programů zavést povinný předmět z oblasti vysokoškolské pedagogiky, didaktiky v návaznosti na následně požadovanou pedagogickou praxi, tj. výuku v rámci cvičení a seminářů na VŠ.

Zavést kolegiální hospitační činnost s evaluačním výstupem, příp. využívat alternativních metod jako je např. tandemová výuka společného působení dvou vyučujících současně[38].

Je pozitivní, že se již dnes najdou solitérní snahy některých vysokých škol zahájit byť nárazovou formou posilování kompetenční vybavenosti akademických pracovníků pro pedagogickou činnost[39].

Závěr

Věřme, že silný rolový koktejl vysokoškolské profese pomohou naředit zaváděné kariérní řády, které budou pracovat s kritérii a jejich vahami pro určitá časová profesní období každého jednotlivého akademika, což mu dovolí se v určitých periodách soustředit např. více na vědeckou, nebo pedagogickou činnost. Bude tomu přizpůsoben i plán osobního rozvoje a v rámci DVP bude moci posilovat příslušné potřebné kompetence, což se následně odrazí ve zjednodušeném čtyřoblastním „hodnotícím mixu“, který jsme s kolegou představili na předloňské konferenci ICOLLE 2016 (Dokoupilová, Schneider, 2016).

[38] V ak. roce 2016/2017 jsme tento typ výuky vyzkoušeli s doc. RNDr. Marií Solárovou, Ph.D. při výuce didaktik v rámci DPS na PdF OU s velmi kladným ohlasem ze strany studentů.
[39] Např. OPF Slezské univerzity v Opavě, Lékařská fakulta v Plzni UK.

Použitá literatura

Dokoupilová, L. (2016). Možnosti tvorby kariérního řádu na vysoké škole. In Hlaďo, P. (Ed.), *Proceedings of International Scientific Conference ICOLLE 2016* (s. 65-72). Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Kompetenční model. (2016). [online]. Praha: Managemet mania. 7. 11. 2016 [cit. 2017-31-08]. Dostupné z: https://managementmania.com/cs/kompetencni-model.

Podlahová, L., et al. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing.

Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2017, Č. j.: MSMT-1404/2017-2. (2017). [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, 2. 2017 [cit. 2017-30-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/financovani-vysokych-skol-rok-2017.

Slavík, M., et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Vašutová, J. (2002). Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2016). [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, 12. 1. 2016 [cit. 2017-30-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich.

UČITEĽMI VNÍMANÝ ZAMESTNANECKÝ STRES – JEHO ZDROJE A ZDROJE JEHO ZVLÁDANIA

Katarína Fuchsová[40], Miroslava Brunckova[41], Eva Hruščová[42]

Abstrakt: Cieľom autoriek tejto empirickej štúdie je prispieť k reflexii aktuálneho stavu v učiteľskej profesii prezentáciou vlastných výskumných zistení v oblasti zdrojov stresu ako aj zdrojov jeho zvládania. Výskumným nástrojom je štandardizovaný dotazník Inventórium zamestnaneckého stresu OSI-R (Osipow, 2010), ktorý umožnil identifikovať ako hlavné zdroje stresu v nami skúmanom súbore učiteľov sekundárneho vzdelávania *vysokú mieru preťaženia v role učiteľa* a *napätie v interpersonálnych vzťahoch*. Dimenzia *starostlivosti o seba* bola identifikovaná ako vo vysokej miere využívaná stratégia zvládania učiteľského stresu. V skúmaných dimenziách neboli zistené štatisticky významné rozdiely z hľadiska dĺžky praxe.

Kľúčové slova: učiteľ, zamestnanecký stres, zdroje zvládania stresu, Inventórium zamestnaneckého stresu OSI-R

OCCUPATIONAL STRESS PERCEIVED BY TEACHERS – ITS SOURCES AND STRESS MANAGEMENT

Abstract: The goal of the authors of this empirical study is to contribute to the reflection of the current situation in the teaching profession by presenting their own research findings on the sources of stress as well as the sources of its management. The research tool is the OSI-R Occupational Stress Inventory (Osipow, 2010) that identified the high level of teacher overload and tension in interpersonal relationships as the main sources of stress of secondary education teachers in our study. The dimension of self-care has been identified as a highly used strategy of managing stress. No statistically significant differences in terms of length of practice were found in the studied dimensions.

Key words: teacher, occupational stress, stress management, Occupational Stress Inventory OSI-R

[40] PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, 17. novembra 1, 080 16 Prešov, SR, katarina.fuchsova@unipo.sk.
[41] PhDr. Miroslava Brunckova, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, 17. novembra 1, 080 16, SR, miroslava.brunckova@unipo.sk.
[42] Mgr. Eva Hruščová, Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút psychológie, 17. novembra 1, 080 16 Prešov, SR, ehruscova@gmail.com.

Úvod

Na Slovensku dlhodobo prebieha rozsiahla transformácia vzdelávacieho systému spojená so zmenami v školskej edukácii. Transformácia zasahuje do všetkých oblastí rezortu – tvoria sa nové učebné osnovy, obsahové a vzdelávacie štandardy, vytvára sa priestor pre aplikáciu moderných metód a foriem výučby, zavádzajú sa nové prvky v organizácii a riadení. V tomto procese je nanajvýš dôležité venovať pozornosť učiteľskej profesii. V teoretickej i praktickej rovine to vedie k množstvu expertných úvah a koncepcií, týkajúcich sa vymedzovania kompetencií učiteľa, definovania požiadaviek na odborné a osobnostné kvality predstaviteľov tejto profesie, pozornosť je venovaná aj otázkam pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov, či otázkam náročnosti výkonu tejto profesie a s tým súvisiacimi rizikami vyplývajúcimi z ohrozenia tejto profesie nadmerným stresom a syndrómom vyhorenia.

V Pedagogickom slovníku je učiteľský stres definovaný ako stres súvisiaci s výkonom učiteľskej profesie, ktorého hlavnými zdrojmi sú podľa empirických výskumov: žiaci vyrušujúci a žiaci so zlými postojmi k práci, neustále prebiehajúce zmeny vo výchovno-vzdelávacích štandardoch a v organizácii školy, náročnosť pracovného prostredia a podmienok pre výkon svojej práce, vrátane osobných vyhliadok na zlepšenie postavenia v práci, časový tlak, konflikty s kolegami a presvedčenie, že spoločnosť nedoceňuje prácu učiteľa. Ak učiteľ pracuje pod vplyvom kontinuálne pôsobiacich záťažových faktorov, znižuje sa kvalita jeho výkonu, stráca sa uspokojenie z práce a motivácia, znižuje sa sebaúcta a zhoršujú sa jeho vzťahy so žiakmi v triede (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003), v neposlednom rade to má dopad na jeho psychické aj fyzické zdravie.

Pohľad na zdroje stresu, resp. činitele stresu v učiteľskej profesii ponúkajú rôzni autori, napr. Petlák a Baranovská (2016) ich klasifikujú nasledovne:

- Stresory zo strany žiakov – nezáujem, nedostatok motivácie, pasivita, problémové správanie a poruchy socializácie, agresivita, provokácie, vyrušovanie ale aj napr. hluk v triede či kyberšikanovanie.
- Rodičia ako stresový činiteľ – konfliktná komunikácia, nátlakové ovplyvňovanie hodnotenia žiaka, obviňovanie, ale aj nezáujem zo strany rodičov.
- Pracovný kolektív ako stresový činiteľ – konkurencia namiesto kooperácie, nespoľahlivosť, konflikty, celkovo zlá klíma a zlé interpersonálne vzťahy, ohováranie a pod.
- Vedenie školy ako stresový činiteľ – neprofesionalita, neadekvátne uplatňovanie moci, neobjektívnosť, ale aj neschopnosť vedenia, prípadne mobbing.
- Hodnotenie profesie v spoločnosti ako stresový činiteľ – nízky spoločenský status, nezodpovedajúci plat, ale aj prisudzovanie viny za existenciu negatívnych javov učiteľskej profesii.

Na tomto mieste je dôležité zdôrazniť, že dôsledky stresu nie sú dané charakterom stresorov, ale individuálnymi spôsobmi ich vnímania, interpretácie a zvládania. Na označenie faktorov – zdrojov zvládania, ktoré pomáhajú uchovať alebo znovu nastoliť psychické a fyzické zdravie jedinca sa v odbornej literatúre využíva pojem coping autorov Lazarusa a Folkmana (1984), ktorí vyčleňujú coping zameraný na problém (aktívne a konštruktívne stratégie zvládania stresu, snaha získať kontrolu nad situáciou

a angažovanosť v odstraňovaní stresorov) a coping zameraný na emócie (pasívna stratégia prijatia, pochopenia a vyjadrenia negatívnych emócií). Tzv. pozitívne stratégie zvládania stresu (napr. plánovanie, hľadanie sociálnej opory a pod.) vedú k lepšiemu vyrovnávaniu sa so záťažovými situáciami, ktoré tak nespôsobujú trvalý stres a v konečnom dôsledku nevedú k syndrómu vyhorenia, tak často sa vyskytujúcemu práve v tejto profesii. Tzv. paliatívne stratégie (Kyriacou, 2001) spočívajú v potlačení nepríjemných pocitov, prinášajú krátkodobú úľavu ale nie trvalé odstránenie stresu. Táto problematika – problematika zvládania, resp. stratégií copingu (či manažmentu stresu) v učiteľskej profesii - je však v nám dostupných zdrojoch málo empiricky reflektovaná.

Cieľom autoriek textu je prispieť k reflexii aktuálneho stavu v učiteľskej profesii prezentáciou vlastných výskumných zistení v oblasti zdrojov stresu ako aj zdrojov jeho zvládania, resp. zistení, ako je táto problematika subjektívne vnímaná samotnými učiteľmi.

1. Učiteľský stres vo svetle výskumov

Profesia učiteľa je náročné povolanie, ktorému sa venovala a venuje pozornosť jednak zo strany odbornej ako aj laickej verejnosti. Výskumy, ktoré sa v tejto oblasti realizovali, sa primárne zaoberajú mierou stresového zaťaženia učiteľov, ale vyskytuje sa aj fokusovanie na identifikáciu zdrojov stresu. Napr. v r. 2002 vykonal Štátny zdravotný ústav v Českej republike (in Kohoutek & Řehulka, 2011) výskum orientovaný na zisťovanie psychickej pracovnej záťaže, stresu, rizikové typy správania, postojov a zdravotných rizík. Výsledky tohto výskumu ukázali, že 80% učiteľov pociťuje vysokú psychickú pracovnú záťaž, 60% učiteľov zažíva nadmerný stres, 25% učiteľov má zníženú odolnosť voči stresu a až 90% učiteľov má nedostatky v životospráve.

Paulík (1995) skúmal hodnotenie zdrojov záťaže u učiteľov rôznych typov škôl, pričom výsledky poukázali na nasledujúce najčastejšie zdroje stresu podľa frekvencie ich výskytu: nízke spoločenské hodnotenie, podriaďovanie sa administratívnym rozhodnutiam bez zreteľa na názory učiteľov, zlé postoje žiakov k práci, nezodpovedajúci plat, nenosenie pomôcok žiakmi, nedostatok pomôcok a potrieb na vyučovanie, nedostatočná spolupráca zo strany rodičov, problémy s motiváciou žiakov, zlé – problémové správanie žiakov, nedostatok času na odpočinok a relaxáciu. Holeček (in Kohoutek & Řehulka, 2011) na základe výskumu určil poradie 7 stresových faktorov, ktoré sa pri výkone učiteľského povolania najčastejšie vyskytujú: pracovné preťaženie, neadekvátne vedenie školy a konfliktné požiadavky zo strany vedenia, problémoví žiaci, neuspokojená potreba sebarealizácie a frustrácia, problémoví rodičia, nevyhovujúce pracovné prostredie školy, problémoví kolegovia. Kačmárová a Kravcová (2011) zisťovali názory učiteľov na Slovensku v oblasti výskytu stresorov v ich práci. Výsledky ich skúmania poukázali na najdôležitejšie zdroje stresu uvádzané učiteľmi v poradí: nároky na psychiku, nízky plat, časový tlak, nedocenenie práce učiteľa, časté zmeny vo vzdelávacích programoch, nízke spoločenské postavenie a prestíž, zodpovednosť, množiace sa poruchy učenia žiakov, nedisciplinovanosť žiakov, nezáujem a nízka motivácia zo strany žiakov, atď.

Travers a Cooper (Korczynski, 2015) uvádzajú nasledujúce skupiny stresových činiteľov, ktorým sú vystavení anglickí učitelia: interakcia učiteľ – žiak: verbálna agresia zo strany žiakov, nedisciplinovanosť, nedostatočná motivácia žiakov, nedostatočná spolupráca s rodičmi; manažment školy: nedostatok sociálnej opory od nadriadených, malá zainteresovanosť učiteľov na riadení, zlá komunikácia s kolegami, konkurencia

v tíme; zlé pracovné podmienky vo vzdelávacích zariadeniach: veľa žiakov v triede; zmeny v systéme vzdelávania: časté zmeny v oblasti školstva, malá informovanosť o zmenách a ich realizácii; hodnotenie: tlak rodičov na dobré známky žiakov, neustále hodnotenie nadriadenými; nízky status profesie a málo príležitostí pre postup; sociálna neistota: nízke mzdy, možnosť prepustenia z dôvodu redukcie hodín; nejednoznačnosť úloh učiteľa: pochybnosti o rozsahu profesijnej zodpovednosti, neznalosť konkrétnych odborných požiadaviek.

Fontana a Abouserie (in Šimíčková-Čížková, 2010) na základe svojich výskumov tvrdia, že viac ako 20% učiteľov je v situácii vysokej pracovnej záťaže a 60% učiteľov v situácii zvýšenej záťaže. Podľa uvedených autorov učitelia musia plniť veľké množstvo požiadaviek (nezriedka protikladných) zo strany žiakov, rodičov, kolegov, nadriadených, inšpektorov, a i. Učitelia musia čeliť nasledujúcim situáciám:

- Sú takmer neustále v situácii reforiem a zmien, ktoré kladú zvýšené nároky na ich vzdelávanie a adaptáciu na nové podmienky.
- Musia držať krok s pokrokom v predmetoch (vedách) a s novými pedagogickými postupmi.
- Je na nich prenášaná zodpovednosť za správanie žiakov a to aj vtedy, keď väčšia miera zodpovednosti je na strane rodičov.
- Vyžaduje sa od nich tvorivosť a iniciatíva v situácii, keď sa súčasne musia podriaďovať predpisom a direktívam.
- Hodnotenie ich práce je natoľko zložité a neujasnené, že môže byť zdrojom neoprávnených preferencií a vedie k tomu, čo označujeme ako „rola neistoty a nejednoznačnosti“.
- Zvládnutie jednotlivých žiakov a celej triedy (class management) vyžaduje osvojenie si často nových psychologických poznatkov a ich aplikáciu v praxi.
- Na mnoho učiteľov dolieha frustrácia z pocitu, že nedosahujú požadovanú profesionálnu úroveň, a i.

Z tohto stručného prehľadu nám dostupných výskumných zistení je viac ako zrejmé, že sa stali inšpiráciou pre náš výskum jednak v oblasti formulácie hypotéz ako aj pri voľbe štandardizovanej metodiky. Ako uvádzame v ďalšom texte, naše výskumné zistenia úzko korešpondujú s výsledkami citovaných autorov.

2. Ciele výskumu a výskumné problémy

Cieľom práce je zistenie učiteľmi vnímanej miery stresu v zamestnaní, miery osobného napätia a miery využívania zdrojov na zvládanie stresu. Parciálnym cieľom je zistenie rozdielov v uvedených troch dimenziách vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe.

Výskumné problémy sme stanovili nasledovne:

- V ktorých dimenziách vnímaného stresu v zamestnaní, osobného napätia a zdrojov zvládania stresu vykazujú učitelia najvyššiu mieru?
- Existujú rozdiely vo vnímanej miere stresu, osobným napätím a zdrojmi zvládania stresu vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe?

3. Metodológia

Z vyššie uvedených cieľov výskumu a výskumných problémov sme vyvodili nasledovné **hypotézy**:

H1: Predpokladáme, že učiteľky a učitelia budú pociťovať najvyššiu mieru stresu v zamestnaní v dimenzii **zodpovednosť** (oproti stresu z preťaženia roly, z nedostatočnosti roly, z nejednoznačnosti roly, z nejasných hraníc či z fyzického prostredia).

H2: Predpokladáme, že učiteľky a učitelia budú vykazovať najvyššiu mieru osobného napätia v dimenzii **psychické napätie** (oproti napätiu odbornému – profesionálnemu, napätiu interpersonálnemu či fyzickému).

H3: Predpokladáme, že učiteľky a učitelia budú vykazovať najvyššiu mieru vo využívaní dimenzie **starostlivosť o seba** v oblasti osobných zdrojov zvládania (oproti rekreácii, sociálnej opore a racionálno-kognitívnemu zvládaniu).

H4: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely medzi učiteľkami a učiteľmi vzhľadom na **dĺžku pedagogickej praxe** vo vnímanej miere stresu v zamestnaní, osobným napätím a zdrojmi zvládania stresu. Konkrétne:

- H4.1: Predpokladáme, že učiteľky a učitelia s pedagogickou praxou do 10 rokov budú vo vnímanej miere stresu v zamestnaní skórovať signifikantne vyššie ako učitelia a učiteľky s praxou nad 10 rokov.
- H4.2: Predpokladáme, že učiteľky a učitelia s pedagogickou praxou do 10 rokov budú v osobnom napätí skórovať signifikantne vyššie ako učitelia a učiteľky s praxou nad 10 rokov.
- H4.3: Predpokladáme, že učiteľky a učitelia s pedagogickou praxou nad 25 rokov budú v zdrojoch zvládania stresu skórovať signifikantne vyššie ako učitelia a učiteľky s praxou menej ako 25 rokov.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo spolu 165 respondentov, učiteľov a učiteliek na základných a stredných školách v Košickom kraji, vo veku od 25 do 66 rokov (M=44,77; SD=9,59). Učiteľky a učitelia pracovali na základných a stredných školách v mestách, školy na vidieku neboli zahrnuté do výskumného súboru. Jednalo sa o stredné školy typu gymnázií.

Vo výskumnom súbore prevažujú ženy – 90,3% (ako predpokladaný dôsledok výraznej feminizácie školstva, tab.1), 85,5 % má vysokoškolské vzdelanie II. stupňa, ako uvádzame v tab.2 prevažujú respondenti s dĺžkou praxe 11-25 rokov (48,5 %) a viac ako 25 rokov (32,1 %), väčšina respondentov (70,3%) je zapojená do ďalšieho vzdelávania, z hľadiska zastúpenia základných a stredných škôl je súbor vyvážený (ZŠ – 50,3 %, SŠ – 49,7 %). Pre naplnenie výskumných cieľov a overenie hypotéz v tejto výskumnej štúdii sme využili ako premennú dĺžku praxe. Ďalšie premenné tu neuvádzame, boli využité pre potreby ďalších analýz, nakoľko prezentovaná štúdia je parciálnym výstupom širšie koncipovaného projektu.

Tabuľka 1 Výskumný súbor podľa rodu (N=165)

	n	%
Ženy	149	90.3
Muži	16	9.7
Spolu	165	100

Poznámka: n – počet osôb v skupine

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2 Výskumný súbor zoskupený do kategórií podľa dĺžky praxe (N=165)

Dĺžka praxe	n	%
Menej ako 1 rok	1	0.6
0-3 roky	12	7.3
4-10 rokov	19	11.5
11-25 rokov	80	48.5
Viac ako 25 rokov	53	32.1
Spolu	165	100

Poznámka: n – počet osôb v skupine

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výskumné nástroje

Za účelom zisťovania demografických údajov o respondentoch sme účastníkom výskumu administrovali **demografický dotazník**. Otázky sa týkali demografických údajov o respondentoch (rod, vek, počet rokov učiteľskej praxe, lokalita školy, typ školy, dosiahnuté vzdelanie, typ vyučovaného predmetu, zapojenie do ďalšieho vzdelávania).

Mieru prežívaného stresu v zamestnaní, osobného napätia a zdrojov zvládania stresu sme merali prostredníctvom **Inventória zamestnaneckého stresu (OSI – R)**, ktorého autorom je Osipow (Psychodiagnostika, 2010). Inventórium je nástroj na meranie zdrojov stresu v pracovnom prostredí, osobného napätia, zažívaného jednotlivcom, ako dôsledok stresových faktorov v práci a v osobnom živote a zdrojov zvládania stresu, ktoré môžu pomôcť zmierniť dôsledky stresových faktorov a znížiť napätie. Osoba hodnotí položky, resp. ich pravdivosť vo vzťahu k sebe na 5 bodovej škále: 1-zriedka alebo nikdy, 2-príležitostne, 3-často, 4-obvykle, 5-vačšinou (Osipow, 2010). Dotazník pozostáva z troch škál.

Prvú škálu predstavuje ***Dotazník rolí v zamestnaní (ako zdrojov stresu),*** ktorý meria mieru stresu v zamestnaní. Škála je tvorená 6 dimenziami:

- *rola preťaženia* – meria mieru subjektívneho vnímania náročnosti práce, teda ako jednotlivec zvláda pracovné zaťaženie,
- *rola nedostatočnosti* – meria, do akej miery schopnosti a kvalifikácia jednotlivca zodpovedajú požiadavkám pracovného miesta,
- *rola nejasnosti* – meria mieru, do akej sú jednotlivcovi jasné priority, očakávania a hodnotiace kritériá,
- *rola hranice* – meria mieru, do akej jednotlivec prežíva konfliktné požiadavky rola a lojalitu v pracovnom prostredí,
- *zodpovednosť* – meria mieru, do akej jednotlivec má alebo pociťuje značnú zodpovednosť za výsledky práce iných,
- *fyzické prostredie* – meria mieru, do akej je jednotlivec vystavený extrémnym fyzickým podmienkam (hluk, teplota, vlhkosť, nebezpečný materiál, a pod.).

Druhou škálou je ***Dotazník osobného napätia***, ktorý meria emocionálne prežívanie jednotlivca v zamestnaní aj mimo neho. Škála je tvorená 4 dimenziami:

- *odborné (profesionálne) napätie* – meria mieru záujmu o prácu a o podávanie kvalitného pracovného výkonu, postoje k práci, prípadne mieru nudy a nezáujmu o prácu,
- *psychické napätie* – miera emocionálnych problémov, ktoré jednotlivec prežíva
- *napätie v medziľudských vzťahoch* - meria mieru konfliktov, kvalitu interpersonálnych vzťahov v rámci aj mimo pracovného prostredia,
- *fyzické napätie* – meria mieru fyzických ťažkostí, resp. subjektívne vnímaný zdravotný stav, mieru starostlivosti o seba,

Treťou škálou, ktorá meria zdroje zvládania stresu je ***Dotazník osobných zdrojov zvládania.*** Škála je tvorená 4 dimenziami:

- *rekreácia* – meria mieru, do akej jednotlivec využíva a získava potešenie a odpočinok z pravidelných rekreačných činností, či sa vo voľnom čase venuje obľúbeným činnostiam,
- *starostlivosť o seba* - meria mieru, do akej sa jednotlivec pravidelne zapája do osobných aktivít, ktoré redukujú alebo zmierňujú chronický stres (pravidelné cvičenie, spánok, zdravá strava, vyhýbanie sa návykovým látkam, a pod.),
- *sociálna opora* – meria mieru, do akej jednotlivec pociťuje podporu a pomoc svojho okolia, resp. má aspoň jednu blízku osobu, ktorej sa môže zdôveriť,
- *racionálne-kognitívne zvládanie* – meria mieru, do akej jednotlivec disponuje a využíva kognitívne zručnosti pri pracovnom strese, či dokáže racionálne spracovať pracovné problémy, resp. či dokáže „nemyslieť na prácu“.

Tabuľka 3 Hodnoty reliability dotazníka OSI-R zistené v nami realizovanom výskume

Škály OSI-R	n	Cronbachova alfa
Dotazník roli v zamestnaní (vnímaná miera stresu)	60	.87
Dotazník osobného napätia (psychologické napätie)	40	.91
Dotazník osobných zdrojov zvládania (zdroje zvládania)	40	.74

Poznámka: n - počet položiek

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Priebeh výskumu a štatistické spracovanie

Zber údajov prebehol v mesiacoch december – marec 2017 na základných a stredných školách v Košickom kraji. Respondentov sme informovali o dobrovoľnosti

vyplnenia dotazníka a anonymite poskytnutých údajov. Tieto informácie boli uvedené aj na začiatku dotazníka. Dotazníky boli administrované osobne vo forme papier-ceruzka a respondenti mali možnosť dodatočných otázok v prípade nejasnosti inštrukcie. Respondentom bol administrovaný demografický dotazník a dotazník OSI-R. Výskumný súbor bol získaný nenáhodným príležitostným výberom. Pre potreby štatistického spracovania boli získané údaje kódované v programe SPSS verzia 20.0. Na zisťovanie rozdielov v skúmaných premenných z hľadiska dĺžky praxe sme použili t-test pre dva nezávislé výbery a jednovchodovú ANOVU.

4. Výsledky – identifikácia zdrojov stresu a zdrojov jeho zvládania

Overovanie H1

V prvej hypotéze sme predpokladali, že učiteľky a učitelia budú pociťovať najvyššiu mieru stresu v zamestnaní v dimenzii **zodpovednosť**, nakoľko táto je zameraná na zisťovanie miery, do akej jednotlivec má alebo subjektívne pociťuje zodpovednosť za výsledky práce iných, čo je významnou charakteristikou učiteľskej profesie. Ako vidíme v tabuľke 4, táto dimenzia sa ocitla na druhom mieste v poradí zdrojov stresu tesne za **dimenziou preťaženia,** t.j. dimenziou pociťovanej náročnosti pracovného zaťaženia, ktoré je spojené s pocitom časového tlaku, neprimeraných nárokov, s pocitom absencie podpory nadriadených, pocitom nekompetentnosti na výkon niektorých aspektov práce. Uvedené zistenie úzko korešponduje so zisteniami v iných podobných výskumoch, ktoré uvádzame v predchádzajúcom texte, kde sa ako hlavné zdroje stresu objavujú časový tlak a nadmerná administratíva.

Tabuľka 1 Zamestnanecký stres u učiteľov základných a stredných škôl – priemerné hodnoty (N=165)

Zamestnanecký stres	M	SD	Min	Max
1. **Rola preťaženia**	**26.77**	6.92	11	42
2. Rola nejednoznačnosti	20.16	4.99	10	34
3. Nejednoznačnosť role	19.15	5.57	10	34
4. Roli hranice	21.20	4.52	12	35
5. **Zodpovednosť**	**25.84**	7.07	10	48
6. Fyzické prostredie	19.42	5.12	10	37

Poznámka: M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimum, Max-Maximum
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver: Z uvedených dôvodov môžeme konštatovať, že **H1 sa nepotvrdila,** preťaženie je totiž učiteľmi vnímané ako viac stresujúce než zodpovednosť.

Overovanie H2

V druhej hypotéze sme predpokladali, že učiteľky a učitelia budú vykazovať najvyššiu mieru osobného napätia v dimenzii **psychické napätie** (oproti napätiu odbornému – pracovnému, napätiu interpersonálnemu či fyzickému). V mnohých výskumoch sa totiž

uvádza ohrozenie tejto profesie individuálne prežívanými negatívnymi emocionálnymi stavmi (úzkosť, depresia, obavy, podráždenosť, neurotické prejavy, strata zmyslu pre humor a pod.), ktoré sú o.i. neoddeliteľnou súčasťou syndrómu vyhorenia a ich dlhodobejšie pretrvávanie sa môže stať súčasťou osobnostnej štruktúry. Ako je zrejmé z tabuľky 5, na pocite celkového osobného napätia v našom výskumnom súbore sa však významnou mierou podieľajú **interpersonálne vzťahy** v rámci aj mimo pracovného prostredia, ktoré s veľkou pravdepodobnosťou nie sú na uspokojivej úrovni - je možné uvažovať o narušených kolegiálnych vzťahoch, kde namiesto kooperácie prevažuje konkurencia, prípadne o nedostatku času zo strany respondentov venovaného rodine či priateľom, ktorý môže súvisieť s rolou preťaženia, ktorú uvádzame v predchádzajúcom texte (H1), či naopak – v pocite nedostatočnej opory zo strany kolegov, ale aj rodiny či priateľov (H3).

Tabuľka 2 Osobné napätie u učiteľov základných a stredných škôl – priemerné hodnoty (N=165)

Osobné napätie	M	SD	Min	Max
1. Odborné, profesionálne napätie	15.82	4.68	10	40
2. Psychické napätie	19.86	5.96	10	44
3. Interpersonálne napätie	**21.35**	**4.99**	13	41
4. Fyzické napätie	20.93	5.98	10	40

Poznámka: M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimum, Max-Maximum
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver: **H2 nebola potvrdená,** zdrojom osobného napätia u respondentov totiž nie je prioritne určitá individuálna emocionálna instabilita, ale interpersonálne vzťahy v rámci ale aj mimo pracoviska. Napätie vyplývajúce z pracovných požiadaviek sa vyskytlo v najmenšej miere.

Overovanie H3

V H3 sme predpokladali, že učiteľky a učitelia budú vykazovať najvyššiu mieru vo využívaní dimenzie **starostlivosti o seba** v oblasti osobných zdrojov zvládania (oproti rekreácii, sociálnej opore a racionálno-kognitívnemu zvládaniu). Ako vidíme v tabuľke 6, starostlivosť o seba, tj. zdravá životospráva, dostatok spánku, pohyb v prírode či vyhýbanie sa návykovým látkam je naozaj respondentmi uvádzaná ako preferovaný spôsob prevencie či zvládania pracovného stresu. V súvislosti s overovaním H3 zrejme nie je prekvapujúci výsledok v oblasti najnižšieho využívania sociálnej opory v našom výskumnom súbore ako zdroja na zvládanie stresu. Sociálna opora je však uvádzaná medzi preventívnymi stratégiami na popredných miestach, zistené údaje tak vyvolávajú otázky, prečo v tomto výskumnom súbore sú jej význam či prítomnosť takto podhodnotené a nachádzajú sa až na poslednom mieste v preferovaných zdrojoch zvládania. V rámci nášho výskumu sme však nemali možnosť na túto otázku získať relevantnú odpoveď.

Tabuľka 3 Zdroje zvládania u učiteľov základných a stredných škôl – priemerné hodnoty (N=165)

Zdroj zvládania	M	SD	Min	Max
1. Rekreácia, aktivity vo voľnom čase	29.82	6.28	15	48
2. Starostlivosť o seba	**43.77**	**6.07**	23	50
3. Sociálna opora	27.41	6.17	15	47
4. Racionálne-kognitívne zdroje	35.86	5.61	18	49

Poznámka: M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimum, Max-Maximum
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver: Vďaka uvedeným zisteniam môžeme konštatovať, že **H3 bola potvrdená,** nakoľko starostlivosť o seba pomerne vysoko prevyšuje iné zdroje zvládania stresu.

Overovanie H4

V štvrtej hypotéze sme predpokladali štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe vo vnímanej miere stresu, v osobnom napätí a v zdrojoch zvládania stresu. Konkrétne sme predpokladali, že učiteľky a učitelia s pedagogickou praxou do 10 rokov budú vo vnímanej miere stresu a osobnom napätí skórovať signifikantne vyššie ako učitelia a učiteľky s praxou nad 10 rokov. Zároveň sme predpokladali že učiteľky a učitelia s pedagogickou praxou nad 25 rokov budú v zdrojoch zvládania stresu skórovať signifikantne vyššie ako učitelia a učiteľky s praxou menej ako 25 rokov. Pre výpočet sme použili jednovchodovú ANOVA (porovnanie 3 skupín v miere závislej premennej – miera vnímaného stresu, psychologické napätie a zdroje zvládania stresu). Výsledky uvádzame v tabuľke 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Tabuľka 7 Výsledky ANOVY v miere vnímaného stresu vzhľadom na dĺžku praxe (N=165)

df	F	Sig.
Bwtween Groups (2) Within Groups (162)	.446	.641

Poznámka: df-počet stupňov voľnosti, F-test, Sig. - signifikancia
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 8 Porovnanie priemerov v miere vnímaného stresu vzhľadom na dĺžku praxe (N=165)

Dĺžka praxe	n	M	SD	Min	Max
Do 10 rokov	32	131.96	21.62	96	192
11-25 rokov	80	134.16	19.03	94	178
Viac ako 25 rokov	53	130.52	26.26	88	192

Poznámka: n - počet osôb v skupine, M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimum, Max-maximum, kódovanie premennej miera vnímaného stresu 1-zriedka alebo nikdy, 5-väčšinou (vyššie skóre znamená vyššiu mieru premennej miera vnímaného stresu)
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že neboli potvrdené štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami s pedagogickou praxou do 10 rokov, 11-25 rokov a nad 25 rokov v miere vnímaného stresu, avšak **na základe priemerov najvyššiu mieru stresu prežívajú učitelia a učiteľky s praxou 11-25 rokov a najnižšiu mieru stresu učitelia a učiteľky s praxou nad 25 rokov.**

Tabuľka 9 Výsledky ANOVY v miere psychologického napätia vzhľadom na dĺžku praxe (N=165)

df	F	Sig.
Bwtween Groups (2)	.090	.914
Within Groups (162)		

Poznámka: df-počet stupňov voľnosti, F-test, Sig. - signifikancia

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 10 Porovnanie priemerov v miere psychologického napätia vzhľadom na dĺžku praxe (N=165)

Dĺžka praxe	n	M	SD	Min	Max
Do 10 rokov	32	79.06	20.34	54	148
11-25 rokov	80	77.45	17.72	47	143
Viac ako 25 rokov	53	78.09	18.19	45	135

Poznámka: n - počet osôb v skupine, M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimum, Max-maximum, kódovanie premennej miera psychologického napätia 1-zriedka alebo nikdy, 5-väčšinou (vyššie skóre znamená vyššiu mieru premennej miera psychologického napätia)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že neboli potvrdené štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami s pedagogickou praxou do 10 rokov, 11-25 rokov a nad 25 rokov v miere osobného napätia, avšak **na základe priemerov najvyššiu mieru osobného napätia prežívajú učitelia a učiteľky s praxou do 10 rokov a najnižšiu mieru osobného napätia učitelia a učiteľky s praxou 11-25 rokov.**

Tabuľka 11 Výsledky ANOVY v zdrojoch zvládania stresu vzhľadom na dĺžku praxe (N=165)

df	F	Sig.
Bwtween Groups (2)	1.808	.167
Within Groups (162)		

Poznámka: df-počet stupňov voľnosti, F-test, Sig. - signifikancia

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 12 Porovnanie priemerov v zdrojoch zvládania vzhľadom na dĺžku praxe (N=165)

Dĺžka praxe	n	M	SD	Min	Max
Do 10 rokov	32	141.93	28.57	90	245
11-25 rokov	80	135.33	17.08	90	169
Viac ako 25 rokov	53	140.84	18.30	109	196

Poznámka: n - počet osôb v skupine, M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimum, Max-maximum, kódovanie premennej zdroje zvládania stresu1-zriedka alebo nikdy, 5-väčšinou (vyššie skóre znamená vyššiu mieru premennej zdroje zvládania stresu)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že neboli potvrdené štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami s pedagogickou praxou do 10 rokov, 11-25 rokov a nad 25 rokov v zdrojoch zvládania, avšak **na základe priemerov najvyššiu mieru zdrojov zvládania mali učitelia a učiteľky s praxou do 10 rokov a najnižšiu mieru zdrojov zvládania učitelia a učiteľky s praxou 11-25 rokov**.

Záver: Na základe uvedenej interpretácie je možné konštatovať, že **H4 nebola potvrdená.**

5. Diskusia a záver

Náročnosť výkonu profesie učiteľa je spätá aj s častým označovaním tejto profesie, ako „nositeľky zmien“ pri proklamovanej „premene školy“ (Průcha, 2002). Apelácia smerujúca k učiteľom však nedôsledne reflektuje fakt, či sú učitelia na požadované zmeny odborne pripravení, či sú v daných podmienkach schopní zmeny realizovať a predovšetkým, či učitelia pozitívne prijímajú požiadavky na nich kladené a či sú ochotní ich realizovať.

S vyššie uvedeným konštatovaním súvisí aj vysoko skórovaná **dimenzia preťaženia** v H1, t.j. dimenzia pociťovanej náročnosti pracovného zaťaženia, ktoré je spojené s pocitom časového tlaku, neprimeraných nárokov, s pocitom absencie podpory nadriadených, pocitom nekompetentnosti na výkon niektorých aspektov práce. Uvedené zistenie úzko korešponduje so zisteniami v prvej hypotéze, kde sa ako hlavné zdroje stresu objavujú časový tlak a nadmerná administratíva. Kurelová a Krejčí (2000) podľa výsledkov svojho výskumu uvádzajú, že okrem priameho vyučovania, ktoré zaberá 36,8 hod. času týždenne sa učiteľ ešte obvykle venuje príprave na vyučovanie, oprave žiackych prác, vytváraniu učebných pomôcok, poradám, učiteľskej agende a administratíve, účasti na konzultáciách s inými odborníkmi, spolupráci s rodičmi, ďalšej službe v škole (napr. dozor), doučovaniu, záujmovým krúžkom, osvetovej a inej verejnej činnosti, v neposlednom rade štúdiu a sebavzdelávaniu.

Zaujímavé je zistenie o neuspokojivých **interpersonálnych vzťahoch** (H2) v rámci aj mimo pracoviska ako zdroja osobného napätia a s tým súvisiacej nízkej miere využívania **sociálnej opory** (H3) ako zdroja zvládania stresu. Sociálna opora sa podľa mnohých výskumov považuje za významný faktor ovplyvňujúci vzťah: stres (záťaž) a zdravie. Je považovaná za protektívny faktor psychického i somatického zdravia, nakoľko osoby majúce pozitívny a úzky vzťah s inými ľuďmi lepšie odolávajú rôznym stresorom v životnom i pracovnom prostredí. Sociálna opora býva definovaná ako existencia alebo prístupnosť blízkych osôb, ktoré majú k nám vzťah, vážia si nás, ktoré majú o nás starosť a majú nás radi. Pokiaľ ide o pracovné prostredie, Undenová (1994, in Vašina, 2010)

hovorí o podpore hodnotením (spätná väzba od iných osôb, najmä od nadriadených), podpore prijatím skupinou, inštrumentálnej podpore (praktická pomoc pri výkone práce, hmotná podpora), emocionálnej podpore (možnosť pohovoriť si o problémoch s chápajúcim jednotlivcom), a podpornej atmosfére v práci, resp. na pracovisku. Absencia týchto aspektov môže prispievať k zníženej pracovnej i životnej spokojnosti a tým aj k zníženému pracovnému výkonu. V prípade učiteľskej profesie je to zvlášť dôležité preto, že vo výučbe je každý učiteľ (učiteľka) sám zodpovedný za skupinu žiakov a nemá bezprostrednú podporu iného profesionála, tým pádom sa rozvíja profesijná izolácia, ktorá znižuje schopnosť reflexie (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017).

Aj keď sa pri overovaní ďalších hypotéz nepotvrdili štatisticky významné rozdiely, je možné uvažovať o zdôvodnení najvyššej miery vnímaného stresu v kategórii „11-25 rokov praxe“ ako výsledku vyhodnocovania svojej profesionálnej dráhy v zmysle naplnených či nenaplnených ambícií, prípadného zvažovania začatia pracovnej kariéry v inej oblasti, postupného nástupu krízy stredného veku a pod. V kategórii „nad 25 rokov praxe“, kde sa miera vnímaného stresu objavuje v najnižšej miere, je možné uvažovať o vysokej miere adaptácie na prácu, spojenej s realistickým a racionálnym spracovaním reality, so stabilizáciou, prípadne je možné uvažovať aj o istej miere rezignácie.

Osobné napätie a s tým súvisiace využívanie zdrojov na zvládanie stresu sa objavujú v najvyššej miere v kategórii „do 10 rokov praxe“, čo potvrdzuje, že v tomto období z hľadiska dĺžky praxe sú učitelia vo zvýšenej miere ohrození prejavmi vyhorenia ako reakciou na nenaplnené očakávania z realizovanej profesie ale zároveň disponujú aj vysokou mierou schopnosti mobilizovať zdroje na stabilizovanie a elimináciu prejavov vyhorenia.

Samotní učitelia sú veľmi skeptickí v hodnotení prestíže svojej profesie. Havlík (2000) poukazuje na to, že v profesionálnom sebahodnotení ide najmä o reakciu na nízke platové hodnotenie, na zdanlivo „ľahšie“ vysokoškolské štúdium učiteľstva oproti iným profesiám, na vysoký stupeň feminizácie školstva, na osobné skúsenosti verejnosti s niektorými konkrétnymi nevhodnými typmi učiteľov, na neexistenciu objektívnych kritérií pre posudzovanie efektu práce učiteľa a s tým spojené nekvalifikované hodnotenie (verejnosťou, rodičmi, médiami, úradníkmi). V tomto kontexte je pomerne prekvapujúce zistenie, že povolanie učiteľa je napr. českou verejnosťou hodnotené ako vysoko prestížne (Tuček, Machonin, 1993, in Průcha, 2002), čo je dané tým, že odborníci aj laická verejnosť radí povolanie učiteľa k tým, ktoré sa vyznačujú vysokou zložitosťou práce. Vo výskume z r. 1993 sa učitelia v Českej republike ocitli na siedmom mieste a v r. 2004 na štvrtom mieste v rebríčku prestíže povolaní (Vašina, 2010). Na nízku prestíž si podľa uvedeného autora najmenej sťažujú učitelia na gymnáziách, čo však respondenti nášho výskumu vyvrátili a za jeden z najvýznamnejších zdrojov stresu označili práve nízku mieru spoločenského postavenia a prestíže (výskumný súbor stredoškolských učiteľov bol tvorený práve učiteľmi gymnázií).

Empirické zistenia, ktoré sa týkajú aspektov prežívania subjektívnych a objektívnych premenných pri záťaži v pedagogickej činnosti, sú prínosné a súčasne poukazujú na potrebu vytvorenia systémového riešenia prevencie a eliminácie nadlimitnej záťaže u učiteľov. Už v pregraduálnej príprave pedagógov by mali byť zaradené témy z oblasti psychohygieny nielen v teoretickej rovine ale aj v rovine praktického osvojenia efektívnych copingových stratégií a manažmentu stresu. Podľa Gillnerovej a kol. (2012) výcviková práca so záťažou v profesii učiteľa predstavuje najmä nácvik spôsobilostí, ktoré slúžia k zvládaniu záťažových situácií. Predkladá individuálny výber postupov autoregulácie s ohľadom na konkrétny individuálny vývin a aktuálny stav daného učiteľa. Jednotlivé kroky programu, ktorý je využiteľný už v pregraduálnej príprave ale aj pre učiteľov pôsobiacich v praxi, smerujú k možnosti do istej miery zautomatizovaného využitia naučených techník v situácii potreby, bez dlhého premýšľania a voľby stratégií. Súčasťou

takéhoto modulu je aj diagnostika vlastného stavu, miery opotrebovania učiteľa vo vzťahu k dĺžke praxe a rizika zlyhania v záťaži. Program rozvíja schopnosť citlivej detekcie varovných signálov, ktoré často vysiela vlastný organizmus. Učitelia sú vedení k tomu, aby včas (najlepšie preventívne) pracovali s možnosťou vlastného zlyhania či oslabenia a neodkladali vlastné problémy do doby, keď už sa môžu stať nezvládnuteľnými. Učiteľ postupne rozvíja citlivosť voči vlastnej kapacite, reflektuje využitie individuálnych limitov a premien v priebehu školského roku, kedy sa tolerancia k záťaži periodicky mení.

Mohli by sme pokračovať rozsiahlym výpočtom ďalších opatrení na úrovni celospoločenskej, na úrovni školy a jej manažmentu, či na úrovni jednotlivca, ale tieto úvahy sú už nad rámec tejto štúdie, ktorej cieľom bolo prioritne prezentovať výsledky výskumu v oblasti vnímania zdrojov stresu a zdrojov využívaných na jeho zvládnutie u učiteľov sekundárneho vzdelávania.

Použitá literatura

Gillnerová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Havlík, R. (2000). Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (s. 101-115). Praha: PF UK.

Kačmářová, M., & Kravcová, M. (2011). *Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľskej profesii*. [online]. [citované 09.03.2017]. Dostupné na https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Kacmarova.pdf

Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). *Typologie osobnosti učitelů*. http://rudolfkohoutek.blog.cz/.

Korczyńsky, S. (2015). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Impuls.

Kurelová, M., & Krejčí, V. et al. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.

Kyriacou, CH. (2001). *Teacher stress: directions for future research*. Educational Review, *53*(1), 27-35.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York Springer Publishing Company, Inc.

Osipow, S. H. (2010). *Inventórium zamestnaneckého stresu OSI-R*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Paulík, K. (1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: OU

Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwers,

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesii*. Praha : Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš. J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-PEDAGOGIUM,* (1), 59-86.

Šimíčková-Čížková, J. (2010). Učitel a jeho pracovní zátěž. In: Malá, D. (Ed.), *Školský psychológ a kvalita školy* (s. 127-133). Nitra: UKF.

Vašina, B. (2010). *Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž*. Ostrava: OU.

VYBRANÉ ASPEKTY KOMPARATÍVNEJ PEDAGOGIKY V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV

Zuzana Haláková[43], Soňa Nagyová[44], Tibor Nagy[45]

Abstrakt: Príspevok je zameraný možnosti začlenenia vybraných aspektov komparatívnej pedagogiky do prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov. Kým znalosti študentov z uvedenej oblasti sú skôr ojedinelé, prípadne sa viažu na štúdium cudzieho jazyka a v súvislosti s tým aj na vzdelávací systém krajín, v ktorých je úradným jazykom, vo vysokoškolskej príprave je možné predmetné časti zakomponovať do základných pedagogických disciplín (napr. do teórie výchovy, či všeobecnej didaktiky), no priestor pre jej priblíženie a zdôraznenie vybraných aspektov môže byť súčasťou školského manažmentu. Keďže jednotvárne a analogické sprístupňovanie vzdelávacích systémov jednotlivých krajín a regiónov sveta by aj z psychologického hľadiska mohlo viesť skôr k únave a neúčinnému učeniu sa, zvolili sme metódu rozhovoru pri spoločnej prezentácii školského systému v Slovenskej republike a následne si trojice študentov vybrali krajinu, ktorej vzdelávací systém spracovali. Výsledné produkty sme podrobili elementárnej analýze z hľadiska relevantnosti použitých zdrojov, dôležitosti uvádzaných informácií, grafického spracovania, vlastnej prezentácie a efektívnosti skupinovej práce. Hodnotili sme ich na stupnici 0 až 5 bodov. Počas 7-ročného obdobia bolo spracovaných 131 produktov, pričom najčastejšie si študenti vyberali krajiny Nemecko, Fínsko a Českú republiku.

Klíčová slova: komparatívna pedagogika, vzdelávacie systémy, príprava budúcich učiteľov

SELECTED ASPECTS OF COMPARATIVE EDUCATION IN PREPARATION OF FUTURE SCIENCE TEACHERS

Abstract: The contribution is focused on the possibilities of implementation key parts of comparative education into preparation of expectant science teachers for their future career. Students´ knowledge is weak in this field of study, or it is connected with learning foreign language and learning about the education systems in the countries, where this language is official. There is possible to implement several parts of the content to basic pedagogical disciplines (for example theory of education, curriculum and instructional theories) in university studies, but there will be a chance for deepening and accenting several aspects in school management. From the psychological point of view there could be

[43] Doc. RNDr. Zuzana Haláková, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky, Mlynská dolina, Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: halakova@fns.uniba.sk.

[44] RNDr. Soňa Nagyová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky, Mlynská dolina, Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: nagyova@fns.uniba.sk.

[45] PaedDr. Tibor Nagy, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky, Mlynská dolina, Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: tnagy@fns.uniba.sk.

a problem with fatigue and ineffective learning because of uniform and analogical interpretation of different education systems in several countries and regions of the world. We have decided to use a method of interview while speaking about the education system in Slovakia. After that the students´ groups of three members were created and they were working the education system in chosen country during one week and preparing a summary. After one week we analysed the products in the way of literature sources, importance of information, graphical and oral presentation and efficiency of working in groups. We evaluate them in the scale from 0 to 5 points for this activity. During the 7-years period 131 products were presented. The students prefer to study education systems in Germany, Finland and Czech Republic.

Key words: educational documents, expectant science teachers, school management

Úvod

Popis, analýza a vysvetľovanie vzdelávacích systémov v jednotlivých krajinách či regiónoch sveta sú predmetom štúdia komparatívnej (porovnávacej) pedagogiky, ktorá patrí v rámci sústavy pedagogických vied medzi základné pedagogické disciplíny spolu so všeobecnou pedagogikou, didaktikou, teóriou výchovy, dejinami pedagogiky a metodológiou pedagogiky (Průcha, 2000, Kratochvílová & kol., 2007). Podľa Průchu (2000) je súčasťou konštituovaných pedagogických disciplín.

Predmetom skúmania súčasnej porovnávacej pedagogiky sú pojmy globalizácia, internacionalizácia, neoliberalizmus, vedomostná spoločnosť, vedomostná ekonomika celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, pracovný tréning, verejná edukácia a industrializácia (Benyak, Kövérová & Vranaiová, 2014). Rieši však i problémy integrácie, multikultúrnej výchovy, inkluzívneho vzdelávania, riadenia a financovania školstva, zaoberá sa školskými reformami a ich efektivitou, podmienkami vzdelávania atď.

1. Ciele

Poznať vzdelávací systém rodnej krajiny je pre bežného človeka samozrejmosťou, keďže sa minimálne na obdobie povinnej školskej dochádzky stáva priamo jeho súčasťou. Mnohí odborníci však skúmajú a porovnávajú vzdelávacie systémy v jednotlivých krajinách sveta, analyzujú spoločné a rozdielne parametre a prekračujú hranice vlastného štátu. Súčasťou vzdelania budúcich učiteľov by mala byť aspoň orientačná znalosť základov komparatívnej pedagogiky, o čo sa snažíme v rámci pedagogických disciplín. Cieľom je, aby adept na učiteľské povolanie dokázal adekvátne spracovať a pochopiť systém vzdelávania v iných krajinách berúc do úvahy faktory, ktoré ovplyvňujú jeho výstavbu a fungovanie v reálnych podmienkach, aby dokázal siahnuť po relevantných zdrojoch na spracovanie odbornej problematiky, vytvoriť prehľadnú štruktúru vzhľadom na medzinárodnú klasifikáciu stupňov vzdelávania a aby primeraným spôsobom interpretoval dôležité informácie svojim kolegom. Zameriavame sa na analýzu produktov skupinovej práce študentov učiteľstva prírodovedných predmetov v oblasti porovnávacej pedagogiky a návrhmi aktivít na osvojenie si základných charakteristík vzdelávacieho systému príslušnej krajiny.

2. Teoretický rámec

Vzdelávací systém v krajine tvorí súbor všetkých škôl, školských zariadení a iných vzdelávacích inštitúcií, ich pracovníkov, materiálnych a finančných prostriedkov, legislatívnych úprav, ktoré ako celok zaisťujú v štáte (alebo menšom územnom celku) realizáciu vzdelávania (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Riadenie vzdelávacieho systému v štáte určuje stratégia vzdelávacej politiky a je uskutočňovaná štátnou správou v školstve (Bagalová, Bizíková, & Fatulová, 2018). Poznatky porovnávacej pedagogiky sú východiskom pre odborníkov z oblasti plánovania a riadenia školstva v štáte, odborníkov v ekonómii školstva a vzdelávania, sociológov, učiteľov, školských manažérov (Průcha, 2015). V našich podmienkach sa danou problematikou dlhodobejšie zaoberali a vo svojich dielach ju aj analyzujú najmä profesor Průcha (napr. Průcha, 2015) a profesor Obdržálek (napr. Obdržálek, 1994, 2002).

Určite mnohí vnímajú uvedené skutočnosti pri porovnávaní výsledkov medzinárodných meraní PISA, TIMSS, PIRLS ako ukazovateľov kvality vzdelávacieho systému a pri následnom porovnávaní školských systémov domácej krajiny s krajinami, ktoré sa umiestňujú na popredných priečkach, prípadne v porovnaní s priemerom členských krajín OECD, či EÚ 22. Do popredia je dávaný fínsky školský systém, dokonca sa prejavujú mnohé snahy ho vo viacerých smeroch napodobniť, či prevziať niektoré metódy učenia a vyučovania. Podobne sa zaujímavými a príťažlivými z tohoto uhla pohľadu stávajú ázijské štáty Singapur, Južná Kórea, Taiwan (Bagalová, Bizíková, & Fatulová, 2018).

Medzivládna organizácia OECD uverejnila systém indikátorov na meranie a objektívne vyhodnocovanie rozdielov stavu vzdelávania v jednotlivých krajinách. V rámci 28 základných kategórií sú vyšpecifikované ďalšie presnejšie kvantitatívne a medzinárodne porovnateľné indikátory, ktoré by mohli pomôcť vytvoriť efektívnejšií a nestrannejší vzdelávací systém v krajine (Education in Glance, 2017). Sú nimi napríklad údaje o úrovni vzdelania dospelých, o absolventoch rôznych stupňov vzdelania, o vplyve vzdelania rodičov na vzdelávanie detí, o výdavkoch na vzdelávanie, údaje o učiteľoch atď.

Komparatívna pedagogika vstupuje do života žiakov už počas štúdia na základných a stredných školách, kde sa v rámci štúdia cudzieho jazyka učia o školskom systéme v krajinách, v ktorých je štátnym jazykom anglický, nemecký, francúzsky či španielsky jazyk. Ďalšou možnosťou blízkého kontaktu so vzdelávacím systémom v inej krajine môže byť osobná či sprostredkovaná skúsenosť štúdia v zahraničí na kratšie či dlhšie obdobie (niekoľkých týždňov až rokov).

Budúci učitelia prírodovedných predmetov by mali mať poznatky z tejto vednej disciplíny. Otázkou zostáva, v akom rozsahu, poznatky akého druhu a kam tieto informácie zaradiť v rámci prípravy na budúce povolanie, keď sa predmet s uvedeným názvom v študijnom poriadku nenachádza. Jednou z možností je pri zoznamovaní sa so štruktúrou pedagogických disciplín v druhom ročníku učiteľského štúdia v teórii výchovy načrtnúť stručný rámec oblastí skúmania tejto disciplíny. Ďalšou možnosťou, ktorá je využívaná v rámci posilnenia hodín školského manažmentu, je venovať úvodné hodiny práve tejto disciplíne, čo má tiež svoje opodstatnenie.

Zároveň je však potrebné zvážiť spôsoby sprístupnenia problematiky, keďže očakávať prehľad o vzdelávacích systémoch všetkých krajín a regiónov sveta by nebolo racionálne, a ani produktívne. Je možné upozorniť na vybrané krajiny, prípadne pristúpiť na záujem študentov o výber krajín, ktorých vzdelávacie systémy sú pre nich zaujímavé,

či inšpiratívne a následne zosumarizovať určité trendy a tendencie v rámci rozvíjania tejto pedagogickej disciplíny. No tým vstupuje do spomínanej problematiky aj psychológia učenia, čo umožňuje študentom zamyslieť sa nad tým, ako efektívne sprístupňovať podobné obsahy, aké metódy využívať, aby nedošlo k nežiadúcim interferenciám.

3. Metodológia

Z komparatívnej pedagogiky sme sa venovali vzdelávacím systémom v rôznych krajinách sveta. Modelovo je sprístupnený vzdelávací systém na Slovensku, ktorého súčasťou sú takmer všetci študenti. Z tohoto pohľadu je to skôr reflexia (ktorú môžeme od študentov žiadať pripavť počas niekoľkých minút písomne a následne ju spoločne rozdiskutovať), určenie základných kategórií porovnatelných v rôznych krajinách a podrobnejší opis medzinárodnej klasifikácie stupňov vzdelávania.

Počas 7-ročných skúseností v rámci školského manažmentu sa na spracovaní školského systému vybranej krajiny zúčastnilo 389 študentov učiteľských kombinácií na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave zo 402 zapísaných na tento učebný predmet, 20,64 % chlapcov, 79,36 % dievčat. Úspešne ho absolvovalo 96,77 % (tabuľka 1).

Tabuľka 1. Prehľad o počte študentov a ich hodnotení v rámci predmetu Školský manažment na PriF UK v Bratislave počas 7-ročnej periódy výučby

akademický rok	počet	A	B	C	D	E	neukončení	chlapci	dievčatá
2011/12	53	33	10	8	0	0	2	18	35
2012/13	53	31	13	5	1	1	2	10	43
2013/14	56	35	13	5	0	1	2	12	44
2014/15	64	42	11	6	0	0	5	12	52
2015/16	72	33	19	15	4	0	1	16	56
2016/17	64	23	31	8	1	0	1	10	54
2017/18	40	12	20	7	0	1	0	5	35
Σ	402	209	117	54	6	3	13	83	319

Vstupnou kapitolou boli vybrané časti komparatívnej pedagogiky prioritne sústredené na osvojenie si medzinárodných štandardov klasifikácie stupňov vzdelávania (ISCED). Je to prvá hodnotená aktivita z ôsmich plánovaných počas semestra. Má charakter skupinovej krátkodobej (týždňovej) práce trojčlenných skupín, ktorých úlohou je vybrať a následne zrozumiteľne a logicky v rôznych úrovniach spracovať vzdelávací systém vybranej krajiny, či regiónu.

Pri skúmaní študentských produktov sme využívali metódu analýzy, pozorovanie pri skupinovej práci respondentov počas prezentácie v rámci semináru, popisné charakteristiky (početnosť vybraných tém, či oblastí spracovania). Študenti dostávali spätnú väzbu ohľadom svojho hodnotenia najneskôr do najbližšieho stretnutia (t. j. maximálne s týždňovým posunom) aj so zdôvodnením (častokrát prostredníctvom mailovej komunikácie alebo osobne cez náhľad do hodnoteného produktu) (Haláková, Nagyová, & Nagy, 2017).

V ukončenom akademickom roku 2017/2018 vďaka posilneniu časovej dotácie o jednu hodinu v prospech seminárov vznikol priestor, v rámci ktorého bol prezentovaný každý zo 14 spracovaných vzdelávacích systémov v uvedenom roku trojicou študentov. Na spoločné zvládnutie tohoto zadania mali týždeň a bolo potrebné hodnotiť osobný vklad každého zúčastneného.

Štruktúra príspevkov pozostávala z niekoľkých častí: zo spracovania textovej, grafickej a prezentačnej zložky. Súčasťou textovej zložky bolo vytvorenie dokumentu v rozsahu maximálne 3 normostrán. Text bol hodnotený z hľadiska relevantnosti použitých zdrojov, výberu informácií (z hľadiska dôležitosti, aktuálnosti, primeranosti). Ďalšou požiadavkou bolo na základe údajov uvádzaných v textovej časti vypracovať grafické znázornenie v súlade s medzinárodnou klasifikáciou stupňov vzdelávania. V súčasnosti je už možné nájsť mnoho spracovaní aj v elektronických dokumentoch a na webových stránkach, no keďže každý výstup bol podrobený dôkladnej analýze, skopírované grafické produkty nezískali body do celkového hodnotenia. V spracovaní prezentácie sa opäť mohla prejaviť tvorivosť každého tímu, jedinou podmienkou bolo, že v ktoromkoľvek okamihu prezentácie mali byť zostávajúci dvaja členova skupiny schopní pokračovať v prebiehajúcom sprístupňovaní vzdelávacieho systému vybranej krajiny. Tým sme sa snažili eliminovať ostré vyhranenie a rozdelenie rolí v rámci tímu, napr. na prezentáciu primárneho, sekundárneho a terciárneho vzdelávania. To boli chvíle, ktoré preverili kompaktnosť tímu a skutočnú prácu na spoločnej úlohe. Pokiaľ to v skupine „neklapalo“, v celkovom hodnotení sme túto skutočnosť zohľadnili ubratím bodov neparticipujúcemu členovi, prípadne príliš dominantnému členovi. Tí, ktorí nepodcenili týždňovú prípravu na prezentáciu, úspešne zvládli toto zadanie. Nemohol ho vypracovať jeden človek.

Po reflexii sa ukázalo, že najvhodnejšie a najprínosnejšie pre skupinovú prácu sú osobné alebo sprostredkované (virtuálne, prostredníctvom sociálnych sietí, či telefonicky) stretnutia, ktoré umožňujú tému rozdiskutovať, vytvoriť koncept, popracovať na ňom spoločne, pomôcť si, spolupracovať, usmerniť jeden druhého, overiť si, či vlastný príspevok bude kompatibilný, vyvážený v porovnaní s príspevkami ostatných a či každý v tíme ovláda aj časti svojich kolegov. Striktná deľba práce nebola vždy ideálnym riešením, najmä v prípadoch, keď ďalšie časti produktu dvaja členovia skupiny neovládali.

Pri prezentácii vzdelávacieho systému spomínanou trojicou študentov je potrebné vymyslieť aktivity, ktoré by ostatným sledujúcim a vnímajúcim umožnili prvotné zoznámenie sa so vzdelávacím systémom krajiny a zároveň by udržali ich pozornosť. Na druhej strane je potrebné, aby spracovanie nebolo jednotvárne a aby nenastúpili psychologické aspekty interferencie a zamieňania podobných obsahov. Avšak využitie zákonu podobnosti v psychológii učenia v zmysle špecifického transferu a využitia výsledkov predchádzajúceho učenia na učenie nasledujúce je tiež možné citlivo uplatniť. Zadania nemusia byť komplikované, postačia na iniciáciu a stimuláciu pozornosti a práce s informáciami a napriek tomu, umožnia skoncentrovať sa študentom na prezentáciu kolegov. Vyskúšali sme jednoduchý nárys jednotlivých systémov, prostredníctvom jasných a nenáročných pokynov.

Napríklad:

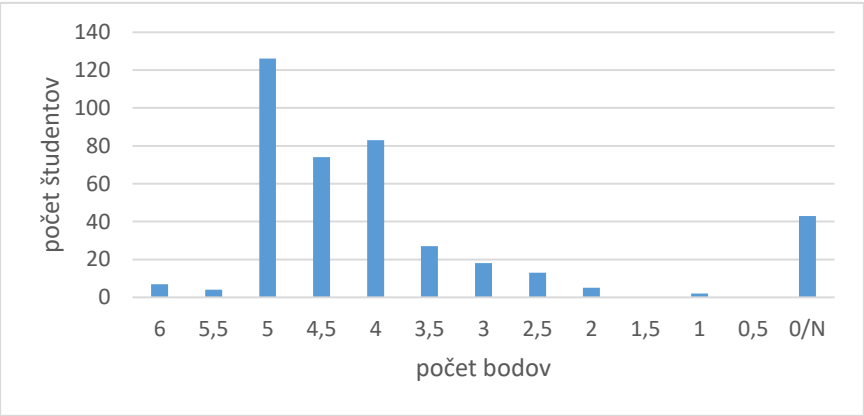
1) Uveďte 5 číselných údajov, ktoré odzneli v prezentácii vzdelávacieho systému aj s vysvetlením.
2) Vytvorte myšlienkovú mapu z prezentácie o vzdelávacom systéme v danej krajine.

3) Vytvorte komiksové spracovanie toho, kto z Vašich kolegov sa venoval príslušnej téme zo vzdelávaceho systému v uvedenej krajine.
4) Uveďte 5 kľúčových pojmov zo vzdelávacieho systému v danej krajine, zdôraznite, čím je jedinečný.
5) Položte otázku k vzdelávaciemu systému vo Francúzsku, ktorú by Vám kolegovia mali zodpovedať a odpoveď na ňu v prezentácii nebola.
6) Na základe popisu školského systému v uvedenej krajine graficky vyjadrite vybraný aspekt z neho.
7) Ktoré zaujímavosti ste sa dozvedeli v súvislosti so vzdelávaním v Japonsku?
8) Uveďte označenia škôl v pôvodnom jazyku krajiny (napr. v poľskom, srbskom, ...).
9) Uveďte rozdiely vo vzdelávacom systéme danej krajiny v porovnaní so vzdelávacím systémom na Slovensku.
10) Nakreslite vybavenie triedy, ktoré ste zažili počas základnej a strednej školy a následne zakreslite také vybavenie triedy, aké by ste si predstavovali ideálne pre svoju každodennú prácu.

4. Výsledky

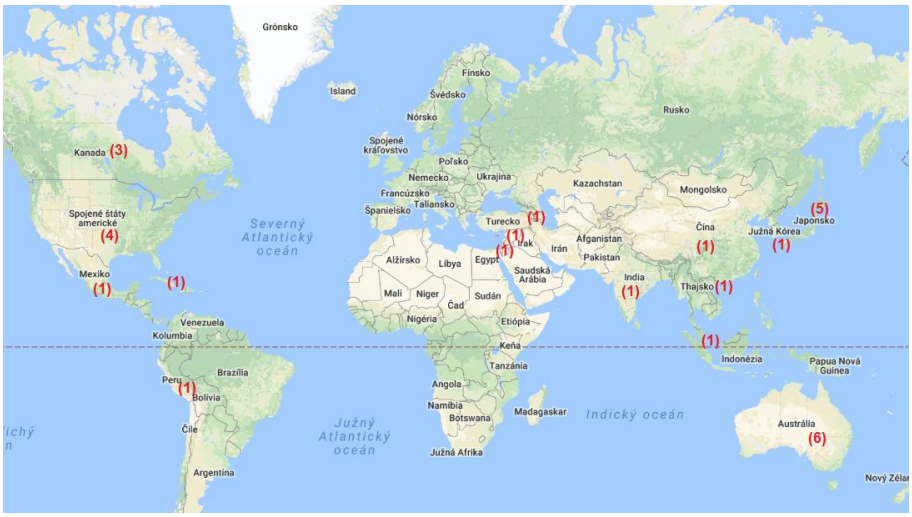
Naštudovanie vzdelávacieho systému vo vybranej krajine či regióne sveta predstavovalo úvodnú aktivitu v rámci náplne uvedeného učebného predmetu. Pre mnohých pôsobila motivačne, predstavovala výzvu pre tímovú prácu a jej manažovanie. Tvorba skupín prebiehala spontánne, čo mohlo tiež napomôcť efektívnej spolupráci. Hodnotenie skupinovej práce je vždy náročné. Ak mu je podrobený len výsledný produkt, má svoje opodstatnenie prideliť každému členovi rovnaký počet bodov. Ak je však možné sledovať príspevok každého zúčastneného k výslednému produktu, je možné hodnotenie individualizovať. Každý zo študentov bol hodnotený na škále 0 až 5 bodov (Graf 1), pričom sa vyskytli prípady, v ktorých jednotlivci predviedli nadštandardný výkon a preto boli ocenení polbodovým alebo bodovým bonusom (2,74%). Priemerný počet bodov pripadajúci na jednotlivca bol 4 body, na skupinu 11,8 bodu.

Graf 1 Prehľad o počte študentov, ktorí dosiahli za vypracovanú aktivitu príslušné bodové hodnotenie



Následne sa vytvorili trojčlenné skupiny, ktoré si vybrali krajinu, ktorej vzdelávací systém sa rozhodli spracovať. Viackrát sa vyskytli aj exotické krajiny, nebránili sme ani výberu krajiny z rôznych pohnútok. Kým modelovo sme podrobne sprístupnili vzdelávací systém na Slovensku, v rámci trojčlenných skupín študenti naštudovali a spracovali vzdelávacie systémy v týchto krajinách (obrázky 1, 2) *46: Nemecko (11), Fínsko (11), Česká republika (10), Veľká Británia (8), Španielsko (7), Rakúsko (7), Francúzsko (7), Austrália (6), Poľsko (6), Japonsko (5), Maďarsko (5), USA (4), Rusko (4), Srbsko (4), Nórsko (3), Švajčiarsko (3), Švédsko (3), Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska (3), Kanada (3), Taliansko (2), Holandsko (2), Čína (1), Arménsko (1), Belgicko (1), India (1), Island (1), Izrael (1), Írsko (1), Kuba (1), Luxembursko (1), Mexiko (1), Peru (1), Singapur (1), Sýria (1), Južná Kórea (1), Estónsko (1), Thajsko (1), Dánsko (1). Celkovo sme hodnotili 131 produktov, európske krajiny boli zastúpené 102 produktmi, Severná Amerika deviatimi, Južná Amerika prostredníctvom Peru, Austrália v šiestich produktoch a Ázia v trinástich výstupmi, pričom niektoré boli spracované veľmi tvorivo, nekonvenčne, dokonca cez autentické rozhovory so študentmi študujúcimi vo vybranej krajine, príp. prezentáciou vzdelávacieho systému v národnom kroji vybranej krajiny. Keďže učiteľstvo študujú aj niekoľkí študenti pôvodom z iných krajín, napr. zo Srbska, Sýrie; iní strávili určitý čas, či študijný pobyt v inej krajine, lákalo ich to spracovať a priblížiť túto oblasť aj ostatným. Téma sa tak nejaví príťažlivou výlučne pre študentov geografie, ktorí tvorili 29,10%, či jazykov (anglický, nemecký) 7,96%, ale aj pre študentov ostatných učiteľských kombinácií.

Obrázok 1. Zastúpenie mimoeurópskych krajín v spracovaných študentských produktoch



Zdroj https://www.google.com/maps (Poznámka: Číslo v zátvorke označuje počet študentských produktov)

*V zátvorke je uvádzaný počet skupín, ktoré spracovali vzdelávací systém vo vybranej krajine

Obrázok 2. Zastúpenie európskych krajín v spracovaných študentských produktoch

Zdroj https://www.google.com/maps (Poznámka: Číslo v zátvorke označuje počet študentských produktov)

Prínosom pre študentov bola nielen práca v skupine, ale aj to, že dokázali odbúrať prípadnú jazykovú bariéru pri spracovávaní zahraničných zdrojov. Zažili, čo znamená byť hodnotený v rámci skupinovej práce, naučili sa rozdeliť si zadanie a prácu na ňom, keď sú časovo obmedzení na vykonanie skupinovej úlohy, keď sa majú stretnúť a pracovať ako tím mimo vyučovacieho času či dňa, naučili sa prispôsobiť možnostiam a okolnostiam druhých, zorganizovať si čas. Nasledovala reflexia a zdôvodnenie hodnotenia skupiny, prípadne odlišností jednotlivca od výkonu v skupine. Dôležité boli aj zistenia, že podobné obsahy možno sprístupniť rôznymi metódami, čo bude určite prínosom aj pre ich ďalšiu pedagogickú činnosť.

5. Diskusia a záver

Skupinová práca je dôležitým predpokladom pre ďalšie pracovné pôsobenie mladého človeka v akomkoľvek povolaní. Existujú dokonca odvetvia, v ktorých jednotlivec má len malú šancu uspieť a potrebuje tím spolupracovníkov na splnenie požadovanej úlohy. Podobne je tomu aj v školstve, kde väčšina učiteľov funguje v spolupráci s kolegami, či už vedením paralelných tried v konkrétnom učebnom predmete, alebo v súvislosti s rozvíjaním medzipredmetových vzťahov medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi a konkrétnymi obsahmi. Pri vytváraní celkového obrazu o žiakovi sa tiež len zriedkakedy uspokojí s vlastným pozorovaním jeho správania počas jedného vyučovacieho predmetu. V nami skúmanej problematike komparatívnej pedagogiky sa osvedčila skupinová práca študentov učiteľstva.

Budúci učiteľ by mal byť oboznámený nielen s tým, čo sa aktuálne vyučuje na základných a stredných školách, ale mal by chápať širšie súvislosti v rôznych smeroch svojho zamerania (Haláková, Nagyová, & Nagy, 2017). V rámci tejto pedagogickej disciplíny je preto dôležité upozorňovať a diskutovať so študentmi o aktuálnych

problémoch komparatívnej pedagogiky, zamerať ich pozornosť nielen na úspechy krajín v medzinárodných meraniach, ale aj na prípadné neúspěchy, či úskalia v oblasti návrhov, realizácie a dopadov školských reforiem v mnohých krajinách (Kaščák, Pupala, & kol., 2011), či už z historického pohľadu, alebo v súčasnosti prebiehajúcich zásahov v rôznych smeroch a rôznymi nástrojmi. Je preto opodstatnené sledovať a skúmať fungovanie a tendencie vývoja vzdelávacích systémov v medzinárodnom kontexte.

Naším cieľom z pohľadu sprístupňovaných informácií o vzdelávacích systémoch v rôznych krajinách nebolo zapojiť len krátkodobú pamäť do procesu ich spracovania a uchovania, ale navrhli sme počas prezentovania produktov zaradiť aktivity, ktoré zmobilizujú pozornosť cieleným sústredením sa na určitý aspekt situácie, zabezpečia prenos z krátkodobej do dlhodobej pamäte jednotlivca. Zároveň sa takéto spracovanie môže stať mnemotechnickou pomôckou pri opätovnom učení sa daných obsahov (či dokonca pri aplikácii vo vzťahu k iným obsahom), pri opakovaní a kódovaní, čím podnietime úmyselné zapamätávanie (Ruisel & Ruiselová, 1990).

Príspevok vznikol s podporou grantu KEGA 044UK-4/2017.

Použitá literatura

Bagalová, Ľ., Bizíková, Ľ., & Fatulová, Z. (2018). *Komparatívna analýza vzdelávacieho systému v Slovenskej republike a vo vybraných ázijských krajinách*. ŠPÚ, 50 s. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/komparativna-analyza_jul4_na-msvvas-sr.pdf.

Benyak, J., Kőverová, E., & Vranaiová, K. (2014). Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. *Pedagogika*, *5*(3), 193-218.

Education at a Glance 2017 – Data and Methodology. (2017). Dostupné z http://www.oecd.org/education/eag2017indicators.htm.

Haláková, Z., Nagyová, S., & Nagy, T. (2017). Vzdelávanie budúcich učiteľov prírodovedných predmetov v oblasti školského manažmentu. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017* (s. 89-95). Brno: Mendelova univerzita.

Kaščák, Pupala, a kol. (2011). *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans spol. s.r.o.

Kratochvílová, a kol. (2007). *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave Pedagogická fakulta.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika – Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*: 7. aktualizované a rozšírené vydání. Praha: Portál.

Obdržálek, Z. (1994). *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Obdržálek, Z. (2002). *Škola a jej manažment*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Ruisel, I., & Ruiselová, Z. (1990). *Vybrané problémy psychológie poznávania*. Bratislava: Vydavateľstvo VEDA.

MOŽNOSTI ROZVOJA SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCTVOM METÓD KOOPERATÍVNEHO UČENIA

Imrich Ištvan[47]

Abstrakt: Príspevok je venovaný problematike rozvoja sociálnych kompetencií u žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom kooperatívneho učenia. Pod pojmom kooperatívne učenie bola chápaná štrukturovaná práca v dvojiciach, alebo v skupinách s prvkami pozitívnej závislosti, individuálnej zodpovednosti spojená s procesom sociálneho učenia a reflexie. Hlavným cieľom prieskumnej sondy bolo zistiť aktuálny stav rozvoja sociálnych spôsobilostí u skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím. Ako výskumné metódy boli u vybraných žiakov použité dotazníky, štandardizovaný dotazník od A. Mezera a dotazník vlastnej konštrukcie. Na základe analýzy výsledkov dotazníkov sa zistilo, že skúmaní žiaci majú vo väčšine očakávaných sociálnych kompetencií značné rezervy. Najväčšie rezervy u skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím sa ukázali v spôsobilosti pochváliť jeden druhého, nadviazať rozhovor a sociálny kontakt, priznať chyby a omyl, vyjadriť opačný názor či odolať tlaku okolia. Autor v príspevku popisuje, ilustruje a odporúča aplikáciu vybraných metód kooperatívneho učenia k rozvoju sociálnych zručností skúmaných žiakov.

Klíčová slova: sociálne zručnosti, žiak s mentálnym postihnutím, kooperatívne učenie, kooperatívne metódy

POSSIBILITIES OF DEVELOPING THE SOCIAL SKILLS OF PUPILS WITH MENTAL DISABILITIES THROUGH METHODS OF COOPERATIVE LEARNING

Abstract: The paper is devoted to the issue of the development of social competences of pupils with mental disabilities through cooperative learning. The cooperative learning was understood as structured work in pairs, or in groups with elements of positive dependence, individual responsibility associated with the process of social learning and reflection. The main objective of the survey was to find out the current state of development of social competences in examined pupils with mental disabilities. As research methods were used questionnaires, a standardized questionnaire by A. Mezera and a questionnaire of own design. Based on the analysis of the results of the questionnaires, it was found that the surveyed pupils had considerable reserves in most of the expected social competencies. The greatest reserves of investigated pupils with mental disabilities were: in the ability to compliment each other, to engage in conversation and social contact, to confess mistakes and errors, to express the opposite opinion, or to resist the pressure of the environment.

[47] Mgr. Imrich Ištvan, PhD. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: imrich.istvan@unipo.sk.

The author of the paper describes, illustrates and recommends the application of selected cooperative learning methods to the development of the social skills of the pupils.

Key word: professional skills, pupil with mental disabilities, cooperative learning, cooperative methods

Úvod

Veľká časť profesného života človeka sa týka medziľudských vzťahov. Pre každé povolanie, nezávisle, či ide o učiteľov, zdravotné sestry sociálnych pracovníkov, právnikov, duchovných a pod. sú medziľudné vzťahy, dôležitý faktor, ktorý ukáže či pri výkone povolania budú úspešní, či nie. Sociálne, medziľudské interakcie a komunikácia je prirodzenou potrebou každého človeka. Absencia príjimania informácii, či trvale neuspokojovaná túžba po reakcii na vlastnú činnosť sa môže negatívne prejavovať v psychike človeka. Každý človek má právo na plnohodnotný a spokojný život. Ak zdravý človek žije svoj život na plno, prečo by tomu tak nemohlo byť i u osoby s handicapom? Mentálne postihnutí jedinci potrebujú v porovnaní s intaktnou populáciou vo väčšej miere byť vhodným spôsobom stimulovaní, aby mohli rozvíjať svoju osobnosť, svoje schopnosti a spôsobilosti. Na rozvoj a utváranie ich osobnosti má vplyv výchova a vzdelávanie. Príspevok je preto venovaný možnostiam rozvoja sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím potrestredníctvom kooperatívneho učenia.

1. Teoretický rámec

1.1 Vymedzenie pojmu kompetencie

Kvalitný výkon každej profesie si vyžaduje určité kompetencie, spôsobilosti a zručnosti efektívne vykonávať činnosti typické pre povolanie. Hoci sa pojem kompetencia používa v odbornom i v bežnom jazyku, jeho význam ako aj definícia kľúčových kompetencií nie je medzi odborníkmi (Helus, 1995; Švec, 1999; Vašutová, 2002 a iní) jednotná. Pojem „kompetencie“ zaviedol v 60. rokoch 20. storočia do vedeckého diskurzu lingvista N. Chomsky v rámci teórie transformačnej generatívnej gramatiky. Kompetenciu chápal ako predpoklad pre nejakú reálnu činnosť alebo výkon. V priebehu posledných dvoch desaťročí sa pojem (kľúčové) kompetencie rozšíril zo sféry odborného vzdelávania do všetkých ostatných vzdelávacích oblastí. Tento proces silno podporovali napr. orgány EU, OECD. Dnes sú kompetencie ako edukčné ciele včlenené ako základné kategórie do kurikulárnych dokumentov vo vyspelých krajinách. Sú tiež súčasťou diagnostikovania vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov (Průcha, 2009).

Tabuľka 1. Vymedzenie pojmu kompetencie, kľúčové kompetencie

Pojem kompetencia[48]	Charakteristika
(Průcha, Walterová, & Mareš 2009, s129)	Je schopnosť, zručnosť, spôsobilosť úspešne realizovať nejaké činnosti, riešiť určité úlohy predovšetkým v pracovných a iných životných situáciách.
Zákon 245/2008 Z.z.) Paragraf 2 odsek t	Je preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie
Pojem kľúčové kompetencie	Charakteristika
Jezberová, et. al. 2007, s. 20	Je súhrn vedomostí, spôsobilostí, schopností, postojov a hodnôt, ktoré sú dôležité pre osobný rozvoj jedinca, pre jeho aktívne zapojenie do spoločnosti, budúceho uplatnenie v pracovnom i mimopracovnom živote a i pre ďalšie vzdelávania.
H. Belz & M. Siegrist (2015)	Zahrňujú celé spektrum kompetencii presahujúcich hranice jednotlivých odborností. Sú prejavom schopností človeka správať sa primerane situácii, konať kompetentne.

Zdroj: spracovanie autora

Ako synonymum k pojmu kompetencia sa zvyknú (Turek, 2009), používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita a iné. Obsah pojmu kompetencia najlepšie vystihuje behaviorálna definícia, ktorá vymedzuje kompetenciu ako *„správanie (činnosť alebo komplex činnosti), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.“* Kompetencie sú teda charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti.

1.2 Vymedzenie pojmu sociálne kompetencie a jej druhy

V domácej ako aj v zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými vymedzeniami pojmu sociálne kompetencie. Poľský pedagóg W. Sroczyński poníma sociálnu kompetenciu

[48] Potrebné je poznamenať, že pod kompetenciou vo všeobecnej rovine chápeme právomoc o niečom rozhodovať, t. j. súbor rozhodovacích právomocí, z ktorých vyplýva zodpovednosť za dôsledky našich rozhodnutí. Ako uvádza M. Černotová (2010) ide o najbežnejšie laické i učiteľské chápanie daného pojmu. V odbornej terminológii sa ale kompetencia najčastejšie vysvetľuje ako súbor vedomostí, spôsobilostí, skúsenosti, metód a postojov, ktoré jednotlivec využíva k úspešnému riešeniu najrôznejších úloh a životných situácií, ktoré mu umožňujú osobnostný rozvoj.

ako hodnotu, ideu, sociálne definovaný štandard, podľa ktorého má jedinec vystupovať v spoločnosti. Rovnako aj špecifické fyzické predpoklady, zručnosti, spôsobilosti, schopnosti, vedomosti, postoje, skúsenosti, charakterové vlastnosti, ktoré sa prejavujú v správaní jednotlivca, a ktoré prostredníctvom sociálneho okolia umožňujú dobré fungovanie v rodinnom, pracovnom a osobnom živote (in Kamarášová, 2009).

P. Caldarella a K. W. Merrell realizovali v 90. rokoch 20. storočia rozsiahlu štúdiu, na základe ktorej sa pokúsili systematicky klasifikovať sociálne spôsobilostí detí a dospievajúcich. Podľa daných autorov išlo o historicky prvú štúdiu podobného typu, v rámci ktorej dospeli k nasledovným **piatim dimenziám**, v ktorých je možné vymedziť čiastkové sociálne spôsobilosti (in Gillernová, Krejčová, et al. 2012, s. 118-119):

Tabuľka 2. Dimenzie sociálnych spôsobilostí podľa P. Caldarella a K.W. Merrella

Dimenzia	Charakteristika
1.Vrstovnícke vzťahy	Predstavuje prvú skupinu sociálnych spôsobilostí a zahrňuje všetky formy správania, ktoré umožňujú pozitívnu interakciu s vrstovníkmi. Žiaci, ktorí sú dostatočne zdatní vo sfére vrstovníckych vzťahov, zvládajú budovať trvalejšie priateľstvá a súčasne odolávať negatívnemu vplyv vrstovníckej skupiny, prípadne ukončiť vzťahy, ktoré ich môžu ohrozovať. V interakcii s vrstovníkmi dokážu akceptovať ich odlišnosti a špecifické prejavy. S pribúdajúcim vekom sú takisto schopní využívať svoju vnímavosť prijímanie a spracovanie, vyhodnotenie verbálnych a neverbálnych podnetov od druhých osôb. Dôležitou zložkou tejto dimenzie sú rozvinuté schopnosti sociálneho vnímania a poznávania druhých osôb. V dospievaní sú takto vybavení jedinci schopní precízne a kontinuálne budovať svoj názor na druhých, zvažovať ako budú pravdepodobne premýšlať, konať a reagovať ľudia okolo nich.
2. Sebaregulácia	Druhú dimenziu predstavujú rôznorodé sebaregulačné mechanizmy, ktorými jedinec kontroluje svoje prežívanie, ale takisto sa dokáže správať v súlade s pravidlami, dokáže prijímať kompromisy, prijať a akceptovať kritiku svojej osoby. Tieto spôsobilosti pôsobia v mnohých ohľadoch tiež ako prevencia násilného správania v konfliktných situáciách a naopak podporujú schopnosť pozerať sa na konflikt z uhla pohľadu všetkých zúčastnených, ovládnuť tendenciu hľadať príčiny a vinníka a zamerať sa na hľadanie

	prijateľného riešenia. Za významnú zložku sebaregulácie možno považovať sebareflexiu, ktorá je nevyhnutná pre ďalší osobnostný rozvoja , ako aj napr. pre účinné pokračovanie v školskej práci. Do tejto dimenzie môžeme zaradiť spôsobilosť kontrolovať svoje verbálne a neverbálne komunikačné prejavy, aby boli v súlade (vhodné, prijateľné) so situáciou, v ktorej sa jedinec nachádza.
3.Vzdelávanie	Tretiu dimenziu sociálnych spôsobilostí detí a dospievajúcich reprezentujú spôsobilosti súvisiace s vlastným vzdelávaním a školskou dochádzkou. Zameriavajú sa predovšetkým na školskú úspešnosť, interakciu so spolužiakmi, s učiteľmi, na samostatné plnenie úloh, dodržiavanie inštrukcií učiteľ a pod.
4. Kooperácia	Štvrtá dimenzia označovaná ako vzájomný súlad, v mnohých ohľadoch predstavuje spôsobilosť spolupracovať. Jedinec, ktorý má rozvinuté sociálne spôsobilosti danej dimenzie je schopný prispôsobiť sa okoliu v plnení sociálnych pravidiel a požiadaviek, vie efektívne využívať svoj voľný čas, dokáže sa podeliť s ostatnými. Táto dimenzia sa vzťahuje taktiež k rôznym formám komunikácie a práce v skupine, ktoré vyžadujú schopnosť napr. aktívneho počúvania, verbalizovania názorov a požiadaviek, vzájomného si vyjasnenia názorov, sústredenia sa na spoločné riešenie a spoločný cieľ činnosti, prijatie a vžitie sa s rolami v skupine, prijatie zodpovednosti a pod.
5. Interakcia s druhými osobami	Piata dimenzia sa zameriava na spôsobilosť presadiť sa v interakcii s druhými osobami. V konkrétnej podobe ide o spôsobilosť nadviazať konverzáciu s druhými, prizvať druhé osoby k interakcii, prijať pochvalu, vedieť oceniť iných, adekvátne prejavovať a regulovať verbálne a neverbálne prejavy v komunikácii s inými osobami. Do tejto kategórie môžeme zaradiť spôsobilosť rozhodovať sa v konkrétnych situáciách, či plánovať aktivity do budúcna, na ktorých participuje viacero účastníkov.

Zdroj: spracovanie autora

Uvedená taxonómia si nekladie nároky na úplnosť, avšak jej autori P. Caldarella a K. W. Merrell sa domnievajú, že môže napomôcť k identifikácii silných stránok detí a dospievajúcich, prípadne pochopiť ich doterajší a budúci rozvoj. Druhy a počty sociálnych spôsobilostí sa v odbornej literatúre líšia vo svojom rozsahu, často z hľadiska záujmu autorov o konkrétnu formu správania, prípadne podľa vekovej či profesionálnej skupiny, na ktorú sa autori sústreďujú (viď Tabuľka 3).

Tabuľka 3. Druhy sociálnych kompetencií

Sociálne kompetencie	
A. Frey, L. Balzer (2005)	Vymedzujú 6 základných dimenzií sociálnych kompetencií: - samostatnosť, - spolupráca, - sociálna zodpovednosť, - komunikácia, - riešenie problémov, - situácii primerané vystupovanie, - vedenie.
P. Caldarella, K. W. Merrell (1997)	Vymedzujú 24 základných sociálnych kompetencií: - spôsobilosť budovať priateľské vzťahy, - spôsobilosť odolávať negatívnym vplyvom vrstovníckej skupiny, - spôsobilosť akceptovať odlišnosti, - spôsobilosť sociálne vnímať verbálne, neverbálne prejavy druhých osôb, - spôsobilosť sociálne poznávať, - efektívne riešiť konflitkty, - spôsobilosť seberaflexie, - spôsobilosť kontrolovať vlastné verbálne a neverbálne prejavy, - spôsobilosť samostatne plniť úlohy, - spôsobilosť pracovať podľa zadaných inštrukcií, - spôsobilosť sebakontroly v rámci vlastného vzdelávacieho procesu, - spôsobilosť efektívne využiť čas a plánovať činnosti, - spôsobilosť vytvoriť efektívne pracovné prostredie, - spôsobilosť požiadať o sociálnu podporu v škole, - spôsobilosť pracovať v súlade so sociálnymi pravidlami a požiadavkami skupiny, - spôsobilosť podeliť sa s ostatnými v skupine, - spôsobilosť prijať požiadavky sociálnej role, - spôsobilosť zamerať sa na spoločné riešenie a spoločný cieľ činnosti, - spôsobilosť komunikovať v skupine, - spôsobilosť

	- spôsobilosť zahájiť konverzáciu s druhými osobami, - spôsobilosť verbálne sa vyjadriť, - spôsobilosť prijať pochvalu, oceniť, - spôsobilosť rozhodovať sa a plánovať v kontexte interakcií s druhými osobami.
A. Mezera (2015)	Vymedzuje 12 základných sociálnych kompetencií žiakov - spôsobilosť nadviazať rozhovor a sociálny kontakt, - spôsobilosť efektívne komunikovať, - spôsobilosť efektívne spolupracovať, - spôsobilosť pochváliť druhého, - spôsobilosť požiadať o pomoc, - spôsobilosť prijať pomoc, - spôsobilosť poskytnúť pomoc, - spôsobilsoť vyjadriť opačný názor, - spôsobilosť odmietnuť nerozumný návrh, - spôsobilosť odolať tlaku okolia, - spôsobilosť riešiť konfliktné situácie, - spôsobilosť priznať si chybu alebo omyl.

Zdroj: spracovanie autora

1.3 Význam rozvoja sociálnych zručností žiakov

Je potrebné u žiakov rozvíjať vyššie uvedené spôsobilosti? V zmysle vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím - variant A (2016) je potrebné a žiaduce u žiakov v SR rozvíjať nasledovné kľúčové kompetencie (spôsobilosti):

a) sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti):

Žiak:

- vyjadruje sa súvisle ústnou formou adekvátnou primárnemu stupňu vzdelávania a jeho narušenej komunikačnej schopnosti,
- rozumie obsahu písaného textu, dokáţe ho ústne zreprodukovať,
- vie samostatne písomne komunikovať (nakoľko mu to umožňuje dosiahnutý stupeň vo vývine jemnej motoriky a aktuálna úroveň zrakovo-motorickej koordinácie),
- dokáže určitý čas sústredene počúvať, prijať a rešpektovať názory iných ľudí,
- je schopný vyjadriť svoj názor a obhájiť ho,
- uplatňuje ústretovú komunikáciu pre vytváranie dobrých vzťahov so spolužiakmi, učiteľmi, rodičmi a s ďalšími ľuďmi s ktorými prichádza do kontaktu,
- rieši konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne,
- je empatický k starým, chorým a postihnutým ľuďom,
- rozumie bežne používaným prejavom neverbálnej komunikácie a dokáže na ne adekvátne reagovať podľa svojich možností,

- na základnej úrovni vyuţíva technické prostriedky komunikácie,
- chápe význam rešpektovania kultúrnej rozmanitosti, akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých,
- správa sa v skupine a kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem,
- preberá spoluzodpovednosť za seba aj za činnosť skupiny,
- nadväzuje spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy,

b) kompetencia (spôsobilosť) v oblasti matematického a prírodovedného myslenia;
c) kompetencie (spôsobilosť) v oblasti informačných a komunikačných technológií;
d) kompetencia (spôsobilosť) učiť sa učiť sa;
e) kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy;
f) osobné, sociálne a občianske kompetencie (spôsobilosti):

Žiak:

- uvedomuje si vlastné potreby, využíva svoje možnosti,
- dokáže odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov,
- uvedomuje si svoje práva a zároveň rešpektuje práva druhých ľudí,
- má v úcte život svoj a aj iných a chráni ho,
- pozná svoje povinnosti, dokáže rešpektovať a prijímať príkazy kompetentných osôb,
- je schopný počúvať, vysloviť svoj názor, rešpektuje názor iných ľudí,
- dokáže spolupracovať v skupine, pracovať pre kolektív,
- je tolerantný a ohľaduplný k iným ľuďom, k ich kultúre a vierovyznaniu, uvedomuje si dôleţitosť ochrany svojho zdravia a jeho súvislosť s vhodným a aktívnym trávením voľného času,
- uvedomuje si význam pozitívnej sociálno-emočnej klímy v triede a svojim konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom,

g) kompetencia (spôsobilosť) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

Na primeranú potrebu rozvíjania kľúčových kompetencií a prihliadanie na adekvátne využitie metód výchovy a vzdelávania prihliada vyššie uvedený vzdelávací program vzhľadom k stupňu mentálneho postihnutia žiakov.

V kontexte rozvoja sociálnych zručností hovoríme podľa D. Fontanu (2007) o procese, ktorý prebieha nepretržite od samotného narodenia. V raných sociálnych interakciách s rodičmi, súrodencami, kamarátmi sa učíme čo je a čo nie je prijateľné. Škola má vedľa rodiny pravdepodobne najsilnejší socializačný vplyv na deti, žiakov a dospievajúcu mládež. Je to škola, ktorá im sprostredkováva každodenné skúsenosti, v nej si vytvárajú svoje sociálne siete a hľadajú sociálnu oporu. Ich vedomosti a zručnosti majú byť rozvíjané tak a v takom rozsahu, aby sa postupne stali kompetentnými vo všetkých oblastiach, ktoré potrebujú pre svoj ďalší život v spoločnosti.

Významným argumentom pre rozvoj sociálnych spôsobilostí v škole je napr. ich úzka súvislosť s **akademickou úspešnosťou**, ktorú potvrdili viaceré štúdie (Catalano, et al. 2004, Stanculescu, 2007). Pri sledovaní súvislosti medzi sociálnymi spôsobilosťami a školskou úspešnosťou sa najviac preukázalo, že posilňovanie sociálnych spôsobilostí žiakov hraje významnú rolu pri zlepšovaní školských výsledkov, zatiaľ čo obrátený postup, t. j. žeby školská úspešnosť podporovala rozvoj sociálnych zručností neplatí (Wentzel 1993). Viackrát sa dokonca ukazuje, že vysoká miera sociálnych zručností má významnejší vplyv na školské výsledky žiakov než úroveň intelektových schopností. Primerane rozvinutý intelekt nemusí v škole znamenať úspech, pokiaľ žiak opakovane neprijateľne reaguje v sociálnych situáciách a dostáva sa do konfliktu so svojimi spolužiakmi a učiteľmi.
Výskumy (Babad, 1990; Mareš & Ježek 2002; Wentzel in Krejčová, 2012) takisto zistili, že žiaci s vyššou úrovňou rozvoja sociálnych zručností dostávajú od svojich učiteľov vyššiu mieru sociálnej a emocionálnej podpory, čo môže viesť k ich kvalitnejším školským výsledkom.

Ďalším významným argumentom pre rozvoj sociálnych zručností je podľa mnohých autorov (Kolář, 2005, Kamarášová, 2009) **prevencia rizikového správania**, napr. výskyt šikany, prejav agresívneho správania, závislostí, kriminálnej činnosti a pod.
Ďalšie argumenty pre rozvoj sociálnych zručností môžeme nájsť v správe Európskej komisie „Vzdelávanie pre 21.storočie“, v ktorej J. Delors (1997) sformuloval štyri kľúčové vzdelávacie ciele učiacej sa spoločnosti. Tieto sa premietajú do nových funkcií školy, ktoré tvoria základ pre kompetencie žiakov. Ide o nasledovné edukačné ciele, funkcie školy a kompetencie žiakov:

1. **Učiť sa poznávať** (kvalifikačná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie žiakov:

- informatická a informačná,
- manažérska,
- diagnostická a hodnotiaca.

2. **Učiť sa žiť spoločne** (socializačná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie žiakov:

- sociálna,
- prosociálna,
- komunikatívna,
- intervenčná.

3. **Učiť sa konať** (integračná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie žiakov:

- osobnostne kultivujúca,
- multikultúrna,
- environmentálna,
- proeurópska.

4. **Učiť sa byť** (personalizačná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie žiakov:

- hodnotiaca (sebahodnotiaca),
- zdravého životného štýlu.

Spolunažívanie v spoločnosti si vyžaduje, aby jej členovia disponovali sociálnymi ako aj ďalšími vyššie uvedenými kompetenciami. Sociálne zručnosti umožňujú jedincom prispôsobovať sa svojim potrebám a súčasne aj potrebám iných ľudí. V škole sa väčšinou sústreďujeme na odovzdávanie vedomostí, ale čoraz viac je dôležitejšie zameriavať sa aj na rozvoj emocionality, sociability a vzájomných vzťahov. Na rozvoj sociálnych kompetencií je potrebné vytvoriť učebné prostredie, v ktorom prevláda rešpekt a vzájomné akceptovanie sa. Keď sa žiak cíti, že ho iní rešpektujú a akceptujú, prenáša tieto city aj na ostatných žiakov. Okrem vhodného prostredia je však potrebné využívať také stratégie, metódy, techniky, ktoré pomáhajú žiakom včleňovať sa do skupiny, poskytujú im možnosť vo vzájomnej interakcii riešiť konflikty, vcítiť sa jeden do druhého, spolupracovať.

1.4 Kooperatívne vyučovacie metódy

Problematika aktivity žiakov a aktivizujúcich metód vyučovania je zrejme taká stará ako samotná škola, pedagogika a didaktika. Aktivizujúce metódy sa stali veľmi aktuálnymi v 20. storočí. Rôzne alternatívne školy, rôzne koncepcie vyučovania, aj rôzne vyučovacie metódy sa stali, takpovediac programom dňa. Rozvoj pedagogických, psychologických a aj viacerých ďalších vied prinášajú nové aktivizujúce metódy. Podľa E. Petláka (2012, s. 71) v zásade každá vyučovacia metóda môže byť aktivizujúca. Aktivizujúcou je vtedy, ak jej využívaním budeme mať na zreteli cieľ vyučovania, keď bude adekvátna obsahu učiva, najmä však vtedy, ak bude aktivizovať žiakov.

Podstatou aktivizujúcich metód (Silberman, 1997; Sitná, 2009; Harris, 2013 a iní) je plánovať, organizovať a riadiť vyučovací proces tak, aby k osvojovaniu vedomostí, zručností, postojov a hodnôt dochádzalo prevažne prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Z uvedeného vyplýva, že ide o metódy, ktorú sú zamerané na žiaka, predpokladajú a vyžadujú jeho aktívne zapojenie v procese výučby. Žiak už nie je pasívnym objektom učiteľovho záujmu, ale centrom výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa, je spolutvorcom priebehu a obsahu výučby. Aktivizujúce vyučovacie metódy sú v kontraste s väčšinou tradičných vyučovacích metód, v centre ktorých stojí učiteľ. V rámci kooperatívneho učenia a vyučovania sa využívajú predovšetkým aktivizujúce metódy, t. j metódy, ktoré aktivizujú žiaka k získavaniu, upevňovaniu vedomostí, nadobúdaniu a rozvoju zručností prostredníctvom vlastnej aktívnej činnosti. Aktivizačné metódy by mali mimo iného viesť, ku rozvoju kritického myslenia žiakov. Kritické myslenie (Kosturková, 2013, s. 44) možno chápať *„ako vnútorný dialóg človeka s myšlienkami, ktoré počuje, prečíta, aby ich mohol zhrnúť, analyzovať, hypotetizovať a zhodnotiť.“* Pri kritickom myslení si teda človek kladie otázky na štyroch úrovniach. Ide najmä o tieto kategórie otázok:

- sumarizačné a definujúce,
- analytické,

- hypotetické,
- hodnotiace.

Rola učiteľa pri kooperatívnom vyučovaní je zmenená z role „dirigenta“ na rolu „manažéra, konzultanta“. Neznamená to, ako uvádza H. Kasíková (2010, 2015), že učiteľ sa zbavuje svojej riadiacej funkcie, tá je iba modifikovaná špecifickými črtami kooperatívneho vyučovania. Učiteľ určuje napr. *ciele vyučovania, rozhoduje o veľkosti skupiny, prideľuje žiakov do skupiny, rozhoduje o usporiadaní miestnosti, vysvetľuje pridelený príklad, vytvára priestor pre vzájomnú závislosť žiakov, pre individuálnu zodpovednosť, pre skupinovú a medziskupinovú spoluprácu, špecifikuje požadované správanie, pozoruje činnosť žiakov v skupine, asistuje pri plnení úloh, zasahuje do rozvoja skupinových zručností, ukončuje lekciu, hodnotí žiakove učenie po stránke kvalitatívnej, kvantitatívnej, hodnotí fungovanie skupiny, poskytuje účinné kooperatívne stratégie.* V rámci kooperatívneho učenia môže učiteľ využiť širokú paletu vyučovacích metód. Veľmi podrobný popis a prehľad o jednotlivých kooperatívnych metódach uvádza vo svojich publikáciách napr. nemecká autorka C. Hoffmann (2009, 2010). Nižšie uvedené vyučovacie metódy sme zoradili do Tabuľky 4 podľa tejto autorky. Učiteľ ich môže využiť nezávisle na veku žiakov, obsahu učiva, vyučovaného predmetu.

Tabuľka 4. Kooperatívne metódy podľa C. Hoffmann (2009, 2010)

Názov metódy	Ohnisko hodiny	Učebné pomôcky	Čas	Náročnosť na organizáciu
1-2-Všetci	M, E, F, D		5 min	nízka
1-2-4-Všetci	M, E, F, D		5 -10 min	nízka
Reportér na cestách	M, E, F	Papier, pero	10 – 15 min	nízka
Okrúhly stôl po poradí	M, E, F		1 – 3 min	nízka
Okrúhly stôl s hovoriacim perom	M, E, F	pero	2 – 5 min	nízka
Okrúhly stôl s písacím perom	M, E, F	Pracovný list do skupiny, pero	5 -15 min	stredná
Trojfázové interview	M, E, F		10 - 20 min	stredná
Kontrola s partnerom	F	Pracovný list pre dvojicu	10 - 30 min	stredná
Zasielanie úloh	F	najmenej 1 kartičku pre každého žiaka, písacie potreby, farbičky	45 – 90 min	stredná
Prestieranie	M, E, F	Pracovný list do skupiny	15 - 45 min	stredná

Dvojitý kruh	M, E, F	Papier, pero	5 - 15 min	stredná
1-2-3-4-My metóda	F		15 - 45 min	vyššia
Skupinové puzzle	E, F	Materiálny pre expertné skupiny	45 - 95 min	vyššia

Zdroj: spracovanie autora Vysvetlivky: M – Motivácia, E – Expozícia, F – Fixácia, D – Diagnostika

Vzhľadom k rozsahu príspevku nebudeme popisovať všetky jednotlivé kooperatívne metódy podrobne. Nižšie uvedený príklad využitia kooperatívnej metódy ilustrujeme podľa nami realizovanej vyučovacej hodiny v priebehu pedagogickej práce so žiakmi s mentálnym postihnutím. V schémach nie je popis celej vyučovacej hodiny, dôraz kladieme na to ohnisko hodiny, v rámci ktorej bola spomínaná metóda využitá v 5. ročníka ZŠ Svinia, napr. v ohnisku upevňovania.

Metóda 1-2-Všetci

Kooperatívna metóda „1-2-všetci“ (v nem. *„1-2-Alle“* , v angl. *„Think – Pair – Share“)* je veľmi jednoduchá a efektívna metóda, ktorú je možné využiť v každom predmete, v každej fáze vyučovacej hodiny. Ide o metódu, ktorá je zameraná na rozvoj vedomostí a zručností žiakov. Realizácia metódy (Hoffmann 2009, Ištvan 2016) pozostáva z nasledujúcich krokov:

1. **Samostatná práca.** Učiteľ predloží žiakom problém, úlohu, otázku, o ktorej musia samostatne premýšľať a riešenie zapísať.
2. **Práca v dvojiciach.** Po samostatnej práci, nasleduje práca v dvojici, kde si žiaci navzájom hovoria svoje nápady, riešenia, pričom ich korigujú a upresňujú.
3. **Všetci.** V treťom kroku sa žiaci delia o svoje myšlienky s celou triedou.
4. **Reflexia.** Posledným krokom je zhodnotenie.

Určitým variantom metódy Think-Pair-Share je metóda „1-2-4-všetci“ (v nem. „1-2-4-Alle“, v angl. „Think-Pair-Square-Share“), v ktorej, po práci v dvojici, nasleduje práca v štvorčlennej skupine. V Tabuľke 5 ilustrujeme metódu 1-2-Všetci na konkrétnom príklade.

Tabuľka 5. Ilustrácia metódy 1-2-Všetci

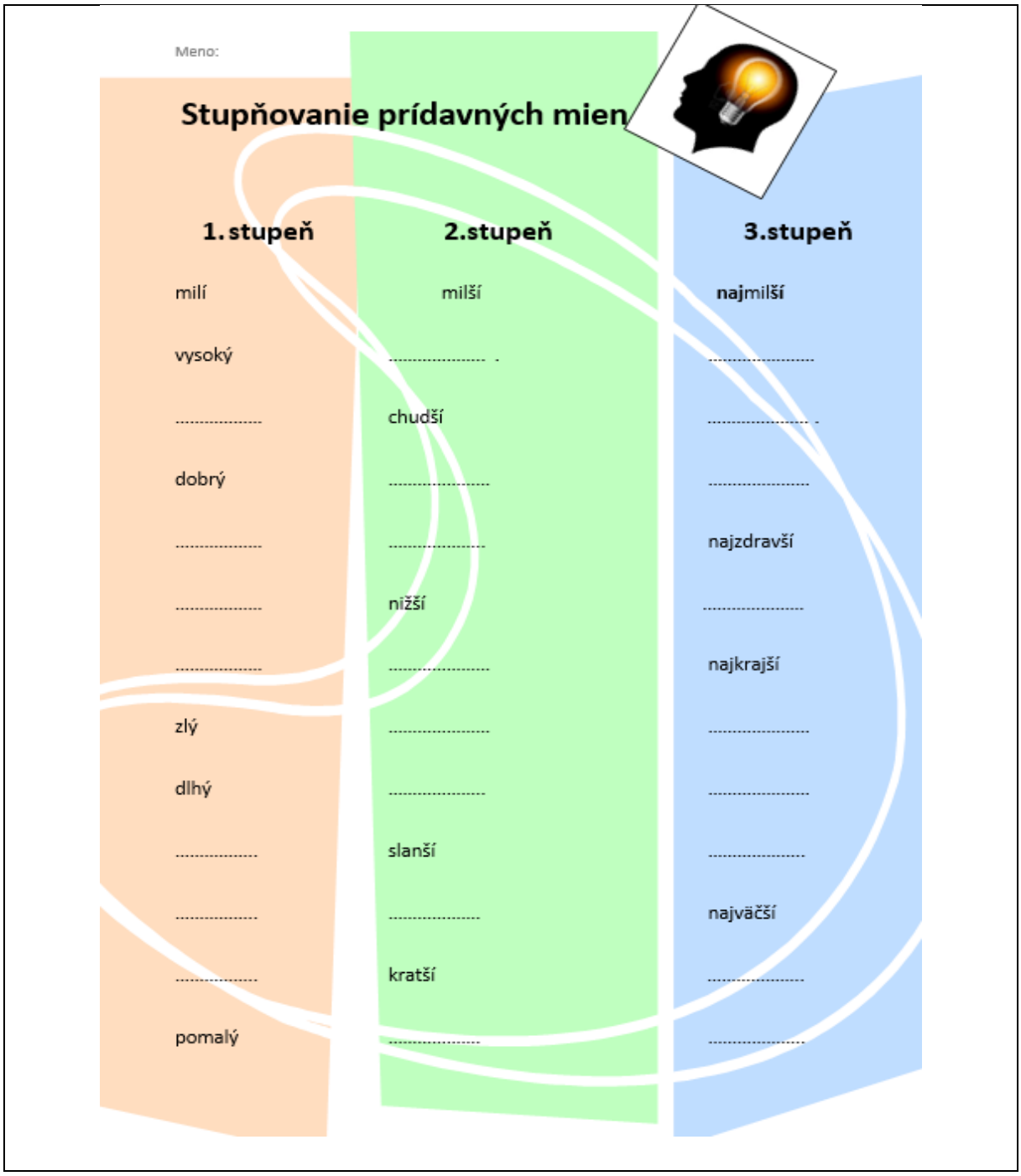
Predmet:	Slovenský jazyk
Téma:	Stupňovanie prídavných mien
Ročník:	5. ročník ZŠ
Ohnisko hodiny	Fixácia – upevňovanie učiva
Názov metódy:	Think-Pair-Share
Metodický postup	
Po uplynutí predošlých fáz vo fixačnej fáze sme využili nasledovné metódy, formy a prostriedky: *Metóda 1-2-Všetci, samostatná práca, práca v dvojiciach, frontálna práca, pracovný list, 10 - 15 minút.*	

K opakovaniu a upevňovaniu učiva sme použili metódu s názvom Think-Pair-Share. Prostredníctvom tejto metódy sme chceli okrem vzdelávacích cieľov rozvíjať aj nasledovné afektívne ciele zamerané na sociálne spôsobilosti, napr. **Žiaci sa dokážu dohodnúť, prijať kompromis. Žiak si dokáže vypočuť názor iného, bez afektu. Žiaci si dokážu pomôcť, poradiť, oceniť jeden druhého a iné.**

Pri realizovaní metódy sme postupovali nasledovne:

1. Vytvorili sme dvojice, tak aby v dvojici bol jeden lepší a jeden slabší žiak.
2. Rozdali sme zadania a vysvetlili sme žiakom pravidlá ako budeme pracovať. Ubezpečili sme sa , že všetci žiaci porozumeli úlohám. Na vypracovanie úlohy sme stanovili 10 minút.
3. Každý žiak pracoval zo začiatku samostane. Po samostatnej práci nasledovala práca v dvojici, kde si žiaci porovnali svoje riešenia, dohodli sa na spoločnom riešení. Počas samostatnej a práce v dvojiciach žiakov sme žiakov pozorovali. V prípade potreby sme ich usmernili.
4. Po uplynutí stanoveného času, každá dvojica prezentovala svoje riešenia. Úlohy sme skontrolovali.

V úlohe sme použili nasledovný pracovný list



Meno:

Stupňovanie prídavných mien

1. stupeň	2.stupeň	3.stupeň
milí	milší	najmilší
vysoký	.....	.....
.....	chudší	.....
dobrý	.....	.....
.....	.....	najzdravší
.....	nižší	.....
.....	.....	najkrajší
zlý	.....	.....
dlhý	.....	.....
.....	slanší	.....
.....	.....	najväčší
.....	kratší	.....
pomalý	.....	.....

Zdroj: spracovanie autora

Osobná skúsenosť autora bola príliš krátka na to, aby sme mohli skonštatovať výchovnú účinosť danej metódy. Priebeh takto vedenej kooperatívnej aktivity naznačil, že žiaci boli výrazne motivovaní tým, že zažili iný typ práce ako doteraz a intuitívne odhadujeme, že takto vedené vyučovanie by mohlo postupne rozvíjať najmä sociálne a komunikačné kompetencie žiakov. Vedecké potvrdenie tohoto predpokladu by si vyžadovalo longitudinálne skúmanie.

2. Metodológia

2.1 Východiská, výskumný problém, výskumné otázky, ciele prieskumu

Ako je známe z odbornej literatúry (Vančová, 2005; Slowík, 2006; Černá, et al., 2008; Fischer, et al., 2008; Hlebová, et al., 2015), jedinci s mentálnym postihnutím sa vyznačujú vzhľadom k intaktnej populácii svojimi špecifikami. Vzhľadom k danej skutočnosti je potrebné pri edukácii, pri rozvoji vlastností osobnosti daných jedincov rešpektovať charakteristiky stupňa postihnutia, či narušenia. Opierajúc sa o vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím (ISCED 1) je potrebné, aby učitelia v praxi u týchto žiakov rozvíjali celý rad kľúčových kompetencií (spôsobilosti) nevyhnutných pre ich budúci - aktívny život v spoločnosti. Vyplývajúc z vyššie uvedeného sme v prieskume stanovili nasledovné výskumné otázky:

- *Aká je aktuálna - prierezová úroveň sociálnych zručností u skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím?*
- *Aké vyučovacie metódy, organizačné formy využívajú skúmaní učitelia v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím pri rozvíjaní ich sociálnych zručností?*

Cieľom prieskumu bola deskripcia aktuálneho stavu sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím. Z hlavného cieľa vyplynuli nasledovné čiastkové ciele prieskumu:

- zistiť % podiel stupňa mentálneho postihnutia u žiakov v skúmaných triedach,
- zistiť aká je úroveň jednotlivých sociálnych zručností u skúmaných žiakov,
- zistiť, či faktory pohlavie, stupeň mentálneho postihnutia (ne) determinuje úroveň sociálnych zručností skúmaných žiakov,
- zistiť, ktoré metódy dominujú vo výučbe žiakov s mentálnym postihnutím.

2.2 Výskumná vzorka

Výskumný súbor A pozostával zo 76 žiakov s mentálnym postihnutím navštevujúcich 5. a 6. ročník v ZŠ Svinia v okrese Prešov. Žiaci boli zaradení do variantu A, B, C na základe diagnostického vyšetrenia v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a v Centre špeciálno-pedagogického poradenstva. Výskumný súbor B tvorilo 8 triednych učiteľov vyučujúcich skúmaných žiakov s pedagogickou praxou v priemere 12,1 rokov. Všetci skúmaní učitelia sú absolventmi doplňujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky. Výberový súbor hodnotíme ako dostupný, keďže bol determinovaný možnosťami výskumníka a ochotou učiteľov zúčastniť sa prieskumu. Podrobnejšiu štruktúru výskumné súboru uvádzame v Tabuľke 6.

Tabuľka 6. Štruktúra výskumného súboru

Výberový súbor A - žiaci		N	%	Výberový súbor B - učitelia		N	%
Pohlavie	dievčatá	33	42,11	Pohlavie	ženy	5	62,5
	chlapci	44	87,89		muži	3	37,5
	spolu	76	100		spolu	8	100
Stupeň MP	ĽDZ (Variant A)	67	88,16	Dĺžka praxe	do 5 rokov	1	12,5
	SDZ (Variant B)	6	7,89		od 5 do 15 rokov	4	50
	ŤDZ (Variant C)	3	3,95		15 rokov a viac	3	37,5
	spolu	76	100		Spolu	8	100
Ročník	5. ročník	40	47,37	Štúdium špeciálna pedagogika	absolvované	8	100
	6. ročník	36	52,63		neabsolvované	0	0
	Spolu	76	100		Spolu	0	100

2.3 Výskumné metódy

Ako hlavné metódy prieskumnej sondy boli použité dotazníky. V prvom prípade bol použitý štandardizovaný dotazník od A. Mezeru[49]. Cieľom a zameranosťou dotazníka je na základe hodnotenia zo strany učiteľa prostredníctvom 46 položiek stanoviť úroveň v 12 základných sociálnych spôsobilostiach žiakov ZŠ (viď Tabuľka 7).

Tabuľka 7. Zameranie položiek dotazníka

Kategórie sociálnych spôsobilostí		položka
1.	Spôsobilosť nadviazať rozhovor a sociálny kontakt	15 iniciatívny pri stretnutí 21 dokáže nadviazať kontakt ako prvý 30 sociálne iniciatívny
2.	Spôsobilosť efektívne komunikovať	4 pozorne počúva 19 otvorený, autentický 40 zodpovedný, priateľský
3.	Spôsobilosť efektívne spolupracovať	2 vyjadrenie pozornosti druhým 7 vyhľadáva spoločnosť 12 angažuje sa pri riešení 17 dokáže poďakovať 23 dodržuje pravidlá hry 25 dáva najavo citový vzťah

[49] K diagnostikovaniu sociálnych spôsobilostí vytvoril A. Mezera (2015) dva dotazníky. V prvom dotazníku hodnotí úroveň svojich sociálnych zručností samotný žiak, v druhom sú sociálne zručnosti diagnostikované na základe hodnotenia zo strany učiteľa. Vzhľadom k špecifikám skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím, napr. chýbajúcej aktívnej slovnej zásobe, rezervám v ovládaní slovenského jazyka, t. j porozumenia slovenským pojmom sme v prieskume zvolili druhý dotazník. Skúmaných žiakov hodnotili triedni učitelia, pri ktorých sa dá predpokladať, že veľmi dobre poznajú osobnosť žiaka, jeho vedomosti, zručnosti, rodinné zázemie. Triedni učitelia v špeciálnych triedach vyučujú skoro všetky vyučovacie predmety, t.j. trávia so svojimi žiakmi každý deň prevažnú časť výchovno-vzdelávacieho procesu.

		29 snaží sa o pochopenie 36 aktívny, iniciatívny
4.	Spôsobilosť pochváliť druhého	8 dokáže oceniť ostatných 31 vnímavý a citlivý voči ostatným
5.	Spôsobilosť požiadať o pomoc	1 dokáže požiadať o pomoc 6 žiada o pomoc ostatných 11 dokáže požiadať o láskavosť, radu 26 vie kedy požiadať o pomoc
6.	Spôsobilosť prijať pomoc	39 dokáže prijať radu o pomoc 46 ochota nechať si poradiť
7.	Spôsobilosť poskytnúť pomoc	5 ochotný poskytnúť pomoc 18 ponúka pomoc 28 pomáha ostatným 32 dokáže aktívne pomôcť 35 všímavý k potrebám iných
8.	Spôsobilosť vyjadriť opačný názor	9 otvorený, obhajuje názory 33 prejavuje vlastné názory 42 obhajuje svoje názory
9.	Spôsobilosť odmietnuť nerozumný návrh	3 dokáže odmietnuť 22 odmieta sa zúčastňovať nevhodných aktivít 24 odmietne nerozumnú ponuku 41 odolá lávavým návrhom
10.	Spôsobilosť odolať tlaku okolia	10 ddolá pokušeniu ostatných 16 dokáže sa obhájiť a brániť 46 dokáže obhájiť svoje a cudzie názory
11.	Spôsobilosť riešiť konfliktné situácie	14 hľadá kompromis 20 samostatný/-á 34 pri riešení konfliktný, sociabilný 37 rieši problémy s odstupom 38 dokáže sa zmieriť, dohodnúť 45 nekonfliktné riešenie problémov
12.	Spôsobilosť priznať chybu a omyl	13 dokáže priznať chybu 27 dokáže sa ospravedlniť 44 dokáže sa ospravedlniť

Zdroj: spracovanie autora

Jednotlivé položky majú podobu konkrétnych otázok, úroveň a kvalitu ktorých posudzuje učiteľ subjektívne s ohľadom k aktuálne sa vyskytujúcemu správaniu daného žiaka. V položkách dotazníka bolo použité číselné hodnotenie na škále od 1 do 5 (1 – nikdy,

2 – zriedka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždycky). Škálové hodnoty jednotlivých položiek (otázok) vyjadrujú pozorovateľné správanie žiakov.

V druhom prípade bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie autora. V dotazníku sme sa sústredili na skúmanie a poznanie osobnej výpovede, sebareflexie učiteľov. Cieľom dotazníka bolo zistiť aké vyučovacie metódy, organizačné formy využívajú skúmaní učitelia k rozvoju sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím. Dotazník pozostával zo 7 položiek. Položky č. 1-3 predstavujú demografické (osobné položky). Ide o položky týkajúce s pohlavia, dĺžky pedagogickej praxe, vzdelania. Položky č. 4 -7 predstavujú vecné položky. Na zachytenie intenzity bola v položkách č. 5-6 použitá posudzovacia škála (1 – nikdy, 2 – zriedka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždycky).

Dotazníky boli administrované osobne, v printovej podobe triednym učiteľom vyučujúcim v špeciálnych triedach. Samotnej administrácii predchádzal predvýskum – pilotné odskúšanie dotazníkov. Pred samotným vyplnením dotazníka učiteľmi sme skúmaných učiteľov s jednotlivými položkami dotazníkov bližšie oboznámili, pretože ako ukázal predvýskum, mali niektorí učitelia pri porozumení niektorých pojmov ako je napr. demonštrácia, brainstorming, metóda evokácie učiva menšie ťažkosti.

Na štatistické spracovanie získaných údajov prostredníctvom dotazníkov boli použité matematicko-štatistické metódy, ktoré nám umožnili presnú kvantifikáciu výsledkov prieskumu. V prieskume boli využité nielen štatistické metódy, ale aj teoretické metódy ako je analýza, syntéza, dedukcia, indukcia a komparácia.

3. Vyhodnotenie a interpretácia výsledkov prieskumu

Z prieskumu uvádzame nasledovné závery:

1 Aká je úroveň sociálnych zručností skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím?

Úroveň sociálnych zručností skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím sme stanovili na základe štandardizovaného dotazníka od A. Mezeru. Prostredníctvom 46 položiek dotazníka s využitím škál sme na základe vypočítaného priemeru (hrubého a celkového hrubého skóre) zistili úroveň jednotlivých sociálnych spôsobilostí konkrétneho žiaka, u skupiny žiakov, ako aj poradové umiestnenie jednotlivých kategórií sociálnych spôsobilostí. Vzhľadom na veľkosť skúmanej vzorky uvádzame ich súhrné vyjadrenie.

Tabuľka 8. Úroveň sociálnych zručností skúmaných žiakov

Sociálne kompetencie žiakov s MP	Priemer	Poradie
Spôsobilosť efektívne spolupracovať	2,54	1.
Spôsobilosť riešiť konfliktné situácie	1,76	2.
Spôsobilosť poskytnúť pomoc	1,55	3.
Spôsobilosť odmietnuť nerozumný návrh	1,30	4.
Spôsobilosť požiadať o pomoc	1,26	5.
Spôsobilosť odolať tlaku okolia	0,95	6.
Spôsobilosť vyjadriť opačný názor	0,94	7.
Spôsobilosť efektívne komunikovať	0,93	8.

Spôsobilosť priznať chybu a omyl	0,90	9.
Spôsobilosť nadviazať rozhovor a sociálny kontakt	0,85	10.
Spôsobilosť prijať pomoc	0,65	11.
Spôsobilosť pochváliť druhého	0,62	12.

Ako vyplýva z Tabuľky 8 sa na 1. mieste v rámci kategórii sociálnych zručností skúmaných žiakov s priemerom **2,54** umiestnila **spôsobilosť efektívne spolupracovať**. Hodnota dosiahnutého priemeru vypovedá o kvalite rozvoja danej spôsobilosti, ktorá bola určená na škále *1 – nikdy, 2 – zriedka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždycky*. Podľa zistených údajov sú skúmaní žiaci najviac **rozvinutí v spôsobilosti efektívne spolupracovať, riešiť konfliktné situácie a poskytnúť pomoc.**

Najväčšie obtiaže, rezervy majú skúmaní žiaci v spôsobilosti **pochváliť druhého, prijať pomoc, nadviazať rozhovor a sociálny kontakt, priznať chyby a omyl, vyjadriť opačný názor, či odolať tlaku okolia.** Príčiny daných zistení nevidíme iba v stupni mentálneho postihnutia u skúmaných žiakov, ale aj v skutočnosti, že ide o žiakov so sociálne-znevýhodneného prostredia (rómskej osady). Ide o žiakov žijúcich v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálych vlastností jedincov, nepodporuje ich efektívnu socializáciu a zväčša neposkytuje ani dostatok primeraných podnetov pre rozvoj žiaducich vlastností osobnosti.

Vychádzajúc z čiastkového cieľa prieskumu sme chceli zistiť, či faktory: pohlavie, stupeň mentálneho postihnutia (ne) determinuje úroveň sociálnych zručností skúmaných žiakov. Získané údaje sme podrobili štatistickému testovaniu.

Tabuľka 9. Výsledky t-testu pre premenné podľa skupín

Sociálne kompetencie žiakov	Žiaci s MP (Variant A)		Žiaci s MP (Variant B, C)		p
	Priemer	Poradie	Priemer	Poradie	
Spôsobilosť nadviazať rozhovor a sociálny kontakt	0,9	10.	0,5	10.	0,01
Spôsobilosť efektívne komunikovať	0,96	8.	0,66	6.	0,09
Spôsobilosť efektívne spolupracovať	2,67	1.	1,59	1.	0,00 ***
Spôsobilosť pochváliť druhého	0,66	12.	0,33	11.	0,03
Spôsobilosť požiadať o pomoc	1,33	5.	0,79	5.	0,00 ***
Spôsobilosť prijať pomoc	0,67	11.	0,5	10.	0,28
Spôsobilosť	1,62	3.	1,02	3.	0,00

poskytnúť pomoc					**
Spôsobilosť vyjadriť opačný názor	0,98	7.	0,55	7.	0,01
Spôsobilosť odmietnuť nerozumný návrh	1,36	4.	0,88	4.	0,01
Spôsobilosť odolať tlaku okolia	1,00	6.	0,54	8.	0,01
Spôsobilosť riešiť konfliktné situácie	1,86	2.	1,05	2.	0,00 ***
Spôsobilosť priznať chybu a omyl	0,95	9.	0,52	9.	0,01

Vysvetlivky ** p<0,01, *** p<0,001

Na základe výsledkov t-testu môžeme konštatovať, že medzi pohlavím skúmaných žiakov a úrovňou ich sociálnych zručností nebol zistený štatisticky významný rozdiel. Ako dokumentuje Tabuľka 9 štatisticky významené rozdiely boli zistené v kvalite u väčšiny sociálnych zručností medzi skúmanými žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím (variant A) a žiakmi so stredným (variant B) a ťažkým mentálnym postihnutím (variant C). Skúmaní žiaci variantu A vykazujú oproti žiakom variantu B a C vyššiu úroveň rozvoja v sociálnych spôsobilostiach: efektívne komunikovať, spôsobilosti riešiť konfliktné situácie, požiadať o pomoc, poskytnúť pomoc i iné. Odhadujeme, že príčiny zistených rozdielov vyplývajú z toho, že niektorí skúmaní žiaci variantu B, C sú podľa slov ich triednej učitelky, v zhode s ich diagnózou - nekomunikatívni, neslabikujúci, samotári, nedoslýchaví, agresívni voči iným. Tento výsledok dokumentuje veľmi tesný vztah medzi komunikančnými a sociálními kompetenciami pričom komunikačné (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie) sú východiskové. Uvedené zistenia je potrebné k veľkosti vzorky brať ale s rezervou.

2 Aké vyučovacie metódy, organizačné formy využívajú skúmaní učitelia v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím pri rozvíjaní ich sociálnych zručností?

Ako sme uviedli vo východiskovej časti príspevku ku kognitívnemu a sociálne osobnostnému rozvoju žiakov všeobecne, existuje široká paleta aktivizujúcich výučovacích stratégií, metód, či techník, ktoré je možné využiť. Vyplývajúc z vyššie spomenutej dôležitosti a potreby rozvíjať celý rad kľúčových kompetencií (spôsobilostí) žiakov sme chceli zistiť, aké vyučovacie metódy a organizačné formy využívajú skúmaní učitelia k rozvoju sociálnych spôsobilostí svojich žiakov.

Známa téza o rozpore teórie a praxe i v edukačnej praxi nás viedla k overeniu či učitelia, ktorí sú teoreticky – didakticky pripravení pre požívanie různorodých metód ich aj využívajú. Nasledujúca Tabuľka 10 vypovedá o aktuálním stave v skúmanej škole.

Tabuľka 10. Vyučovacie metódy využívané skúmanými učiteľmi

Vyučovacie metódy	Priemer	Poradie
Rozprávanie	5	1.
Výklad	4	2.
Demonštrácia	4,12	3.
Opis	3,87	4.
Metódy písomných práca	3,75	5.
Pozorovanie	3,5	6.
Rozhovor	3,37	7.
Diskusia	3,12	8.
Praktické činnosti	3	9.
Hranie rolí	2,87	10.
Práca s textom	2,75	11.
Didaktická hra	2,71	12.
Situačná metóda	2,65	13.
Brainstorming	2,5	14.
Pojmové mapovanie	2,37	15.
Projektová metóda	1,75	16.
Metóda evokácie učiva	1,12	17.
Iné	1	18.

Ako dokumentuje Tabuľka 10 sa na prvom mieste u skúmaných učiteľov s priemerom **5** umiestnilo **rozprávanie**. Hodnota dosiahnutých priemerov u jednotlivých metód vypovedá o častej frekcencii[50] využívania tejto metódy. V prípade metódy rozprávania je hodnota priemeru 5. Na základe toho môžeme konštatovať, že metódu rozprávanie používajú skúmaní učitelia vždycky. Z vyučovacích metód sa na popredných priečkach umiestnili ďalšie tradičné metódy **výklad, opis, demonštrácia, rozhovor**. Za zarážajúce možno považovať priemerovo nízke využitie viacerých aktivizujúcich vyučovacích metód, napr. **didaktická hra, hranie rolí, brainstorming, pojmové mapovanie a iné.** Zistené fakty dokumentujú pomerne nízke zastúpenie aktivizujúcich metód v práci skúmaných učiteľov.

Tabuľka 11. Organizačné formy využívané skúmanými učiteľmi

Organizačná forma	Priemer	Poradie
Samostatná práca	3,5	1.
Frontálna práca	3,2	2.
Práca v dvojiciach	3	3.
Práca v skupinách	2,6	4.

Z Tabuľky 11 vyplýva, že najčastejšie využívanou organizačnou formou je s priemerom 3,5 samostatná práca žiakov, s priemerom 3,2 frontálna práca, s priemerom 3 práca v dvojiciach a s priemerom 2,6 práca v skupinách. Predkladali sme, že učitelia budú

[50] Stupne škály 1 – nikdy, 2 – zriedka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždycky

vzhľadom k rozvoju sociálnych a komunikačných spôsobilostí využívať vo väčšej miere tie organizačné formy, ktoré ponúkajú väčší priestor pre ich rozvoj. Nízke využívanie vyššie spomenutých aktivizujúcich metód, ako aj skupinovej formy práce je pravdepodobne jedným z dôvodov nízkej úrovne rozvoja sociálnych spôsobilostí u skúmaných žiakov s mentálnym postihnutím.

Vzhľadom k tomu, že vo výučbe žiakov s mentálnym postihnutím je pre ich osobnostný rozvoj potrebné venovať zvýšenú dôležitosť rešpektovaniu a uplatňovaniu didaktických zásad, zaujímalo nás, ktoré zásady považujú učitelia za obzvlášť dôležité uplatňovať vo výučbe.

Tabuľka 9. Názory učiteľov na dôležitosť uplatňovania didaktických zásad

Didaktické zásady	Priemer	Poradie
Zásada názornosti	7,13	1.
Zásada prepojenia teórie s praxou	6,5	2.
Zásada trvácnosti	6,37	3.
Zásada individuálneho prístupu	6,24	4.
Zásada aktivity	6,12	5.
Zásada primeranosti	5,7	6.
Zásada primeranosti	5,7	7.
Zásada systematickosti	3,2	8.
Zásada vedeckosti	2,25	9.

Vysvetlivky 1 – menej dôležité, 9 – veľmi dôležité

Ako vyplýva z Tabuľky 9 za veľmi dôležité didaktické zásady, ktorú je potrebné obzvlášť uplatňovať v edukácii žiakov s mentálym postihnutím, považujú skúmaní učitelia napr. Komenského zásadu názornosti, prepojenia teórie s praxou, zásadu tvácnosti, individuálneho prístupu a aktivity. Za menej dôležité považujú rešpektovať zásadu systematickosi a vedeckosti.

Záver

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť aktuálny stav sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím. Prieskum za pomoci metódy dotazníka sme realizovali v mesiacoch marec – apríl 2018 na výskumnej vzorke 76 žiakov s mentálnym postihnutím a 8 triednych učiteľov vyučujúcich daných žiakov v ZŠ Svinia v okrese Prešov.

Ako sme uvádzali, údaje získané dotazníkmi priniesli kvantitatívne údaje, z ktorých môžeme vyvodzovať nasledovné závery:

1. Skúmaní žiaci s mentálnym postihnutím vykazujú v 12 sociálnych zručnostiach značné rezervy. Najväčšie obtiaže boli zistené v spôsobilostiach ***prijať pomoc, pochváliť druhého, priznať si chybu a omyl, nadviazať rozhovor a sociálny kontakt***. Ako sme uviedli vyššie, príčinu zistených rozdielov vidíme vo faktoroch stupni mentálneho postihnutia, v sociálnej a kultúrnej deprivácii. Podobne aj výsledky výskumu Kretovej (2004) naznačujú výrazný handicap vo sfére

sociálnych kompetencií u rómskych žiakov. Dokumentujú napr. ich bezradnosť pri riešení konfliktných situácií a iné.

2. K rozvoju sociálnych zručností je možné využiť mnohé stratégie. Skúmaní učitelia využívali k rozvoju kľúčových kompetencií žiakov (vrátane sociálnych) predovšetkym tradičné metódy ako: opis, výklad, rozhovor, demonštrácia atď. Podiel využívania aktivizujúcich metód bol vo výučbe žiakov podľa škály *„zriedkavý“*. V rámci organizačných foriem uprednostňovali skúmaní učitelia samostatnú prácu a frontálnu pred skupinou prácou.

Na základe našich osobných skúseností počas pedagogickej praxe v opisovanej škole sme si uvedomili, že vo výučbe žiakov s mentálnym postihnutím pochádzajúcich navyše z marginalizovanej rómskej komunity, nie je ľahké využívať aktivizujúce metódy a organizačné formy (prácu v dvojiciach, skupinovú prácu), ktoré podporujú a vyžadujú spoluprácu medzi žiakmi. Často na vyučovacej hodine je učiteľ nutený riešiť namiesto preberania učebnej látky, výchovné, problémové situácie napr. svojvoľné opúšťanie žiakov z lavíc von pred triedu, úteky z hodiny, slovné a fyzické napádanie medzi žiakmi, ignorovanie požiadaviek učiteľa a iné. Na uvedenú skutočnosť upozornil veľmi výrazne i Helus (2012) i náš dávnejší prieskum (Ištvan 2015). V tejto súvislosti je vhodné zamýšlať sa nad otázkou výchovných priorít a výchovných úloch rodiny a školy, napr. kto má viesť žiakov k úcte, k schopnosti poďakovať, poprosiť atď.

Osobné zážitky v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím ukázali, že nie je obzvlášť prospešné začínať školský rok s náročnými metódami a formami práce, ktoré vyžadujú existenciu a ovládanie viacerých sociálnych spôsobilostí napr. spôsobilosť efektívne komunikovať, spolupracovať, požiadať o pomoc, prijať a poskytnúť pomoc, vyjadriť opačný názor na vyššej úrovni.

Znamená to, že aktivizujúce metódy metódy a skupinovú formu práce nie je možné u edukácii daných žiakov využívať?

Mnohé metódy je možné využiť, no treba ich použiť v správnom čase a vtedy, keď už žiak určitými sociálnymi spôsobilosťami potrebnými pre ich realizáciu disponuje, teda v zmysle J. A. Komenského zásady primeranosti a postupnosti. Ilustrujeme to na osobnom príklade. Keď sme zistili, že žiaci nedokážu medzi sebou počas skupinovej práce v štvorčlennej skupine spolupracovať, t. j. nevedeli sa podeliť o limitované zdroje – jedno balenie farbičiek, jeden pracovný list, nevedli sa dohodnúť, pomôcť si, dohodnúť sa, zvolili sme kooperatívne metódy v ktorých sa využíva iba kombinácia samostnej práce, práce v dvojiciach a frontálna práca. Týmto poznaním sa potvrdila priorita dôsledného poznania vlastností osobností žiaka, nutnosť individuálneho prístupu, ktoré v syntéze vedú v pomalej postupnosti, k rozvoju sociálnych spôsobilostí žiakov.

Možno konštatovať, že využitie teoretického prístupu A. Mezeru a iných autorov spomínaných vyššie považujeme „za veľmi rentabilné“ v tom slova zmysle, že dovoľuje učiteľom (najmä triednym učiteľom) výrazne rozpoznať rozvinuté a menej rozvinuté sociálne a iné spôsobilosti jednotlivých žiakov. Na základe takéhoto poznania osobnosti žiaka môže učiteľ individuálne, zvlášť u mentálne postihnutých, zamerať svoju výchovno-vzdelávaciu činnos s jasným cieľom. Odporúčali by sme preto, aby bola v pregraduálnej príprave učiteľov vo všeobecnosti ale najmä so špecializáciou špeciálna pedagogika, venovaná vyššia miera časovej dotácie problematike diagnostikovania.

Použitá literatura

Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Černá, M., et al. (2008). *Speciální pedagogika osob s mentálnim postižením*. Praha: Karolinum.

Černotová, M., & Majerová, T. (2010). Význam ďalšieho vzdelávania učiteľov pre získanie kompetencií cvičného učiteľa. In Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinanť kvality modernej školy. Košice: UPJŠ.

Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Praha: Portál.

Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika*. Praha: Triton.

Gillernová, I., Krejčová, L., et al. (2012). Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada.

Harris, B. (2013), *Mehr Motivation und Abwechslung im Unterricht!* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávaní učitelů? In Pedagogika. roč. 45, č. 2, s. 105-109.

Hlebová, B., et al. (2015). *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: PU.

Hoffmann, C. (2009). *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlagan der Ruhr.

Hoffmann, C. (2010). *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht*. Mülheiman der Ruhr: Verlagander Ruhr.

Ištvan, I. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Prešov: PU.

Ištvan, I. (2015). Ako riešia výchovné problémy učitelia v teórii a praxi (Sonda do reality na východnom Slovensku).In Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení. Brno: Institut mezioborových studií

Jezberová, R., et al. (2007). *Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV.

Kasíková, H. (2015). Proměna vysokoškolské výuky: zkušenost s využitím kooperativních skupin. In Studiapaedagogica. roč. 20, č. 2, s. 82-103. Dostupné na: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1135/1409

Kasíková, H. (2010). *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*, Praha: Portál.

Kamarášová, L. (2009). *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kosturková, M. (2013). Možnosti pedagógov učiteľ zážitkovo a efektívne. In *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów.s. 36-52.

Kretová, E. (2004). *Solution of social conflict situations in Roma and non-Roma children*. In Studia psychologica, roč. 46, č.1, s.83 – 88

Kurt, A. (2012). *Methodenschule kooperatives Lernen - Ich und die anderen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Mezera, A. (2015). *Dotazníky k sebahodnocení žáka*. Raabe.

Műller, A. (2014). *Kooperatives Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht*. Schöningh Schulbuch-verlag.

Petlák, E. (2012). *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: DTI.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedia*. Praha: Portál.

Průcha, J, Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Silberman, E. (1997). *101 metod pro aktívni výcvik a vyučovaní*. Praha: Portál.
Sitná, D. (2009). Metódy aktívniho vyučování. Praha: Portál.
Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
Somr, M., et al. (2012). *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitetství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
Švec, V.(1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: probémy a inspirace*. Brno: Paido,
Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
Vančová, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím (ISCED 1). (2016) [cit. 18.4.2018]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf
Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [cit. 20.4.2018]. Dostupné na: https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf

KONCEPT „SMART VZDĚLÁVÁNÍ“ JAKO MOŽNÉ ŘEŠENÍ NEROVNOMĚRNÉHO GLOBÁLNÍHO VÝVOJE: PŘÍKLAD STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

Michaela Jeřábková[51]

Abstrakt: Tento příspěvek se věnuje procesům souvisejícím s globalizací a jejich dopadům. Upozorňuje na to, že globální vývoj je nerovnoměrný, což způsobuje zaostávání institucionálních složek, mezi které patří i vzdělávání. Tento fakt je demonstrován také na určité krizi středních odborných škol, které se snaží naplnit cíle všeobecného i odborného vzdělávání zároveň. Řešením v této situaci by mohl být koncept „smart vzdělávání“, který je dostatečně komplexní. Závěrem jsou představeny tři scénáře pro střední odbornou školu a je zdůrazněn fakt, že Česká republika by si měla jeden zvolit a důsledně tuto vizi dodržovat.

Klíčová slova: globalizace, globální vývoj, globální produkční sítě, nerovnoměrný vývoj, smart vzdělávání, smart kompetence, vzdělávání pro 21. století, střední odborné školy

CONCEPT OF “SMART EDUCATION” AS A SOLUTION FOR UNEVEN GLOBAL DEVELOPMENT: CASE OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract: This paper deals with globalization processes and their impact. It points out that global development is uneven as a result of which institutional elements including education lag behind. This is demonstrated on specific crisis of secondary vocational schools that strive to meet both, general and vocational objectives at the same time. Concept of “smart education” could be a solution for this situation as it is a complex model. In the end, three possible scenarios for secondary vocational school are introduced. The fact that Czech Republic should choose one of them and follow this vision is underlined.

Key words: globalization, global development, global production networks, uneven development, smart education, smart competences, education for 21st century, secondary vocational schools

[51] Mgr. Ing. Michaela Jeřábková, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Celetná 20, 110 00 - Praha 1, chochom2@ff.cuni.cz.

Introduction

Our society is going through constant evolution in the field of social and economic development. We can see several efforts to describe this evolution in the scientific community. As the most common one we could consider the categorization into industry revolutions (von Tunzelmann, 2003). Currently we are talking about the fourth industrial revolution that is connected to use of internet, sophisticated digitization and creation of smart softwares or information systems (Lasi, Fettke, Kemper, Feld, & Hoffmann, 2014). This revolution should fundamentally change the character of industry, energy network, trade, logistics and other fields of the economy. Moreover, it is apparent that these impacts will be not only economic but also societal and global (Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2016).

Topics as “Industry 4.0.”, “Labour 4.0.” or even “Education 4.0.” naturally appear in the discussion together with related “smart solutions” using digital technology or balancing disparities between the development of the society and its regulatory mechanisms. This article shows different levels of development in the various areas of human activity and points out that institutional elements, such as education and training, got behind this development very dramatically. This will be demonstrated on the crisis of secondary vocational schools. Wider understanding of “smart education” is introduced then as a possible solution for this disproportion.

1. Globalization as a complex and uneven process

Society describes its own evolution and development through various theories. As the most common one, we could consider industry revolutions. This theory defines the first, second and third industrial revolution (von Tunzelmann, 2003). The first industry revolution brought mechanization, the second mass production and electricity and the third automation supported by IT and electronics (Lasi, et al., 2014). Currently we are talking about the fourth industrial revolution that is connected to use of the Internet, sophisticated digitization and creation of smart softwares or information systems (Lasi, et al., 2014). There are also other theories that deal with the development of the society in a more complex way or applying different disciplines. The Long Wave Theory operates with shorter periods of time than industry revolutions (40 – 60 years) and reflects a wider range of causes and impacts of industrial and economic progress (Köhler, 2012) and (von Tunzelmann, 2003). Another example based on sociology could be theory of information waves from Alvin Toffler (Toffler, a další, 2001).

Term globalization emerged from the need to grasp the complexity of the development and it is an umbrella to all different terms and theories dealing with societal development. It is a phenomenon that started to be explored in the second half of the 19th century and that is still much researched, especially in the 21st century.[52] Lehmannová (2003) offers a definition of globalization that express its complexity as follows:

[52] Indeed, this process has not arisen in this late period. It is based on deep historical preconditions that are also explored in different sub-theories. According to prof. Zuzana Lehmannová these assumptions include evolutionary mechanisms of a whole humankind, Neolithic Revolution and development of modern science

“*Globalization is a process of creation of global, i.e. planetary structures in particular areas of human life and activities and a gradual interconnection of these particular global structures/global sub-structures* (Lehmannová, 2003, p. 9).”

These global structures are now under development that could be characterized as very disproportionate. It means that integration is on a different level in each area of the human activity (Lehmannová et al., 2010).

The most dynamic area is the scientific and technological sphere of globalization that is yet accelerated by the globalization processes in communication (Lehmannová, 2003; Lehmannová et al., 2010). Technological development can be perceived by everyone in everyday life. Global transport network, worldwide transmission of information or oil transfer could serve as good examples (Šmajs, 1995; Lehmannová, 2003). Even the term technosphere could be used in this case (Šmajs, 1995). Actually, the whole concept of „Industry 4.0“ draws attention to the fact that this field is going through fundamental structural changes, due to the ability to communicate through various network no matter the place (Zezulka, Marcon, Veselý, & Sajdl, 2016). So far, these changes have been actively reflected by companies. In the future, it will be crucial for the whole labour market and society to adapt to these changes, too.

This dynamic sphere is followed by the globalization processes in economic area, where the formation of transnational structures is apparent (Lehmannová et al., 2010). Due to globalization we have seen shifts in the economy, dynamization of competition and many fusions and merges of activities and companies. As a result, companies have to merge activities and distribute production networks globally (Reuter, Proter, & Witthohn, 2016). Theories aiming to explain the organization of production in the current globalized world and different levels of competitiveness of states and regions have been appearing since the 1990s (Blažek & Uhlíř, 2011). One of these theories is the theory of global production networks (GPN) that deals with the transformation of supplier-consumer relationships in time and the change of position of companies on the global market.

The theory aims to understand the factors and processes shaping the current global economy, in which case these processes operate cross-border. Understanding the ways of conduct of multinational corporations and other actors, directly or indirectly involved in production or influencing it, bring varies of implications to companies and regions. This theory is of high relevance due to the fact that majority of companies is integrated into global production networks. The authors try to explain the structural division of economic activity globally in relation to creation of added value.

Essentially, big companies are shifting large[53] parts of production activities to suppliers of different tiers all over the world. These companies are then connected in supplier chains and the strength of their relation determines the position on the market[54] and in the global network. In the economic system we distinguish among mega suppliers

and its interconnection with technology in modern history. However, it was not until the second half of the 19th century that this process was perceived by the science community and during the 20th century it was being defined and described. (Lehmannová, 2003 p. 9)

[53] Generally it depends on the field of economy - in case of textile industry, the central company serves as a source of branding and other activities (e.g. Nike, GAP, etc.), whereas in sector such as automotive the degree of shift to suppliers is lower.

[54] A similar dominant position can be held by large customers in agriculture and food industry. We then have to distinguish between the purchase driven (e.g. TESCO, Ahold, etc.) and production driven (e.g. Volkswagen, Airbus, etc.) global production networks.

and further companies of tier 1, 2 and 3 (Blažek & Uhlíř, 2011). Mega supplies, alternatively tier 1 companies, are globally successful companies with high levels of investment into research and development (R&D). The means invested into R&D distinguishes them from companies of lower tiers focused on production itself and investment into production capacity. Companies of higher tiers supply products with higher added value and know-how and attract and employ highly qualified workforce. By contrast, companies in lower levels of the supply chain produce solely unsophisticated products of low added value and employ low qualified workforce (Blažek & Uhlíř, 2011). The level of success, development and the overall competitiveness of individual regions and states results from the structure of different tier level companies. Central and Eastern European countries, where tier 3 suppliers prevail, have a less favourable position in the global production networks. Due to lower value added type of production these companies are permanently under costs pressure from their customers. This result also in the level of wages, they can only provide lower wages to their employees.

In order to improve its position in the supply chain the company have to undertake the upgrading process. Upgrading moves the company to a higher tier of the supply chain by switching from low value added economic activity to activities with higher added value. This process is essential for the competitiveness of companies across the world. Unfortunately the situation in Central Europe is very unfavourable as companies in the region generally hold lower tiers in the supply chains. Blažek (2016) hence highlights the possibility of the so called repositioning which can be an appropriate strategy for companies in the region.

Possibilities for upgrading are not only depend on the position in the chain but also on the level of development of the socioeconomic environment of the given country or region such as the level of education system, synchronization of the education system with the demand of the labour market, disposability, level and qualification of workforce, etc. A significant feature of the level of socioeconomic development is the intensity of cooperation between companies and research organizations or the state of the legislative environment. Therefore, the primary goal of the government should be to ensure a quality educational system, at secondary as well as tertiary level. This is a key prerequisite to graduates that will be able to be involved in research and innovation that can bring investment and support diverse forms of upgrading (Blažek & Uhlíř, 2011).

Second line of concepts and theories that try to explain different levels of competitiveness of regions and regional actors are so called regional innovation systems (RIS) (Cooke, Uranga, & Etxebarria, 1997). The main difference to the GPN theory discussed above is the emphasis given to the “environment” inside the region (not the environment within the global network themselves). RIS is perceived as a grouping of diverse actors in the region with two typical so called subsystem actors. The first is the knowledge generating subsystem (colleges, universities, research centres, etc.). The second is labeled as knowledge exploitation subsystem (predominantly companies) (Blažek & Uhlíř, 2011). An important role in every regional innovation system is represented by so called mediation institutions (innovation centres, regional development agencies, etc.) that aim to raise the linkage between both subsystems. The most developed regions of the world are characterized by high levels of bonding between both subsystems. However, RIS

in most regions show some forms of imperfections, such as organizational “thinness”, lock-in of RIS or fragmentation (Isaksen & Trippl, 2017).

There is a systematic relation among the type of RIS, its level of development and the level of development of the whole region. The degree of connection between the companies and research institutions is crucial. The degree is given particularly by the synchronicity of educational institutions and the economic base. The most developed RIS are characteristic of close link between the most important employers and educational institutions (e.g. representatives of large transnational corporations participate on the creation of curriculums at local schools, or participate on set up of new branches of study). By the way of participation they contribute to the formation of future employees, moreover they initiate a deeper cooperation with research teams on contract or collaborative research. In a number of regions (e.g. in Central and Eastern Europe) these linkages between the knowledge generating subsystem and knowledge exploitation subsystem are relatively weak (more on barriers in Central and Eastern Europe see e.g. in (Vallance, Blažek, Edwards, & Květoň, 2017).

Processes in technological and economic areas are very dynamic, however, other fields of human life leg behind this degree of development and stay on the national or regional level. This is typical for norms, institutional and regulative structures, such as the legal system or the education and training system and its organizational structures (Lehmannová, 2003). This brings many challenges to the educational system because the changes described above have strong influence on it - starting with the Internet and information revolution, continuing with IT technologies and ending with transformation of the whole labour market and its needs. But according to Lehmannová (2003), increasing globalization should gradually appear in all areas.

Lehmannová (2010) shows that the institutional area is slower, but it does not mean that there is no development. Several authors describe the changes in governance or human principles. Von Tunzelmann (2003) is dealing with co-evolution of governance and technology in the long-term perspective. In this case, he points out at creation of transnational corporations (corporate hierarchies) based on the meaning of capital processes and formation of network linked to the growing importance of IT processes. Göransson & Söderberg (2005) talk about information society in connection to information technologies and theory of long waves. Their concept is rather looked upon from technical and economic perspective as they wrote in journal that is focused so. Nevertheless, there are inspiring thoughts from the educational perspective – e.g. how this (information) society behaves, how it acts, which education or formation its people need, etc. They also bring interesting perception of the value of knowledge when they say that the key factor in the techno-economic regime is increasingly associated with a high knowledge-content and material and energy are of a lesser importance. Another important message is that some technological solutions are far beyond our present sources or knowledge (Göransson & Söderberg, 2005). These thoughts correspond also with the theories GPN and RIS that emphasize the importance of innovation and research. This is the moment where we should ask: What is the role of education in all these processes? What kind of education do we need when we consider all these changes?

2. Case of secondary vocational schools in Czech Republic

This issue is even more relevant for vocational education that is naturally based as an education that should meet the needs of the industry, the labour market and the whole economy. In the Czech Republic (CR) we start vocational education on a secondary level. It is also the reason why it is important to demonstrate the influence of the above mentioned changes on the secondary vocational schools. These schools are trying to meet the expectations of two opposing tendencies represented by vocational vs. general education (Jeřábková, 2018).

First one could be considered as a natural requirement for vocational schools that should lead inherently to specialization and employment. These tendencies are even stronger now, when jobs and also requirements for performance are changing and we are talking about Industry 4.0. (Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2016). Moreover, there is a strong demand for practical learning arising from teachers, students and also companies (Chocholoušová, 2015). Insufficient practical training is the main problem of the graduates (Česko-německá obchodní a průmyslová komora, 2014). This resulted in the practical education and companies and schools linkage becoming main priorities in regional action plans in CR for the 2016-2018 period. This trend is also supported by European Union funds through which schools can create new workplaces, such as coordinators for school and employer cooperation or school career counsellors (MŠMT ČR, 2017a). Also the theory of RIS emphasizes school-company cooperation as the important element for regional competitiveness (Vallance et al., 2017).

The second tendency is related to long-term strategy of the Czech Republic, where general competencies for 21st century are emphasized. This direction corresponds with the international organizations such as UNESCO, whose strategy “Learning: The Treasure Within” became the basis for “National Education Development Programme” (MŠMT ČR, 2001). These efforts resulted in curriculum reform in 2004 that brought key competences into Czech educational structure (MŠMT ČR, 2017b). All these strategies support the idea that education should not only bring content, but also general skills for life, for example – communication competencies, learning competencies, etc. (MŠMT ČR, 2017b). New requirements appear also due to global changes, the Internet and digitization, for instance digital literacy, critical thinking or other “smart competencies” that are necessary in 21st century (Zhi-Ting, Ming-Hua, & Riezebos, 2016; Tikhomirov, Dneprovskaya, & Yankovskaya, 2015). What is more, starting with the school year 2021/2022, Maths should become a compulsory part of the state graduation exam (MŠMT, 2017c). It means that general knowledge will cover 3 subjects (Czech language, English and Maths) and specialization only one or two other subjects (depending on school) (Jeřábková, 2018). Another reason for stronger representation of general knowledge could be the fact that most of the secondary vocational graduates continue with higher education, which requires more general skills. However, one third of these graduates are not successful in finishing tertiary studies (Chocholoušová, 2015; Trhlíková, 2014).

Teachers from secondary vocational schools experience this dilemma on a daily basis. They describe the situations when they have to balance curriculum between general and vocational subject. They have to “fight” to keep dedicated amounts number of hours for their lessons. This is typical for subjects that are part of the graduation exam – Czech, English, Maths and vocational subjects that are part of the practical graduation exam (Chocholoušová, 2015). The effort of secondary vocational schools to fulfill these contradictory tendencies leads to a crisis, where this institution does prepare neither

employable graduates nor students capable of further studies or lifelong learning (Jeřábková, 2018). Sometimes, the only common goal that students and teachers have is the state graduation exam (Chocholoušová, 2015). That is very sad picture of the secondary education that should, together with the primary one, prepare student for the lifelong journey.

Areas that have immediate impact on education are undergoing deep structural changes as we could see in the first chapter. Thus, it is not surprising that education with its old inner structures and educational system does not meet this new globally structured requirements. In other words, when we will try to apply these differently structured requirements to a system that has not gone through a similar structural change yet, we would always consider these requirements incompatible. However, when we shift our thinking to a new level that focuses on integration and new networks and structures, we will be able to find new solutions for this seeming dilemma. One of these new approaches is offered by concept of “smart education”.

3. "Smart education" as a multidimensional concept

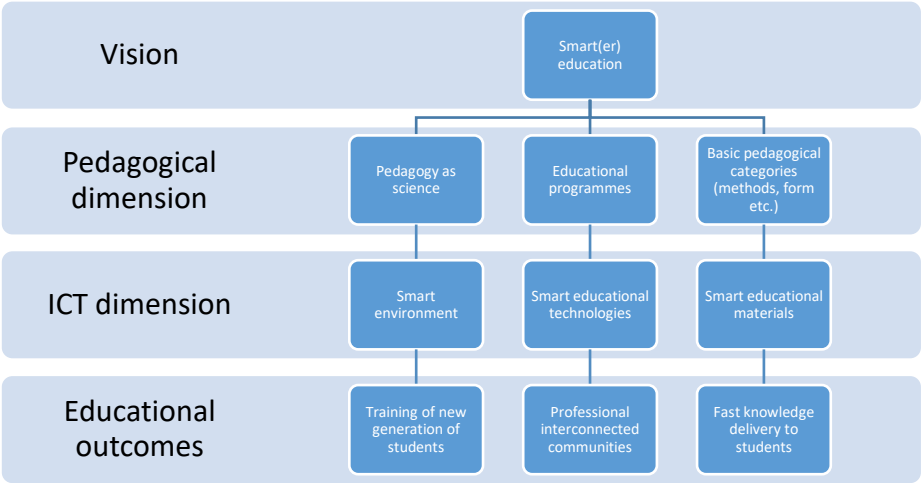
We assume that “smart education” concept is gradually unifying and establishing, but it will take some time for all the terms to stabilize in methodology or science language. Despite the previous, some research directions are set in a certain way and they will serve as a basis for further introduction of “smart education”. It has different definitions from the narrow ones[55] to the wider and complex. Regarding the above mentioned global processes, we would work further with the comprehensive approach of (Tikhomirov, Dneprovskaya, & Yankovskaya, 2015) and (Zhi-Ting, Ming-Hua, & Riezebos, 2016). Both groups of authors define similar dimensions of smart education independently, but they label them differently.[56]

Both models can be combined as follows: pedagogical dimension; ICT dimension; educational outcomes dimension (Tikhomirov et al., 2015; Zhi-Ting et al., 2016). This conceptualization of “smart education” is represented in Figure 1.

Figure 1: “Smart education” concept

[55] Narrow definition works with the use of digital or smart technology in educational process (Bătăgan, Pocatilu, & Ciurea, 2013) or (Santana-Mancilla, 2013).

[56] Tikhomirov et al. (2015) are working with three dimensions of smart education and they label them – educational outcomes dimension; ICT dimension; and organizational dimension. Zhi-Ting et al. (2016) also define research scope of smart education in three areas – smart learner; smart environment and smart pedagogy. In addition, they relate these dimensions to so called smarter education as a vision or ideology.



Source: Jeřábková (2018) based on Tikhomirov et al. (2015) and Zhi-Ting et al. (2016)

As seen in Figure 1, we can use vision to cover all the dimensions (Zhi-Ting et al., 2016). This vision means endeavours for better education quality or even for more satisfactory well-being of individuals through lifelong education. We can also look closer at organizational dimension from Tikhomirov et al. (2015) and smart pedagogy by Zhi-Ting et al. (2016). We combine three main constituents of these dimensions in one called pedagogical dimension. These constituents (pedagogy as science; education programmes; basic pedagogical categories) are each linked vertically to other dimensions below as defined by Tikhomirov et al. (2015). Further description of each dimension is presented hereinafter (Jeřábková, 2018).

3.1 Educational outcomes dimension

Educational programmes are based on the outcomes that students must acquire. If we want these outcomes to support adaptation to dynamic environment, they should be "smart". What does it mean? The educational outcome should be a certain set of knowledge, cognitive skills and competences (incl. culture background) as universal as possible to allow students to "*know, understand and be able to do according to demands of the complex, diverse, and globally interdependent world of the 21st century*." (Tikhomirov et al., 2015, p. 50).

An example of important cognitive skills according to Tikhomirov et al. (2015) are cognitive self-organization, system thinking, analytic thinking, critical thinking. Other outocomes should include effective working with computer systems and information and last but not least soft skills such as social skills, creativity, flexibility, leadership. We can consider these outcomes as "smart competences".

These outcomes can be achieved through daily pedagogical practice, e.g. active teaching, individual approach, cooperative learning or teaching focused on individual personalities (Tikhomirov et al., 2015). Zhi-Ting et al. (2016) put the emphasis on a "smart learner" who should be prepared for labour market, but also for life. They stress so called collective intelligence, too, because learning happens only through mutual communication and cooperation.

3.2 ICT dimension

We need to use technology to enhance learning in the context of "smart education". We cannot avoid technological progress, so we must think of a way to use it in our advantage. First, we use technology for managing the educational process (student information systems, cloud storage, various educational e-platforms etc.). Second, we use sophisticated multimedia software to design courses and there are various virtual spaces for learning to happen. Third, we use technology to interact in virtual environment such as webinars. (Tikhomirov et al., 2015)

If we are to use these tools in day to day teaching and learning in the context of educational outcomes mentioned above, we can not only simplify the work but we can also more effectively personalize teaching and tracking students' progress (Zhi-Ting et al., 2016). In order to do that we must use or develop tools that are compatible, interactive and mobile (we enable access to these technologies and their functions in various OS and platforms) (Tikhomirov et al., 2015).

3.3 Pedagogical dimension

Pedagogical science should react to global development. The suggested way in "smart education" is to focus on individualization of learning. Every student should have the opportunity to pick his/her courses according to his interests and educational needs which corresponds and supports the habit or the "normality" of lifelong learning (that is not that much accepted in current Czech educational system).

As it was suggested above Tikhomirov et al. (2015) mention combining different teaching forms and methods or formal and informal learning as a way of gaining important competences and lifelong skills. They also suggest for education sources to be open which could be motivational for students. Zhi-Ting et al. (2016) add the importance of personalization and cooperation during education. All of these ideas are worth considering in the process of building new system of "smart education" that helps students find their own way in learning and accepting technology as a teachers' assistant not an enemy.

4. Possible future scenarios for secondary vocational schools

When we consider the above mentioned findings, we can think about the future of education in a three different ways.

First option would be to emphasize general knowledge according to “competences” trend. This includes theories that stress various competencies as the most important skills for future, for instance complex problem-solving, critical thinking, creativity, etc. (World Economic Forum, 2016). If we strengthen general education on the secondary level, we should compensate it somewhere else. This could mean postponing of vocational specialization to higher level of education, for example through the institute of professional bachelor (Jeřábková, 2018).

Later specialization could bring some interesting advantages. Firstly, the flexibility of general education becomes more useful at the labour market in time (Hanushek, Woessman, & Zhang, 2011). Furthermore, later division of educational trajectories brings

more equal opportunities to educational system (Bol & van de Werhorst, 2013) and it is an opportunity to work with flexible trajectories according to „smart education“ concept. Finally, more specialized graduates at higher level of education could work on positions with higher value added and contribute to higher competitiveness of the region (according to GNP). This scenario, however, would need a lot of reforms in the educational system as a whole.

Second scenario works with the importance of practice and cooperation on school-company level, which is a part of region strategies for 2016-2018. This strengthening of specialization would mean less space for general knowledge that could be solved by key competencies set in Framework Educational Programme (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007; Jeřábková, 2018). However, this crosscutting element has been in curriculum since 2004 and there are still schools where teachers work with them only formally, not practically (Chocholoušová, 2015). The level of key competencies development is very different at individual schools. There are some with very sophisticated competence models (ZŠ a MŠ Chraštice, 2016). Nevertheless, the implementation of mentioned curriculum reform is considered less successful overall. Some teachers have accepted this concept with hesitation and doubts about its relevance or necessity. Critics could be heard that the teachers have not been provided with enough guidance and professional support for incorporation of the new goals into the educational process (Straková, 2013). Truth is, that full implementation of key competencies would require active participation of teachers that are now overwhelmed with reforms (inclusion, state graduation exam, digital literacy, etc.). Plus, teaching the content together with the competencies requires different conditions for teaching and learning, such as fewer students in the class, enough inspirational materials, less taught hours, perfect cooperation with assistant if needed and of course regular supervision as a form of mental hygiene (Jeřábková, 2018).

Concept of smart education as a third possibility endeavours to think “outside of the box”. This type of educational system is beyond current state of our thinking and knowledge. Thus, this concept is really complex and it strives to integrate general and vocational education in one interconnected entity while using and respecting all possible sources - technological, economic, environmental and social. The whole model is not only horizontal – vision, pedagogical dimension, ICT dimension and dimension of educational outcomes, but it works also vertically. Every dimension is necessary for educational development and final goal of it in educational outcomes (Tikhomirov et al., 2015). The vertical synergy is really inspiring for new ways of thinking, as it goes from the vision to outcomes in three lines:

From vision of „smart education“ to new perspective on pedagogy as a science, which could help us to create and define smart environment that would be beneficial for training of the new generation of students.

Thanks to the vision and the line above we can start to develop new educational programmes that would employ smart educational technologies, which allow us to build professional interconnected communities which will be mutually enriching.

Third line respects all the processes above and also the vision and leads us to redefinition of basic pedagogical categories, creation of new educational materials, which help us with the fast and quality delivery of knowledge to students.

Smart education concept also works with competences, but in this case these competences are taught through the educational content and vice versa. Everything is happening in the environment that is effectively and individually set according to newest knowledge in the pedagogy and other supportive disciplines. This concept believes in internal motivation of students to learn could be supported by individual possibilities, mutual cooperation, informal learning, ICT technology and open sources from all over the world. It is about using technologies exactly in the way they can serve us – for individual educational trajectories, informal learning, creating educational networks or simplification of teaching about complex phenomenon, etc. The social dimension of education and common values are also important in this model as this era requires cooperation, mutual respect and common problem-solving more than before (Zhi-Ting, et al.,2016; Tikhomirov et al.,2015).

This complex and global model has one big vision of smarter education that leads to lifelong learning ability and well-being of individuals (Zhi-Ting, et al.,2016). It can sound utopian, but it definitely brings new level of thinking that is needed for further development of education. It could bring the way of thinking necessary for raising competitiveness and innovation practice. The cooperation between research institutions, schools or companies would be an integral part of all the system.

None of the scenario will succeed without reforms or structural changes, hence we could choose whichever. But we must finally choose. We have to stop waiting for something to happen by accident. Only clear vision can prevent unsystematic steps that damage the quality of education more than anything else (Jeřábková, 2018).

Conclusion

This paper deals with uneven global development. It shows the technological and economic development as the most dynamic processes that create global structures and networks. The fact that institutional elements including regulation, legal norms and education leg behind the development is further underlined. This rigidity of education is demonstrated on the case of secondary vocational education. Old structure of this institution cannot deal with the current challenge brought by the global development – meeting the general and vocational goals of education at the same time.

Concept of „smart education“ is explained then as a possible solution to this dilemma. “Smart education” includes three dimensions – educational outcomes, ICT dimension and pedagogical dimension – that are covered by the common vision of smart(er) lifelong learning. It is also vertically interconnected when everything from the vision should correspond with pedagogy, available technology and resources, educational outcomes and back.

In the end, three possible future scenarios for secondary vocational school are explained. Firstly, this institution could emphasize general education on a secondary level and shift vocational education to tertiary level. It could bring more specialized graduates with higher education but inherently a lot of changes in the educational system. The second scenario is challenging for internal reforms. If we were to leave specialization on a secondary level, we should work with key competences effectively to ensure general knowledge. However, this would require fewer students in the class, less taught lessons by

teachers and a lot of professional support. The third option is an option of the far future. It is a “smart education” concept that should be able to integrate general and vocational knowledge into one entity. This path would require the biggest reforms.

To sum up, every future step will need reforms. Now, it is a challenge for educational community to find out and decide which scenario to “play”. We should remember that this is a conscious decision that Czech Republic has to make. We must set a clear vision for our future education which will become a compass for all the next steps and will ensure systematic development.

Použitá literatura

Bătăgan, L., Pocatilu, P., & Ciurea, C. (2013). Metrics for Evaluating the Use of Smart Solutions in Educational Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (93), 1060-1064.

Blažek, J. (2016). Towards a typology of repositioning strategies of GVC/GPN suppliers: The case of functional upgrading and downgrading. *Journal of Economic Geography , 4* (16), 849-869.

Blažek, J., & Uhlíř, D. (2011). *Teorie regionálního rozvoje*. Praha: Karolinum.

Bol, T., & van de Werhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review , 2* (57), 285 - 308.

Cooke, P., Uranga, M., & Etxebarria, G. (1997). Regional innovation systems: institutional and organizational dimensions. *Research Policy* (26), 475-491.

Česko-německá obchodní a průmyslová komora. (2014). *Odborné vzdělávání*. Získáno 19. červen 2017, Dostupné z AHK: http://tschechien.ahk.de/fileadmin/ahk_tschechien/Presse/PM_2014/Odborne_vzdelavani_pozicni_dokument_PR.pdf

Göransson, B., & Söderberg, J. (2005). Long waves and information technologies—on the transition towards the information society. *Technovation , 25* (3), 203-2011.

Hanushek, E. A., Woessman, L., & Zhang, L. (2011). *General education, vocational education and labor-market outcomes over the lifecycle*. Získáno 29. 11 2017, Dostupné z http://www.nber.org/papers/w17504.pdf

Chocholoušová, M. (2015). *Komparace názorů studentů a učitelů na přínos odborného vzdělávání pro další uplatnění absolventů*. (Diplomová práce). Katedra pedagogiky FF UK.

Isaksen, A., & Trippl, M. (2017). Exogenously Led and Policy-Supported New Path Development in Peripheral Regions: Analytical and Synthetic Routes. *Economic Geography , 5* (93), 436-457.

Jeřábková, M. (2018). „Smart vzdělávání“ – teoretické uchopení konceptu a kritická reflexe českého pojetí. In Soběhart R. & Jílková J., et al., *Smart City - Výzva pro 21. století?* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem. (in press)

Köhler, J. (2012). A comparison of the neo-Schumpeterian theory of Kondratiev waves and the multi-level perspective on transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions, 3*, 1-15.

Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H.-G., Feld, T., & Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business & Information Systems Engineering , 6* (4), 239–242.

Lehmannová, Z. et al. (2010). *Formování globálního řádu.* Praha: Oeconomica.

Lehmannová, Z. (2003). Historická podstata globalizace. In Lehmannová Z. et al., *Aktuální otázky globalizace* (s. 9-20). Praha: Oeconomica.

Ministerstvo průmyslu a obchodu. (2016). *Iniciativa Průmysl 4.0.* Získáno 25. duben 2018, Dostupné z MPO: https://www.mpo.cz/assets/dokumenty/53723/64358/658713/priloha001.pdf

MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris.

MŠMT ČR. (2017a). *Příloha č. 3 Výzvy - Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – šablony pro SŠ a VOŠ I.* Získáno 21. únor 2017, Dostupné z MŠMT: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_ss_a_vos_I/Priloha_c_3_Prehled_sablon_verze_2.pdf

MŠMT ČR. (2017b). *RVP ZV 2017.* Získáno 29. listopad 2017, Dostupné z MŠMT ČR: http://www.msmt.cz/file/41216_1_1/

MŠMT. (2017c). *Start maturity z matematiky*. Získáno 21. červen 2017, Dostupné z MŠMT ČR: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/start-maturity-z-matematiky

Reuter, C., Proter, J.-P., & Witthohn, C. (2016). Global Production Networks – An approach to find the optimal operating point in the conflict between risk- and cost-minimization. *Procedia CIRP* (41), 532-537.

Santana-Mancilla, P. S. (2013). Towards Smart Education: Ambient Intelligence in the Mexican Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (106), 3141-3148.

Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace , 5* (23), 734 - 743.

Šmajs, J. (1995). *Ohrožená kultura*. Zvláštní vydání.

VZNIK A ŘEŠENÍ VÝSKYTU ŠKOLNÍ FOBIE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Petr Kachlík[57]

Abstrakt: Byla realizována výzkumná studie, jejímž cílem byla analýza okolností vzniku školní fobie a možností jejího řešení u tří záměrně vybraných participantů navštěvujících druhý stupeň základní školy. S využitím analýzy odborné dokumentace, strukturovaných rozhovorů s dětmi i jejich rodiči a pozorování byly sestaveny podrobné případové studie žáků. V rodinách byla realizována dlouhodobá pedagogická intervence. Ukázalo se, že důležitý vliv na vznik školní fobie má v rodině porucha vztahů, chybná výchovná strategie, nedostatek času na dítě, málo společných volnočasových aktivit. Ve škole fobické stavy souvisejí s negativním klimatem třídy, nedostatečným respektováním specifických potřeb žáka a oceňováním snahy, nízkou motivací a absencí dobrých přátel. Dlouhodobá práce s rodinou dokázala v různé míře tento nepříznivý stav zvrátit.

Klíčová slova: fobie, intervence, pozorování, případová studie, rodina, rozhovor, škola, úzkost, vztahy, výzkum, zdraví, žák

THE OCCURENCE OF SCHOOL PHOBIAS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS: ORIGINS AND SOLUTIONS

Abstract: The research study was carried out to analyze the circumstances of school phobias and the possibilities of their solution in three intentionally selected participants attending the second level of elementary school. Detailed case studies of pupils were compiled using the analysis of specialized documentation, structured interviews with children and their parents, and observation. Long-term pedagogical intervention was implemented in families. It has been shown that some of the important influences resulting in the origin of school phobias lie in family relationship disorders, poor educational or upbringing strategies, lack of time for the child, and a shortage of shared leisure activities. At school, phobias are related to the negative atmosphere of the class, the lack of respect for the pupil's specific needs, the insufficient appreciation of effort, low motivation and the absence of good friends. Long-term work with the family has been able to reverse this unfavorable situation to a varying extent.

Key words: phobia, intervention, observation, case study, family, interview, school, anxiety, relationships, research, health, pupil

[57] doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, e-mail: kachlik@ped.muni.cz.

Úvod

V současné době se stále více setkáváme u dospívajících dětí s problémovým chováním, a to jak ve škole, tak na veřejnosti. Zejména je třeba zmínit záškoláctví, šikanu, agresi, v neposlední míře závislostní chování, krádeže a účelové lhaní. Další poruchy (např. úzkostné stavy) se nově vyskytují ve spojení s psychikou, označujeme je jako psychosomatické projevy. Děti strádající citově a pod vlivem stresu se často se svými potížemi obracejí na psychologa, psychiatra či neurologa. Jednou z podstatných příčin je situace v primární rodině, v níž dítě vyrůstá, přebírá rodičovské vzorce chování a napodobuje dospělé. Rodina procházející krizí nemůže být dítěti dobrým vzorem v chování. Narušená rodinná atmosféra, disharmonie vzájemných vztahů mezi rodiči, sourozenci, školou i vrstevníky vedou k vyvrcholení konfliktních situací s odrazem ve vzdělávání dětí a v jejich psychice. Rodinnou krizi ještě prohlubuje silná orientace společnosti na materiální hodnoty, výkon, rychlý a konzumní životní styl, honba za úspěchem a za požitky (Mühlpachr, 2009; Navrátil et al., 2011).

K realizaci kvalitního pedagogického procesu je nezbytné nastolení a udržování dobrého klimatu ve škole i ve třídě, vhodně nastavené vztahy mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem i mezi školou a rodiči. Cílem současného školství je vytvořit školní prostředí a klima školy tak, aby poskytovalo všem žákům stejné podmínky i šance na výchovu a vzdělávání. Včasné odhalení rizik, problémů a poruch v chování žáků, navázání spolupráce rodiny a školy významně přispívají k jejich efektivnímu řešení a prevenci (Vojtová et al., 2012).

1. Cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza okolností vzniku školní fobie u žáků druhého stupně základní školy a možností a efektivity jejího řešení.

V případových studiích jsme se soustředili na hledání souvislostí mezi vlivem rodinné výchovy a působením školy na psychosomatické problémy vybraných žáků. Cílem řízených rozhovorů s informanty bylo získání dat o školních výsledcích sledovaných žáků, jejich sebehodnotících názorů, hodnotových priorit a vztahů s vrstevníky. Další informace vypovídaly o rodinném prostředí, mezilidských vztazích a používaných výchovných strategiích.

2. Teoretický rámec

O fobii hovoříme jako o iracionálním (nerozumném) strachu ze situací, při nichž běžně lidé strach nepociťují. Nositelé takového strachu vědí, že ve skutečnosti jsou jejich obavy přehnané, avšak rozumově objasněné situace jim v ovládání jejich úzkosti nepomáhají. Postižený jedinec takovou situaci odpírá, vyhýbá se jí, nebo ji snáší s pocitem věčné hrůzy. Fobickou úzkost nemůžeme přesně odlišit od jiných typů úzkosti, její intenzita se pohybuje od mírných pocitů nepohody až k děsům. Úzkost se nesníží ani při uvědomění si faktu, že pro ostatní osoby je daná situace v normě, i pouhé pomyšlení na ni vyvolá u jedince pocit úzkosti. Ve škole se u žáků setkáváme s případy výskytu sociální fobie i „pravé“ školní fobie (Praško et al., 2005; Vágnerová, 2004).

2.1 Sociální fobie

V případě sociální fobie jde o strach z kontaktu s jinými lidmi, strach z nesouhlasu, odmítnutí, kritiky, posměchu, přehnaného hodnocení. Jde o vyhýbání se sociálním situacím a zabezpečování se v nich, o postižení každodenního života v oblasti studia, práce a společenského kontaktu. Lidé trpící sociální fobií jsou často nervózní, cítí napětí a úzkost ve společnosti ostatních, touží po dobrém dojmu ze své osoby a co nejlepším zapůsobení na okolí, i když jsou přesvědčeni o opaku. Z tohoto důvodu se nejraději společnosti straní. Projevy začínají už v pubertě, nejčastěji se poprvé manifestují ve věku mezi 14 – 20 lety, v období vývoje, kdy se vyskytuje častá stydlivost (Praško et al., 2005).

Vznik sociální fobie u konkrétního člověka není vždy jasný. Zřídkakdy se objeví po překonaném traumatu. Z faktorů ovlivňujících daného jedince zaznamenáváme spíše nedostatek sociálních dovedností, jež člověk nezískal v primárním prostředí, v němž vyrůstal. Biologické faktory hrají rovněž nezanedbatelnou roli, dispozice k celkovému zvýšenému napětí může být vrozená. Z výzkumu v oblasti neurofyziologie je zřejmé, že dochází k úbytku hladiny některých neurotransmiterů (především serotoninu, noradrenalinu a dopaminu) a následně k omezenému přenosu informací v oblasti související s vnitřním odměňováním (Praško et al., 2005; Vymětal, 2003).

Za důsledek sociální fobie považujeme osamělost. Jedinec většinou zůstává bez partnera, má potíže oddělit se od svých rodičů, začít samostatný život. Ve vztahu ke školním povinnostem se u něj vyskytují studijní problémy vyplývající ze zkoušení, proto nepokračuje dále ve studiu, i když jeví dobré studijní předpoklady. Další problémy se často vyskytují v zaměstnání. Sociální fobici jsou často kvalitními zaměstnanci, odmítajícími však jakékoliv povýšení, jež by jim přineslo nutnost častých kontaktů s druhými lidmi nebo nutnost mluvit před ostatními na schůzkách. Proto často zastávají hůře placená místa, nebo mohou být v zaměstnání méně úspěšní až nezaměstnaní. Velkým problémem u nich bývá riziko postupně vznikající závislosti na alkoholu či jiných zklidňujících látkách. Postupně se objevují obtíže psychického i fyzického rázu, přidávají se zdravotní i ekonomické problémy. Lidé pod vlivem návykové látky cítí momentální úlevu v napětí a snížení svých úzkostných stavů (Morschitzky et al. 2014; Praško et al., 2005).

K příznakům řadíme projevy z *oblasti tělesné* (bušení srdce, pocení, stažení hrdla, zrychlení dýchání, svalové napětí nebo naopak ochablost, zčervenání, závratě, tlaky v oblasti žaludku, pocit na zvracení aj.), *psychické* (strach, úzkost, stud, bezmoc, hněv), *změn chování* (mlčení či tichá a rychlá řeč s případným zadrháváním, upozadění, pobíhání, přešlapování, únik z místa aj.). Subjektivně se jedinec obírá myšlenkami na vlastní selhání, bezradnost, zranitelnost, útěk z nepříjemné situace. Člověk trpící sociální fobií se pohybuje v bludném kruhu. Pouhé pomyšlení na sociální situaci, která vzbuzuje úzkost, může vyvolat stejné příznaky jako reálná situace samotná (Morschitzky et al. 2014; Praško et al., 2005).

Podle míry generalizace sociální úzkosti rozlišujeme dvě formy sociální fobie: *fobii specifickou a generalizovanou*. *Specifická sociální fobie* se nazývá též sociální fobie výkonnostního typu. Úzkostné stavy se dostavují pouze v určitých situacích, a to před podáním nějakého výkonu (např. zkoušky, přednášky, sportovní činnosti). Za spouštěč je označován silný zážitek určitého typu (výsměch při přednášení či ústním zkoušení). Výsledkem často bývá nedůvěra ve své schopnosti a dovednosti, k níž se přidávají tělesné symptomy. Obvykle se objevuje v 16. až 17. roce života, zprvu ve škole, později v zaměstnání (Höschl & Libiger, 2004; Morschitzky et al., 2014).

U *generalizované sociální fobie* se úzkost dostavuje v mnoha různých případech souvisejících jak s veřejným vystupováním, tak se společenskými situacemi (např. rozhovor s neznámou osobou nebo obavy z druhého pohlaví). Je spojena s nedostatkem sociálních dovedností a sebejistoty, při pozdějším řešení se mohou rozvíjet těžké poruchy ve všech životních sférách, mnohdy se připojují depresivní rozlady i zneužívání alkoholu. Potíže začínají obvykle velmi časně, kolem 11. – 12. roku života, úzkost jedince ze společenských selhání a kritických soudů vůči vlastní osobě jej vede ke křečovité snaze vyhnout se chybám (Kuklová, 2016; Morschitzky et al. 2014).

2.2 Školní fobie

Školní fobie je označením nepřiměřeného strachu ze školy. „Pravá“ se přímo vztahuje ke škole, dítě má strach z výkonového selhání, nebo se bojí určité osoby, např. učitele či spolužáků. Má strach, že dostane špatnou známku, z posměchu a ubližování ostatních dětí. Školními fobiky často bývají žáci ve škole úspěšní, s dobrým prospěchem, u nichž objektivně není žádný důvod k obavám. Signálem školní fobie bývají vegetativní potíže, které se objevují pouze tehdy, když má dítě jít do školy, nejčastěji jde o poruchu spánku a potravního chování (špatné usínání, časté probouzení, odmítání snídaně, zvracení). Strach ze školy ovlivňuje výkon i celkové chování dítěte, žák není schopen udělat to, co se od něj běžně požaduje (např. odpovídat při zkoušení). Může být posíleno vyhýbavé chování, např. útěky ze školy. Veškeré potíže v době prázdnin či o víkendech mizí, nebo se alespoň výrazně redukují (Vágnerová, 2004).

2.3 Dynamika vzniku fobie

V současné době rozeznáváme řadu teorií vzniku a udržování úzkostných stavů. Za vnější nebo vnitřní faktory považujeme podněty sociální, fyzické a psychické. V neposlední řadě záleží na osobnosti člověka, na jejím aktuálním naladění, biologických a psychosociálních dispozicích, dále na vývojovém období i věku (Vymětal, 2003).

Díky zákonitostem učení dochází ke zhodnocování životních zkušeností daného jedince podle jejich povahy (pozitivní či negativní). Pozitivně laděné zkušenosti oslabují příznaky vázané na strach a úzkost, časem dochází k jejich vyhasínání. Rovněž se může vyskytnout překrytí předchozích negativních zážitků jejich pravým opakem. Negativní zkušenosti mohou vést nejen k vyvolání a posilování fobických příznaků, ale též k jejich generalizaci, kdy se pocity strachu rozšiřují na obdobné situace či podněty. Těchto poznatků lze využívat k pochopení příčin, redukci a odstraňování úzkosti a strachu psychologickou cestou. Zmíněné procesy probíhají na vnějškově pozorovatelné a objektivně zachytitelné úrovni lidské neurofyziologie, stejně tak jde o úroveň subjektivní (myšlenky, představy, fantazie aj.). Jsou tedy odhalitelné psychologickými pokusy a testy. Zkušenosti získané jedincem lze objektivizovat a srovnávat (Höschl & Libiger, 2004; Vymětal, 2003).

Odezva na působení mimořádných zátěžových situací s možným ohrožením psychické, fyzické a sociální pohody (tedy zdraví) začíná poplachovou reakcí. Při její aktivaci tělo vyplavuje řadu hormonů určených ke zvládnutí zátěže. Nejprve je z hypotalamu aktivována osa sympatikus – dřeň nadledvinek, což vede k vyplavení noradrenalinu a adrenalinu. Nestačí-li toto opatření, nastává další fáze – aktivizace osy

hypofýza – kůra nadledvinek, což vede k uvolnění glukokortikoidů, jež připraví tělo na dlouhý boj se stresem. Vleklý stres a obtížně řešitelné zátěžové momenty organizmus vysilují, mají kumulativní efekt a vyvolávají závažné poruchy jeho funkce, mj. s projevy v oblasti příjmu potravy, činnosti oběhové a dýchací soustavy, sexuality, obranyschopnosti (Stuchlíková et al., 2005; Vymětal, 2003).

V dimenzi osobnosti a jejích projevů v chování se uplatňuje jungovská míra extroverze a introverze jedince. Extroverze je podmíněna otevřeností, přátelskostí a komunikativností, introverze naopak uzavřeností, odtažitostí, ostýchavostí. Člověk se denně v souladu s principy extroverze snaží fungovat a aktivně projevovat, ale díky introverzi rovněž o svém jednání přemýšlí, zpracovává prožitky a koriguje své projevy (Miková et al, 2015; Řezáč, 1998).

2.4 Zvládání emocí

Existují tři hlavní strategie zvládání (coping) zátěžových situací. Nejdříve se orientujeme na *řešení problému*, který zátěž způsobil, poté se soustředíme na *ovládnutí či zvládnutí emocí*, které stres provázejí, a na *únikové tendence*. Únikové reakce (prostý útěk, vyhnutí se zkoušení, únik do nemoci) bývají adaptivní pouze zřídka. Orientace na vzniklý problém i zvládnutí emoce mohou být velmi efektivní. Jde o naučení se přiměřeným technikám, jak realizovat jistou strategii. Často se využívá posilování sociální opory, sebedůvěry k řešení problému a předvídání případných negativních důsledků (Stuchlíková et al., 2005).

Děti se učí regulovat emoce cestou sociálního učení. Emoci lze regulovat několika způsoby: *vyhýbáním nebo naopak vystavováním se situacím, které ji vyvolávají* (tuší-li rodiče špatné známky, kontrolují žákovskou knížku dítěte až v době, kdy jsou na potenciální konflikt lépe připraveni), *modifikací situací* (dítě popisuje ambivalentní situaci ze školy, rodiče mu dotazováním pomohou zdržet se u pozitivních věcí), *kognitivní změnou* (drzá poznámka dítěte může být výrazem jeho rozkolísaného sebevědomí, po zvážení situace je možné vzbudit jinou emoci) a *modulací odpovědi* (ovlivňujeme odpověď na již rozvinutou emoci, např. nedáme najevo hněv) (Kasíková, 1997; Stuchlíková et al., 2005; Vágnerová, 2004).

2.5 Léčba úzkostných poruch

Je při ní využíváno kombinace několika postupů, především *farmakoterapie* (redukuje příznaky úzkosti a deprese, zklidňuje pacienta) a *psychoterapie* (různé individuální či skupinové techniky zvládání nepříjemných pocitů, analýza spouštěčů, posilování individuální stresové odolnosti). Pracuje se rovněž s rodinou žáka, aby bylo možné objasnit, jaké podněty a situace neadekvátní úzkostné stavy stimulují. Nejbližším osobám dítěte je třeba poskytnout podporu, zapojit je do terapie a naučit, jak se k němu mají chovat. Důležitou součást komplexní léčby představuje i *socioterapie*, jež je zaměřena na dosažení dostupného společenského začlenění nemocného, na jeho opětovné zařazení do školy či do zaměstnání, na zvládnutí běžných sociálních požadavků (Svoboda et al., 2001; Vágnerová, 2004).

Při zmírňování a odstraňování úzkostných stavů a strachu psychologickou cestou jde o léčbu ambulantní nebo hospitalizaci. Lékař působí na svého pacienta „anxiolyticky“ a „antifobicky“ tím, že je autoritou, projevuje o pacienta osobní zájem, akceptuje jej a je

mu plně k dispozici. Zajímá se o jeho prožívání a chová se empaticky. Stává se důvěryhodnou osobou, která pro nemocného představuje jistotu a bezpečí (Křivohlavý, 2003; Vymětal, 2003).

2.6 Školní prostředí

Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, zvláště na začátku školní docházky. Dítě si osvojuje roli žáka, což s sebou přináší řadu změn sociálního chování a klade důraz na sociální učení. Učí se vnímat a posuzovat sebe samo prostřednictvím vrstevníků, dochází k sebepoznání a sebehodnocení. Konfrontace vnějších nároků s vlastními možnostmi vede k diferenciaci, která nachází odraz ve změnách sebevědomí a sebecitu. Školní třída se stává z hlediska funkce formální skupinou. Pozice dítěte v ní je závislá na učivu a učitelově hodnocení. V závěru školní docházky se uplatňuje osobnostně-výběrová preference, žák získává status jednotlivce (Kovaliková et al., 1995; Křivohlavý, 1998; Řezáč, 1998).

Postavení jedince ve skupině odhadujeme na základě celkového odmítání nebo přijímání ostatními členy skupiny. Dítě vstupuje do třídy s určitým statusem, kulturním kapitálem (podle rodiny), rasou, pohlavím a dalšími charakteristikami. Jeho účast na společném dění ve třídě přináší uspokojení sociálních potřeb, třída se tak transformuje na síť neformálních vztahů a původní status se může měnit. Klima třídy můžeme chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci (Čapek, 2008; Kovaliková et al., 1995).

Socializace osobnosti je působením různých druhů prostředí, různých sociálních souvislostí života jedince na vývoj jeho osobnosti. Odměny a tresty ve školním prostředí regulují chování žáků a vytvářejí na základě obecně přijímaných postulátů nové prvky. Je zřejmé, že pochvala má silnější účinek než pokárání; žák, jehož si nevšímáme, dosahuje horších výsledků než žák chválený nebo káraný; opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované kárání jej snižuje, což platí především u slabších žáků; úzkost žáků není závislá na momentálním kárání nebo chválení, ale na předchozích zkušenostech. Ve škole se objevují žáci vykazující nevhodné chování (bez zavinění učitele), jež má většinou původ ve špatných vzorech v rodině a ve vrstevnické skupině. Za účinnou je považována modifikace chování spočívající v posilování jeho pozitivních a oslabování negativních vzorců, ev. v náhradě patologických vzorců chování vhodnějšími (Čapek, 2008; Helus, 2007; Křivohlavý, 1998). V případě využití trestů je situace problematičtější a daleko méně předvídatelná než u pochval. Může se častěji vyskytnout ztráta spontaneity dětí, strach ze školy, posilování únikových tendencí, zvyšování agresivity obrácené proti spolužákům. Proto je nezbytné přesné vymezení pravidel, úměrnost trestů, stejná spravedlnost pro všechny a vnímání trestu jako nástroje k nápravě (Čapek, 2008; Kasíková, 1997).

Individuální přístup a posílení sebedůvěry neúspěšného žáka včetně změny jeho pohledu na vztahový kontext vedou k nápravám jak výchovným, tak i vzdělávacím. Klíčový je prožitek úspěchu v něčem, co žáka zajímá a co umí (např. umělecké a sportovní aktivity). Kooperace mezi specializovanými pracovníky a zabezpečení komplexních potřeb dítěti jsou žádoucí i náročné. Vyžadují vzájemný respekt, důvěru a základní orientaci v oblasti psychologické, pedagogické, medicínské a sociální (Jedlička, 2011; Střelec et al., 1998). Škola by měla zohledňovat osobnost žáka a naplňovat jeho sociální potřeby uznání

a seberealizace. Tyto potřeby jsou kromě jiného uspokojovány přátelskými kontakty a komunikací s jinými žáky (Janoušek, 2007; Lokšová et al., 1999).

Jednou z vhodných technik zvládání zátěžových situací ve škole je *relaxace*. Jedná se o nácvik pravidelného uvolnění zaměřeného na odstranění tělesného a duševního napětí. Poněvadž se k psychickému uvolnění využívá uvolnění svalového napětí a regulace rytmu dýchání, hovoříme o relaxaci jako o technice psychofyziologické (Janoušek, 2007; Lokšová et al., 1999).

Fungování sociální opory v teorii zvládání stresu odrážejí inkluzivní resilienční přístupy (Vojtová et al., 2012). *Resilienci* si lze zjednodušeně představit jako odolnost, též jako nezdolnost, optimismus, naději, vnitřní kontrolu a řízení, osobní zdatnost. Jedná se o flexibilní a dynamický proces, jímž se dítě pozitivně adaptuje na nepříznivé okolnosti ve svém prostředí. Zdroje resilience nacházíme jak uvnitř dítěte, tak v jeho sociálním okolí, často právě v podobě sociální opory (Čáp & Mareš, 2001; Miková et al., 2015; Vojtová et al., 2012).

2.7 Rodinné prostředí

Rodinu lze definovat jako vzájemné soužití muže a ženy, kteří tvoří její základní prvek zastoupený otcem, matkou a jejich dětmi. Rozšířenou rodinou jsou příbuzní a vztahy mezi nimi (prarodiče, strýcové, tety a ostatní příbuzní). Základní model platí pro úplnou rodinu, v rodině neúplné chybí některý její člen. Rodina, která zastává svou funkci, je funkční, opakem je rodina dysfunkční (Mühlpachr, 2009; Střelec et al., 1998).

Na rodině lze demonstrovat veškeré základní vztahy: *vztahy k vnějšímu prostředí* (bydlení, ochrana před napadením), *vztahy biologicko-reprodukční* (pokračování rodu, dělba práce) a *vztahy ekonomické* (materiální zajištění členů). Rodina jako malá sociální skupina plní nezastupitelnou úlohu v socializačním procesu, rodinný život je považován za obecně uznávanou hodnotu. V rodině dochází ke kulturnímu přenosu (předávání tradic, zvyků, jazyka). Prostřednictvím rodiny se dítě zapojuje do komunity (Mühlpachr, 2009; Průcha, 2011).

Vnitřními vztahy rodiny rozumíme vztahy mezi jejími členy. V případě jejich narušení lze odlišit dvě základní formy: *oslabení vzájemných kontaktů*, izolovanost členů rodiny (kontakty s ostatními řídké, spíše formální, bezohledná preference osobních cílů, deprivace dítěte) a *konflikty mezi jejími členy* (neklid, napětí, napadání, intriky, častá neurotizace dítěte) (Helus, 2007; Vymětal, 2003). Harmonický růst a vývoj dítěte v rodině je ovlivňován její strukturou, velikostí, socioekonomickým postavením, profesí a úrovní vzdělání rodičů (Průcha, 2011; Řezáč, 1998).

Děti potřebují lásku a rodiče jsou tu proto, aby jim ji dávali. Přístup rodiny určuje, zda bude dítě plné důvěry nebo nedůvěřivé, optimistické nebo pesimistické, vřelé nebo chladné. Sebevědomé děti se snáze vyrovnávají se životem, jsou úspěšnější ve škole i v zaměstnání, utvářejí si více sociálních kontaktů i přátelských vztahů, mohou se stát ostatním lidem velkou oporou (Střelec et al., 1998; Trian, 2001; Weikert, 2007).

V komunikaci je dobré, aby měl rodič na mysli, že nadávkami a výčitkami dosáhne pouze opaku žádoucí odpovědi dítěte. Rodiče by měli být otevřeni pro jakékoliv téma a vždy by měli umět vyslechnout i vhodně poradit. S nedostatkem času, pozornosti a komunikace souvisí opakované odmítání rodičovské autority, jež je výsledkem vnější životní situace

i způsobu jednání či zacházení směrovaného k dítěti (Střelec et al., 1998; Trian, 2001; Weikert, 2007).

Dítě se učí pozorováním a napodobováním vzorců chování v okolí. K dobrým příkladům patří *vědomí osobní zodpovědnosti* (respektování pravidel, vymezení hranic, domýšlení důsledků svých činů), *schopnost komunikace* (otevřený přístup k lidem, ochota naslouchat a respektovat, spolupracovat), *schopnost úsudku a rozhodnutí* (vlastní názor, vyslechnutí a zvážení jiných názorů, kladů a záporů, logická argumentace) a *schopnost řešení konfliktů* (používání korektních argumentů, hledání společných řešení, důslednost, spravedlivost). I když mají rodiče různé názory, je ve výchově dítěte nutné zachování jisté jednoty a společného směrování postupu matky i otce. Rodiče by měli svoje děti více chválit než kritizovat (Weikert, 2007).

Jedním z důležitých faktorů zdravé výchovy je spokojenost obou rodičů v partnerském svazku. Vládne-li mezi nimi porozumění, pak volí shodné výchovné prostředky a přiměřená výchovná opatření. Tím je potlačeno riziko emocionální deprivace a tenze dítěte, není vyvolána frustrace. Náročný a současně citlivý rodičovský přístup v dětech nevyvolává pocit méněcennosti s únikovými tendencemi, podporuje jejich sebevědomí a zachování nastavených pravidel. Přílišná shovívavost či extrémní rigidní kontrola směřují k výchovné chybě. Dítě postrádá smysl pro pořádek i kázeň, nevytváří si potřebnou odolnost vůči nepohodě, trpí často emočními poruchami, dostává se do role ušlápnutého a vyhledává stejně postižené (Mühlpachr, 2009; Weikert, 2007). Funkčnost rodiny se soustřeďuje na schopnost jejích členů efektivně spolu komunikovat, řešit běžně i výjimečné problémy, přiměřeně emočně reagovat a určovat meze dovoleného chování (Mühlpachr, 2009).

3. Metodologie

3.1 Použité metody a techniky výzkumného šetření

Bylo využito metody *kvalitativního výzkumu* s využitím technik analýzy odborné literatury, sestavení případových studií, strukturovaných rozhovorů s vybranými informanty a jejich rodiči a volného pozorování.

Kvalitativní výzkumný přístup při zkoumání v oblasti pedagogiky dovoluje proniknout do hloubky zkoumaného jevu. Jeho použití je vhodné zejména tehdy, pokud je snahou zjistit, jak jev vnímají a hodnotí samotní aktéři (Miovský, 2006; Přinosilová, 2007). Kvalitativní výzkumná technika *kazuistika (případová studie)* je použita, chceme-li na zvolenou problematiku pohlédnout velmi podrobně, a to pomocí osobních dokumentů vybraných účastníků. Jedná se o sumarizační nástroj, jehož velkým přínosem je zkoumání informantů v jejich přirozených podmínkách, což má pro výzkumníka nezanedbatelnou vypovídající hodnotu. Dostatek informací lze získat např. z pedagogické, psychologické a lékařské dokumentace, poznatků o prostředí, výsledků pozorování. Kazuistika obsahuje osobní a rodinnou anamnézu, přesný popis současného stavu sledovaného jevu (diagnózu), určení pravděpodobných faktorů, které stav ovlivnily, a prognózu s příslušnými doporučeními a opatřeními (Musilová, 2003; Přinosilová, 2007).

Nástrojem, jenž představuje celý komplex postupů směřujících k poznání, je *rozhovor*. Dovoluje bezprostřední interakci s informantem, jeho prostřednictvím může tazatel získat důležité informace pro svou odbornou činnost. Při neřízeném rozhovoru si dotazovaný volí téma sám, rozhovor není tedy předem připravován. Řízený rozhovor řídí examinátor, který určuje způsob získávání poznatků o informantovi, je tedy předem připravován. Při kladení otázek rozlišujeme otázky otevřené a uzavřené. V případě otevřených otázek se dotazovaný může více projevit a situaci popsat, na uzavřené otázky odpovídá pouze slovy „ano" či „ne" (Miovský, 2006; Přinosilová, 2007).

Při výzkumu byl použit řízený rozhovor s informanty a s jejich rodiči, základní scénář rozhovoru byl tedy předem připraven. V obou případech obsahoval po osmi položkách týkajících se tří oblastí: rodiny, školy a vrstevníků dítěte (spolužáků, kamarádů). Rozhovory byly po předchozí domluvě vedeny v odpoledních hodinách v přirozeném domácím prostředí informantů – s dětmi v dětském pokoji, s rodiči v obývacím pokoji. Rozhovory byly se souhlasem informantů zaznamenávány na diktafon viditelně před nimi umístěný, klíčová fakta byla též zapisována do poznámkového bloku společně s výsledky pozorování (popis chování dětí, především jejich neverbálních projevů) (Bognerová, 2017).

Rozhovor s dítětem byl v oblasti rodiny zaměřen na jeho pocity a problémy, sourozence a jejich roli, autoritu rodičů a důvěru k nim, používání odměn a trestů, obavy z domácího prostředí a možnosti případné změny. Položky týkající se školy se zabývaly klimatem ve škole a ve třídě, vnímáním osobnosti a autority třídního učitele i dalších pedagogů, prospěchem žáka a spokojeností s ním, oblíbeností či neoblíbeností určitých předmětů a jejich důvody, subjektivním hodnocením zásahů vyučujících do práv žáka. Série dotazů vztahující se k vrstevníkům zahrnovala názory na nejlepšího kamaráda i další kamarády a jejich výběr, trávení volného času, komunikaci s nimi, společné vlastnosti, další položka zjišťovala, zda má dítě nějaké nepřátele a jaké je pozadí těchto vztahů (Bognerová, 2017).

Rozhovor s rodiči byl v oblasti rodiny cílen na typ a dobu prvního výskytu fobických potíží u dítěte, režim dne, trávení volného času, vztahy v rodině, výchovné strategie a dělbu rolí. Položky týkající se školy zahrnovaly vztahy dítěte s pedagogy, jeho chování, prospěch, domácí přípravu, kontrolu úkolů a pomůcek, komunikaci rodičů se školou, návštěvu psychologa. Otázky mapující vrstevníky dítěte se týkaly jeho nejlepšího kamaráda, jeho místa a role v životě dítěte, okolností setkávání, ochoty pomoci a podpořit, společných zájmů a aktivit (Bognerová, 2017).

K dalším technikám výzkumu řadíme *pozorování (extrospekci)*. Jde o nedílnou součást diagnostického procesu, nejčastěji bývá vymezováno jako záměrné a zaměřené vnímání a myšlení, jehož cílem je rozpoznání nejdůležitějších znaků pozorovaného subjektu, popř. i jejich příčin (Miovský, 2006; Přinosilová, 2007).

V našem případě hrálo pozorování spíše doplňkovou roli, umožnilo zkoumat informanty v jejich přirozeném rodinném prostředí, podmínkách i situacích. Jeho prostřednictvím jsme zjišťovali schopnosti, osobní charakteristiky, sociální a psychické vztahy dané osobnosti. Bylo využito dlouhodobé extrospekce, tedy pozorování dítěte po celou dobu pedagogické intervence uvedené u případových studií. Pozorování probíhalo se zaměřením na oblasti emocí, vztahu k vlastní osobě a sociální chování (vztahy v rodině), jeho výstupy byly zakomponovány do prezentace kazuistik informantů (Bognerová, 2017).

3.2 Stanovení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké jsou hlavní příčiny výskytu školní fobie u žáků?* Vedlejší výzkumná otázka 1: *Má na školní fobii u žáků vliv edukační proces ve škole?* Vedlejší výzkumná otázka 2: *Podílí se na vzniku školní fobie rodina?* Vedlejší výzkumná otázka 3: *Je školní fobie způsobena určitými rysy v osobností dítěte?*

3.3 Výběr informantů, popis prostředí, sběru a zpracování dat

Výběr informantů byl záměrný, při prezentaci výsledků je tedy třeba opatrnosti, není je možné zcela generalizovat. Výzkumný soubor byl tvořen třemi žáky druhého stupně jisté školy, u nichž se v anamnéze vyskytují psychosomatické problémy. Všichni tři informanti se aktuálně nacházejí v období dospívání, podrobnosti o jejich současném stavu byly získány od rodičů a z odborné dokumentace. V rodinách byla po dohodě realizována dlouhodobá intervence speciálního pedagoga, jejíž efekt byl průběžně vyhodnocován, finálně porovnán stav na jejím počátku a v závěru. Vzhledem k ochraně osobních dat jsou vypuštěny veškeré údaje, které by dovolily zpětnou identifikaci místa šetření, samotných informantů a jejich rodin.

Šetření probíhalo v domácím i školním prostředí. Děti docházejí do základní školy v malém městě, kam se soustřeďují žáci z většího počtu okolních vesnic. Budova školy je patrová, s vlastní tělocvičnou a relativně chudě vybavenými odbornými učebnami. Místnosti respektují pravidla hygieny pedagogického procesu, jsou dostatečně osvětlené, škola prošla rekonstrukcí (výměna oken, zateplení, nová fasáda). V interiéru byly vybudovány nové šatny podle evropských norem. Kapacita naplnění tříd je nižší, než by se očekávalo.

Na základě analýzy odborné dokumentace, údajů z rozhovorů s informanty i jejich rodiči a pozorování byly sestaveny tři případové studie. Kazuistiky rovněž obsahují výsledky dlouhodobé pedagogické intervence a práce s rodinami. Intervence v rodinách probíhala na základě potřeb dítěte a možností rodin po předchozí domluvě se školou a rodiči. Termíny rozhovorů byly předem dohodnuty, byl z nich pořizován audiozáznam na analogový diktafon a písemný záznam do bloku, s čímž rodiče souhlasili. Diktafon byl umístěn tak, aby na něj všichni dotazovaní dobře viděli. Klíčová data z pozorování byla zapisována do poznámkového bloku. Podstatné partie rozhovorů s dětmi i rodiči jsou připojeny k případovým studiím. Sebraný materiál byl analyzován a na základě stanovených výzkumných otázek byly v anamnestických údajích i informacích získaných od dětí a rodičů hledány odpovědi na vytýčené výzkumné otázky.

4. Výsledky

4.1 Případové studie

4.1.1 Kazuistika 1

Participantem 1 je hoch ve věku 12 let. Narodil se z první fyziologické gravidity. Matka však přenášela, proto byl porod uměle indukován a dítě umístěno na oddělení intenzivní péče. Chlapec býval často velmi plačtivý, mateřskou školu navštěvoval s odporem, nechtěl se od matky odloučit, na režim se adaptoval až po půl roce. Byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP) pro úzkostné stavy a labilitu. S nástupem do základní

školy se těžko vyrovnával, nemohl si zvyknout na nutnost domácí přípravy, další výrazné těžkosti doprovázely jeho přechod na druhý stupeň. Opět proběhlo vyšetření v PPP, školou byla doporučena návštěva u pedopsychiatra.

V PPP bylo odhaleno celkové nadání v pásmu středního průměru, limitace v pracovní výdrži, oslabení zrakové a sluchové percepce, dyslektické a dysortografické obtíže, drobná grafomotorická neobratnost, pomalejší tempo psaní, mírnější poruchy pozornosti s podezřením na ADHD, byla doporučena vyrovnávací opatření formou zohlednění. Dítě působilo úzkostným dojmem, občas nejistě v dané situaci. Viditelně mu činilo dobře, když se jím někdo zabývá. Byla zjištěna velmi nízká stabilita emotivity s intrapsychickými tenzemi, se sklonem k úzkostným stavům a projevy somatizace symptomů při negativním prožívání. Jde o introvertní typ osobnosti, v zátěži s citovými bloky a neurotickými projevy. Chlapec pravděpodobně trpí emoční poruchou sycenou anxiózními a neurotickými rysy osobnosti, s vygradovanou obavou z bolesti, s občasnými únikovými tendencemi. Je značně citlivý k pochvale i k pokárání. K okolí se chová nejistě, neumí odhadnout jeho reakci. V mladším školním věku se dostavovaly problémy v kontaktu s dětmi se sklonem k senzitivitě a somatizačním projevům (bolest břicha). V kolektivu vrstevníků je oblíben, dokáže být i oporou, k autoritám se chová slušným způsobem.

Participant 1 pochází z úplné funkční rodiny. Má jednoho o osm let mladšího sourozence. Otec je středoškolsky vzdělaný, matka absolvovala vysokoškolská studia. Rodiče se věnují podnikání, jsou značně pracovně vytíženi. S prarodiči mají pěkný přátelský vztah. Participant 1 se rád stará o mladšího bratra, hraje si s ním a je mu oporou, někdy se projevuje jako rodič. Vztah mezi sourozenci je přátelský. Ve vztahu k rodičům se participant 1 občas chová vzdorovitě s neurotickými projevy. Zachovává však slušnost a snaží se jako prvorozený syn prosadit, chce být rodiči tolerován. Oba rodiče má rád, vyžaduje od nich jistou pozornost i porozumění. Silnější citové pouto má vypěstováno k matce, otec se chová spíše nadřazeným způsobem, dominantně.

S přechodem na druhý stupeň základní školy vyvstaly u žáka velké potíže v učení, jeho prospěch se rapidně zhoršil. Prohloubily se psychosomatické potíže (ranní nevolnost provázená zvracením a bolestí břicha). Žák odmítal ráno vstávat a chodit do školy, nesnídal a svačiny ve škole nejedl. Ve třídě byl hoch oblíben, i když se občas setkával s výsměchem a ponižováním spolužáků ohledně prospěchu. Těžce nesl změnu třídního učitele i dalších pedagogů. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nebyli na druhém stupni zohledňováni, pedagogický kolektiv nebyl seznámen s diagnózami u dětí. Domácí příprava žáka probíhala s oběma rodiči, do školy však zapomínal nosit některé pomůcky.

K učitelům se hoch chová vždy slušně, s respektem a ohledem na jejich postavení. Je spíš uzavřený, se svými problémy se ne vždy svěří. Třída je složena z původních i nově příchozích žáků, což mu příliš nevyhovuje, obtížně si zvyká. Mezi dětmi se projevovala příliš velká soupeřivost i výsměch. Dovede slovně hájit slabší spolužáky, je kamarádský a přátelský. Snaží se být středem pozornosti, někdy velmi nevhodným způsobem, za což je trestán poznámkami a výsměchem. Rád hraje stolní tenis, věnuje se keramice a počítačovým hrám.

Při práci ve škole je nutné zohlednění realizované vysvětlením i prodloužením času na výkon. Je vhodné zadávat kratší a srozumitelně formulované úkoly, časově je nelimitovat, diktáty krátit nebo využít pravopisných doplňovaček s tolerantnějším hodnocením na specifickou chybovost. Dané činnosti střídat s pohybovými činnostmi

(mazání tabule, rozdávání sešitů). Při nepozornosti se vracet k činnostem poklepáním perem či prstem do sešitu nebo učebnice, modulací hlasu, lehkým dotykem, vhodně volit místo v zasedacím pořádku, nejlépe před tabulí či vedle učitele.

Při domácí přípravě je dobré postupovat podle zásady „krátce, ale často". Zaměřovat se především na rozvoj čtení s porozuměním a sluchového vnímání, volit vhodné reedukační postupy (hlasité čtení s reprodukcí textu). Při písemném projevu dbát na návrat k chybě. Zaměřit se na soustředění a zklidnění, denně kontrolovat připravenost školních pomůcek. Dávat zřetelné pokyny k práci a dbát na jejich plnění (každý den dva až tři úkoly z domácnosti), vyhradit místo k seberealizaci.

Do rodiny čtyřikrát týdně (od pondělí do čtvrtka) po dobu sedmi měsíců (od listopadu do května) docházel speciální pedagog. Bylo provedeno šetření rodinného i školního prostředí a pozorování, uskutečněn rozhovor s rodiči i žákem.

Bylo zjišťováno plnění doporučení jak v rodině, tak ve škole. V rodině byl nastaven režim dne i týdne, příprava na vyučování včetně reedukace a vyhrazen čas na trávení volných chvil. Chlapec dostal možnost svůj den aktivně využít více způsoby. Rodičům byla během rozhovoru doporučena vhodná komunikace s dítětem včetně objasňování běžných životních situací (např. návštěva lékaře, výlet) k odstranění strachu, který vyvolává psychosomatické projevy (bolest břicha). Pod dohledem byla posílena důslednost v práci, došlo ke zklidnění neurotických projevů i spánkových obtíží a k výraznému posílení sebevědomí. Komunikace a práce se žákem i rodinou se dařila velice dobře, byla velmi vstřícná, založená na důslednosti. Rodiče, zejména matka, která se o děti stará nejvíce, vycházeli vstříc každému intervenčnímu návrhu. Byl nastaven režim, jak s dospívajícím dítětem zacházet, jak je motivovat a zapojit do chodu domácnosti. Byl navržen vhodný systém odměn a trestů jako motivační pobídka, jak u práce vydržet a nevzdávat se. K odbourání stresů rodiče začali více komunikovat a podílet se na objasňování a řešení nepříznivé situace.

Škola se do procesu zapojila až po jisté době, došlo k uvědomění si přestupu u žáka na druhý stupeň a také nutnosti zohlednit jeho specifické potřeby v jistých vzdělávacích oblastech a pracovat s jeho chováním. Předtím díky povrchní znalosti problému žáka škola nepodnikla včas potřebné kroky.

Po ukončení byla vyhodnocena efektivita intervence. U dítěte jasně došlo k celkovému psychickému zklidnění a posílení sebevědomí, v domácím prostředí k posílení práce s odměnou a trestem i vhodnému objasňování situací. Ve školním prostředí se poněkud zlepšila příprava na vyučování i zohlednění specifickým potřeb dítěte. Celkově bylo dosaženo velmi dobrých výsledků při práci s participantem a jeho rodinou, uspokojivých při spolupráci se školou.

Výhledy žáka do budoucna jsou při dodržování doporučení PPP, pedagogů a psychologa dobré. V domácím prostředí je třeba se dítěti více věnovat, podporovat a oceňovat jeho snahu, ve škole mu zadávat jednodušší úkoly a kontrolovat jejich plnění. V případě chyb se k nim trpělivě vracet, respektovat žákovy specifické potřeby a snažit se vhodnými prostředky o udržení jeho pozornosti.

4.1.2 Kazuistika 2

Participantem 2 je dívka ve věku 13 let narozená starším rodičům, bez vlastních sourozenců. Gravidita probíhala normálně, dítě se narodilo zdravé. Dívka navštěvovala mateřskou školu, vývoj motoriky i řeči byl u ní oproti vrstevníkům rychlejší, záhy začala

přebírat vzorce chování, postoje, myšlenky i slovní zásobu rodičů a již ve čtvrté třídě základní školy se projevovala jako dospělá. Hmotné zabezpečení rodiny je nadstandardní. S přechodem do sedmého postupného ročníku základní školy došlo k uvědomění si nadváhy a k výsměchu spolužáků. Byla narušena psychika dítěte, dostavil se strach, úzkost, únikové tendence, fobie. Zhoršila se i situace v rodině s častějším výskytem nervozity, nejistoty, stresu.

U dívky se rozvinula porucha příjmu potravy – mentální anorexie. Je v péči klinického psychologa a psychiatra, občas s nutností hospitalizace a podávání umělé výživy. Ve škole navštěvuje školního psychologa. Děvče je nadané, jeho osobnost introvertně orientovaná, s preferencí svého pohodlí, negativismem, uzavřeností a občasnými výbuchy vzteku. Manifestuje se stálá nespokojenost se sebou i s okolím, navenek je patrný smutek s občasnými atakami zlosti. Projevy chování i vnímání okolí jsou negativistické s patrnou psychosociální poruchou. Dívka je odtažitá, nerada komunikuje, její slovní zásoba je však velmi pestrá a vyspělá. Přátelské vztahy nenavazuje, vystačí si sama se sebou a s rodiči.

Jedná se o úplnou funkční perfekcionistickou rodinu, dobře finančně zajištěnou. Blízké známé a příbuzné rodina navštěvuje. Otec i matka dosáhli středoškolského vzdělání, o dítě se nadměrně starají, preferují hmotné odměny, plánují mu téměř veškeré aktivity, takže nezbývá čas k seberealizaci. K rodičům má dívka od útlého věku vypěstovaný velmi závislý vztah, v období dospívání se začala bránit uzavřením do sebe. Má nevlastní dospělé sourozence s rodinami, kteří nebydlí v blízkém okolí, a její vztah k nim je spíše povrchní.

Jde o nadanou a velmi zvídavou žákyni s výborným prospěchem. Učivo se vždy snaží zvládat co nejlépe, v třídním kolektivu je oblíbená jak u spolužáků, tak u vyučujících. V době dospívání si začala uvědomovat své tělo a s ním spojené nedostatky – nadváhu. Ve škole získala od vyučujících informace o výživě organizmu a o nadváze. Před spolužáky byla otevřena diskuze na téma, kdo ve třídě trpí nadváhou a jak ji řešit. Žákyně se k autoritám chová slušným způsobem, dovede však svůj názor rázně prosadit. Nemá ráda příkazy, někdy reaguje vzdorem. Odmítá vysvětlení, na vše má svůj vlastní názor. Její vztahy k vrstevníkům jsou sice přátelské, spíše si však hledí sama sebe. Ostatními se běžně nezaobírá, jen když musí. Jedná se o samotářský typ osobnosti, o společné akce se spolužáky nemá zájem, komunikuje s nimi spíše z domova přes sociální sítě. U dívky byly zaznamenány únikové tendence, pravidelnou návštěvu školy nebere jako nezbytnou povinnost. Baví ji práce s počítačem a pohyb v prostředí sociálních sítí.

Při práci ve škole je třeba počítat s faktem, že jde o introvertní typ osobnosti s celkovým nadáním v pásmu nadprůměru a usilovat o integraci ve třídě pro děti s nadáním. Slovní zásoba je bohatá se slovní obratností. Tyto schopnosti lze zúročit v českém jazyce – slohu, při vedení školního časopisu, zadávat úkoly navíc. Podpořit vrstevnické vztahy ve třídě, vést s dětmi vhodnou diskuzi na dané téma, hrát sociální hry na podporu sebevědomí i sebepojetí.

Při domácí přípravě je doporučeno nastavit režim dne a upevňovat správné stravovací návyky dle pokynů klinického psychologa zabývajícího se poruchami příjmu potravy. Je třeba nadále podnikat intervenční kroky k nápravě psychických funkcí vedoucí ke správnému sebepojetí a uvědomění si vlastní hodnoty s doprovodným studiem odborné literatury.

Do rodiny docházel speciální pedagog jedenkrát týdně každé pondělí po celý školní rok. Bylo provedeno šetření rodinného a školního prostředí, uskutečněn rozhovor s rodiči i žákyní, pozorování. Dále bylo zjišťováno plnění doporučení jak v rodině, tak ve škole.

V rodině byl nastaven režim dne i týdne. Byla sledována docházka do školy, pitný a stravovací režim. Při rozhovoru s rodiči byla doporučena vhodná forma komunikace s dítětem k odstranění strachu a k posílení sebepojetí.

Práce s participantem 2 se většinou dařila. Dívce byl nastaven denní i týdenní režim s dohledem nad dodržováním doporučení psychologa (jídlo, pití, léky). Zprvu došlo k jisté stagnaci, poté se díky důslednosti postupu neurotické projevy dítěte zklidnily a mírně bylo posíleno i jeho sebevědomí. Práce s rodinou byla velmi náročná, založená na jejím vnímání pravdy. Byly zavedeny postupy, jak vhodně zacházet s dospívajícím nemocným dítětem, jak ho motivovat k výdrži a ke společným činnostem, a přitom se od něj nenechat manipulovat. Byly navrženy vhodné způsoby odměňování i komunikace.

Škola se do procesu aktivně zapojila, školní psycholog začal pracovat ve třídě i mimo ni, pokud byla dodržena školní docházka. Z celkového hodnocení intervence vyplynulo, že se participant i rodiče do nápravy situace snažili zapojit a řešit ji. Škola kvůli neznalosti problému podnikla potřebné kroky až opožděně.

Výhledy žákyně do budoucna jsou dobré, je však třeba dodržovat doporučení PPP, pedagogů a psychologa. Dívka se učí samostatně a ve škole dosahuje vynikajících výsledků, je možné jí zadávat úkoly navíc v oblastech, které ji baví a mohou být užitečné celé třídě. V domácím prostředí jí byl nastaven jasný režim, vyhrazen čas k práci a relaxaci, s rodiči bylo diskutováno, jak se asertivně chovat k dospívajícímu dítěti, aby nevznikaly zbytečné konflikty. Je nezbytné hlídat pitný, stravovací a pohybový režim dívky, zavést, sledovat a posilovat vhodné návyky k úpravě tělesné hmotnosti.

4.1.3 Kazuistika 3

Participantem 3 je hoch ve věku 13 let narozený jako třetí dítě v dysfunkční rodině. Těhotenství proběhlo bez komplikací, porod byl veden císařským řezem. Na druhý stupeň základní školy byl přeřazen z jiného zařízení, kde se u něj již vyskytly stavy úzkosti a problémy v chování. S přechodem do sedmého postupného ročníku došlo k vyhrocení situace, dostavily se fobické ataky, hysterie a únikové tendence s agresivním chováním a školními absencemi. Psychika dítěte byla narušena.

Chlapec byl vyšetřen v PPP, kde byly zjištěny výchovné problémy, nadání v pásmu nižšího průměru až průměru, dyslexie a dysortografie. Celková intelektová výkonnost dítěte je negativně ovlivněna sníženou efektivitou kognitivních procesů. Byl vypracován individuální vzdělávací plán pro český jazyk, matematiku a přírodopis. Byl diagnostikován hyperkinetický syndrom s poruchou pozornosti (ADHD), porucha emocí a chování. Žák má zhoršenou pozornost, odbíhá od práce, má problém ji dokončit. Při psychické zátěži je snadno unavitelný, reaguje impulzivně. Jeho chování se zhoršuje při vyčerpání a stresu, který si záměrně navozuje svým jednáním, poté reaguje pláčem. Jde o extrovertně laděnou a emočně nevyváženou osobnost s poruchou chování, která se manifestuje občasnými náhlými výbuchy zuřivosti doprovázenými agresivním chováním. Hoch se projevuje vůči svému okolí negativisticky, je u něj zřejmá psychosociální porucha a nevyvážený přístup k realitě. Rád podléhá ostatním.

Dítě se narodilo a vyrůstá v dysfunkční odkládající pětičlenné rodině s nižšími příjmy. Oba rodiče jsou vyučeni, při výchově volí spíše tresty než odměny. Chlapec má dva výrazně starší sourozence, rovněž mužského pohlaví, kteří navštěvují střední odborné učiliště. Vztahy mezi nimi jsou narušené, doprovázené verbálními a fyzickými konflikty.

Participant je nucen se svým sourozencům stále podřizovat. K rodičům se hoch občas chová vzdorovitě, jindy je ochoten je tolerovat.

Ve školním prostředí se jedná o žáka spíše průměrného. Jeho vzdělávací potřeby jsou zohledněny individuálním vzdělávacím plánem, učivo se snaží zvládat. Je integrován do školního kolektivu, sníženou známku z chování neměl, důtky se však objevily v každém pololetí. Rodiče občas navštěvují rodičovské schůzky. Ve třídě jsou k utužení vztahů třídním učitelem a školním psychologem nahodile používány společenské hry.

Hoch se k autoritám chová občas slušně, jindy vzdorovitě. Na pokyny nereaguje, uniká mu proto mnoho informací. Jeho vztahy ke spolužákům jsou jednou přátelské, jindy nepřátelské, nepravidelně se podřizuje silnějším. Občasně volí únikové reakce, školní docházku nebere jako nutnou povinnost, bojí se dětí ve třídě a nechce chodit do školy. Nevyvážené chování hocha koriguje psycholog. K hlavním zájmům žáka patří práce na počítači a sportovní vyžití, především fotbal.

Při práci ve škole žák ve třídě dostává prostor k uvolnění a relaxaci i v průběhu vyučování (procházky o malých přestávkách, vhodná aktivita o hlavní přestávce, pohyb po třídě v hodinách, např. rozdávání sešitů, mytí tabule). Je efektivní zadávat spíše krátké úkoly, důsledně dbát na jejich plnění, poskytovat žákovi zpětnou vazbu a prostor k sebehodnocení chování. Vzhledem ke specifickým vzdělávacím potřebám a poruše chování se doporučuje preferovat ve výuce metody názorně demonstrační (pozorování, pokus, model), dále využívat metod diagnostických (rozhovor, beseda s výchovným poradcem, školním psychologem nebo třídním učitelem) individuálně dle potřeby. V hodnocení je podporována sebekontrola a sebehodnocení, stálá motivace žáka k práci a potřeba jeho pochvaly i za dílčí úspěchy.

Při domácí přípravě je vhodnější upřednostňovat pochvaly před tresty, oceňovat i za drobnou vykonanou domácí práci nebo úspěchy ve škole. Snažit se o rozvíjení přátelských vztahů mezi sourozenci s využitím spolupráce při rodinných činnostech a školní přípravě, navzájem se o sebe zajímat, nepřehlížet a nenapadat se. Doporučuje se omezit nebo zcela vynechat agresivní hry na PC. Vzhledem k afektivní poruše budou vhodné ambulantní návštěvy střediska výchovné péče a půlroční sledování žáka, v případě přetrvávání závažných problémů zvážení déletrvajícího pobytu v tomto zařízení.

Do rodiny docházel speciální pedagog jedenkrát týdně (vždy ve středu) po celý školní rok. Intervence byla směrována vůči všem členům rodiny. Bylo provedeno šetření rodinného a školního prostředí, uskutečněn rozhovor s rodiči i žákem, pozorování. Dále bylo zjišťováno plnění doporučení jak v rodině, tak ve škole. V rodině byl nastaven režim dne i týdne. Byla sledována docházka do školy, školní příprava, přiměřenost a postupné omezování trestů, častější využívání pochval. Bylo mapováno vhodné a nevhodné chování u rodinných příslušníků doma i mimo domov. Při rozhovoru s rodiči byla doporučena vhodná forma komunikace s dítětem.

Práce s participantem se většinou dařila. Byl mu nastaven režim dne i týdne s dohledem nad dodržováním doporučení od psychologa zabývajícího se poruchami chování. V počátku intervence došlo k jisté stagnaci, poté se díky důslednosti postupu neurotické projevy dítěte zklidnily a mírně bylo posíleno i jeho sebevědomí. Práce s rodinou byla náročná, její členové měli zafixovány záporné vztahy převážně založené na negativním vnímání okolního světa. Rodiče využívali spíše direktivního typu výchovy, jenž vyvolával u dětí únikové reakce ve formě agresivního chování mezi sourozenci. Byly navrženy vhodné způsoby odměňování a komunikace ve vztazích dítě – rodič a dítě – dítě.

Škola se do procesu zapojila, začala využívat intervence školního psychologa ve třídě i individuálních pohovorů se žákem dle jeho potřeb (především se jednalo o rozhovor s výchovným poradcem v případě, že žák spáchal přestupek). Škola z neznalosti problému podnikla potřebné kroky opožděně.

Výhledy žáka do budoucna jsou poměrně dobré, je však třeba dodržovat doporučení PPP, pedagogů a psychologa. V rodině je nutné upustit od direktivního výchovného modelu, upravit vzájemné vztahy, odměňovat dítě i za drobnější úspěchy, méně trestat. Vzhledem k poruše emocí a chování je potřebné dlouhodobé sledování chlapce psychologem. Ve škole bude vhodné zadávat spíše kratší a jednodušší úlohy, důsledně kontrolovat jejich plnění, žáka vhodně motivovat k pozornosti a práci, chválit i za dílčí úspěchy. V případě potřeby konzultovat hochovy problémy s výchovným poradcem a dalšími specialisty.

4.2 Volné přepisy rozhovorů s informanty a jejich rodiči

4.2.1 Rozhovor s participantem 1 a jeho rodiči

Chlapec se cítí omezen, svou situaci přirovnává k pobytu v kleci. Domnívá se, že jeho stav zavinila škola. Se sourozencem vychází dobře. Cítí respekt k oběma rodičům, občas se bojí otce. V případě provinění je hochovi zabaven mobilní telefon nebo zakázán přístup k počítači. Přál by si, aby doma zavládl klid a pohoda. Zažívá strach, když se rodiče hádají a konflikty jsou doprovázeny křikem. Z širší rodiny chlapec nejvíce důvěřuje bratranci. Do školy participant chodí docela rád, míní, že klima ve třídě je dobré. Problém vidí v nadměrné přísnosti učitelů a nemožnosti si zvyknout na ně a jejich výukové metody. Nemá v oblibě přírodopis, neumí se na do něj připravit, v angličtině se mu naopak daří. V ostatních předmětech je podle svého názoru průměrný, s prospěchem jako ostatní ve střídě, ale není s ním spokojen. Pamatuje si, jak byl za své provinění ve druhé třídě od pedagoga fyzicky potrestán, což se jej silně dotklo. Chlapec má ve třídě jednoho nejlepšího kamaráda, jehož zve i domů. Rozumějí si při hrách na počítači, při hraní tenisu. Přátelí se i se zbytkem třídy, s ostatními dětmi se vídá ale jen ve škole. Hoch prožil několik platonických zamilování, s dívkami si občas napíše SMS a potkává se ve třídě. Za nepřátele nepovažuje nikoho konkrétního.

Rodiče vidí počátek problémů svého syna v přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy. Potíže se doma projevují ranními nevolnostmi, uzavřeností, nechutí k práci, občasnými výbuchy zuřivosti. Chlapec většinou odpoledne spí nebo ve volném čase navštěvuje kroužky, k večeru se věnuje přípravě do školy. Společné chvíle rodina tráví na zahradě, na stavbě, občas na výletě nebo návštěvě. S ostatními příbuznými vychází dobře. Jako odměna je synovi umožněna práce na počítači, jako trest naopak zakázána. Učí se s ním oba rodiče, matka více, také mu kontroluje úkoly a pomůcky. S jeho třídní učitelkou mají rodiče pozitivní vztah, mohou se s ní v případě potřeby poradit. Do školy chodí pravidelně v rámci rodičovských schůzek, v poslední době i častěji (až třikrát měsíčně). Během školní docházky hoch dosud prospíval s vyznamenáním. V třídním kolektivu se projevuje kamarádsky, občas dominantně. Rodiče s ním navštívili školního psychologa, dítě k němu začalo pravidelně docházet. Chlapec má ve třídě po celou dobu školní docházky nejlepšího kamaráda, jenž ho navštěvuje doma, společný čas tráví u počítačových her nebo sportováním na hřišti, podpořit nebo pomoci ho příliš ochoten není. Setkávají se nepravidelně, přibližně na 2 hodiny týdně.

4.2.2 Rozhovor s participantem 2 a jeho rodiči

Dívka se dle svého mínění cítí dobře, ale přiznává, že by mohlo být i lépe. Své problémy spojuje s obezitou a výsměchem kamarádů. Její vztahy s nevlastními sourozenci jsou dobré, respekt má zejména před otcem. Tresty a pochvaly nejsou v rodině zavedeny, dívka může dělat, co si přeje a co chce. Doma by nic neměnila, ráda by žila v pohodové rodině. Občas mívá strach ze samoty, nejvíce důvěřuje svým rodičům. Ve třídě je podle jejího názoru situace poměrně dobrá, ale spolužáci si vzájemně závidí. Vyjadřuje obavy z některých předmětů, zejména z matematiky a výchovy ke zdraví, které ji vůbec neoslovily a nebaví ji. Velmi kriticky se vyjadřuje k pedagogům a jejich metodám výuky a výchovy. Je hrdá a spokojená s pozicí nejlepšího žáka ve třídě, jejím nejoblíbenějším předmětem je angličtina. Dívce vadí, že hoši ve třídě jsou často verbálně káráni. Neuvádí nejlepšího kamaráda, v oblibě má všechny spolužáky. Domů nikoho z nich nezve, volný čas spolu netráví, nemají ani společné zájmy, jen si píší. Dívka prožila platonické zamilování, šlo o bývalého spolužáka, s nimž si občas vymění SMS. Konkrétní nepřátele nezmiňuje.

Podle rodičů se dceřiny problémy objevily v sedmé třídě základní školy. Doma přestává komunikovat, je nervózní, podrážděná, zlostná. Do školy se připravuje sama, pak má volno. Nemá pevně stanovený denní režim, zájmům a odpočinku věnuje čas dle svého uvážení. Společné chvíle rodina tráví víkendovými návštěvami a výlety dcery s otcem. Rodiče uvádějí, že vztahy s ostatními příbuznými jsou výborné a přátelské. Tresty ani odměny při výchově nepoužívají, dcera si může dělat, co chce. Výchovné role jsou dle jejich mínění rozděleny „tak, jak to má být“. Rodiče mají výhrady k třídní učitelce své dcery. Dívka se ve škole projevuje klidně, ale občasně mívá výbuchy zlosti. Prospívala vždy s vyznamenáním, školní přípravu si řídí sama dle potřeby, rodiče do ní nezasahují, ani jí nekontrolují úkoly a pomůcky. Školu navštěvují v rámci rodičovských schůzek téměř pravidelně, v poslední době častěji z důvodu péče školního psychologa na doporučení poradenského pracoviště. O nejlepším kamarádovi své dcery nevědí, nejsilnější zázemí má podle nich v rodině. Domů si nikoho nezve, většinou je sama, společný čas s nikým z vrstevníků netráví.

4.2.3 Rozhovor s participantem 3 a jeho rodiči

Chlapec je dle svého vyjádření nervózní, neklidný a zuřivý, ve stálé nepohodě. Výskyt svých problémů spojuje se školou a špatným působením spolužáků, především mužského pohlaví. Své dva starší sourozence hodnotí silně odmítavě. Větší respekt pociťuje k otci, který ho občas fyzicky trestá. Obecně se v rodině používají fyzické testy, jako odměna pak volnost pohybu. Hoch by si doma přál větší klid, konkrétní změny neuvádí, neví. V rodinném prostředí strach nepociťuje, bojí se pouze bouřky. Ze širší rodiny nedůvěřuje nikomu. Chlapec hezky hovoří o škole, z níž přestupoval, měl ve třídě lepší kamarády než nyní, přesto mu návštěva nové školy nevadí. Její pedagogové na něj však působí velmi negativně, silně ho znervózňují. Z předmětů nesnáší přírodopis díky osobnosti vyučujícího, na vysvědčení měl dvě trojky, se svým prospěchem je spokojen. Nezmiňuje žádný oblíbený předmět. Během školní docházky mu nejvíce vadí poznámky, které dostává za nevhodné chování. Ve třídě má nejlepšího kamaráda, ale neví přesně, proč je u něj oblíben, zřejmě kvůli společným vycházkám venku. Za kamarády považuje i všechny ostatní děti ve třídě. Volný čas však společně tráví minimálně, většinou na hřišti při hrách a sportování. Platonickou zamilovanost ještě nezažil. Neuvádí sice konkrétní nepřátele, tvrdí však, že ho „všichni štvou“.

Rodiče zmiňují, že se synovy problémy objevily již ve druhé třídě základní školy, vygradovaly při přechodu na druhý stupeň. Dítě se doma projevuje lítostivě, někdy agresivně, jeho naučený režim dne je podle rodičů „normální“. Zájmům a odpočinku se hoch může věnovat, jak dlouho chce. Společné volné chvíle rodina tráví tak, že si „dělá, co chce“, procházkami venku, se známými. Podle rodičů jsou vztahy s dalšími příbuznými dobré. Při výchově volí častěji tresty, poněvadž „to nejvíc pomáhá“. Na výchově se více podílí matka, otec často nebývá doma. Vztah rodičů k třídní učitelce je podle jejich mínění „asi dobrý“. Hoch se často ve škole pere, křičí a pláče. Jeho prospěch je průměrný, měl i trojky. Školní příprava je samostatná, spočívá v „psaní úkolů“, jejich plnění a pomůcky občasně kontroluje matka. Rodiče školu navštěvují občasně v rámci rodičovských schůzek, byli se synem pozváni ke školnímu psychologovi, kam nyní docházejí. O nejlepším kamarádovi hocha nevědí, uvádějí, že k nim domů „pokaždé dojde s někým“. Spolužáci nejsou ochotni chlapce podpořit a pomoci mu, jejich vztahy jsou spíše povrchní, scházejí se u něj doma nebo venku nepravidelně – kdy a kolikrát chtějí, většinou společně hrají fotbal a „taky dovedou mít radost“ z úspěchu druhého.

4.3 Shrnutí klíčových poznatků

4.3.1 Údaje získané z kazuistik

Po realizaci šetření v rodině byla nastavena pravidla pro nápravu psychického stavu dítěte. Rodiče, kteří začali spolupracovat, byli schopni nepříznivou situaci rychle měnit, rovněž intenzivně komunikovali se školou. Ochota rodičů byla kromě jiného založena na jejich vzdělání a správném pochopení intervenčních postupů.

Ze studie vyplynulo, že silnější výchovnou pozici v rodině obvykle zastává matka. Učí dítě řešit problémy, připravuje je na reálné životní situace, vhodně motivuje, bývá více empatická. Velkými problémy jsou nevyvážený podíl rodičů na výchově, chybná výchovná strategie a dysfunkčnost rodiny, kdy je vážně ohrožen psychický stav dítěte. Nevhodné prostředí představuje též rodina, v níž je dítě přezíráno, nezbývá na ně dostatek času, rodina přehnaně ambiciózní a perfekcionistická, jejichž poměry reagují na obecné společenské klima, silný tlak na výkon, dobrý prospěch a uplatnění, touhu po úspěchu a nepřípustnost selhání. Přílišné zasahování do soukromí nebo téměř absolutní volnost bez jakékoli kontroly představují extrémy doprovázené u dítěte zejména v době dospívání depresivními stavy, neklidem, stresem, úzkostí, frustracemi. Dítě strádá nedostatkem lásky a vzájemného porozumění, uzavírá se do sebe, přestává komunikovat. Nesprávně nastavená či zcela absentující pravidla pro používání odměn a trestů vedou ke ztrátě důvěry, motivace k pozitivním změnám, nečitelnosti dospělých, poruchám chování v rodině i ve škole. Přiměřená míra úcty a seberealizace pomáhají dospívajícím překonat depresivní a fobické stavy spojené s vyzráváním jejich organizmu a osobnosti.

Někteří pedagogové si plně neuvědomují okolnosti spojené s přestupem žáků na druhý stupeň základní školy, a opomínají tak zohledňovat doporučení vydaná PPP. Rodiče všech informantů školu upozornili na vzniklé problémy. Škola se s jistým zpožděním do změn angažovala a začala pružněji reagovat. Pedagogická intervence u všech tří informantů měla pozitivní efekt. Žáci relativně dobře spolupracovali, snažili se u sebe o pozitivní změnu, nechali se provázet směrem ke zlepšení své situace.

4.3.2 Údaje získané z rozhovorů s informanty

První informant (hoch) pociťuje nedostatek volnosti, rodiče s ním jednají ve stresu, s křikem, nevěnují mu dostatek času. Druhý informant (dívka) se v rodině cítí relativně dobře, rodiče vycházejí vstříc všem přáním a potřebám dítěte. Přesto je v pozadí znatelný jejich neustálý tlak, kontrola a dohled. Třetí informant (hoch) je v rodině přezírán, nejsou zohledňovány jeho potřeby, rodiče s ním jednají autoritativně. Žádné z dětí není v rodině zcela šťastné a svobodné, všechny by si přály klid a pohodovou atmosféru. Obávají se nespravedlivých trestů a zákazů. Otec pro ně představuje větší autoritu. Fobické potíže se u nich shodně vyskytly při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy.

Všichni informanti sice chodí do školy rádi, ale velmi negativně hodnotí své pedagogy (udávají, že jsou „nevyhovující, přísní, hrozní“). Je zřejmé, že své nové vyučující ještě dostatečně neznají, nezvykli si na jejich požadavky a jiný režim školní práce, posuzují je pouze povrchně či podle mínění spolužáků, nikoli podle vlastní hlubší zkušenosti. Při sebehodnocení není první participant spokojen se svým prospěchem, je mu líto, že se ve škole viditelně zhoršil a nyní již nedosahuje vyznamenání. Sleduje prospěch ostatních spolužáků a porovnává výkony. U druhého participanta proběhl přechod na druhý stupeň relativně bez obtíží, došlo pouze k zintenzivnění domácí přípravy. Dívka ve škole dosahuje výborných výsledků a v této oblasti je se sebou spokojená. Třetí participant je spíše průměrným žákem. Učit více se mu doma nechce, je pohodlný, stávající situace mu vyhovuje a je s ní spokojen. Všem informantům ve škole vadí, když je učitelé okřikují, dávají jim poznámky, ve třídách není klid. Jeden z nich se cítil před spolužáky velmi ponížen, když byl pedagogem fyzicky potrestán za nekázeň. Oba sledovaní hoši mají svého nejlepšího kamaráda, nejsou si však jisti, zda by jim dokázal být oporou a pomohl v nouzi. Mají představu o ideálních vlastnostech dobrého přítele, s kamarády si však jen nezávazně povídají, své problémy jim nesvěřují a nechtějí je s nimi řešit. Společný volný čas tráví hrou na počítači a pobytem venku, sportem. Dívka sice kamarády má, ale je s nimi v kontaktu pouze ve škole. Z domova s nimi komunikuje neosobně přes sociální sítě či SMS.

4.3.3 Údaje získané z rozhovorů s rodiči informantů

Všichni oslovení rodiče se shodli, že nástup fobických problémů a únikového chování jejich dětí vznikl přestupem z prvního na druhý stupeň ZŠ, který je spojen s nutností adaptace žáků na nové školní prostředí (jiné učebny a předměty, pedagogové a jejich požadavky, změněný zasedací pořádek, noví spolužáci).

Po návratu ze školního do domácího prostředí děti pociťovaly krátkodobou úlevu, později si stěžovaly na vyčerpanost a únavu, nebyly ochotné komunikovat se členy nejbližší rodiny. Na tlak vyvolaný domácími a školními povinnostmi, příkazy a zákazy odpovídaly odmítavě, s doprovodnou nervozitou, podrážděností až zuřivostí. Občasně se vyskytovaly hádky a agresivní jednání, vzpurnost vůči rodičům s následným potrestáním. Následovalo vyčerpání a neklidný spánek s častým probouzením a hromadící se únavou. Režim dne chybně nastavený či zcela absentující dále komplikoval už tak složitou situaci, měl být zaveden již v mladším školním věku dítěte. Pokud si rodiče nevyhradí dostatek času k neformální komunikaci s dítětem, může rodinné klima působit studeně, cize, jako by se lidé dostatečně neznali, poněvadž se během dne jen letmo míjejí. Nežijí společně, pouze vedle sebe.

Děti rodičům o svých vyučujících referovaly převážně negativně, s despektem. Oba chlapci vyžadují při školní přípravě pomoc rodičů, dívky je v tomto ohledu zcela

samostatná. Větší objem školních povinností je doprovázen zvýšenou unavitelností a vyžaduje také náležitou relaxaci. Zejména ke konci pracovního týdne se u dětí vyskytují negativní projevy, např. hlučení, výbušnost, motorický neklid, vzdorovitost, agresivní chování. Objevují se únikové tendence (nechuť jít do školy, odchod z výuky) a vyostřují se konflikty s rodiči.

Kamarády svých dětí rodiče většinou neznají, nebo pouze povrchně. Nedovedou odhalit, zda by byli schopni dítěti v krizové situaci vhodně pomoci a poskytnout mu oporu. Nejlepší kamarád prvního informanta jej navštěvuje doma, kde hrají počítačové hry, chodí spolu rovněž ven sportovat. Druhý informant (dívka) je nejčastěji sám v domácím prostředí, nikam nechodí, s kamarády komunikuje prostřednictvím sociálních sítí. Za nejlepší důvěrníky považuje své rodiče. Rodiče třetího participanta uvedli, že se neváže na jedinou osobu, ale má kamarádů více, nikoho nepreferuje.

4.4 Odpovědi na výzkumné otázky

Na hlavní výzkumnou otázku *Jaké jsou hlavní příčiny výskytu školní fobie u žáků* lze reagovat, že se především jedná o odhalování problémů v rodinném a školním prostředí dítěte. V rodině jde hlavně o chybné výchovné strategie, časté a nepřiměřené využívání trestů, neklid, hádky, napjaté vztahy mezi jejími členy, nedostatek času a komunikace věnované dítěti, nejasně stanovená pravidla, režim dne a týdne. Ve škole lze zmínit zejména poruchy adaptace žáka při přechodu na druhý stupeň (jiní pedagogové, předměty a spolužáci), nerespektování jeho specifických potřeb, nedostatečnou znalost požadavků učitelů a jejich běžných reakcí, vypjaté vztahy v třídním kolektivu (nadměrná soutěživost, závist, posměšky, ústrky).

První vedlejší výzkumnou otázku *Má na školní fobii u žáků vliv edukační proces ve škole* lze zodpovědět kladně. Vlastní edukační proces intenzivně rozvíjí potenciál žáků, kultivuje jejich osobnost a projevy. Přechod na druhý stupeň základní školy představuje silný zátěžový moment i pro žáka do té doby dobře socializovaného a adaptovaného na školní požadavky, mnohem náročnější je však v případě disharmonie v rodině či ve třídním klimatu. Navíc se v období dospívání objevují významné změny fyzické, psychické a sociální podmíněné celkovým hormonálním a nervovým přeladěním organizmu. Žák se seznamuje s novými učiteli, musí se přizpůsobit jejich výukovým metodám i výchovným stylům, setkává se s novými předměty a spolužáky, reaguje na ně. Adaptace probíhá individuálně, vyžaduje si různé úsilí a čas. Důležitým momentem v edukaci je také dobrá informovanost pedagogů o specifických potřebách žáků i poruchách chování a jejich maximální zohlednění. Nadbytek nezvládnutých úkolů, nepohoda a zvýšená zátěž mohou u žáka vést k maladaptaci doprovázené vznikem školní fobie. Nedostatečné školní výsledky a nevhodné chování generují výtky, poznámky a tresty, dítě se dostává do bludného kruhu, z něhož není snadné se bez pomoci zvenčí vymanit.

Na druhou vedlejší výzkumnou otázku ve znění *Podílí se na vzniku školní fobie rodina* můžeme dát opět kladnou odpověď. Harmonické a podnětné rodinné prostředí je zásadním předpokladem ke zdárné výchově a vzdělávání dítěte, k sycení jeho potřeb a rozvoji jeho schopností. Z osobní a rodinné anamnézy informantů vyplývá, že nedostatek času, empatie a komunikace, přezírání nebo až nepřiměřený zájem, nedostatek volnosti či její přemíra vedou k problémům dítěte. Též neuspořádané vztahy, nevhodný výchovný styl, chybné používání odměn a trestů, nejasná nebo dokonce žádná pravidla vážně zasahují do

rodinného klimatu. Přechod na vyšší stupeň základní školy představuje zátěž jak pro žáka, tak pro jeho rodinu. Proto by si její členové měli pomáhat, vzájemně se podporovat, trávit příjemně společné chvíle. Nejsou-li čitelně a vhodně nastavené mantinely pro práci, volný čas a odpočinek, snadno dochází ke stresovým situacím a ke konfliktům v rodinném i školním prostředí. Chronická a nadlimitní neřešená zátěž může vést k psychickým potížím, tedy i ke školní fobii.

Též třetí vedlejší výzkumnou *otázku Je školní fobie způsobena určitými rysy v osobností dítěte* lze zodpovědět kladně. Skladba osobnosti a její vlastnosti jsou geneticky podmíněny, její fenotypické projevy lze však do určité míry korigovat i vnějšími činiteli, např. výchovou v rodině a ve škole, působením vrstevníků a sociálního prostředí. Dítě s harmonickou osobnostní strukturou se dobře adaptuje na různé zátěžové situace, nemívá potíže s komunikací, socializací, rychle navazuje vztahy v kolektivu a dokáže efektivně řešit konflikty. Společensky korektním způsobem obhajuje správné názory, v případě nesprávných uzná svůj omyl, reaguje asertivně a poučí se ze svých chyb. Nevyváženě sestavená osobnost se manifestuje různě závažnými problémy v chování a jednání, jež jsou zvladatelné rozličnými prostředky – od trpělivého a nenásilného rodičovského a pedagogického působení až po institucionální výchovu a dočasnou internaci. Každý člověk je individuem, což platí i v otázce typu osobnosti a jejích projevů. K dítěti by rodiče, učitelé i vrstevníci měli přistupovat s ohledem na jeho schopnosti, potřeby, ideály a cíle. Vhodně zvolené přístupy pomáhají překonávat i potíže typu školní fobie.

5. Diskuze

Zjištěné výsledky nelze samozřejmě generalizovat, byla podrobně zkoumána situace pouhých tří informantů a jejich rodin, navíc ještě záměrně vybraných. Přesto byly nalezeny závažné položky v oblastech, jež úzce souvisejí se vznikem a propagací školní a sociální fobie. Námětem k budoucímu bližšímu zkoumání se může stát oslovení většího vzorku osob, polostrukturované rozhovory s participanty, jejich rodiči a pedagogy a jejich hloubková analýza pomocí některého z kódovacích systémů, ve výstupech pak hledání shodných partií, jež by vysvětlovaly důvody, proč se u dětí potíže objevily, co je podněcovalo či tlumilo, zda, kým a jak byly řešeny. Za zmínku by stálo též prozkoumání různých výchovných a terapeutických přístupů využívaných v rodině, ve škole a v praxi dětského psychologa či psychiatra, jež jsou zaměřeny na prevenci a řešení školní a sociální fobie. Stranou by neměly zůstat ani vhodné diagnostické nástroje, jimiž lze fobické poruchy včas odhalit.

Za velmi důležité je též třeba považovat posilování resilience, tedy odolnosti žáka vůči různým typům zátěže, nastolení a udržování dobrého klimatu školy a třídy, čitelnost osobnosti a metod pedagogů, pravidel kázně a školní práce. V popsaných případech se škola bohužel zapojila do řešení nepříznivé situace žáků poměrně pozdě, většinou až po upozornění rodičů či psychologa. Nebylo zaznamenáno, že by některá ze škol praktikovala preventivní opatření specificky zaměřená na vznik fobických stavů. Přesto se ukázalo, že spolupráce školy s rodiči a poradenským zařízením probíhala efektivně, vždy v zájmu dítěte a s ochotou pomoci. Někteří žáci vyžadují vzhledem k poruchám učení a chování specifický přístup, obdobné platí u různých chronických onemocnění, jimiž trpí. Školy takové podmínky dokáží vytvořit, chybou je však nízká míra informovanosti o těchto žácích a předávání konkrétních poznatků pedagogickému sboru.

Současná hektická doba orientovaná na výkon, úspěch a materiální hodnoty zásadně mění i vztahy v rodině. Rodiče berou úspěchy dosažené ve škole a v kroužcích jako samozřejmost, ale nemají vhodnou strategii, jak postupovat v případě neúspěchu a selhání. Dítě je často nepřiměřeno trestáno, přezíráno či odmítáno, místo aby mu byla prokazována přiměřená úcta, rada, útěcha a prostor a rodiče s ním o problémech hovořili, zajímali se o jeho prožitky, emoce a názory. Rodiče se často stavějí do nadřazené pozice neomylných, všeznalých a všemocných, vůči čemuž jsou dospívající značně citliví a negativističtí. Je velmi obtížné doporučit univerzální styl výchovy, obvykle se většina rodičů i učitelů shodne na středně omezujícím, což však nemusí vyhovovat vždy. Citlivé výchovné působení, dohoda na jasně stanovených pravidlech, týdenním a denním režimu, povinnostech i relaxaci jsou dobrými nástroji pro pohodové klima rodiny.

Závěr

Záměrně byli vybráni, osloveni a sledováni tři žáci druhého stupně základní školy trpící školní fobií a jejich rodiče. Hlavním cílem studie bylo vysvětlit, jaké jsou okolnosti vzniku jejich potíží.

Výsledky průzkumu dokazují důležitost podpory dítěte v rodině i ve škole. Volba příliš liberálních či autoritářských výchovných postupů představuje potenciální riziko, s nímž je spojena nízká míra otevřené komunikace, nedostatek času, rodičovské lásky, empatie, podpory a úcty. Dospívající žák se stává samostatnějším, o řadě záležitostí touží rozhodovat sám či se na nich alespoň aktivně podílet. Místo peskování, tvrdé kritiky a trestů očekává od rodičů kvalitativně odlišné jednání (spíše jako s dospělým), diskuzi, radu a pomoc. Podstatné je vhodné nastavení času pro práci a odpočinek, možnost věnovat se během osobního volna oblíbeným činnostem, aktivně projevovaný zájem o prožitky, názory a problémy dítěte.

Jasně daná pravidla v rodině i ve škole dítě daleko méně stresují, ví, co může očekávat a je schopno se podle toho zařídit. Nadlimitní a vleklá psychická zátěž z nadbytku školních i domácích povinností a nedostatku možností k odpočinku generovala fobické problémy, únikové tendence, depresivní nálady, výbuchy zlosti až agresivity. Všichni tři informanti potvrdili, že pevný denní režim nastavený nemají. Uměli velice dobře vyjádřit, jaké zacházení by jim v rodině i škole nejvíce vyhovovalo, jaké podněty by pro ně byly motivující a jaké naopak demotivující až stresující. Chyběl jim také skutečně dobrý přítel, který by byl ochoten je podpořit a pomoci v nouzi, vztahy s ostatními spolužáky byly spíše povrchní, informanti se jim se svými osobními problémy nikdy nesvěřovali.

Vykročení z bludného kruhu vyžaduje mnoho trpělivosti, porozumění a tolerance, též poznání druhých i sebe sama. Můžeme shrnout, že dlouhodobá pedagogická intervence informantů a jejich rodin byla smysluplná. Snažili se spolupracovat, hledali v sobě to dobré, nechali se provázet směrem k pozitivní změně situace.

Použitá literatura

Bognerová, I. (2017). *Školní fobie u žáků základní školy* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita. Vedoucí: Petr Kachlík.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
Höschl, C., & Libiger, J. (2004). *Psychiatrie*. Praha: TIGIS.
Janoušek, J. (2007). *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada Publishing.
Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál.
Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál.
Kovaliková, S., et al. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
Kuklová, M. (2016). *Kognitivně-behaviorální terapie v léčbě závislostí*. Praha: Portál.
Lokšová, I., et al. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
Miková, Š., et al. (2015). *Typologie osobnosti dítěte. Využití ve výchově a vzdělání*. Praha: Portál.
Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
Morschitzky, H., et al. (2014). *Deset tváří úzkosti*. Praha: Portál.
Mühlpachr, P. (2009). *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita.
Musilová, M. (2003). *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého.
Navrátil, S., et al. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada Publishing.
Praško, J., et al. (2005). *Sociální fobie*. Praha: Portál.
Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing.
Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido.
Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
Střelec, S., et al. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky a výchovy 1*. Brno: Paido.
Stuchlíková, I., et al. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.
Svoboda, M., et al. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
Trian, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování. Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál.
Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
Vojtová, V., et al. (2012). *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita.
Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
Weikert, A. (2007). Výchova dítěte. Osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku. Praha: Jan Vašut.

Poděkování

Autor děkuje paní Mgr. et Mgr. Ivetě Bognerové za laskavou nabídku a možnost uskutečnit kvalitativní výzkumné šetření, za rady, připomínky, přístup k odborné dokumentaci a za poskytnutá data. Dík patří rovněž všem účastníkům studie za jejich důvěru, trpělivost, ochotu a čas. Při šetření i prezentaci výsledků byla respektována platná pravidla vztahující se k ochraně osobních údajů informantů a etice vědecké práce.

VÝZNAM A PŘÍNOS VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO VŠESTRANNÝ ROZVOJ ABSOLVENTŮ TECHNICKÉ UNIVERZITY

Jaroslav Lindr[58]

Abstrakt: Profil absolventa technické vysoké školy hovoří o všestranné kultivaci studentů. V teoretické části se příspěvek zamýšlí nad významem výuky společenskovědních předmětů na technické univerzitě, obhajuje důležitost všestranného rozvoje studentů. V praktické části uvádí empirickou studii o vnímání přínosu výuky vybraného společenskovědního předmětu Prezentační dovednosti pro studenty. Zpětnovazebně hodnotí kvalitu výuky. K posouzení jsou navržena kritéria jako např. potřebnost pro budoucí práci, zajímavost, intelektuální obohacení, modernost aj., ke kterým se studenti vyjadřují. Výpovědi studentů jsou statisticky zpracovány jako celek a dále rozčleněny na podskupiny dle vnímání přínosu předmětu. Studenti pozitivně hodnotí intelektuální obohacení a potřebnost pro osobní rozvoj. Mají rádi, když je výuka zajímavá. Významnou roli hraje osobnost učitele a jeho vliv na průběh vyučovacího procesu. Nemodernost výuky a malá komunikativnost ve výuce je hodnocena negativně. V průzkumu jsou vyhodnoceny souvislosti mezi přínosem a jednotlivými kritérii.

Klíčová slova: společenskovědní předměty, všeobecnost a odbornost, všestranný rozvoj, přínos předmětu, kritéria kvality výuky, statistické zpracování

IMPORTANCE AND CONTRIBUTION OF GENERAL EDUCATION FOR UNIVERSAL DEVELOPMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY GRADUATES

Abstract: A graduate's profile of technical university speaks about general students' cultivation. The theoretical part of the paper has a think about the value of teaching of social sciences at technical university, it defends the importance of general student's development. The practical part presents an empirical study on the perception of contribution of chosen social science subject Presentation skills for students. It evaluates the quality of teaching feedback. To the assessment are designed criteria. e.g. need for the future work, interest, intellectual enrichment and modernness etc., to which the students expressed. Students' answers are statistically processed as a whole, and further are divided into the subgroups according to the perception of subject contribution. Students positively evaluate the need for intellectual enrichment and personal development. They like interesting teaching. Teacher's personality and one's influence on teaching process plays

[58] RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav společenských věd, Veveří 331/95, 602 00 Brno, e-mail: lindr.j@fce.vutbr.cz.

an important role. Teaching unmodernness and small communication is evaluated negatively. The survey evaluated the relation between contribution and the individual criteria.

Key words: social science subjects, generality and specialisation, universal development, subject contribution, teaching quality assessment, statistical processing

Úvod

Moderní doba klade vysoké nároky na vzdělanostní úroveň absolventů vysokých škol. Permanentní zdůrazňování konceptu vzdělání pro konkurenceschopnost upřednostňuje především odbornost. Vzniká tlak na profesionalitu a úspěšné začlenění absolventů do profesní praxe.

Zatímco na jedné straně je požadována odborná specializace, na druhé straně je zapotřebí pěstovat soft-skills a rozvíjet všestrannost, která umožní absolventům škol lepší vstup do pracovního prostředí. Je užitečné, aby absolvent už z vysoké školy získal vědomosti a dovednosti i v dalších oborech, které mu k tomu napomohou. Jen odbornost nestačí. Všestranná kultivace osobnosti absolventa v sobě nese funkční gramotnost, která vede k širšímu, variabilnějšímu a úspěšnějšímu uplatnění v praxi.

Zastoupení všeobecnosti a odbornosti ve vzdělávání představuje transdisciplinární problém. Předpokládá se, že vysoká škola zvládne rozvoj všech klíčových a odborných kompetencí. Na technických univerzitách se tak děje zařazením společenskovědních předmětů do akademických plánů, což přispívá ke kultivaci absolventů a napomáhá celkové humanizaci vzdělávacího prostředí na vysokých školách.

Příspěvek teoreticky zdůvodňuje potřebu všeobecného vzdělávání na technické univerzitě skrze společenskovědní předměty. Poté pohlíží do edukační praxe. V empirické části rozebírá kvalitu výuky, jak ji vidí samotní studenti. Navrhuje jednotlivá kritéria kvality výuky, ke kterým se studenti vyjadřují. Zabývá se otázkou přínosu výuky vybraného společenskovědního předmětu pro studenty. Pokouší se najít odpovědi na to, co studenti považují ve výuce společenskovědních předmětů za příznivé, jak zpětnovazebně hodnotí jednotlivá kritéria, v čem vidí silné a slabé stránky výuky a co přispívá k celkovému dojmu výuky. Snaží se poodhalit, která kritéria kvality výuky souvisí s přínosem.

Rozbor hodnocení kritérií kvality výuky je užitečný z retrospektivního pohledu na stávající zkušenosti s výukou. Zároveň nabízí možnosti výhledu do budoucna ke zlepšení kvality, efektivity a smysluplnosti výuky tak, aby se co nejvíce přibližovala poslání, které má. Cílem výuky společenskovědních předmětů je pěstovat všestrannou kultivaci absolventů.

1. Cíl průzkumné studie a její charakteristika

Teoretická část se zaměří na zdůvodnění zastoupení společenskovědních předmětů v akademických plánech na technické univerzitě. Praktická část formou empirické studie zkoumá zpětnovazební hodnocení kvality výuky.

Z toho plyne cíl průzkumu, resp. průzkumné případové studie, který je orientován na vysledování přínosu vybraného společenskovědního předmětu pro studenty a dále

postihuje jednotlivá vybraná kritéria výuky, která tento přínos ovlivňují. Rozpracování výzkumného cíle vede následně k formulaci dílčích výzkumných otázek.

- VO1: Jak studenti hodnotí jednotlivá kritéria kvality výuky – celkově a v rozrůznění na dílčí sledované podskupiny?
- VO2: Která kritéria nejvíce ovlivňují přínos výuky z pohledu všech studentů a v rozrůznění dílčích sledovaných podskupin?

K zodpovězení výzkumných otázek posloužilo dotazníkové šetření koncipované jako zpětnovazební hodnocení kvality výuky. Výzkum se soustředil na analýzu vybraných faktorů kvality výuky. K tomu byla navržena a vyhodnocena jednotlivá kritéria kvality výuky. Dále se zkoumalo, která kritéria a jak s přínosem souvisejí. Jednalo se o kvantitativní výzkum. Podrobnější popis průzkumu a způsobu zpracování údajů je uveden v kapitole 3.

Vybraným předmětem pro vyhodnocení kvality výuky je předmět Prezentační dovednosti. Cílem tohoto předmětu je praktické osvojení prezentačních dovedností, teoretické seznámení s komplexní přípravou na prezentaci, poskytnutí individuální a skupinové zpětné vazby, umění dát efektivní zpětnou vazbu ostatním prezentujícím, zvyšování úrovně prezentací pro odbornou laickou veřejnost, trénink dobře strukturovaného obsahu projevu, seznámení s principy kvalitního mluveného projevu a neverbální komunikace. Snahou je také zvládnout efektivní úvod a závěr prezentace, osvojit si prezentační akademický jazyk, potlačit prezentační nervozitu a stát se lepším prezentujícím.

Výuka se na jedné straně setkává s plným pochopením a snahou studentů zlepšit se v prezentačních dovednostech. Na druhé straně ale často naráží na nedostatek pochopení významu psycho-sociálně-rétorického prezentačního umění ze strany studentů a na akcentování pouze věcnosti a sdělení bez tendence zvyšovat prezentační mistrovství s ohledem na kritéria kvality prezentace (dodržení času, efektivní úvod, obsah, hlavní téma, přednes, vizuální složka, efektivní závěr aj.). To znesnadňuje průběh výuky jako takový, neboť někteří studenti nejeví výraznější snahu o zlepšení svého prezentačního výkonu.

2. Teoretická zdůvodnění nutnosti všeobecného vzdělávání

Začněme z širší perspektivy představením školy jako „učící se organizace“. Tento pojem převzatý z obecné teorie fungování organizací lze aplikovat také na oblast školství.

Požadavky na dnešní školu odkazují na školu v pohybu, školu rozvíjející se ke smysluplné představě (vizi)… Počítá se také s povinností školy vztahovat své aktivity k širším rámcům a očekáváním… Obecně se hovoří o povinnosti škol skládat účty ze své práce nebo o vnější odpovědnosti škol, příp. o tzv. akontabilitě (Pol, 2009, s. 40–41).

Tím je naznačen směr, kterým se má škola ubírat. Plné převzetí odpovědnosti za vzdělávání je nelehký úkol, který nutí všechny zúčastněné usilovat o efektivní a úspěšnou realizaci vzdělávací činnosti.

S tím souvisí potřeba inovace ve školství. Rýdl (2003) ve svých publikacích reflektuje koncept tzv. „dobré školy“, přičemž se snaží popsat její identifikovatelné znaky. K charakteristikám dobré školy patří např. změny obsahu vzdělávání, metody a formy pedagogické práce, úroveň pedagogických pracovníků, orientace na zájmy žáka aj. (srv. Rýdl, 2003, s. 46–47). Dodává, že seznamy takových znaků jsou užitečné, avšak každá škola by se měla sama snažit dle svého typu usilovat o to, aby naplňovala většinu těchto znaků, aby se stala školou efektivní, kvalitní, plně účinnou a funkční. V prostření technické univerzity můžeme takové snahy vidět jako naplňování ideálu profilu absolventa.

Škola musí reflektovat moderní vzdělanostní potřeby společnosti s ohledem na daný sociokulturní kontext.

Držet ve škole krok s rozvojem vědeckého poznání, a to rozšiřováním požadavků o nové poznatky, jak je přináší věda, výroba, moderní technika nebo měnící se způsob života lidí. V tomto směru jde často o modernizaci nebo též o inovaci obsahu… většinou se tak děje automaticky při školních reformách (Maňák, et al., 2008, s. 30).

Kurikulum lze chápat jako cestu od inovace přes modernizaci, koordinaci, integraci, multidisciplinaritu a transdisciplinaritu, která je v podstatě vyústěním propojenosti vyučovacích předmětů s cílem celostního vzdělanostního rozvoje.

Měnící se historický a sociálně kulturní kontext doby vybízí k provázanosti v pěstování jak technické gramotnosti, tak celkové vzdělanosti jedince, aby mohl zdárně fungovat v moderní společnosti. Jak připomíná (Kožuchová, 2009, s. 146), „za mimořádně důležitý považujeme celkový pohled na gramotnost a z něho vyplývající vědecko-technickou gramotnost… posun vidíme v oblasti chápání obsahu technického vzdělávání, který je víc provázaný se sociálním a kulturním kontextem. “

Skalková (2008) vyzývá k chápání hodnot prostředí, ve kterém budoucí inženýr žije a které svou činností formuje. „Jestliže se dnes ještě setkáme s tím, že někteří technici neuznávají společenskovědní poznání jako hodnotu nebo ho pokládají za problémový okruh, jde o subjektivní postoj, věcně dávno překonaný (Skalková, 2008, s. 142). Jednosměrná orientace na profesní specializaci nestačí. Technik je tvůrcem hodnot, a tudíž musí plně rozumět prostředí, které svou činností přetváří.

Nad kvalitou českého a evropského odborného školství se zamýšlí zpráva IRDAC (1998), která hovoří o multidisciplinaritě jako faktoru kvality škol. Varuje, aby: „*odborné vzdělání nebylo pojímáno jako uzavřená vzdělávací cesta… To vyžaduje zdůraznění a rozvoj přitažlivých rysů, což je chápáno jako vícezdrojové vzdělávání s větším důrazem na kvalitu*“ (Zpráva IRDAC, 1998, s. 39). Aby vzrostla úroveň vzdělávání a zároveň byla zabezpečena profesionalita technického vzdělávání na všech úrovních, je třeba k němu doplňovat, nikoliv nahrazovat, širší dovednosti (tzv. soft-skills). Větší důraz má být již před vstupem do praxe kladen na sociální a komunikační dovednosti, tvořivost, pružnost, samostatnost, schopnost syntetizovat řešení problémů aj. Tyto požadavky nemohou být řešeny zvětšením obsahu dalšího vzdělávání během pracovního života, nýbrž širším a vyváženějším školním vzděláváním obohaceným o všeobecně vzdělávací předměty, tyto dovednosti pěstují.

V závěru teoretického přehledu nabídněme ještě alespoň jeden bližší pohled na empiricky výzkum orientovaný na hodnocení kvality výuky, který uvádí Pöschl (2011). K posouzení kvality výuky volí řadu ambivalentních kritérií, jako např. výuka je „užitečná – neužitečná, slabá – silná, jednotvárná – pestrá, stará – mladá“ aj. Tyto výzkumné závěry se orientují na korelace kritérií vnímání výuky a řeší, jak může toto vnímání ovlivnit výsledné syntetizující faktory jako např. subjektivní posouzení výuky, aktivita, potence a složitost. Postupy představují cenný pohled na vyhodnocení kritérií a formulace zobecňujících idejí.

Ať už se na problematiku vzdělávání díváme z pohledu akontability (Pol, 2009), inovace školských systémů (Rýdl, 2003), pojetí modernizace kurikula v transdisciplinárním pojetí (Maňák, 2008), holistického obsahu technického vzdělávání (Kožuchová, 2009), nutnosti propojení společenskovědního a technického vzdělávání (Skalková, 2008), zdůrazněním přitažlivosti technického vzdělávání doplněním o širší dovednosti (zpráva IRDAC, 1998) aj. – z toho všeho vysvítá, že je třeba najít rovnováhu mezi všeobecností a odborností.

3. Metodologické zpracování hodnocení kritérií kvality výuky společenskovědních předmětů na technické univerzitě

Nyní se podívejme do edukační reality. Na vybrané fakultě technické univerzity jsou společenskovědní předměty v akademických plánech zastoupeny. Nabízí se proto možnost zhodnotit přínos výuky pro studenty, jak ho sami vidí. K průzkumné empirické studii byl vybrán předmět Prezentační dovednosti, který byl blíže představen v kapitole 1.

Průzkum se uskutečnil formou anonymního zpětnovazebního dotazníku v rozmezí let 2017–2018. Dotazník vyplnilo n=93 studentů ve věku 23–25 let. Cílem bylo zpětnovazební zhodnocení kvality výuky skrze nabízená kritéria, přičemž hlavní linií bylo zjistit přínos předmětu pro studenty.

Statistická analýza se zaměřila na rozbor možných kritérií, která tento přínos ovlivňují. Studenti se v anonymním dotazníku na škále sémantického diferenciálu 1–7 vyjadřovali k tomu, jak předmět vnímají a jak hodnotí jednotlivá navržená kritéria. Na číselné škále zakroužkovali odpověď na konkrétní (ambivalentní) položky dotazníku. Následně byly takto získané údaje statisticky zpracovány. Příkladem kritérií kvality výuky, ke kterým se studenti vyjadřovali, jsou takto formulovaná ambivalentní rozrůznění, jako např. předmět je:

- 1=potřebný pro můj osobní rozvoj – 7=nepotřebný pro můj osobní rozvoj,
- 1=zajímavý – 7=nezajímavý,
- 1=intelektuálně obohacující – 7=není intelektuálně obohacující aj.

Je pochopitelné, že pod nabízenými kritérii studenti mohou chápat různé nuance v pochopení pojmů, ale v zásadě k významovým nejasnostem v pochopení nedochází. Lze předpokládat, že studenti technické univerzity budou akcentovat přínos skrze intelektuální obohacení a modernost předmětu, přičemž ostatní kritéria jako zajímavost výuky či potřebnost pro osobní rozvoj aj. budou odvozovat právě od těch kritérií, kterým přikládají

největší důležitost. Jinými slovy moderní výuka plná digitálních technologií a moderních didaktických prostředků bude pro ně zřejmě přitažlivější, atraktivnější, přínosnější a smysluplnější než výuka, která takto vedena není.

Jak vyhodnocení probíhalo? Nejprve byly údaje zpracovány základními popisnými statistickými charakteristikami souboru. Tím se zjistilo, jak jednotlivá kritéria kvality výuky studenti hodnotí. Přehled výsledků je uveden v tabulce 1. Na soubor bylo nahlíženo nejprve jako celek. Posléze došlo k dílčímu rozlišení podle dvou podskupin vnímání přínosu předmětu:

- skupina L (studenti, kteří předmět hodnotí vysoko v rozmezí 1–2) a
- skupina H (studenti, kteří předmět hodnotí nízko v rozmezí 3–7).

V další fázi vyhodnocení jsme přistoupili k vyhodnocení, jak jednotlivá kritéria mohou souviset s přínosem. Abychom se nespoléhali pouze na vizuální posouzení dle aritmetického průměru m nebo dle absolutní hodnoty rozdílu aritmetických průměrů $|m1-m2|$ – stanovení blízkosti kritérií, bylo použito exaktnější statistické zpracování. K tomu posloužil párový t-test závislých proměnných. Testovány byly vždy dvojice přínos – kritérium. Výsledky statistického testování skrze p-hodnotu jsou uvedeny v tabulkách č. 2–4. Na základě p-hodnoty je možné přehledně zjistit, která hypotéza o shodě středních hodnot (blízkosti kritérií) je přijímána a která naopak zamítána. Čím menší je p-hodnota, tím se nulová hypotéza jeví za stejných podmínek jako nevěrohodnější.

Dále byl vypočítán Cohenův koeficient věcného účinku d, který sleduje, do jaké míry je věcně významný rozdíl mezi středními hodnotami dvou kritérií. V případě $d>0{,}8$ se jedná o velký věcný účinek (rozdíl středních hodnot je věcně významný), v případě $d<0{,}2$ o zanedbatelný věcný účinek (rozdíl středních hodnot je zanedbatelně věcně významný). Od výpočtu Cohenova koeficientu si slibujeme větší vhled do posouzení blízkosti aritmetických průměrů, neboť p-hodnota nemusí úplně vždy dostatečně vypovídat o charakteru sledovaného souboru (s ohledem na velikost souboru, směrodatnou odchylku, šikmost, špičatost aj.).

Před každým vyhodnocením byl proveden test normality, který potvrdil, že všechna kritéria mají normální rozdělení. Bylo proto možné pracovat s parametrickými testy. Ke statistickému zpravování byly použity příslušné aplikace softwaru STATISTICA 12. Ke zkoumání míry souvislosti mezi přínosem a jednotlivými kritérii byl použit koeficient korelace r. Záměrem této části vyhodnocení bylo poukázat na možnou souvislost mezi jednotlivými vybranými kritérii a přínosem, což se nakonec ukázalo jako nosné, zejména při analýze rozdílů mezi jednotlivými skupinami (dle pohlaví a vnímání přínosu).

Jako možný další metodologický postup zpracování lze uvést vícenásobnou regresní analýzu, která by umožňovala vysledovat závislost přínosu na jednotlivých kritériích a skrze index determinace určit, jak těsná závislost je. Lze použít též skokovou regresní analýzu např. metodou dopřednou, která umožní vybrat ta kritéria, která přínos nejvíce ovlivňují. Lze použít metodu hlavních komponentů, kde bychom se mohli pokusit seskupit kritéria do významných faktorů, které na přínos nejvíce působí. Vyhodnocení korelačním koeficientem r k popisu souvislosti kritérií s přínosem v této fázi vyhodnocení plně postačuje.

4. Přehled zjištěných výsledků – analýza kritérií kvality výuky a vazba na přínos

Nyní přejděme k podrobnějšímu rozboru výsledků. V tabulce 1 je zachycen přehled vybraných kritérií ovlivňujících přínos předmětu, ke kterému se studenti vyjadřovali na škále 1–7 sémantický diferenciál v dotazníku. Vyjádření studentů reprezentuje pro jednoduchost aritmetický průměr m a směrodatná odchylka σ. Další popisné statistické charakteristiky (šikmost, špičatost souboru, krabicové diagramy aj.) jsou z důvodu stručnosti vynechány.

Tabulka 1. Přehled vybraných kritérií kvality výuky předmětu – základní popisné statistické charakteristiky

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)		Vyjádření studentů		
			Celkově AP m,	Skupina L AP m,	Skupina H AP m,
			SO σ	SO σ	SO σ
1	1 = Přínosná – 7 = Nepřínosná		*m=2,387 σ=1,585*	*m=1,421 σ=0,507*	*m=3,916 σ=1,505*
2	1 = Zajímavá – 7 = Nezajímavá		*m=2,290 σ=1,160*	*m=1,894 σ=0,994*	*m=2,916 σ=1,164*
3	1 = Moderní – 7 = Zastaralá		*m=2,710 σ=1,575*	*m=2,368 σ=1,012*	*m=3,250 σ=2,137*
4	1 = Intelektuálně obohacující – 7 = Není intelektuálně obohacující		*m=2,419 σ=1,858*	*m=1,789 σ=1,240*	*m=3,500 σ=2,195*
5	1 = Potřebná pro osobní rozvoj – 7 = Nepotřebná pro osobní rozvoj		*m=2,032 σ=1,278*	*m=1,789 σ=1,134*	*m=2,750 σ=1,960*
6	1 = Potřebná pro budoucí práci – 7 = Nepotřebná pro budoucí práci		*m=2,677 σ=2,072*	*m=2,000 σ=1,054*	*m=3,750 σ=2,800*
7	1 = Výuka „mě baví“ – 7 = Výuka „mě nebaví“		*m=2,742 σ=1,548*	*m=2,157 σ=1,015*	*m=3,666 σ=1,825*
8	1 = Vyučující mě pozitivně ovlivnil – 7 = Vyučující mě pozitivně neovlivnil		*m=2,548 σ=1,480*	*m=2,052 σ=1,079*	*m=3,333 σ=1,724*
9		1 = Vede ke komunikativnosti – 7 = Nevede ke komunikativnosti	*m=2,419 σ=1,285*	*m=2,368 σ=1,342*	*m=2,500 σ=1,243*

Počet respondentů (celkově): n=93

Z pohledu na aritmetické průměry kritérií je patrné, že studenti nejvíce oceňují, když je výuka pro ně:

- Zajímavá (m=1,875–2,916),
- přínosná (m=1,421–3,916),
- intelektuálně obohacující (m=1,719–3,500), potřebná pro osobní rozvoj (m=1,789–2,750),
- potřebná pro budoucí práci (m=2,000–3,750).

Studenti vnímají méně příznivě, když výuka předmětu:

- není moderní (m=2,368–3,250),
- studenty nebaví (m=2,157–3,666),
- když je vyučující méně pozitivně ovlivňuje (m=2,052–3,333),
- předmět nevede ke komunikativnosti (m=2,368–2,500).

V tabulce 2 následuje přehled kombinací jednotlivých vybraných faktorů, které s přínosem mohou souviset. Je vypočten aritmetických průměrů $|m1\text{-}m2|$ a párový t-test závislých proměnných. Dále je vypočten Cohenův koeficient d a korelační koeficient r; důvody pro jejich vyhodnocení byly popsány výše. Nejprve si představme hodnocení kritérií u skupiny studentů jako celku.

Tabulka 2. Kombinace kritérií ovlivňujících přínos předmětu – celkově

Kritérium 1		Kritérium 2		Rozdíl $\lvert m_1\text{-}m_2\rvert$	p-hodnota	Nulová hypotéza H_0: $\mu_1=\mu_2$	Cohenův koeficient d	Korelační koeficient r
Název	Aritm. průměr m_1	Název	Aritm. průměr m_2					
Přínos	2,387	Zajímavost výuky	2,290	0,097	0,675	Nezamítáme	0,076	0,607
Přínos	2,387	Modernost	2,710	0,323	0,238	Nezamítáme	0,216	0,554
Přínos	2,387	Intelektuálně obohacující	2,419	0,032	0,905	Nezamítáme	0,021	0,633
Přínos	2,387	Potřebnost pro osobní rozvoj	2,032	0,355	0,176	Nezamítáme	0,248	0,520
Přínos	2,387	Potřebnost pro budoucí práci	2,677	0,290	0,292	Nezamítáme	0,192	0,688
Přínos	2,387	Výuka „mě baví“	2,742	0,355	0,132	Nezamítáme	0,278	0,667
Přínos	2,387	Osobnost a vliv vyučujícího	2,548	0,161	0,406	Nezamítáme	0,151	0,759
Přínos	2,387	Vede ke komunika-tivnosti	2,419	0,032	0,921	Nezamítáme	0,017	0,212

Počet respondentů: n=93

Z výsledků skupiny studentů jako celku vyplývá, že přínos předmětu vidí studenti lehce nadprůměrně (m=2,387). Velmi blízké aritmetické průměry (tj. $|m1-m2|\leq 0{,}300$, zpravidla velká p-hodnota, malý až zanedbatelný Cohenův koeficient věcného účinku $d<0{,}5$) vycházejí u těchto dvojic kritérií:

- přínos – zajímavost výuky ($|m1-m2|$=0,097; p=0,675; d=0,076),
- přínos – intelektuálně obohacující ($|m1-m2|$=0,032; p=0,905; d=0,021),
- přínos – potřebnost pro budoucí práci ($|m1-m2|$=0,290; p=0,292; d=0,192),
- přínos – osobnost a vliv vyučujícího ($|m1-m2|$=0,161; p=0,406; d=0,151),
- přínos – vede ke komunikativosti ($|m1-m2|$=0,032; p=0,921; d=0,017).

Nezamítáme žádnou z hypotéz o shodě středních hodnot. Jak dále potvrdilo statistické vyhodnocení, dle velikosti korelačního koeficientu *r* můžeme míru vzájemné vazby mezi přínosem a kritérii pojímat takto:

- Dvojice kritérií s velmi těsnou souvislostí (koeficient korelace *r*>0,600 a zpravidla vyšší p-hodnota), kam patří např.: přínos – zajímavost výuky (r=0,607), přínos – intelektuálně obohacující (*r*=0,633), přínos – potřebnost pro budoucí práci (*r*=0,688), přínos – výuka „mě baví“ (*r*=0,667) a přínos – osobnost a vliv vyučujícího (*r*=0,759).
- Dvojice kritérií s malou souvislostí (koeficient korelace *r*<0,400 a zpravidla menší phodnota), kam patří přínos – vede ke komunikativnosti (*r*=0,212).

Podotkněme, že v této fázi vyhodnocení je na skupinu pohlíženo jako na celek, což může poněkud nivelizovat jisté vnitřní odlišnosti dle jednotlivých kritérií. Abychom tyto odlišnosti poodhalili, pokračujeme ve vyhodnocení dle vnímání přínosu předmětu a dle pohlaví.

Tabulka 3. Kombinace kritérií ovlivňujících přínos předmětu – skupina L (vidí přínos pozitivně v rozmezí 1–2)

Kritérium 1		Kritérium 2		Rozdíl $\lvert m_1-m_2 \rvert$	*p*-hodnota	Nulová hypotéza H_0: $\mu_1=\mu_2$	Cohenův koeficient *d*	Korelační koeficient *r*
Název	Aritm. průměr m_1	Název	Aritm. průměr m_2					
Přínos	1,421	Zajímavost výuky	1,894	0,473	0,015	Zamítáme	0,612	0,693
Přínos	1,421	Modernost	2,368	0,947	0,001	Zamítáme	0,878	0,113
Přínos	1,421	Intelektuálně obohacující	1,789	0,368	0,268	Nezamítáme	0,305	0,274
Přínos	1,421	Potřebnost pro osobní rozvoj	1,789	0,368	0,109	Nezamítáme	0,385	0,548
Přínos	1,421	Potřebnost pro budoucí práci	2,000	0,579	0,017	Zamítáme	0,602	0,415
Přínos	1,421	Výuka „mě baví“	2,157	0,736	0,001	Zamítáme	0,844	0,511
Přínos	1,421	Osobnost a vliv vyučujícího	2,052	0,631	0,003	Zamítáme	0,760	0,667
Přínos	1,421	Vede ke komunika-tivnosti	2,368	0,947	0,002	Zamítáme	0,804	0,493

Počet respondentů: n=57

Z výsledků u skupiny studentů vnímajících přínos pozitivněji vyplývá, že skupina L vidí přínos předmětu vysoce nadprůměrně (*m*=1,421). Blízké aritmetické průměry ($|m1-m2|\leq 0{,}400$, zpravidla velká p-hodnota a malý až zanedbatelný Cohenův koeficient věcného účinku *d*<0,5) vycházejí zejména u těchto dvojic kritérií:

- přínos – zajímavost výuky ($|m1-m2|$=0,473; *p*=0,015; *d*=0,612),

- přínos – intelektuálně obohacující (|*m1–m2*|=0,368; *p*=0,268; *d*=0,305),
- přínos – potřebnost pro osobní rozvoj (|*m1–m2*|=0,368; *p*=0,109; *d*=0,385).

Z tabulky 3 dále vyplývají dvojice kritérií, kde zamítáme hypotézu o shodě středních hodnot (p≤0,05 nebo velmi blízká této hranici, (|*m1–m2*|>0,400 a střední až velký Cohenův koeficient věcného účinku *d*>0,5), kam patří:

- přínos – zajímavost výuky (|*m1–m2*|=0,473; *p*=0,015; *d*=0,612),
- přínos – modernost (|*m1–m2*|=0,947; *p*=0,001; *d*=0,878),
- přínos – potřebnost pro budoucí práci (|*m1–m2*|=0,579; *p*=0,017; *d*=0,602),
- přínos – výuka „mě baví“ (|*m1–m2*|=0,736; *p*=0,001; *d*=0,844),
- přínos – osobnost a vliv vyučujícího (|*m1–m2*|=0,631; *p*=0,003; *d*=0,760),
- přínos – vede ke komunikaci (|*m1–m2*|=0,947; *p*=0,002; *d*=0,804).

Jak dále potvrdilo statistické vyhodnocení, dle velikosti korelačního koeficientu *r* můžeme míru vzájemné vazby mezi přínosem a kritérii pojímat takto:

- Dvojice kritérií s těsnou souvislostí (koeficient korelace *r*>0,600 a zpravidla vyšší phodnota), kam patří např.: přínos – zajímavost výuky (*r*=0,693), přínos – výuka „mě baví“ (*r*=0,705) a přínos – osobnost a vliv vyučujícího (*r*=0,667).
- Dvojice kritérií s malou souvislostí (koeficient korelace *r*<0,400 a zpravidla menší phodnota), kam patří: přínos – modernost (*r*=0,113) a přínos – intelektuálně obohacující (*r*=0,274).

Tabulka 4. Kombinace kritérií ovlivňujících přínos předmětu – skupina H (vidí přínos negativně v rozmezí 3–7)

Kritérium 1		Kritérium 2		Rozdíl $\lvert m_1-m_2 \rvert$	*p*-hodnota	Nulová hypotéza H_0: $\mu_1=\mu_2$	Cohenův koeficient *d*	Korelační koeficient *r*
Název	Aritm. průměr m_1	Název	Aritm. průměr m_2					
Přínos	3,916	Zajímavost výuky	2,916	1,000	0,032	Zamítáme	0,707	0,462
Přínos	3,916	Modernost	3,250	0,666	0,166	Nezamítáme	0,428	0,685
Přínos	3,916	Intelektuálně obohacující	3,500	0,416	0,447	Nezamítáme	0,227	0,564
Přínos	3,916	Potřebnost pro osobní rozvoj	2,750	1,166	0,072	(těsně) nezamítáme	0,572	0,331
Přínos	3,916	Potřebnost pro budoucí práci	3,750	0,166	0,786	Nezamítáme	0,080	0,684
Přínos	3,916	Výuka „mě baví“	3,666	0,250	0,600	Nezamítáme	0,156	0,551
Přínos	3,916	Osobnost a vliv vyučujícího	3,333	0,583	0,067	(těsně) Nezamítáme	0,604	0,817
Přínos	3,916	Vede ke komunika-tivnosti	2,500	1,416	0,016	Zamítáme	0,819	0,218

Počet respondentů: n=36

Z výsledků u skupiny studentů vnímajících přínos negativněji vyplývá, že skupina H vidí přínos předmětu průměrně až lehce podprůměrně (m=3,916). Blízké aritmetické průměry ($|m1-m2|\leq 0{,}500$, zpravidla velká p-hodnota a malý, až zanedbatelný Cohenův koeficient věcného účinku $d<0{,}5$) vycházejí zejména u těchto dvojic kritérií:

- přínos – intelektuálně obohacující ($|m1-m2|$=0,416; p=0,447; d=0,227),
- přínos – výuka „mě baví“ ($|m1-m2|$=0,250; p=0,600; d=0,159).

Z tabulky 4 dále vyplývají dvojice kritérií, kde zamítáme hypotézu o shodě středních hodnot ($p\leq 0{,}05$ nebo velmi blízká této hranici, ($|m1-m2|>0{,}700$ a střední, až velký Cohenův koeficient věcného účinku $d>0{,}5$), kam patří: přínos – zajímavost výuky ($|m1-m2|$=1,000; p=0,032; d=0,707), přínos – potřebnost pro osobní rozvoj ($|m1-m2|$=1,166; p=0,072; d=0,572) a přínos – vede ke komunikativnosti ($|m1-m2|$=1,416; p=0,016; d=0,819).

Jak dále potvrdilo statistické vyhodnocení, dle velikosti korelačního koeficientu r můžeme míru vzájemné vazby mezi přínosem a kritérii pojímat takto:

- Dvojice kritérií s těsnou souvislostí (koeficient korelace $r>0{,}700$ a zpravidla vyšší phodnota), kam patří např.: přínos – osobnost a vliv vyučujícího (r=0,817), přínos – modernost (r=0,685) a přínos – potřebnost pro budoucí práci (r=0,684).
- Dvojice kritérií s malou souvislostí (koeficient korelace $r<0{,}400$ a zpravidla menší phodnota), kam patří: přínos – potřebnost pro osobní rozvoj (r=0,331) a přínos – vede ke komunikativnosti (r=0,218).

5. Diskuze nad zjištěnými výsledky

Ukazuje se, že studenti přijímají přínos společenskovědního předmětu Prezentační dovednosti v akademickém plánu technické univerzity lehce nadprůměrně. Shrňme základní závěry plynoucí ze statistického vyhodnocení u všech studentů jako celku a posléze u jednotlivých sledovaných podskupin.

Na VO1: „Jak studenti hodnotí jednotlivá kritéria kvality výuky − celkově a v rozrůznění na dílčí sledované podskupiny, se pokusme odpovědět takto:

Studenti celkově oceňují zajímavost výuky a intelektuální obohacení. V předmětu vidí přínos pro osobní rozvoj. Vnímají pozitivní vliv vyučujícího. Předmět vede ke komunikativnosti. Zároveň uvítají, když je předmět potřebný pro budoucí práci a výuka je baví. Naopak rezervy vidí v potřebnosti pro budoucí práci a nemodernosti výuky.

Skupina L vidí přínos předmětu vysoce nadprůměrně. Studenti této skupiny oceňují zajímavost výuky, v předmětu vidí přínos pro osobní rozvoj a intelektuální obohacení, a to i přesto, že zajímavost výuky vnímají poněkud kriticky, stejně tak jako kritéria: modernost, výuka „mě baví“, osobnost a vliv vyučujícího a komunikativnost. Podotkněme však, že všechna uvedená kritéria mají rovněž nadprůměrné hodnocení. Nízká modernost a (ne)komunikativnost jim nevadí. Jedná se zřejmě o převážně „studijní“ typy osobností.

Skupina H vidí přínos předmětu průměrně až lehce podprůměrně. Oceňuje zajímavost výuky, studenti chtějí výuku moderní, jsou rádi, když je výuka intelektuálně obohacující. Přestože studenti vidí přínos předmětu hůře, vidí v něm potřebnost pro osobní rozvoj.

Stejně jako ostatní skupiny vnímají pozitivní vliv vyučujícího. V předmětu pozitivně hodnotí rozvoj komunikativnosti.

Na VO2 „Která kritéria nejvíce ovlivňují přínos výuky z pohledu všech studentů a v rozrůznění dílčích sledovaných podskupin “, se pokusme odpovědět takto:

Mezi nejvýznamnější korelace u všech studentů jako celku, které mohou mít vliv na přínos, lze uvést zajímavost, potřebnost pro osobní rozvoj, intelektuální obohacení, kde již pozitivní vliv na přínos zaznamenán je. U kritérií: výuka „mě baví“ a „osobnost a vliv vyučujícího“ je zaznamenán vyšší koeficient korelace s přínosem, avšak kritéria samotná jsou hodnocena poněkud níže. To může být inspirace pro další zlepšování kvality a efektivity výuky. Další korelace jsou průměrné. Malá korelace je zaznamenána pouze u kritéria „vede ke komunikativnosti“, což by naznačovalo, že studenti komunikaci nevidí jako důležitou.

Mezi nejvýznamnější korelace s přínosem u skupiny L lze uvést osobnost a vliv vyučujícího, výuka „mě baví“ a zajímavost výuky, kde již pozitivní vliv na přínos zaznamenán je. Naopak malou korelaci s přínosem vykazuje modernost výuky, což by znamenalo, že toto kritérium není pro studenty této skupiny rozhodující.

Mezi nejvýznamnější korelace u skupiny H, které mohou mít vliv na přínos, lze uvést osobnost a vliv vyučujícího, potřebnost pro budoucí práci a modernost, kde je pozitivní vliv na přínos zaznamenán. Obdobně pozitivně jsou viděna kritéria: výuka mě baví a je intelektuálně obohacující.

Výsledky ukazují, že i když skupina H vnímá přínos lehce podprůměrně, oceňuje výuku, která svědčí ve prospěch modernosti a zajímavosti. Empiricky zjištěné výsledky umožnily zhodnotit kvalitu výuky společenskovědního předmětu a podívat se, jak ji vidí samotní studenti. Výzkum je možné aplikovat také na ostatní společenskovědní předměty, které se na fakultě vyučují. Tím je možné poodhalit jejich specifika a zvláštnosti, příp. zobecnit vnímání výuky všech společenskovědních předmětů na technické univerzitě. Do budoucna je možné rozšířit sledovaná kritéria, použít další (výše naznačené) statistické metody k prohloubení a zpřesnění vyhodnocení. Skupinu studentů jako celek lze podrobit dalšímu vnitřnímu rozčlenění, např. dle studijních výsledků aj. V empirické studii tohoto typu lze proto nadále pokračovat.

Závěrečná ohlédnutí a doznívání myšlenek

Celkově studenti vnímají výuku vybraného společenskovědního předmětu Prezentační dovednosti pozitivně. Z průzkumné studie nastavené jako zhodnocení kvality výuky vyplývá, že lehce nadprůměrně. Velmi pozitivně studenti hodnotí zejména intelektuální obohacení a potřebnost předmětu pro osobní rozvoj. Mají rádi, když je výuka zajímavá. Ukazuje se, že velkou roli hraje osobnost vyučujícího a jeho vliv na průběh vyučovacího procesu.

Mnozí studenti (zejména ženy a skupina L studentů pozitivně hodnotících přínos) vyjadřují spokojenost s existencí společenskovědního předmětu v akademickém plánu univerzity. Vítají zejména intelektuální obohacení, které jim výuka těchto předmětů přináší. Pozitivně vnímají propojení odborného zaměření studia s těmi společenskovědními disciplínami, které napomáhají rozvoji studentů. Přestože byl v empirické studii analyzován pouze jeden společenskovědní předmět, lze s jistou dávkou

opatrné generalizační licence předpokládat, že i ostatní předměty jsou vnímány obdobně příznivě a přínosně.

Příčin příznivého a méně příznivého vnímání přínosu výuky společenskovědních předmětů může být více. Jistý vliv v tomto směru může mít relativní osamocenost společenskovědních předmětů v akademickém plánu fakulty a také. Svou roli sehrává též pojetí výuky společenskovědních předmětů pro studenty technické univerzity, které se liší od pojetí výuky společenskovědních předmětu v humanitně zaměřených oborech. Společenskovědní předměty mají v repertoáru předmětů na technické univerzitě doplňující funkci. Často rozvíjejí ty kompetence, na které není zcela pamatováno v předmětech odborných, např. kompetence sociální, komunikativní, holistické řešení problémů aj.

Aby výuka byla pro studenty přínosnější, je třeba věnovat pozornost zejména kritériím jako osobnost a vliv vyučujícího a zajímavost výuky, která byla u všech skupin shledána jako významně související s přínosem. To prozrazuje, že učitel jako antropogenní činitel výuky má velký vliv na celkový dojem z předmětu. Studenti, zejména muži, chtějí větší modernost výuky (moderní didaktické technologie), což uvítají i ti studenti, kteří vidí přínos předmětu hůře. Svou roli hraje také atraktivnost výuky (výuka mě „baví“), což může být shledáno jako námět k získání nadšení u těch studentů, kteří se k výuce společenskovědních předmětů staví zatím poněkud vlažně, zdráhavě a koneckonců ve výsledku i nepřínosně.

Přes všechny popsané silné a slabé stránky kvality výuky lze obecně uzavřít, že přínos výuky společenskovědních předmětů je vnímán jako lehce nadprůměrný. Je to dáno především rozvojem soft-skills, které jsou v současné době důležité pro úspěšnější začlenění absolventů do praxe. Myšlenka všestranného vzdělávání absolventů je nepochybně nosnou koncepcí pro rozvoj vzdělávání ve školách. Koresponduje s hlavním posláním výuky – s kvalitním vzděláváním budoucích absolventů.

Použitá literatura

Kožuchová, M. (2009). Kurikulum technických vzdelávacích predmetov v Štátnom programe výchovy a vzdelávania v SR. In: Janík, T., et al. (eds.). K perspektivám školního vzdělávání. (s. 135–150). Brno: Paido.

Maňák, J., et al. (2008). Kurikulum v současné škole. Brno: Paido.

Pol, M. (2009). Škola v proměnách. Brno: MU.

Pöschl, R. (2011). Postoje žáků ke škole. Praha: NUOV. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/25_Postoje_zaku_ke_skole.pdf

Rýdl, K. (2003). Inovace školských systémů. Praha: ISV.

Skalková, J. (2008). Rozvíjení hodnotové orientace v přípravě techniků jako budoucích učitelů. In: Franiok, P. & Knotová, D. (eds.). Učitel a žák v současné škole. (s. 140–144). Brno: MU a ČPdS.

Zpráva IRDAC (1998). Kvalita vzdělání – odpověď na výzvy budoucnosti. Praha: ÚIV.

APLIKACE PAMĚŤOVÝCH TECHNIK V KOGNITIVNÍM A KREATIVNÍM MANAGEMENTU

Jiří Nesiba[59]

Abstrakt: Příspěvek zkoumá téma, jakou paměťovou technikou lze zlepšit krátkodobou vizuální paměť co nejefektivněji a jak tyto techniky převést do kognitivního managementu. Jsou zkoumány tzv. paměťové techniky a jejich měřitelná účinnost. Autor postupoval vlastní empirickou metodou a provedl originální výzkum pomocí dotazníků na specifické skupině účastníků jím vedeného mimoškolního kurzu pojednávajícím o metodách efektivního učení. Tento výzkum ukazuje procentní úspěšnost tří zkoumaných paměťových technik – tzv. Paměťové cesty (paměťový palác, LOCI), tzv. Storytellingu a tzv. Master systemu. U všech tří paměťových technik je konstatováno na základě výzkumu zlepšení krátkodobé vizuální paměti. U každé techniky nicméně je vyžadována jiná pedagogická metoda a rozdílný časový rámec na výuku, aby bylo dosaženo cílené efektivity. Článek zasazuje výzkum i do teoretického rámce současného výzkumu paměti a metod zkoumající individuální paměť vzhledem ke zlepšení kognitivních schopností jedince. Proto autor článku navrhuje aplikaci paměťových technik do tzv. kognitivního či kreativního managementu.

Klíčová slova: Mnemotechnika, paměťová technika (PT), krátkodobá vizuální paměť (KVP), kognitivní management, kreativní management.

APLICATION OF MEMORY TECHNIQUES IN COGNITIVE AND CREATIVE MANAGEMENT

Abstract: The paper examines the topic of what memory technology can improve short-term visual memory in the most effective way and how to transfer these techniques to cognitive management. The so-called memory techniques and their measurable efficiency are investigated. The author proceeded by his own empirical method and conducted original research using questionnaires on a specific group of participants of an extracurricular course on effective learning methods. This research shows the percentage of success of the three Memory Techniques under review - so-called Memory Paths (Memory Palace, LOCI), so-called Storytelling and the so-called Master System. With all three memory techniques, research on the improvement of short-term visual memory has been identified. However, for each technique, a different teaching method and a different timeframe for teaching is required to achieve targeted effectiveness. The article promotes research into the theoretical framework of contemporary memory research and methods for individual memory to improve the cognitive abilities of an individual. Therefore, the author proposes the application of memory techniques to cognitive or creative management.

[59] PhDr. Jiří Nesiba, PhD., NEWTON COLLEGE a.s., Ústav humantitních věd, Rašínova 2, Brno 602 00, e-mail: jiri.nesiba@newtoncollege.cz.

Key words: Mnemonics, memory technique, short-term visual memory, cognitive management, creative management.

"Ačkoliv mechanismus naší paměti není zdaleka dokonalý,
ve většině situací je přesně takový, jak to evoluce
vyžadovala: dostatečný."
MLODINOW, Leonard, *Vědomí podvědomí. Jak naše podvědomí ovládá naše chování*, Praha: Argo Dokořán, 2013, s. 78.

Úvod

Předkládaný příspěvek vychází z vlastního výzkumu autora prováděného v letech 2016-2018 během speciálního workshopu převážně pro maturanty s název "Jak se efektivně učit". Tento kurz (workhsop) je zaměřen pro studenty, kteří mají zájem na lepší efektivitu učení a zvýšení možnosti zapamatování učební látky. Workshop se koná v jeden den a trvá šest vyučovacích hodin, je určen pro max. 25 účastníků a jeho obsahem je seznámení s nejrůznějšími technikami na efektivnější schopnost učení se studijní látky (např. rychločtení, rychlozápis, testy na učební typy). Hlavním cílem je nicméně zkoušení tří paměťových technik (dále jen PT), jejichž účinnost je poté ověřena i kvantifikujícím měřením.

Bylo zaznamenáno testy 265 účastníků kurzu, kteří si měli zapamatovat na začátku kurzu specifické vizuální údaje (psaná slova, obrazy, číslice). Ty zapsali na záznamový arch. Poté následoval samotný kurz, kdy byli účastníci seznámeni s třemi vybranými paměťovými technikami (paměťová cesta, story-telling, major system/master system). Na konci kurzu probíhal analogický test jako za začátku stejnou formou, tentokrát ale za použití paměťových technik. Příspěvek předkládá výsledek výzkumu, jaké jsou obtíže při výuce paměťových technik, do jaké míry mohou být skutečně efektivní ve výuce. Výzkum ověřoval možnost, zda lze u paměťových technik vyučovaných během jednoho kurzu zlepšit krátkodobou vizuální paměť (dále jen KVP). S výsledků výzkumu vyplynulo, že KVP se zlepšuje a je tedy předpoklad i pro zlepšení dlouhodobé paměti. Proto autor přichází s vlastními návrhy na aplikaci např. v tzv. kognitivním a kreativním managementu.

1. Cíle výzkumu

Výzkum se soustředil na ověření faktu, jaký didaktický přístup vyžaduje výuka paměťových technik. Tedy jaká je míra náročnosti při aplikaci v reálném prostředí managementu, který vyžaduje vysoké nastavení kognitivních složek osobnosti (Ambrozová et al., 2016). Na základě kvantifikujícího měření krátkodobé vizuální paměti se na účastnících výzkumu analyzovalo, zda a do jaké míry lze tyto paměťové techniky učit nejefektivněji. Výzkum si kladl za cíl ověřit hypotézu, zda lze během jednoho kurzu naučit účastníky lépe využívat kapacitu krátkodobé vizuální paměti. Tento přístup byl následně doplněn o srovnání, kterou ze tří zkoumaných paměťových technik lze během jednodenního kurzu naučit nejlépe. Vedlejším efektem měření bylo obecné potvrzení výzkumů dělaných na anglofonních účastnících, že výuka paměťových technik ve vyučování a ve zlepšení paměti

pomáhá. Toto bylo potvrzeno i pro českou jazykovou kulturu. Proto lze nalézt aplikace i pro oblast kognitivního managementu.

1.1 Krátkodobá vizuální paměť

Krátkodobá vizuální paměť (KVP) má plastický charakter. Závisí na mentální aktivitě jedince, na jeho míře a schopnosti si aktivně vědomě zapamatovat. Množství výzkumů v této oblasti přináší nové poznatky. Bylo zjištěno, že velikost paměti mění strukturu mozkových neuro-synapsí. V roce 2001 byla udělena Nobelova cena pro tým vědců, kteří dokázali, že velikost paměti mění fyziologickou strukturu mozku živočichů a tato struktura není trvalá (Kandel, 2007). Paměť se tak ukazuje jako plastická a nelze ji jednoznačně mozkově laterizovat. Závisí na aktivitě jedince a jeho míře adaptability zpracovávat a znovu oživovat paměťové stopy. Práce s pamětí je tak kreativním procesem (Schacter, 2003). Paměť není pasivním prvkem lidské mysli. Nejnovější výzkumy ukazují, že paměť vytváří např. několik vzpomínek zároveň (Kitamura a kol., 2017) či aktivně přetváří naše vzpomínky podle momentálního psychického stavu (Pert, 2016). To se projevuje v nevědomě pozměněných vzpomínkách zkoumaných jako tzv. *kognitivní disonance* (Aronson & Tavrissová, 2012, s. 21-49), *over-shadowingu* či tzv. *iluzorní paměť* (Shawová, 2017).

Soudobé neuronální výzkumy přináší nové poznatky, jak paměť a vzpomínky jsou aktivním činitelem naší mysli. Vzpomínky nejsou pasivně adoptovaným obrazem vnější skutečnosti, ale jsou aktivně vytvářenými způsoby, jak vnímáme a posuzujeme realitu. Vzpomínky lze dělit dle různých kritérií na implicitní, sémantickou a epizodickou. Vysoká míra paměť tedy znamená, jak jsou všechny tyto kategorie prolnuté a do jaké míry s nimi umí jedinec pracovat. Pro PT je významná paměť epizodická, která se váže na naše emoce a je jedinečná jen lidem na rozdíl od ostatních živočichů a u každého člověka je jinak rozvinutá (Ramachandran, s. 328-330). Jedna část paměti je tak přímo navázaná na emoční struktura naší mysli. Toto dokládají i moderní výzkumy fMRI či EEG. Ačkoiv není ještě ustálená terminologie druhů paměti (deklaratorní, implicitní, autobiografická, priming aj.), je zřejmé, že je dokázaný okruh paměti přímo spojený s emocemi a s možnostmi individuálních obrazných asociací, které vedou ke zlepšení paměti (Koukolík, 2012, s. 117-159).

V této oblasti byl proveden předkládaný výzkum vědomého zapamatovávání jednoduchých informací, který se soustředil na tzv. krátkodobou paměť. Krátkodobá paměť je klíčem k paměti dlouhodobé. Krátkodobou paměť ale lze také jednodušeji měřit. Krátkodobá paměť (někdy též nazývaná paměť pracovní, operativní) je dle definice vědomá část paměti, pro ukládání a manipulaci s malým množstvím užitečných informací. Úzce souvisí s procesem pozornosti a jeho úložní kapacita je omezená. Pojem „krátkodobé“ paměti“ popisuje mozkové mechanismy, které dočasně ukládají a manipulují s informacemi týkajícími se aktuálního úkolu (Costandi, 2014, s. 88). Krátkodobá paměť bývá omezena na 5-9 prvků (někdy též tzv. magické či Millerovo číslo 7±2), které při zamezení opakování uchová na 15–20 sekund. Pro zachování informace v krátkodobé paměti je třeba využít tzv. *smyček*, tedy opakovat si danou informaci pomocí tzv. *vizuoprostorového náčrtníku*, tzv. *hlavní smyčky* a tzv. *smyčky fonologické* (Koukolík, 2012, s. 117-159). Tento proces z krátkodobé paměti se přenáší do paměti dlouhodobé. Didaktickým cílem workshopu je zlepšit kapacitu paměti dlouhodobé. Prvním krokem

k rozšíření dlouhodobé paměti je tak poznání paměti krátkodobé. Proto předkládaný příspěvek se soustředí na měření PT rozšiřující krátkodobou vizuální paměť z několika důvodů, především s ohledem na možnosti samotného výzkumu (udržení pozornosti a motivace dobrovolných účastníků po celou délku kurzu), různorodost skupiny (studenti z celé ČR museli přijet na workshop v Praze či Brně a po skončení se opět vraceli nazpět) a omezené technické možnosti prostředí (řadová učebna s dataprojektorem) se zaměřil na krátkodobou vizuální stránku paměti tedy na krátkodobou vizuální paměť.

1.2 Zkoumané PT

Paměťové techniky (PT) musíme rozlišit od mnemotechnických pomůcek. Ty pomáhají se složitě uchopitelnou informací, tím že si ji transformuje do informace jednodušší a tím lépe zapamatovatelné. Mnemotechnika není metodická, ale je to pomocný paměťový nástroj *ad hoc*. Oproti tomu PT je přesný postup dle vyzkoušené nastavené metodiky, ale implementované na schopnost individuálních asociací každého jedince. Postupuje podobným způsobem jako mnemotechnické pomůcky ale využívá se pro zapamatování větších informačních celků. Předpokladem efektivity techniky je neměnná metodologie. Paměťové techniky jsou známé již od antiky, kdy byly využívané jako praktický nástroj ve vzdělávání. Starořeckou bohyní paměti byla Mnemosyné, která je popisována jako matka devíti múz, tedy bohyň nejdůležitějších umění a věd. Proto bylo v pedagogice rozvoji paměti věnována pozornost v intencích rozvoje věd a umění, paměť se rozšiřovala v souladu s tím, jak jedinec rozvíjel pro sebe některé umění (lat. *ars* znamená umění i vědu). K paměťovým technikám se vyjadřovala řada antických, středověkých či renesančních filosofů (Yatesová, 2015; Eco, 2012). V novověku zájem o PT upadl. V současné době tato metoda rozvoje osobnosti přichází k velkému zájmu veřejnosti a tak i manažerských technik. Konají se paměťové soutěže, vychází množství odborné literatury a vzniká řada kurzů. To vše doplněno řadou vědeckých výzkumů (Dresler et al., 2017). Proto se nyní začíná v managementu využívat jako metoda kreativity a zlepšení kognitivních schopností jedince.

V dnešní době se tyto techniky znovu začínají používat s ohledem na osobnostní rozvoj osobnosti nazývané nejrůznějšími marketingově zabalenými termíny typu „mentální jogging“ či „mentální atletika“ (Buzzan & Harrison, 2013; Kossak, 2012), obecně na zlepšení kognitivních schopností se učit (Křivohlavý, Preiss, 2009; kol. autorů, 2009), či jako kreativní metoda v managementu (Michelonová, 2013; Burkart & Geisselhart, 2006), pro samotné zlepšení dlouhodobé paměti (Suchá, 2015; Lairová, 2015; Tiefenbacher, 2009; Stenger, 2011; Navarrová, 2015), či jako motivační osobní příběh a základní schéma tréningu pro mezinárodní soutěže a paměťové olympiády (Foer, 2012).

Všechny paměťové techniky mají společný prvek v rozvoji asociativních schopností mezi novými informacemi, které jsou obsahem učební látky (např. číslice, cizí slovíčka) a vlastními emocemi každého jedince (tedy jaké asociace k daným informacím máme již vytvořený v paměti). Tyto asociace se mohou nazývat „mentální háčky“, „mentální obrazy“. Ty jsou spojené s něčím důvěrně známým a tak snadno zapamatovatelným. Téma mentálních obrazů je klíčem k pochopení úspěšnosti PT. Jednak je mentální obraz individuální jedinečný, každý má své mentální obrazy, které si dobře pamatuje, jednak jsou obrazy založené na smyslových emocionálních podnětech, které jsou těsně spojené s pamětí. Dokonce čím více a intenzivněji zapojíme smyslové obrazy, tím je větší úspěšnost

zapamatovaných věcí (Buzan, 2013). V neurologii se úspěšnost spojení vlastních mentálních obrazů se informací, kterou si máme zapamatovat opírá o teorii tzv. *vnitřního modelu*. To znamená, že při poznávání je lidská mysl šestkrát aktivnější než smyslové orgány, které vnímají okolí. Např. při vizuálních vjemech oproti obrazu putujícímu z reality a ze sítnice do mozku. Z mozku v tu samou chvíli je vysíláno šestkrát více nervových impulzů. Ukazuje se, že aktivní zpracování informací je důležitější než samotné pasívní vnímání (Eagleman, 2017).

V rámci předkládaného výzkumu byly zkoumány tři PT. První z nich je tzv. **paměťový palác** (jiné termíny pro tuto PT jsou „paměťová cesta“, „metoda LOCI“, „metoda římského pokoje“). Metoda spočívá v tom, že v mysli si zapamatujeme jakoukoliv nám známou cestu či místo (reálné či imaginární). Na předem vytypované body této cesty si vizuálně v mysli pomocí asociací „připneme“ pojmy, které si potřebujeme zapamatovat. Jednoduchá metoda, která byla dříve často spojována s rétorickým uměním. Mezi řadou rekordů zapsaných do Guinessovy knihy rekordů či výsledků z Mistrovství světa v paměti (angl. *Memory World Championship*), lze dosáhnout touto metodou řadu pozoruhodných výkonů (WMCS, 2018).

Druhou zkoumanou PT je snaha po zapamatování pomocí příběhových asociací, nejčastěji se označující obecně jako **Storytelling** (z angl. *vyprávění příběhů*). Toto je metoda pracuje s možnostmi lidské představivosti a spojování příběhu s neznámou učební látkou. Jedná se o rozvinutou metodu asociování pojmů či objektů, které si chceme zapamatovat. PT byla v rámci výzkumu využitá při snaze zapamatovat si co nejvíce jednoduchých kreslených obrázků (piktogramů). Tato PT se jako soutěžní disciplína často objevuje na různých paměťových soutěžích, nejčastěji v disciplíně či kategorii zapamatování si náhodně zamíchaných 52 kanastových karet na čas. Soutěžící si vytvoří příběh, kdy mu každá karta symbolizuje něco známého, co si lehce s kartou asociuje a tak i zapamatuje. Dnešní světové rekordy jsou kolem dvaceti vteřin (WMCS, 2018).

Poslední zkoumanou PT je metoda na zapamatování čísel. Nejčastěji se označuje jako tzv. **Master/Major system** (ale jiné názvy ji označují jako PAO systém, Mnemonic či Big Master system). Číslice jsou nahrazena písmeny a z písmen se tvoří slova, která odráží číslovku. Metoda vychází z takových jazykových systémů, kde písmena jsou zároveň číslice (hebrejština, čínština). V minulosti v Evropě byla snaha provést reformy vzdělávání tímto směrem a filosoficky propojit jazyk s číslicemi po vzoru neevropských jazyků jako úsilí po přesnějším vědeckém popisu reality (Eco, 2001). Dnes je spíše využívaná opět v rámci paměťových olympiád v disciplínách zapamatování čísel. Nejčastěji se využívá metoda, kdy si musíme zapamatovat strukturu čísel 1 – 99 převedenou do písem po slov a poté si pamatujeme krátké příběhy, které reprezentují číslice. Podobnou metodu využívá symbolické myšlení (Durand, 2013), specifická náboženská hermeneutika (Kushner, 2003) či určité specifické šifrovací systémy (Singh, 2009). Pro účely představeného výzkumu byla převzata tvarová podobnost mezi číslicemi a písmeny na základě podobného formálního zápisu (např. 1 = l , 4 = R, 5 = G, 6 = b, potom **14**= **l**y**R**a, **15**=**l**e**G**o, **16**=**l**e**b**ka) inspirovaná mentálními paměťovými experimenty Derrena Browna (2007).

2. Současná situace a výzkum PT

V současné době se v krátkém čase v oblasti osobního rozvoje dynamickým způsobem popularizuje téma metod tzv. efektivního učení a rozvoje paměti jako kognitivní schopnosti jedince. Vzniká řada kurzů s aplikacemi k mentálním diářům, rozvoje schopnosti učení cizích jazyků, rozvoje kreativity, specifické kurzy proti chorobám stáří narušující paměťovou integritu, nebo se nabízejí kurzy pro snadnější učení, či pouze zážitkové kurzy. V České republice vznikla řada lektorských specifických kurzů (např. pod vedením lektorů osobnostního rozvoje jako např. Michaela Karsten, Jakub Pok, Václav Posolda, Marek Sýkora…aj.). Většinou se jedná o bývalé či současné úspěšné mentální atlety v paměti, kteří se účastnili mezinárodních paměťových soutěží. Obsahem těchto kurzů je právě prezentovat a vyzkoušet rozšíření paměti pomocí PT založených na asociacích. Důvodem představeného výzkumu bylo ověřit fakt, do jaké míry lze už během absolvování kurzu naučit efektivnímu využívání PT. Kurzy jsou nabízeny on-line i v rámci speciálních internetových stránek věnujících se paměťovým technikám a bývají určené nejenom široké veřejnosti, ale také pro odborné specializace (např. výuka neindoevropských jazyků, zdokonalení prezentačních dovedností a rétoriky). Často jsou speciálně zaměřené na určité věkové skupiny (nejčastěji studenti učící se na zkoušky či lidé důchodového věku pro podporu jejich mentálních schopností). I vysoké školy v rámci celoživotního či fakultativního vzdělávání nabízí podobné školení pro své studenty.

Výzkum si kladl za cíl kvalitativním výzkum prokázat možnost výuky takových PT. V rámci kurzu byly vyzkoušeny tři PT, nicméně existuje řada dalších metod, které ale vyžadují již delší přípravu. V takto široce pojaté oblasti podrobnější výzkum v českém prostředí zatím nebyl proveden. V předkládaném článku je v kvantifikující rovině výzkumu analyzováno, jakým nejefektivnějším způsobme lze učit PT a které mají v rámci krátkodobé vizuální paměti nejlepší odezvu u studentů. Díky technickým a časovým možnostem učit byl cíl kladen pouze na ověření krátkodobé pracovní paměti.

Tento záměr vycházel z předpokladu, že psychologické experimentální hodnocení již bylo provedeno v rámci různých odborných lékařských a psychologických výzkumů, převážně v anglosaském prostředí. Tyto výzkumy se soustředí jen na PT na „Paměťovou cestu“ např. vztahu zlepšení kognitivních schopností pomocí PT vzhledem k hormonálním poruchám (Qureshi et al., 2014), nebo efektivita paměti ke vztahu využívání virtuálních modelů vůči reálným představám (Legge et al., 2012). Nicméně podobné specificky zaměřené výzkumy jsou prováděné na malým počtem omezené skupině a často jen na anglickych rodilých mluvčích. Pro české prostředí byla proto jako pilotní výzkum zvolena jiná metodika. Výzkum více paměťových technik na větším vzorku zkoumané cílové skupiny jako pedagogický nástroj pro vyučování. První hypotézou bylo zjištění faktu, zda lze během absolvování na paměť zaměřeného kurzu trvajícího jeden den lze naučit nějakou PT, která vede ke zlepšení KVP.

3. Metodologie

Pro ověření platnosti těchto paměťových technik se v případě vizuální paměti byla využita metoda přímého testování znalostí PT. Z důvodů jednodušší práce při vyhodnocování fakt byla zvolena vlastní metoda před certifikovanými psychologickými testy (např. populární paměťový Wechslerův test). Protože výzkum byl zaměřen na pedagogickou rovinu, tedy,

která PT je pro vyučovací proces jednodušší či složitější pro vysvětlování, nebylo psychologických testů potřeba.

3.1 Vstupní test

Účastníci výzkumu byly nejdříve otestování na míru aktuální KVP. Byla zvolena jednoduchá metodika, kdy si měli zapamatovat na plátně promítané slova, obrázky a číslice. Pomocí dataprojektoru po dobu dvou minut sledovali postupně třicet slov, poté dvě minuty třicet obrázků (piktogramů) a poté třicet jednomístných číslic. Mezi každým setem měli dvě minuty na zapsání to připraveného archu správné údaje.

Nejdříve proběhl test na zapamatování slov. Na plátně bylo promítnuto třicet slov (podstatná jména, náhodně vybraná). Toto sledovali účastníci po dobu dvou minut. Poté dostali prostor na zapsání do záznamového archu, co si zapamatovali. Za správné se počítalo jen to přesné pořadí, v jakém byly slova zapsány na plátně a tak přepsány do záznamového archu (na plátně zleva doprava). Tedy výsledné číslo byl počet správných zapsaných slov po první špatně. Dle předpokladů krátkodobé paměti by účastníci v průměru měli mít zapsáno správně kolem 9 slov.

Analogickým způsobem bylo provedeno testování schopnosti zapamatovat si třicet obrázků piktogramického charakteru znázorňující předměty každodenní potřeby (hodinky, láhev, auto…atd.). Předměty byly seřazeny také po směru psaní zleva doprava. Po dobu dvou minut účastníci sledovali a poté zapsali na odpovědní arch co nejvíce ve správném pořadí. Za správné se počítaly předměty po první chybu. Tedy maximum bylo třicet správných.

Po zapsání slov a obrázků shodným způsobem bylo jako poslední testována schopnost zapamatovat si jednomístné číslice. Opět po dobu dvou minut účastníci sledovali třicet číslic náhodně vygenerovaných (0 – 9), zleva doprava zapsaných. Po uplynutí dvou minut zapisovali jejich pořadí, počítá se správné pořadí, jak jdou po sobě. Na závěr bylo vyhodnoceny všechny správné odpovědi. Předpoklad, že studenti si zapamatují takové množství informací krátkodobé paměti, které odpovídají tzv. Millerovu číslu (cca 9) byl potvrzen. V průměru se jednalo o schopnost zapamatovat si kolem devíti slov a číslic. Obrázky se pamatovali v průměru deset správných.

3.2 Výuka paměťových technik

Po absolvování testu a po vyhodnocení výsledků se účastníci v průběhu kurzu seznámili v 6 vyučovacích hodinách efektivnímu učení a poté se specifickými PT. Byli i testováni na nejrůznější vedlejší aspekty úspěšného zvládnutí efektivního učení (např. učební typy, funkce levé a pravé mozkové hemisféry, mentální mapování atd.). Důraz byl ale nicméně kladen na pochopení práce s pamětí a s možnostmi PT. Jak bylo řečeno, výuka se soustředila na tři PT – paměťová cesta, storytelling a big master system.

V rámci PT byl vyučován tzv. big master systemu na schopnost si zapamatovat číslice. Master systém vytvořil autor příspěvku. Účastníkům byla rozdána tabulka s čísly od 1 – 99. Každé číslo mělo přiřazenu svoji slovní podobu a grafické vyobrazení v piktogramu (např. 51 = Gól, 72 = TuŇák, 84 = SýR…atd.).

Obrázek č. 1. Ukázka číslic převedených do písmen podle tvarové podobnosti, vlastní zpracování dle manuálu pracovního sešitu ke kurzu Jak se efektivně učit.

Číslice - Major System (Master System)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
C	l	N	M	R/Ř	G	b	T	S/Z	P

Další PT je storytelling. Ta slouží k zapamatování obrázků pomocí metody asociací a vyprávění příběhů – pomocí vizualizace, mentálního mapování, transformace. Studenti se naučili pracovat s asociacemi a spojením jednotlivých údajů (slov, obrazů) do příběhu. Pomocí jednoduchých asociativních cvičení, je tak povzbuzována jejich kreativita. Příklady z paměťových olympiád ukazují, že skvělá paměť je spojena s příběhy, ani nadaní soutěžící s tzv. fotografickou pamětí nedokáží konkurovat nejlepším paměťovým kreativcům, kteří si dokáží pomocí asociací zapamatovat o řád více informací (Hyde park ČT24, 2012).

Poslední PT je vytvoření reálné paměťové cesty (LOCI, římský pokoj) o třiceti místech (z řeč. *topos* – místo, odtud angl. *topic* – námět, odkazuje k rétorické technice, kdy antičtí rétoři, jako byl např. Cicero, používali metodu paměťových cest k zapamatování si svých projevů). Třicet topos je stejný počet jako je počet slov z jedné sady testů, které si mají účastníci zapamatovat. Účastníci si pod vedením lektora prošli jednu paměťovou cestu vytvořenou pro účely workshopu na místě. Všichni si tuto cestu zapamatovali a byli připraveni ji využít pro účely testování a zapamatování.

Všechny PT cvičí účastníci vědomě s cílem praktickému využití při závěrečném testování a ověření jejich účinnosti. Samotná výuka PT vzhledem k výsledku ukazuje rozdílnou kapacitu pro různé učební typy studentů. Účastníci s vysokou míru vizuální schopnosti zapamatování se soustředí na vizuální stránku PT a jsou v testech nejúspěšnější. Auditivní, kinestetické typy, či studenti se zaměřením na psaní dosahují výsledků nižších. Statistické hodnocení zatím s ohledem na nižší počet účastníků je předmět analýzy v budoucnu. Plného testování se účastnilo 265 účastníků (převážně studentů).

3.3 Závěrečný test a výsledky

Na závěr kurzu byli studenti znovu testováni. Stejnou metodikou jako na začátku workshopu. Opět se jednalo o tři sady testů, postupně o třiceti slovech, obrázcích a číslicích. Na každý test bylo dvě minuty času k prohlížení. Počítalo se pořadí správných odpovědí. Tedy správné byly po první špatný údaj. Všechny slova, obrázky i číslice byly promítány na plátně. Podmínky stejné jako na počátku experimentu. Výzkum využil přeházená slova, či synonymní významy, obrázky byly přeházené a několik nových piktogramů. Číslice také přeházené. Podmínky stejné jako na úvod. Vzhledem k dobrovolnosti celého výzkumu pro účastníky, je třeba říci, že zhruba ¼ účastníků testována nebyla, z časových důvodů museli odejít dříve, než testování skončilo. Nicméně počet 265 plně testovaných účastníků je dostačujícím počtem k stanovení statistických parametrů efektivity kurzu Jak se efektivně učit a k efektivitě PT.

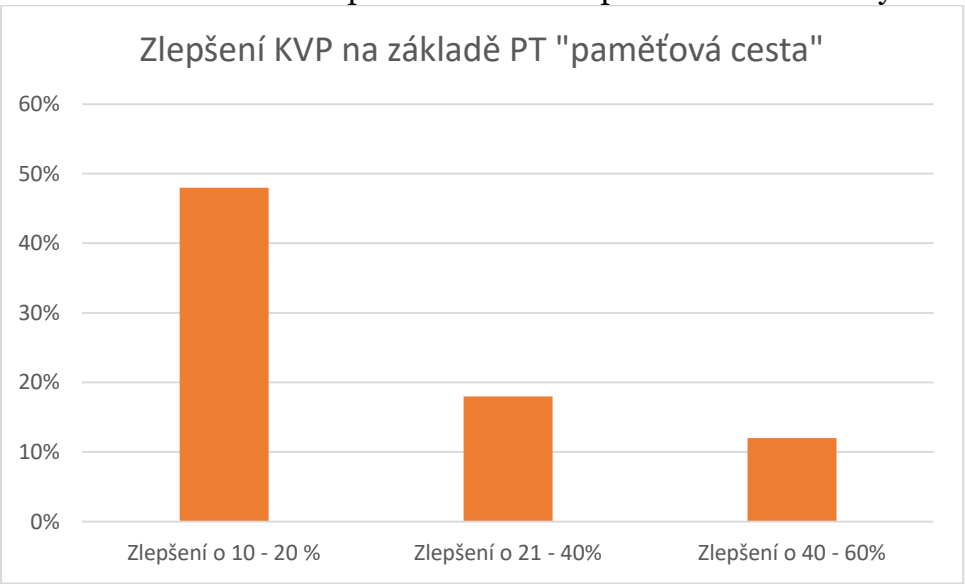
4. Interpretace výsledků výzkumu

Jak bylo řečeno, výzkum zkoumal, zda workshop „Jak se efektivně učit“ vede ke zlepšeným výsledkům KVP a které PT jsou nejefektivnější pro šestihodinovou délku kurzu. Vedlejším cílem výzkumu bylo potvrzení možnosti implementovat PT do standardního vyučování a v potvrzení hypotézy, že obecném zlepšení paměťové kapacity pomocí PT platí i pro české jazykové a kulturní prostředí. Příspěvek reflektuje měření u 265 účastníků kurzu, kteří prošli celým během testování.

4.1 Paměťová cesta a slova

Zlepšení KVP dochází u 211 účastníků, což je zlepšení u skoro 80% účastníků z celkového počtu 265. Nejvyšší počet zlepšení je v rozmezí 10-20% slov, pro 48% z 211 účastníků. Při počtu zkoumaných osob se jeví paměťová technika „paměťoví cesty“ (římského pokoje, LOCI, paměťového paláce) jako efektivním nástrojem. Rozdělení zlepšení KVP udává přiložená tabulka.

Tabulka 1. Procentní rozdělení zlepšení KVP u 80% procent účastníků výzkumu.

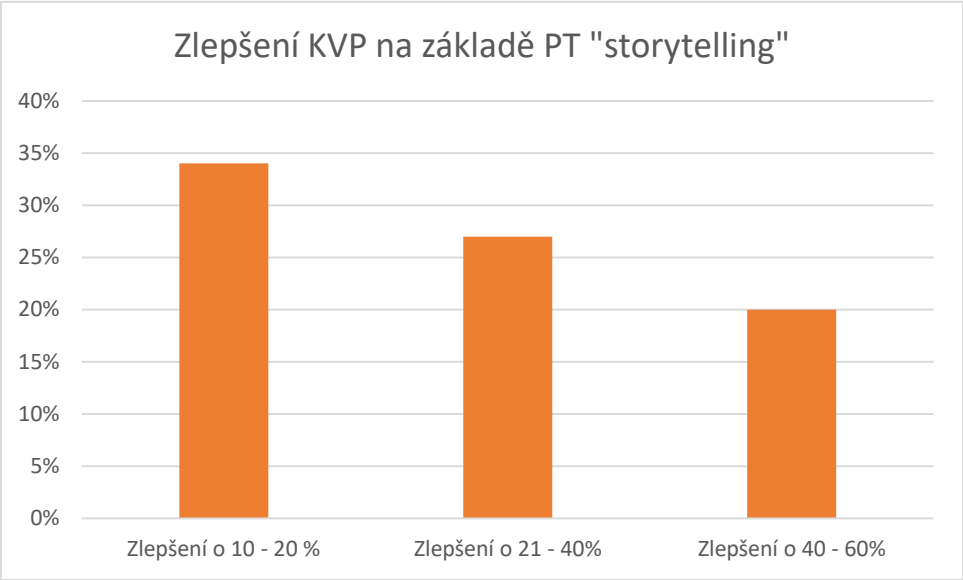


Při delším trénování lze zkoumat, jakým způsobem přesahuje z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé.

4.2 Storytelling a obrázky

Zlepšení KVP dochází dle výzkumu u 221 účastníků kurzu Jak se efektivně učit. Toto číslo odpovídá 83,5% procent účastníků. Nejvyšší počet zlepšení přichází v nějnižší kategorii do 20% zlepšení obrázků. Číslo o 3,5% vyšší než u slov ukazuje snadnější zapamatování u obárzků než u slov a odkazuje k efektivitě PT s názvem storytelling. Zlepšení udává přiložená tabulka.

Tabulka 2. Procentní rozdělení zlepšení KVP u 83,5% procent účastníků výzkumu.

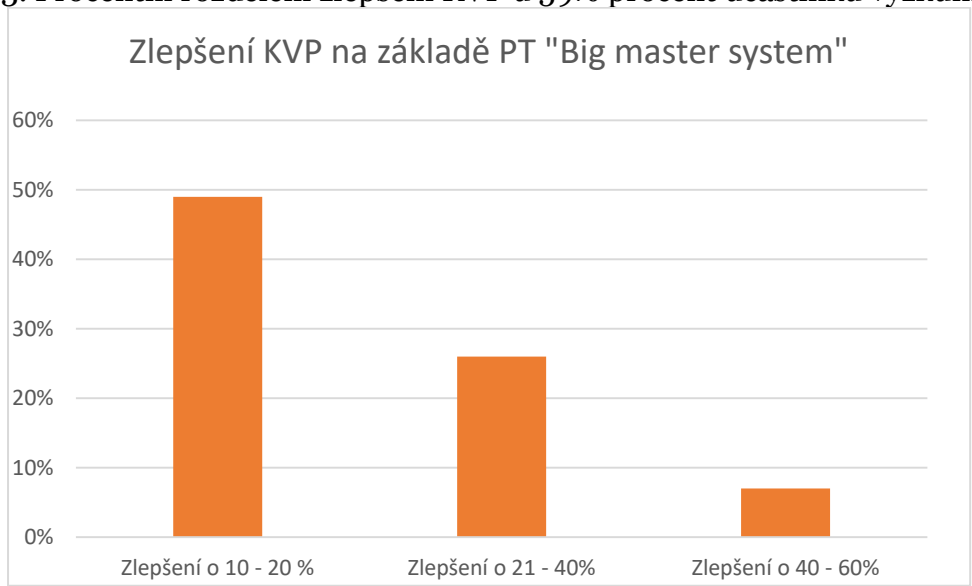


Metoda storytelling mimo její vliv na KVP ale vede i ke zlepšení kreativity a kritického myšlení jedince.

4.3 Big master system a číslice

Poslední zkoumanou PT byl tzv. Master system pro zapamatování číslic. Ke zlepšení dochází u 157 studentů, což je „jen“ 59% účastníků z celkového počtu testovaných. Toto nižší číslo může mít více příčin, jednak abstraktnější složitostí číselného zápisu obecně. Nicméně pravděpodobně u tohoto systému je třeba delší dobu věnovat výuce a zapamatování základní číselné řady 0-99. Účastníci měli možnost používat přiloženou tabulku, kde byly jednotlivá dvoučíslí 0-99 přepsány do slov. Nicméně propojení mezi psaným materiálem a tvorbou příběhu z čísel je časově náročnější a dvě minuty nestačí na dokonalejší zvládnutí tohoto procesu.

Tabulka 3. Procentní rozdělení zlepšení KVP u 59% procent účastníků výzkumu.



U výuky Master systemu je tedy třeba pro větší efektivitu opakovat a jednodenní kurz s šesti hodinami výuky se ukazuje jako nedostatečný nástroj. Nicméně nižší číslo je relativní k ostatním PT, kde úspěšnost je nad 80%, nicméně i u Master systemu úspešnost KVP prokazuje efektivitu této PT.

5. Aplikace v kognitivním a kreativním managementu

Metoda výzkumu PT, tak jak je zde představená vychází z nutnosti ověření efektivity takové didaktiky a převedení jí do aplikační podoby např. v kognitivním či kreativním managementu. Tato efektivita byla již dokázána na jiných nejrůznějších výzkumech za použití nejmodernější neurologické techniky. Předkládané výsledky výzkumu reflektují tyto provedené výzkumy, nicméně se soustředí na českou jazykovou kulturu, kde takovýto výzkum není systematicky dělán. Ale na druhou stranu jsou PT vyučovány v nejrůznějších lektorských kurzech rozvoje osobnosti a paměti. Předkládaný výzkum se snažil prokázat nové cesty pedagogiky a způsobu výuky na statistice. Statistika jako jazyk vědy odkazuje ke stejným záběrům jako individuální zkušenost. Proto i současný management hledající nové cesty ve vzdělávání citlivě reflektuje tyto moderní postupy a snaží se je aplikovat na moderní manažerské prostředí. To klade důraz na celkový rozvoj osobnosti. Proto vysoká míra paměti je jedním z nutných předpokladů úspěšného manažera.

S rozvojem krátkodobé i dlouhodobé paměti tak souvisí k vysoká míra kreativity při řešení nejrůznějších úkolů a požadavků. V dnešní době nastává problém s tzv. digitální demencí (Spitzer, 2014), tedy velkou závislostí na elektronických přístrojích, které slouží jako sekundární paměť. Zapamatování si telefonních čísel, obličeje ke jménu, plánování podle vlastní paměti je zcela odsunuto. Proto v rámci kognitivního managementu lze tyto funkce trénovat a převádět do praxe. Metodicky lze dále rozvíjet vztahy mezi managementem a zaměstnanci (pamatovat si jménem všechny podřízené, jejich emaily či telefon vede k možné větší loajalitě a pracovní efektivitě). Mentální diář je další zcela novou mentální aplikací. Pomocí něj si lze na základě paměťových asociací plánovat denní rytmus. Nehledě na praktické využití PT při výuce cizích jazyků (hlavně mimoevropských).

Další zatím neobjevené možnosti osobnostního rozvoje na základě rozvoje paměti čekají na své budoucí objevení. Pokud člověk přestane využívat svoji paměť a začne si externě věci zaznamenávat (dříve písmo, dnes technika), nemůže už dle Platóna být tím, kdo vede ostatní (dle něj tedy filosofem). Paměť je klíčem k pochopení vlastního bytí (Platón, 2014). Rozvoj paměti a managementu tak úzce souvisí.

Závěr

V rámci empirického výzkumu paměťových technik (PT) bylo prokázáno, že tři PT vedou k zlepšení krátkodobé vizuální paměti (KVP). V rámci výzkumu bylo provedeno empirické šetření u 265 účastníků kurzu Jak se efektivně učit a bylo shledáno, že tři zkoumané PT procentně zlepšují paměť účastníků. V rámci výzkumu byly zkoumány tři techniky – paměťová cesta (LOCI, římský pokoj, paměťový palác) vzhledem k zapamatování slov. Poté

byla zkoumána metoda storytelling vzhledem k zapamatování obrázků (piktogramů předmětů každodenního života). Poslední zkoumanou PT byl tzv. Master system vzhledem k zapamatování číslic. U všech tří PT byla potvrzena úspěšnost i pro českou jazykovou kulturu, podobně jako prokázaly citované výzkumy z anglofonního prostředí. Dále bylo konstatováno, že pro výuku PT storytelling a paměťové cestu je dostatečný jednodenní šestihodinový kurz. Účastníci jsou s to využít PT efektivněji a dosahují vyšších výsledků. Technika na zapamatování číslic Master system vyžaduje delší časový rámec a prostředí a možnost jednodenního kurzu je nedostačující. I přes výše představené statistické zlepšení potenciál této PT není využitý dostatečně.

Použitá literatura

Ambrozová, E., Koleňák, J., Pokorný D., & Ullrich D. (2016). *Kognitivní management*, Brno: Key Publishing.

Aronson, E., & Tavrissová, C. (2012). *Chyby se staly (ale ne mou vinou): Proč omlouváme svoje hloupé názory, chybná rozhodnutí a špatné skutky*. Praha: Dokořán.

Brown, D. (2007). *Magie a manipulace mysli*. Praha: Argo.

Burkart, Ch., & Geisselhart R. R. (2006). *Trénink paměti a koncentrace. Praktické techniky, cvičení, příklady a testy*, Praha: Grada.

Buzan, T., & Harrison, J. (2013). *Trénink paměti. Jak si zapamatovat vše, co chcete*. Brno: BizBooks.

Costandi, M. (2014). *Lidský mozek*. Praha: Slovart.

Dresler, M. et al. (2017). Mnemonic Training Reshapes Brain Networks to Support Superior Memory. *Neuron*. *93*(5) 1227-1235. Dostupné z: https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273(17)30087-9.

Durand, G. (2013). *Symbolická imaginace*. Praha: Malvern.

Eco, U. (2001). *Hledání dokonalého jazyka*: *v evropské kultuře. Praha: Nakladatelství lidové noviny*.

Eco, U. (2012). *Od stromu k labyrintu*, Praha: Argo.

Eagleman, D. (2017). *Mozek: Váš příběh*. Brno: BizBooks.

Foer, J. (2012). *Šetři se Einsteine! Jak si zapamatovat úplně cokoliv*. Brno: Jota.

Hyde park ČT24. (2012). *Hyde Park*. In. Česká televize 18. 10. 2012. Dostupné z :
http://www.ceskatelevize.cz/porady/10252839638-hyde-park-ct24/212411058081018-hyde-park/

Kandel, E. (2007). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York London: W. W. Norton & Company; 1 edition.

Kitamura, T. et al. (2017). *Engrams and circuits crucial for systems consolidation of a memory*. *Science, 6333* (356), 73-78.

Kossak, H. Ch. (2012). *Jak se snadno učit a více si pamatovat*. Praha: Grada.

Koukolík, F. (2012). *Lidský mozek*. Praha: Galen.

Křivohlavý, J., & Preiss, M. (2009). *Trénování paměti a poznávacích schopností*, Praha: Grada.

Kolektiv autorů (2009). *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. Praha: Grada.

Kushner L. (2003). *Kniha písmen - Sefer Otijot: Mystický výklad hebrejské abecedy, Praha: půdorys*.

Lairová S. (2015). *Trénink paměti*, Praha: Portál.

Legge, E. L. G. et al. (2012). Building a memory palace in minutes: Equivalent memory performance using virtual versus conventional environments with the Method of Loci. *Acta Psychologica*, *141*(3) 380-390. Dostupné z:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000169181200145X?via%3Dihub.
Michelonová, P. (2013). *Zdokonalte si paměť*. Praha: Universum.
Mlodinow, L. (2013). *Vědomí podvědomí. Jak naše podvědomí ovládá naše chování*, Praha: Argo Dokořán.
Navarrová, A. (2015). *Cvičení paměti*, Praha: Ikar.
Pert, C. B. (2016). *Molekuly emocí*. Praha: Anag.
Platón. (2014). *Faidros*. Praha: Oikoymenh.
Qureshi, A. et al. (2014). The method of loci as a mnemonic device to facilitate learning in endocrinology leads to improvement in student performance as measured by assessments. *Adv Physiol Educ*., *38*(2), 140–144. Dostupné z : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4056179/
Ramachandran, V. S. (2013). Mozek a jeho tajemství: *aneb Pátrání neurologů po tom, co nás činí lidmi. Praha: Dybbuk*.
Schacter, D. L. (2003). *Sedm hříchů paměti. Jak si pamatujeme a zapomínáme*. Praha: Paseka.
Shawová, J. (2017). *Iluze paměti: Falešné vzpomínky a proč jim věříme. Praha: Paseka*.
Singh, S. (2009). *Kniha kódů a šifer: Tajná komunikace od starého Egypta po kvantovou kryptografii*. Praha: Argo/Dokořán.
Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host.
Stenger, Ch. (2011). *Jak si vybudovat fantastickou paměť*. Praha: Grada.
Suchá, J. (2015). *Trénujte si paměť*. Praha: Portál.
Tiefenbacher, A. (2009). *Tréning paměti, osvědčené tipy, metody a cvičení*. Praha: Grada.
WMSC. (2018). *World Memory Championship*. Dostupné z: http://www.worldmemorychampionships.com
Yatesová, F. (2015). *Umění paměti*. Praha: Malvern.

MANAŽERSKÉ ŘÍZENÍ V MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOSTI

Magda Neuwirthová[60]

Abstrakt: Článek se věnuje problematice firemního manažerského vzdělávání. Konkrétněji popisuje řešení konfliktních situací v podniku, které vznikly střetem české a zahraniční národní mentality. Specifikuje ty nejkontroverznější prvky v multikulturní komunikaci, jako možnosti kariérního postupu, systém a vedení porad, využití času, či prezentace své práce. Nabízí rovněž řešení, jak přispět k vzájemnému pochopení rozdílných mentalit. Článek přináší manažerům originální informace k porozumění problematiky multikulturních konfliktních prvků v řízení společnosti.

Klíčová slova: Multikulturní prvky, národní mentalita, konflikt, problém

MANAGERIAL MANAGEMENT IN MULTICULTURAL FIRM

Abstract: The article deals with issues of corporate management education. More specifically, it describes the solution of conflicting situations in the enterprise that arose from the conflict of Czech and foreign national mentality. Specifies the most controversial elements in multicultural communication, such as career advancement, system and session management, time usage, and presentation of work performed. It also offers solutions to contribute to mutual understanding of different mentalities. The article provides managers with original information to understand the issue of multicultural conflict elements in corporate governance.

Key words: Multicultural elements, national mentality, conflict, problem

Úvod

Již v 18. století se začali autoři zabývat odlišnostmi světových kultur. Můžeme se o tom dočíst např. v Guliverových cestách od **Jonathana Swifta**[61], či v Candide od **Francoise Voltaira**[62]. **Charles de Montesquieu**[63] se v Dopisech z Persie zabýval otázkou, jak je možné být Peršanem a oproti tomu **Rica** hovoří o Evropanech:" Musí se nechat, že jim velmi přirostla k srdci snaha o poznání, ale nemohu říci, že vědí hodně." (Usunier, 1998) V následujícím století se již objevují první filosofie o kulturních hodnotách. Tyto jsou však zaměřeny obecně.

Největší boom zažívají multikulturní teorie v průběhu 20. století. V jeho polovině se antropolog a výzkumník interkulturní komunikace **Edward T. HALL** zabýval skutečností, že hlubší kulturní charakteristiky mohou značně ovlivnit komunikaci. Poprvé ukázal, jak by se měly v praxi využívat teorie filozofů, antropologů a sociologů. Na druhé

[60] Ing. Magda Neuwirthová, Univerzita Jana Ámose Komenského, Roháčova 1148, 130 00 Praha 3-63; Unicorn College, V Kapslovně 2767/2, 130 00 Praha 3 Žižkov.
[61] Swift Jonathan – anglický spisovatel, filosof (1667-1745).
[62] Voltair Francois – francouzský spisovatel, filosof (1694-1778).
[63] Montesquie Charles – francouzský sociolog, politolog (1689-1755).

straně jeho závěrům chybí podložení statistickými daty. Nelze tedy provádět vzájemná srovnávání kultur.

Na práci Halla navázal v 70-tých a 80-tých letech nizozemský sociolog, psycholog a filosof **Geert Hofstede** průzkumem u 116 tisíc zaměstnanců IBM v 50 zemích (dnes již 72) a vyvinul 4 dimenze kulturních rozdílů. Pokračovatelem jeho teorií se stává jeho syn. Hofstede je nejvýraznější osobností v dějinách multikulturního zkoumání. Během 20. století měl spoustu obdivovatelů i kritiků.

Hofstedeho studentem byl holandský vědec a konzultant **Fons Trompenaars**. Svým 15-ti letým výzkumem v 90-tých letech podal ucelený přehled navazujících dimenzí v rámci vztahů k jiným lidem, k času a vztahu k okolí. (Trompenaarse, 1993)

Nesmíme opomenout výzkumy **Florence Kluckhohnové** a **F.L. Strodtbecka** (Kluckhohn & Strockbeck, 1961), kteří se zabývali hodnotovou orientací kultur. Dále **S. Ronena** a **O. Shenkana**, kteří vytvořili skupiny s kulturně si podobnými zeměmi.

Zmínit se musíme o **Shalomu H. Schwartzovi**, profesoru Hebrew University v Jeruzalémě, který vedl výzkum – Schwartz Value Inventory (Křečková-Kroupová, 2009), zabývající se řídícími principy života jedince. Také o americké profesorce mezinárodního managementu **Nancy J. Adler** (Adler, 2002) se svými kulturními dimenzemi a o **Alexandru Thomasovi**, který se zabýval konkrétními sociálními normami určitých kultur. Až po současné práce **Ivana Nového**[64] či **Sylvie Schroll-Machl**.

Jednotlivé koncepce se neustále vyvíjejí tak, jak se mění vnější i vnitřní prostředí společnosti spolu s posunem postojů a preferencí obyvatel.

Dnes v druhém desetiletí 21. století je již naprosto jasné, že bez poznání a uplatnění poznatků z oblasti multikulturality v praxi není možné efektivní řízení multinacionálních korporací s mezinárodním složením managementu i zaměstnanců.

Mnohé filozofické studie se zabývají prvky multikulturality z obecného hlediska či jejich aplikací na společnost jako takovou. V tomto článku se chceme zaměřit na podrobnější hledisko zkoumání multikulturality a to na multikulturní řízení firmy, vzájemné střety multikulturního managementu, na konfliktní situace a jejich řešení.

Cílem tohoto článku je vnést bližší pohled na multikulturní řízení managementu ve firmě, rozpoznat příčiny vzniku konfliktních situací v podniku, seznámit se s cizími mentalitami a jejich jednáním v podnikové kultuře a tím přispět k efektivnímu **firemnímu manažerskému vzdělávání**.

Článek je rozdělen na **dvě části**. V první části jsou popsány nejkonfliktnější prvky při střetu multikulturních mentalit při řízení společnosti, v druhé je nastíněno srovnání české mentality s nejproblematičtějšími zahraničními mentalitami.

(Informace k tomuto článku jsou převzaty z Manažerského socio-kulturního výzkumu, zpracovaného autorkou v Dizertační práci z roku 2015. – Neuwirthová, 2015)

[64] docent PhDr. Ivan Nový, CSc. – český sociolog, pedagog a výzkumník, ved. Katedry sociologie a psychologie na VŠE v Praze

1. Konfliktní faktory multikulturního řízení ve firmě

Tato část příspěvku je věnována nejspecifičtějším příčinám vzniku konfliktu mezi českou, americkou a východoasijskou mentalitou managementu při řízení multikulturní společnosti.

1.1 Nejčastější problémové situace

a) nejčastější konflikty vyplývají z možných **příležitostí jedince u dané firmy:**

Zvykem v naší zemi je vypracovat se dle svého vzdělání na kýženou pozici. Jsou zde rovné příležitosti vzdělání i práce pro všechny (majoritu i minority). Vzhledem k tomu, že se Česká republika přiklání k dimenzi maskulinity, jsou zde problémy spíše v úrovni **genderového zařazení**. Obvykle muž na stejné výkonové pozici dostává vyšší mzdu než žena. Při tom ženy jsou v současnosti dle počtu absolventů vysokých škol vzdělanější než muži.

V asijských společnostech funguje tzv. **princip seniority**. Hlavní úlohu zde hraje loajalita k firmě a celoživotní pracovní úsilí u jedné a téže firmy. Hlavními měřítky k povýšení je věk, titul, původ a styky. Hierarchie zde určuje pozici. Pokud je zaměstnanec jednou povýšen, již nesestupuje dolů.

Forma hodnocení je postavena na senioritě a Self reporting system (sebehodnocení). Odměňování je velmi komplikované, neboť opět závisí na senioritě a tzv. sociální spravedlnosti (různé příplatky, bonusy pro sociálně slabé rodiny). Jak zde také uvádíme, výkonnost a schopnost jedince má malý vliv na ohodnocení a většinou je jen v podobě částečného letního a zimního bonusu nebo se také pouze částečně promítá do nevýznamné pohyblivé složky mzdy. V případě finančních potíží firmy se na rozdíl od nás prvotně snižují mzdy vrcholového managementu (Montag, 1996).

Pozice ženy není podporována. Pro dokreslení skutečnosti zařadíme zde popis jejich postavení z knihy Nialla Murtagha **Modrooký zaměstnanec japonské firmy**. Stručný výtah:

pracuje tu několik mladých, zpravidla svobodných žen, které vykonávají jednoduché kancelářské činnosti, vaří čaj a zdá se, že nepodléhají stresu. Je tu několik málo inženýrek a výzkumnic. Mají malé vyhlídky na postup výš než na úroveň nižších vedoucích pracovníků, avšak náhradou za to, neočekává se od nich, že budou pracovat do tak pozdních nočních hodin jako jejich mužští kolegové (Murtagh, 2007).

b) dalším konfliktním faktorem je **způsob využití času:**

V americké kultuře je zásadně práce měřena úspěchem. Známé rčení **„Time is money"** (čas jsou peníze) zde funguje na 100 %. Proto je zásadní rychle se dobrat k výsledku. Očekávají předem zaslané materiály a prezentace. Na jednáních jsou připraveni a očekávají minimálně ústní dohodu. Rozhodnutí jsou přijímána na základě faktů. Jsou zvyklí rychle se rozhodovat a často tak podstupují značné riziko. Plány jsou stanoveny s delegováním pravomocí. V zájmu zkrácení časové prodlevy nejčastěji komunikují pomocí e-mailu a jejich znění berou jako závazné. Na což naše kultura není zvyklá.

V asijské kultuře čas nehraje tak důležitou roli. Přesněji tuto skutečnost vystihuje rčení "Spěcháš-li, jdi dlouhou oklikou". Pracovní den je přesně naplánován, ale pracovní

čas je využíván ne příliš efektivně. Velmi časté jsou schůze, porady a různá školení, které neposkytnou velké množství nových informací. Na což opět naše kultura není zvyklá. Pro ilustraci uvádím rytmus pracovního dne v japonské firmě:

Každý den se z reproduktorů v 8:20 hod. ozve hudba v pochodovém rytmu, která oznamuje nástup na rozcvičku. Další cvičení je opět ohlášeno v polovině odpoledne. V 8:30 hod. zvony (ty jsou slyšet všude i ve výtahu) oznámí začátek pracovní doby, v 12:00 hod. čas k obědu, potom v 12:40 hod. znovu započetí práce. V 17:00 hod. končí normální pracovní doba. Dále v 17:15 hod. je začátek oficiálního přesčasu. V 19:00 hod. zvony oznámí přestávku v práci, stejně jako pak v 21:00 hodin (Murtagh, 2007).

c) časté konfliktní situace se týkají také **průběhu a vedení porad:**

V americké kultuře jsou zaměstnanci na poradách velmi aktivní, vyjadřují své názory, diskutují a pokud je jen malá šance přikročí k sebeprezentaci. Vyžadují připravenost. Často jim chybí trpělivost a mohou reagovat podrážděně. Problém berou jako výzvu. Jsou upřímní a otevřeně řeknou, když se jim něco nelíbí nebo když s něčím nesouhlasí. (Usunier, 1998) Na to my nejsme zvyklí.

V asijské kultuře jsou obvyklé časté porady, ale nebývají příliš efektivní. Zazní zde spousta nicneříkajících projevů a prohlášení. Nižší manažeři mohou hovořit až po projevech těch vyšších. Projevy bývají zpravidla velmi zdlouhavé a nosné myšlenky jsou zaobaleny do spousty slov. Většinou se nic nerozhodne a výsledek je sdělen až po dlouhých etapách jednání. Osobní názory nejsou vítané. Myšlenky podřízených se sdělují mimo schůzí mezi čtyřma očima. Záporný názor se netoleruje. Asiaté neřeknou přímé ne a cizinec tedy musí číst "mezi řádky". (Murtagh, 2007) Na toto rovněž nejsme zvyklí.

d) konfliktním prvkem je také **prezentace práce jedince:**

Češi velmi rádi hovoří o tom, co všechno umí, co znají, kde všude byli (mnohdy si skutečnost přibarví dle momentální potřeby), ale neumí dostatečně prezentovat výsledky své práce. Při veřejných oceněních se tváří jako by se omlouvali, že něčeho dosáhli a provinile klopí hlavu. Velmi negativní vlastností v české kultuře je závist. Říká se, že úspěch se u nás neodpouští.

Oproti tomu v americké kultuře se nedá příliš na řeči o tom, co umíte, za ně mluví výsledky práce. Ty umí s náležitou pompou odprezentovat. Práce je měřena úspěchy. Být první a nejlepší je nanejvýš důležité. Kontrola práce není příliš nutná, jedinec podléhá sebekontrole. Mezi zaměstnanci navzájem probíhá neustálá soutěživost. Jsou optimisté, jsou draví a věří, že vždy existuje nějaké řešení. Pokud se to nepovede, dokáží otevřeně přiznat svůj neúspěch, který je ovšem nezlomí a "jedou dál". Je běžné, že manažer během své kariéry prožije několik pádů, ale vždy se vztyčí a pracuje dál. Což my neumíme.

Asiaté se neradi na veřejnosti chválí. Oceňují skromnost a pokoru. Zaměstnání u firmy je většinou celoživotní a zaměstnanec je na svou firmu patřičně hrdý. Úspěchy se předem očekávají. Ocenění přebírá celý úsek či oddělení. Kontrola práce probíhá na osobních pohovorech během každého měsíce, jsou přiděleny nové cíle. Takové pohovory jsou velmi časté a obvyklé. Nejlepší zaměstnanci daného období jsou vystaveni na nástěnkách po celém podniku. Pokud manažer skupiny nestačí na své úkoly, je "uklizen" stranou na stejné manažerské místo do jiného oddělení (Murtagh, 2007). V celoživotních

firmách se nikdy nesestupuje z pozice níže. Propuštění z práce je chápáno jako neschopnost nadřízeného manažera. Tomu také nerozumíme.

Funkce personalistů v Japonsku má také jiný rozměr než u nás. U nás ve firmě funguje oddělení řízení lidských zdrojů jako služba zaměstnanci i manažerovi. Např. k efektivnímu výběru zaměstnanců se používá několika úrovňové interview. V Japonsku má personální útvar (např. k výběru zaměstnanců) rozhodující slovo. Nejdůležitější jsou faktory původu, prostředí a bydliště uchazeče. Se zaměstnanci na plný pracovní úvazek, dle japonského pracovního práva, se nesepisuje pracovní smlouva (Montag, 1996).

Při nástupu do pracovního poměru je v Japonsku zaveden tzv. systém jednotné mzdy. Teprve po získání zkušeností nastupuje systém diferenciace mzdy. Plat vysokoškoláka může být v Japonsku až desetinásobně vyšší, než plat středoškoláka. Je podporována stimulace odměn k loajalitě v jedné firmě. V červenci a prosinci jsou tzv. mzdové bonusy, což jsou zvláštní odměny ve výši 2-6 měsíčních platů. Další systém přídavků je např. na dopravu do zaměstnání, rodinné přídavky, za vedoucí funkci, za zvláštní odbornost, za práci bez absence atd. Po třech letech jsou mladí vybíráni seniory na elitní dráhu firemního postupu. Zaměstnanec při odchodu do důchodu má plat až 3,5 krát vyšší, než při svém nástupu. U manažerů se může jednat až o několikanásobek (Fridrich, 1994).

Po odchodu do důchodu mnoho Japonců přepadá tzv. syndrom **"spadaného listí"** (Ševela, 2008). Vzniká vlivem celoživotní oddanosti jedné firmě, ve které tráví převážnou většinu svého života. V důchodu se cítí osamoceni, nepotřební, trpí prázdnotou a těžkými psychickými stavy. Častým řešením jsou sebevraždy důchodců.

e) velmi častým konfliktním prvkem je také **samotná komunikace:**

Multikulturní prostředí klade velké nároky na komunikaci v multikulturních týmech. Je potřeba neustále si ověřovat, zda všichni členové týmu pochopili strategii, cíle, nástroje a způsob provedení stanoveného úkolu, eventuálně, jak vzniklé problémy vnímají i ostatní členové z jiných kultur.

1.2 Problém multikulturní komunikace

Správné porozumění komunikaci mezi multikulturními manažery je základní podmínkou dobře fungující multikulturní firmy. Nemusí se vždy jednat o komunikaci pouze verbální, ale i neverbální projevy hrají ve vzájemné komunikaci důležitou roli. Některé mentality se projevují tzv. kamennou tváří (Čína) a těžce lze odhadnout jejich myšlenky, jiné (Italové, Španělé) projevují svůj temperament zřetelnými výrazy v tváři a pohybem celého těla. Co se týče čtení těchto neverbálních signálů, některé mentality jim nepřikládají žádnou důležitost (Japonci), oproti tomu jiné (Češi) jsou na ně velmi citliví a považují je za stejně důležité jako verbální projev.

Při vzájemné komunikaci dvou subjektů můžeme rozlišit dvě roviny: (Nový, Schroll-Machl, 2007)

- rovina obsahová (věcné jádro diskuze, např. ceny, náklady, kvalita);
- rovina sociálně-psychologická (příznivé klima, pozitivní vztahy).

Jako příklad uvádím studii **S. Schroll-Machl**[65], kde je konfrontována česká a německá národní kultura. Výsledkem porovnání je skutečnost, že zatím co Němci preferují obsahovou stránku komunikace, Češi oproti tomu jsou přímo závislí na sociálně-psychologické stránce komunikace. Dr. Sylvia Schroll-Machl velmi výstižně parafrázovala odlišný pohled německé a české strany v komunikaci: (Nový, Schroll-Machl, 2007)

- "Pokud dobře pracujete, budu Vás mít rád", uvažuje německý partner.
- "Pokud se budeme mít rádi, budu dobře pracovat", je ústřední motiv českého partnera.

Pohled majitelů či top managementu na situaci ve firmě může být naprosto odlišný než pohled zaměstnanců firmy. Pro ilustraci uvedu následující příklad z japonské firmy Toray Textiles Central Europe, s.r.o. v Prostějově. Generální ředitel TTCE Hiroshi Edagawa žádné konflikty ve firmě nevnímá. "*Se zaměstnanci je dobrá spolupráce na dosažení cílů. Vždy se vysvětlí účel daného kroku a Češi spolupracují a respektují vztahy nadřízený - podřízený.*"

Manažer lidských zdrojů Jan Zadražil k tomu udává: *„…na české vedení na všech úrovních jsou kladeny vyšší nároky při řízení nižších složek. Největším problémem jsou velmi četné porady, které jsou velmi dlouhé, probírají se veškeré varianty. Je nemožné očekávat strmý kariérní růst.*" Oproti tomu jsou Japonci slušní a korektní, velký důraz je kladen na bezpečnost při práci (Štrach, 2001).

2. Střety multikulturního managementu

Tato část příspěvku je věnována porovnání české, americké a východoasijské národní kultury, která se odráží v chování managementu při řízení multikulturní společnosti.

2.1 Východoasijská specifika a srovnání se západním světem

Západ upřednostňuje mužské funkce jako vědomí a cítění, oproti tomu Japonsko zase vnímání a intuici. Naše myšlení je analytické, japonské více generalizující. Pro ilustraci této skutečnosti uvádím příklad, kdy výše popsané se odráží v písmu. Naše písmo zobrazuje jednotlivé zvuky, japonské celistvé obrázky. Japonci upřednostňují harmonii, ochotu podřídit se harmonii, trpělivost, a trvalé udržování a zvyšování kvality, což se pozitivně odráží ve výkonech společnosti.

Silnou stránkou Japonců je **flexibilita** (jako schopnost přenášet se od jednoho nápadu k druhému) a **elaborace** (jako schopnost rozpracovat nápady do detailů). Také dokážou rozpoznat a přiznat si své slabiny, jsou velmi ochotní a mají schopnost učit se (Montag, 1996).

Toto můžeme dokumentovat následujícím příkladem (Řeháček, 1996). Japonská koncepce Kaizen je jednou z efektivních způsobů, jak zvýšit výkonnost průmyslového podniku. Jedná se o soustavné, průběžné zvyšování kvality podnikových procesů. Ovšem, jak již bylo popsáno výše, tato koncepce vyžaduje jinou podnikovou kulturu, než je u nás

[65] Dr. Sylvia Schroll-Machl - Je expertkou na interkulturní management a psychologii. Přednáší na německých a rakouských univerzitách a zároveň je poradkyní při školení manažerů pro mezinárodní spolupráci.

obvyklé. „Úspěšné zavedení této koncepce vyžaduje totiž velkou japonskou spoluúčast jednotlivce v rámci týmu na daném procesu, a to nejen po stránce odborné, ale také vztahové."

Stručné srovnání (Usunier, 1998):

Západ	Východní Asie
Individualismus	Přednost skupinám před jednotlivcem
Soutěž o zdroje	Sdílejí zdroje
Rovné příležitosti	Hierarchie určuje pozici
Osobní zodpovědnost	Události řídí vnější síly
Zaměření na růst a pokrok	Zaměření na dědictví a precedens
Jasné pracovní role	Nejednoznačné role
Neformálnost	Přísná formálnost
Přímočarost	Nepřímost
Porozumění ze samotných slov	Porozumění na základě kontextu
Vyjádření osobních názorů	Žádné ovlivňování ostatních
Úspěchy vytvářejí vztahy	Vztahy vytvářejí úspěchy

Japonsko v porovnání se zeměmi východní Asie bylo a je v určitém pohledu uzavřené a izolované, zejména díky své geografické poloze. Například v Číně se historicky střídalo období celkové uzavřenosti s obdobím celkové otevřenosti. Japonci jsou přirozeně unikátním etnikem. Jsou relativně národnostně homogenní (výjimkou jsou Ainuové, obývající severovýchodní část ostrova Honšú a celé Hokkaidó), vyznačují se skupinovou orientací a situačním chováním.

"Pracovitost, vzájemná úcta a podřízení individuálních tužeb kolektivním cílům není jen otázkou osobní volby, ale také výsledkem historicky nekompromisního tlaku ze strany šógunátních a knížecích institucí." (Souček, 1996) Úcta je největší cností jedince.

Z výše uvedeného považujeme za důležité se stručně zmínit o specifikách japonské kultury. Hlubší analýzu japonského etnika proved známý japonský literární kritik **Kató Šúiči**, který vytýčil **dvě základní osy**: (Souček, 1996)

Osa času – právě teď: už japonské dějiny nevidí v souvislostech, ale ve sledu jednotlivých "přítomností", které se nevážou k předešlému ani budoucímu. Osu času tedy nepopisuje ani jako přímku, ale jako kruh.

Osa prostoru – právě zde: na rozdíl od křesťanů (ti věří v život vezdejší a život posmrtný) Japonci vyznávají jen jediný svět přítomný (kde se nacházejí lidé i božstva). Žijí tedy pro tento svět. Ten může být vnitřní (moje vesnice) i vnější (jiné vesnice) a blízký (vedlejší vesnice) či vzdálený (cizina).

Pokud budeme tuto **filosofii aplikovat na firmu**, která je hlavně předmětem našeho zájmu, pak:

- cílem je dosahování harmonie;
- nejsou nastaveny pevně obecně platné normy;
- důraz je kladen na vnitřní strukturu firmy;
- důležitá je schopnost dosahovat konsenzu;

- každý zaměstnannec musí znát své místo;
- je nutné striktně respektovat pokyny nadřízeného;
- nízká přizpůsobivost náhlým změnám;
- rozhodnutí je výsledkem širšího konsenzu.

Z výše uvedeného vyplývá, že i zodpovědnost je rozdělena mezi více osob. Konkrétními **příklady z praxe** s japonskými metodami řízení v evropských podmínkách jsou např. firmy Yamazaki Mazak (výrobce velkých obráběcích strojů) a Ricoh (výrobce tonerů a kopírek) (Ševela, 2008):

Yamazaki Mazak

- každý manažer má být učitelem pro své podřízené;
- důraz je kladem na maximální flexibilitu;
- neustálé rozšiřování svých znalostí;
- promyšlený systém školení;
- každoroční hodnocení zaměstnance.

Ricoh

- každý manažer musí předložit měsíčně 1-2 zlepšovací návrhy;
- úkoly se zpracovávají v týmech;
- maximální pozornost zvyšování kvalifikace;
- velká pozornost detailům;
- důležitost v předávání informací;
- kolektivní rozhodování (demokratizace procesů);
- neustálá kontrola kvality;
- firemní kroužky jakosti.

2.1.1 Japonské a korejské multikulturní prvky

Dále uvedeme srovnání systému japonského a korejského vedení firmy. Pro ilustraci se jedná o japonskou firmu Toyota Gosel v Klášterci nad Ohří a korejskou firmu Hyunday Nošovice (Ševela, 2008).

Pro obojí mentalitu platí, že práce není jen součástí života, ale jeho hlavní náplní, podle hesla "Moje práce, moje láska."

V korejské firmě si zaměstnanci vybírají tak 5 dní dovolené v roce. Nemocenskou nikdo. Korejští manažeři jsou spolu obvykle 12 hodin denně. Z firmy odcházejí společně na karaoke. Množství hesel a sloganů české zaměstnance spíše demotivuje.

Přísná disciplína, obliba hromadných nástupů, rituálů i uniforem patrně souvisí se samurajskou tradicí v Japonsku (viz výše) či s polovojenskými režimy v Koreji, ještě v nedávné minulosti.

Pro zaměstnance je nutností pracovat v kolektivu a podřídit mu své zájmy. Individuální jednání je potlačeno. Rozhodování je zdlouhavé a jde o konsenzus mnoha lidí. Více profesních šancí mají muži, co by živitelé rodin. Japonci dokáží plnit úkoly jen proto, že jim to někdo přikáže, Čechům se nejprve musí vysvětlit, proč to mají dělat. Japonci stejně jako Češi nemají příliš rádi okázalosti a neupozorňují na sebe tolik jako např. Američané.

Poměry v korejské firmě bývají zpravidla tvrdší v japonské. Ale Korejci jsou zase přímější v jednání a čitelnější než Japonci a poměrně rychleji se adaptují na nové pracovní

podmínky. Korejci řeknou nepříjemnou věc na rovinu, Japonci řeknou, že o tom ještě budou uvažovat.

Čech řekne podstatu věci a pak ji podrobně rozvíjí. Japonci se k podstatě dostávají zdlouhavě, což je pro Čechy dosti stresující.

2.1.2 Možné přístupy prevence vzniku konfliktů

Jednodušší je vždy konfliktům předcházet, než je řešit. **Doporučení, jak jednat s japonskými manažery:** (Usunier, 1998)

- Oceňte svého manažera, který se vám věnuje. Pozorujte, co dělají ostatní pracovníci, když vaše jednání splňuje jejich očekávání. Sledujte, když vaše jednání a chování není přijímáno jako uspokojivé.
- Zkuste navrhnout takový pracovní postup, který v průběhu několikrát zhodnoťte a shrňte dílčí výsledky. Japonci to obvykle nedělají, ale pro cizince je to efektivní nástroj komunikace, aby jednání zkončilo úspěšně i z jeho pohledu.
- Poslouchejte trpělivě a podporujte řečníka příležitostným přikývnutím, pokud možno se vyhýbejte silnému a dlouhodobějšímu pohledu do očí.
- Ptejte se, Japonec očekává, že se budete ptát velmi často.
- Rozhodovací procesy trvají poměrně dlouho. Je zapotřebí několik setkání a četná korespondence.
- Vyhněte se používání velkých gest, neobvyklých emocionálních výrazů obličeje a dramatických pohybů.
- Nepodceňujte důležitost úlohy prostředníka zejména při představování. Také musíte dodržovat osobní prostor, který si velmi hájí.
- Podporujte stmelování kolektivu po pracovní době. Zajímejte se o koníčky, rodiny a osobní ambice svých kolegů. Většina zábavy probíhá v restauracích nebo barech, často při karaoke nebo v barech s hosteskami. Ženy obchodnice by zde neměly chodit.
- Viditelně nemanipulujte s penězi. Při předání je vždy třeba použít obálku.
- Dávání dárků je velmi důležité jak v osobním tak i v pracovním životě. Je vhodné předat láhev alkoholu (whisky, brandy nebo kvalitní víno), přičemž záleží také na obalu dárku.
- Zeptejte se manažera na návrhy týkající se vaší práce. Mohli by vám předat své zkušenosti.
- Mějte na vědomí, že úsměv může znamenat jak libost, tak rozpaky či nelibost.
- Prokazujte úctu a neuvádějte do rozpaků svého nadřízeného před jinými lidmi.
- Buďte skromní, zejména v počátečním období. Chlubení se vědomostmi není přijímáno jako vhodné.
- Japonští manžeři vždy preferují přímý osobní přístup i v takových případech, kdy se dá záležitost řešit telefonem či e-mailem.

2.2 Americké přístupy v řízení firmy

Jak jsme již uvedli, mentalita Američanů a Čechů se také v mnohém liší. Na tomto místě uvedeme konfrontaci amerického a českého přístupu k filozofii řízení společnosti. Pod zkratkou Big 6 je zakódován model americké filosofie řízení roku 2000.

Jedná se v podstatě o šest základních metod či principů řízení firem: (Noss, 2000)

1. JIT = Just in Time – bezzásobový systém
Americký manažer (A): lepší orientace na zákazníka, podněcuje iniciativu
Český manažer (Č): zároveň zatěžuje subdodavatele.
2. MBF = Management by Fact – řízení dle skutečnosti
A: správně definovat kritéria, stanovit reálné cíle, cíle nastavit do měřitelných hodnot
Č: manažeři nevyžadují tvrdě plnění cílů.
3. BPR = Business Process Reengineering – radikální přeměna firmy
A: nejsou pro postupné vylepšování, ale pro zcela nové procesy
Č: nepřipravené reorganizace.
4. LO = Learning Organization – učící se organizace
A: preferují systém celoživotního vzdělávání
Č: špatně stanovené cíle, způsobilost není striktně vyžadována ani se důsledně nekontroluje.
5. TQM = Total Quality Management – vylepšování všeho
A: začíná se od sebe sama
Č: nemá u nás tradici, většinou zůstává jen u slov.
6. TOC = Theory of Constrains – teorie úzkých míst
A: je třeba se soustředit na nejslabší článek
Č: řeší se mnoho problémů najednou, dohání se nereálné vize.

Některé faktory amerického systému řízení by mohly výrazně pomoci českým firmám, jako např. správně definovat cíle a metody k jejich dosažení, avšak nahrazení českého managementu americkým není samospasné, a ne vždy přináší žádaný výsledek. Selhání amerických manažerů nejlépe popisuje situace v Tatře Kopřivnice v roce 1994 (Havlas, 1994).

Do Tatry Kopřivnice nastoupilo slavné trio amerických manažerů, aby nám ukázalo, jak zvládnout tamější situaci ve firmě. Jednalo se o známého amerického odborníka **Geralda Greenwalda** (bývalého vícepresidenta Chrysler), který tak pověstně zachránil automobilku Chrysler, dále o Shelbyho a Rutherforda. Již od počátku, se poukazovalo na to, že manažeři tráví daleko více času na cestách mimo firmu než ve firmě samotné. Jejich řízení se omezovalo na komunikaci telefonem či faxem.

Co se týká pozitiv, nastoupila do firmy řada zahraničních odborníků a samotná produktivita práce zaměstnanců stoupla o 40 %.

Negativní úkony a důsledky byly následující: došlo ke snížení počtu zaměstnanců o 2 tisíce, dále k drastickému snížení výrobních nákladů, v továrně zbyla jen výroba náhradních dílů a nakonec byl zaveden pouze čtyřdenní pracovní režim.

Americkému managementu se nepodařilo najít nová odbytiště, nesnížilo se zadlužení společnosti a roční ztráta činila 1,3 miliardy korun. (Havlas, 1994)

Většina Američanů považuje americkou ekonomiku a demokracii za tu nejvyzrálejší a nejefektivnější, metody a normy za nejsprávnější. Toto však přirozeně vede k nedostatku zájmu o znalosti o cizích národních kulturách.

Málo si uvědomují, že sice v USA dolar vyhrává spory, ale že jiné národní mentality nemusí být ochotny obětovat pro finanční zisky daná pravidla a národní hrdost.

3. Závěr

Z tohoto článku jasně vyplývá, že multikulturní problematika přerůstá hranice firem. Střety mezi cizími kulturami se nesmí podceňovat, zvláště pokud se jedná o nutnost symbiózy v mutlikulturních týmech. Řešení konfliktních situací není jednoduché, neboť zde působí spousta faktorů, které je třeba brát v úvahu. Musí se zohlednit hledisko profitu firmy, zájmy zaměstnance, životního prostředí, samotného státu i rozdílnosti kulturního smýšlení pracovníků firem.

V první části článku jsme specifikovali a popsali ty prvky z mutlikulturního firemního prostředí, které při neznalosti cizích národních mentalit, přináší oběma zúčastněným stranám značné problémy. Jsou totiž natolik navzájem odlišné, že staví protistranu do neznámé situace, kterou zatím v životě neřešila a je jí zaskočena. Jedná se například o možných příležitostech ve firmě, o využívání času, o možných specifikách při vedení porad, při prezentaci své práce a v neposlední řadě o komunikaci mezi různými mentalitami.

V druhé části jsme identifikovali ty cizí mentality, které do českého prostředí vnáší nejvíce rozporuplné prvky. Jedná se hlavně o země východní Asie a potom USA. Také zde nalezneme společenský rozbor, konfrontaci a možná doporučení, jakým způsobem předcházet konfliktům vzniklým z multikulturního nepochopení.

Při sepsání tohoto článku jsme vycházeli z cizojazyčné i české literatury, dále z četných novinových článků, aktualizující konkrétní situace z praxe a v neposlední řadě z informací, vyhodnocených z Manažerského sociokulturního výzkumu autorky článku pro účely Dizertační práce z oboru multikulturality.

Z tohoto článku je patrné, že multikulturní problematika ve firmách je velmi závažná a aktuální. Jedno je však zcela jasné, bez příznivé multikulturní firemní kultury bez pozitivní multikulturní identity, nelze dosahovat v multikulturních společnostech kvalitních výsledků.

Použitá literatura

Adler, N. J. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*, Cincinatti.

Fridrich, J. (1994). Odměňování posiluje vztah k firmě. *Hospodářské noviny, Kariéra – příloha*, *38*(125), 8.

Havlas, L. (1994). Od Američanů v Tatře se čekalo přece jen více. *Mladá fronta Dnes*, *5*(217), 15.

Kluckhohn, F., Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in Value Orientations*. Westport, Greenwood.

Křečková-Kroupová, Z. (2009). *Doktorská Disertační práce*, VŠE, FMV.

Montag, P. (1996). Japonský personální management očima českého psychologa. *Psychologie v ekonomické praxi, 31*(12), 36.

Murtagh, N. (2007). *Modrooký zaměstnanec japonské firmy*. BB/art s.r.o.

Neuwirthová, M. (2015). *Doktorská disertační práce*. VŠE, FMV.

Noss, J. (2000). Big 6 a změny po našem. *Moderní řízení*, 35(5), 10-13.
Nový, I., Schroll-Machl, S. (2007). *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání* česko-německá. Management Press.
Řeháček, P. 1996). Kaizen v našich podmínkách. *Moderní řízení*, *31*(4).
Souček, Z. (1996). Japonské metody řízení v britských podnicích. *Moderní řízení*, *31*(4), 3.
Sýkora, J. (2006). Společnost na rozcestí, zdroje japonské identity. *Dějiny a současnost*, (7).
Ševela, V. (2008). Moje práce, moje láska. *Týden*, *15*(3), 30-35.
Štrach, P. (2001). TORAY = výroba + informace. *Moderní řízení, 36*(10), 35-37.
Trompenaarse, F. (1993). Riding the Wawes of culture. Understanding Cultural Diversity in Business. London: Nicolas Brealey Publishing.
Usunier, J-C. (1998). *International and Cros – Cultural Management Research*: London: SAGE Publikations.

KVALIFIKACE A PROFESNÍ PŘÍPRAVA ASISTENTŮ PEDAGOGA

Zbyněk Němec[66], Vanda Hájková[67], Lea Květoňová[68], Iva Strnadová[69]

Abstrakt: Pozice asistenta pedagoga patří mezi hlavní mechanismy podpory inkluzivního vzdělávání, v České republice aktuálně působí v regionálním školství více než 17 tisíc těchto pedagogických pracovníků. Zákonem daná kvalifikace asistenta pedagoga může být velmi různorodá, jako asistenti mohou pracovat jak vysokoškoláci, tak i lidé se základním vzděláním, nejčastěji se ale na pozici asistentů pedagoga můžeme setkat s absolventy středních škol, kteří si doplnili potřebné pedagogické vzdělání v kvalifikačním kurzu. Příspěvek představuje dílčí část výzkumného šetření zaměřeného na profesní identitu asistentů pedagoga, text se soustředí na hodnocení přínosu kvalifikačního vzdělávání z pozice asistentů pedagoga a na jejich zapojení do dalšího vzdělávání. Kriticky je hodnoceno kvalifikační vzdělávání, které část asistentů hodnotí jako příliš teoretické. Tématem k diskuzi je také neúčast některých asistentů pedagoga na programech dalšího vzdělávání. Na základě prezentovaných dat jsou formulována doporučení pro rozvoj kvalifikačního vzdělávání asistentů pedagoga i pro jejich větší zapojení do dalšího rozšiřování odborné kvalifikace.

Klíčová slova: asistent pedagoga, kvalifikace, profesní příprava, další vzdělávání pedagogických pracovníků

QUALIFICATION AND PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHING ASSISTANTS

Abstract: The position of a teaching assistant is one of the main mechanisms of inclusive education. There are more than 17,000 teaching assistants working in regional education system in the Czech Republic. By law, a teaching assistant's qualification can be very diverse, as it can be held by people with university education as well as those with compulsory education. Most often, however, teaching assistants are people with high school qualification, who completed the necessary qualification within a qualification course. This chapter presents initial findings of a research study examining professional identity of teaching assistants. The main focus is on evaluation of what the contribution of professional training is from teaching assistants' perspective, and on their involvement in further education. Qualification education is critiqued, as some teaching assistants found their professional training too theoretical. Some of the participating teaching assistants did not take part in further education, which is also discussed. Based on the presented data,

[66] PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: zbynek.nemec@pedf.cuni.cz.
[67] Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: vanda.hajkova@pedf.cuni.cz.
[68] Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: lea.kvetonova@pedf.cuni.cz.
[69] Doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D., University of New South Wales, School of Education, John Goodsell Building, Rm. 129, NSW 2052 Sydney, Australia, e-mail: i.strnadova@unsw.edu.au.

the authors present recommendations for development of qualification and professional training of teaching assistants. They also suggest ways, in which teaching assistants can be more involved in further education.

Key words: teaching assistant, qualification, professional training, further education of educational staff

Úvod

Pozice asistenta pedagoga se ve vzdělávacím systému České republiky rozvíjí už téměř čtvrt století. Od devadesátých let, kdy první české a moravské školy začaly zaměstnávat romské asistenty a ve speciálních školách se začali objevovat asistenti z řad mladých mužů na tzv. civilní službě, prošla asistentská profese několika významnými změnami v oblasti legislativního pojetí i ve svém pojmenování. Od počátku ale zůstává zachován základní význam profese, kterým je podpora vzdělávání žáků se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním (Němec & Michalík, 2015).

V současnosti patří pozice asistenta pedagoga mezi nejdůležitější mechanismy, pomocí kterých je rozvíjen systém společného vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Už v roce 2010 ve výzkumném šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání více než 80% ze dvou a půl tisíce dotazovaných ředitelů škol označilo chybějící asistenty pedagogů za významnou komplikaci v rozvoji inkluzivního vzdělávání (ÚIV, 2010) a vzdělávací systém na to v následujících letech reagoval poměrně razantním nárůstem počtu asistentů pedagoga. Podle statistických údajů ministerstva školství se v letech 2014 až 2017 celkový počet asistentů pedagoga v ČR zdvojnásobil. V září 2017 tak v regionálním školství působilo dohromady 17.725 asistentů pedagoga, z toho nejvíce – přes třináct a půl tisíce – asistentů pracovalo ve školách základních, dalších bezmála tři tisíce asistentů bylo zaměstnáno ve školách mateřských, a necelou tisícovku asistentů pedagoga zaměstnávaly školy střední (MŠMT, online, cit. 2018-22-0).

Jakkoli počty asistentů pedagoga významně rostou, zkušenosti z praxe škol ukazují, že jde dosud o profesi poměrně neukotvenou – nejasnosti existují ohledně náplně práce asistentů pedagoga, vymezení jejich kompetencí ve spolupráci s učiteli a dosud nezmapovaná zůstává i problematika jejich profesního vzdělávání.

1. Cíle

Prezentovaný příspěvek přináší zjištění z výzkumného projektu „Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga“ (GAČR 17-07101S). Cílem celého projektu, realizovaného ve spolupráci katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s kolegy z australské University of New South Wales, je popsat mechanismy utvářející a ovlivňující profesní identitu asistentů pedagoga.

Následující text se věnuje vybrané části shromážděných dat s vazbou na téma kvalifikace a profesní přípravy asistentů a vychází z kvalitativní části výzkumu realizované pomocí semi-strukturovaných rozhovorů. V kontextu kvalifikace a profesní připravenosti asistentů pedagoga se text zaměřuje na analýzu dat té části výpovědí informantů, která se dotýkala přínosu jejich kvalifikačního studia, potřeby a způsobu dalšího vzdělávání pro

výkon asistentské profese. Cílem šetření zde bylo zmapovat zpětnou vazbu ke kvalifikačnímu i průběžnému vzdělávání asistentů pedagoga, a formulovat doporučení pro další rozvoj vzdělávání těchto pedagogických pracovníků.

2. Teoretický rámec

Na poli pedagogických výzkumů se téma profesní přípravy a vzdělávání asistentů pedagoga jeví dlouhodobě jako problematické. Už starší komplexní mezinárodní studie mapující činnost asistentů pedagoga v řadě různých zemí poukazují na poměrně nízkou kvalifikaci asistentů pedagoga, na absenci jejich předchozí pedagogické praxe při nástupu do zaměstnání a také na nízkou úroveň dalšího vzdělávání asistentů v průběhu jejich práce ve školství (Giagreco & Doyle, 2007). Nedostatky v kvalifikačním vzdělávání jsou pak u asistentů výzkumníky hodnoceny jako závažné také proto, že nekorespondují s obtížností úkolů, které asistenti ve své praxi dostávají a na které, právě s ohledem na nízkou kvalifikaci, nestačí (Giangreco, 2010). Novější studie pak v souvislosti s nedostatečnou profesní přípravou také poukazují na nejasnosti ohledně uplatnění asistentů pedagoga v praxi a také na deficity v přípravě učitelů a asistentů v oblasti vzájemné spolupráce (Sharma & Salend, 2016). Přitom zásadní význam profesní přípravy a vzdělávání asistentů se zdá být nezpochybnitelný – i podle starší studie z prostředí českých škol je vzdělání asistenta pedagoga vedle kladného vztahu k žákům druhým nejvýznamnějším předpokladem pro výkon této pedagogické profese (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, & Hájková, 2014). V kontextu dosavadních výzkumů jde tedy o téma důležité, ale v praxi problematické a právem vyžadující další pozornost.

Významnou součástí teoretického rámce pro hodnocení vzdělání a vzdělávání asistentů pedagoga je legislativní pojetí této pedagogické profese a zákonné vymezení kvalifikačních požadavků na danou pracovní pozici.

V současném vzdělávacím systému ČR je pozice asistenta pedagoga – podle školského zákona (Česko, 2004a) a vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Česko, 2016) – vymezena jako podpůrné opatření aplikované s cílem vytvořit optimální podmínky pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga tedy působí ve třídách nebo studijních skupinách, ve kterých jsou vzděláváni žáci s postižením nebo znevýhodněním, a jeho hlavní rolí je poskytovat učiteli podporu tak, aby společnými silami zvládli reagovat na potřeby všech vzdělávaných žáků.

Kvalifikační požadavky na pozici asistenta pedagoga jsou definovány zákonem o pedagogických pracovnících (Česko, 2004b), který v §20 odlišuje dvě základní úrovně asistentské profese. Na úrovni vyšší se podle zákona jedná o asistenta pedagoga, „který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ – tento asistent má mít podle zákona buď vzdělání v pedagogickém oboru na střední, vyšší odborné nebo vysoké škole, anebo musí mít alespoň maturitní vzdělání v nepedagogickém oboru a doplnit si pedagogické vzdělání v příslušném kurzu. Na úrovni nižší jde podle zákona o asistenta pedagoga, „který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích“ – takovým asistentem se podle zákona může stát i uchazeč bez maturity, pokud má ukončené alespoň základní vzdělání a doplní si pedagogickou kvalifikaci v kurzu „studium pro asistenty pedagoga“.

Podle vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Česko, 2005) probíhají v praxi dva typy kvalifikačních kurzů specificky určených pro doplnění kvalifikace asistentů pedagoga u uchazečů bez předchozího pedagogického vzdělání. Prvním je kurz „studium pedagogiky“ ve variantě pro asistenty pedagoga, který má minimálně 80 výukových hodin a je dostupný uchazečům s ukončeným středoškolským vzděláním. Kurz „studium pro asistenty pedagoga“ má minimální rozsah 120 hodin, z čehož ale až 40 hodin může být praxe, a je dostupný i uchazečům, kteří mají ukončené pouze základní vzdělání. Oba tyto kurzy mají shodné obsahové zaměření na pedagogiku, psychologii a speciální pedagogiku, a i z hlediska získané kvalifikace jsou oba kurzy rovnocenné – absolventi z obou kurzů jsou na pozici asistenta pedagoga kvalifikovaní.

Profesní příprava asistentů pedagoga v ČR může být tedy velmi rozmanitá jak do rozsahu, tak i do formátu studia. Podle posledních údajů České školní inspekce (ČŠI, 2017), která sbírala data od více než tisíce asistentů, v této rozmanitosti převažují z cca 60 % absolventi středních škol s maturitou, následováni přibližně z 20 % asistenty s vysokoškolským vzděláním a zhruba z 20% asistenty bez maturitního vzdělání. Z části jde o absolventy pedagogických oborů, ale nejčastěji – cca ve 40 % – si asistenti doplňují kvalifikaci pro svou pracovní pozici prostřednictvím kurzu „studium pro asistenty pedagoga“. Nejběžnějším typem asistenta pedagoga je tak v ČR středoškolák s maturitou, který prošel 120ti hodinovým kvalifikačním kurzem.

3. Metodologie, popis výzkumného vzorku

Prezentovaná data byla shromážděna a analyzována v letech 2017 a 2018 v rámci výzkumného projektu „Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga“ (GAČR 17-07101S). Projekt využívá smíšenou výzkumnou strategii kombinující kvalitativní i kvantitativní metody a techniky zkoumání, s důrazem na možnou komplementaritu dat, která je obecně považována za hlavní přínos kombinovaného výzkumu (Hendl, 2008).

Následující text vychází z kvalitativní části výzkumu realizované pomocí semi-strukturovaných rozhovorů. Formát semi- strukturovaných rozhovorů byl zvolen se záměrem zajistit stabilní jádro rozhovorů a současně i jejich flexibilitu prostřednictvím doplňujících otázek, tedy kvůli vlastnostem, pro které jsou semi-strukturované rozhovory považovány za jeden z nejefektivnějších nástrojů ve kvalitativním výzkumu (Miovský, 2006)

Rozhovory s asistenty pedagoga probíhaly individuální formou v prostředí základních škol. Do výzkumu byly zapojené jak městské, tak i venkovské školy z pěti různých krajů České republiky. Ve všech případech šlo o školy hlavního vzdělávacího proudu. Průměrná délka rozhovoru se pohybovala okolo 25 minut. Účastníci výzkumu byli seznámeni s pravidly anonymizace šetření a podpisem stvrdili svůj souhlas s účastí v něm. Rozhovory byly zaznamenávány ve formě audio nahrávek a následně byly doslova přepsány. Pro další analýzu dat bylo ve výzkumu využito metody zakotvené teorie, níže popisované výstupy jsou postaveny na dílčích datech z fáze otevřeného a axiálního kódování.

V rozhovorech odpovídalo 59 informantů, z toho 95 % (56 dotazovaných) tvořily ženy – asistentky pedagoga, a pouhých 5 % (3 dotazovaní) byli muži – asistenti pedagoga. Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání ve skupině informantů převažovali absolventi

střední školy s maturitou, kteří tvořili 63% výzkumného vzorku (37 dotazovaných), střední školou bez maturity prošlo 5 % účastníků výzkumu (3 dotazovaní), absolutorium vyšší odborné školy uvedly 3 % asistentů pedagoga (2 dotazovaní) a na vysokoškolské vzdělání dosáhlo 29% účastníků výzkumu (17 dotazovaných).

Kvalifikaci pro pozici asistenta pedagoga získala většina asistentů pedagoga v krátkodobých kvalifikačních kurzech – 54 % účastníků výzkumu (32 dotazovaných) bylo absolventy kurzů „studium pro asistenty pedagoga“ nebo „studium pedagogiky“. Studiem v pedagogickém oboru na střední, vyšší odborné nebo vysoké škole prošlo 39% asistentů pedaogoga (23 dotazovaných); zbývajících 7 % účastníků výzkumu (4 dotazovaní) získalo asistentskou kvalifikaci prostřednictvím absolvování pedagogicky zaměřeného studia na vysoké škole v kurzu celoživotního vzdělávání.

Tab. 1. Způsob získání kvalifikace AP

Kategorie	počet osob
Kurz Studium pro asistenty pedagoga	27
Kurz Studium pedagogiky	5
Pedagogický obor na SŠ	10
Pedagogický obor na VOŠ	2
Pedagogický obor na VŠ	11
Kurz CŽV s pedagogickým zaměřením	4

Zdroj: autoři příspěvku (vlastní šetření)

Poměrně různorodá byla skupina účastníků výzkumu z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb podporovaných žáků – zatímco 51% (30 dotazovaných) účastníků výzkumu pracovalo ve své praxi primárně s žáky se zdravotním postižením, 47% (28 dotazovaných) asistentů podporovalo ve své praxi jak žáky se zdravotním postižením, tak i žáky se sociálním znevýhodněním, zbývající jedna asistentka pedagoga pracovala dokonce výhradně s žáky se sociálním znevýhodněním.

V kontextu kvalifikace a profesní připravenosti asistentů pedagoga se následující text zaměřuje na vyhodnocení dat, ve kterých se výpovědi účastníků výzkumu dotýkaly hodnocení přínosu jejich kvalifikačního studia, potřeby dalšího vzdělávání a způsobu dalšího vzdělávání pro výkon asistentské profese.

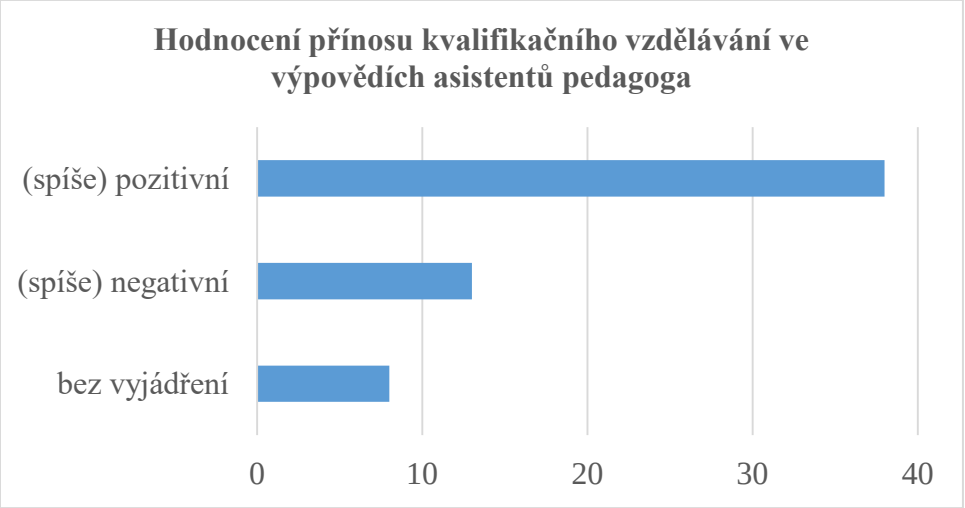
4. Výsledky

Hodnocení přínosu kvalifikačního vzdělávání ve výpovědích asistentů pedagoga

V hodnocení přínosu kvalifikačního studia a uplatnění poznatků ze studia v praxi převažoval mezi účastníky výzkumu kladný postoj - jako výhradně pozitivní nebo spíše pozitivní hodnotilo přínos svého předchozího kvalifikačního studia 64 % asistentů pedagoga (38 dotazovaných). Za pozornost ale jistě stojí skutečnost, že menší skupina, konkrétně 22 % z celkového počtu zúčastněných asistentů pedagoga (13 dotazovaných), hodnotila ve svých výpovědích přínos kvalifikačního vzdělávání spíše negativně nebo zcela negativně – každý pátý asistent pedagoga tak vyjádřil postoj, podle kterého nebylo kvalifikační vzdělání pro jeho práci očekávaným přínosem. Zbývajících 14 %

(8 dotazovaných) nevyjádřilo ve svých výpovědích směrem ke svému kvalifikačnímu vzdělání ani pozitivní, ani negativní hodnocení.

Graf. 1. Hodnocení přínosu kvalifikačního vzdělávání



Zdroj: autoři příspěvku (vlastní šetření)

Asistenti, kteří hodnotili své kvalifikační vzdělávání pozitivně, nejčastěji vyzdvihovali **význam praktické zkušenosti**. Pozitivně tak hodnotili vyučující z řad učitelů z praxe: *„…my jsme měli skvělou lektorku, paní [L], která nebyla takový to suchý vyprávění, ale opravdu příběhy ze života, protože je to bejvalej pedagog, kterej učil na škole, ale myslím si, že mi to dalo hodně teda…“* [AP22] Jako přínosné bylo hodnoceno i zapojení dalších odborníků z praxe do výuky v kurzech: *„…protože jsme měli i výbornou paní lektorku, přímo inspektorku, a i ředitelku z výchovnýho ústavu, takže jsme zabrousili opravdu do témat hodně zajímavých..“* [AP39]

Z pohledu účastníků kvalifikačního vzdělávání je v tomto směru důležitá taková výuka, která zahrnuje řešení praktických situací ze školního prostředí:

No, mně strašně třeba pomohly ty přednášky, které se specializovaly na děti s ADHD, protože to je prostě taková oblast, na kterou nejsou prostě žádný šablony, a je to takový hodně individuální, každý to dítě je jiný, a přitom jsou si podobní ve spoustě ohledů… Je to strašně teda problematický, ale ty přednášky mně hodně otevřely oči a popsaly mi spoustu situací, s kterýma jsem se jakoby přišla do styku, a teďka jsme nevěděla, jak hnedka to řešit nebo co s tím dělat no [AP25].

V souvislosti s oceňovaným přínosem praktické zkušenosti zmiňovali účastníci výzkumu i pozitivní **význam praxí** při studiu: *„Tak my tím, že jsme to měli ve škole jako praxi, tak mně to jako po tom nějako odlišné už nepřišlo, že už jsem věděla, do čeho vlastně půjdu a co to obnáší.“* [AP46] A i asistenti, kteří už do kvalifikačního studia nastupovali s předchozí praktickou zkušeností, potvrzovali velký přínos v možnosti propojování teorie a praxe:

Myslím si, že hodně, protože mnohé věci už jsem předtím zažila a znala z té praxe, kterou už jsem ze školy měla, pak přišlo to studium, kde se mi zkušenosti potvrdily těmi teoretickými znalostmi a zároveň jsem je potom mohla aplikovat ještě v nějaké širší a hlubší podobě, tam kde jsem to potom potřebovala [AP49].

Z hlediska dílčích oblastí studia asistenti pedagoga oceňují ty obsahy, které jim pomáhají **porozumět chování dítěte**, často se tak v jejich výpovědích objevoval přínos výuky psychologie:

No nejdůležitější je opravdu asi znát tu psychologii dítěte, protože nějaké znalosti předmětů to by měl mít každý ze svého studia na nějaké té střední škole, každý asistent musí, nebo měl by být minimálně středoškolák. Takže ty znalosti v předmětech by měly být samozřejmé, ale znalost teda psychologie dítěte, si myslím, že je nejdůležitější [AP01].

Ze speciálněpedagogických disciplín je pak v tomto kontextu zmiňována etopedie, ve smyslu nauky o zvládání náročného chování žáků: „*...oblast etopedie, tak nějak zvládání jakoby toho dětskýho chování, tak nějak, aby si to člověk uměl odůvodnit, aby věděl, proč se jaké dítě chová, v jaké situaci nebo aspoň tak nějak...*“ [AP56].

V tematickém rámci speciální pedagogiky asistenti pedagoga na kvalifikačním vzdělávání oceňovali základní **seznámení s diagnózami** žáků, a z nich vyplývajícími metodami práce: „*Myslím si, že právě ty konkrétní diagnózy, třeba z té speciální pedagogiky mi potom pomohly v případě dětí, které měly už nějakou diagnózu, se jim opravdu věnovat, tak jak jsem potřebovala, aby ta práce a péče tomu odpovídala*“ [AP49]. Základní orientaci v dopadech jednotlivých diagnóz žáků hodnotili informanti jako významnou nejen pro vlastní práci, ale i pro celkové pochopení problematiky života lidí s postižením:

...se člověk jakoby dozví, já nevím, třeba o autismu nebo i překvapivý věci o dětech, já nevím, neslyšících. To jsme byli hodně překvapení, protože jsme si mysleli, že je mnohem horší, když někdo nevidí. Takže jako jo no, asi to jakoby pomohlo, protože člověk vidí ten problém jako i z jiný strany“ [AP14].

Podle očekávání byly jako nejpřínosnější zpětně hodnoceny ty obsahy výuky, které korespondovaly se souběžnou nebo následující praxí asistentů pedagoga: „*Psychopedie, ta mi dala nejvíc, protože v tu dobu jsem právě dělala s těmi autisty. Takže psychopedie. Psychologie vývojová, dejme tomu. To no, myslím, že tyto dva obory asi nejvíc*“ [AP19].

U účastníků výzkumu, kteří hodnotili přínos svého kvalifikačního vzdělání spíše negativně, se primárně objevovala **kritika příliš teoretického zaměření** výuky: „*... to, co jsem se naučila ve škole, si myslím... že to byla jen taková teorie, která mi tady až tak k ničemu moc nebyla, že se liší.*“ [AP46] Zmiňováno bylo také odtržení teoretického studia od reality praxe:

„Určitě to studium ti popíše, o čem ten obor je a jak zhruba máš postupovat, ale nikdo ti neřekne, co bude realita. A realita se od studia opravdu dost často liší. (...) Jak reagovat na ty situace prostě. V moudrých knihách je psáno, jak k těmhle dětem přistupovat, jak být trpělivý, jak když jim něco vytýkáš, odvádět je vedle, mimo od ostatních dětí. Ale když to dítě začne na ostatní děti útočit, tak nemůžu tam tiše sedět a trpělivě vyčkávat, až do nich bodne ty nůžky...“ [AP57].

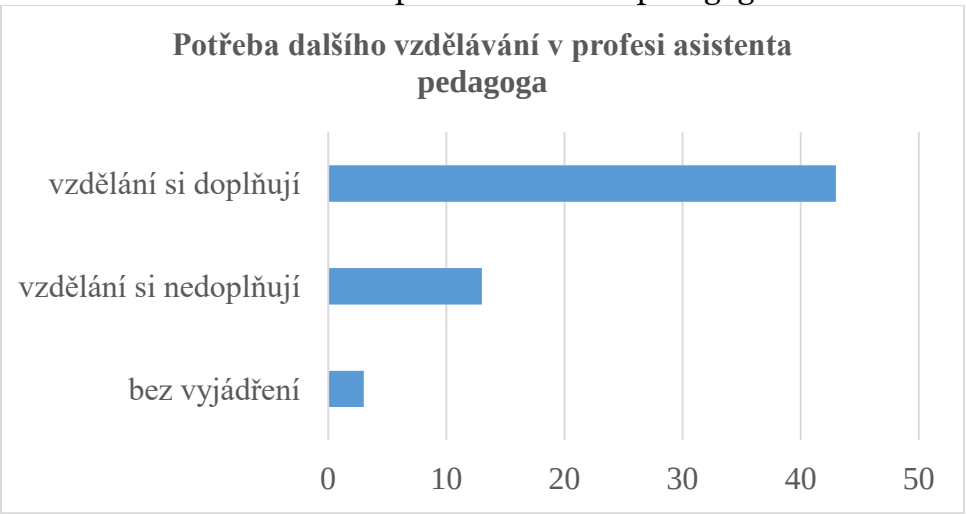
Spíše ojediněle se ve výpovědích asistentů pedagoga objevilo zpochybnění významu kvalifikačního studia s odkazem na vlastní předcházející zkušenosti, které byly hodnoceny jako daleko přínosnější: „*Ale ano. Já hlavně mám zkušenost, že mám sice dospělého syna,*

ale když byl malý, tak prostě problémy jsme nějaké měli, tak i kvůli němu jsem už věděla, co kde si najít a jak s tím dělat.“ [AP26]

Potřeba dalšího vzdělávání v profesi asistentů pedagoga

V souladu s obecně předpokládaným požadavkem na průběžné celoživotní vzdělávání všech pracovníků v pomáhajících profesích si asistenti pedagoga ve své praxi většinou nevystačí se znalostmi získanými v kvalifikačním studiu, a své znalosti a dovednosti si i dále doplňují. Více než dvě třetiny, konkrétně 73% (43 dotazovaných), z účastníků výzkumu ve svých výpovědích uvedly, že si ve své praxi kvalifikaci průběžně doplňují, ať už formou samostudia nebo účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jen 22% (13 dotazovaných) z celkového počtu informantů ve výpovědích uvedlo, že už se dále v profesní oblasti nevzdělávají. Zbylých 5% (3 dotazovaní) asistentů pedagoga pak neposkytlo ve výpovědi k oblasti průběžného zvyšování vlastní kvalifikace žádnou relevantní informaci.

Graf. 2. Potřeba dalšího vzdělávání v profesi asistentů pedagoga



Zdroj: autoři příspěvku (vlastní šetření)

Z povahy pedagogické práce automaticky u všech pedagogických pracovníků předpokládáme potřebu průběžného dalšího vzdělávání. Zvýšenou pozornost proto vzbuzují výpovědi asistentů pedagoga, které **zdůvodňují absenci potřeby dalšího vzdělávání**. Zde se primárně objevuje odkaz na to, že asistent pedagoga už všechny potřebné informace získal v kvalifikačním vzdělávání a že další zdroje už jen opakují to, co už zná: „*Četla jsem něco, co nám paní ředitelka dávala, kvůli autismu, ale bylo to to samý, co jsem věděla ze školy*“ [AP11]. Případně je aktuální praxe asistenta pedagoga interpretována jako tak jednoduchá, že další vzdělávání už nevyžaduje: „*Já přece jenom, ta žačka má přece jenom lehkou mentální retardaci a je schopná běžně komunikovat a úplně tam* [další vzdělávání] *není zatím potřeba*“ [AP55].

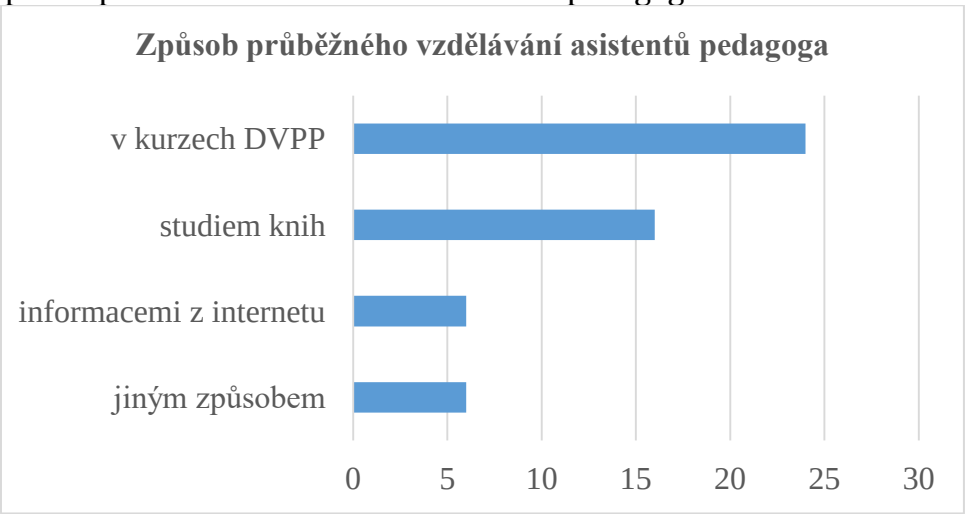
Specifická situace se v daném kontextu objevila ve výpovědích dvou asistentů pedagoga, kteří pracují s žáky z etnické menšiny. Ti nevyhledávali další vzdělávání s odůvodněním, že informace získávají buď z vlastní zkušenosti anebo přímo od žáků:

[odpovídá na otázku po účasti v dalším vzdělávání] Ne, jako přímo sama ne, ale jelikož tady mám více romských žáků a někdy tak jako třeba říkaj nějaký ty slova, i sprostý slova romsky, tak se jich vždycky ptám: „Co to znamená?“ a tak jako takhle… ale nepamatuju si to, nemůžu ani teď jako říct nějaký romský slovo, ale jako takhle jako je, že občas se jich zeptám. I jsem se jich třeba o Vánocích ptala, jak probíhaj třeba romský Vánoce. Takže takhle jo, ale že bych si sama sedla třeba k počítači, nebo si půjčila nějakou knížku, to ne. To spíš od dětí tady vyzvídám [AP35].

Způsob průběžného vzdělávání asistentů pedagoga

Při zkoumání způsobů průběžného dalšího vzdělávání asistentů pedagoga je zřejmé, že nejčastěji si tito pedagogičtí pracovníci doplňují znalosti a dovednosti prostřednictvím kurzů DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků). V rozhovorech účast na kurzech dalšího vzdělání pedagogických pracovníků zmiňovalo 41 % asistentů pedagoga (24 dotazovaných). Druhou nejčastější možností bylo doplňování znalostí studiem knih, které zmínilo 27% z účastníků výzkumu (16 dotazovaných). Internet jako zdroj informací uvedlo 10% asistentů pedagoga (6 dotazovaných) a shodně 10% účastníků výzkumu (6 dotazovaných) zmínilo ve výpovědích v souvislosti s vlastním vzděláváním jiné zdroje průběžného doplňování znalostí a dovedností (učením se od kolegů, z pedagogických periodik, dalším studiem pedagogického oboru na střední pedagogické škole). Při interpretaci frekvence zdrojů dalšího vzdělávání je ovšem nutné připomenout, že zdrojem dat byly semi-strukturované rozhovory s otevřenými otázkami, u kterých je – ve srovnání s technikami založenými na otázkách uzavřených – více pravděpodobné, že účastník výzkumu případný zdroj neuvede, i když jej v praxi využívá, protože si na něj v době rozhovoru zrovna nevzpomene; frekvence zdrojů dalšího vzdělávání je zde tak ukazatelem spíše orientačním.

Graf. 3. Způsob průběžného vzdělávání asistentů pedagoga



Zdroj: autoři příspěvku (vlastní šetření)

V konkrétních aspektech interpretace zdrojů dalšího vzdělávání je potřeba upozornit na to, že přístup k nejfrekventovanějšímu zdroji – **kurzům DVPP** – je podmíněn nejen zájmem asistenta pedagoga o účast v kurzu, ale také ochotou zaměstnavatele, který asistentovi účast v kurzu umožní a zaplatí: *„My máme hrozně hodnou paní ředitelku, já to musím říct, a ona jakýkoliv školení si najdem, třeba na NIDV, na VISKu, tak není*

problém a proplatí nám ho bez problémů, takže jako jo“ [AP22]. Kromě klasických výukových seminářů byla ve výpovědích asistentů pedagoga zmiňována také účast na – pro asistentskou praxi zjevně velmi přínosných – kurzech s určitými supervizními prvky:

...když bylo nějaký sezení s psychologama, já jsem spolupracovala hodně se Zlíchovem, tak tam oni vlastně dělali pro asistenty pedagoga, co měli vlastně v péči jejich svěřence de facto, tak abychom si o nich mohli popovídat o těch svěřencích a takhle. Tak vlastně na tyhle sezení jsem já docházela a jezdila jsem tam... [AP26].

V rámci **studia knih** byla zmíněná vhodnost vzájemného doporučování zajímavých titulů s ostatními pedagogickými pracovníky:

...samozřejmě máme doporučenou literaturu. Nebo literaturu, která nás i zaujala, protože my třeba tím, že kolegyně dělají taky vychovatelství a v podstatě dopoledne dělají asistenci, tak když pokud vyjde nějaká knížka a řekneme si, že opravdu byla dobrá, tak si prostudujeme všichni, že si ji jako půjčíme a tak“ [AP 32].

Jako užitečná se jeví také existence skript ke kvalifikačním kurzům, která pak můžou asistenti pedagoga použít k dalšímu svému studiu i po ukončení kurzu: „*...a kolikrát se vracím i do těch skript a do těch sešitů, že jako opravdu si myslím, že mi to dalo hodně no, že využívám to, co jsem se naučila v praxi dost.*“ [AP09] Za pozornost pak jistě stojí i jedna z výpovědí, která odkazuje na další vzdělávání nejen pomocí odborných knih a učebnic, ale také formou tematicky související beletrie:

Ano, kurzem a četbou. Půjčila jsem si i beletrii v knihovně, kterou napsali autisté, a při čtení, jeden byl Francouz, původem rodiče byli Češi, protože migrovali, napsal knížku, teď si nemůžu vzpomenout na název, a ještě pak jednu, a to ti úplně změní pohled na jejich svět. Žijí úplně jinak” [AP33].

5. Diskuze

Za významné zjištění lze považovat skutečnost, že více než pětina asistentů pedagoga hodnotí absolvované kvalifikační vzdělávání negativně, jako příliš teoretické, bez významu pro další profesní praxi. Tato skutečnost může mít potencionální dopad i do celkového prožívání profesní identity asistentů – podle studie Trenta (2014), který sledoval skupinu asistentů pedagoga v Hongkongu, je pro vlastní identifikaci s profesí u asistentů důležité mimo jiné i právě to, aby měli příležitost své poznatky z kvalifikačních kurzů uplatnit v praxi, a naopak nemožnost praktické aplikace znalostí a dovedností získaných v kvalifikačním vzdělávání vede k zablokování růstu profesní identity.

Doporučení pro inovace studijních programů a kvalifikačních kurzů pro asistenty pedagoga lze formulovat na základě těch výukových strategií a obsahů, které asistenti zapojení do výzkumu ve svém kvalifikačním vzdělávání označili jako přínosné – ve vzdělávání asistentů pedagoga by tedy bylo žádoucí: (1) Podporovat praktickou orientaci výuky, pracovat s příklady z praxe, případovými studiemi, (2) Více do výuky zapojit učitele a další odborníky z praxe, kteří budou mít možnost stavět na své osobní zkušenosti, (3) Posílit praxe při studiu a věnovat pozornost i reflexi praxí v rámci následných seminářů, (4) Ve výuce více akcentovat obsahy zaměřené na schopnost intepretace dětského chování a zvládání náročného chování žáků, a (5) Minimalizovat teoretickou výuku a při výuce

nezbytného množství teorie se soustředit na přesah teoretických poznatků do praxe. V souladu se zjištěním studie, ve které Sharma a Salend (2016) poukazují na nedostatky v oblasti spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, pak lze doporučit, aby i téma tandemové spolupráce těchto dvou profesí mělo svůj prostor v kvalifikačních programech pro asistenty pedagoga.

Vedle kvalifikačního vzdělávání je významná i neúčast některých asistentů pedagoga na dalším vzdělávání. Ve výzkumu více než pětina asistentů pedagoga uvedla, že nevyužívá žádné prostředky zvyšování kvalifikace, tedy ani se neúčastní kurzů dalšího vzdělávání, ani nevěnují čas samostudiu. K potřebnému zvýšení účasti asistentů pedagoga na procesech dalšího vzdělávání by mohla vést cela řada dílčích opatření – od ustanovení povinného a nezbytného minima dalšího vzdělávání po vzoru vzdělávání pracovníků v sociálních službách přes zvýšení dostupnosti bezplatných kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků až po posílení informační role školních knihoven, zajištění odborné literatury do sboroven a systematické zvyšování kompetencí asistentů pedagoga ve využívání odborných webových zdrojů.

Závěr

I po čtvrt století své existence zůstává pozice asistentů v našem školství stále doprovázena četnými nejasnostmi, mnohdy souvisejícími s poměrně složitým vymezením požadované kvalifikace asistenta pedagoga. V odborné veřejnosti zaznívají hlasy poukazující na příliš široké pojetí profese, které umožňuje, aby asistenty pedagoga byli jak vysokoškoláci, tak i lidé se základním vzděláním. Prezentovaný výzkum ale naznačuje, že problémy spojené s kvalifikací asistentů nemusí být až tak zapřičiněny širokým rozpětím požadovaného vzdělání, jako spíše kvalitou kvalifikačního vzdělávání, které části asistentů nepřináší potřebné znalosti a dovednosti pro jejich praxi. Toto určité selhávání procesů kvalifikačního vzdělávání může být zhoršováno i neúčastí asistentů na dalších aktivitách směřujících k průběžnému rozvíjení kvalifikace.

Je jistě chvályhodné, že Česká republika v posledních letech posiluje mechanismy inkluzivního vzdělání a navyšuje počty asistentů pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Samotné zvyšování počtu asistentů ale nestačí – je potřeba, aby šlo o asistenty vzdělané, o asistenty, kteří mají již při vstupu do praxe osvojené ze studia základní znalosti potřebné pro práci s dětmi a žáky, o asistenty, kteří si podle aktuální potřeby své profesní znalosti a dovednosti při zaměstnání průběžně rozvíjí. Proto i nadále patří zvyšování efektivity kvalifikačního i dalšího vzdělávání asistentů pedagoga mezi důležité výzvy našeho školství.

Autoři textu poukazují na omezené možnosti interpretace závěrů výzkumné studie, která je limitována kvalitativní povahou a velikostí výzkumného vzorku. V obecném měřítku lze použít závěry studie jako podněty pro další výzkumná šetření v dané oblasti.

Poděkování

Text vznikl s finanční podporou Grantové agentury České republiky, jako součást výstupů grantového projektu „Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga“ (GAČR 17-07101S).

Použitá literatura

Česko. (2016). Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*; ve znění pozdějších novelizací.

Česko. (2005). Vyhláška č. 317/2005 Sb. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, ve znění pozdějších novelizací.

Česko. (2004a). Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*; ve znění pozdějších novelizací.

Česko. (2004b). *Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*; ve znění pozdějších novelizací.

ČŠI – Česká školní inspekce (2017). *Tematická zpráva – Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017* (č.j. ČŠIG-4552/17-G2). Dostupné z: https://portal.csicr.cz/Clanek/2957

Giagreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, (4), 341-345.

Giagreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In: Florian, L. (ed.): *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 429-440). London: SAGE.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum; základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

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

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2018). *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele* [online, cit. 2018-22-04] Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

Němec, Z., & Michalík, J. (2015). Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In Morávková Vejrochová, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. s. 11 – 19. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum.

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, (8). 118 – 134.

Trent, J. (2014). 'I'm teaching, but I'm not really a teacher'. Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. *Educational research,* (1), 28-47.

ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání (2010). *Rychlá šetření 1/2010 - závěrečná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

POSTOJE VYBRANÝCH SKUPIN MLADISTVÝCH KE VZDĚLÁVÁNÍ

Veronika Novotná[70]

Abstrakt: Empirická studie se zabývá postoji vybraných skupin mladistvých ke vzdělávání. Výzkumné šetření je zaměřeno na respondenty z ústavní nebo ochranné výchovy a na mladistvé, kteří docházejí do střediska výchovné péče. Jako kontrolní skupina byli vybráni studenti gymnázia, u kterých je společenské uplatnění požadováno. Pro statistické testování byly stanoveny nulové hypotézy (H_0). K analýze dat byla využita statistická metoda mnohonásobného porovnávání, konkrétně Fisherův LSD test (Least Significant Difference - nejméně významný rozdíl), který je zaměřen na vzájemné porovnávání tří a více nezávislých výběrů. Výsledky šetření prezentují odlišnosti v postojích ke vzdělávání a následného společenského uplatnění u respondentů ve věku patnáct až osmnáct let. Ze sociálně znevýhodněné skupiny mladistvých se k výsledkům respondentů z kontrolní skupiny nejvíce přiblížili respondenti z dětského domova. V závěru, jsou na základě šetření stanovena doporučení pro praxi pedagogů a vychovatelů, kteří pracují s mladistvými osobami.

Klíčová slova: postoje, mladiství, sociálně znevýhodněné skupiny, vzdělávání, ústavní výchova, ochranná výchova, preventivně výchovná péče

ATTITUDES OF SELECTED GROUPS OF ADOLESCENTS TO EDUCATION

Abstract: The empirical study deals with the attitudes of selected groups of teenagers to education. The research is focused on respondents from institutional or protective education and on juveniles attending the educational care center. As a control group, high school students were selected for whom social application is required. For statistical testing, zero hypotheses (H_0) were established. The statistical method of multiple comparison was used to analyse the data, specifically Fisher's LSD test (Least Significant Difference), which is aimed at comparing three or more independent selections. The results of the survey present differences in attitudes towards education and subsequent social application among respondents aged fifteen to eighteen. Of the socially disadvantaged group of juveniles, respondents from the children's home came closer to the results of the respondents from the control group. In conclusion, based on the survey, recommendations are provided for the practice of educators and educators working with young people.

Key words: attitudes, youth, socially disadvantaged groups, education, institutional education, protective education, preventive educational care

[70] Mgr. Bc. Veronika Novotná, Charles University, Faculty of Philosophy & Arts, Department of Education, Celetná 20, 116 42 Praha l - Staré město, e-mail: veronika.novotna@ff.cuni.cz.

Introduction

In today's society, attitudes and education are generally a highly discussed topic. Education is an important factor in terms of successful social application, especially in the labor market, which is constantly increasing demands on the level of attained education. The content of this article is focused on individuals residing in children's homes, educational institutions and attending the centers of educational care. Every long-term stay in institution is for a child and juvenile a handicap and deprives them. "The consequences of constitutional deprivation are also evident in the descendants of the people who passed through the institution in terms of health, level of education, criminality, quality of relationships" (Matoušek, Koláčková & Kodymová, 2005, p. 269).

1. Characteristics of basic concepts

One of the currently accepted definitions is: "Attitudes are defined as persistent acquired dispositions for a particular evaluation and from it resulting specific behaviour in different situations and in relation to some objects" (Vágnerová, 2004, p. 267). Attitude represents sympathy or antipathy relating to certain objects, persons or situations. According to Nakonečný (1993, p. 99), attitudes are characterized by properties, including complexity, consistency, consonance of multiple attitudes (creation of attitudinal categories), resistance to attitude towards change and intensity.

Attitudes are shaped in two ways - educational interaction or social learning. Creating attitudes through social learning is based on the acceptance of attitudes from people who are emotionally significant to the individual or are considered to be the authority in the area. Some opinion may be fixed by imitation, identifying, or conditioning. Some attitudes can also be affected by institutional rules as they are required by society (Řezáč, 1998, p. 32).

However, the attitude may also be based on one's own experiences, which are influenced by positive or negative emotions. "Attitudes as the products of learning can change under certain conditions, because everything learned is conditional and therefore relatively lasting, although some experience can lead to lasting consequences" (Nakonečný, 2009, p. 267). The education and possibilities of employing young people with ordered institutional education are only very marginally mentioned in the Czech literature of the Czech authors. Individuals with institutional care often encounter school failures.

Education is divided into general and vocational. General education is the sum of the most common prerequisites for the social functioning of an individual (Průcha, 2009, p. 56).

Vocational education is referred to as a set of prerequisites for performing a particular profession. "It is about the knowledge, skills, abilities and attitudes that are focused on the performance of certain qualified work" (Vališová & Kasíková, 2011, p. 144).

2. Objectives of the research

The aim of the empirical study is to present the data obtained during the research and to determine the differences in attitudes towards education of juveniles from individual groups. In the framework of an empirical survey, a research problem was identified as follows: What are the attitudes towards education for selected groups of teenagers aged fifteen to eighteen in connection with the subsequent successful social application? On the basis of the obtained information, propose recommendations for the practice of educators and educators working with the mentioned juvenile groups.

3. Methodology

For statistical testing, null hypotheses (H_0) were determined. "The null hypothesis states that no statistically significant difference will be found between the examined variables." (Hill, 2004, p. 283). Null hypotheses can be disproved and are as follows:
H_{01}: Young people from the individual groups surveyed do not differ in positive attitudes towards education.
H_{02}: Young people from the individual groups surveyed do not differ in negative attitudes towards education.

Identification of attitudes brings a number of problems. One of the most reliable techniques for measuring attitudes is the Likert scale, which was used during this research. It is made up of statements in which the five-point scale that R. Likert has created to achieve balance of scale. It includes several stages that provide a range of possible views. This scale identifies both the content of attitude and its approximate strength (Hayesová, 1998). The investigated person on the scale expresses his / her degree of consent or disagreement with the statement.

A research survey was conducted with a target group of respondents, consisting of juveniles of boys and girls aged fifteen to eighteen. The total number of respondents is 169 with the largest number of respondents aged eighteen (Table 1). All respondents had completed only primary education at the time of the questionnaire survey.

Table 1: Characteristics of the research population by age

Age	Absolute number	Relative number [%]
15	23	14
16	39	23
17	53	31
18	54	32
Total:	**169**	**100**

The research was conducted using questionnaires in four different groups. These were groups that ranked among the socially disadvantaged population and the control group.

The first group consisted of 28 clients from Children's Homes. For the empirical study, this group was named as ChH. The second group consisted of 45 respondents from Educational Institutes. This group will be referred to as EI in the text. The third group

represents 24 clients from the Center for Educational Care. This group has been named as CfEC. The control group represents the high school students. The survey was attended by a total of 72 students. This group has been named as HS.

For clarity, below are the total numbers of respondents (Table 2) who participated in the questionnaire survey. Respondents were divided into the specific groups they represent.

Table 2: Characteristics of the research group by groups

Group	Absolute Frequency	Relative frequency [%]
ChH	28	16,6
EI	45	26,6
CfEC	24	14,2
HS	72	42,6
Total:	**169**	**100**

A questionnaire method was chosen for the research, which is one of the most used research methods for obtaining information and data on selected issues. Gavora (2000, p. 99–100) characterizes the questionnaire as a mass gathering of information from respondents on the basis of the submitted questions or statements. A non-standardized questionnaire was used to process the empirical study, which allowed to obtain a lot of data from the respondents. The questionnaire consisted of 21 items that related to the hypotheses. In order to ensure the return of completed questionnaires, we participated in the survey personally. Filling in the questionnaires was anonymous and voluntary.

For the comparison of four groups, the statistical method of multiple comparison was used. Specifically, the Fisher LSD (Least Significant Difference) was used to analyse the data, which is aimed at comparing three or more independent selections. Thanks to this statistical method, we could get information about which groups of groups have statistically significant differences between them. Fisher's LSD test compares arithmetic averages and confidence intervals for selected data. Differences are examined at the alpha-0.05 significance level. The results of the questionnaire survey were evaluated using the statistical program Statgraphics for windows centurion XV.

4. Results

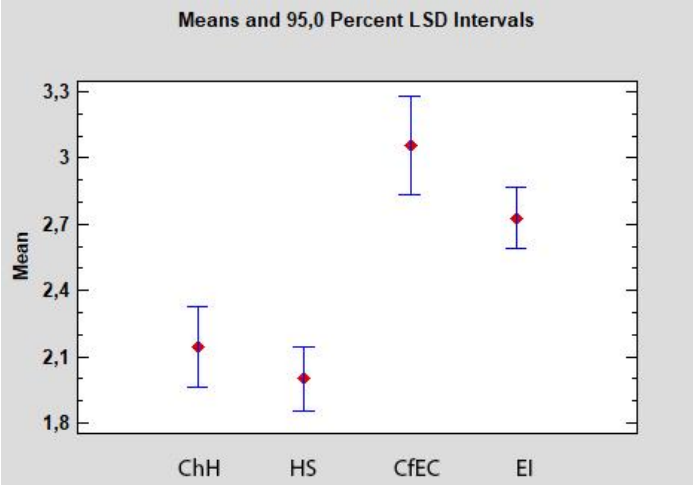
During the analysis of the results, statistically significant differences between the groups of respondents were identified. For items related to positive attitudes of adolescents to education, the following results were obtained.

Table 3. Positive attitudes of adolescents to education

Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
ChH – HS		0,144231	0,330808
ChH – CfEC	*	-0,911325	0,408297
ChH – EI	*	-0,584493	0,325461
HS – CfEC	*	-1,05556	0,373824

HS – EI	*	-0,728723	0,281003
CfEC – EI		0,326832	0,3691
* statistically significant difference α-0,05			

Graph 1. Positive attitudes of adolescents to education



The results of a research survey on education and the attitudes of young people towards it revealed that there was a statistically significant deviation. In this case, there is a statistically significant difference between the two groups of comparison groups: the children's home and the educational care center, the children's home and the educational institution, the high school and the center of educational care and high school and the educational institution. For these groups, the null hypothesis H_{01} (Young people from the individual groups surveyed do not differ in positive attitudes towards education) is rejected.

In view of these findings, it is necessary to recognize that education is an important social factor leading to successful social self-realization. Problems with this factor after a questionnaire survey were found among respondents from the educational care center and respondents from the educational institute. These results indicate that attention needs to be focused on this issue. High scores in the area of positive attitudes towards education were achieved by a control group composed of high school respondents. A statistically significant deviation did not occur between the examined high school respondents and the children's home respondents, but the variance of responses of respondents from the children's home was larger on the scale. In this study pair, the null hypothesis H_{01} (Young people from the individual groups surveyed do not differ in positive attitudes towards education) cannot be rejected.

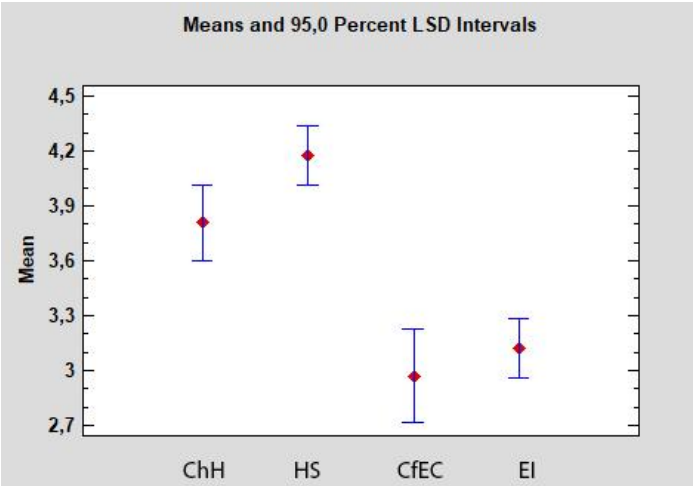
The same case occurs between the two respondents from the educational care center and from the educational institute, where their positive attitudes towards education do not differ significantly from the statistical deviation. However, it is clear from Chart 1 that their average responses to the scale varied in a different part than the respondents from the high school and the children's home. The null hypothesis H_{01} (Young people from the individual groups surveyed do not differ in positive attitudes towards education) for the respondents from the educational care center and from the educational institution cannot be rejected.

In the case of negative education attitudes, the following results were obtained for each group of adolescents.

Table 4. Negative attitudes of teenagers to education

Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
ChH – HS		-0,367079	0,371906
ChH – CfEC	*	0,835117	0,461336
ChH – EI	*	0,685117	0,368686
HS – CfEC	*	1,2022	0,426404
HS – EI	*	1,0522	0,323913
CfEC – EI		-0,15	0,423599
* statistically significant difference α-0,05			

Graph 2. Negative attitudes of teenagers to education



From the results of the research survey (Table 4 and Graph 2) it follows that the efforts of the respondents from the Center of Educational Care and Educational Institute for successful completion of education are low. However, this predicts difficult social performance and prevents further development of the individual. Studies have been published to show that children and adolescents who are educated in institutional care often have low levels of school education and thus have a reduced chance of applying to the labor market. In the hierarchy of values, education is not at the forefront of it, which interferes with their attitude towards this issue.

Statistically significant deviations are again seen in the pairs of groups compared: the children's home and the educational care center, the children's home and the educational institution, the high school and the educational care center and the high school and the educational institution. On the basis of the results we have found that in these compared groups, the null H_{02} hypothesis (Young people from the individual groups surveyed do not differ in negative attitudes towards education) is rejected. In the case of comparison groups, the children's home and high school and the center of educational care and the educational institute, the results of the questionnaire survey show that there was no statistically significant difference between the two pairs examined and hence the null

hypothesis of H_{02} (Young people from the individual groups surveyed do not differ in negative attitudes towards education) cannot be rejected in these cases.

Some questions were included in the questionnaire which did not concern the attitude towards education itself. This was a question that was focused on family history: What is your parent's highest education attained? Education and subsequent social application are related especially to the family. “In some cases, the family and its environment may become the source of the origin and development of various psychological problems and subsequent socially pathological phenomena. Therefore, the family remains the most important factor influencing the child's overall psychosocial development.” (Fischer & Škoda, 2009, p. 152). One of the main factors that may result in school failure and subsequent problems of children and adolescents in self-realization is psychic deprivation. Family, and especially parents, affect the child both biologically and socially. According to Vágnerová (2005):

parents have more or less similar dispositions as children and are educated in some way depending on their abilities. Their further development is dependent on the personality and the degree of education of parents, which are part of a certain part of the genetic assumptions, all of which are reflected in the educational approach. "Parents who have reached a higher socio-cultural level tend to be more motivated in this respect and consider education to be important also for their children (p. 18).

Table 5: Highest educational achievement of parents

	basic	**without graduation**	**with graduation**	**higher education**	**not specified**
HS	3,6	15,4	**56,0**	22,6	2,4
ChH	7,8	**21,6**	9,8	3,9	**56,9**
EI	16,9	**25,8**	20,2	4,5	32,6
CfEC	0,0	**44,4**	22,2	5,6	27,8

For the sake of clarity, the highest education attained by the parents of the respondents according to the individual surveyed groups is stated in the table. The results show that in the case of the respondents from the children's home, the educational institution and the centers of educational care, the parents of these respondents reached the highest level of education. However, we noted the high percentage of unanswered responses for respondents from the children's home, and we highlight it in the table. The group with the highest education attained by the parents is a group of high school respondents, where the survey results showed that up to 56 % of parents successfully completed high school, and also significantly differ from the other groups in the field of higher education.

Next question that has been analysed is: Have I met someone who has positively influenced your attitude to education? This item did not form part of any of the hypotheses but was deliberately mentioned in the questionnaire because we wanted to get results showing the extent of the family's influence on the youngster's positive attitude towards education. The aim of the analysis of this question was to create a table of persons who in the highest percentages influence the positive attitude towards education of juveniles from a sample of selected and surveyed groups.

Table 6. Share of people positively influencing respondents' attitudes towards education

	Family	**Friend**	**Teacher**	**tutor**	**aunt in ChH**	**an employee of the educational care center**	**coach**
HS	**44,8**	17,2	34,5	0,0	0,0	0,0	3,4
ChH	23,1	0,0	15,4	0,0	**53,8**	0,0	7,7
EI	**41,7**	20,8	0,0	37,5	0,0	0,0	0,0
CfEC	**40,0**	20,0	0,0	0,0	0,0	**40,0**	0,0

In order to maintain the authenticity of the answers, the individual groups are based on the respondents' actual answers, only the family members are listed in the group as “family”. The results in the table above indicate the percentage of persons / groups that positively influenced respondents' attitudes towards education. For the surveyed group of high school respondents, the assumptions were confirmed and their positive attitudes towards education are influenced by family members by 44.8 %.

The assumption was also confirmed by the respondents from the children's home, where we assumed that their position was mostly influenced by educators, respondents in their responses said that their attitude to education was positively influenced by aunt. In the case of respondents from the care center, we expected that their positive attitude to education was influenced by both the family who had interests in the juvenile and, on the basis of request of family, the juvenile was provided with preventive educational care, as well as the staff of the center who works with the juvenile.

Assumption was not confirmed by the respondents from the educational institute, where we expected the predominant answer to be the educator. However, 41.7 % of respondents mentioned the family member.

5. Discussion

In the research, there were obtained results showing the difference between attitudes towards education in selected groups. Particularly in the case of the groups of respondents from the educational institution and the centers of educational care, negative attitudes towards the researched area appeared, which can lead to low education and subsequent unsuccessful application in society. These factors can cause a parasitic style of social life to appear in the individual. It is therefore important that educators focus on these factors.

In spite of the effort to create a questionnaire survey resulting in very accurate values, it is necessary to mention the variables that could influence the results of the survey. The underlying fact is that the attitudes of the respondents to the groups surveyed do not always correspond to their subsequent behaviour, because in a realistic situation a young individual can keep inconsistent with his attitude. As another variable, it is possible to state that respondents, even though it was a questionnaire survey, which was stressed to be anonymous, responded in a way that was socially desirable.

Conclusion and recommendations for practice

It is known from practice, that adolescents educate themselves just because it is conventional. Unfortunately, in the family and often in the school environment, these individuals are not encouraged to link education with successive social applications that are also essential for positive self-realization. In particular, educators working with groups of respondents from children's homes, educational institutions and centers of educational care should focus on teenagers to build their positive relationship to education, duties, and subsequent application to society as these factors are important for the overall self-realization of an individual.

In addition, socially disadvantaged children and adolescents need to build confidence in their surroundings and in themselves. Based on the findings of the questionnaire survey, it is important that educators also focus their attention on changing the motivation to educate young people. Even in this case, it is necessary to take into account the individuality of the individual, his age and gender. Everyone has different motivational tendencies. This positive change in motivation to education must be ensured directly in schools, but also in institutional settings and in educational care centers. For individuals growing up in establishments providing institutional education, it is important that they are prepared for normal living without the help of educators before leaving the facility.

Použitá literatura

Fischer, S., & Škoda, J. (2009). Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Praha: Grada Publishing.
Gavora, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
Hayesová, N. (1998). Základy sociální psychologie. Praha: Portál.
Helus, Z. (2007). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada.
Hill, G. (2004). Moderní psychologie. Praha: Portál.
Jedlička, R., et al. (2004). Děti a mládež v obtížných životních situacích. Praha: Themis.
Macek, P. (1999) Adolescence. Praha: Portál.
Matoušek, O., & Matoušková, A. (2011). Mládež a delikvence. Praha: Portál.
Matoušek, O., Koláčková J., & Kodymová, P. (2005). Sociální práce v praxi. Praha: Portál.
Nakonečný, M. (2009). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.
Nakonečný, M. (2009). Sociální psychologie. Praha: Academia.
Novotná, V. (2015). Postoje vybraných skupin mladistvých ke vzdělávání (Diplomová práce).
Průcha, J. (2009). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
Řezáč, J. (1998). Sociální psychologie. Brno: Paido.
Vališová, A., & Kasíková, H. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada.
Vágnerová, M. (2008). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.
Výrost, J., & Slaměník I. (2008). Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing.

AKÉ ÚLOHY A OTÁZKY ZADÁVAJÚ UČITELIA ŽIAKOM?

Zuzana Osvaldová[71]

Abstrakt: Príspevok je zameraný na zisťovanie toho, aké učebné otázky a úlohy sú zadávané žiakom základných škôl učiteľmi počas vyučovania. Získavanie údajov bolo realizované zámerným pozorovaním, pričom údaje boli zaznamenávané do pozorovacieho hárku – schémy na zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine. Pozorovania boli realizované v termíne február 2018 – jún 2018. Pozorovania sa realizovali počas pedagogickej praxe študentov doplňujúceho pedagogického štúdia. Celkovo sa pozorovania realizovali na 22 základných školách v rôznych krajoch Slovenskej republiky, v trinástich vyučovacích predmetoch. Spolu sa realizovali pozorovania na 65 vyučovacích hodinách. Zo zistení jednoznačne vyplýva, že najviac kladenými otázkami žiakom sú práve reprodukčné otázky. V závere príspevku sú formulované odporúčania vo vzťahu k danej téme príspevku.

Kľúčové slová: učebná úloha, učebná otázka, pozorovanie

WHAT TASKS AND QUESTIONS DO THE TEACHERS ASSIGN TO PUPILS?

Abstract: The paper focuses on identifying what learning issues and tasks are being delivered to primary school pupils by teachers during classes. The data collection was carried out by deliberate observation, the data being recorded in the observation sheet – a schedule for recording the questions on a lesson. Observations were conducted between February 2018 and June 2018. Observations were conducted during the pedagogical practice of students completing the pedagogical study. Overall, observations were made at 22 elementary schools in different regions of the Slovak Republic, in thirteen subjects. Together, observations were made for 65 lessons. It is clear from the findings that the most questions asked by pupils are reproductive issues. At the end of the paper, recommendations are formulated in relation to the subject topic.

Key words: learning role, teaching question, observation

Úvod

V priebehu plánovania a prípravy na vyučovaciu hodinu každý učiteľ uvažuje nad mnohými činiteľmi - aspektmi, ktoré spoločne zabezpečujú dosiahnutie stanovených cieľov žiakmi. Z pomedzi všetkých aspektov si zaslúžia pozornosť úlohy a otázky, ktoré sú žiakom v priebehu vyučovania zadávané, a ktoré zabezpečujú ich pokrok v učení a vzdelávaní sa. Úlohy a otázky majú svoje ústredné miesto vo všetkých druhoch vzdelávania, mali by byť súčasťou každej vyučovacej hodiny. Sú prostriedkom aktivizácie poznávacích a myšlienkových činností žiaka. Učitelia zadávajú žiakom rôzne úlohy a otázky k rôznym účelom, či už opisný, analytický, hodnotiaci a pod. Úlohy a otázky ako jeden z aspektov

[71] PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica, email: zuzana.osvaldova@umb.sk

vyučovania majú svoje korene v starovekom Grécku. Z dostupných prameňov sa dozvedáme, že napr. Sokrates používal tzv. elenchus – techniku otázok a logickej argumentácie smerujúcej k testovaniu správnosti názorov, dokazovaniu správnosti a pod. (Turek, 2008).

1. Učebné úlohy a učebné otázky

Problematika učebných úloh je veľmi široká a možno k nej pristupovať z rôznych hľadísk. Definovaním učebných úloh a otázok sa zaoberali a zaoberajú viacerí autori na národnej ako aj medzinárodnej úrovni. V literatúre sa stretávame s definovaním učebných úloh a otázok samostatne, ale tiež aj s definíciami, ktoré stotožňujú učebné úlohy a učebné otázky, napr. Hellus, 1979; Švec, 2002; Zormanová, 2014; Kalhoust, 2002; Turek, 2008; Röhner & Wenke, 2002; Průcha, Walterová, & Mareš, 2009 a i. Z pomedzi mnohých definícií vyberáme definíciu učebnej úlohy podľa pedagogického slovníka (2009) v ktorom je učebná úloha definovaná ako každá pedagogická situácia, ktorá sa vytvára preto, aby sa zaistilo dosiahnutie určitého stanoveného cieľa. Je zameraná na päť aspektov učenia: obsahový, stimulačný (motivačný), operačný, formatívny a regulatívny. V najvšeobecnejšej rovine môžeme učebné úlohy definovať ako širokú škálu všetkých učebných zadaní a to od najjednoduchších úloh, ktoré vyžadujú pamäťové reprodukovanie poznatkov, až po zložité úlohy, ktoré vyžadujú tvorivé myslenie. Vo vyučovacom procese by sa mali vytvárať súbory úloh, ktoré by mali byť usporiadané od jednoduchých ku zložitým, od algoritmických k tvorivým. Mali by byť podriadené vyučovaciemu cieľu, vychádzať z neho a v závere vyučovacej jednotky – vyučovacej hodiny by mali byť jedným z hlavných prostriedkov spätnej väzby, prostredníctvom ktorých si učiteľ a žiaci overujú splnenie príslušného vyučovacieho cieľa (Kalhoust & Obst, 2002). Učebná otázka „je špecifickým typom učebnej úlohy, je formulovaná v opytovacej podobe, môže byť súčasťou komplexnejšej učebnej úlohy, predstavuj impulz k činnosti, k premýšľaniu, je to podnet k aktivizácii poznávacích, citových a vôľových procesov žiaka, ktorému je otázka kladená“ (Klimentová, 2011).

Existuje mnoho delení učebných otázok. Asi k najznámejšiemu deleniu patrí delenie otázok podľa kognitívnej náročnosti – myšlienkovej aktivity na uzatvorené a otvorené (Klimentová, 2011; Rosa, 2007; Kotrba & Lacina, 2007). Uzatvorené otázky sa vzťahujú na konkrétny prvok učiva, obyčajne majú faktografickú povahu a iba jednu správnu odpoveď. Vyžadujú nižšie kognitívny procesy, sú často reproduktívne, t.j. pri odpovedi si žiak vybaví učivo, ktoré má v pamäti, týkajú sa vyhľadávania informácií napr. z textov, z učebníc alebo iných materiálov. Odpovedá sa často iba krátkou vetou (Gavora, 2005). Otvorené otázky vyžadujú viac ako len reprodukovanie učiva, vyžadujú vyššie kognitívne procesy – pozorovanie, zovšeobecňovanie, vysloveniu názoru alebo hodnotenie. Môžu sa opierať o zapamätané poznatky, ktoré však žiak pri odpovedi musí spracovať, transformovať. Ide často o problémové otázky, ktoré vyžadujú isté životné skúsenosti, objavovanie, interpretáciu. Zvyčajne nemajú jednu správnu odpoveď a zriedkavo sa dá na ne odpovedať jedným alebo dvoma slovami (Gavora, 2005). V tradičnom vyučovaní prevláda kladenie uzatvorených otázok. Podľa Gavoru (2005) tieto otázky tvoria asi 60 – 80 %, zvyšok tvoria otázky otvorené a otázky zamerané na organizáciu vyučovania, ktoré sa netýkajú učiva. Z uvedeného je dôležité poznať dôvody, pre ktoré sa v školách dáva prednosť uzatvoreným otázkam. Uzatvorené otázky sa vzťahujú na objektívne fakty, odpovede sú neoddiskutovateľné, ľahko sa formulujú, menej zaťažujú učiteľa, vyžadujú od neho menej

prípravy, menej zaťažujú žiakov, učivo má vo veľkej miere faktografický charakter a ťažko sa z neho formulujú otvorené otázky. Vzdelávacie štandardy a učebné osnovy sú preplnené učivom a tak aj čas zohráva svoju úlohu – je na ne málo času, žiaci nevedia odpovedať na otvorené otázky – spomaľujú priebeh vyučovania.

Okrem tohto veľmi jednoduchého delenia otázok poznáme aj iné delenia. Napr. aplikačné otázky, produktívne otázky, hodnotiace otázky, organizačné otázky (Klimentová, 2011). K ďalším typom otázok patria provokatívne otázky, priame otázky, doplňujúce otázky, sugestívne otázky. (Kalhoust & Obst, 2007). J. Maňák (2003) definuje ešte ďalšie typy otázok. Ide o otázky zisťovacie, otázky na pozorovanie, problémové otázky, otázky na posúdenie situácie, rozhodovacie otázky, reťazové otázky, ale aj nejasné otázky. Otázky sa môžu zameriavať na rôzne oblasti vedomostí, môžu mať rôznu formu, aj keď sa zameriavajú na rovnaký typ vedomostí. Wilson (2016) prezentuje päť typov otázok, ktoré sa zameriavajú na rôzne typy myslenia. Ide o nasledovné:

1. Faktické otázky – odpovede sú priame, jednoduché, je ich možno nájsť v literatúre a sú správne alebo nesprávne.
2. Konvergentné otázky – vyžadujú odôvodnenie odpovede.
3. Divergentné – rozdielne – umožňujú preskúmať rôzne cesty a vytvoriť mnoho variantov a alternatívnych odpovedí, vyžaduje sa analyzovanie, zhodnotenie, syntézu. Zámerom je podnecovať kreatívne, invenčné myslenie, skúmanie príčin a dôsledkov.
4. Hodnotiace – ide o sofistikovaný kognitívny alebo emocionálny (afektívny) úsudok. Pri pokuse odpovedať na tieto otázky je možné kombinovať viaceré kognitívne alebo afektívne procesy, často v komparatívnych rámcoch.
5. Kombinované – spočívajú v rozmanitej kombinácii vyššie uvedených typov otázok.

Okrem spomínaných typov otázok, sa najmä v zahraničných zdrojoch stretávame s triedením otázok na otázky nízkej úrovne a otázky vysokej úrovne. (dostupné online).

Bez ohľadu na typ alebo druh otázky, by učebné otázky mali byť formulované tak, aby žiaci pri odpovediach na ne premýšľali, reagovali, teda aktívne sa zapájali do učenia. K tomu je dôležité venovať pozornosť samotnej formulácii otázok. A. Advic, U.A. Wissa, M. Hatakka (online) na základe výskumných zistení uvádzajú zrozumiteľnosť otázky, ako jednu z ich najdôležitejších vlastností. Študenti medzi ktorými realizovali výskumné zistenia považovali za frustrujúce, keď je otázka nezrozumiteľná, keď nedokázali identifikovať, čo sa od nich požaduje. Zo zistení vyplynulo, že polovica času, ktorý je potrebný na zodpovedanie otázky, by nemal byť využitý len na samotné pochopenie otázky. Venovať dostatočnú pozornosť formulovaniu otázok má niekoľko pozitív:

- dochádza k riadeniu myslenia žiakov určitým spôsobom,
- povzbudzovanie žiakov, aby premýšľali a aktívne vytvárali svoje vlastné schémy,
- štruktúrovanie a usmerňovanie ich učenia sa,
- umožňujú učiteľom posúdiť učenie svojich žiakov z hľadiska toho, čo si prinášajú na vyučovanie a čo si odnášajú z vyučovania,
- identifikovanie medzier alebo chybných predstáv v učení sa žiakov,
- pomáhajú žiakom objasniť ich chápanie učiva,
- motivovanie žiakov k zapojeniu sa do vyučovania,

- poskytujú príležitosť na učenie sa prostredníctvom diskusie.

Dôležitá je formulácia otázok. Za „dobre formulované“ otázky môžeme označiť tie, ktoré sú cielené a podporujú učenie. Dôležité je aj to, ako učitelia reagujú na nesprávne odpovede. Práve reakcie učiteľa sú rozhodujúc pre dôveru žiaka a rozvíjanie jeho zvedavosti.

Podobne ako teória pracuje s rôznymi typmi učebných otázok, tak sa v teórii, ale aj praxi stretávame s rôznymi druhmi učebných úloh. V osemdesiatich rokoch dvadsiateho storočia A. Wahla v Terminologickom a výkladovom slovníku učebných úloh (1983) charakterizoval 164 rôznych typov a druhov úloh, ktoré boli členené z hľadiska didaktického, predmetového, operačného a pod. K najviac používaným druhom učebných úloh patria (Zormanová, 2014):

- Analytická učebná úloha – vyžaduje analýzu určitého objektu, javu, systému.
- Doplňujúca učebná úloha – cieľom je doplnenie chýbajúcich údajov.
- Kontrolná úloha – má diagnostickú funkciu a slúži ku kontrole vedomostí.
- Problémová úloha – cieľom je vyriešenie problému, určené sú k fixácii učiva.
- Reproduktívna úloha – založená na reprodukcii poznatkov.
- Slovná úloha – verbálne formulovaná.
- Porovnávacia úloha – vyžaduje porovnávanie dvoch a viacerých predmetov, javov.
- Zisťovacia úloha – vyžaduje nielen zisťovanie určitých faktov, predmetov, javov a podrobností o nich, ale nachádzanie vzťahov medzi nimi.

Tak ako pri učebných otázkach, aj pri učebných úlohách poznáme klasifikácie, ktoré triedia úlohy na základe istých znakov. Asi k najznámejšej typológii učebných úloh patrí Tollingerová taxonomia učebných úloh z roku 1970, ktorá vychádza z Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov. Učebné úlohy sú v taxonómii zoradené vzostupne podľa náročnosti myšlienkových operácií, ktoré sú potrebné k vyriešeniu určitej úlohy. (Zormanová, 2014; Klimentová, 2011 a i.)

Tak ako je dôležité poznať, aké typy úloh a otázok môžeme v rámci vyučovacej hodiny žiakom zadávať, je dôležité poznať a uvedomiť si, aké role plnia vo vyučovaní. Môžeme identifikovať nasledovné (Kalhoust, 2002):

- Učebné úlohy by mali byť súčasťou celého vyučovacieho procesu. Nemali by byť situované len na jeho začiatok alebo koniec, ale mali by vhodne prechádzať celým vyučovaním. Majú nielen vzdelávaciu, ale aj formatívnu funkciu.
- Učebné úlohy by nemali byť izolované, ale v celých systémoch vždy so vzrastajúcou náročnosťou. Mali by vyvolávať celú škálu rôznych poznávacích aktivít. Ich zadanie by malo vzbudzovať dojem, že logicky vyplynuli z aktuálnej situácie vyučovania.
- Základnou podmienkou pre tvorbu učebných úloh je správne a konkrétne stanovenie vyučovacích cieľov. Vzhľadom k nim by mali byť učebné úlohy projektované „na mieru“, aby v daných podmienkach pomáhali účinne splniť stanovené vyučovacie ciele a zaistili spätnú väzbu pre učiteľa a aj žiaka.
- Tvorba učebných úloh je prejavom profesionálneho majstrovstva učiteľa, ktorý by sa mal v rámci pregraduálnej, ale aj postgraduálnej prípravy v tejto problematike neustále zámerne zdokonaľovať.

Učebné úlohy sú síce dôležitým aspektom vyučovania, nesmú mať autonómnu rolu. Sú jednou zo zložiek vyučovania a majú inštrumentálny charakter.

2. Ciele štúdie

Problematika učebných úloh a učebných otázok nie je v pedagogickej teórii novou témou. To isté platí aj pre oblasť výskumných zistení. Napr. Vaculová, Trna a Janík (2008), Čížková (2002) a i. Učebné úlohy sú aktuálnou témou v školskom prostredí a to aj vo vzťahu k viacerým testovaniam žiakov, ktoré sa realizujú na národnej úrovni, ale aj vo vzťahu k medzinárodným meraniam (viac www.nucem.sk). Aktuálnosť venovať sa tejto problematike má svoje ukotvenie aj v jednotlivých cieľových požiadavkách príslušného štátneho vzdelávacieho programu (viac. www.statpedu.sk).

Cieľom štúdie bolo zistiť nasledovné:

- aké učebné otázky a úlohy zadávajú počas vyučovania učitelia žiakom vo všeobecnej rovine (pričom sme vychádzali z triedenia učebných otázok na reproduktívne, analytické, produktívne, hodnotiace a organizačné),
- aké učebné otázky a úlohy sú žiakov najviac zadávané v rámci tých vyučovacích predmetov, počas ktorých sa realizovali pozorovania, a či tieto otázky a úlohy vychádzajú z charakteru daných predmetov,
- aké a či vôbec zadávajú otázky počas vyučovania aj samotní žiaci.

3. Metodológia

Pre získanie údajov sme použili metódu pozorovania. Pozorovania boli realizované študentmi druhého semestra doplňujúceho pedagogického štúdia počas svojej pedagogickej praxe v mesiacoch február 2018 – jún 2018. Doplňujúce pedagogické štúdium je štúdium na vysokých školách, ktorým pedagogický zamestnanec získa pedagogickú spôsobilosť na výkon pedagogickej činnosti. Študenti, ktorí realizovali pozorovania, mali v čase realizovania pozorovaní absolvované vo svojom štúdiu pedagogické a psychologické disciplíny vrátane didaktiky (problematika učebných úloh a otázok je jej obsahom) a metodológie. Teda boli pred realizovaním pozorovaní oboznámení s obsahom pozorovania, ale aj s realizovaním danej výskumnej metódy. Výsledky pozorovaní boli zaznamenávané do pozorovacieho hárku – schémy na zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine. V schéme zaznamenávali v plnom znení otázky, ktoré na vyučovaní položil učiteľ alebo žiaci. Tiež otázky rozdeľovali do piatich kategórií, a to: otázky reproduktívne, aplikačné, produktívne, hodnotiace, organizačné. Pozorovania sa realizovali na dvadsiatich dvoch slovenských základných školách, vo všetkých piatich ročníkoch druhého stupňa, počas vyučovania v trinástich vyučovacích predmetoch. Spolu bolo realizovaných 65 pozorovaní. Podrobnejšie informácie o lokalite, ako aj jednotlivých vyučovacích predmetoch sú vyjadrené nižšie v tabuľke č.1 a tabuľke č. 2.

Tabuľka 1. Lokality realizácie pozorovaní a ich počet

Lokalita	**Počet pozorovaní**	**Lokalita**	**Počet pozorovaní**
Banská Bystrica	7	Púchov	3
Čierny Balog	3	Ratková	2
Fiľakovo	5	Revúca	1
Horný Vadičov	3	Rožňava	3
Jesenské	2	Sliač	3
Krašúnovce	3	Snina	3
Lučenec	3	Spišský Štiavnik	3
Mikušovce	1	Topoľčany	3
Oravská Lesná	1	Veľká Ida	3
Partizánska Ľupča	3	Zubrohlava	3
Prešov	3	Žilina	3

Tabuľka 2. Počet pozorovaní v jednotlivých vyučovacích predmetoch na základe rámcového učebného plánu pre základné školy

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	Počet pozorovaní v jednotlivých ročníkoch					Spolu
		5. roč.	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.	
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyka a literatúra	1	-	-	2	2	5
	Anglický jazyk	3	1	5	1	1	11
	Ruský jazyk	-	-	1	2	1	4
	Španielsky jazyk	2	-	1	2	1	6
Človek a príroda	Fyzika	-	-	-	-	-	-
	Chémia	-	-	2	3	1	6
	Biológia	1	1	-	1	-	3
Človek a spoločnosť	Dejepis	4	2	2	1	-	9
	Geografia	4	2	-	-	-	6
	Občianska náuka	-	-	2	1	-	3
Matematika a práca s informáciami	Matematika	-	-	-	-	3	3
	Informatika	-	-	-	-	-	-
Človek a hodnoty	Etická výchova	-	2	1	3	-	6
	Náboženská výchova	1	-	-	1	1	3
Spolu		**16**	**8**	**14**	**17**	**10**	**65**

4. Zadávanie učebných otázok a úloh v jednotlivých vyučovacích predmetoch základnej školy

Z pozorovaní vyplynulo, že počas 65 vyučovacích hodín bolo celkovo zadaných 1284 otázok, z toho učitelia položili žiakom v priebehu vyučovacích hodín 1060 otázok, zvyšné otázky v počte 224 boli položené samotnými žiakmi. Na základe triedenia otázok do piatich kategórií – viď tabuľka 3. (reproduktívne, organizačné, aplikačné, produktívne, hodnotiace) patria reproduktívne otázky k otázkam, ktoré boli najviac kladené žiakom počas vyučovania a to v počte 459 otázok, čo predstavuje 35,75% . Išlo o otázky, ktoré boli formulované ako: Aké poznáme...; Ako niečo funguje; Kto sa stal kráľom; Ako sa delí... a pod. Z celkového počtu otázok 24,22% boli zadávané žiakom otázky organizačného charakteru. Išlo o otázky typu: Chce niekto odpovedať? Chce si niekto pripraviť? Kto chce prečítať? Prečo stále vyrušuješ? V záznamových hárkoch bolo triedenie otázok doplnené ešte o možnosť „iné“. Tu mohli byť zaznamenávané otázky, ktoré pozorovatelia nevedeli správne zatriediť. Aplikačné otázky tvorili 16,12% z celkového počtu otázok. Najčastejšie išlo o otázky, ktoré boli formulované ako porovnaj, vyvoď, s čím sa zhoduje a pod. Produktívne otázky tvorili 10,67% z celkového počtu otázok (základom otázky bolo opytovacie zámeno prečo; napr. Prečo majú niektoré planéty viac mesiacov a zem iba jednu?). Hodnotiace otázky predstavovali 9,27% otázok a sú zamerané na vyjadrenie názoru, úsudku, hodnotenia.

Tabuľka 3. Počet položených otázok na základe triedenia otázok

Druh otázky	**N**	**%**
Reproduktívne otázky	459	35,75
Organizačné otázky	311	24,22
Aplikačné otázky	207	16,12
Produktívne otázky	137	10,67
Hodnotiace otázky	119	9,27
Iné (nezaradené) otázky	51	3,97
Celkový počet otázok	1284	100

Tabuľka 4. prezentuje počty položených jednotlivých otázok v jednotlivých vyučovacích predmetoch na základnej škole, na ktorých sa realizovali pozorovania. Najviac reproduktívnych otázok bolo položených v predmetoch prírodovedného charakteru a jazykoch, t.j. chémia, anglický jazyk, ruský jazyk a biológia. Aplikačné otázky boli najviac kladené v predmetoch chémia, matematika, anglický jazyk a geografia. Produktívne a hodnotiace otázky boli zhodne najviac kladené v predmetoch anglický jazyk, španielsky jazyk, dejepis a etická výchova. Organizačné otázky mali najvyššie zastúpenie v predmetoch prírodovedného charakteru a jazykoch, konkrétne anglický jazyk, chémia, španielsky jazyk a slovenský jazyk a literatúra.

Tabuľka 4. Prehľad kladených otázok v jednotlivých vyučovacích predmetoch

Vzdelávania oblasť	**Vyučovací predmet**	**Reprodukt ívne otázky**	**Aplikačné otázky**	**Produktívne otázky**	**Hodnotiace otázky**	**Organizačné otázky**
		N				
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyka a literatúra	38	15	12	3	33
	Anglický jazyk	75	24	24	20	90
	Ruský jazyk	47	8	5	12	21
	Španielsky jazyk	37	12	23	16	37
Človek a príroda	Chémia	95	63	2	0	56
	Biológia	45	6	6	12	32
Človek a spoločnosť	Dejepis	40	15	24	16	4
	Geografia	35	22	10	7	10
	Občianska náuka	13	6	3	2	2
Matematika a práca s informáciami	Matematika	8	25	2	1	4
Človek a hodnoty	Etická výchova	6	4	14	27	16
	Náboženská výchova	20	7	12	3	6

Každá vyučovacia hodina má svoju jasnú štruktúru, časti (napr. Bajtoš, 2003; Petlák, 2004). Všetky pozorovania sa realizovali na základnom type vyučovacích hodín, t.j. vyučovacie hodiny, ktoré obsahujú úvodnú časť (v rámci nej opakovanie predchádzajúceho učiva, ktoré môže byť spojené aj s hodnotením a klasifikáciou žiakov), motivačnú časť, sprostredkovanie – exponovanie nového učiva, upevňovanie – fixovanie prebratého učiva a záver vyučovacej hodiny. Reprodukčné otázky boli najviac kladené v motivačnej a fixačnej časti vyučovacej hodiny. Organizačné otázky sa najviac objavovali v úvodnej – organizačnej časti, ale aj počas celého vyučovania – nakoľko sa týkali nielen samotného organizovania činností v triede, ale aj otázok výchovného charakteru. Aplikačné, produktívne a hodnotiace otázky si našli miesto najviac v expozičnej časti a fixačnej časti vyučovacích hodín. Na základe záznamových hárkov môžeme uviesť, že počas jednej vyučovacej hodiny je žiakom v priemere zadaných učiteľmi sedem reproduktívnych otázok, štyri aplikačné otázky, dve produktívne a hodnotiace otázky a päť organizačných otázok.

Tabuľka 5. Prehľad kladených otázok, ktoré v jednotlivých vyučovacích predmetoch položili samotní žiaci

Vzdelávania oblasť	Vyučovací predmet	Reproduktívne otázky	Aplikačné otázky	Produktívne otázky	Hodnotiace otázky	Organizačné otázky
		N				
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyka a literatúra	6	4	0	0	1
	Anglický jazyk	22	8	7	7	12
	Ruský jazyk	3	2	1	0	3
	Španielsky jazyk	10	3	5	3	7
Človek a príroda	Chémia	15	11	1	0	13
	Biológia	1	1	1	0	4
Človek a spoločnosť	Dejepis	10	0	1	0	5
	Geografia	11	4	2	1	3
	Občianska náuka	0	1	0	0	0
Matematika a práca s informáciami	Matematika	9	0	6	0	0
Človek a hodnoty	Etická výchova	1	0	4	0	7
	Náboženská výchova	4	2	2	0	0

Na základe pozorovacích záznamov, z celkového počtu 1284 zaznamenaných položených učebných otázok, 224 otázok bolo položených samotnými žiakmi, čo predstavuje 17,45 %. Zo strany žiakov bolo najviac položených reproduktívnych otázok, čo predstavuje 41 % z počtu otázok položených samotnými žiakmi. Ďalšou skupinou otázok, ktoré žiaci kládli v priebehu vyučovania boli otázky organizačného charakteru, ktoré predstavovali 25%. Menej ako dvadsať percent mali otázky aplikačné (16 %), produktívne (13 %) a otázky hodnotiace (5 %). Reproduktívne, produktívne a hodnotiace otázky boli najviac žiakmi kladené počas vyučovania anglického jazyka. Aplikačné otázky žiaci najviac kládli počas vyučovania chémie. Zároveň na tomto vyučovacom predmete boli najviac kladené aj otázky organizačného charakteru.

5. Diskusia a záver

Aby žiakovo učenie v priebehu vyučovania bolo efektívne, musí byť samotný žiak aktívny, musí s učivom niečo robiť. Jeho činnosť je vyvolaná tým, že v priebehu vyučovania sa mu zadávajú určité úlohy, zadania, otázky, ktoré rozvíjajú nielen kognitívnu stránku žiakovej osobnosti – teda vytváranie nových vedomostí, ale rozvíjajú tiež schopnosť vzájomnej spolupráce, schopnosť racionálne pracovať s literatúrou, voliť vhodné metódy vlastnej práce, osvojovať myšlienkové operácie potrebné pre riešenie problémov. To je len zlomok z toho, čo podporujú a rozvíjajú u žiakov učebné otázky a učebné úlohy. Preto by v žiadnej vyučovacej hodine nemali chýbať a pri príprave na vyučovanie by im mali učitelia venovať patričnú pozornosť. Gavora (2005) sa vo svojich práca venuje aj problematike učebných otázok a úloh a uvádza, že 60 – 80 % otázok vo vyučovacom procese tvoria zatvorené

otázky. V našom pozorovaní sme použili triedenie otázok do piatich skupín, pričom sme zistili, že k najviac zadávaným otázkam vo vyučovaní patria reproduktívne otázky, čo z celkového počtu otázok predstavuje 35,75 %. Toto zistenie nás nijak neprekvapuje. Reproduktívne otázky – teda otázky, ktoré majú vo svojej podstate jednu odpoveď boli najviac kladené vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia vo vyučovaní cudzích jazykov (anglický jazyka, ruský jazyk) a tiež vo vzdelávacej oblasti človek a príroda, v predmetoch chémia a biológia. Cudzie jazyky popri slovenskom jazyku patria k hlavným všeobecnovzdelávacím predmetom. K tomu, aby mohli byť naplnené ciele daných vyučovacích predmetov definované v príslušnom štátnom vzdelávacom programe, je potrebné osvojiť si vedomosti, ktoré sú neskôr transformované do samotnej správnej komunikácie v cudzom jazyku. Práve pri vyučovacom predmete anglický jazyk (viď tabuľka č. 4) majú z pomedzi ostatných vyučovacích predmetov značné zastúpenie aj otázky aplikačné, produktívne a hodnotiace. Prekvapivým zistením je, že najviac otázok organizačného charakteru bolo zaznamenaných práve počas vyučovania anglického jazyka. Pri analýze záznamových hárkov nás však prekvapil fakt, že okrem jednej školy, kde sa realizovali pozorovania, boli otázky kladené v slovenskom, nie anglickom jazyku. Tejto fakt nás prekvapil aj pri vyučovaní španielskeho jazyku. Jedine pri ruskom jazyku sa stretávame s otázkami v cudzom ruskom jazyku a to nielen zo strany učiteľov, ale aj zo strany žiakov. Dokonca aj otázky organizačného charakteru sú v príslušnom cudzom jazyku. Z pomedzi všetkých predmetov, okrem už spomínaných jazykových predmetov, reproduktívne otázky boli najviac zadávané žiakom počas vyučovania predmetov biológia a chémia. Cieľom predmetu biológia je v prvom rade poznávanie javov a procesov prebiehajúcich v prírode v súvislostiach. Pre pochopenie vzťahom a súvislostí, je podstatné mať základné poznatky, vedomosti. Práve pri predmete chémia sú vysoko zastúpené aj otázky aplikačného typu. Ak urobíme porovnanie medzi tým, kto počas vyučovania kladie otázky, zistíme (tabuľka 4 a 5), že tak ako učitelia v predmetoch anglický jazyk a chémia kladú najviac reproduktívnych a aplikačných otázok, aj samotní žiaci v týchto predmetoch kladú najviac tieto typy otázok. Môžeme predpokladať, že je to spôsobené nepriamym vplyvom učiteľa na žiakov. Za pozitívne zistenia považujeme to, že v rámci vzdelávacej oblasti človek a hodnoty, v predmete etická výchova nemali prevahu reproduktívne otázky, ale prevažovali otázky produktívne a hodnotiace. Toto zistenie je aj v súlade so samotnou charakteristikou tohto predmetu, ako aj jeho cieľmi na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Môžeme predpokladať, že vyučovanie tohto predmetu nemá len formálny charakter, ale sa aj reálne zameriava na osobnostný a sociálny rozvoj osobnosti žiakov (viď príslušný Štátny vzdelávací program – dostupný online). Takéto zistenia sme pochopiteľne očakávali aj od výučby predmetu náboženská výchova. Z pomedzi všetkých typov otázok dominovali v tomto predmete reproduktívne otázky. A opätovne porovnaním tabuľky 4 a 5, aj žiaci najviac kládli učiteľom reproduktívne otázky. Bez ohľadu na to, či vo vyučovacích hodinách viac prevládajú také alebo onaké úlohy a otázky, dôležité je uvedomenie si toho, že sú neoddeliteľnou súčasťou pedagogickej komunikácie. Kladenie otázok patrí medzi najfrekventovanejšie učiteľove činnosti. Úlohy a otázky sa nevyskytujú len v ústnej podobe, komunikácii so žiakmi, ale môžu mať aj sprostredkovanú – písanú podobu, napr. vytlačené otázky pri bežnej písomnej skúške, v didaktickom teste, v učebnici, pracovných zošitoch a pod. Slúžia predovšetkým ako stimuly pre odpovede žiakov, upriamujú pozornosť žiakov na konkrétne učivo. Tiež sú považované za hybnú silu vo vyučovaní, pretože pomocou nich

učiteľ rozvíja myslenie žiakov, zisťuje aké majú žiaci poznatky o učive, zisťuje či rozumejú učivu, na akej úrovni ho ovládajú a pod. (Klimentová, 2011).

Záver

V závere by sme ešte upriamili pozornosť na skutočnosti, ktoré môžu nastať pri prechode žiakov so zdravotným znevýhodnením zo ZŠ na SŠ. Uvedieme niektoré z faktorov, ktoré by mohli komplikovať vzdelávanie a rozvoj matematickej gramotnosti. Samotná adaptácia zo vzdelávacieho stupňa na ďalší vzdelávací stupeň môže priniesť problémy – nové prostredie, nový kolektív spolužiakov, pedagogický zbor, metódy výučby učiteľov, nové odborné predmety, zabezpečenie pomôcok a pod.

Nemenej dôležité je aj samotné postavenie žiaka v novom kolektíve – vytváranie sociálnych vzťahov medzi spolužiakmi a učiteľmi. Dôležité je všímať si, či takýto žiak sa nestáva outsiderom alebo terčom posmeškov, resp. šikanovania. V takom prípade je potrebná pomoc učiteľa a komunikácia s novými spolužiakmi. Samotná príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu si vyžaduje premyslenie činností a aktivít, vzhľadom na zloženie žiakov v triede. Učiteľ by mal byť vopred oboznámený s diagnózou žiaka, jej dôsledkami, s potrebnými úpravami metód a foriem práce učiteľa.

S novými učiteľmi prichádzajú aj nové vyučovacie metódy, formy a spôsoby práce. Z toho vyplývajú aj nové nároky a požiadavky na žiaka, predpokladá sa samostatnosť pri plnení bežných úloh, samostatnosť pri riešení úloh a organizovaní práce a času. Pracovné tempo je vyššie, predpokladá sa, že žiaci majú zautomatizované vedomosti, pracovné činnosti a používanie kompenzačných pomôcok.

Dôležitý je aj vzťah učiteľa matematiky a budovanie pozitívneho vzťahu žiaka k matematike. Narastajú zvýšené požiadavky na schopnosť aplikovať naučené poznatky a vedomosti pri riešení úloh. Hodnotenie žiakov je nutné prispôsobiť ich špecifickým požiadavkám, vynaloženému úsiliu, premyslieť si formu skúšania i overenia vedomostí a prispôsobiť ich individuálnym potrebám žiaka so zdravotným znevýhodnením.

Použitá literatúra

Bajtoš, J. (2003). *Teória a prax didaktiky*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Helus, S., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspešnosti záků*. Praha: SPN.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475207001405)

Kalhous, Z., Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Klimentová, A. (2011). Učebné úlohy a učebné otázky. In Kol. autorov, *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Kol. autorov. (2011). *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Kotrba, T., Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Spolenost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal.

Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Röhner, R., Wenke, H. (2002). *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido.
Rosa, V. (2007). *Metodika tvorby didaktických testov*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada.
Wilson, O.L. *Five Basic Types of Questions. What types of questions are you asking students? Mastering five basic types of questions*. In https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/five-basic-types-questions/
Zeľová, A. (2008). Makrosociální jevy a procesy. In Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 357–371). Praha: Grada.

Poděkování

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-16-0458.

FINANČNÁ GRAMOTNOSŤ V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV PROFESIJNÝCH PREDMETOV

Daniela Petríková[72]

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na prvotné skúsenosti so zavedením témy finančná gramotnosť do výučby doplňujúceho pedagogického štúdia na Technickej univerzite v Košiciach v rámci predmetu didaktika profesijných predmetov. Na vzorke 67 študentov, ktorí predmet absolvovali, sme uskutočnili prieskum o povedomí tejto témy a dokumentu Národný štandard finančnej gramotnosti a vyhodnotili sme prácu ľtudentov s aktuálnou verziou dokumentu a jeho prílohami. Zistili sme, že väčšina študentov nevedela o existencii daného dokumentu a ani jeden so študentov s dokumentom nikdy nepracoval.

Kľúčové slova: gramotnosť, finančná gramotnosť, Národný štandard finančnej gramotnosti, finančné vzdelávanie, doplňujúce pedagogické štúdium

FINANCIAL LITERACY IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN VOCATIONAL SUBJECTS

Abstract: The aim of the article is to examine the initial experiences of introducing the topic Financial Literacy into the training of future teachers in vocational subjects at secondary vocational schools which is being taught at the Technical University in Košice (the course of additional pedagogical study). This topic was part of a compulsory subject called Didactics in Vocational Subjects. It looked at whether students knew about The National Standard of Financial Literacy document in a sample of 67 students. The participants tried to use the document and its attachments in practice. We found that most students did not know about the existence of the document and that none of the students had ever worked with the document before. We also found an incompatibility between the document and its attachments. This makes it difficult to implement financial literacy into the teaching process at secondary vocational schools.

Key words: literacy, financial literacy, The National Standard of Financial Literacy, financial education, preparation of future teachers in vocational subjects at secondary schools

Úvod

Slovné spojenie finančná gramotnosť je v súčasnosti ustálené a často používané. Rôzni odborníci, autori, inštitúcie, aj štáty definujú finančnú gramotnosť podľa aktuálnych potrieb spoločnosti. Vo vyspelých krajinách sa realizujú systematické testovania

[72] Ing. Daniela Petríková, PhD. Technická univerzita v Košiciach, Katedra inžinierskej pedagogiky, Němcovej 32, 040 01 Košice, Slovenská republika, e-mail: daniela.petrikova@tuke.sk.

a skúmania finančnej gramotnosti obyvateľstva s prihliadaním napríklad na vekové kategórie, najvyššie dosiahnuté vzdelanie či vykonávanú profesiu. Predmetom výskumov je, okrem zisťovania aktuálneho stavu poznania finančnej gramotnosti obyvateľov jednotlivých krajín a jeho porovnávania aj to, ako je možné finančnú gramotnosť rozvíjať. Predpokladom rozvíjania finančnej gramotnosti je kvalitný systém finančného vzdelávania. Preto je táto oblasť dôležitou súčasťou stratégií vlád jednotlivých krajín, Slovensko a Česko nevynímajúc.

Finančné vzdelávanie je v podmienkach Slovenska podchytené vo viacerých dokumentoch. Zamerali sme sa na dokument Národný štandard finančnej gramotnosti (NŠFG), ktorý je predmetom analýzy tohto príspevku.

1. Ciele

Našim cieľom je informovať o výsledkoch vyhodnotenia skúseností so zavedením témy Národného štandardu finančnej gramotnosti do obsahu výučby predmetu Didaktika profesijných predmetov pre študentov doplňujúceho pedagogického štúdia na Technickej univerzite v Košiciach (TUKE). Na Katedre inžinierskej pedagogiky (KIP) TUKE v rámci doplňujúceho pedagogického štúdia majú študenti a absolventi jednotlivých študijných programov TUKE možnosť získať pedagogickú spôsobilosť vyučovať profesijné (odborné) predmety na stredných odborných školách ako kvalifikovaní pedagogickí zamestnanci.

Predmet Didaktika profesijných predmetom (DPP) je zaradená do 3. a 4. semestra štúdia. Dôvodom zavedenia témy NŠFG bola aktualizácia obsahu výučby predmetu DPP s prihliadnutím na zmeny v dokumente Národný štandard finančnej gramotnosti (verzia 1.2) s účinnosťou od 1. septembra 2017, ktorý je záväzným dokumentom pre implementáciu finančnej gramotnosti do vyučovacieho procesu na základných a stredných školách na Slovensku.

2. Teoretický rámec

Pojem gramotnosť v modernej spoločnosti patrí k pojmom, ktoré sú často frekventované. V minulosti sa pod pojmom gramotnosť rozumela schopnosť jedinca čítať a písať. (Magalová, 2013). Toto chápanie sa postupne rozširovalo tak, aby odzrkadľovalo potreby rozvíjajúcej sa spoločnosti. Gramotnosť predstavuje širokú oblasť, ktorá je podľa Zápotočnej (2002) ukážkou transdisciplinárneho výskumného problému. K základnému pojmu gramotnosť sa postupne pridávali prívlastky, ktoré konkretizovali požiadavky rozširujúce vnímanie pojmu vzhľadom na špecifickosť problematiky, ktorej sa gramotnosť týka (matematická, numerická, čitateľská, finančná, počítačová, informačná, právna gramotnosť a iné). Gavora (2002) charakterizuje štyri modely gramotnosti: bázovú gramotnosť, gramotnosť spracovania textových informácií (vrátane funkčnej gramotnosti), gramotnosť založenú na socio-kultúrnej teórii a e-gramotnosť. Pri každej z nich popisuje ich základné vlastnosti, ako aj spôsoby zisťovania a vyhodnocovania gramotnostných výkonov osôb a edukačné dôsledky tohto vyhodnocovania. Podľa Gavoru je v modernej spoločnosti možné gramotnosť považovať za bránu k vzdelávaniu, k získavaniu a spracovaniu informácií a sprostredkovane ju pokladať za nástroj k profesijnej úspešnosti,

ako aj za základ pre vnímanie médií, vytváranie kultúrnych i ďalších osobných záľub a pre fungovanie v celom rade životných situácií. Sociológovia a ekonómovia dávajú gramotnosť do vzťahu s rozvojom ľudských zdrojov. Podľa Rabušicovej (2002) by mal mať človek také vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré mu umožnia pracovať s informáciami, vedieť efektívne komunikovať, byť flexibilný a pripravený na zmeny, vedieť pracovať tímovo, efektívne využívať pracovný i mimopracovný čas a byť schopný participovať občiansky i všeobecne.

2.1 Finančná gramotnosť – vymedzenie pojmu

Definícia finančnej gramotnosti nie je jednotná. Rôzni autori a rôzne inštitúcie definujú finančnú gramotnosť nejednotne.

Rozsiahlo sa problematike definovania finančnej gramotnosti venoval Remund (2010), ktorý preskúmal mnohé zdroje zaoberajúce sa finančnou gramotnosťou a zistil, že každá definícia zahŕňa päť komponentov a to: pochopenie finančných koncepcií, schopnosť komunikovať o týchto koncepciách, schopnosť riešiť osobné financie, byť dobrý pri prijímaní finančných rozhodnutí a byť presvedčený o účinnosti svojich rozhodnutí pri budúcich finančných potrebách. Podľa štúdie OECD (2012, s. 13) PISA 2012 „Finančná gramotnosť znamená znalosť a pochopenie finančných pojmov a rizík; sú to schopnosti, motivácia a sebadôvera využívať získané vedomosti za účelom vykonávania efektívnych rozhodnutí v celom rade finančných súvislostí s cieľom zlepšiť finančnú situáciu jednotlivca i spoločnosti a tým im umožniť účasť na ekonomickom dianí.“ (Miklovičová, 2017) Lusardi (2012) uvádza, že finančná gramotnosť pozostáva z troch hlavných pilierov, ktorými sú: finančná schopnosť a správanie, finančné znalosti a štátna podpora, ktorá vyžaduje spoluprácu príslušných finančných inštitúcií a neustále zlepšovanie úrovne a kvality predchádzajúcich bodov. Opletalová & Kvintová (2014) popisujú finančnú gramotnosť ako súhrn kompetencií, ktoré sú uplatňované v bežnom živote a ktoré sú nevyhnutné pre aktívnu a zodpovednú účasť na finančnom trhu. Belás a kol. (2016) uvádzajú, že finančná gramotnosť nie je absolútnou podmienkou, ale je to súhrn schopností, ktoré podliehajú určitým podmienkam. Ďalej uvádzajú, že finančná gramotnosť znamená stav neustáleho vývoja, ktorý umožňuje každému jednotlivcovi efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále sa meniace ekonomické prostredie. V podmienkach Slovenskej republiky je finančná gramotnosť najčastejšie charakterizovaná ako „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba svojej domácnosti.“ Finančnú gramotnosť takto definuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ, 2018) a aj iní autori, napr. Sivák (2011, s. 86). Zo všetkých vyššie uvedených definícií vyplýva nevyhnutnosť orientovať sa vo svete financií, pretože finančná gramotnosť predstavuje viac než len samotnú znalosť pojmov, zahŕňa aj ich porozumenie. (Opletalová & Kvintová, 2014)

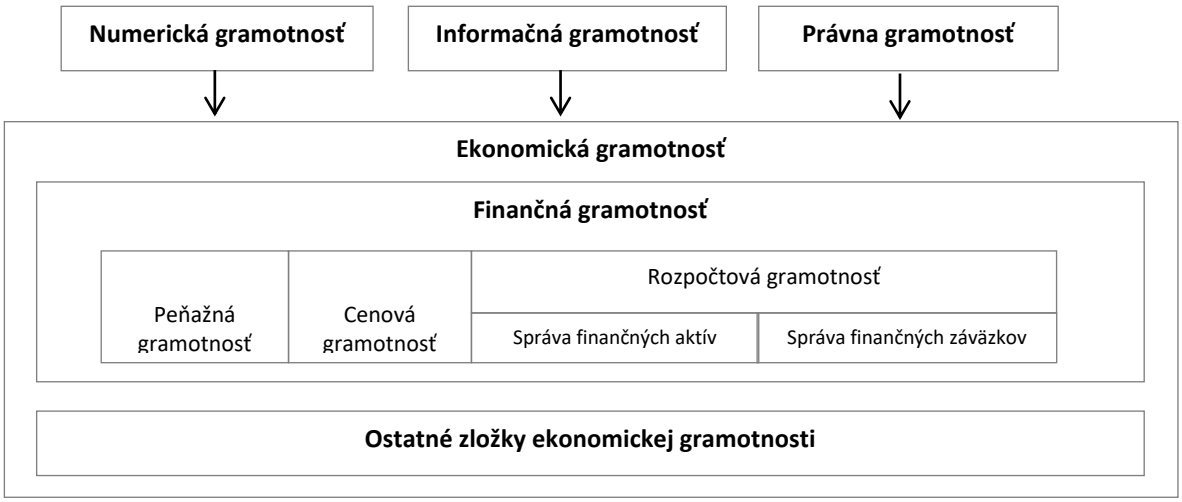
Finančná gramotnosť je u každého jedinca ovplyvnená určitými faktormi, ku ktorým patrí najmä vek, vzdelanie, rodinné zázemie, kultúra, tradície, miesto bydliska, peňažný príjem, postoj k peniazom a pod. Všetky faktory môžu zvýšiť, ale aj znížiť finančnú gramotnosť a to hlavne v súvislosti s rôznymi vplyvmi udalostí v živote jedinca či jeho rodiny, ako aj meniace sa ekonomické prostredie spoločnosti.

2.2 Zložky finančnej gramotnosti

Definícia finančnej gramotnosti je štruktúrovaná a znázorňuje strom ďalších zložiek, ktoré sú vzájomne previazané. Kovalčíková, Smoroň a Strenk (2011, s. 6) medzi jednotlivé zložky finančnej gramotnosti zaraďujú peňažnú gramotnosť, cenovú gramotnosť a rozpočtovú gramotnosť. *Peňažná gramotnosť* predstavuje kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre správu bezhotovostných a hotovostných peňazí a transakcií s nimi. Peňažná gramotnosť zahŕňa správu nástrojov k tomu určených. Medzi tieto nástroje možno zaradiť bežný účet alebo platobné nástroje. *Cenová gramotnosť* predstavuje kompetencie dôležité pre porozumenie cenovým mechanizmom a inflácie. Pre získanie kompetencií cenovej gramotnosti sú nevyhnutné vedomosti a orientácia v makroekonomických ukazovateľoch národného hospodárstva, ako aj základné vedomosti v oblasti daňového systému, ktorý ovplyvňuje príjmy občanov. Významnou zložkou je pochopenie princípu inflácie, rozdielu medzi nominálnou a reálnou úrokovou sadzbou a tiež porozumenie cenám finančných nástrojov a služieb. *Rozpočtová gramotnosť* predstavuje kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre zostavenie a následnú správu osobného, prípadne rodinného rozpočtu. Medzi tieto kompetencie môžeme zaradiť schopnosť viesť rozpočet, stanovovať finančné ciele a rozhodovať o alokácii finančných zdrojov. Rozpočtová gramotnosť zahŕňa aj schopnosť zvládať rôzne životné situácie, najmä negatívne, ako nevyžiadané výdavky alebo výpadok príjmov. Vzhľadom na to, že sú tieto špecifické oblasti vzájomne previazané, spoločne prispievajú k rozvoju celkovej finančnej gramotnosti.

Opletalová a Kvintová (2014) rozdeľujú rozpočtovú zložku gramotnosti ešte na ďalšie časti, a to na správu finančných aktív (napr. vkladov, investícií a poistenia) a na správu finančných záväzkov (napr. úverov alebo leasingu).

Obrázok 1. Finančná gramotnosť a jej väzba na ostatné gramotnosti



Zdroj: autor podľa (Škvára, 2011, s. 14) (System, 2007, s. 8–9)

Jednotlivé zložky finančnej gramotnosti (Obrázok 1) na seba pôsobia a ovplyvňujú sa, preto by v procese vzdelávania mala byť snaha o zachytenie a rozvoj všetkých zložiek, pretože jedine tak je možné docieliť požadovaný výsledok v podobe finančne gramotného jedinca.

2.3 Finančné vzdelávanie

Dôležitú funkciu pri rozširovaní celosvetového povedomia o význame finančnej gramotnosti má finančné vzdelávanie. Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) vytvorila pre svoje členské štáty všeobecne akceptovateľnú definíciu finančného vzdelávania. Finančné vzdelávanie je chápané ako proces, prostredníctvom ktorého si užívatelia finančných služieb a investori zvyšujú vedomosti o finančných produktoch a službách. Finančné vzdelávanie je dôležitým doplnkom správania sa na trhu a obsahuje pravidlá obozretného podnikania a zlepšenie individuálneho finančného správania sa v mnohých krajinách. OECD vytvorila Medzinárodnú sieť pre finančné vzdelávanie (INFE), ktorá vykonáva výskum a vyvíja nástroje na podporu politických faktorov a orgánov verejnej moci pre implementáciu národnej stratégie finančného vzdelávania. (OECD, 2018) OECD vyzýva krajiny k výučbe finančnej gramotnosti. Jednotlivé krajiny následne na rôznych úrovniach implementujú finančné vzdelávanie. Zainteresované strany – verejní partneri, finančné inštitúcie a vládne subjekty, ale aj jednotlivci (Coleman, 2015) vyzývajú učiteľov ekonomiky, obchodu, spoločenských vied, matematiky a konečnom dôsledku všetkých učiteľov, aby sa zapájali v jednotlivých krajinách do definovania finančnej gramotnosti, zdieľania nápadov a skúseností na rozvoj finančnej gramotnosti študentov.

2.4 Finančná gramotnosti a finančné vzdelávanie v podmienkach Slovenska

Na Slovensku sa základným dokumentom pre vytvorenie jednotného a uceleného systému finančného vzdelávania na školách stal *Národný štandard finančnej gramotnosti* (NŠFG). Pri jeho tvorbe spolupracovala Vláda SR, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR), Ministerstvo financií SR (MF SR) a Medzirezortná expertná skupina pre finančnú gramotnosť. NŠFG je východiskový dokument, ktorý určuje minimálne požiadavky, resp. kompetencie pre absolventa základnej a strednej školy v oblasti finančnej gramotnosti. Porovnanie doteraz platných dokumentov Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0 (NŠFG v. 1.0) aktualizovaný Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1 (NŠFG v. 1.1) a v súčasnosti platný Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2 (NŠFG v. 1.2) je v Tabuľke 1. Dokument NŠFG v 1.1 je preložený do anglického jazyka.

Tabulka 1. Porovnanie verzií Národného štandardu finančnej gramotnosti

	NŠFG v. 1.0	**NŠFG v. 1.1**	**NŠFG v. 1.2**
Dátum vydania	30. 10. 2018	31. 3. 2014	9. 3. 2017
Témy	1. Človek vo sfére peňazí, 2. Finančná zodpovednosť a prijímanie rozhodnutí, 3. Zabezpečenie peňazí pre	1. Finančná zodpovednosť spotrebiteľov, 2. Plánovanie, príjem a práca, 3. Rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov,	1. Finančná zodpovednosť spotrebiteľov, 2. Plánovanie, príjem a práca, 3. Rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov,

	uspokojovanie životných potrieb – príjem a práca, 4. Plánovanie a hospodárenie s peniazmi, 5. Úver a dlh, 6. Sporenie a investovanie, 7. Riadenie rizika a poistenie	4. Úver a dlh, 5. Sporenie a investovanie, 6. Riadenie rizika a poistenie	4. Úver a dlh, 5. Sporenie a investovanie, 6. Riadenie rizika a poistenie
Prílohy	Priamo v dokumente: Slovník základných pojmov	*Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných a stredných škôl.*	Bez aktualizovaných príloh: Používajú sa prílohy NŠGF v 1.1

Každá uvedená téma v jednotlivých dokumentoch má definovanú celkovú kompetenciu, ktorá predstavuje zručnosti a schopnosti, ktoré by mali žiaci v danej téme nadobudnúť. Jednotlivé celkové kompetencie sú rozpísané do čiastkových kompetencií. Pre dokumenty NŠFG v. 1.1 a NŠFG v. 1.2 je jasne uvedené, ktoré čiastkové kompetencie sú odporúčané pre absolventov v troch úrovniach: *prvá úroveň* pre 1. stupeň základných škôl, *druhá úroveň* pre 2. stupeň základných škôl, prvý až štvrtý ročník osemročných gymnázií, prvý ročník bilingválnych gymnázií, pre nižšie stredné odborné vzdelanie a stredné odborné vzdelanie, čo predstavujú jednotlivé učebné odbory a *tretia úroveň* pre vyššie sekundárne vzdelávanie, t. j. na úplné stredné všeobecné vzdelanie a úplné stredné odborné vzdelanie. Všetky čiastkové kompetencie majú uvedené očakávania, ktoré opisujú spôsob, akým by žiaci mali byť schopní použiť získané vedomosti pri každodenných finančných rozhodnutiach a predpokladajú napredovanie v získavaní poznatkov, zručností a skúseností potrebných pri riešení rôznych životných situácií človeka a rodiny.
MŠVVaŠ SR v roku 2014 vydalo pre učiteľov základných a stredných škôl metodiku k obnovenému dokumentu NŠFG v. 1.1. (*Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných a stredných škôl*). Metodika popisuje spôsoby zapracovania jednotlivých tém NŠFG v. 1.1. osobitne pre prvý stupeň základnej školy, druhý stupeň základnej školy, pre gymnáziá, pre stredné odborné školy a konzervatóriá. Pričom pri gymnáziách a pri prvých dvoch stupňoch vzdelania sú uvedené aj predmety, do ktorých je možné finančnú gramotnosť priamo začleniť. V podkapitole pre zapracovanie tém NŠFG pre stredné odborné školy a konzervatóriá nie sú uvedené konkrétne predmety, avšak táto podkapitola obsahuje postupnosť krokov, na základe ktorých by mala byť začlenená problematika finančnej gramotnosti do školského vzdelávacieho programu. Ide o nasledujúce kroky:

1. oboznámiť sa s aktualizovaným NŠFG;

2. osvojiť, používať a uplatňovať odbornú terminológiu, odborné výrazy, zodpovedajúce veku a primeranosti žiakov;
3. preštudovať obsahové a výkonové štandardy vzdelávacieho štandardu;
4. zapracovať obsahové a výkonové štandardy do profilu absolventa;
5. stanoviť vzdelávaciu oblast;
6. vybrať obsahové a výkonové štandardy z profilu absolventa a pracovať s nimi s ohľadom na výber tém NŠFG vo vzťahu k odboru vzdelávania.

Metodika ďalej popisuje spôsoby, metódy a formy akými je možné zapracovať témy do konkrétneho školského vzdelávacieho programu a učebných osnov. (Národný, 2014) Poradie jednotlivých tém nie je presne stanovené a škola si ho určuje na základe implementácie do svojho školského vzdelávacieho programu. Záleží na škole a učiteľoch, ako zapracujú témy finančnej gramotnosti do učebných osnov.

NŠFG v. 1.1 bol nahradený NŠFG v. 1.2 s účinnosťou od 1. septembra 2017, začínajúc prvým ročníkom. Novšia verzia vznikla z dôvodu potreby aktualizácie NŠFG, ktorá vychádzala z podnetov Ministerstva hospodárstva SR, Ministerstva financií SR a Úradu vlády SR. Jednotlivé inštitúcie sa snažili takto reagovať na neustále sa meniace podmienky v hospodárskej politike a na finančnom trhu, aby sa predchádzali možným negatívnym dopadom. Hlavným cieľom aktualizácie NŠFG bola jeho optimalizácia.

Pomerne veľká voľnosť sa pri implementácií NŠFG v. 1.2 prenecháva pedagogickým zamestnancom, ktorí môžu jednotlivé kapitoly a témy zaradiť do výučby na základe svojho uváženia, potrieb žiakov a vzdelávacích podmienok školy. Pedagogickí zamestnanci sa súčasne môžu zapájať do vytvorenia nových tém v rámci učebných osnov všeobecnovzdelávacích a odborných predmetov základných a stredných škôl alebo kurzov finančnej gramotnosti. MŠVVaŠ SR vytvorilo, na pomoc učiteľom pri zapracovaní jednotlivých tém do výučby, metodiky a rôzne dodatky s konkrétnymi príkladmi zapracovania tém. Taktiež na pomoc pedagogickým zamestnanom, žiakom, ako aj absolventom pri identifikácii príslušných vzdelávacích materiálov vytvorilo portál digitálneho edukačného obsahu (edu-centrum.sk), ako aj portál finančnej osvety a ochrany finančného spotrebiteľa (finifo.sk), ktorý sa snaží predbežne aktualizovať Ministerstvo financií SR (Národný, 2017).

3. Metodológia

V súlade so zavádzaním témy NŠFG do vzdelávania na Doplňujúcom pedagogickom štúdiu na Technickej univerzite v Košiciach bolo realizované vyhodnotenie práce študentov s problematikou finančnej gramotnosti. Predmetom vyhodnotenia boli seminárne práce študentov – budúcich učiteľov odborných predmetov. Vyhodnotených bolo 67 seminárnych prác študentov.

Zadanie seminárnej práce obsahovalo úlohy, v ktorých mali študenti v rámci prípravy na vyučovaciu hodinu zaradiť do výučby odborného predmetu vybranú tému NŠFG v. 1.2 a implementovať ju do obsahu učiva. K uvedenej téme mali študenti DPŠ vybrať čiastkové kompetencie podľa úrovne, ktorá zodpovedá konkrétnemu stupňu vzdelávania. Využitím *Metodiky pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školského vzdelávacieho programu základných a stredných škôl* mali študenti konkretizovať možnú aplikáciu zvolenej témy finančnej gramotnosti a jej čiastkovej/ých

kompetencie/ií v príprave výučby odborného predmetu. Analyzované údaje sme získali rozhovormi so študentmi počas vyučovacieho procesu na DPŠ, vyhodnotením seminárních prác a vyhodnotením spätnej väzby prostrednáctvom dotazníkového šetrenia. Získané údaje boli spracované a vyhodntené základnou matematickou deskripciou.

4. Výsledky

Študenti DPŠ si mohli vybrať ľubovoľnú tému z NŠFG v. 1.2, ktorú mali ďalej v semestrálnej práci rozvíjať. Rozdelenie tém, z ktorých si mohli študenti vyberať a ktoré mohli zaradiť do výučby profesijného predmetu je uvedené v Tabuľke 2. Následne si v rámci jednotlivých tém študenti volili kompetencie, ktoré chceli u študentov rozvíjať.

Tabulka 2. Početnosť zvolenia témy NŠFG v. 1.2 študentmi DPŠ

Téma NŠFG v. 1.2	**Početnosť zvolenia témy študentom**
1. Finančná zodpovednosť spotrebiteľov	7
2. Plánovanie, príjem a práca	25
3. Rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov	21
4. Úver a dlh	6
5. Sporenie a investovanie	2
6. Riadenie rizika a poistenie	6

Najčastejšie si študenti – budúci učitelia vyberali tému 2. *Plánovanie, príjem a práca*. U študentov nebolo zisťované, z akého dôvodu si vyberali túto tému, preto je možné sa len domnievať, že z uvedených tém bola táto učiteľom najjednoduchšie zaraditeľná do obsahu predmetu, nakoľko sa s ňou osobne v bežnom živote stretávajú. V rámci tejto témy si študenti najčastejšie vyberali čiastkovú kompetenciu týkajúcu sa vypracovania finančného plánu. Druhou najčastejšou témou, ktorá bola študentmi DPŠ zvolená, bola téma 3. *Rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov*. Aj v tomto prípade je možne len dedukovať, že téma spotrebiteľského správania je učiteľom ľahšie zaraditeľná do výučby, nakoľko každý učiteľ je zároveň aj spotrebiteľ a vie sa spoľahnúť na vlastné skúsenosti v tejto oblasti. V rámci tejto témy si študenti najčastejšie volili rozvíjanie čiastkovej kompetencie, ktorá zahŕňala uplatnenie spotrebiteľských zručností pri zodpovednom rozhodovaní o nákupe.

Analýzou seminárnych prác sme dospeli k záverom v niekoľkých oblastiach:

1. NŠFG v. 1.2 úplne nekorešponduje s prílohami, ktoré sú vytvorené k NŠFG v. 1.1
2. NŠFG v. 1.2 tiež úplne nekorešponduje s jednotlivými štátnymi vzdelávacími programami.
3. O NŠFG väčšina našich študentov ešte nikdy nepočula (80,6 %), zvyšní študenti (19,4 %) o NŠFG počuli, ale nepracovali s ním.
4. Študenti DPŠ s technickým vzdelaním mali problém vymyslieť vhodnú aktivitu pre študentov, ktorá by zaŕňala finančnú gramotnosť a potrebovali dvojnásobný čas

na vypracovanie seminárnej práce oproti študentom DPŠ s ekonomickým vzdelaním.
5. Študenti DPŠ mali problémy s prácou s obrázkami v textovom editore a tiež mali problémy s korektnosťou citovania zdrojov použitých pri spracovaní zadania semestrálnej práce.

V súvislosti s prácou s vyššie uvedenými dokumentmi sme zistili, že niektoré odporúčane internetové stranky nie sú funkčné.

5. Diskusia

Z dostupných zdrojov o skúmaní finančného vzdelávania je možné uviesť štúdiu amerických ekonómov (Fernandes, Lynch & Netemeyer, 2014), ktorí porovnávali mnohé štúdie o finančnom vzdelávaní a ktorí tvrdia, že finančné vzdelávanie je chvályhodné, ale pri rozhodovaní ľudí v reálnom živote je jeho vplyv preceňovaný. Zistili, že spotrebitelia s nízkym finančným vzdelaním majú problém šetriť a ich ekonomické rozhodnutia neprimerane zvyšujú dlh domácnosti. Rovnaké výsledky však zaznamenali aj u spotrebiteľov, ktorí absolvovali kurzy finančného vzdelávania. Podľa ich zistení finančná gramotnosť „vyškolených“ spotrebiteľov sa síce mohla zvýšiť, ale ich spotrebné správanie sa nezmenilo. Účinok finančného vzdelávania bol v konečnom dôsledku pri rozhodovaní spotrebiteľov zanedbateľný. Vedci poukázali na to, že osobnostné rysy pri hospodárení s financiami nemožno vysvetliť rozdielmi v získanom finančnom vzdelaní. Významný vplyv na finančné správanie sa jedinca má výchova v rodine a to najmä u detí. (Kláseková, 2017)
Cole, Paulson a Shastry (2013) realizovali výskum stredoškolákov s cieľom zistiť, či je možné naučiť dobré finančné správanie už počas strednej školy. Zistili, že to možné je, ale nie prostredníctvom klasických hodín finančnej výučby, kde zmena rozhodnutia nemá reálny následok, ale cez pridané hodiny matematiky, ktoré sa špecializovali na finančné úlohy.

Zámerom nášho príspevku bolo prioritne sa zamerať na budúcich učiteľov profesijných predmetov na stredných odborných školách a ich vzdelávanie v oblasti finančnej gramotnosti. Prieskum podobný nášmu sme v dostupných publikovaných príspevkoch doteraz nezaregistrovali. Sme si vedomí, že pre podobné prieskum by bolo vhodné skúmať väčší počet študentov, čo by zvýšilo validitu prieskumu.

Odporúčame, aby sa téma finančnej gramotnosti zaviedla do všetkých programov DPŠ a aby sa vytvoril jednotný nástroj na skúmanie prípravy budúcich učiteľov v tejto oblasti. Aby absolventi každej školy boli finančne gramotní, aby boli pripravení na svoju kariéru, na štúdium na vysokej škole a v neposlednom rade aj na samotný reálny život v spoločnosti, je potrebné mať kompetentne zdatných učiteľov odborných predmetov, ktorí budú schopní zavádzať finančnú gramotnosť do výučby jednotlivých odborných predmetov. NŠFG prenecháva dostatočný priestor odborným školám v tom, ako môžu implementovať finančnú gramotnosť do výučby. Učitelia odborných predmetov by preto mali vedieť zvážiť, ako zmysluplne vyučovať študentov o finančnej gramotnosti tak, aby pochopili, aká je dôležitá pre ich kariérny aj súkromný život.

Zainteresované strany podieľajúce sa na tvorbe štandardov a participujúce na zvyšovaní finančnej gramotnosti na školách (verejní partneri, finančné inštitúcie aj vládne subjekty) by sa mali prioritne zamerať na samotných učiteľov, aby boli nielen motivovaní,

ale najmä kompetentní v oblasti finančnej gramotnosti, pretože práve práca učiteľov je vo výučbe rozhodujúca. Učitelia potrebujú poznať a pochopiť, čo je potrebné, aby sa stali finančne gramotnými a prečo je to také nevyhnutné z hľadiska budúceho vývoja spoločnosti.

Záver

V príspevku sme poukázali na potrebu zavedenia vzdelávania budúcich učiteľov profesijných predmetov na stredných odborných školách v oblasti finančnej gramotnosti. V rámci štúdia na doplňujúcom pedagogickom štúdiu na Technickej univerzite v Košiciach bol v akademickom roku 2017/2018 aktualizovaný obsah výučby predmetu Didaktika profesijných predmetov. Zhrnuli sme výsledky získané na základe práce študentov pri spracovaní semestrálnej práce s implementovaním finančnej gramotnosti do obsahu vzdelávania konkrétnych odborných predmetov.

Zistili sme, že väčšina budúcich učiteľov nevie o existencii dokumentu Národný štandard finančnej gramotnosti a tí, ktorí o ňom vedia (vzhľadom na to, že už reálne učia) s ním nepracovali. Preto navrhujeme systematické zavedenie tejto témy do doplňujúceho pedagogického štúdia.

Z ponúkaných tém NŠFG v. 1.2 si študenti najčastejšie vyberali tému 2. Plánovanie, príjem a práca a tému 3. Rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov, kde predpokladáme osobné skúsenosti, o ktoré sa môžu budúci učitelia pri výučbe oprieť.

Použitá literatura

Belás, J., et al. (2016). Financial Literacy of Secondary School Students. Case Study from the Czech Republic and Slovakia, *Economics & Sociology*, *9*(4), 191–206. DOI: http://dx.doi.org/10.14254/2071- 789X.2016/9-4/12

Cole, S. A., Paulson, A. L. & Shastry, G. K. (2013). *High School Curriculum and Financial Outcomes: The Impact of Mandated Personal Finance and Mathematics Courses*. Harvard Business School Working Paper, No. 13-064.

Coleman, A. L. (2015). *What Is Financial Literacy?* Dostupné z: https://www.edutopia.org/blog/what-is-financial-literacy-lennette-coleman

Fernandes, D., Lynch, J. G. & Netemeyer, R. G., Financial Literacy, Financial Education and Downstream Financial Behaviors (full paper and web appendix). Forthcoming in Management Science. Dostupné z: https://ssrn.com/abstract=2333898

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. Lll. 171–187.
Dostupné z: pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2050&edmc=2050

Kláseková, M. (2017). Detská psychologička: Vzťah mladých k peniazom nezávisí od doby, ale od rodičov. *TREND*, 27(36). Dostupné z: https://www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2017/cislo-36/vztah-mladych-k-peniazom-nezavisi-od-doby-ale-od-rodicov.html

Lusardi, A. (2012). Financial literacy or financial capability? *Financial literacy and ignorace*. Dostupné z: http://annalusardi.blogspot.com/2012/10/financial-literacy-or-financial.html

Magalová, G. (2013). *Slovenský jazyk v primárnom vzdelávaní 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z: http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/sjvpv2/

Miklovičová, J., et al. (2017). *PISA 2015 Národná správa Slovensko*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents/27/NS_PISA_2015.pdf

MŠVVaŠ SR. (2018). *Finančná gramotnosť*. Dostupné z: https://www.minedu.sk/financna-gramotnost/

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0. (2008). Ministerstvo školstva SR, Ministerstvo financií SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/11067.pdf

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1. (2014). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Ministerstvo financií Slovenskej republiky. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/11068.pdf

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2. (2017). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Ministerstvo financií Slovenskej republiky. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/11358.pdf

OECD. (2012). PISA 2012 Financial literacy assessment framework. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf

OECD (2018). *National Strategies for Financial Education*. Dostupné z: http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/nationalstrategiesforfinancialeducation.htm

Opletalová, A., & Kvintová, J. (2014). *Vybrané aspekty finanční gramotnosti v podmínkách základních a středních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown. Edice Rubikon, sv. 8.

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: he case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, *44*(2), 276-295.

Sivák, R., et al. (2011). *Slovník znalostnej ekonomiky*. Bratislava: Sprint dva.

Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. (2007). Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFG_2007_web.pdf

Škvára, M. (2011). *Finanční gramotnost*. Praha: Ing. Miroslav Škvára.

Zápotočná, O. (2002). Súčasné teoretické reflexie čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. *Pedagogická revue*. *54*(2), 140-155.

APLIKOVANIE STRATÉGIE POJMOVÉHO MAPOVANIA DO VYUČOVACIEHO PROCESU

Gabriela Petrová[73], Nina Kozárová[74], Ľubomír Rybanský[75]

Abstrakt: V predkladanom príspevku sa autori zameriavajú na problematiku štruktúrovania učiva a jeho vzťahovú väzbu k mentálnym reprezentáciám žiakov. Na štruktúrovanie učiva je nazerané ako na psychodidaktický problém so zámerom identifikácie kľúčových kurikulárnych organizérov.

V rámci realizovaného výskumu boli použité metódy experiment a test pojmového mapovania. Konzistentnosť pojmových máp bola posudzovaná relačnou metódou hodnotenia, prostredníctvom ordinálnych premenných: grafická vizualizácia mapy a faktografická presnosť. Kvalita pojmových máp bola posudzovaná pomocou IRT teórie, konkrétne modelom korelovaných latentných rysov. Výskumný súbor tvorilo 96 respondentov. Analýzou výsledkov bolo preukázané, že použitím nelineárneho štruktúrovania učiva sa zlepšili výsledky žiakov experimentálnych skupín vo všetkých skúmaných parametroch operacionalizácie.

Kľúčové slová: pojmová mapa, sémantická sieť, učivo, mentálna reprezentácia učiva, štruktúrovanie textu

APPLYING CONCEPTUAL MAPPING STRATEGY TO THE TEACHING PROCESS

Abstract: In the present paper the authors focus on the subject of structuring the curriculum and its relation to mental representations of pupils. Structure of the subject is a psychodidactic problem with the intention of identifying key curricular organizers.

The experimental methods and conceptual mapping were used in the research. The consistency of conceptual maps was evaluated by the relational method using ordinal variables: graphical map visualization and factual accuracy. The quality of conceptual maps was evaluated by IRT theory, namely, we used the model of correlated latent features. research file was composed of 96 respondents. By analyzing the results, we found that using the non-linear structure of the subject, the results of the pupils of the experimental groups were improved in all the studied operationalization parameters.

[73] prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, e-mail: gpetrova@ukf.sk.
[74] PaedDr. Nina Kozárová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, e-mail: nina.kozarova@ukf.sk.
[75] RNDr. Ľubomír Rybanský, PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta prírodných vied, Katedra matematiky, Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra, Slovenská republika, e-mail: lrybansky@ukf.sk.

Key words: conceptual map, semantic network, mental representation of the curriculum, structure of the text

Úvod

Podstatou ľudskej existencie je myslenie. Ide nepochybne o najvyšší produkt evolúcie človeka. Doposiaľ nadobudnuté a zosumarizované poznanie ľudstva však nie je možné v ucelenej podobe sprostredkovať žiakom. Také obrovské kvantum poznatkov (zodpovedajúce súčasnej úrovni rozvoja jednotlivých vedných odborov) by žiaci nedokázali absorbovať, nakoľko ide častokrát o príliš abstraktné poznatky. Z toho dôvodu musia byť vzdelávacie obsahy selektované do takej miery, aby predstavovali reprezentatívny výber poznania. Toto poznanie však musí byť adekvátne - vzhľadom na kognitívnu úroveň učiacich sa jednotlivcov.

Hlavným cieľom príspevku bolo analyzovať a komparovať konceptuálnu rovinu štruktúrovania učiva a jeho vzťahovú väzbu k tvorbe mentálnych reprezentácií u žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania. Inšpirovali sme sa nielen teoretickými poznatkami pedagogickej vedy, ale aj skôr realizovanými výskumami pojmového mapovania, ktoré poukazujú na zvýšenie efektivity edukačného procesu po jeho implementovaní do vyučovacieho procesu.

1. Ciele

Predkladaný príspevok si kladie niekoľko cieľov. Prvým z nich je analýza konštruktivisticky orientovaného vyučovania, pričom nám neunikajú základné tézy, prostredníctvom ktorých môžeme vytýčiť hlavné piliere konštruktivisticky orientovaného učenia. Ďalej sme sa zamerali na stratégie učenia sa a špecifikáciu jednotlivých stratégií. V neposlednom rade analyzujeme pojmové mapovanie a jeho úlohu vo vyučovacom procese. V empirickej časti predkladaného príspevku analyzujeme a komparujeme vplyv nelineárneho a lineárneho štruktúrovania učiva na mentálne reprezentácie žiakov.

2. Konštruktivisticky orientované vyučovanie

Informácie získavame prostredníctvom zmyslov, mnohokrát bez verbálneho kódovania. Žiaci si týmto spôsobom vytvárajú predstavy, použiteľné bez verbálneho vyjadrenia, no ak vyžadujeme, aby takto získanú predstavu vysvetlili, musia ju najskôr kódovať pomocou pojmov, ktoré poznajú – majú stabilné miesto v ich vnútornej poznatkovej štruktúre (Malchiodi, 1998; Davido, 2001).

Dospeli sme k názoru, že hoci každá situácia poskytuje žiakom rovnaké informácie, nedokážu vnímať všetky naraz, preto si pri vnímaní spontánne vyberajú tie, ktoré vyhodnotia ako ľahšie prijateľné, síce si mieru potrebnosti neuvedomujú. Z toho vyplýva, že každý žiak prijme z rovnakej situácie rôzne informácie. Miera selekcie informácií u žiakov závisí od ich skúsenosti, teda čím viac skúseností so selekciou informácií žiaci majú, tým lepšie dokážu nastaviť svoj filter. To znamená, že dvaja žiaci síce príjmu rovnaký

súbor informácií, no spracovávajú ich odlišne, teda výsledok poznania býva vo väčšine prípadov odlišný.

Je potrebné, aby sme v edukačnej praxi analyzovali informácie, kľúčové pre porozumenie prezentovanému učivu (ktorých znalosť je žiaduca) a selektovali informácie, ktoré sú doplnkové a žiaci si ich môžu osvojiť neskôr. Imperatívom súčasného školstva by malo byť nielen vedenie žiakov k osvojovaniu si poznatkov - sprostredkovaných inými ľuďmi, ale tiež usporiadanie základných informácií tak, aby tvorili oporný systém ich vnútornej poznatkovej štruktúry.

G. W. Gagnon a M. Collay (2005) sa opierajú o základné tézy, prostredníctvom ktorých vytýčili hlavné piliere konštruktivisticky orientovaného učenia:

- Žiak, ako učiaci sa subjekt, konštruuje svoje poznanie na základe analyzovania a sprostredkovávania zmyslu získaných poznatkov.
- Poznanie je konštruované teoreticky tým spôsobom, že učiaci sa subjekt analyzuje a vysvetľuje si veci, ktorým nerozumie.
- Poznanie je konštruované fyzicky tým spôsobom, že učiaci sa subjekt je počas nadobúdania vedomostí aktívnym a plne sústreďuje svoju pozornosť.
- Poznanie je konštruované symbolicky tým spôsobom, že učiaci sa subjekt vytvára schémy a modely o získaným poznatkoch.

Doposiaľ nebolo uskutočnených mnoho výskumov, ktoré by kvantifikovali kladné stránky a pozitívny vplyv konštruktivizmu v edukačnej praxi. Existuje však mnoho argumentov, ktoré upozorňujú na jeho teoretické prednosti. Konštruktivistické požiadavky a ich aplikovanie v edukačnej praxi predstavujú predovšetkým dôraz kladený na individuálnu interpretačnú schému žiakov, nakoľko žiak svojou aktívnou konštrukciou poznávania rozvíja svoje mechanizmy učenia sa.

Konštruktivizmus vo vyučovaní vnímame ako reflektovanú vzdelávaciu činnosť, konštrukciu a rekonštrukciu vnútorného poznatkového systému žiakov, zameranie pozornosti na podporu žiakovho aktívneho porozumenia a stimuláciu vyšších kognitívnych funkcií. Konštruktivistické vyučovanie nie je prenos a následné osvojovanie si „hotových“ poznatkov, ale konštruovanie vlastných významov jednotlivých poznatkov a ich následná systemizácia do vnútornej poznatkovej štruktúry.

Vyučovanie a učenie sa je chápané v rámci danej orientácie ako konštruktívny proces, nakoľko môžeme učením s porozumením dosiahnuť účinnejšie výsledky prostredníctvom relevantných praktických skúseností. Charakteristickým znakom tradičného vyučovania je priame „odovzdávanie“ informácií, ktoré si majú žiaci osvojiť. Tradičné učenie nemusí byť realizované iba mechanicky, práve naopak, rovnako môže fungovať zmysluplne, ak žiak reaguje na nové informácie – spracováva ich. Ak žiak spája nové informácie s predchádzajúcimi poznatkami, dochádza k aktivácii vnútornej poznatkovej štruktúry – vtedy môžeme povedať, že tradičné učenie bolo zmysluplné. Pokiaľ si žiak iba zapamätáva informácie sprostredkované zo strany učiteľa, bez hľadania spojitostí a vzájomných vzťahov, je zrejmé, že výsledkom je učenie mechanické.

My pod konštruktivistickým prístupom v edukačnej praxi rozumieme aktualizáciu predchádzajúceho poznania, aktívnu úlohu učiaceho sa subjektu, zameranie pozornosti na činnosti, ktoré navodzujú myšlienkové operácie, problémové situácie, ktoré podporujú rozvoj kritického a tvorivého myslenia, dôraz kladený na sociálny a kultúrny kontext pri

nadobúdaní a porozumení novým informáciám, konštruovanie schém a modelov nadobudnutých poznatkov, modifikovanie vnútornej štruktúry na základe skúseností.

Z hľadiska konštruktivisticky orientovaného vyučovania by sa mali zmeny obsahu vzdelávania týkať predovšetkým:

- Redukcie faktografických častí učiva (cieľom učenia sa je vytvorenie flexibilnej poznatkovej bázy, ktorá bude platformou pre ďalšie myšlienkové operácie).
- Zmeny učiteľovej práce vo výchovno – vzdelávacom procese (učiteľ nie je iba sprostredkovateľom poznatkov, mal by vo svojej práci dbať na komplexný rozvoj žiakov).
- Kladenia dôrazu na rozvoj interdisciplinárnych väzieb medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi (kvôli komplexnosti učenia sa, zmysluplnosti učenia sa a jednoduchšej zapamätateľnosti informácií).
- Redukcie nadmerne abstraktných častí učiva (vysoká miera abstraktného učiva patrí k charakteristickým prvkom scientistickej paradigmy vzdelávania).
- Aplikácie učiva do podmienok bežného života (nadmerné množstvo teoretického učiva vedie žiakov k povrchnému učeniu a používaniu edukačných stratégií, ktoré nerozvíjajú tvorivé a kritické myslenie).

2.1 Stratégie učenia sa

Čokoľvek vieme, sme sa kedysi museli naučiť. Mnohí však stále nevieme len jedno, a síce, akým spôsobom sa treba správne a efektívne učiť. Myslíme si, že práve to by malo byť cieľom na školách, pretože schopnosť učiť sa má pre celý náš život rozhodujúci význam. Podstatou väčšiny školských reforiem v novodobej histórii sú snahy o zefektívnenie vyučovacieho procesu a skvalitnenie výstupov žiakov s apelom na uplatnenie v praxi. Žiaci si nemusia udržať v pamäti absolútne všetky údaje, ktoré sú potrebné k mysleniu, no na druhej strane je nereálne premýšľať o niečom, čo sa v ich pamäti nenachádza. Je potrebné nájsť zlatú strednú cestu medzi tým, čo je nevyhnutné držať v pamäti a tým, čo je možné modifikovať, prípadne doplniť prostredníctvom vlastného, samostatného myslenia, prípadne nájsť v niektorom zo zdrojov poznania.

Javí sa nám, že len málo pozornosti je v edukačnej praxi venovanej tomu, aké vyučovacie metódy, alebo stratégie smerujú k rozvoju kompetencie efektívneho učenia sa. Je potrebné, neustále si klásť otázku ako by mal vyzerať úspešný, no najmä funkčný model učenia sa. V školách akoby sme ešte stále neprišli na to, že vyučovací proces nie je len o informáciách z textu, preto nie je správne učiť sa dominantne pomocou textov. Ide o to, že nie je v možnostiach ľudského mozgu porozumieť a obsiahnuť len abstraktné informácie z textu, nakoľko sa učenie realizuje pomocou zmyslových kódov. Ak sa akákoľvek myšlienka spája s obrazom, ide o *vizuálne predikáty*, pokiaľ so zvukom, hovoríme o *auditívnych predikátoch*. (Činka, 2016, s. 53-56).

Pri opise žiakov, akým spôsobom sa najčastejšie učia, dochádza častokrát iba k interpretácii predstavy, ako si myslia, že je správne učiť sa. Navyše sa pri danej interpretácii postupov stretávame s chýbajúcimi pojmami, teda žiaci nedokážu označiť jednotlivé činnosti, ktoré vykonávajú v priebehu učenia sa, nakoľko mnoho úkonov pri učení robia bez toho, aby si ich uvedomovali a analyzovali ich.

Pre všestranný rozvoj žiakov je nutné používať vo výchovno – vzdelávacom procese pestrú paletu učebných stratégií. Žiaci prostredníctvom nich získavajú účinné nástroje na učenie sa s porozumením, riešenie problémov, prezentovanie vlastných myšlienok a nápadov. Ide tiež o dôležitú časť motivácie, žiaci sú rôznymi stratégiami zapojení do práce v triede a sú aktívnymi spoločníkmi vyučovacieho procesu, navyše učenie sa a vyučovanie nie sú stereotypné (stratégie tvoria dynamiku vyučovacieho procesu, obsah je jeho statickou zložkou). Aplikovaním rozličných stratégií môžeme docieliť správne učebné postupy volené žiakmi, rozvoj ich metakognície a autoregulácie (ktoré utvárajú kognitívnu svojbytnosť jednotlivca). V neposlednom rade, prostredníctvom pestrých aktivít a stratégií môžeme zlepšiť vzťah žiakov k vybranému vyučovaciemu predmetu, podporiť dlhodobejšie zapamätanie učiva, rozšíriť slovnú zásobu žiakov a zvyšovať ich tvorivosť.

Je dôležité, aby sme žiakov učili premýšľať v širších súvislostiach, čítať s porozumením, hľadať riešenia problémov, prezentovať výsledky získané vlastným úsilím. Máme za to, že spôsob spracovávania informácií, ako aj kvalita vnímania sú kľúčovými determinantami pre formovanie, prípadne modifikovanie konkrétnych učebných stratégií, nakoľko dané faktory významne vplývajú aj na symbolizáciu, kódovanie, organizovanie informácií do funkčných celkov a prácu s mentálnymi reprezentáciami žiakov. Žiakove učebné stratégie by mali byť vždy posudzované najmä v kontexte jeho kognitívnych predpokladov, myslenia, spôsobov spracovávania verbálnych a neverbálnych informácií, pamäti. Modifikácia stratégií učenia sa je pre žiakov veľmi náročná, nakoľko je učenie spájané veľmi často s radom rôznych návykov a zautomatizovaných činností.

Autori M. H. Dembo – H. Seli (2013) rozdelili najčastejšie používané učebné stratégie do troch skupín, ktoré uvádzame v prehľadnej tabuľke.

Tabuľka č. 1 Učebné stratégie

Nacvičovanie	**Doslovný prepis poznámok**
	Podčiarkovanie textu
	Memorovanie definícií a poučiek
Spracovanie	Sumarizovanie
	Odpovedanie na otázky
	Písanie poznámok
Organizovanie	Selekcia hlavných myšlienok
	Pojmové mapovanie
	Navrhovanie riešení

Nácvikové stratégie sú účinné pri učení sa základných / kľúčových informácií. Použitím daných postupov však nie sme schopní zapamätať si komplexnú informáciu, nakoľko hlavným limitom stratégií je, že novú informáciu, prípadne nadobudnutý poznatok nemožno dostatočne prepojiť so skôr zaradenými informáciami v poznatkovej štruktúre jednotlivca.

Stratégie spracovávania napomáhajú udržiavať spojenie medzi novými informáciami a tými, ktoré majú stabilné miesto vo vnútornej poznatkovej štruktúre jednotlivca. Z toho dôvodu stratégie spracovávania zabezpečujú komplexnejšie učenie sa.
Niekedy je pre žiakov náročné, prípadne nemožné organizovať, či reorganizovať nadobudnuté poznatky. Podľa autorov môžu byť nápomocné tzv. *organizačné stratégie*, vďaka ktorým je žiakom načrtnutá šablóna na lepšie organizovanie informácií.

Ertmer, Newby (2013) medzi stratégie učenia sa a vyučovania zaraďujú tiež: štruktúrovanie učiva, inštruktážne vysvetľovanie, konceptuálne mapovanie, sumarizácie, syntézy, mnemotechnické pomôcky, organizovanie informácie, analógie, demonštrácie, organizovanie a zaraďovanie informácií k povzbudeniu optimálneho spracovávania informácií.

Analýze jednotlivých vyučovacích stratégií sme sa bližšie venovali v publikácii Metacognitive Development of Students Petrová, Kozárová (2017). Preštudovaním odbornej literatúry sme vyšpecifikovali, vzhľadom k realizovanému výskumu, hlavné učebné stratégie.

Tabuľka č.2 Špecifikácia učebných stratégií

Orientácia v texte	dochádza k aktivizácii a konsolidácii relevantných poznatkov, ktorými jednotlivec disponuje / získanie prvotnej predstavy o obsahu a rozsahu preštudovaného učiva
Memorovanie informácií	pamäť považujeme za jednu z kľúčových kategórií úspešného učenia sa / cieľom porozumenia je predovšetkým jednoduchšie a efektívnejšie zapamätanie informácií
Kódovanie a dekódovanie informácií	dochádza k prekódovaniu získaných informácií do jednoduchšie zapamätateľnej podoby, na základe čoho sa všetky poznatky organizované ľahšie do vnútornej poznatkovej štruktúry jednotlivca
Analýza kľúčových informácií	hlavné myšlienky učiva tvoria makroštruktúru textu, vytvárajú akúsi kostru, ktorá uľahčuje prácu s informáciami / žiaci sú schopní efektívnejšie prisúdiť dôležitosť informáciám na základe štruktúry textu
Sumarizovanie informácií	ide o redukciu informácií do podoby konsolidovaného materiálu, ktorý po kritickej analýze zodpovedá originálu

2.2 Pojmové mapovanie

Počas tvorby pojmového mapovania používame viaceré kognitívne schopnosti – reprezentáciu, generovanie a transformáciu symbolických a lingvistických informácií. Mapovanie pojmov môžeme v odbornej literatúre venujúcej sa danej problematike nájsť pod rôznymi názvami: kognitívne mapy, mentálne mapy, koncepty mysle, pavučina, sieťové znázornenie, vedomostné mapy, myšlienkové spojnice, grafické znázornenia, štruktúrované prehľady, sémantické mapy, trsové / zhlukové usporiadanie. Hĺbkovej

operacionalizácii termínu pojmová mapa, ako aj porovnaniam s ďalšími termínmi, ktoré bývajú v literatúre používané sme sa podrobne venovali v publikácii Pojmové mapy v teórii a praxi. D. Gunišová, N. Kozárová (2016).

K definovaniu pojmového mapovania prišlo v roku 1948, kedy profesor E. Tolman (1948) opísal pojmové mapy ako *vnútorné mentálne reprezentácie pojmov a vzťahov medzi jednotlivými konceptmi.* Hoci sa v literatúre najčastejšie spája meno J. D. Novaka s rozvojom pojmového mapovania, ide skôr o americkú perspektívu nazerania na danú problematiku. Ako uvádza J. Mareš (2011), v Európe sa stretávame s pojmovými mapami skôr, v prácach V. Kuliča (1971). Podľa autora (tamtiež) je mapovanie pojmov *metastratégia učenia, kedy žiak nachádza pojmy v učive a identifikuje vzťahy medzi nimi.*

Ako upozorňovali Bendl, Voňková (2010) metodike použitia a práce s pojmovými mapami v edukačnom procese sa nevenuje takmer žiadna pozornosť. Tiež konštatujeme, že informovanosť o mapovaní je u nás pomerne nízka. V odbornej literatúre je pojmové mapovanie opísané najčastejšie ako vyučovanie orientované na proces, ktoré nepredstavuje len osvojovanie si vedomostí, ale upriamuje sa koncepčne a systematicky na spôsob ich získavania. Konštruktivistické poňatie vyučovania je determinujúcim činiteľom pri používaní pojmového mapovania v jednotlivých fázach vyučovacej hodiny. Ak budú žiaci systematicky pripravovaní na konštruovanie svojich poznatkov, budú si jednotlivé aspekty potenciálneho obsahu mapy štruktúrovať už počas výkladu učiteľa.

Analýzou relevantných literárnych zdrojov charakterizujeme pojmové mapovanie (conceptual mapping), ako tvorbu ucelených schém štruktúrnych vzťahov. Ide o organizáciu logickej štruktúry určitého poznania, tvorbu kauzálnych, vzájomných, prípadne finálnych relačných rovín medzi celkom a jeho nosnými časťami v rámci učebného poznávania (myšlienky, koncepcie, hypotézy, zásady). Pojmovú mapu ako koncept mysle považujeme za vrcholný výkon myslenia. Mapa je uložená v pamäti ako štruktúra, v ktorej sú nakumulované sluchové a zrakové údaje o konkrétnej informácii spoločne s modelmi účinného jednania.

Technika mapovania vychádza z predpokladu, že si ľudský mozog ukladá nové informácie prostredníctvom hesiel a obrazov. Užitočné je triediť materiály podľa zmyslu, hľadať súvislosti, oddeľovať vedľajšie informácie od hlavných, nedokázané od zdôvodnených. Pojmové mapovanie ako protiklad lineárnemu (v odbornej literatúre nazývanému tradičnému) štruktúrovaniu informácií predstavuje systém, ktorý podporuje spôsob, akým pracuje ľudský mozog, čo podporujú aj početné výskumy meta-analýzy kognitívnych benefitov mapovania (Nesbit & Adesope, 2006).

Pojmové mapovanie je prirodzená technika (zakorenená výbava modelu ľudského myslenia) na organizovanie informácií / poznatkov a vizualizáciu komplexu dát, ako aj ich vzájomných interakcií. Pojmové mapovanie v edukačnom procese prináša nové možnosti vo vzdelávaní. Prostredníctvom danej techniky môžeme nahliadať na učivo holisticky, ale aj analyticky, prináša inovatívny pohľad na problematiku učiva a jeho štruktúru, či systemizáciu. Pojmové mapovanie môže v edukačnej praxi napomáhať tak učiteľovi, ako aj žiakovi a ich vzájomnej interakcii.

Porozumenie a interpretácia pojmovej mapy je náročný a aktívny proces, ktorý má relačný charakter, nakoľko žiak identifikuje vlastnú vedomostnú štruktúru a kľúčové prvky učiva. Spájaním informácií so skôr vytvorenými a funkčnými sieťami poznatkov tak postupne dospievame k novým formám porozumenia. Len veľmi málo štúdií sa zaoberalo

otázkou zahrnutia kognitívnych premenných do tvorby a interpretácie pojmových máp. V dvoch experimentoch skúmala autorka Coluccia (2008), či a v akom rozsahu je potrebné zapájať pracovnú pamäť (systém pre kódovanie, manipulovanie a udržanie verbálnych a vizuálnych informácií) do procesov spracovania a interpretovania pojmovej mapy. V štúdiách sa ukázala významná korelácia medzi pracovnou pamäťou a výsledným konceptom mysle.

Mnoho autorov napr. Kinchin (2000), Soyibo (1995) považuje pojmové mapovanie za vhodnú a významnú metódu na analýzu a interpretáciu žiackych mentálnych reprezentácií.

Pojmové mapovanie považujeme za užitočnú techniku, ktorá napomáha efektívnemu učeniu sa a usporadúvaniu prijímaných informácií do logických vzťahov (medzi pojmami, myšlienkami, väzbami, asociáciami) ktoré štruktúruje, analyzuje, syntetizuje a generalizuje. Na základe analýzy literatúry je možné konštatovať, že hoci neexistujú antagonistické explanácie konceptu mapovania, doposiaľ neexistuje uniformne akceptovaný a empiricky verifikovaný teoretický model pojmového mapovania.

3. Metodológia

Sme toho názoru, že každý pojem a následne každá myšlienka by mala mať predovšetkým hlbokú vnútornú konzistenciu. V súčasnom školstve stále nemáme dostatok informácií o myslení našich žiakov, preto je nevyhnutné vykonať ďalšie výskumné zisťovania, ktoré budú orientované na organizovanie / štruktúrovanie poznatkov žiakov a modifikáciu ich vnútorného poznatkového systému.

Aplikovaniu pojmového mapovania do vyučovacieho procesu sme sa venovali z viacerých dôvodov, no najmä preto, že v nej vidíme možnosti, ako zlepšiť súčasnú edukačnú prax. Každý žiak je individuálna bytosť, ktorá preferuje iný spôsob spracovávania, systemizovania, zapamätávania a prezentovania informácií. Náš výskum bol zameraný na zistenie súvislosti prezentácie učiva učiteľom, ktorej predchádza didaktická analýza učiva, s výslednou žiakovou reprezentáciou učiva - znázornenou prostredníctvom pojmovej mapy.

Nepokladáme za dôležité len to, aké penzum poznatkov si žiaci z učiva zapamätajú, ale dôraz kladieme na to, či prezentovanému učivu porozumeli, dokážu s ním pracovať a navzájom prepájať súvisiace poznatky (zaradené v ich vnútornej poznatkovej štruktúre). Relačnú rovinu štruktúrovania učiva a mentálnych reprezentácií žiakov sme zisťovali vo vyučovacom predmete dejepis.

Dejepis je pokladaný za predmet, ktorý sa jednoducho musia žiaci naučiť. Sme toho názoru, že existujú postupy a spôsoby, ako môžeme žiakom obsahy vzdelávania z dejepisu vysvetliť zrozumiteľnejšie, aby dokázali ľahko interpretovať prebraté učivo a neboli viac odkázaní na memorovanie a prázdny verbalizmus.

Hlavným cieľom nášho výskumného šetrenia bolo *analyzovať a komparovať konceptuálnu rovinu štruktúrovania učiva a jeho vzťahovú väzbu k tvorbe mentálnych reprezentácií u žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania.*

Vo výskumnej oblasti sme zisťovali, ako vybraný typ štruktúrovania učiva uplatňovaný pri sprostredkovaní obsahu vyučovacieho predmetu dejepis ovplyvňuje konceptualizáciu vedomostí žiakov odrážajúcich sa v pojmovej mape. Vychádzajúc z cieľa

výskumu sme ku kauzálnym výskumným problémom, ktoré sme riešili výskumnou metódou experimentu, zaradili nasledovné hypotézy.

H1: Predpokladáme, že žiaci, ktorým bolo učivo prezentované nelineárnym štruktúrovaním dosahujú štatisticky významne vyššiu úroveň faktografickej presnosti, ako žiaci, ktorým bolo učivo prezentované lineárnym štruktúrovaním.

Výber výskumnej vzorky

Odborná verejnosť považuje za jeden z najvýznamnejších aspektov pri výbere a rovnako pri usporiadaní učiva vývinovú psychológiu, konkrétne vekové predpoklady a spôsobilosti žiakov na zvládnutie učiva. Je nutné uvedomiť si, že učebná kapacita žiakov má svoje hranice, ktoré sa menia paralelne s ich vývinom. Keď sme uvažovali nad cieľovou skupinou, optimálne sa zdalo prostredie strednej školy. Práve na strednej škole žiaci postupne prechádzajú do štádia kognitívneho vývoja, v ktorom sú schopní abstrahovať, pracovať s hypotetickými úsudkami, myslieť vo všeobecných pojmoch a generalizáciách. Tvorba pojmov začína v rovine symbolického uvažovania, pri riešení problémov premýšľajú častejšie nad alternatívami. Dospievajúci tiež používajú logické operácie, ktoré nie sú závislé na obsahu. Ide o formálne - abstraktný spôsob myslenia, ktorý je základom pre rozvoj kritického myslenia. V danom období sa mení kvalita myšlienkových operácií, dospievajúci sú schopní pracovať s abstraktnými pojmami a zovšeobecneniami. Postupne začína prevažovať slovno- logická pamäť nad mechanickou. Žiaci na strednej škole tiež majú mentálne predpoklady preto, aby dokázali konštruovať a rekonštruovať svoju vnútornú poznatkovú štruktúru a štruktúru sprostredkovaného vedeckého poznania v mysli.

Na základe vyššie uvedených tvrdení sme zámerne vybrali gymnázium v Nitre. Okrem hľadiska veku sme pri výberových kritériách zohľadnili aj konkrétny vyučovací predmet, zámernosť výberu bola daná predovšetkým témami obsahu vzdelávania a príslušný ročník.

Celkovo výskumnú vzorku tvorilo 96 žiakov gymnázia v Nitre, išlo o štyri triedy prvého ročníka štvorročného gymnázia. Vzhľadom k charakteru výskumu a formulovaným hypotézam, bolo potrebné rozdeliť výskumnú vzorku na dve veľké časti, ktoré predstavovali kontrolnú a experimentálnu skupinu. V dvoch triedach, ktoré reprezentovali kontrolné skupiny sme vyučovali vyučovací predmet dejepis s použitím lineárneho štruktúrovania učiva. V dvoch triedach, ktoré reprezentovali experimentálne skupiny sme vyučovali dejepis prostredníctvom nelineárneho štruktúrovania učiva, konkrétne používaním pojmového mapovania. Všetky výskumné súbory boli vyučované počas celého trvania výskumu jedným vyučujúcim – konkrétne jednou z autoriek predkladaného príspevku, absolventkou učiteľstva akademických predmetov v aprobácii Pedagogika – História.

Tabuľka č. 3 Počty žiakov

Skupina	Počet žiakov
Kontrolná skupina A	26
Kontrolná skupina B	23
Experimentálna skupina A	23
Experimentálna skupina B	24

Na overenie účinnosti nami zvolenej zmeny v spôsobe vyučovania prostredníctvom pojmového mapovania sme použili metódu *experimentu* (skúmanie zámerne navodených edukačných javov v kontrolovaných a vopred pripravených podmienkach). Nami realizovaný experiment sa uskutočnil v prirodzených podmienkach, vzhľadom na vyučovací predmet, špecifický obsah vzdelávania a cieľ výskumu, sme zámerne zvolili Piaristické gymnázium sv. Jozefa Kalazanského v Nitre. Vo výskume sme sa zamerali na experimentálne overovanie toho, ako ovplyvní mentálnu reprezentáciu žiakov (vyjadrenú prostredníctvom pojmových máp) vybraný typ štruktúrovania učiva.

Pod štruktúrovaním učiva rozumieme spôsoby (objasňovanie, vysvetľovanie), ktorými je sprostredkovaný / vysvetľovaný / sprístupňovaný vzdelávací obsah žiakom. Ide o schopnosť učiteľa vytvárať analógie medzi tým, čo je žiakom známe a predstavami odborníkov z rôznych vedných disciplín. Učiteľ sa pri prezentácii učiva žiakom zamýšľa nad štruktúrou obsahu, výberom kľúčových prvkov učiva a jeho sprístupneniu vzhľadom k mentálnej a vývojovej úrovni žiakov. Vyučovanie trvalo približne 5 mesiacov – september až február (prebratie potrebného tematického celku) a zahŕňalo vo všetkých triedach vyučovanie dejepisu.

V rámci experimentu sme rozdelili prácu na dve časti. V kontrolných skupinách sme pri vysvetľovaní nového učiva (tematický celok Antický svet) postupovali prostredníctvom lineárneho štruktúrovania učiva, na ktoré sú žiaci vo väčšine prípadov zvyknutí. V kontrolných skupinách bol postup postavený na tradičných metódach vyučovania – teda na metódach slovných (hovorený výklad). Dominantnou formou bolo frontálne vyučovanie, no použili sme tiež prvky skupinového vyučovania (celkovo päť vyučovacích hodín). Rovnako sme počas niekoľkých vyučovacích hodín pracovali s informačno-komunikačnými technológiami, vyhľadávali sme spoločne so žiakmi informácie a doplnkové učebné texty, vedomosti sme si rozširovali prostredníctvom analýzy dostupných historických prameňov v elektronických archívoch.

V experimentálnych skupinách sme pri vysvetľovaní nových učív z dejepisu (tematický celok Antický svet) postupovali nelineárnym štruktúrovaním učiva. Pre tento účel sme na každú vyučovaciu hodinu – a každé nové učivo daného tematického celku, skonštruovali pojmovú mapu, prostredníctvom ktorej bolo učivo žiakom sprostredkované. Používali sme tiež metódy názorne – demonštratívne (pozeranie a analýza dokumentárnych filmov). Všetky nami zvolené doplnkové učebné materiály boli spracované nelineárnym štruktúrovaním. Počas skupinového vyučovania (celkovo päť vyučovacích hodín) pracovali žiaci na vypracovávaní spoločnej pojmovej mapy, prípadne dopĺňali do vopred pripravenej mapy chýbajúce pojmy – tak, aby schéma dávala zmysel.

Prostredníctvom *testu pojmového mapovania* sme analyzovali mentálne reprezentácie žiakov z vybraného tematického celku (Antický svet), pokiaľ je pojmová mapa konštruovaná žiakmi, hovoríme o grafickej schéme ich vedomostí. Spôsob vyhodnocovania skonštruovaných pojmových máp sa opieral o teoretické znalosti pojmového mapovania, ale aj samotného konštruovania pojmových máp, konkrétne išlo o **Relačnú metódu hodnotenia pojmovej mapy**. Subjektivizmu pri vyhodnocovaní mapy prostredníctvom relačného hodnotenia sa dá vyhnúť striktným stanovením podmienok hodnotenia. Určili a analyzovali sme dva hlavné parametre operacionalizácie: faktografická presnosť a grafická vizualizácia mapy.

Faktografická presnosť predstavuje informačnú úplnosť mentálnej reprezentácie žiaka, identifikáciu kľúčových pojmov jednotlivých učív, vyjadrenie stupňa porozumenia

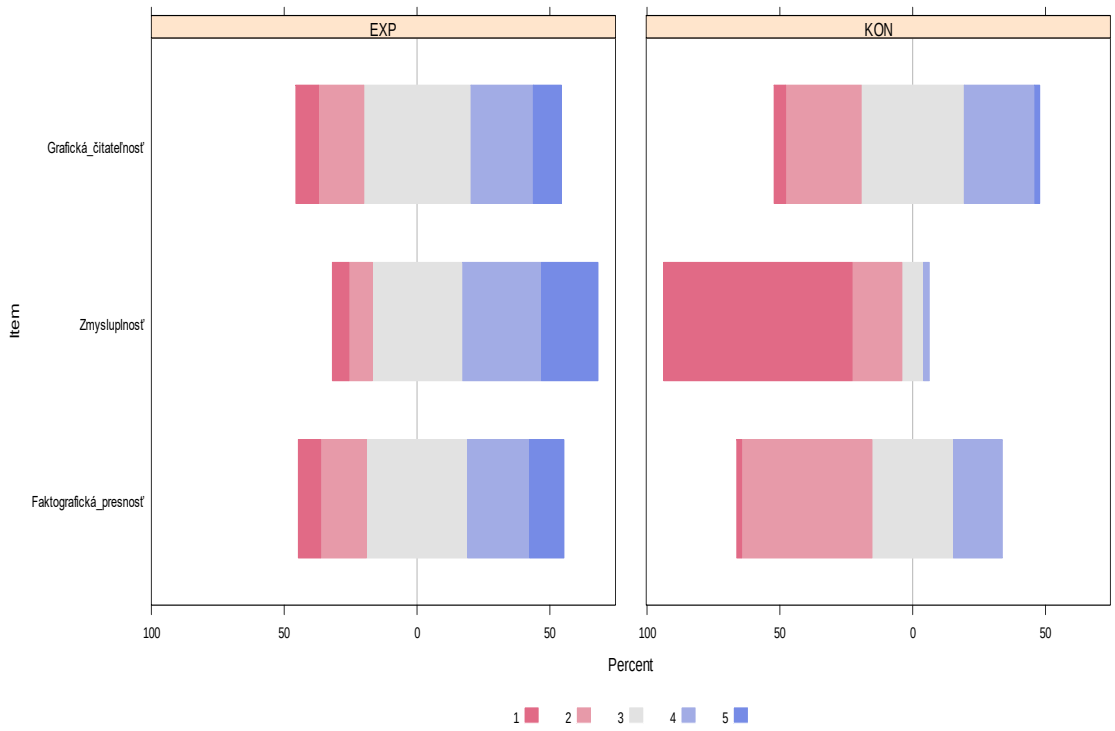
obsahovej náplni pojmov. Dbali sme na konkrétnosť a abstraktnosť použitých pojmov, ich relevantnosť a správnosť.

Kvalitu pojmových máp sme posudzovali pomocou IRT teórie, konkrétne sme použili *model korelovaných latentných rysov* (Adams, Wilson, & Wang, 1997; Rijmen & De Broeck, 2005). Získané skóre konštruktov sme ďalej vzhľadom na príslušnosť žiakov ku skupine (kontrolná a experimentálna skupina) porovnávali neparametrickou alternatívou jednofaktorovej mnohorozmernej analýzy rozptylu (Bathke & Harrar, 2008). Na overenie predpokladu lokálnej nezávislosti sme použili testovú štatistiku M_2 (Maydeu-Olivares & Joe, 2006), ktorá má chí-kvadrát rozdelenie.

4. Výsledky a diskusia

Konzistentnosť pojmových máp bola posudzovaná relačnou metódou hodnotenia prostredníctvom ordinálej premennej *faktografická presnosť* na škále 1 – 5 (1 – najnižšia, 5 - najvyššia). Ako možno vidieť na obrázku, žiaci experimentálnej skupiny dosahujú kvalitnejšie hodnotenia v danom skúmanom ukazovateli.

Obrázok č. 1 Relačná metóda hodnotenia



Pre doplnenie získaných štatistických údajov sme v nasledovnej tabuľke dopracovali popisné štatistiky latentných premenných.

Tabuľka č.4 Popisné štatistiky latentných premenných v kontrolnej a experimentálnej skupine

Skupina		Faktografická presnosť
EXP	N	47
	Priemer	3,15
	Medián	3
	SD	1,12
	Minimum	1
	Maximum	5
KON	N	49
	Priemer	2,65
	Medián	2
	SD	0,80
	Minimum	1
	Maximum	4

Vo väčšine prípadov sa žiaci učia vyučovací predmet dejepis mechanicky, aby boli schopní zapamätať si všetky fakty a informácie, neučia sa však zmysluplne. V dôsledku toho nezodpovedá výsledok procesu optimálnemu očakávaniu. Myslíme si, že ak sa má zlepšiť porozumenie žiakov obsahu vyučovacieho predmetu dejepis, je potrebné posúdiť a porovnať rôzne vyučovanie stratégie. Rozsah našej analýzy spočíva v porovnaní aplikovania nelineárneho a lineárneho štruktúrovania učiva (vybraného tametického celku) na mentálne reprezentácie žiakov, zaznamenaných prostredníctvom pojmového mapovania. Výsledky z nášho experimentu ukazujú, že nelineárne štruktúrovanie učiva je vhodnejšou stratégiou ako lineárne štruktúrovanie, ktoré sa v dominantnej miere používa počas výučby dejepisu na gymnáziu.

V hypotéze H1 sme predpokladali, že žiaci, ktorým bolo učivo prezentované nelineárnym štruktúrovaním dosahujú štatisticky významne vyššiu úroveň faktografickej presnosti, ako žiaci, ktorým bolo učivo prezentované lineárnym štruktúrovaním. V rámci danej hypotézy sme zisťovali informačnú úplnosť mentálnych reprezentácií žiakov, vyjadrenie porozumenia obsahovej náplni pojmov a relevantnú identifikáciu kľúčových pojmov učiva. Z výsledkov usudzujeme, že žiaci experimentálnych skupín dosiahli kvalitnejšie hodnotenia v skúmanom parametre. Pri porovnaní výsledkov úspešnosti riešenia položky faktografická presnosť zaznamenávame značné diferencie, čo nás prekvapilo. Predpokladali sme, že úroveň faktografickej presnosti bude v kontrolnej aj experimentálnej skupine na rovnakom stupni. Kým u žiakov experimentálnych skupín sú v danom parametri zastúpené všetky úrovne hodnotenia (1 – 5), u žiakov kontrolných skupín absentuje najvyššia úroveň hodnotenia (5). To znamená, že žiadny zo žiakov nemal pojmovú mapu informačne úplnú, s vysokou mierou abstrakcie. U žiakov kontrolných skupín sa nachádzali v mnohých prípadoch pojmy nevzťahujúce sa k tematickému celku, resp. pojmy, ktoré by preukazovali, že žiaci rozumejú ich obsahovej náplni. Na druhej strane žiaci experimentálnych skupín mali v pojmových mapách znázornené kľúčové pojmy a pojmy (znázornené vo vzťahoch a hierarchiách), ktorých obsahová náplň korešpondovala s tematickým celkom. Mapu mali vypracovanú informačne úplnú

s pomerne vysokou mierou abstrakcie. Na základe zistených výsledkov konštatujeme, že sa **H1 potvrdila**.

Vo vzťahu k zisteným skutočnostiam poukazujeme na výhody a nevýhody pojmového mapovania smerom k učiteľovi a žiakom. Za najväčšie výhody pre učiteľa považujeme predovšetkým to, že pojmové mapy napomáhajú systemizovať obsah konkrétneho vyučovacieho predmetu, sú vhodné pri vizualizácii obšírnych a príliš náročných učív, pomocou máp je možné vytvoriť základnú kostru učiva a detekovať kľúčové pojmy a vzťahy medzi nimi. Oceňujeme tiež, že prostredníctvom máp môže učiteľ zobrazovať prepojenia medzi hlavnými myšlienkami, sú vhodné nielen pri sprostredkovaní nového učiva, ale aj pri jeho sumarizácii a opakovaní. Medzi nevýhody zaraďujeme to, že daný typ štruktúrovania učiva nie je použiteľný univerzálne (nie je vhodný pri učivách malého rozsahu a pri jednoduchých témach). Niektoré ďalšie nevýhody môžu vyplývať z nedostatočne nacvičenej stratégie pojmového mapovania, nakoľko mapovanie predstavuje stratégiu učenia sa a vyučovania v rôznych oblastiach, no sme si vedomí, že nie všetky typy máp možno univerzálne použiť.

Vo vzťahu k žiakom vidíme najväčšie výhody pojmového mapovania v tom, že umožňujú vizualizáciu mentálnych reprezentácií žiakov a analýzu ich vnútornej poznatkovej štruktúry. Rovnako je možné vidieť medzery a chyby v porozumení učivu, napomáhajú vnímať obsah vyučovania v súvislostiach a kontextoch, kódujú učivo do jednoduchšie zapamätateľnej podoby, umožňujú rekonštruovať a modifikovať učivo, opätovne používať zapamätané fakty. Okrem iného vplývajú na čítanie s porozumením, podporujú sebadôveru žiakov (pri ústnom, či písomnom skúšaní), limitujú strach zo zlyhania, podporujú učenie s porozumením a blokujú memorovanie. Za nevýhody pojmového mapovania pre žiakov považujeme predovšetkým to, že neprinášajú úžitok žiakom, ktorí majú v predchádzajúcich poznatkoch medzery (ďalšie informácie totiž nemajú ako zaradiť do systému). Spočiatku ide o pomerne náročnú učebnú stratégiu pre žiakov, ktorí nedokážu analyzovať učivo v širších súvislostiach a pojmové mapy nie sú vhodné pre žiakov, ktorí majú problém vizuálne znázorňovať svoj vnútorný poznatkový systém (nemajú dostatočnú vizuálnu predstavivosť).

5. Záver

Myslíme si, že vzdelávací obsah vyučovacieho predmetu dejepis je nesmierne zaujímavý a nemusí byť nevyhnutne nudným drilom s množstvom faktografie. Prvoradé je to, aby si každý učiteľ uvedomil, že neučí predmet, ale žiakov. Preto by mali byť stratégie sprostredkovania učiva modifikované tak, aby mohlo učenie optimálne fungovať. Základným predpokladom je, aby si žiaci dokázali učivo jednoducho osvojiť, porozumieť mu a zapamätať si ho.

Musíme im predstaviť rôzne stratégie, ktorými dokážu rozvíjať svoje myslenie, kódovať a dekódovať prijímané informácie. Za najpodstatnejšie považujeme to, aby sme si v školskej praxi uvedomili, že žiaci majú byť učení v rámci kontextov, a nie drilovaní v izolovaných faktoch. Práve v tom vidíme prínos a nóvum predkladaného príspevku. Výskumom sme overili, že zmena vyučovania zaradením nelineárneho štruktúrovania učiva – prostredníctvom pojmového mapovania pri sprostredkovaní informácií žiakom má mnohé výhody, vedie k hlbšiemu porozumeniu, napomáha systemizovať obsah vzdelávania a rozvíja u žiakov autoreguláciu ich vlastných myšlienkových procesov.

Použitá literatura

Bendl, S., & Voňková, H. (2010). Využití pojmových map ve výuce pedagogiky. *Pedagogická orientace*, *20*(1), 16-38.

Činka, L. (2016). *Ovládněte svůj mozek*. Brno: BizBooks.

Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.

Dembo, M. H., & Seli, H. (2013). *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self – regulated learning*. 4th ed. New York. Routledge: Taylor & Francis Group.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly,* [online], *26*(2), 43-71 [cit.2018- 03-02]. Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/piq.21143/full

Gagnon, G. W., & Collay, M. (2005). *Constructivist Learning Design: Key Questions for Teaching to Standards*. London: Corwin Press.

Gunišová, D., & Kozárová, N. (2016). *Pojmové mapy v teórii a praxi*. 1. vyd. Nitra: UKF.

Kinchin, I. M. (2000). Concept – mapping activities to help students understand photosynthesis – and teachers understand students. *School Science Review, 82*(299), 11-14.

Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.

Malchiodi, C.A. (1998). *Understanding children´s drawings*. New York: The Guilford Press.

Mareš, J. (2011). Učení a subjektívní mapy pojmů. In *Pedagogika*.

Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *76*, 413 – 448.

Petrová, G., & Kozárová, N. (2017). Metacognitive Development of Students. In *Schola 2016: 12. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie SCHOLA 2016*. Praha: Praha ČVUT.

Soybo, K. (1995). Using concept maps to analyze text book presentations of respiration. *American Biology Teacher*, 57(6), 344-351.

Tolman, E. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review* [online], 55(4), 189-208.[cit.2016-07-09]. Dostupné z: http://psychclassics.yorku.ca/Tolman/Maps/maps.htm

ANALÝZA REFLEXIÍ V ATESTAČNÝCH PRÁCACH UČITEĽOV PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Eva Pupíková [76], Dana Kollárová [77]

Abstrakt: Na učiteľa predprimárneho vzdelávania, ktorý vo svojom profesijnom raste ašpiruje na kariérny postup, sú kladené isté požiadavky. V prípade, že chce postúpiť na kariérny stupeň pedagogický zamestnanec s 1. atestačnou skúškou, je legislatívou nútený spracovať vo svojej písomnej práci reflexiu na svoju edukačnú činnosť. Jeho profesijné myslenie je výsledkom kvality spracovanej reflexie v atestačnej práci, je ovplyvňované aj ďalším vzdelávaním. Podľa legislatívy Slovenskej republiky má učiteľ možnosť, skôr, než pristúpi k prvej získať 60 kreditov za vzdelávanie, alebo získať 30 kreditov a následne absolvovať prípravné atestačné vzdelávanie. Prezentovaná štúdia opisuje, analyzuje, vyhodnocuje a interpretuje sebareflexie učiteľov pre predprimárne vzdelávanie, ktoré uviedli v ich atestačných prácach, pričom porovnáva úroveň spracovania reflexií v závislosti od absolvovania prípravného atestačného vzdelávania.

Kľúčové slová: profesijný rast učiteľa pre predprimárne vzdelávanie, sebareflexia učiteľa, atestačná práca

ANALYSES OF REFLECTIONS OF PRE-ELEMENTARY TEACHERS' ATTESTATION THESES

Abstract: A teacher of the pre-elementary education who strives for a promotion is expected to meet certain requirements. In case one seeks to obtain a career level – pedagogical employee with the first attestation examination, it is necessary to elaborate a reflection of one's educational performance in a written thesis. The specialized mindset is a result of the quality of the elaborated reflection in the attestation thesis. It is influenced by further education as well. According to the legislation of Slovak republic, every teacher has an opportunity to achieve 60 credits for education or 30 credits and subsequently to attend preparatory attestation education before the first attestation examination. The presented study describes, analyses, evaluates and interprets the self-reflections of teachers for pre-elementary education stated in their attestation theses, while comparing the level of reflections elaboration depending on the taking part in the preparatory attestation education.

Key words: pre-elementary teacher's promotion, teacher's self-reflection, attestation theses

[76] Eva Pupíková, PaedDr., Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, Metodicko-pedagogickée centrum Bratislava, Ševčenkova 11, 851 11 Bratislava, eva.pupikova@mpc-edu.sk.
[77] Dana Kollárová doc. PhD. PaedDr,, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, dkollarova@ukf.sk.

Úvod

V Slovenskej republike platí od roku 2009 profesijný zákon[78] o pedagogických a odborných zamestnancoch. Tento zákon upravuje podmienky, za akých môže učiteľ postúpiť vo svojej kariére. Kariérny stupeň podľa legislatívy vyjadruje mieru preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej činnosti pedagogickým zamestnancom. Uvedená legislatíva rozlišuje štyri kariérne stupne:

1. začínajúci pedagogický zamestnanec (ďalej len PZ),
2. samostatný PZ,
3. PZ s 1 atestačnou skúškou (ďalej len AS),
4. PZ s 2. atestačnou skúškou.

V našom príspevku je jadrom skúmania postup z druhého kariérneho stupňa *„samostatný pedagogický zamestnanec“* na tretí kariérny stupeň *„PZ s 1. atestačnou skúškou“*. *Ide o* učiteľov pre predprimárne vzdelávanie. Jedinou možnosťou ako postúpiť na vyšší kariérny stupeň, je v tomto prípade vykonanie prvej atestačnej skúšky. Táto skúška je overením profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca. Atestácie vykonávajú pedagogickí a odborní zamestnanci pred atestačnou komisiou učiteľských fakúlt vysokých škôl, alebo Metodicko-pedagogického centra ako priamo riadenou organizáciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, alebo pred atestačnou komisiou iných ministerstiev. Obsah prvej aj druhej atestácie[79] bližšie upravuje *Vyhláška 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní*. V nej sa okrem iných náležitostí súvisiacich s atestáciami uvádza, že obsahom prvej atestácie je *preukázanie tvorivých skúseností učiteľa pri riešení odborno-metodického problému*. Atestačná skúška pozostáva z dvoch častí. Prvou časťou je obhajoba písomnej atestačnej práce, jej úspešné obhájenie, je predpokladom k ústnej atestačnej skúške, ktorá sa viaže k témam obsahového okruhu, z ktorého bola práca riešená. Súčasťou písomného spracovania atestačnej práce sú teoretické východiská k riešenému odborno-metodickému problému, ktorý učiteľ vo svojej práci zaznamenal a následne navrhnutie, riešenie aktivitami a ich reflexia. Takto učiteľ písomne zaznamená svoju tvorivú pedagogickú činnosť. Tým by mal preukázať svoje pedagogické skúsenosti, myslenie, kompetencie.

Poskytovatelia atestácii majú zo zákona právo na realizovanie kotinuálneho vzdelávania, ktoré je priamo viazané na prípravu k atestačnej skúške. Učitelia tak majú možnosť absolvovať vzdelávanie, ktoré ich pripraví na vykonanie atestačnej skúšky. Vzdelávanie majú možnosť absolvovať za predpokladu, že získali spomínaným kontinuálnym vzdelávaním 30 kreditov. Táto možnosť je učiteľmi vo veľkej miere využívaná. Existuje však aj možnosť, že si učiteľ podá žiadosť o vykonanie atestácie bez absolvovania prípravného atestačného vzdelávania. V takomto prípade však musí preukázať, že kontinuálnym vzdelávaním získal 60 kreditov. Skúsenosti ukazujú, že sú prítomné rozdiely v pedagogickom myslení učiteľov medzi týmito dvoma skupinami

[78] Zákon NR SR 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
[79] Obsah 2. atestácie je kvalitatívne na vyššej úrovni s dôrazom na uskutočnenie akčného výskumu pri riešení problému. V tomto príspevku sa nebudeme venovať postupu na kariérny stupeň pedagogický zamestnanec s 2. atestačnou škúškou.

učiteľov, čoho dôkazom sú nielen ich atestačné práce, ale aj ústne skúšky. V našom príspevku chceme dať do pozornosti niektoré z nich.

1. Ciele

Faktorov, ktoré môžu spôsobovať rozdielnu úroveň atestačných prác je niekoľko: stupeň pregraduálnej prípravy učiteľa, vnútorná motivácia učiteľa, jeho individuálne osobitosti a pod. Široké pole činiteľov spôsobujúcich rozdiely v kvalite spracovaných atestačných prác, by mohlo byť výskumným poľom pre širší pedagogický výskum. Cieľom uvedeného príspevku je obsahovou analýzou jednej časti atestačných prác, konkrétne *reflexií navrhnutých a overených aktivít* identifikovať základné rozdiely, ktoré sú v schopnostiach a vedomostiach učiteľov, ktorí absolvovali a tých, ktorí neabsolvovali prípravné atestačné vzdelávanie.

2. Podporný systém na vykonanie prvej atestačnej skúšky

V podpornom systéme, ktorý učiteľovi pomáha postupovať v kariére, možno identifikovať niekoľko podporných prvkov. Viaceré z nich sú ukotvené v profesijnom zákone, ktorý obsahuje informácie o možnostiach podporovania vzdelávania učiteľov. Za najdôležitejší podporný prvok považujeme *kontinuálne vzdelávanie*. Ním si učiteľ zvyšuje úroveň svojich profesijných kompetencií. Vzdelávacie programy v rámci kontinuálneho vzdelávania si učiteľ môže voliť podľa vlastnej vnútornej motivácie. Medzi druhy kontinuálneho vzdelávania, ktoré v súčasnosti realizujú napr. detašované pracoviská Metodicko-pedagogického centra (ďalej len MPC), pedagogické fakulty a i., existuje jedna forma *aktualizačného vzdelávania*. To učiteľa pripraví k naplneniu kritérií potrebných k postupu na vyšší kariérny stupeň. Pri postupe už spomínaného kariérneho stupňa *„samostatný PZ“* na kariérny stupeň *„PZ s 1. atestačnou skúškou“* môže učiteľ využiť tzv. *Prípravné atestačné vzdelávanie* (ďalej len PAV). Predpokladom, ktorý musí učiteľ splniť pred prihlásením sa na tento druh akreditovaného vzdelávania, je získanie 30 kreditov za absolvovanie ďalších vybraných vzdelávacích programov.

Príkladom poskytovateľa tohto vzdelávania je MPC, ktoré ponúka učiteľom pre predprimárne vzdelávanie vzdelávací program **Prípravné atestačné vzdelávanie na prvú atestáciu učiteľov predprimárneho vzdelávania**[80]. Tento program je schválený Akreditačnou radou a má presne zadefinovaný cieľ: *„Aktualizovať a rozšíriť profesijné kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania, ktoré im umožnia uplatniť tvorivé skúsenosti pri riešení odborno-metodických problémov pedagogickej činnosti, samostatne spracovať atestačnú prácu a pripraviť sa na vykonanie atestácie“*. K danému všeobecnému cieľu je stanovených niekoľko špecifických cieľov: *Napr.: Prehĺbiť znalosti o poznatky súčasnej pedagogiky a didaktiky z obsahov tematických okruhov. Analyzovať poznatky v adekvátnom výbere foriem, metód a ich následnom transfere do pedagogickej činnosti.* Akreditovanie vzdelávacieho programu tiež predpokladá zadefinovanie konkrétneho obsahu programu. Ten je rozmenený na niekoľko modulov*:*

[80] https://mpc-edu.sk/node/2550

1) Cieľ atestačnej práce a výber témy pre písanie práce k prvej atestácii.
2) Teoretické vymedzenie tematických okruhov.
3) Metodika riešenia odborno-metodického problému a štruktúra atestačnej práce.
4) Formálna stránka práce.

Časová dotácia programu je 36 hodín prezenčnej formy vzdelávania a 24 hodín dištančnej formy vzdelávania. Súčasťou tohto vzdelávania je spracovanie projektu budúcej atestačnej práce. Z pohľadu cieľa nášho príspevku je pre nás smerodajná časť profilu absolventa programu, ktorý uvádza: *Absolvent vzdelávacieho programu má kompetencie reflektovať a vyhodnotiť výsledky svojej pedagogickej činnosti.*

Aby sme spomenuli aj ďalšie motivačné činitele k účasti na vzdelávaní chceme zdôrazniť že, k účasti na vzdelávaní môžu PZ využiť päť pracovných dní plne hradených vysielajúcou organizáciou. Pri realizovaní samotnej atestačnej skúšky sa k týmto dňom pripočíta päť pracovných dní na prípravu a vykonanie atestačnej skúšky (vrátane). Uvedený vzdelávací program je realizovaný na celom území SR. Lektorsky je zabezpečovaný učiteľmi pre kontinuálne vzdelávania, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady podľa legislatívy[81].

2.1 Reflexia výchovno-vzdelávacej činnosti – ako súčasť atestačnej práce

Ako sme spomenuli vyššie, kvalita poskytovania kontinuálneho vzdelávania v programe prípravné atestačné vzdelávanie a kvalita jeho realizácie nie je predmetom tejto štúdie. I keď v istom zmysle môžeme tento rozmer považovať za jeden z faktorov evaluovania prínosu ďalšieho vzdelávania pre učiteľov predprimárneho vzdelávania. Uvedomujeme si, že spôsob, metódy a stratégie, akými učitelia pre kontinuálne vzdelávanie (v jednotlivých krajoch) realizujú prípravné atestačné vzdelávanie, sú odlišné. Realizovanie prípravného atestačného vzdelávania je vždy výsledkom individuálnych osobitostí jednotlivých lektorov, resp. ich individuálnej koncepcie vyučovania. V tomto prípade chceme brať do úvahy iba fakt, že absolventi PAV majú možnosť už počas vzdelávania reflektovať svoju pedagogickú činnosť v závislosti od jednotlivých didaktických kategórií, čo priamo vyplýva z profilu absolventa vzdelávacieho programu. Na rozdiel od učiteľov, ktorí PAV neabsolvovali, je tento moment dôležitým prvkom. Prax nám ukazuje, že práve absolvovanie PAV má za následok kvalitnejšie spracovanú reflexiu jednotlivých vzdelávacích aktivít.

Premýšľanie o vyučovaní je podľa Korthagena et. al. (2011, s. 69) prejavom „múdreho učiteľa“. Možno povedať, že požiadavky legislatívy korešpondujú s touto teóriou. Aj Duchovičová a Petrová (2016, s. 190) konštatujú, že múdry človek (učiteľ) dokáže svoje metakognitívne procesy vykonávať v nasledujúcej postupnosti

uvedomenie si existencie problému; definovanie povahy problému; ujasnenie informácií o probléme; formulovanie stratégie riešenia problému; alokovanie zdrojov určených na riešenie problému; monitorovanie riešenia problému, vyhodnotenie spätnej väzby na dané riešenie.

[81] Smernica 18/2009-R, čl. 2 bod 12.

Východiskom učiteľa k spracovaniu prvej atestácie je najskôr intuitívne vnímanie edukačnej reality vlastnej triedy detí s akcentom na skúmanie, objavenie a diagnostikovanie odborno-metodického problému. Potom nasleduje štúdiom adekvátnej a aktuálnej odbornej literatúry pre vymedzenie a ukotvenie problému. To by malo učiteľovi pomôcť pri hľadaní a tvorbe inovatívnych prístupov k stratégii v podobe aktivít na eliminovanie, resp. odstránenie problému. Popis pedagogicko-didaktických postupov, ktorými rieši učiteľ odborno-metodický problém je súčasťou atestačnej práce a tiež súčasťou vzdelávania v programe PAV. Učiteľ je vedený k písomnému spracovávaniu reflexie svojej pedagogickej činnosti. Fenyvesiová a Kollárová (2014) pripomínajú, že aj vo vysokoškolskej príprave sa študenti učia štruktúrovať reflexiu praxe, v ktorej sa spätne vracajú k svojmu mysleniu, motívom k rozhodovaniu a konaniu vo svojich pedagogických zásahoch.

Treba zdôrazniť, že k 1. atestačnej skúške majú možnosť pristúpiť aj učitelia so stredoškolským pedagogickým vzdelaním. Pre vysoké percento učiteľov so stredoškolským vzdelaním, je to prvá príležitosť spracovať text k riešenej problematike, vrátane korektnej práce s bibliografickými odkazmi na autorov. Nie je to však ich prvá príležitosť písomne spracovať reflexiu svojich pedagogických krokov, pretože to bolo súčasťou hodín priebežnej a súvislej pedagogickej praxe v rámci štúdia. Uvedomujeme si, že vtedy boli učitelia v pozícii študentov, boli konfrontovaní skôr s teoretickou prípravou na riešenie možných problémov. V súčasnosti sú títo učitelia sú teda nútení vrátiť sa k uvedenej študijnej fáze. K nej sa môže pripočítať obdobie praxe, čo je pre učiteľa výborným štartom k realizácii reflexie. Tento krok vyzdvihol už Dewey (in Kolb, 2014), ktorý zdôrazňoval nutnosť prerušiť tok skúseností, aby mohla nastať reflexia. Podľa neho je nevyhnutné reflektovať zážitok, aby sme boli schopní zistiť význam nášho zážitku a následne ho transformovať do skúsenosti, ktorú možno využiť k ďalším zmenám. Účastníci PAV majú možnosť tento dôležitý krok vykonať počas kontinuálneho vzdelávania. Prostredníctvom diskusií, prezentácií môžu didaktickým jazykom transformovať svoje zážitky z výchovno-vzdelávacieho procesu a vytvárať si týmto spôsobom vlastnú pedagogickú skúsenosť a pedagogický jazyk.

Predmetom nášho skúmania nie je otázka kvality spracovania celej prvej atestačnej práce. Svoju pozornosť zameriavame iba na tú časť, v ktorej ašpiranti spracovávajú *reflexiu vlastnej pedagogickej činnosti*. Dôvodom na skúmanie bolo niekoľkoročné pozorovanie, skúšanie a hodnotenie atestačných prác. Našim predpokladom, s ktorým sme vstupovali do analýzy bolo, že *učiteľky materských škôl, ktoré absolvovali prípravné atestačné vzdelávanie sú v reflexii kritickejšie a uvádzajú možné stratégie skvalitňovania pedagogickej práce, než ašpiranti, ktorí sa nezúčastnili PAV*. Rozhodne treba brať do úvahy aj vek učiteľa a jeho možnosti profesijnej úspešnej/neúspešnej skúsenosti.

Ako sme vyššie spomínali, cieľom prvej atestácie je preukázať riešenie odborno-metodického problému tvorivými skúsenosťami učiteľa. Znamená to nielen si naplánovať pedagogické činnosti, ale ich v praxi zrealizovať a následne reflektovať ich priebeh a dôsledky pedagogickej činnosti. Dôvodom na uplatňovanie reflexie v pedagogickej činnosti je najmä fakt, že pedagogický proces v materskej škole sa nedá dopredu naplánovať do najmenšieho detailu. Vstupujú do neho rozmanité faktory, ktoré podmieňujú interakciu v edukácii. Nehyba a Lazarová (2014, s. 13) uvádzajú, že toto je hlavný dôvod prečo sa nedajú presne určiť pracovné postupy aplikovateľné na všetky situácie. Učiteľovi preto, aj podľa uvedených autorov, nezostáva nič iné pri zlepšovaní

svojej činnosti, iba použiť základnú stratégiu: „konaj, vnímaj a na základe toho reaguj“. Popis reakcií učiteľa a ich výchovno-vzdelávacie dôsledky realizovaných pedagogických situácií by mal tvoriť jadro jeho písomnej reflexie.

Chápanie významu pojmu *reflexia* v mnohom závisí od stanovených cieľov celej výchovno-vzdelávacej činnosti, uvádza Korthagen et. al. (2011, s. 71). Autori v tejto publikácii tiež upozorňujú, že „rozdiely pramenia v rozdielnych názoroch na to, čo predstavuje kvalitné vyučovanie“. Spojnicou medzi jednotlivými definíciami reflexie vidia v tom, že ide o mentálny proces učiteľa spočívajúci v snahe štruktúrovať alebo reštruktúrovať určité pedagogické skúsenosti. Kolb (2014, s. 24) dodáva, že reflexia je vnútorná transformácia skúsenosti. Podstata reflexie spočíva v zámernej snahe meniť svoje pedagogické pôsobenie za účelom jej zlepšovania a skvalitňovania. Ak by sme si položili otázku*, v čom vidíme prínos spracovania atestačnej práce v zmenách v myslení učiteľa,* môžeme si pomôcť modelom A. Straussa a J. Corbinovej (1999), ktorý je cielene smerovaný k analýze a vyhodnocovaniu kvalitatívnych dát, ale môže nám odkryť mnohé súvislosti medzi kategóriami. Odpoveď sme spracovali pomocou tabuľky spomínaných autorov, ktorá je prioritne určená pre kategórie etáp axiálneho kódovania. V našom prípade je základnou kategóriou – fenomén (jav) atestačná práca.

Tabuľka 1 Podmienky tvorby atestačnej práce

Príčinné podmienky	FENOMÉN (JAV)	Bežné podmienky	Intervenujúce podmienky	Stratégie	Závery (Dôsledky)
Potreba vypracovania atestačnej práce z dôvodu splnenia kvalifikačných predpokladov pre kariérový postup	Objavenie a diagnostikovanie problému, jeho teoretické spracovanie a následne návrh, realizácia, overenie a hodnotenie aktivít vzťahujúcich sa k zistenému odborno-metodickému problému s akcentom na jeho eliminovanie, alebo odstránenie (v teoretickej aj praktickej rovine)	Štruktúrovanie aktivít bez ich písomnej analýzy a bez aktualizácie teoretických východísk	Systematické zaraďovanie aktivít s dôrazom na riešenie a odstránenie odborno-metodického problému vychádzajúc z rešpektovania aktuálnych teoretických východísk	Aktívne a systematické diagnostikovanie detí s následným štúdiom aktuálnej odbornej literatúry a tvorbou špecifických aktivít s následnou didaktickou analýzou v podobe reflexie, pričom učiteľ zaznamenáva posun k eliminovaniu, alebo až odstráneniu problému	Systematické vzdelávanie učiteľov, zmeny v ich pedagogickom myslení s dôrazom na špecifiká triedy, ich myslenie sa premietne do výberu aktivít a ich didaktickej analýzy a - reflexie, ktorých súčasťou sú ďalšie návrhy na eliminovanie a odstraňovanie negatívnych pedagogických javov

Podstatou atestačnej práce je už spomínané písomné spracovanie reflexie. Písomné spracovanie vlastných skúseností podporuje u učiteľa schopnosť logicky a racionálne analyzovať vlastné skúsenosti. Babiaková (2013, s. 117) techniku písomného spracovania vlastných skúseností stavia na dvoch pilieroch, a to na *skúsenostiach učiteľa a schopnosti písať*. Pri atestačných skúškach sa ukazuje, že práve druhý faktor je pre mnohých učiteľov náročný. Podporným servisom pre učiteľov je v tomto prípade realizovanie prípravného atestačného vzdelávania, ktoré má vo svojich cieľoch pripraviť učiteľa na písomné spracovanie atestačnej práce a vykonanie atestačnej skúšky. Tretí a štvrtý stĺpec tabuľky nám ukazuje, v čom zaznamenávame rozdiely v prácach u učiteľov, ktorí neabsolvovali PAV (približujú sa skôr k bežným podmienkam) a u učiteľov, ktorí PAV absolvovali. Tí sa vo svojich prácach približujú skôr ku konkrétnym cieleným zásahom (viď Intervenujúce podmienky).

2.1.1 Ťažisko reflexie

Reflexia môže byť podľa Kolba (2014, s. 24) vykonaná iba v závislosti od zrealizovanej činnosti. Je priamo viazaná na už zrealizované činnosti. Písomné spracovanie profesionálnej reflexie by nemalo byť spracované len v rovine opisnej, kedy učiteľ opisuje zvonka uskutočnený postup aktivity. Vajcík (in Koutková & Furinová, 2015, s. 91) upozorňuje, že aktivity, akcie a reakcie v nich je nutné analyzovať, skúmať súvislosti, príčiny, ich vplyv. V reflexii učiteľa ide o konfrontáciu výsledkov detí s pedagogickým pôsobením učiteľa.

Existuje niekoľko koncepcií vytvárania vlastnej reflexie pedagogickej činnosti. Koutková s Furinovou (2015, s. 76-83) ich vo svojej monografii uvádzajú hneď niekoľko. Za jednu z najľahšie uchopiteľných považujú koncepciu reflexie podľa Smytha, ktorého koncepcia má štyri fázy:

- **Opisná fáza** - je závislá od pamäte, sprevádzaná je otázkami, ktoré sú zamerané na popis priebehu činnosti - *Čo som robil? Aké metódy som použil?* Učiteľ musí poznať a rozumieť didaktickým pojmom;
- **informujúca fáza -** v nej učiteľ vysvetľuje z čoho vychádzal, prečo použil danú metódu;
- **konfrontujúca fáza** - učiteľ uvažuje nad hodnotami, ktorými sa riadil pri vyučovaní;
- **rekonštruktívna fáza** - učiteľ sa zamýšľa nad možnými zmenami - *Čo by som mohol urobiť nabudúce inak?*

Nezvalová (In Koutková, Furinová, 2015, s. 76-83) nestanovuje fázy reflexie, ale hovorí o *skupinách reflexií*. Stanovuje tri základné skupiny: reflexia/hodnotenie **technickej stránky** edukačného procesu (popísanie využitých hmotných a nehmotných prostriedkov na plnenie cieľov), **kontextuálnej reflexii** (analýza vzťahov medzi jednotlivými konceptmi vyplývajúcimi z teoretických východísk a ich praktickej aplikácie), **dialektická (kritická) reflexia** (ide o najvyššiu úroveň reflexie, v nej sa učiteľ zamýšľa nad významom svojho pôsobenia, jeho prínosom a následne uvažuje nad možnou korekciou svojich budúcich aktivít). Toto delenie sa nám stalo východiskom pri našej analýze reflexií. Jednotlivé reflexie učiteľov sem kategorizovali na tri skupiny:

- **technická reflexia** – popis použitých didaktických kategórií;
- **príčinná reflexia** – zdôvodňovanie prečo som zaradil do procesu konkrétny didaktický prvok;
- **kritická reflexia** – zamyslenie sa nad výhodami a nevýhodami použitých didaktických prostriedkov a následne návrh na zmenu v budúcnosti.

2.2 Zhody a rozdiely v reflexii učiteľov – metodológia výskumu

Počas niekoľkoročného priameho pozorovania atestačných skúšok z pozície predsedu a člena skúšobnej komisie, kde súčasťou je aj prezentácia a obhajoba atestačných prác, ako aj počas posudzovania týchto prác z pozície oponenta sme zistili, že sú prítomné rozdiely v spôsobe reflexie. Nemožno však jednoznačne tvrdiť, že by išlo o priepastné rozdiely medzi absolventmi a neabsolventmi prípravného atestačného vzdelávania (ďalej bez PAV). Našou hlavnou otázkou, s ktorou sme vstupovali do procesu skúmania bola: *Sú reflexie učiteliek materských škôl po absolvovaní PAV kvalitatívne na vyššej úrovni ako reflexie spracované učiteľkami bez PAV?*

Výber súboru bol zámerný. Vybrali sme 24 reflexií učiteliek materských škôl, pričom 12 učiteliek absolvovalo PAV v detašovanom pracovisku MPC Nitra a 12 učiteliek PAV neabsolvovalo. Všetci participanti pochádzajú z Nitrianskeho kraja. Zároveň všetci participanti majú dosiahnutú pedagogickú prax od 25 do 35 rokov. Stupeň ich dosiahnutého vzdelania je úplné stredné odborné vzdelanie.

Hlavnou **výskumnou metódou** sa nám stala *analýza dokumentov*, konkrétne písomných spracovaní reflexie, vyňatých z atestačných prác. U každého participanta sme vybrali reflexiu vzdelávacej aktivity, takže sme analyzovali 24 dokumentov. Keďže sme vychádzali z delenia reflexií podľa Nezvalovej (in Koutková & Furinová, 2015, s. 76 - 83) pomocou kódovania dokumentov sme kondenzovali texty tak, že sme výroky učiteľov triedili do troch skupín: *technická, príčinná a kritická reflexia*. Pri vyhodnocovaní sme postupovali analýzou dokumentov tým spôsobom, že sme sa sústredili v otvorenom kódovaní na tieto uvedené oblasti, a to kvalitatívnym aj kvantitatívnym prístupom. Následne sme ich interpretovali a analyzovali, čím sme nachádzali vzťahy a súvislosti. Rozhodli sme sa kvôli prehľadnosti interpretovať identifikované výroky cez kvantitatívne dáta a zároveň aj cez kvalitatívne ukazovatele.

2.2.1 Pedagogický jazyk – technická reflexia

Ak by sme mali vychádzať z kvantitatívnych dát, kde sme sledovali výskyt jednotlivých kategórií, ktoré sa viažu k hodnoteným oblastiam, signalizujú nám, že z hľadiska technickej stránky sa pomerne v rovnakej miere vyjadrovali k popisu toho, čo zažili. Dokumentuje to aj nasledovná tabuľka.

Tabuľka 2 Výskyt výrokov k hodnoteným oblastiam

Hodnotené oblasti	Učitelia s PAV Počet výrokov	Učitelia bez PAV Počet výrokov
technická reflexia	35	43
príčinná reflexia	11	5
kritická reflexia	6	3

V *technickej oblasti*, pre ktorú sú príznačné operácie s didaktickými pojmami možno povedať, že obidve skupiny dokážu z formálneho hľadiska správne pomenovať jednotlivé pedagogicko-didaktické zásahy, ale nie vo všetkých prípadoch funkčne. Podstatným rozdielom medzi výrokmi v uvedených skúmaných skupinách bol *jazyk*, ktorým sa participanti vyjadrovali. Učitelia bez PAV pomerne často opisujú zaradenie didaktického prvku bez toho, aby ho konkretizovali a pomenovali. Uvádzajú napr. *„deti si prezerali knihy individuálne“, „denným zapisovaním odkazov sme vytvorili knihu“*. Opisujú teda činnosť zvonka, neprenikajú do možných pedagogických zásahov pomenovaním didaktických kategórií a ich možných dôsledkov. Z celkového počtu identifikovaných výrokov v skupine učiteľov bez PAV bolo iba v 9 prípadoch explicitne pomenované o akú metódu, či formu išlo. Učitelia opisovali využitie metódy skôr ako činnosti detí *„deti vytvorili pojmovú mapu“*, bez presného pomenovania metódy, formy. V prípadoch, kedy učitelia bez PAV presne pomenovali konkrétnu metódu, absentovalo zdôvodnenie ich výberu vzhľadom k cieľu, prípadne k organizačnej forme, alebo jej dôsledku. U učiteľov s PAV sa pri reflektovaní použitých metód objavovalo veľmi systematicky explicitné pomenovanie konkrétnych metód.

V tejto oblasti je dokonca kvantitatívny ukazovateľ v čiastočne v neprospech učiteľov s PAV. Identifikovali sme u nich 35 výrokov technickej reflexie. Z tohto počtu bolo celkovo 24-krát použité veľmi explicitne použitie vhodného didaktického pojmu: *„zaradila som metódu experimentu“, „vo veľkej miere bola využitá individuálna forma práce“* a pod.
Obidve skupiny učiteľov venujú pozornosť *stanoveným cieľom*. Možno konštatovať, že splnenie/nesplnenie cieľa je pomerne častým prvkom reflexie učiteľa, a to v obidvoch skupinách. Čo bolo pre nás zaujímavým zistením je, že u učiteľov bez PAV bol iba v jednom prípade zhodnotený cieľ pomocou určeného indikátora. V ostatných prípadoch bol cieľ spomenutý iba s konštatovaním, že *„cieľ bol splnený“*. V prípade skupiny učiteľov s PAV boli ciele častejšie zhodnotené pomocou stanovených indikátorov, ktoré učitelia uvádzali v reflexii. Napr. *„cieľom aktivity bolo prerozprávať dej rozprávky podľa obrázkov. Jedno dieťa prerozprávalo dej rozprávky O červenej čiapočke dokonca bez sledovania obrázkov, pričom dodržalo dejovú postupnosť“*.

Podobne to bolo so ***zásadami***, vyskytli sa v 6 prípadoch rovnako obidvoch skupinách, ale skôr v pozícii ich pomenovania. Absolventky PAV znovu častejšie explicitne zdôrazňovali, že bola dodržaná určitá zásada. Pri učiteľoch bez PAV sme identifikovali dodržiavanie zásad vo výrokoch napr. *„výtvarnú techniku som názorne predviedla...“, „úloha bola primeraná“* a pod. Konštatujeme, že títo učitelia zrejme intuitívne vnímali dodržanie didaktickej zásady, ale nepovažovali za potrebné ju pomenovať.

K ***organizačným formám*** *a* ***didaktickým prostriedkom*** sa skupina učiteľov s PAV vyjadrovala vo väčšej miere (7 výrokov) ako učitelia bez PAV (3 výroky). Absolventky PAV znovu veľmi explicitne identifikovali organizačnú formu. V porovnaní s učiteľmi bez PAV, kde sa pri pomenovaní organizačnej formy vyskytovali pojmové nejasnosti - *„deti pracovali na pracovných listoch v skupinách“*. Pričom z kontextu sa dalo dedukovať, že išlo o individuálnu formu práce. Vymenovanie didaktických pomôcok bolo častejším javom v reflexiách učiteľov bez PAV. Odôvodenie ich výberu a postoj učiteľa k funkčnosti absentoval vo všetkých prípadoch. Ani jedna reflexia neobsahovala zdôvodnenie výberu didaktickej pomôcky, vzhľadom napr. k veku dieťaťa, jeho individuálnych osobitostí a pod. V reflexii by sme sa mali vyjadriť aj k ***výsledku činností*** v závislosti od diagnostiky dieťaťa. Táto záležitosť sa vyskytla len prípade participantov s PAV, a to v 2 výrokoch.

Súvisí to aj s vyššou úrovňou kritickej roviny, kde navrhovali stratégie, avšak bez dôsledkov. Treba zdôrazniť, že v obidvoch skupinách boli participanti veľmi struční, z reflexie sa nedali jednoznačne vyčítať ich ďalšie konkrétne stratégie, ktoré by skvalitnili ich prácu. Zároveň dávame do pozornosti zistenie, že učiteľky v obidvoch skupinách pri hodnotení ***berú do úvahy dieťa*** s rešpektovaním jeho osobnosti – *„aby deti pozorovali, aby deti prakticky vykonali“*. V prípade učiteliek s PAV možno konštatovať pružnejší pedagogický jazyk zvládnutej reflexie. Treba brať do úvahy, že ide o technickú oblasť, pre ktorú je príznačné operovanie s pojmami. Vnímame to ako podnety k ďalšej výskumnej činnosti. Súčasťou reflexie sa u participantov bez PAV v troch prípadoch objavilo veľmi časté a laické zhrnutie reflexie: *„deťom sa aktivita páčila“*. V skupine učiteľov s PAV sme tento výrok nezaznamenali.

2.2.2 Súčasťou príčin je interakcia – príčinná reflexia

V oblasti, v ktorej sme zisťovali do akej miery učitelia vnímajú a reflektujú príčiny, t. j. pedagogický vstup – výstup, možno kvantitatívne zhodnotiť v prospech učiteľov s PAV. Participanti s PAV vo svojom hodnotení 11-krát vyjadrili vzťah medzi vstupom a výstupom. Akcent kládli na pozorovanie činnosti, následné opakovanie a možnosti modifikácie aktivít až po vlastnú skúsenosť. Čo nemožno hodnotiť pozitívne je to, že ***činnosti detí a pedagóga skôr opísali zvonka***, čím nepreukázali, že výkonový štandard deti naozaj naplnili. Upozorňujú na ***emócie*** *„metóda hry, medzi deťmi vyvolala veľký záujem*“, na ich ***sociálne osobitosti*** *„deti z menej kultivovaného prostredia nepoznali“,* alebo problém ***časového priestoru*** pre zvládnutie ich úlohy, kde vidia východisko už v spomínaných iných organizovaných činnostiach počas dňa, popoludní. Participanti s PAV vidia oveľa viac príčiny vo výbere metód a prostriedkov vzhľadom k motivácii a zvládnutiu činností dieťaťa, ale s ***dôrazom na diagnostiku***. Táto skupina participantov sa v troch prípadoch vyjadrila k výberu metód a dôvodom k jej zaradeniu. Uvádzajú napr. *„deti nepochopili úlohu, preto som opakovane zaradila metódu vysvetlenia a názornej ukážky“, „téma ich zaujala, preto ešte pokračovali, pričom tvorili pojmovú mapu na danú tému“*.

Učitelia bez PAV veľmi striedmo uvažovali v medziach príčina - dôsledok. Aj prípade výroku, ktorý sme zaradili ako výrok v tejto kategórii sa vyjadrovali bez explicitného pomenovania danej didaktickej kategórie. Uvádzali *„aby som udržala motiváciu kládla som ďalšie otázky“* – predpokladali sme odkaz na metódu otázok a odpovedí, *„deti mohli skúšať dovtedy, kým úlohu nesplnili“* – predpokladali sme odkaz na metódu pokus omyl.
Participanti s PAV podobne, ako v predošlých prípadoch, aj tu, skôr ***opisujú sled činnosti,*** ale z toho dôvodu, aby objasnili, nutnosť zaradenia uvedenej aktivity: *„(...) som chcela zmeniť charakter sedavej činnosti“*. Aj títo participanti sa vyjadrujú k ***emóciám*** detí, ale vyplýva to z aktivity detí *„tešili sa na samostatnú aplikáciu (...) boli činnosťou zaujaté“*. Napriek tomu, že výroky k príčinnej oblasti boli zastúpené v neporovnateľnom kvantitatívnom rozdiele 11:5 (viď Tabuľka 2) nemožno povedať, že z hľadiska kvality je tam rovnaký nepomer. V jedinom prípade (participant s PAV) sa objavuje upozornenie na výber aktivity vzhľadom k rešpektovaniu ***učebného štýlu*** dieťaťa. Viacerí participanti sa vyjadrili k tomu, že „museli“ deťom pri plnení úloh, hlavne manipulačných prácach ***pomôcť***. Žiadny z nich však neuvádza, či nie je možnosť zmeniť metódu, alebo prostriedky, konkrétne iný prírodný alebo technický materiál: *„(...) som im pomohla, (...) musela som individuálne asistovať“*. Z hľadiska výchovných metód sa vyjadrili participanti

k pochvale, len v súvislosti zo zvládnutím úlohy v rovine *samostatnosti a námetu na zmenu v aktivite*. K záverečnej, diagnostickej fáze sa participanti nevyjadrovali vždy konkrétne, skôr ju hodnotili vo všeobecnej rovine: *„podpornými otázkami som deti nabádala k sebahodnoteniu: „povzbudzovala som ich k činnosti“*. Iba v jednom prípade išlo o konkrétne vyjadrenia: *„čo vytvorili, ako sa im pracovalo, či sa im práca podarila“*. Podobne v jednom prípade sa vyjadrila participantka ***k disciplíne***, resp. k rizikám pri vytváraní skupín. Ukazuje sa, že participanti dokážu účelne a flexibilne pracovať s časom vzdelávacej aktivity.

2.2.3 Význam pôsobenia - kritická reflexia

Výroky patriace do kategórie *kritická oblasť,* boli zastúpené minimálne v obidvoch skupinách. Pri participantoch s PAV sme identifikovali 6 výrokov. Participanti konfrontovali ***náročnosť obsahu*** so splneným cieľom, pričom ***stratégiu videli v časovom horizonte***, nie v skvalitnení svojich didaktických zásahov. Participanti s PAV sa v súvislosti s úvahami o myslení dieťaťa a jeho ďalšom napredovaní vyjadrovali k možným stratégiám, v ktorých neuvádzali, že by menili spôsob (metódy), ale skôr *časový interval* s dôrazom na frekvenciu zaraďovania. Dôkazom toho je napríklad výrok: *„V jeden deň by som volila tvorbu knižky a opätovné čítanie, pri ktorom si opakujeme pamäťové čítanie a smerovú orientáciu by som zaradila až na ďalší deň.“* Z hľadiska sebareflexie, ťažko povedať, či by naozaj aktivite pomohol čas, alebo zmena organizačnej formy, prípadne výber inej metódy. Zaujímavým momentom reflexie učiteľov s PAV je tiež ten, že aj keď úlohou je zamýšľať sa nad svojou prácou a jej skvalitnením, v reflexii nachádzame, že participanti píšu skôr akési ***odborné odporúčania***, aké aktivity by sa mali zaraďovať. Nezdôvodňujú prečo a aký dôsledok to môže priniesť dieťaťu. Dovolíme si tvrdiť, že tak učitelia s PAV ako aj v druhej skupine sú skôr kritickí nie k svojej voľbe didaktických „nástrojov“, ale skôr k deťom, k ich možnostiam a limitom a riešenie vidia výhradne v čase. Aj keď nerozmýšľajú o príčine, berú skôr do úvahy následné riešenie na jeho eliminovanie s dôrazom na svoje didaktické postupy. Ich *najčastejšou voľbou je zaraďovanie individuálnej organizačnej formy, ponuka častejšej frekvencie manipulácie s didaktickou pomôckou, ale aj zmena priestoru z interiéru do exteriéru s dôrazom na rozvojové možnosti dieťaťa*. Treba oceniť, že sa jeden z participantov vyjadril ***o ponuke***, čo môžeme nazvať ***motiváciou*** a nie nutnosťou (príkazom) v pedagogicko-didaktickom postupe pre skvalitnenie zručností dieťaťa, konkrétne strihanie a manipulácia s nožnicami. Musíme spomenúť aj pomerne často medzi učiteľmi frekventovanú ***kategóriu tvorivosti***. Najmä pri výtvarných činnostiach sa ukazuje, že jej prikladajú učiteľky pomerne dôležitú úlohu, ale žiadna z nich neuvádza, čo konkrétne v tvorivosti sledovali. Na jednej strane zdôrazňujú, že aj keď *„vynaložia veľa úsilia (...) pri aktívnejších deťoch sa môžu zviesť aj menej šikovné“*. Vzápätí jeden participant vidí riešenie už v spomenutej ***zmene organizačnej formy***. Čo však považujeme za vážne negatívum uvedených tvrdení je to, že bez vedomia toho, čo v kategórii tvorivosť sledujeme, podľa výsledného efektu nemožno hodnotiť deti ako „menej šikovné“. Tvorivosť dieťaťa sa odvíja aj od ponuky motivácie, pomôcok, blízkosti témy, alebo výtvarnej techniky či atmosféry v triede a v žiadnom prípade tam nesmie byť prítomná kontrola, ako ju zdôrazňuje jeden z participantov.

V reflexiách učiteľov bez PAV sme kategorizovali iba tri výroky, ktoré sme zradili do kritickej reflexie. Pri jednom z nich by sa dalo polemizovať, či ide o kritiku svojich postupov alebo skôr kritiku dieťaťa: *„dieťa nemalo skúsenosti s PC preto je nutné ponúkať*

mu činnosti s PC aj v ďalších dňoch". Na skúsenosti detí sa odvolával aj ďalší výrok, ktorý možno považovať za kritickú reflexiu vlastnej činnosti: *„Tento problém mohol nastať z dôsledku nedostatočných skúseností detí riešiť úlohy s podobným obsahom."* V poslednom prípade išlo o kritiku vlastných postupov učiteľa: *„nemala som dať deti do skupín, lebo sa začali baviť"*. Z ďalšieho textu sme sa však nedozvedeli, aké návrhy na zmenu si participant navrhol do budúcnosti. Nenašli sme ani úvahu, či iba forma práce bola zle naplánovaná, lebo samotná téma, či úloha pre deti nebola zle formulovaná v dôsledku čoho sa zmenil záujem detí o plánovanú činnosť.

3. Diskusia

Význam prípravného atestačného vzdelávania, ktoré absolvovali participanti vidíme hlavne v kvalitatívne lepšom uchopení pojmového aparátu súvisiaceho s pedagogicko-didaktickým procesom. Možno konštatovať, že poznali a používali účelne pojmy súvisiace s didaktikou. Dokázali viac analyzovať využitie metód, foriem a prostriedkov. V oveľa širšom meradle dokázali byť kritickí voči niektorým prvkom, ktoré zaradili do procesu a neosvedčili sa v nich. Preukazujú to vo svojich reflexiách v atestačných prácach, čo sa nám javí ako kľúčový bod evaluácie ďalšieho vzdelávania učiteľov. Participanti, ktorí neabsolvovali PAV prejavili vo svojich reflexiách prístup k realizovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti založený skôr na sociálno-empatickej rovine. Skôr ojedinele však môžeme hovoriť o účelnom pedagogickom jazyku, resp. myslení. Pedagogickú realitu skôr opisujú zvonka s dôrazom na činnosť a emocionálne reakcie detí, ale čitateľ sa nedozvedá o zdôvodnení ich strategických pedagogických postupov. Je na mieste otázka, či učiteľom 21. storočia stačí intuitívne pomenovať procesy, ktoré prebiehajú v jeho triede, alebo naopak budeme v budúcnosti bazírovať na dôkladnom pojmovom aparáte učiteľov, aby sa dokázali vyjadrovať didakticky prijateľným spôsobom o svojej práci a odhaľovali, identifikovali a hľadali pedagogické stratégie, aby deťom nestačilo, že sa im vybraná činnosť páči, ale aby vedela učiteľka, prečo ju vybrala, realizovala a čo ňou možno u detí rozvíjala.

Dokumenty participantov – reflexie v atestačných prácach učiteľov ukázali, že obidve skupiny venovali pozornosť ***reflexii praxe s dôrazom na fázy vyučovacieho procesu***, ale aj na oblasti zdokonaľovania ***v hľadaní príčin a možných stratégií*** na skvalitnenie procesu vzdelávania smerom k deťom aj smerom k sebe samému. Rozhodne by sa mala venovať ***väčšia pozornosť diagnostike***, z ktorej je nutné vychádzať pri ďalšom plánovaní činností a vo väčšej miere sa sústrediť na fakt, že pri hodnotení musíme ***brať do úvahy obsah***, osobnosť dieťaťa a osobnosť učiteľa. Hodnotiť proces bez ***prítomnosti interakcie*** uvedených činiteľov nie je možné. Rovnako by sme odporúčali nepodceňovať v kontextovej rovine dieťa, jeho osobnostný rozvoj, pretože bez poznania dieťaťa ide iba o ***operovanie s pojmami***, ktoré nemajú významnú výpovednú hodnotu.

Záver

Z pozície lektora ďalšieho vzdelávania učiteľov vidíme množstvo námetov na zmeny v oblasti plánovania a realizovania ďalšieho vzdelávania učiteľov materských škôl. Uvedomujeme si prínos vzdelávania, v ktorom je ***dôraz kladený na aktuálne teoretické východiská***. Ich prepojenie s praxou je však nevyhnutnou podmienkou

k praktickému riešeniu akéhokoľvek pedagogického problému. Vychádzame pri tom z teórie Korthagena (2011), ktorý vyzdvihuje práve prepájanie teórie s praxou. Za predpokladu, že budú učitelia brať v reflexii do úvahy všetky didaktické kategórie a ich vzájomné vzťahy, pomôžu im vytvárať vždy nové a nové pedagogické situácie.

Reflexia učiteľa je súborom množstva vnútorných otázok, na ktoré si učiteľ dáva odpovede. Niektoré výsledky nášho uskutočneného výskumu, ktoré prezentujeme touto štúdiou dokazujú, že učiteľom s absolvovaným PAV sa posilňuje ich reflexívna kompetencia, minimálne na úrovni rozšírených požadovaných vedomostí v oblasti predškolskej didaktiky. Učiteľ do celého výchovno-vzdelávacieho procesu denne vkladá svoje odborné vedomosti a schopnosti. aj osobnostno-sociálne zručnosti. Rozmýšľanie učiteľa je odrazom jeho subjektívnej koncepcie vyučovania a je to proces rozvíjajúci sa. Z toho dôvodu treba už v pregraduálnej príprave venovať pozornosť motivácii budúceho učiteľa k jeho ďalšiemu vzdelávaniu. Toto smerovanie im môže otvoriť aj ďalšie osobnostné, hlavne komunikačné a profesijné možnosti – odvahu experimentovať, rozmýšľať o procesoch inak, a tak ľahšie nachádzať odpovede na otázky súvisiace s determinantmi pedagogického procesu. Metakognitívne premýšľanie učiteľa, ako jedného z vnútorných činiteľov edukácie, je proces rozvíjajúci a závislý na jeho skúsenostiach. Je to hlavný dôvod, prečo je dôležité prepájať prax s teóriou, a to nielen v príprave budúcich učiteľov, ale je nevyhnutné využiť tento potenciál získanej skúsenosti učiteľov z praxe aj v ich ďalšom vzdelávaní.

Použitá literatura

Babiakova, S. (2013). *Autoevaluácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Duchovičová, J., & Petrová, G. (2016). Osobnostné kompetencie absolventov ako predpoklad sociálnej inklúzie. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, *5*(1), 184-200.

Kolb, A.D. (2014). Neprobádaný život nestojí za život. In Nehyba & J., Lazarová, B. et al., *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak…* (s. 23-30). Brno: Masarykova univerzita.

Korthagen F., et. all. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávaní učitelů*. Brno: Paido.

Kouteková, M., & Furinová, M. (2015). *Sebareflexia a profesijné kompetencie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese*. Banská Bystrica: Univerzita M. Bela.

Nehyba, J., & Lzarová, B. (2014). O rozplétání reflexe. In Nehyba & J., Lazarová, B. et al., *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak…* (s. 11-22). Brno: Masarykova univerzita.

Pelikán, J. (1991). *Metodologie výskumu osobonosti stredoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Karolinum.

Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.

Staruss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovice.

Waligórski, K. (1993). Rozwój zawodowy nauczyciela - Repozytorium UKW. In *Zeszyty naukowe wyzsej skoly pedagogicznej w bydgoszczy* (s. 26-39). Dostupné z: http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2085/Waligorski%20Rozwoj%20zawodowy%20nauczyciela.pdf?sequence=1

METODIKA DIPLOMOVÝCH A BAKALÁŘSKÝCH PRACÍ

Věra Radváková[82]

Abstrakt: Metodika vědecké práce odráží přístup autora k řešení zadaného tématu, k orientaci v základních výzkumných metodách, a především schopnost adekvátní volby metod vzhledem k charakteru sledovaných jevů a k volbě cílů. Příspěvek vychází ze studie, jejímž cílem bylo zjistit, na jaké úrovni posluchači vysokých škol rozhodují o metodice svých diplomových a bakalářských prací. Autorka porovnává, zda dochází k posunu zvládnutí metod vědecké práce u diplomových prací v porovnání s bakalářskými. Dále statisticky zpracovává, kolik studentů skutečně věnuje pozornost ve své závěrečné práci metodice vědeckého zkoumání a jaké metody se v těchto kvalifikačních pracích objevují nejčastěji.

Klíčová slova: metodika, metody vědecké práce, explicitní a implicitní porozumění

METHODOLOGY OF DIPLOMA AND BACHELOR'S WORK

Abstract: The methodology of academic work reflects the author's approach to dealing with the assigned subject, to their orientation in basic research methods and above all to their ability to adequately select methods with regard to the subject in question and to selection of targets. The paper is based on a study aimed at ascertaining at what level university students decide on the methodology of their diploma and bachelor's work. The author explores whether there is a shift in the handling of the methods of academic work in diploma work compared to in bachelor's work. In addition, the author draws on statistics to look at how many students actually devote attention in their final work to the methodology of academic research and which methods appear most often in such qualification work.

Key words: methodology, methods of academic work, explicit and implicit comprehension

Úvod

Během pedagogického působení na vysoké škole se setkáváme s tím, že student napíše odbornou studii, aniž by přemýšlel o využitých metodách nebo možnostech, které mu nabízejí vybrané metody, jež se používají při vědecké práci a v empirickém výzkumu. Závěrečné vědecké práce jsou povinnou součástí studijních programů všech tří stupňů vzdělání, které poskytují vysoké školy České republiky. V každé odborné práci by měla být metodika samozřejmou součástí. Jednotlivé metody jsou navíc v odborné terminologii jasně popsané a zpřesnily by výběr dat, či dokonce usnadnily celý proces tvorby vědecké práce.

[82] PhDr. Věra Radváková, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Katedra systémové analýzy, nám. Winstona Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: radvakovavera@seznam.cz.

Metodu autorka ve své práci chápe jako nástroj, systém činností, který v dané oblasti vede k cíli. Jedná se o účelný způsob zkoumání jevů, jimiž se výzkum zabývá. Vědecká metoda je soubor promyšlených postupů, používaných v rámci vědeckého bádání. Cílem je získat nové informace na základě dosud známých poznatků. Přijímání nových vědeckých poznatků je vždy založeno na konkrétních důkazech. Metodiku bereme jako systém, jak realizovat výzkumné procedury vztahující se k realizaci cíle.

V dnešní informační společnosti je nutné dívat se systematickým způsobem na datové zdroje a jejich kvalitu. Z hlediska typu zkoumaných prací je nejčastější využití dat v případě práce analytické, může se však objevit také v práci implementační nebo rešeršní. Jestliže autor uvažuje o zařazení jakékoliv analýzy a interpretace dat do závěrečné práce, je nutné zvážit celou řadu důležitých aspektů. Jedná se o adekvační problém, neboť závěrečné práce jsou založeny na ověření určitých předpokladů, které jsou často definovány v odborné literatuře pouze v obecné rovině. Dále zásadním předpokladem naplnění cílů je kvalita dat a znalosti o požadavcích na jejich kvalitu z oficiálních statistik, z ostatních datových zdrojů či z vlastního šetření, nebo znalost jednotlivých typů statistických ukazatelů či znalost možností zpracovávání získaných dat pomocí vhodných statistických nástrojů, včetně prezentace, to je například výběr nejvhodnějšího grafu, tabulky a podobně.

1. Cíl a metody

Cílem je zjistit, kolik studentů věnuje pozornost ve své závěrečné práci metodice vědeckého zkoumání. Z kolika rozebíraných diplomových a bakalářských prací je explicitně jasné, že student porozuměl vědeckým metodám. Zajímalo nás, mají-li posluchači vysokých škol ve svých pracích řádně uvedenou metodiku práce, popsané metody, které používali a kterými došli ke konkrétním závěrům. V neposlední řadě jsme konfrontovali zvládnutí metodiky u diplomových prací a bakalářských prací. Autorka se dlouhodobě zabývá i otázkou, jestli a na jaké úrovni se posluchači na vysokých školách seznamují s možnými metodami vědecké práce. Existují-li předměty, které by měly v sylabu přímo učivo o vybraných metodách či nabízely možnost vyzkoušet si jednotlivé metody v rámci seminárních a ročníkových prací. Studie také naznačuje důvody, proč studenti upřednostňují kvantitativní výzkumy na úkor výzkumu kvalitativního, a zda si uvědomují i možná rizika a omezení statistiky.

Text vychází z vlastních dlouholetých pedagogických zkušeností autorky. Závěry se opírají o podrobnou analýzu diplomových a bakalářských prací studentů na Fakultě informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické v Praze a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, dále analýzu oponentských posudků na závěrečné práce za poslední tři roky. Vycházíme z předpokladu, že autor každé odborné práce, tedy i závěrečné kvalifikační práce musí sám navrhnout koncept sběru dat tak, aby si byl jist, že data podpoří cíle práce a odpoví na výzkumné otázky, které si autor v práci pokládá. Musí deklarovat přesnost a spolehlivost dat, což je nutné jasně popsat v metodice, která je povinnou součástí každé závěrečné práce. K dosažení našich plánovaných cílů jsme použili především analýzu a komparaci. Zpracování dat probíhalo pomocí statistických matematických metod.

2. Vymezení pojmů

Termíny metoda, metodika, metodologie nejsou vždy správně pochopeny a v některých odborných pracích, často v závěrečných kvalifikačních pracích, se můžeme setkat s jejich záměnou. Problém někdy nastává i v rámci překladu těchto pojmů.

Metoda je nástrojem ke zkoumání daného výzkumného předmětu. Je to způsob a aplikace postupu, tak aby autor dosáhl stanovený výzkumný cíl. Použití metody při vědeckém zkoumání předpokládá znát postup, jak metodu použít. Tento postup má rysy záměrnosti, neboť se vztahuje k výzkumnému cíli, dále systematičnosti, protože metoda je vždy uplatňovaná v rámci teoreticky zdůvodněného postupu. Východiska ke zdůvodnění konkrétní metody dává metodologie.

Metodologie je nejobecnějším pojmem. Předmětem jejího zkoumání je studium metod a vědeckých postupů. Metodologie vědy je nauka o metodách. Má klíčové místo pro zaměření vědeckého zkoumání a pro volbu vědeckých metod. Je také teorií k výběru výzkumných metod a také návodem, jak vybrané metody používat k vědeckému zkoumání.

Metodika je promyšlený postup při práci, systém. Metodika vědecké práce odráží přístup autora k řešení zadaného tématu, k orientaci v základních výzkumných metodách a schopnost adekvátní volby sady metod vzhledem k charakteru sledovaných jevů a k volbě cílů. Je to návod, jak ve vědecké práci realizovat složité výzkumné procesy vztahující se k výzkumnému cíli (Radváková – Sigmund, 2016).

Pravdou je, že ani definice nejsou jednotné (Walker, 2013). Hned na několika zdrojích můžeme ukázat rozmanitost definic a demonstraci různých přístupů k těmto základním pojmům. V učebnici *Metodologie vědy: úvod do problému* (Ochrana, 2009) autor chápe metodu jako nástroj zkoumání. Metodou se podle něj rozumí objektivní a korektní způsoby, umožňující nalezení nebo objasnění poznatků, principů, zákonitostí, vedoucích k lepšímu poznání daného objektu. Metody musejí být jasně popsány, aby podle nich bylo případně možno dosažené výsledky ověřit. Použité metody se liší v závislosti na konkrétní fázi práce. Metodiku uvádí jako popis použitých metod (včetně jejich základních charakteristik), které jsou ve vědecké práci použity a na jejichž základě je dosaženo uvedených výsledků a závěrů. Metodologie je teorie nutná k výběru výzkumných metod. Profesor Ochrana se v terminologii v zásadě shoduje i s naším pojetím. *Všeobecná encyklopedie Diderot* (1997) definuje pojmy následovně: metoda je soustavný postup, který v dané oblasti vede k cíli, v ideálním případě nezávisle na schopnostech toho, kdo ho provádí-souhrn pojmů, nástrojů a pravidel, jež patří k základům každé vědy, popř. i jiných činností. Metodika je teoreticko-praktické schéma určující postup provádění odborné činnosti, vychází z vědeckého poznání a empirie, přesně vymezuje jednotlivé postupy pro výkon dané činnosti. Metodologie je souhrn metod určité vědy, nauka o metodách. *Všeobecná encyklopedie Universum* (2001) uvádí termín metoda (řecky methodos) jako sledování, bádání, poznání, obecně každý plánovitě užitý postup, který slouží k dosažení nějakého cíle; vývoj a aplikace specifické, svému předmětu přiměřené metody jsou základním předpokladem a součástí každé vědy; společné prvky vědeckých metod jsou mj. pozorování, tvoření hypotéz, experiment, analýza, indukce, dedukce a analogie. Metodika z řeckého methodikos – návodný, návod podávající. Metodologie z řeckého methodos, znamená postup zkoumání, logos-slovo, nauka (Eco, 1997).

3. Výzkumné šetření

3.1 Metodika výzkumu

Výzkumná studie byla realizována postupně v akademickém roce 2015/16, 2016/17, 2017/18. Pro naplnění cílů bylo realizováno pět sběrů dat. V akademickém roce 2015/16 jsme analyzovali pouze diplomovém práce, které byly obhajovány v letním semestru. V letech 2016–2018 byly analyzovány diplomové i bakalářské práce vždy během zimního i letního semestru. Předložená studie vychází z analýzy konečného počtu 220 diplomových prací a 102 bakalářských prací. Vedle analýzy a interpretace prvních kapitol závěrečných prací je třebazmínit metodu pozorování, neboť autorka už sedm let garantuje předmět Diplomový seminář na Katedře systémové analýzy Fakulty informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické v Praze.

Ve výzkumném šetření jsme sledovali, kolik vysokoškolských studentů se ve své závěrečné práci náležitě věnuje metodice vědecké práce. Zdali mají v úvodu práce vedle tématu, cíle, motivace také uvedené, popřípadě popsané, metody, které ve své práci používali.

Zjišťovali jsme i míru metodologického porozumění.

3.2 Vzorek respondentů

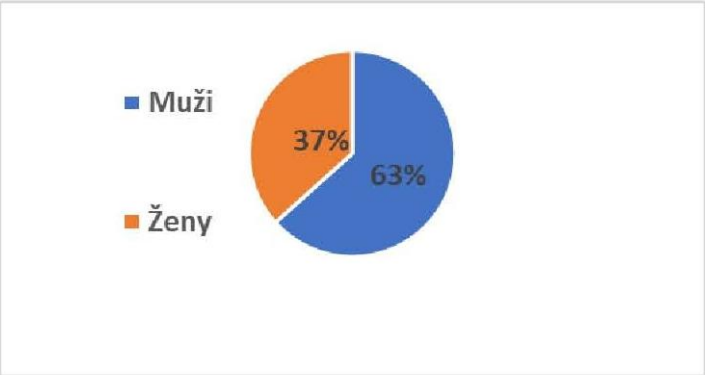
Výzkumné studie se zúčastnilo více než 300 respondentů. Jednalo se o studenty posledního ročníku bakalářského studia a magisterského studia Fakulty informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické v Praze a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Tabulka 1. Počet analyzovaných závěrečných prací

	FIS VŠE	PedF UK	Celkem
Diplomová práce	180	40	220
Bakalářská práce	84	18	102

Zdroj: autorka

Graf 1. Vzorek autorů diplomových a bakalářských prací



3.3 Výzkumná zjištění

Při analýze závěrečných prací jsme věnovali pozornost především úvodu, závěru, první kapitole a abstraktu. Sledovali jsme odděleně diplomové práce a bakalářské práce. Až na závěr rozboru konfrontujeme zvládnutí, nebo spíš pochopení metodiky u studentů bakalářského a magisterského studia. Rozdíly jsou zaznamenány v posledním čtvrtém grafu, který považujeme za principiální.

Nejdříve se zaměříme na závěrečné práce, ve kterých studenti dodržují základní normu pro strukturu odborné práce IMRaD (Introduction, Methods, Results a Discussion). Ve vědeckém psaní se tak postupuje od úvodu, přes metodiku k výsledkům, diskuzi a závěrům. V těchto rozebíraných závěrečných pracích je většinou hned v úvodu explicitně popsáno a v textu označeno, které metody vědecké práce autor použil. Nejčastěji čteme termíny*: Použité metody, Metodika, Metody dosažení cílů, Metodika diplomové práce, Způsoby(?) a metody dosažení cílů* apod. Často je metodika v textu i graficky zvýrazněna. Část studentů použilatermín *Metodologie,* což může vzniknout překladem z angličtiny, ale význam a podstata metodiky odborné práce je autorovi zřejmá.

Ve velké části závěrečných prací není termín metodika nebo metoda práce ani vyznačený, ani dokonce vyřčený, ale implicitně z textu je zřejmé, že autor si uvědomuje nutnost popsat nějakým způsobem metodiku práce – viz ukázky 1–3. V jednotlivých příkladech naší studie zcela záměrně neuvádíme zdroj, tedy autory předložených bakalářských a diplomových prací.

- Ukázka 1: *V praktické části práce je popsáno a vyhodnoceno dotazníkové šetření.*
- Ukázka 2: *V práci bude vycházeno hlavně ze zahraničních zdrojů… dále se bude čerpat z osobních zkušeností autora a jeho kolegů v zaměstnání… dále budou použita nereálná testovací data z testovacího systému.*
- Ukázka 3: *Popsaný stav je v další části ověřený empirickým výzkumem.*

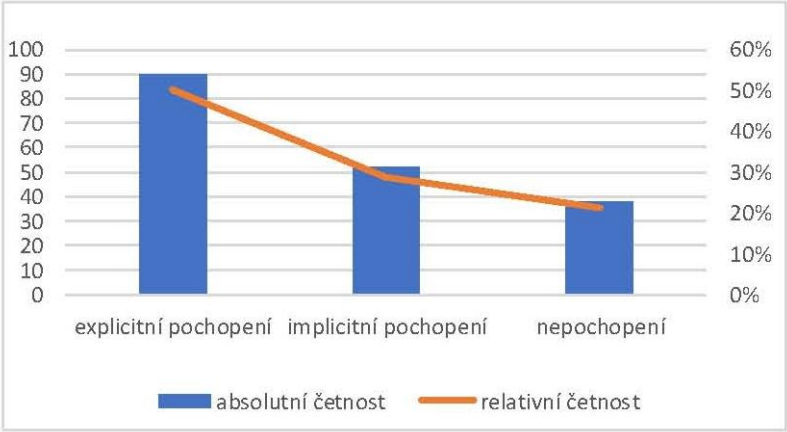
Devět závěrečných prací bylo z hlediska našeho zkoumání velmi specifických. Práce mají ve strukturovaném úvodu mezititulek *Cíle práce a metodika*. V této části je vždy průměrně na dvaceti řádcích vysvětleno téma a cíl odborné práce, ale nikde zmínka o metodice. Z dalšího textu není zřejmé, zda si autor uvědomuje nutnost nějakým způsobem popsat postup svojí práce.

Tabulka 2. Úroveň porozumění metodice diplomové práce na FIS VŠE

	explicitní pochopení	implicitní pochopení	nepochopení	celkem
absolutní četnost	90	52	38	180
relativní četnost	50 %	29 %	21 %	100 %

Zdroj: autorka

Graf 2. Graf míry porozumění metodice ve všech DP



Z tabulky a grafu vyplývá množství jasného porozumění nutnosti metodiky vědecké práce a nevyřčeného, ale z textu daného a pochopeného postupu. Překvapilo nás, jak velké množství diplomových prací – více než 20 % - nemá vůbec uvedeny ani naznačeny postupy vědeckého bádání. Možná i toto může mít za následek, že některé diplomové práce mají příliš popisný charakter. Ani bakalářské práce by neměly mít pouze kompilační ráz. U diplomových prací je to zcela nepřijatelné. U našich respondentů jsme se s popisy setkali poměrně často – viz ukázka 4, ze které je zřejmé, že někteří autoři popisnost přímo předkládají a neuvědomují si omezenost takového postupu.

- Ukázka 4: *V kapitole 1 popíši jednotlivé… v následující kapitole je na těchto strukturách popsán… v kapitole 4 jsou pak popsány běžně používané… z těchto kapitol by měl potom vzniknout a být popsán.*

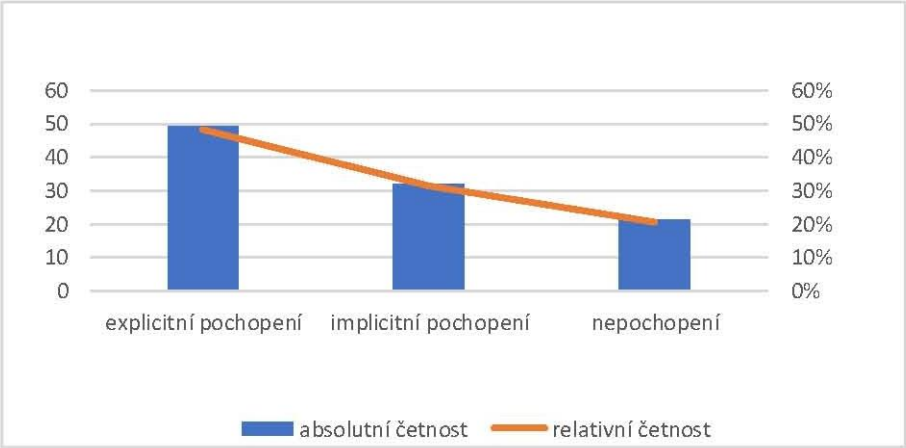
Na jiné úrovni bychom hodnotili vědecký popis, který je výsledkem konkrétního vědeckého pozorování, tedy přesným záznamem pozorovaných jevů. S takovým popisem, který je založen na pojmech, jež popisují objekty zkoumání z hlediska jejich kvantitativních a kvalitativních charakteristik, jsme se ve zkoumaných pracích nesetkali.

Tabulka 3. Úroveň porozumění metodice bakalářské práce

	explicitní pochopení	implicitní pochopení	nepochopení	celkem
absolutní četnost	49	32	21	102
relativní četnost	48 %	31 %	21 %	100 %

Zdroj: autorka

Graf 3. Graf míry porozumění metodice BP



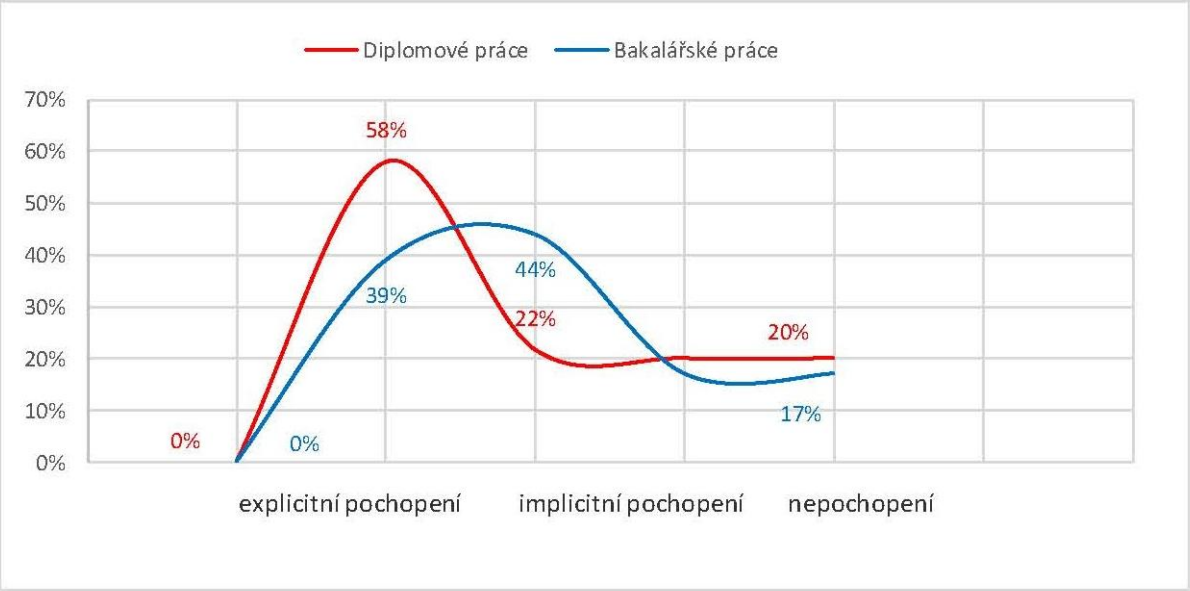
Autoři prací bakalářských, kteří zcela vynechali jakoukoliv zmínku o metodice svojí práce, neopomněli však na podrobné vymezení tématu, rozpracované cíle, často i motivaci. V některých případech však ve struktuře práce hned za cílem následovaly výstupy a očekávané přínosy. Žádný z respondentů, kteří spadají do 21 % nepochopení nutnosti metodiky, nezmiňuje ani v jedné větě postup svého vědeckého bádání.

Analyzovali jsme i několik bakalářských a diplomových prací (všechny z FIS VŠE), kde si autor jasně uvědomuje nutnost metodiky v rámci tématu, které zpracovává, ale metodikou svojí práce se nezabývá – viz ukázka 5.

- Ukázka 5: *V diplomové práci mapuji nejčastěji používané metodiky k řízení systémů… tyto metodiky rozděluji…*

Následující graf 4 je možné interpretovat z několika úhlů. Diplomové práce spadají do vyššího, druhého stupně vysokoškolského studia – z tohoto pohledu je dobré, že v grafu vidíme posun jasného (explicitního) pochopení nutnosti metodiky vědecké práce z 39 % prací u bakalářského studia na 58 % prací magisterského studia. Na druhou stranu je zarážející skutečnost, že téměř polovina (42 %) zkoumaných autorů diplomových prací nemá explicitně dané a zažité, že každá odborná práce musí mít jasně stanovenou metodiku. Navíc z grafu nevychází příznivě ani pro studenty, ba ani pro jejich učitele, že celých 20 % diplomových prací nemá vůbec uvedenou metodiku, dokonce ani zmínku o postupu svého zkoumání. V této části grafu může překvapit, že u bakalářských prací je to 17 %, sice pouze o 3 %, ale přece méně studentů. Zajímavé je i prolínání grafů. Zdá se, že zatímco autoři diplomových prací buď mají v metodice jasno, nebo ji neřeší, tak autoři bakalářských prací váhají s pochopením (44 % implicitní pochopení, 39 % explicitní pochopení). V naší analýze jsme se nezabývali otázkou, zda se jedná skutečně o neznalost metod vědecké práce nebo studenti pouze zapomněli způsoby svého zkoumání do práce napsat. Zůstává nám tedy nezodpovězená otázka, jestli větší počet nepochopení či náležité popsání metodiky souvisí s neznalostí nebo s nepozorností.

Graf 4. Rozdíly mezi diplomovými a bakalářskými pracemi u všech respondentů



3.4 Používané metody v diplomových a bakalářských pracích

Zahrneme-li do statistiky společně bakalářské i diplomové práce, tak nejpoužívanější metodou našich respondentů je dotazníkové šetření. Celých 92 % autorů do své závěrečné práce zapracovalo dotazníkové šetření. Tato velmi rozšířená metoda (některé zdroje uvádějí *výzkumná technika*) by neměla být v empirickém výzkumu používána osamoceně, neboť odráží vždy jen omezenou část reality. Studenti se soustředí převážně na kvantitativní hlediska výzkumu, kvalitativní linie bývá opomíjena.

Na Vysoké škole ekonomické studenti v diplomové práci často navrhují nové systémy řízení práce, nové procesy pro zcela konkrétní společnost nebo firmu. V rámci motivace ke psaní práce se zmíní, že v dané společnosti už dva roky pracují a vypozorovali a prodiskutovali s manažéry podniku, že je nutná změna. Podíváme-li se však do metod, které používali ve své vědecké práci, chybí zde jak metoda pozorování, tak metoda řízeného rozhovoru. Z textu není zřejmé, jestli tyto metody neznají, nebo na ně zapomněli, či je považovali pro svoji práci za nepodstatné.

Na Pedagogické fakultě jsme se setkali například s tím, že některá diplomová práce měla velmi zdařilou rekonstrukci určitého pedagogického jevu, ale student vůbec nezmiňuje explanaci, tedy metodu zaměřenou na logickou rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu nebo procesu, dává fakta do souvislostí a bývá vyústěním teoretické části vědecké práce. Metodu, kterou autor v práci jednoznačně používá, dokonce tuto metodu svými slovy zdlouhavě vysvětluje – tedy proč dochází k pozorovaným a popisovaným jevům. Navíc logicky navazuje na metodu pozorování a analýzu dokumentů. Žádná z metod však není v práci zmíněna.

Poměrně častokrát jsme našli v diplomových i bakalářských pracích analogickou metodu. Student odvozuje závěry na základě podobnosti s jinou situací. Metoda analogie však nebyla zmíněna ani v jedné závěrečné práci. I když studenti pomocí této metody

mohou ukázat rovnosti, podobnosti, ale i odchylky. Dojdou tak k novým poznatkům, které by bylo vhodné přezkoušet v praxi.

Závěry lze také vyvozovat na základě srovnávání. V závěrečných pracích je časté porovnání či komparace použitých zdrojů. Pouze 6 % studentů však zmiňuje metodu komparace, která se dá použít ve dvou rovinách: dá se srovnávat, jak se bude chovat daný objekt za odlišných podmínek v různých prostředích, nebo jak se zachovají různé objekty za stejných podmínek. Srovnávací metody lze využít jak při získávání poznatků, tak při jejich zpracovávání.

V bakalářských i diplomových pracích jsme málo nalezli historické metody nebo logicko-systematické metody, kde by si autoři prvně ujasnili výchozí situaci, znázornili základní jevy a začali připojovat nová fakta, souvislosti, které podrobně vysvětlí, připojí další analýzy faktů a poté teprve utvoří závěry.

Závěr

Každá studie, kvalifikační i jiná vědecká práce získává na atraktivitě, pokud jsou závěry z prováděného výzkumného šetření podloženy analýzami a jejich interpretacemi. Základem každé kvantitativní, ale i kvalitativní analýzy je, aby uživatel měl jasnou představu, co chce analyzovat a v neposlední řadě jak a jakým způsobem. Samozřejmě neméně důležitým předpokladem jsou data, která jsou správně získaná. Proces získávání i samotné analýzy dat je spojen především s volbou správné metody a ověřením, zda vůbec tuto metodu je možné použít, tedy zda jsou splněny předpoklady použití dané metody (Corbinová & Strauss, 2009).

Posluchači vysokých škol často neznají možnosti, neznají jednotlivé metody vědecké práce. V některých případech neměli během celého vysokoškolského studia předmět, který by je systematicky seznámil s metodami vědeckého bádání. Častokrát začnou pátrat po způsobu zpracování zvoleného tématu až v průběhu psaní diplomové práce a logicky tak zvolí nejrozšířenější prostředek bádání dotazník. Ke zkušenosti, že dotazník je vyhovující metoda ke zkoušení předem stanovených hypotéz, se během studia nepropracují. Stanovené a jasně sepsané hypotézy jsme zaznamenali pouze u necelé čtvrtiny závěrečných prací.

Do příspěvku jsme nezařadili data z průzkumu, ve kterém sledujeme, kde a jakým způsobem se na českých vysokých školách vyučují metody vědecké práce a vůbec základy psaní odborné práce. Zajímavé by bylo provést analýzu bakalářských prací u studentů, kteří absolvovali takový předmět, a porovnat jejich práci s ostatními. Zatím jsme také neprováděli porovnání diplomových prací studentů technického a humanitního zaměření. Uvědomujeme si tedy limity svého dosavadního zkoumání a shromažďujeme data pro další odborné diskuze.

Použitá literatura

Boydová, D. (2014). *It's Compliceted: The Social Lives of Networked Teens*. Yale: University Press.

Corbinová, J., & Strauss, A. (2009). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert.

ČSN ISO 690. (1996). Praha: Český normalizační institut.

ČSN ISO 690-2. (2000). *Elektronické dokumenty nebo jejich části (informace a dokumentace) – část 2*. Praha: Český normalizační institut.
Eco, U., (1997). *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia.
Eurostat. (2011). Kodex evropské statistiky. [online]
Evropská komise. (2014). *Report on the responses to the Public Consultation on the Review of the EU Copyright Rules*. (online). 2014. (cit 2016-06-24) Dostupné z http://ec.europa.eu/internal_market/consultations/2013/copyrightrules/docs/contributions/consultation-report_en.pdf.
Gadamer, H. G. (1960). *Pravda a metoda*. Praha: SPN.
Geršlová, J. (2009). *Vádemékum vědecké a odborné práce*. Praha: Professional Publishing.
Godó, A. M. (2008). Cross-cultural aspect of academic writing: a study of Hungarian and North American college students L1 argumentative essays. *International Journal of English Studies*, 8(2).
Huckin, T. N., & Olsen, L. A. (1991). *Technical Writing and Professional Communication*. USA: McGraw-Hill.
Kolektiv AV ČR. (1998). *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha: Academia.
Kolektiv AV ČR (2001). *Všeobecná encyklopedie Universum*. Praha: Academia.
Loster, Tomáš (2014). *Metody analýzy a jejich hodnocení*. Slaný: Melandrium.
Radváková, V., & Sigmund, T. (2016). *Základy odborné práce*. Praha: Oeconomica.
Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada.

PLAGIÁTORSTVÍ V NÁZORECH STUDENTŮ PRVNÍHO ROČNÍKU NA FAKULTĚ REGIONÁLNÍHO ROZVOJE A MEZINÁRODNÍCH STUDIÍ MENDELOVY UNIVERZITY[83]

Josef Smolík[84], Lucie Herbočková[85]

Abstrakt: Předkládaný text se zabývá analýzou dotazníkového šetření u studujících prvního ročníku na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity, které se zaměřilo na problematiku plagiátorství.

Plagiátorství se považuje za nečestné jednání, kterého se v akademickém světě dopouštějí především studenti, nicméně se týká všech akademiků. Principy, kdy jsou „přejímány“ cizí akademické výstupy bez řádných citací, jsou obecně považovány za nepřijatelné. Přesto k těmto excesům dochází. Důvodem jsou rozšiřující se informační toky, databáze poskytující se velké množství odborných textů, ale i firmy specializující se na psaní závěrečných vysokoškolských prací. Cílem tohoto textu tedy je diskutovat problematiku plagiátorství a představit empirické šetření realizované u studujících na Fakultě regionálního a mezinárodních studií. Data byla sbírána v květnu 2018 pomocí tištěného dotazníku. Dotazník se týkal především informovanosti o plagiátorství a o příčinách plagiátorství.

Klíčová slova: plagiátorství, akademická etika, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, dotazníkové šetření

PLAGIARISM IN THE OPINIONS OF FIRST YEAR STUDENTS AT THE FACULTY OF REGIONAL DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL STUDIES OF MENDEL UNIVERSITY

Abstract: The text deals with the analysis of the questionnaire survey among students of the first grade at the Faculty of Regional Development and international studies of Mendel University, which focused on the issue of plagiarism.

Plagiarism is considered to be dishonest behavior, which is mostly done by the students in the academic sphere, however, it can affect all academics. Principles when someone else's academic outputs are "taken over" without proper quotations are generally considered unacceptable. Nevertheless, these excesses still occur. This is caused by expanding information flows, databases providing a large number of academic texts, as well as companies specialized in writing university thesis'. The aim of this text is therefore to discuss the issue of plagiarism and to present the empirical survey carried out among

[83] Vznik tohoto textu podpořila Interní grantová agentura Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně. Text vznikl v rámci interního grantu FRRMS IGA 2018/009 *Plagiátorství v názorech studentů FRRMS*.

[84] PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M., Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, tř. Generála Píky 2005/7, 613 00 Brno, e-mail: josef.smolik@mendelu.cz

[85] Bc. Lucie Herbočková, Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, tř. Generála Píky 2005/7, 613 00 Brno, e-mail: herbockova@gmail.com.

students at the Faculty of Regional Development and International Studies. The data was collected in May 2018 using a printed questionnaire. The questionnaire was primarily concerned with the awareness of plagiarism and the causes of plagiarism.

Key words: plagiarism, academic ethics, Faculty of regional development and international studies, questionnaire survey

Úvod

Tento příspěvek se zaměří na fenomén plagiátorství u studentů prvního ročníku na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně. Příspěvek bude diskutovat příčiny a důsledky plagiátorství v názorech respondentů dotazníkového šetření, které bylo realizováno v květnu 2018. Tento empirický příspěvek se zaměří na konkrétní oblast, která je zmiňována v souvislosti s vysokoškolskou pedagogikou, akademickou etickou i konkrétními politikami proti plagiátorství.

Na základě zjištěných výsledků budou navržena konkrétní opatření ke snížení – či v ideálním případě eliminaci – tohoto negativního jevu, který poškozuje akademické prostředí. Tato doporučení mohou mít vliv i na konkrétní podobu jednotlivých studijních programů, či jednotlivých kurzů.

1. Cíle výzkumu

Základním cílem realizovaného výzkumu bylo formou dotazníkového šetření zjistit názory studentů prvních ročníků FRRMS o plagiátorství. I vzhledem k tomu, že projevy plagiátorství se objevují především u nižších ročníků studujících, bylo pro účely tohoto textu zvoleno šetření pouze u studentů prvního ročníku 2017/2018.

Tento výzkum lze charakterizovat jako aplikovaný, protože blíže porozumí představám studentů o problematice plagiátorství. Lze předpokládat, že na základě zjištěných postojů bude možné realizovat korektivní opatření vedoucí ke snížení výskytu plagiátorství na FRRMS.

2. Teoretický rámec: definice plagiátorství

Plagiátorství (z lat. plagiarius – krádež) lze definovat jako zcizení určitého díla či jeho části. Podle Sternové (2007, s. 3) je tento pojem definován jako použití cizí práce zahrnující slova, myšlenky, nápady, ilustrace (publikované či nepublikované) s hlavním znakem, a to bez souhlasu původního autora. Plagiátorství není problémem pouze pro odhaleného jedince, ale úzce souvisí také se změnou vnímání vztahů ve společnosti, zejména pak v akademickém prostředí. Každý případ plagiátorství znehodnocuje a utváří despekt vůči akademické půdě (Carroll, 2007, s. 6). I proto se univerzity častěji hlásí k etickým principům, které jsou vyjádřeny jednotlivými etickými kodexy (blíže viz Smolík & Nesiba, 2017).

Plagiátorství jako jev je (nejen) u vysokoškolských studentů poměrně typický prohřešek, s kterým se setkává velká část pedagogů. Tyto neetické praktiky jsou na

vzestupu, což souvisí s technologickými možnostmi, které se týkají především nekonečného množství informací v prostředí sítě Internet.

Tyto podvodné aktivity jsou usnadňovány tím, že studenti a akademici dnes široce využívají elektronické informační databáze (jako je např. Wikipedia, WoS, Scopus, CEJSH, DOAJ, ad.), z nichž lze získat informace prakticky k jakémukoli tématu. Navíc existují databáze, v nichž jsou uživatelům k dispozici webové stránky s vypracovanými referáty, zpracované rešerše atp. (Smolík & Herbočková, 2018, v tisku).

Na základě výzkumů, které se zabývaly důvody a motivy proč se studenti na vysokých školách dopouštějí plagiátorství, bylo zjištěno, že: 1) student neměl dostatečné množství času pro sepsání svého textu; 2) student tématu nerozuměl; 3) student myslel, že pedagog písemnou práci číst nebude; 4) student argumentoval, že „to dělají stejně všichni", 5) student plagiátorství „risknul (Carroll, 2007, s. 26).

Ze zahraničních studií vyplývá, že se plagiátorství během studia na vysoké škole dopustilo přibližně 10 % studentů (viz Carroll, 2007, s. 11).

Přestože existuje velký počet teoretických studií, které se věnují fenoménu plagiátorství, je jen nepatrné množství studií, které by se zaměřili na „studentskou populaci". Z hlediska počtu publikovaných studií v databázi Web of Science můžeme konstatovat, že téma plagiátorství nabývá na významu od 80. let 20. století. V současnosti je v této prestižní databázi několik set textů, které se z pohledu pedagogiky zaměřují na toto téma.

Plagiátorství je vymezeno jako zásadní nedodržení obvyklých postupů vědecké a publikační práce. Většinou se jedná o nedodržení základních citačních norem. Bibliografické citace jsou dovedností, kterou by měli zvládat studující již v prvních týdnech jejich působení na vysoké škole. Odkazy na citace původního zdroje slouží k identifikaci a rozlišení „vlastnictví" někoho jiného a „vlastnictví autora" práce (srov. Borůvková, 2010, s. 25).

Citace jsou vlastně myšlenky a výroky jiného autora. Je to přímý a doslovný přepis přebíraného obsahu. Jeho nepřímou variantou jsou pak parafráze. Citace (neboli tzv. bibliografické záznamy) vyjadřují potřebné identifikační údaje citovaného zdroje. Citační odkazy usnadňují orientace čtenáře mezi citátem a citací (Francírek, 2012, s. 36).

Užitím citátů osvědčujeme znalost práce renomovaných odborníků. Ukazuje se také návaznost textu na dřívější díla (srov. Francírek, 2012, s. 36). Citace v odborném textu znamená jednak „citát", tj. doslovné znění úryvku textu jiného autora, jednak bibliografická odkaz na jiný text/pramen, tj. citace díla. Citát z odborné literatury uvádíme tehdy, jestliže podpoří anebo doplní naše vlastní tvrzení, resp. je předmětem naší kritiky či analýzy. Pří citaci se většinou používá přímé řeči s uvozovací větou, která obsahuje jméno citovaného autora a stručný odkaz na pramen (viz Čmejrková, Daneš & Světlá, 1999, s. 226).

Autor (závěrečné) práce tak vlastně ukazuje, že tématu rozumí, a že je schopen vybrané poznatky z dané problematiky vhodně uspořádat (srov. Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999, s. 201). U vědeckých textů (včetně závěrečných prací) se předpokládá, že budou definovány jednoznačně, přesně a srozumitelně, což souvisí i s relevantní literaturou, která bude citována (srov. Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999, s. 211). Dalším podstatným ukazatelem je také užívání odborné terminologie daného oboru (srov. Čmejrková, Daneš, & Světlá, 1999, s. 216).

Smutným konstatováním je skutečnost, že velká část plagiátů se týká nejenom seminárních prací, ale i prací bakalářských a diplomových.

2.1 Etika a trestání plagiátorství

Aktivity, které lze označit jako plagiátorství, jsou řešeny i v nejrůznějších etických kodexech. Etické kodexy v akademickém prostředí však nikdy nemohou zabránit tomu, aby se plagiátorství nestávalo. Vždy bude především záležet na odpovědnosti a morálce jednotlivých autorů (viz Průcha, 2011, s. 38). Ať již těmito autor jsou studenti, nebo akademici.

V této souvislosti je také vhodné konstatovat, že velká část akademických pracovišť přijala etické kodexy (výzkumné, publikační, osvětové, legislativní atd.), které se vyjadřují i k fenoménu plagiátorství (Smolík, 2017a, s. 2). Etické kodexy je však nutné vnímat jako „významné průvodce“, které zajišťují určitou samoregulaci (Wysocki, 2008, s. 41)

Plagiátorství je jedním ze základních přestupků vůči akademickým mravům a má tedy své místo mezi přestupky v disciplinárním řádu každé fakulty či vědecké instituce (Smolík, 2017b, s. 17-20). Nejinak je tomu i v případě Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně.

Na základě předchozích šetření na FRRMS bylo zjištěno, že velká část plagiátů je odhalena u zahraničních studentů (srov. Smolík, 2017a). O této kategorii se často hovoří jako o specifické skupině plagiátorů, kteří často využívají toho, že mohou plagiovat z více světových jazyků, případně jsou na vysoké škole pouze na jeden či dva semestry, což je svádí k tomu, aby si studium usnadňovali (srov. Carroll, 2007).

Etický kodex je tak v jistém smyslu obecný pro celé prostředí školy, disciplinární komise zasedá pro každou fakultu zvlášť. Mimo tyto základní dokumenty mají fakulty vypracovaný svůj etický kodex, který navazuje na kodex celouniverzitní a zpřesňuje jej dle zaměření té které fakulty (srov. Smolík & Nesiba, 2017).

Ke kontrole dodržování studijního řádu slouží komise disciplinární komise FRRMS, která posuzuje dodržování norem v konkrétních případech, včetně plagiátorství.

Právě mezi nejčastější prohřešky, které jsou řešeny, patří i problematika plagiátorství. Disciplinární komise na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzitě (dále jen FRRMS) vychází ze Zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Tato komise je složena z šesti členů (3 pedagogové, 3 zástupci studentů). V případě rovnosti hlasů má předseda dva hlasy (srov. Smolík & Nesiba, 2017). V případě trestů mají disciplinární komise několik možností. Buď komise zvolí:

1) napomenutí;
2) podmínečné vyloučení;
3) vyloučení ze studia (Smolík, 2017a).

3. Metodologie

Pro zjištění postojů studujících v prvním ročníku na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně byl sestaven třístránkový dotazník

zaměřující se na zkoumanou problematiku. Dotazník byl zvolen především s ohledem na přednosti dotazníkového zjišťování informací. K těmto výhodám patří především to, že dotazník je vysoce efektivní technika s ohledem na sběr dat (úspora času), většinou se jedná o snadné zpracování dat (s průkaznou kvantifikací dat, např. v tabulkovém softwaru Microsoft Excel), dotazník umožňuje vysokou validitu, je zajištěna anonymita respondentů atp. (blíže viz Disman, 2000, s. 141, Ferjenčík, 2000, s. 183). Dalším hlediskem byla i zkušenost autorů s dotazníkovým šetřením z předchozích výzkumů.

Pomocí zkonstruovaného dotazníku byly zjišťovány postoje, názory, informovanost a znalosti, které se týkaly problematiky plagiátorství. Dotazníky byly distribuovány v květnu 2018. Dotazníky se pokusily zachytit názory velké části studujících prvních ročníků studijních programů Regionální rozvoj a Mezinárodní teritoriální studia.

Dotazník se skládal ze tří částí. První část byla úvodní, která seznamovala respondenty s cílem výzkumu a dalšími informacemi (přibližná časová náročnost vyplnění, poděkování). Druhá část dotazníku se zaměřila na základních sociologické (faktografické) charakteristiky respondentů (studovaný program, pohlaví, trvalé bydliště). Poslední část dotazníku představovala jednotlivé otázky zaměřující se na postoje, informovanost atp. (srov. Gavora, 2008, s. 122-137, Čeněk, Smolík, & Vykoukalová, 2016, s. 115).

Dotazník se skládal celkově ze 17 položek, přičemž položka č. 16 obsahovala pět Likertových škál. Těchto pět okruhů využilo následující body: naprosto souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím, nevím (srov. Walker, 2013, s. 53-54). Výhodou Likertových škál je skutečnost, že je lze poměrně snadno zkonstruovat a vyhodnocovat (Čeněk, Smolík, & Vykoukalová, 2016, s. 114).

Respondentům bylo na posouzení předloženo pět výroků, které charakterizovaly zkoumaný jev, tj. plagiátorství. Následně byly zjištěny postoje a názory k tomuto fenoménu, přičemž byla zjišťována míra souhlasu či nesouhlasu (blíže viz Schenk & Hrabovská, 2010, s. 78-107).

Využity byly také uzavřené otázky, přičemž část z nich byla dichotomického charakteru (ano/ne/nevím). Jednalo se o položky v dotazníku č. 5, 8, 9, 11. Další typ otázek nabízel i možnosti volných odpovědí (srov. Hendl, 2005, s. 186). Poslední otázka (č. 17) byla otevřená a týkala se možných návrhů na doporučení v oblasti boji proti plagiátorství. Otevřená otázka tak dala respondentům možnost volné odpovědi. Jednalo se spíše o reflexi fenoménu plagiátorství na zkoumané instituci. S ohledem na koherenci dotazníky byly otázky pokládány poměrně jednoznačně.

4. Výsledky

V období sběru dat studovalo na FRRMS studijní program Mezinárodní teritoriální studia 95 osob, studijní program Regionální rozvoj 74 osob. Samotného dotazníkového šetření se zúčastnilo 62 (65 %) respodentů programu Mezinárodní teritoriální studia a 63 (85 %) studentů programu Regionální rozvoj.

Cílem dotazníku bylo zjistit názory studentů prvního ročníku obou oborů na plagiátorství, jejich osobní zkušenosti, návrhy a příčiny.

Z první části dotazníku vyplynulo, že studenti si myslí, že jsou schopni definovat termín plagiátorství (tabulka 1). Nicméně v rozvíjejících se otázkách zahrnující konkrétní případy, studenti nezvolili vždy správnou odpověď. Jako příklad můžeme uvést položku ”*Student použil text z knihy nebo internetu s provedenými menšími změnami např. jeho vlastní*

poznámky, změna jmen atd. bez označení citace v textu, ale v referencích je zdroj uveden," kde 69 % studentů neurčilo, že se jedná o plagiátorství.

Správně v tomto případě je citace i v textu v referencích, protože student parafrázuje cizí myšlenku. Obdobně na položku "*Student parafrázuje bez zdroje, protože mění většinu slov a tak mění i význam celého textu.*" V tomto případě 66 % studentů opět tento případ nevnímá jako plagiát.

Na druhou stranu příklad "*Student změní jen několik slov z původních zdrojů a neuvádí je (parafrázuje bez použití citace v textu)*" vyhodnotilo 82 % studentů správně jako případ plagiátorství.

Tabulka 1: Vyhodnocení otázky č. 5

Myslíte si, že byste dovedl/a definovat termín plagiátorství?	
myslím, že ano	87 %
myslím, že ne	3 %
nevím	10 %

Zdroj: vlastní zpracování

V další části dotazníku byly zjišťovány reálné zkušenosti studenta s případy plagiátorství. Na otázku, zdali mají studenti 1. ročníku FRRMS osobní zkušenost s řešením plagiátorství během svého studia, odpovědělo 94 % odpověď '*NE*' (tabulka 2).

Tento výsledek můžeme vnímat z více úhlů, buď tak, že studenti jsou teprve v 1. ročníku studia a nemají za sebou mnoho těžkých předmětů a nejsou nuceni tak psát seminární práce, které jsou zaměřené na nezávislé a kritické myšlení, anebo tak, že pedagogové neberou následky plagiátorství natolik vážně, aby studenti byli s tímto seznámeni.

Na základě dalších zjištění nelze konstatovat, že se plagiátorství na fakultě FRRMS nevyskytuje. Toto nám potvrzuje skutečnost, kde na položku "*Podváděl/a jste sám/sama během studia,*" odpovědělo 28 % '*ANO*' a 7 % '*NEVÍM*' (tabulka 3).

Následně v položce, zdali vyučující upozorňují na následky plagiátorství během jednotlivých předmětů, odpovědělo 82 % '*ANO*', avšak 6 % odpovědělo '*NEVÍM*' a 12 % '*NE*', což se může zdát značně neuspokojivé, když se zamyslíme nad tím, že by studenti měli projít kurzem bakalářského semináře a předmětem úvod do studií, kde by tahle problematika měla být jasně vysvětlena.

Tabulka 2: Vyhodnocení otázky č. 8

Máte osobní zkušenost s řešením plagiátorství během svého studia?	
ano	2 %
ne	94 %
nevím	4 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Vyhodnocení otázky č. 11

Podváděl/a jste sám/sama někdy?	
ano	28 %
ne	65 %
nechci se vyjádřit	7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Dále se ukázalo, že v případě studenti jsou seznámeni se skutečností, že případy plagiátorství řeší disciplinární komise (60 % odpovědí). Konkrétní řešení případů plagiátorství studenti také přisuzovali příslušnému vyučujícímu či garantovi předmětu.

Další možnosti týkající se řešení konkrétního případu plagiátorství (mimo disciplinární komisi) se týkaly děkana, proděkana, komise z řad studentů, profesora daného předmětu atd.

Následující položka analyzovala názory studentů na nejefektivnější způsob k zabránění plagiátorství. Nejčastěji volená možnost byla ”*Pedagogové by měli říkat, co je a co není povoleno prostřednictvím přednášek, a měli by se otevřeně zabývat plagiátorstvím se studenty.*”

Poslední otázka v druhé části se týkala názorů studentů o zvýšení znalostí o plagiátorství a celkovému povědomí o této problematice na FRRMS. Nejvíce volených možností se týkalo větší informovanosti o plagiátorství ve vzdělávacím procesu. Další často zvolená odpověď se týkala vypracování jasného a klíčového dokumentu, který by obsahoval základní pravidla citování. Další podstatnou odpovědí bylo, že by pedagogové měli více informovat studenty o realizaci striktních kontrol plagiátorství, případně podporovat veřejnou diskusi na toto téma v rámci univerzity.

Jako poslední část dotazníku byly výroky ve formě Likertovy škály. Tabulka č. 4 shrnuje názory na jednotlivé položky.

Tabulka 4: Vyhodnocení otázky č. 16

		NS	SS	N	SN	NN	prázdné
1	Moji spolužáci plagiují.	2 %	13 %	47 %	28 %	7 %	2 %
2	Podvádění na naší fakultě je rozšířené.	2 %	12 %	50 %	30 %	6 %	1 %
3	Akademická nepoctivost je v pořádku, pokud nebudete chyceni.	1 %	10 %	10 %	29 %	48 %	2 %
4	Většina pedagogů přísně upozorňuje na plagiátorsví během přednášek.	20 %	46 %	9 %	16 %	6 %	4 %
5	Přál/a bych si, aby naše fakulta měla dokument, který specifikuje dané požadavky na citace.	62 %	26 %	7 %	2 %	2 %	1 %
6	Je velmi snadné plagiovat, aniž by to můj vyučující zjistil.	2 %	9 %	32 %	30 %	26 %	2 %

Zdroj: vlastní zpracování

Závěr dotazníku potvrdil předchozí názory studentů. Varující je však názor (viz tabulka 4, otázka č. 3), který zastává 10 % studentů, že akademická nepoctivost je v pořádku, pokud nebudou chyceni. Tento výsledek jen potvrzuje skutečnost, že by se mělo zvýšit povědomí o následcích možných plagiátů. Dalším alarmujícím zjištěním je položka č. 2, která se týká rozšířenosti plagiátorství na FRRMS.

Na závěr dotazníku mohli studenti využít prostor pro komentáře a připomínky. V souhrnu byly připomínky velmi obdobné, přičemž zmiňovaly nízkou informovanost o tom, jak správně citovat. Dále se komentáře týkaly podnětů k vytvoření všeobecného dokumentu dostupného pro všechny studenty, který by se týkal citací. Podstatné připomínky se týkaly i toho, že by měla být vyšší informovanost o důsledcích plagiátorství.

5. Diskuze a doporučení

Cílem tohoto příspěvku bylo analyzovat postoje studentů prvního ročníku na FRRMS k problematice plagiátorství. Zjistit jejich poznatky o plagiátorství a na základě zjištění diskutovat případná opatření k eliminaci tohoto jevu. Z realizovaného dotazníkového šetření vyplynulo, že by v pedagogické praxi měly být více reflektována témata vztahující se k plagiátorství, k vědecké práci, etickým principům a obecně osvětě v této tématice.

Na základě výsledků z dotazníku vyplynula možná doporučení pro další pedagogickou praxi na FRRMS. Jedním z doporučení ze strany studentů byla např. realizace „manuálu“, který by pomáhal studentům v oblasti citací či v prevenci plagiátorství. Dokument by měl obsahovat základy citací, druhy citací, názorné příklady a časté chyby. Dokument by byl vedený fakultou a každý rok by se do něj zaváděly nové poznatky a chyby, které by řešili pedagogové ve svých předmětech. Podle respondentů by se tak vytvořil unikátní „manuál“, kde by byly uvedeny nejčastější přestupky, chyby atd.

Vhodné by také bylo zvýšení povědomí o plagiátorství ve formě diskusí v rámci jednotlivých seminářů, případně i zvýšení informovanosti o případných sankcích.

Závěr

Tento příspěvek se zaměřil na představení plagiátorství v kontextu vysokého školství. Po teoretickém úvodu bylo představeno vlastní dotazníkové šetření. Data u 125 studentů prvních ročníků na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně byla sesbírána v květnu 2018.

Na základě realizovaného dotazníkové šetření lze prohlásit, že studenti prvního ročníku FRRMS mají určité povědomí o etických principech vztahujících se k akademickému prostředí (citace, odkazy na zdroje atp.). Studenti však v některých případech nejsou schopní správně posoudit, zda se jedná o plagiátorství (např. v případech parafrází).

Bylo také zjištěno, že existuje určitá poptávka po informacích, které by v podobě „manuálu“ komplexně představily citace, ale i obecně problematiku akademického psaní. Obecně lze konstatovat, že fenomén plagiátorství nabízí další možné oblasti výzkumu. Jednou z možných variant je i výzkum, který by se zaměřil na (ne)informovanost o plagiátorství již na středních školách.

Použitá literatúra

Borůvková, J. (2010). *Jak napsat bakalářskou práci*. Brno: FRRMS Mendelu.

Carroll, J. (2007). *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Devolepment.

Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing.

Čmerjková, S., Daneš, F., & Světlá, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: LEDA.

Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita Karlova.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Francírek, F. (2012). *Bakalářská práce. Co, jak a proč připravit, zpracovat, napsat a zhodnotit (obhájit)*. Praha: Ingenio et Arti.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 4. vydání.

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

Průcha, J. (2011). Etické principy v pedagogickém výzkumu. In: Skutil, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 23-44). Praha: Portál.

Schenk, J., & Hrabovská, A. (2010). *Škálovanie. Základné jednodimenzionálne metódy*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Smolík, J., & Herbočková, L. (2018, v tisku). Plagiátorství: nová podoba sociální patologie. In Večerka, K. (ed.), *Vývojové změny sociálně patologických jevů v proměnách času*. Praha: Česká sociologická společnost.

Smolík, J. & Nesiba, J. (2017). Vztah implementace etických nástrojů k míře plagiátorství ve vybraných vysokoškolských institucích. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017* (s. 222-234). Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Smolík, J. (2017a). *Etické chování ve vysokoškolském prostředí*. Praha: CEMI.

Smolík, J. (2017b). Akademická etika a plagiátorství. *Media4u Magazine, 14*(4), 17-20.

Stern, L. (2007). *What Every Student Should Know About Avoiding Plagiarism*. New York: Pearson Longman.

Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada Publishing.

Wysocki, D. K. (2008). *Readings in Social Research Methods*. Belmont: Thompson/Wadsworth.

GLOBÁLNE KOMPETENCIE V KONTEXTE VÝCHOVY K UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU

Tímea Šeben Zaťková[86]

Abstrakt: Globálne kompetencie a výchova k udržateľnému rozvoju sú koncepty, ktoré vychádzajú z aktuálnych potrieb spoločnosti. Výchova k udržateľnému rozvoju patrí v súčasnosti k moderným obsahovým súčastiam výchovy a preto je nevyhnutné, aby na túto oblasť boli pripravovaní aj učitelia pôsobiaci v pedagogickej praxi. V štúdii je uvedená teoretická analýza uvedenej problematiky a návrhy jej implementácie v rámci prípravy učiteľov na základe analýzy študijného plánu doplňujúceho pedagogického štúdia na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre.

Kľúčové slová: udržateľný rozvoj, výchova k udržateľnému rozvoju, kompetencie pre udržateľný rozvoj, globálne kompetencie, príprava učiteľov

GLOBAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract: Global Competencies and Education for Sustainable Development are concepts that are based on current needs of society. Education for Sustainable Development currently belongs to the modern content components of education and it is therefore necessary that teachers working in pedagogical practice are also trained in this field. The study presents the theoretical analysis of the mentioned problems and proposals for its implementation in the preparation of teachers on the basis of an analysis of the study plan of the supplementary pedagogical study at the Slovak University of Agriculture in Nitra.

Key words: sustainable development, education to sustainable development, competences for sustainable development, global competencies, teacher preparation

Úvod

Výchova k udržateľnému rozvoju je v súčasnosti rozvíjajúcou sa a veľmi aktuálnou problematikou vo výchovno-vzdelávacom procese vzhľadom na aktuálne meniace sa spoločenské a prírodné podmienky. Na tieto naznačené zložitosti a problémy celosvetového globálneho vývoja sa usilujú hľadať odpovede, riešenia a konkrétne prostriedky niektoré vzdelávacie aktivity, projekty a produkty, ako sú humanitárne vzdelávanie, vzdelávanie pre udržateľný rozvoj, rozvojové vzdelávanie, globálne vzdelávanie, svetová edukácia, svetová orientácia a podobne. Aj keď uvedené koncepty by sme mohli všeobecne chápať ako synonymá, každé z nich obsahuje istú významovú špecifickosť. Zámerom tejto štúdie je

[86] PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: timea.zatkova@uniag.sk.

však aj z hľadiska obmedzeného rozsahu nášho textu venovať sa najmä niektorým aspektom rozvoja globálnych kompetencií a zručností v kontexte výchovy k udržateľnému rozvoju. Vedúci pracovníci v oblasti vzdelávania vo svete čoraz viac hovoria o potrebe učiť "globálne kompetencie a zručnosti" ako spôsob riešenia výziev globalizácie.

V minulosti bolo vzdelávanie o tom, ako niečo učiť ľudí. Teraz ide o rozvíjanie zručností a charakteru, ktoré pomôžu mladým ľuďom nájsť si cestu v súčasnom svete. Túto prioritu medzi pedagógmi možno vidieť aj v rámci globálneho kompetenčného rámca PISA OECD pre hodnotenie PISA z roku 2018 (OECD, 2018). Globálna kompetencia je schopnosť skúmať lokálne, globálne a medzikultúrne otázky, porozumieť a oceňovať perspektívy a svetové názory iných, angažovať sa v otvorených, primeraných a efektívnych vzťahoch s ľuďmi z rôznych kultúr a konať v záujme kolektívneho blaha a udržateľného rozvoja.

1. Ciele

Cieľom štúdie je stručná teoretická analýza problematiky s charakteristikou základných pojmov a rámcových dokumentov vymedzujúcich oblasť výchovy k udržateľnému rozvoju a prehľad súčasného ponímania globálnych kompetencií v odbornej pedagogickej literatúre doma a v zahraničí. Keďže rozvoj globálnych kompetencií je náročnou oblasťou, v texte navrhujeme na základe analýzy študijného plánu doplňujúceho pedagogického štúdia na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre niektoré možnosti implementácie tejto problematiky do edukačného procesu v príprave učiteľov profesijných predmetov.

Vysoké školy pripravujú budúcich odborníkov a budúcich učiteľov, preto sa javí rozvoj nových kompetencií kľúčový pre zabezpečenie udržateľnosti a udržateľného rozvoja.

2. Teoretický rámec

Pojmy udržateľnosť *(sustainability)* a udržateľný rozvoj *(sustainable development*) sa začali používať začiatkom 70-tych rokov najmä v súvislosti s poznaním, že nekontrolovateľný rast akýkoľvek (populácie, výroby, spotreby, znečistenia a pod.) je neudržateľný v prostredí obmedzených zdrojov (Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR, 2001). Aj keď v slovenskom prostredí sa v starších dokumentoch používa označenie „**trvalo** udržateľný rozvoj“, odporúčame dodržať presný preklad z anglického jazyka „sustainable development“, čo znamená „udržateľný rozvoj“. Na základe nejednotnej terminológie v cudzojazyčnom prostredí a v slovenskej proveniencii budeme pre účely tejto štúdie uplatňovať obe označenia ako synonymá aj keď samozrejme „trvalé“ nie je nič, keďže všetko v našom svete podlieha zmenám a neustálemu vývoju.

Udržateľný rozvoj v Slovenskej republike právne vymedzuje § 6 zákona č. 17/1992 Zb. o životnom prostredí. Podľa neho ide o taký “*rozvoj, ktorý súčasným i budúcim generáciám zachováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby a pritom neznižuje rozmanitosť prírody a zachováva prirodzené funkcie ekosystémov.”*

Pojem trvalo udržateľný rozvoj (ďalej len TUR) obsahuje dva termíny: *trvalo udržateľný*, ktorý označuje určité obmedzenia čo predstavuje takú skutočnosť, že zdroje sa majú využívať, ale nie sa vyčerpať. *Rozvoj* predstavuje záležitosť hodnôt. Pod týmto

pojmom nerozumieme len rast ekonomický, ale aj rozvoj všetkého od čoho závisí kvalita života, ktorá v sebe zahŕňa rozvoj vzdelávania, sociálnych služieb, starostlivosti o zdravie, kultúry, ľudských práv či politickej slobody a iné. Keď hovoríme o rozvoji ako takom nemožno opomenúť, že do tejto kategórie patrí aj zveľaďovanie ochrany prírody a životného prostredia (Nové trendy v ekológií, 2000).

Udržateľný rozvoj by mal byť predovšetkým ekologický. Život nad rámec únosnej kapacity planéty nie je možný TUR pozostáva z ekonomickej a sociálnej oblasti, pričom obe sú závislé na environmentálnom zdraví (Šimonovičová & Kosková, 2011).

TUR je definovaný ako cielený, dlhodobý a komplexný proces ovplyvňujúci všetky oblasti života (sociálna, inštitucionálna, environmentálna, duchovná, ekonomická), ktorý prebieha na viacerých úrovniach (miestnej, regionálnej, národnej, medzinárodnej) a smeruje k presadzovaniu praktických nástrojov a inštitúcií k takému modelu fungovania spoločnosti, ktorý uspokojuje potreby ľudstva a zároveň akceptuje hodnotu prírody a neprekračuje hranice únosnej kapacity prírody (Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR, 2001). V súlade s Národnou stratégiou (2001) sú medzi cesty a prostriedky na podporu priorít a dosiahnutia strategických cieľov TUR SR zaradené aj posilnenie právneho vedomia, zmena hodnotových orientácií obyvateľov, výchova a osveta a vybudovanie moderného a kvalitného školského systému, podpora vedy a výskumu. Prvým rozhodujúcim činiteľom pôsobiacim na formovanie ľudského vedomia sú najmä rodičia, rodina, príbuzní a vychovávatelia. Sú to prevažne neškolení ľudia. Druhým rozhodujúcim činiteľom je škola a hlavne učiteľ, ktorý by mal žiakov vzdelávať v intenciách princípov a kritérií TUR. Priorita by mala byť kladená na integráciu kultúrnych, prírodných, historických a spoločenských aspektov, zdrojov a potenciálu do jednotlivých vyučovacích predmetov do základného a stredného školstva ako súčasť široko koncipovaného procesu environmentálnej výchovy a vzdelávania. Takúto integráciu je vhodné realizovať prostredníctvom učebných osnov, rozvojom a aplikáciou praktických zručností a podporou tvorivosti, poznania svojho sociálneho, historického a prírodného prostredia (rodina, domov, obec, región). Na druhej strane je otázne, či sa témy udržateľného rozvoja reálne dostávajú do škôl a do prípravy učiteľov. Ako uvádza napríklad aj Klimková (2015, 2016) je zrejmé, že vzdelávanie pre udržateľný rozvoj je v súčasnosti v kompetencii prírodovedných, alebo technických študijných programov. V humanitných a spoločenskovedných disciplínach na Slovensku je skôr okrajovou záležitosťou, alebo formálne deklarovaným doplnkom, čo predstavuje pre hodnotovú orientáciu súčasnej a budúcej generácie vážne konzekvencie.

Klimková (2017) uvádza, že obsahovou analýzou dokumentov vybraných študijných programov učiteľstva sa ukázalo, že po prvé 1) kompetenciám pre udržateľný rozvoj nie je dostatočne venovaná pozornosť, z čoho následne vyplýva že po druhé 2) sú zrejme zásadné nedostatky a medzery univerzitnej praktickej profesijnej prípravy učiteľov smerom k udržateľnosti, čo predstavuje bariéry pre jeho realizáciu v školskej praxi.

2.1 Dokumenty zabezpečujúce výchovu a vzdelávanie k udržateľnému rozvoju

Udržateľný rozvoj ako globálny rozvojový program pre 21. storočie bol deklarovaný na Konferencii OSN o životnom prostredí a rozvoji v Rio De Janeiro (1992). Základným

dokumentom TUR je Deklarácia o životnom prostredí a rozvoji, ktorá vymedzuje 27 zásad (Toma, 2001). Usmernenie ako tieto zásady premietnuť do života reprezentuje AGENDA 21, ktorá sa považuje za prvý celosvetový dokument o uplatňovaní TUR v rôznych sférach na rôznych hierarchických úrovniach (in Kolšovská, 2009). Dokument Národnej stratégie trvalo udržateľného rozvoja, bol schválený v roku 2001. Nadväzujúci dokument Akčný plán udržateľného rozvoja na roky 2005-2010, už uvádza konkrétne ciele a potreby pre Slovenskú republiku. Samotná príprava akčného plánu prebiehala v gescii Úradu vlády SR, čo možno považovať za významnú skutočnosť potvrdzujúcu nadrezortný charakter problematiky trvalo udržateľného rozvoja (Hilbert, 2007). Samotný akčný plán uvádza 14 prioritných oblastí. Z hľadiska výchovy a vzdelávania k udržateľnému rozvoju odpovedá prioritná oblasť č. 12 „Implementácia základných princípov trvalo udržateľného rozvoja do učebných osnov na všetkých stupňoch škôl v SR a v systéme celoživotného vzdelávania“. V tomto smere sa počíta najmä so začlenením Stratégie vzdelávania k trvalo udržateľnému rozvoju do vzdelávacieho procesu a s vypracovaním a schválením novej koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania (Environmentálnej akadémie) (Koločány, 2006). Na akčný plán nadväzovala snaha o vypracovanie stratégie výchovy k udržateľnému rozvoju, zriadenie nadrezortného poradného orgánu pri MŠ SR a MŽP SR s cieľom plniť úlohy medzi ktoré patrí inovácia prekonanej koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania vo všetkých stupňoch škôl SR a v systéme celoživotného vzdelávania, zabezpečovanie filozofie a základných princípov udržateľného rozvoja do učebných osnov všetkých škôl SR a systému celoživotného vzdelávania. Nasledovná výzva k vypracovaniu Akčného plánu výchovy k udržateľnému rozvoju predpokladá paradigmy:

- V rámci výchovy k udržateľnému rozvoju environmentálna výchova zabezpečuje aspekt environmentálneho piliera. Aspekt ekonomického a sociálneho piliera tvoria rovnocenné bloky.
- Len prepojenie aspektu environmentálneho, ekonomického a sociálneho a akceptovanie ich holistického prepojenia je možné porozumenie a definovanie výchovy k TUR. Nakoľko ide o potrebu celej spoločnosti, malo by ísť o celoživotné vzdelávanie.
- V praxi je takto chápaná integrácia, snaha o zapojenie princípov TUR všetkých pilierov.
- Výchova k udržateľnému rozvoju umožní akceptovať toto prepojenie v praxi, ktoré podmieňuje obsah a cieľ (profil) vzdelávania k udržateľnému rozvoju, musí obsahovať navyše zložku emotívnu, kognitívnu, konatívnu (Hilbert, 2007).

V agende OECD sa osobitne jedná o ciele z Environmentálnej stratégie OECD pre prvú dekádu 21. storočia (2001), Environmentálneho výhľadu OECD do roku 2030 (2008), Stratégie zeleného rastu OECD (2011), Environmentálneho výhľadu OECD do roku 2050 (2012), ako aj odporúčaní OECD z Prehľadu o environmentálnej výkonnosti SR (2011). Pre rezortnú koncepciu Environmentálnej výchovy sú kľúčové viaceré dokumenty Európskej únie – v rámci Obnovenej stratégie trvalo udržateľného rozvoja EÚ (2006) - „Stratégie Európa 2020 na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu“ (2010) sa má Slovenská republika ako člen EÚ orientovať na realizáciu jej piatich hlavných cieľov a to v: - rozvoji zamestnanosti; - vzdelávania; - výskumu a inovácie; - sociálneho začlenenia a chudoby; - oblasti klímy a energetiky.

2.2 Výchova a vzdelávanie k udržateľnému rozvoju na školách

Vzdelávanie okrem toho, že je jedným zo základných ľudských práv, je predpokladom dosiahnutia udržateľného rozvoja a dôležitým nástrojom účinného riadenia, zdôvodneného rozhodovania a rozvoja demokracie. Výchova k udržateľnému rozvoju rozvíja a posilňuje schopnosť jednotlivcov, skupín, komunít, organizácií a krajín vykonávať vlastné rozhodnutia a voľby v prospech trvalo udržateľného rozvoja. Môže viesť k zmene v názoroch ľudí a tak im umožniť urobiť tento svet bezpečnejším, zdravším a prosperujúcejším, zvyšujúc tým kvalitu života. Výchova k udržateľnému rozvoju môže zabezpečiť kritické myslenie a zvýšenie informovanosti, ako aj rozšírenie možností a tým umožní vytvoriť nové koncepcie a vyvinúť nové metódy a nástroje (Stratégie európskej hospodárskej komisie OSN pre výchovu k trvalo udržateľnému rozvoju, 2007).

Výchova k udržateľnému rozvoju je v súčasnosti na Slovensku zakomponovaná v rámci environmentálnej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania. V rámci materských, základných a stredných škôl je realizovaná ako prierezová téma.

V roku 2006 bola vypracovaná nová koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania na všetkých stupňoch škôl v SR a v systéme celoživotného vzdelávania, ktorá bola schválená v júni 2006 ministrom školstva SR. Koncepcia za kľúčový faktor environmentálnej výchovy a vzdelávania považuje výchovu a vzdelávanie k udržateľnému rozvoju. (Hilbert, 2007b). Následne bol vypracovaný Akčný plán k výchove a vzdelávaniu k udržateľnému rozvoju. Jeho snahou je aj premietnutie výchovy a vzdelávania k TUR do kurikulárnej transformácie. V rámci nej boli navrhnuté nasledovné témy životného prostredia: Prírodné vedy okolo nás, Energia a jej premeny, Proces, zmena, pohyb, Zem a vesmír, Zloženie látok, Komunikácia. Okruhy sú zadefinované veľmi všeobecne, bližšie sú rozpracované v rámci učebných osnov a učebných plánov.

Treba však podotknúť, že výchova k udržateľnému rozvoju môže byť chápaná odlišne než environmentálna výchova. Rozdiel medzi environmentálnym vzdelávaním a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj sa chápe často ako zásadný, pričom jeho fundamentálny kľúč tkvie v tom, že medzi oboma vzdelávací prístupmi existuje rozpor. Podľa niektorých teoretikov je rozdiel chápaný v tom, že environmentálne vzdelávanie je prístupom neantropocentrickým (ekocentrickým biocentrickým, ekologickým), kým udržateľný rozvoj je prístupom antropocentrickým. Niektorí autori (Dlouhá & Zahradník, 2016) vidia rozdiel medzi environmentálnym vzdelávaním a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj (ESD) ako rozdielne vývojové štádia podobného prístupu. Koncept udržateľnosti (vo vzdelávaní) pracuje v ďaleko väčšej miere s väčšinovým názorom, pretože má ambíciu stať sa prístupom zdieľaným väčšinou spoločnosti (a jej vzdelávacích systémov), zahrňujúcim všetky sféry spoločenskej praxe (Klimková, 2017).

Výchova k udržateľnému rozvoju ovplyvňuje všetky oblasti života (duchovnú, sociálnu, ekonomickú, environmentálnu a inštitucionálnu), odohráva sa na viacerých úrovniach (lokálna, regionálna, národná, globálna) a smeruje k takému modelu fungovania príslušného spoločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitne uspokojuje materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí (Akčný plán trvalo udržateľného rozvoja v SR na roky 2005–2010).

Koncepciu výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju na Slovensku hodnotili ochranári kriticky: Ros (2004) uvádza, že výchova k trvalo udržateľnému rozvoju je predovšetkým o hľadaní prepojenia a výchove k zodpovednosti. Definíciu a podstatu udržateľného

rozvoja ovláda, len zhruba 10 % učiteľov, čo je málo. Uvádza, že pojem udržateľný rozvoj je v dnešnej dobe heslo, ktorým je možné plátať všetko.
V roku 2009 boli na základe teoretických i empirických skúseností výsledkom národnej *konferencie Výchova a vzdelávanie k trvalo udržateľnému rozvoju* (2009) formulované nasledovné závery a odporúčania:

- vyjasniť koexistenciu označenia environmentálna výchova a výchova k udržateľnému rozvoju,
- z pohľadu inštitucionálnych nástrojov v TUR posilniť úlohu škôl možnosťou čerpať finančné prostriedky vyčlenené na výchovu a vzdelávanie k TUR v rezorte MŠ SR,
- implementovať udržateľný rozvoj plošne do všetkých vyučovaných predmetov a novo zohľadniť začleňovanie prierezových tém zaisťujúcich komplexné poňatie v TUR;
- využiť kurikulárnu reformu k dosiahnutiu tohto zámeru; nástrojom realizácie je predovšetkým celoživotné vzdelávanie učiteľov jednotlivých, ale i príbuzných predmetov,
- posilniť kľúčovú úlohu riaditeľov a koordinátorov výchovy k TUR;
- nástrojom k osvete a manažmentu škôl v oblasti TUR je celoživotné vzdelávanie,
- venovať viac pozornosti zriaďovateľom škôl a uskutočniť stretnutia ich zástupcov a výmenu skúseností na národnej úrovni aj s prezentovaním dobrých skúseností zo zahraničia.

Možno konštatovať, že z hľadiska presadzovania TUR na školách je dôležité prehlbovanie demokratizácie a humanizácie vzdelávania, zvýšenie vzdelanostnej úrovne, rozvoj vzdelávacích príležitostí a rovnosť prístupu ku vzdelaniu, zmeny v riadení, štruktúre a ekonomickom zabezpečení vzdelávacieho systému a zmeny v obsahu vzdelávania (kurikulárna transformácia). Dôležitá je ekologizácia a environmentalizácia obsahu vzdelávania v študijných programoch. Je potrebné venovať zvýšenú pozornosť rozšíreniu predmetov, resp. výučby v oblasti právneho vedomia, ľudských práv, kultúrno-historického vedomia, cudzích jazykov a pod. Výrazne treba rozšíriť rôzne formy celoživotného vzdelávania, vzdelávanie pracovníkov verejnej správy, rozšíriť rôzne formy rekvalifikačných kurzov a pod. Do výchovy a vzdelávania by sa mali dostať aj nové aktuálne témy, napr. podľa Národného programu boja proti korupcii (2000) rozšíriť etickú výchovu a občiansku náuku, podľa Koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania (Environmentálnej akadémie) environmentalistiku, ktorá teoreticky i prakticky najúčinnejšie vedie k TUR (MZP SR, 2001).

Ako uvádza napríklad Klimková (2017) téma vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ESD) je v slovenských podmienkach zatiaľ okrajovou témou, reflektuje sa málo, dialóg sa vedie sporadicky. Napriek pomerne dlhej tradícii environmentálne orientovaných odborov v krajinách strednej a východnej Európy sa ukazuje, že koncept Education for Sustainable development (ESD) sa v slovenskom kontexte skôr neujal. Ako konštatujú niektorí odborníci a teoretici, príčina, prečo je to tak, bude - zdá sa - ukrytá v tom, že je to fundamentálne nový typ vzdelávania, transdisciplinárny, otvorený. „*Komplexné spoločenské problémy si vyžadujú hybridné riešenia*“ (Vladyková, 2015, s. 109), čo predpokladá neustále diskurzy a spoluprácu prebiehajúcu naprieč prírodnými vedami, spoločenskými vedami a humanitnými vedami a praktickou sférou občianskej spoločnosti

(organizačná prax, environmentálna prax, environmentálne hnutie). Ide o vzdelávací koncept (svojou povahou interdisciplinárny), ktorý je pomerne náročné transformovať do konkrétnych vzdelávacích a študijných programov a ktorý kladie vysoké nároky na rozmanité kompetencie vyučujúcich, súvisiace s tvorivosťou a rozvojom nonkognitívnych schopností oveľa viac, než s teoretickou odbornosťou. Zároveň to predstavuje výzvu a požiadavky implementovať do pregraduálnej prípravy učiteľov koncepty udržateľnosti a udržateľného rozvoja, bez rozdielu aprobácií, pre všetky študijné programy.

Posledné výskumy hovoria (UNESCO, 2012; Tilbury -Mulá, 2009, UE4SD, 2015), že: - vysokoškolské vzdelávanie nezohľadňuje strategické dokumenty ESD (Education for sustainable development) a EU a víziu udržateľnosti; - vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (ESD) je Slovensku skôr okrajovou záležitosťou, prípadne súčasťou kurikula a profesijnej prípravy niekoľkých environmentálnych programov; - záverečná správa UNESCO (2012) hovorí o tom, že ESD nedosiahla plný potenciál a sú zrejmé problémy pri prekonávaní disciplinárnych hraníc (UNESCO, 2012).

V súlade s vyššie uvedeným súhlasíme, že „je nutné do pregraduálnej prípravy učiteľov zakomponovať nové kompetencie, kompetencie pre udržateľný rozvoj“ (Klimková, 2017, s. 119). Nielen začlenenie tém udržateľného rozvoja, ale najmä výchova založená na rozvoji kompetencií je aktuálne trendom ale aj nutnosťou. V súčasnosti sa možno stretnúť s rozmanitým vymedzením kompetencií pre udržateľný rozvoj ako napríklad:

- Rieckmann (2011) uvádza 12 kompetencií, ktoré sú rozhodujúce pre udržateľný rozvoj:
    - Kompetencia pre systémové myslenie a zvládnutie zložitosti;
    - Kompetencia pre predvídajúce myslenie;
    - Kompetencia pre kritické myslenie;
    - Schopnosť konať spravodlivo a ekologicky;
    - Kompetencia spolupráce v (heterogénnych) skupinách;
    - Kompetencia pre participáciu;
    - Kompetencia pre empatiu a zmenu perspektívy;
    - Kompetencia pre interdisciplinárnu prácu;
    - Kompetencia komunikácie a používania médií;
    - Kompetencia pre plánovanie a realizáciu inovatívnych projektov;
    - Kompetencia pre hodnotenie;
    - Kompetencia pre zvládanie nejasnosti a nezdaru.

Lambrechts et al. (2013) zdôrazňuje pre udržateľný rozvoj najmä tie kompetencie, ktoré sa týkajú systémovej orientácie, orientácie na budúcnosť, osobnej angažovanosti a činnosti.

Vyššie uvedené oblasti kompetencií sú podľa nášho názoru súčasťou širšieho konceptu globálnych kompetencií. V kontexte výchovy k udržateľnému rozvoju je nevyhnutné rozvíjať také sociálne kompetencie a zručnosti ľudí, ktoré v súčasnej dobre označujeme ako „globálne“.

2.3 Globálne kompetencie a zručnosti

V posledných rokoch sa o sociálnych (spoločenských)[87] kompetenciách uvažuje aj ako o *globálnych kompetenciách*. Tento typ kompetencií je vo svete rôzne charakterizovaný.

Napríklad S. Becker Albright z Trinity University upozorňuje, že v súčasnosti sú požadované vedomosti o ostatných regiónoch, kultúrach, o medzinárodných otázkach, zručnosť komunikovať pri práci v globálnom a interkultúrnom prostredí aj inými jazykmi než iba po anglicky, schopnosti využívať informácie z rôznych zdrojov v celom svete, utváranie hodnôt a tolerantných stanovísk týkajúcich sa odlišných kultúr, ľudí a globálnej reality (West, 2012).

Podľa Z. Yong: „Globálne kompetencie sú vedomosti a zručnosti potrebné k úspešnému fungovaniu v globalizovanom svete“ (Yong, 2010, s. 427).
D. Bourn, z University of London, poznamenáva, že nachádzame veľké rozdiely pri interpretácii termínu – globálne zručnosti. Globálne zručnosti môžu byť objasňované v termínoch – prenosných schopností, schopnosti adaptovať sa na zmeny prostredia, pracovné praktiky a sociálne potreby. A napokon, môžu byť ponímané v termínoch – byť schopný zaoberať sa zložitosťami, neistotou vzhľadom na časté zmeny ekonomických spoločenských potrieb a vzdelávacích praktík.

Kľúčovými prvkami globálnych zručností sú – *schopnosť efektívne komunikovať* s ľuďmi, ktorí pochádzajú z rôznych kultúrnych zázemí a z iných krajín, *schopnosť pracovať v tíme* s ľuďmi, ktorí pochádzajú z rôznych prostredí, *otvorenosť* voči rozmanitým hlasom a pohľadom na celom svete, prístupy orientované na riešenie, *schopnosť porozumieť vplyvu globálnych síl na životy ľudí*, *schopnosť hrať aktívnu rolu v spoločnosti* na miestnej, národnej a medzinárodnej úrovni (Bourn, 2008).

Globálne zručnosti (angl. global skills) sa definujú rôznym spôsobom a v odbornej literatúre najviac definícií zahŕňa nasledovné charakteristiky:

- globálne komunikačné zručnosti – schopnosť komunikovať cez kultúry, vrátane cudzojazyčných znalostí;
- globálny náhľad – porozumenie a akceptácia odlišných kultúr, náboženstiev, ekonomík, vlád a globálnych problémov;
- vlastná iniciatíva – schopnosť riskovať a nestáť v ústraní;
- globálne perspektívy – schopnosť komunikovať cez vlastné perspektívy, a taktiež perspektívy ostatných (Global Career-Building Internships, 2012).

Ako zdôvodňuje D. Bourn, globálne zručnosti pokrývajú množstvo rôznych oblastí: spoločné chápanie kľúčových zručností vo svete, schopnosť pracovať v medzinárodnom

[87] **Spoločenské kompetencie** sú podľa Európskeho referenčného rámca (2007) kompetencie, ktoré zahŕňajú individuálne, medziľudské a medzikultúrne kompetencie a pokrývajú všetky formy správania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť na spoločenskom a pracovnom živote, a to najmä v čoraz rozmanitejších spoločnostiach, a v potrebných prípadoch na riešenie konfliktov. Občianska kompetencia umožní jednotlivcom zúčastňovať sa v plnej miere na občianskom živote založenom na znalosti spoločenských a politických konceptov a štruktúr a prijatí záväzku aktívnej a demokratickej účasti. Patrí sem aj preukázanie zmyslu pre zodpovednosť, ako aj preukázanie porozumenia a rešpektu voči spoločným hodnotám, ktoré sú potrebné na zabezpečenie súdržnosti spoločenstva, ako je napríklad rešpektovanie demokratických zásad. Konštruktívna účasť tiež zahŕňa občianske aktivity, podporu sociálnej rozmanitosti a súdržnosti a trvalo udržateľného rozvoja a pripravenosť rešpektovať hodnoty a súkromie iných ľudí.

prostredí, zručnosti pre prácu v globálnej ekonomike, schopnosť porozumieť globalizácií a širším svetovým otázkam (Bourn, 2008).

Bourn (2011) uvádza, že pre väčšinu politikov ako i zamestnávateľov bude pojem globálnych zručností predovšetkým ponímaný v súvislosti s vybavením študentov takými kompetenciami, aby sa mohli zapojiť do konkurencie v globálnej ekonomike. Ich súčasťou sú aj *interkultúrne kompetencie*[88], ktoré sú v súčasnom vzájomne prepojenom, multikultúrnom svete dôležité prakticky pre všetkých jeho obyvateľov.

Neexistuje jednoznačná definícia toho, čo majú globálne kompetencie zahŕňať a ako ich merať a tak medzinárodné testovanie OECD PISA 2018[89] (2018, s. 26) ich charakterizuje takto: *„kapacita kriticky analyzovať globálne a interkultúrne javy z rôznych perspektív, schopnosť rozumieť, ako rozdiely ovplyvňujú vnímanie, posudzovanie a myšlienky samých seba a iných, a schopnosť zapojiť sa do otvorenej, primeranej a efektívnej interakcie s ostatnými ľuďmi z rôzneho zázemia, a to v súlade s úctou k ľudskej dôstojnosti.“* Potreba učiť sa globálnym kompetenciám ako spôsob riešenia problémov spojených s globalizáciou je tu zdôvodnená tak, že žiaci potrebujú globálnu kompetenciu aby dokázali harmonicky žiť v multikultúrnych komunitách, prosperovať na meniacom sa trhu práce, efektívne a zodpovedne používať mediálne platformy a podporovať ciele trvalo udržateľného rozvoja.

3. Metodológia

Štúdia je založená na teoretickom prehľade relevantnej domácej i zahraničnej odbornej literatúry a dokumentov vymedzujúcich skúmanú problematiku. Uskutočnená bola aj obsahová analýza študijného plánu doplňujúceho pedagogického štúdia realizovaného Centrom pedagogiky a psychologického poradenstva Fakulty ekonomiky a manažmentu na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (SPU). Použitá bola slovná interpretácia výsledkov s návrhom možností implementácie tém obsahujúcich problematiku výchovy k udržateľnému rozvoju a globálnych kompetencií v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov profesijných predmetov.

---

[88] Interkultúrne kompetencie predstavujú súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú rešpektovať a chápať odlišné kultúry a spolunažívať s ich nositeľmi. Od nich v značnej miere závisí socializácia ľudí do nového kultúrneho prostredia. Vďaka nim dokážu spolupracovať ľudia z iných kultúr, a to buď v ich prostredí alebo v domácom prostredí. V rámci interkultúrnych kompetencií je dôležité tolerovať odlišnú kultúru, snažiť sa jej porozumieť, poznať jej hodnoty, rôznorodé spôsoby uspokojovania potrieb, životné štýly a ďalšie kultúrne prejavy a pod. Interkultúrne kompetencie napomáhajú všetkým subjektom zvládať strety s cudzou kultúrou, nazerať na seba zvonku, vidieť svet očami iných a podobne (Svitačová, E. – Šeben Zaťková, T. 2015).

[89] V študentskom dotazníku PISA 2018 (OECD, 2018) otázky globálnej kompetencie mapujú najmä oblasti: sebahodnotenia a uvedomenia si globálnych problémov; adaptabilitu; medzikultúrnu komunikáciu; šetrenie domácej energie; zapojenie študentov do riešenia globálnych problémov; vyberanie si výrobkov z etických a environmentálnych dôvodov (aj keď sú o niečo drahšie); podpisovanie environmentálnych alebo sociálnych petícií; informovanosť o svetových udalostiach prostredníctvom Twitter-u alebo Facebook-u; bojkotovanie produktov alebo spoločností z politických, etických dôvodov alebo z dôvodov ochrany životného prostredia; podieľanie sa na aktivitách podporujúcich rovnosť medzi mužmi a ženami; na aktivitách v prospech ochrany životného prostredia; pravidelné čítanie webových stránok o medzinárodných sociálnych otázkach (napr. chudoba, ľudské práva); záujem o učenie sa o iných kultúrach; rešpektovanie ľudí z iných kultúrnych prostredí; kontakt s ľuďmi z iných krajín; globálne zmýšľanie; postoje k prisťahovalcom; počet jazykov; globálne kompetenčné aktivity v škole; interkultúrne postoje učiteľov.

4. Výsledky a diskusia

SPU pripravuje okrem odborníkov v oblasti ekonomiky a manažmentu v rámci akreditovaných študijných programov i budúcich učiteľov profesijných odborných predmetov – ekonomických, technických, poľnohospodárskych a potravinárskych. V príprave týchto budúcich pedagogických zamestnancov sú v rámci jednotlivých modulov štúdia (pedagogicko-psychologický, odborovo-didaktický, pedagogická prax a predmetovo-odborový modul) zahrnuté predmety, ktoré obsahujú prípadne majú potenciál obsiahnuť problematiku dotýkajúcu sa tém udržateľného rozvoja a globálnych kompetencií.

Tabuľka 1. Učebný plán Doplňujúce pedagogické štúdium na SPU v Nitre

Předmět	*Rozsah*	*Ukončenie*	*Kredity*
1. semester			
Technológia vzdelávania	13	Z	2
Všeobecná didaktika	26	S	4
Pedagogická propedeutika	13	S	2
Všeobecná a vývinová psychológia	26	S	5
2. semester			
Pedagogická komunikácia	13	Z	3
Teória výchovy	26	S	4
Didaktika odborných predmetov	39	S	6
Pedagogická a sociálna psychológia	39	S	6
3. semester			
Hospitačná prax v predmetoch profesijnej prípravy	13	Z	2
Metodika odborných predmetov	26	S	3
Metodológia a pedagogická diagnostika	26	Z	3
Organizácia a riadenie školstva	26	S	3
4. semester			
Záverečná práca	13	Z	10
Inovácie v odbore	20	Z	4
Výstupová prax v predmetoch profesijnej prípravy	26	S	4

Zdroj: SPU, 2017

Pedagogická propedeutika – je predmet, s ktorým sa študenti učiteľstva stretávajú ako s prvou pedagogickou disciplínou. Študenti sa oboznamujú so *základnou*

pedagogickou terminológiou, typológiou edukačného prostredia a činiteľmi výchovy, jej cieľmi, formami, prostriedkami, obsahovými súčasťami výchovy, ku ktorým okrem iných zaraďujeme environmentálnu, etickú a prosociálnu výchovu a tiež multikultúrnu a interkultúrnu výchovu. Uvedené obsahové súčasti výchovy možno vo vyučovaní cielene spájať s výchovou k udržateľnému rozvoju. Študenti sa oboznamujú so *stručnými dejinami edukačných vied*. V rámci historického prehľadu vzniku rôznych pedagogických koncepcií sú oboznamovaní so vznikom a existenciou globálnej výchovy.

V predmete – ***Všeobecná didaktika*** v témach: *Pedagogické dokumenty konkretizujúce obsah vzdelávania* a *Ciele vzdelávania* je možné zdôrazniť problematiku globálnej výchovy, environmentálnej výchovy ako súčasť týchto dokumentov a ako súčasť cieľových oblastí rozvoja na jednotlivých stupňoch vzdelávania a najmä je tu priestor študentom objasniť problematiku rozvoja kompetencií v edukačnom procese. Taktiež je v tomto predmete možnosť oboznámiť študentov s koncepciou globálnej výchovy v rámci témy - *moderné koncepcie vzdelávania*. V téme *Vyučovacie metódy* je vhodné oboznámiť študentov s metódami a metodickými postupmi, ktoré možno využiť v rozvoji globálnych kompetencií žiakov.

Podobným spôsobom možno témy udržateľného rozvoja, globálneho vzdelávania a rozvíjania kľúčových kompetencií implementovať aj v predmetoch – ***Didaktika odborných (ekonomických / technických / poľnohospodárskych / potravinárskych) predmetov***, a to najmä v rámci tém: *Ciele vzdelávania v profesijnom vzdelávaní. Celospoločenské ciele výchovy a vzdelávania v odborných predmetoch. Rozbor všeobecných a špecifických cieľov profesijného vzdelávania. Obsah vzdelávania v odbornom vzdelávaní. Didaktická analýza učiva v odbornom predmete. Medzipredmetové a vnútropredmetové vzťahy v odborných predmetoch*. V rámci týchto tém možno analyzovať výchovu k udržateľnému rovoju z hľadiska jej cieľov, obsahu a vzťahu danej problematiky v rámci integrácie v odborných predmetoch a s ohľadom na medzipredmetové vzťahy. Tiež je tu priestor pre zdôrazňovanie nedpredmetového charakteru rozvíjania globálnych kompetencií.

V predmete ***Metodika odborných predmetov*** možno zdôrazňovať globálne dimenzie v témach: *Využitie didaktických zásad vo vyučovaní predmetov profesijnej prípravy. Formy vzdelávania v odbornom sekundárnom vzdelávaní a možnosti ich využitia. Prehľad vzdelávacích metód a možnosti ich využitia vo vyučovaní odborných predmetov*. V rámci týchto tém možno analyzovať konkrétne metódy, metodické postupy a organizačné formy rozvoja globálnych spoločenských kompetencií s aplikáciou v odbornom vzdelávaní.

Najväčší priestor pre rozvoj globálnych zručností a kompetencií v príprave učiteľov odborných predmetov poskytuje predmet – ***Teória výchovy*** a v rámci nej *Pedagogická axiológia* a témy podrobne zaoberajúce sa konkrétnymi zložkami výchovy. Patria sem napríklad: *Multikultúrna výchova*. Jej podstata, procesuálne a realizačné aspekty multikultúrnej výchovy. *Environmentálna a pracovná výchova,* jej ciele, obsah, formy, metódy, prostriedky. *Rodinná a sexuálna výchova* – ich ciele, obsah a metódy. *Prosociálna výchova,* jej ciele, obsah, formy, metódy, prostriedky. *Najpálčivejšie výchovné problémy súčasnosti (agresivita a kriminalita detí, práca s rómskym etnikom). Rodinná a sociálna výchova,* jej ciele, obsah, formy, metódy, prostriedky. Sme presvedčení, že tieto témy skutočne prispievajú *k vzdelávaniu o ľudských právach, vzdelávaniu o trvalej udržateľnosti, vzdelávaniu pre mier a predchádzaniu konfliktom*

a medzikultúrnemu vzdelávaniu, sú globálnou dimenziou vzdelávania pre občianske práva a povinnosti a v konečnom dôsledku sú základom pre rozvoj názorov a postojov ku globálnemu občianstvu, priestorom pre zdôrazňovanie jeho hodnotovej dimenzie a presvedčenia.

Veľký priestor pre zdôraznenie problematiky sociálnych zručností a kompetencií poskytujú psychologické disciplíny, z ktorých primárne ***Všeobecná psychológia*, *Pedagogická* a *Sociálna psychológia*** a v nej napríklad témy: *Sociálne postoje; Sociálna komunikácia; Sociálne skupiny; Asertivita, empatia; Riešenie stresových a konfliktných situácií v procese rozhodovania; Zmena postojov a hodnotové orientácie; Sociálna motivácia; Formy sociálneho správania (asertivita, neasertivita, agresivita); Problematika sociálnych skupín; Sociálna motivácia; Dynamika malých sociálnych skupín; Problematika vodcovstva v malých skupinách.* Témy preberané v psychológii sa dotýkajú viacerých oblastí nielen kognitívnych, ale aj afektívnych stránok osobnosti človeka a dovolíme si konštatovať, že práve táto oblasť by mala byť pri preberaní tém spojených s výchovou k udržateľnému rozvoju a pri rozvíjaní globálnych kompetencií primárna.

Globálnu problematiku možno implementovať konkrétne aj v predmetoch ***Pedagogická komunikácia v odbornom vzdelávaní***, kde témy: *základné poznatky o komunikácii, zásady a formy medziľudskej komunikácie a pravidlá diskusie, interkultúrna komunikácia* možno aplikovať na *výchovu k ľudským právam a k cieľom ich ochrany* a rešpektovania a rovnako je tu priestor na nácvik praktických komunikačných zručností nevyhnutných pre rozvoj globálnych kompetencií.

V rámci predmetovo-odborového modulu v súlade so študovaným odborom študenta, a to buď v ekonomických, poľnohospodárskych, potravinárskych alebo technických odboroch existuje priestor na zaradenie tém udržateľnosti a udržateľného rozvoja a aktuálnych tém vychádzajúcich z požiadaviek súčasnej globalizovanej spoločnosti. Samozrejme tieto témy a konkrétne zamerané predmety sú už v kompetencii jednotlivých fakúlt poskytujúcich akreditované študijné programy, s ktorými študent súbežne študuje doplňujúce pedagogické štúdium. ***Inovácie v odbore,*** predmet ktorý je v rámci prípravy učiteľov profesijných predmetov súčasťou predmetovo-odborového modulu je zameraný na inováciu poznatkov študentov učiteľstva v rámci ich odboru štúdia. To znamená, že ide o inovácie vo vedných odboroch v súlade so vzdelaním absolventa. Predmet zabezpečujú príslušné katedry jednotlivých fakúlt. Samozrejme, že v rámci jednotlivých odborov je priestor na zaradenie aktuálnych tém vychádzajúcich z požiadaviek globalizovanej spoločnosti a vo výsledku rozvíjajúcich globálne kompetencie, ale do akej miery sú implementované na týchto pracoviskách nebolo predmetom analýzy.

Praktickou prípravou ku globálnemu občianstvu je ***Hospitačná prax*** a ***Výstupová prax v predmetoch profesijnej prípravy*** študentov. V rámci týchto súčastí štúdia si študenti rozvíjajú svoje profesijné kompetencie a často sú konfrontovaní s multikultúrnym školským prostredím, kde je potrebné uplatniť ich doterajšie teoretické vedomosti v praxi a preukázať zručnosti globálneho učiteľa – globálneho občana. V rámci pedagogickej praxe sa môžu stretnúť s heterogénnymi skupinami žiakov z rozmanitých etník, národností, kultúr a rôznych krajín a mali by adekvátne preukázať svoje pedagogické kompetencie. V rámci praxe majú tiež priestor aplikovať rozvoj globálnych kompetencií žiakov a jeho nadpredmetový charakter umožňuje implementáciu vo všetkých vyučovacích

predmetoch, či už to ekonomických, poľnohospodárskych, potravinárskych alebo technických.

V neposlednom rade treba zdôrazniť, že aj **záverečné práce** by bolo vhodné vo väčšom počte vypisovať na danú problematiku, keďže je to oblasť v učiteľskej príprave nová, ale zároveň vysoko aktuálna. Bohužiaľ, doteraz boli na Centre pedagogiky a psychologického poradenstva FEM SPU na témy výchovy k udržateľnému rozvoju a globálneho vzdelávania obhájené iba 3 záverečné práce, sporadicky sa objavujú záverečné práce zamerané na environmentálnu výchovu.

V závere konštatujeme, že z 15 analyzovaných predmetov DPŠ, sme identifikovali 12 predmetov, kde možno v rôznom rozsahu začleniť problematiku výchovy k udržateľnému rozvoju, resp. formovanie globálnych kompetencií a zručností. Explicitne však v sylabách jednotlivých predmetov študijného plánu táto problematika nie je formulovaná.

Záver

Priestor pre globálnu problematiku a objasňovanie takých fenoménov ako rozvojová a humanitárna pomoc, ľudské a občianske práva, migrácia, ale i životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty, udržateľný rozvoj a mnohé ďalšie, sa naskytá aj v niektorých ďalších predmetoch, nielen v rámci vyššie uvedených, pričom implementácia nielen do predmetov, ale do celého edukačného procesu sa môže uskutočňovať viacerými spôsobmi. Okrem obsahovej implementácie do syláb vybraných predmetov, možno výchovu ku globálnemu občianstvu realizovať napríklad aj organizovaním výberových prednášok, školení, študentských mobilít, zahraničných stáží a iných nepravidelných foriem vzdelávania či prostredníctvom vytvorenia špeciálneho predmetu, kurzu, letnej školy a podobne. Už aj uplatňovanie vybraných stratégií výučby či dokonca konkrétnych metód vyučovania okrem primárne sledovaných výchovno-vzdelávacích cieľov výučby vedie k rozvoju kompetencií pre udržateľný rozvoj. Proces výchovy ku udržateľnému rozvoju v príprave učiteľov by mal zahŕňať rôzne spôsoby výučby a bohatý a pestrý výber vyučovacích metód. Okrem tradičných postupov transmisívneho vyučovania (odovzdávania hotových, ucelených poznatkov študentom a vytvárania vedomostí), by to mali byť vo väčšej miere metódy a cvičenia kooperatívne a zážitkové, hranie rolí, metódy využívajúce zmyslové vnímanie a vizualizácie, diskusné metódy apod., tj. metódy aktivizujúce.

Rozvoj globálnych kompetencií a výchova k udržateľnému rozvoju v súčasnosti predstavuje nový trend. Môžeme ju považovať za modernú koncepciu vzdelávania, ale aj za nadpredmetovú vzdelávaciu oblasť, ktorá zahŕňa rôzne medzipredmetové vzťahy a súčasne je prierezovou témou vo všeobecnom i odbornom vzdelávaní. Ak má byť učiteľ profesijných predmetov schopný zvládať rôzne metodické aspekty, ale aj náročné obsahové spracovanie tejto problematiky je dôležité, aby bol pre túto oblasť dôkladne pripravený v rámci pregraduálneho vysokoškolského vzdelávania.

Navzdory široko prijímanému názoru, že potrebujeme také kultúrne a vzdelávacie stratégie, ktoré povedú k udržateľnej spoločnosti a udržateľným komunitám, v učiteľských študijných programoch a pregraduálnej príprave učiteľov na Slovensku, koncept udržateľnosti nenájdeme (Klimková, 2017).

Základný pretrvávajúci problém u nás i v zahraničí je to, ako prispôsobiť obsah, formy a metódy vzdelávania tak, aby potrebné kompetencie edukanti naozaj získali. Rozvíjanie globálnych kompetencií je možné prostredníctvom rôznych obsahov, v rôznych predmetoch alebo oblastiach vzdelávania. Kompetencie sa učia, rozvíjajú aj aplikujú prostredníctvom činností. Základy spoločenských globálnych kompetencií sa vytvárajú hlavne v rodine a škole, ich formovanie je však celoživotný proces.

Použitá literatura

Biedenweg, K., et al. (2013). The History and Promise of Environmental Education. In *Across the Spectrum: Resources for Environmental Education*. Florida: North American Association for Environmental Education, 2013. [cit. 2015-01-22]. Dostupné z: http://www.naaee.net/sites/default/files/publications/eebook/EEebook_download.pdf

Bourn, D. (2008). *Global skills*. London: Development Education Research Centre Institute of Education.

Bourn, D. (2011). Global skills – From economic competitiveness to cultural understanding and critical pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practises*, *(6)*1, 3 – 20. [cit. 2015-04-02]. ISSN 1753-0873. Dostupné z:http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path[]=99&path[]=74.

Európsky referenčný rámec. (2007). *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*. GR pre vzdelávanie a kultúru. [cit. 2018-10-04]. Dostupné z:http://www.edutest.sk/wp-content/uploads/2015/05/KK_podla_EU.pdf.

Global Career-Building Internships. (2012). *Global skills*. Suite: Globalinks Learning Abroad, 2012. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: http://www.gointernabroad.com/why-intern-abroad/global-skills.

Hilbert, H. (2007a). Súčasný stav perspektívy vzdelania v oblasti TUR na Slovensku. In *Ekológia a Environmentalistika* (s. 36 – 48). Zvolen: TUZVO. [cit. 4. 10. 2016]. Dostupné z: https://www.tuzvo.sk/files/FEE/dekanat_fee/5_hilbert_AFE.pdf

Hilbert, H. (2007b). Implementácia výchovy a vzdelávania k trvalo udržateľnému rozvoju na národnej úrovni. *Enviromagazín, 12*(mimoriadne číslo), 4-5.

Koločány, F. (2006). Akčný plán trvalo udržateľného rozvoja 2005 – 2010. [cit. 2016 – 10-4]. *Enviromagazín*, *2*, 4 -5. Dostupné z:http://www.enviromagazin.sk/enviro2006/enviro2/03.pdf

Klimková, A, (2017). Kompetencie pre udržateľnosť ako cesta k spravodlivej, starostlivej a udržateľnej spoločnosti. *Edukácia*, *2*(1). [cit. 2016 – 10- 4]. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/15903/Edukacia_1_17.pdf

Kolšovská, J. (2009). *Možnosti využitia foriem a metód práce v záujmovom útvare s environmentálnym zameraním na I. stupni ZŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Regionálne pracovisko Prešov.

Lambrechts, W., Mulá, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaereminck, V. (2013). *The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management*. [cit. 2018 – 10 - 7]. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652611005750

Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001. [cit. 2016- 10-3]. Dostupné z:http://www.minzp.sk/dokumenty/strategicke-dokumenty/.

Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky (2004). *Environmentálna výchova v pôsobnosti MŽP SR a jeho rezortných organizáciách*. [cit. 2016 – 10- 4]. Dostupné z: www.minzp.sk/files/o-nas/veda-vychova...vychova/envi-vychova.doc

Nové trendy v ekológii (2000). Prešov. Katedra ekológie a biológie FHPV PU, 2000. [cit. 2016 – 10- 4]. Dostupné z:http://www.fhpv.unipo.sk/PU/FHPV/Ekologia/trendy.htm

OECD. (2018), *PISA 2018 Global Competence*. [cit. 2018 – 07 - 05]. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm

Rieckmann, M. (2011). *Developing Key Competencies for Sustainable Development*. [cit. 2018 – 07 - 05]. Dostupné z:https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/infu/files/pdf/vortraege/Rieckmann_Competencies_and_Sustainability.pdf

Ros, J. (2004). *Ďalekohľad*, *1*(3), s. 12.

Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvety do roku 2025. (2015). [cit. 2017 – 10- 27]. Dostupné z:http://www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=59

SPU. (2017). *Študijné programy*. [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: https://is.uniag.sk/auth/katalog/brozura_programy.pl?fakulta=10;uobdobi=145;program=200;zvolit_program=Zvolit;zakladni_info=1;senat=0;harmonogram=1;prehled_programu=0;charakteristiky=1;prog_komise=0;predmety_sz=1;szr=0

Stevenson R., et al., 2013. *International Handbook of Research on Environmental Education*. New York: AERA.

Stratégie Európskej hospodárskej komisie OSN pre výchovu k trvalo udržateľnému rozvoju. (2007). Stratégie európskej hospodárskej komisie OSN pre výchovu k trvalo udržateľnému rozvoju. [cit. 2016 – 10- 4]. *Príloha Enviromagazínu*, *2,* 1- 5.

Svitačová, E., & Šeben Zaťková, T. (2015). *Sociálne kompetencie a globálne zručnosti* – profesijné kompetencie vysokoškolských učiteľov v inžinierskom vzdelávaní. *Lifelong learning, 5*, 30 – 44.

Šimonovičová, J., & Kosková, K. (2011). *Ekologická stopa- výchova k trvalo udržateľnému rozvoju. Tréningový manuál pre učiteľov*. Banská Bystrica: SAŽP.

Toma, P. (2001). *Problematika trvalo udržateľného rozvoja a Slovenská republika* [cit. 2016 – 10- 6]. Bratislava: MŽP SR, 2001. Dostupné z:http://www.tur.sk/index.stm?apc=0--79efcdc8d3c1e81704b24af08cdc6376-11&x=72642

West, C. (2012). *Toward Globally Competent Pedagogy*.. NAFSA: Association of International Educators. [cit. 2015-04-10]. Dostupné z:http://www.nafsa.org/uploadedFiles/Chez_NAFSA/Find_Resources/Publications/Periodicals/Epublications/epub_toward_globally.pdf.

Yong, Z. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *journal of Teacher Education,* 61(5), 422 – 431. [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: http://jte.sagepub.com/content/61/5/422.full.pdf+html.

Zákon o životnom prostredí č. 17/1992 Zb. [cit. 2016 – 10- 6]. Dostupné z: http://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-17

Zedginidze, G., Chanturia, R., & Siprashivili, T. (2012). *From Tbilisi to Tbilisi+35: History of Education for Sustainable Development*. [cit. 2016 – 10- 6]. Tbilisi: Ministry of Environment Protection of Georgia. Dostupné z: <https://docs.google.com/file/d/0BwRArdItyCFtY2w1NFZ6clFEZ0E/edit?pli=1>.

5. národná konferencia s medzinárodnou účasťou Výchova a vzdelávanie k trvalo udržateľnému rozvoju. (2009). *[online].* Banská Bystrica: UMB. [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: http://www.spirala.sk/wp-content/uploads/100201-zavery-konferencie-tur.pdf

EDUKAČNÍ PROJEKT PODPORY EFEKTIVNÍHO STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE

Markéta Švamberk Šauerová[90]

Abstrakt: Příspěvek představuje projekt, realizovaný v rámci poradenských služeb poskytovaných na Vysoké škole tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Projekt je zaměřený na podporu studia studentů prvních ročníků. Výchozím faktorem pro vznik projektu je dlouhodobá zkušenost autorky s nedostatečným a neefektivním využíváním správného způsobu učení, který velmi často souvisí s neznalostí studenta jaký efektivní způsob učení zvolit a jaký učební styl u konkrétního studenta převládá.
Projekt je založený na jednoduché diagnostice stylu učení, kterou mohou využívat i „nepsychologové“. Studenti jednak získají informace o svém učebním stylu, ve skupinové práci a v modelových situacích hledají shody a rozdíly typické pro daný učební styl. Rovněž se seznamují se zásadami a technikami efektivního studia, timemanagementu a jednoduchými technikami osobnostního rozvoje (techniky převzaté z koučinku).
Projekt slouží jako primární prevence studijní neúspěšnosti vysokoškolských studentů.

Klíčová slova: styly učení, kognitivní styly, dotazník LSDI, techniky efektivního učení, projekt, timemanagement, koučink, osobnostní rozvoj, prevence studijní neúspěšnosti

EDUCATIONAL PROJECT TO SUPPORT EFFECTIVE UNIVERSITY STUDY

Abstract: The paper represents a project realized within the consultancy services provided at the PALESTRA, spol. S r.o. The project focuses on supporting the study in first year students. The default factor for this project is the long-term experience of author with inefficient using of the correct methods of learning. The students often dont know, how to use the effective way of learning and which learning style they prefer.
The project is based on a simple diagnostics of learning style that can be used by the specialists without psychological education. The students receive the informations about their learning style, in group work and model situations look for similarities and differencies, that are characteristic for specific learning style. They also learn the principles and techniques of effective study, timemanagement a simple techniques of personality development (techniques taken from coaching).
The project is used as a primary prevention of study failure of university students.

Key words: learning styles, cognitive styles, inventory LSDI, techniques of effective learning, educational project, timemanagement, coaching, personality development, prevention of study failure

[90] Doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., VŠTVS PALESTRA, Katedra pedagogiky a psychologie/Poradenské centrum, Slovačíkova 400/1, 197 00 Praha 9, svamberk.sauerova@palestra.cz.

Úvod

Struktura a způsob výuky na vysoké škole vychází z představy, že studenti vysoké školy již mají osvojené vhodné a efektivní strategie učení, bohužel tomu tak v praxi není a lze se stále častěji setkat s nárůstem problémů při zvládání studijních povinností studujících v prvním ročníku.

Pokud není věnována dostatečná pozornost této problematice v předchozích stupních vzdělávání, je vhodnou součástí poradenské péče na vysoké škole nabídka aktivit vedoucí k získání dovedností k volbě těchto vhodných strategií a metod, neboť kompetence k učení tvoří základní předpoklad k úspěšnému zvládání studijních povinností na vysoké škole.

Na základě těchto úvah realizuje autorka příspěvku již několik let projekt zaměřený na využití znalosti učebního stylu konkrétních studentů pro zefektivnění jejich učebního procesu. Tento projekt probíhá dlouhodobě u studujících obor Sportovní a volnočasový pedagog a Sportovní a kondiční specialista (od roku 2006), od roku 2015 je připraven i pro obor Výživové poradenství a sportovní diagnostika. Krátkodobě byl projekt realizován i ve spolupráci s Přírodovědeckou fakultou (blíže Šauerová, Schätzová, 2013).

Při realizaci projektu je velmi důležité, aby pedagog studenty k zapojení do projektu motivoval tím, že dobře studentům vysvětlí smysl a cíl projektu.

V závěru projektu je vhodné vyžádat si zpětnou vazbu od každého účastníka projektu, možné je využít i krátkého dotazníkového šetření, které umožní každému z dětí soukromé vyjádření vlastních pocitů bez obav z prezentace před ostatními.

1. Cíle a metodika

Cílem textu je poukázat na význam diagnostiky učebních stylů u vysokoškolských studentů a následné využití znalosti konkrétního učebního stylu k podpoře zvýšení efektivity vysokoškolského studia, resp. k prevenci studijní neúspěšnosti začínajících studentů bakalářského/magisterského studia.

Základním východiskem příspěvku je dlouhodobé sledování a komparace učebních stylů studentů jednotlivých bakalářských oborů VŠTVS PALESTRA (Sportovní a volnočasový pedagog, Sportovní a kondiční specialista a Výživové poradenství a sportovní diagnostika) a analýza výskytu jednotlivých stylů v jednotlivých oborech. Výsledky této analýzy byly prezentovány v samostatném příspěvku (blíže Šauerová & Schätzová, 2013, Švamberk Šauerová, 2017). Učební styl byl zjišťován pomocí diagnostické metody Toressiho jazykově diagnostického dotazníku. Tento dotazník je založen na diagnostice dominujícího smyslu a jeho využívání při podpoře studia.

Neméně podstatným východiskem jsou výsledky šetření Eurostudent, které bylo opakovaně na vysokých školách realizováno (Fišer, Vltavská, 2016) a prezentováno v rámci projektu MŠMT KREDO.

Dále bylo využito skupinové diskuse a projektové formy práce (dle Maňák & Švec, 2003), včetně analýzy reflexe a sebereflexe studentů.

Edukační projekt vychází z dlouhodobé zkušenosti autorky s realizací různě dlouhých edukačních projektů a ze zkušeností z oblasti timemanagmentu a koučinku.

2. Popis edukačního projektu – jednotlivé fáze

Edukační projekt má několik částí, které lze realizovat jako celek i jako samostatné části. Každé části je věnován samostatný úsek textu. Záleží na časových možnostech učitele i jeho zkušenostech s vybranými aktivitami, případně ochotě věnovat se hlouběji metodám, s nimiž příliš zkušenost nemá (v tomto směru je nezbytné, aby učitel metody na sobě pečlivě ozkoušel, případně s technikami pracoval ve spolupráci s kolegy).

Základem prezentovaného edukačního projektu jsou konkrétní edukační fáze:

- diagnostika učebního stylu a analýza obvyklých způsobů učení vysokoškolských studentů
- podpora reálného sebehodnocení (jako součást hodnocení tzv. vlastní sebeúčinnosti),
- osvojení si zásad správného timemanagementu,
- metody koučinku a autokoučinku založené na efektivní práci s cílem, jeho hodnocení a metody vedoucí k osobnostnímu/budoucímu profesnímu rozvoji, které můžeme využívat sami v domácím prostředí práce s mentálními mapami.

2.1 Fáze diagnostiky učebního stylu

Učebních stylů je velké množství, navíc významně souvisí se stylem kognitivním, který mimo paměťovou složku zahrnuje i složku vnímání a další poznávací procesy (představy, fantazie, řeč, myšlení). V řadě případů se však tyto styly různě prolínají a těžko můžeme odlišovat styl učební od stylu kognitivního. Některé typologie vycházejí z jejich oddělení, některé je naopak směšují jako dvě vzájemné propojené složky. Problematika učebních a kognitivních stylů není odborně jednotně vymezovaná, blíže se lze s hlubší analýzou dané problematiky seznámit v práci Mareše (1998) či Šauerové (in Šauerová & Schätzová, 2013).

S ohledem na zaměření příspěvku je účelné blíže věnovat pozornost konkrétnímu dělení učebních stylů dle Sováka (1990), neboť toto členění je nejbližší rozdělení stylů využívaného v použité diagnostické metodě – Toressiho jazykově diagnostickém dotazníku.

V rámci tohoto dělení se setkáváme s typem zrakovým, sluchově mluvním, hmatovým a pohybovým a slovně pojmovým – tato typologie nejblíže odpovídá typologii Toressiho (typ zrakový, sluchový, kinestetický, kombinovaný a smíšený – blíže Šauerová & Schätzová, 2013). Určitou nevýhodou tohoto dělení může být zúžený pohled na problematiku učení, zejména není možné dostatečně dobře zohlednit všechny aspekty související zejména s kognitivními operacemi, volbou učebních strategií či např. orchestrací učiva, využívání interakcí v učení. Toto pojetí nezohledňuje ani vliv osobitých návyků při práci apod. Nespornou výhodou daného postupu je však možnost snadného využití techniky a možnost zakomponování do běžného vysokoškolského rozvrhu a využití i v rámci vysokoškolské výuky.

Diagnostika dominujícího smyslu je jednoduchá a i v rámci limitujících možností řady pedagogů vysokých škol, jejichž prioritou bývají odlišné oblasti kultivace studenta, umožňuje alespoň v základní míře směrovat studenta ke zlepšení efektivity vlastního studia. Na tuto metodu je možné navázat podrobnější diagnostikou poskytovanou v rámci poradenského centra vysoké školy.

Autorka vychází z vlastní zkušenosti, že studenti vysokých škol se setkávají během předchozího studia s podporou a rozvíjením vlastních učebních dovedností a strategií minimálně, učit se neumí, neumí volit vhodné formy a způsoby učení, ve stále vyšší míře se u nich vyskytují přetrvávající obtíže v koncentraci pozornosti, tedy je vhodné jim nabídnout základní seznámení s problematikou učení alespoň touto formou. Zvyšuje se také počet studentů se specifickými studijními potřebami, přitom ani ti nemají adekvátní povědomí o vlastním učebním stylu, a to ani ti studenti, kteří na vysokou školu přicházejí s diagnózou SPU apod. z pedagogicko-psychologických poraden či podobných školských poradenských zařízení.

2.1.1 Diagnostika učebních stylů při podpoře efektivního vysokoškolského studia – šetření v terénu jako východisko edukačního projektu

Cíl šetření

Cílem šetření bylo zmapovat učební styly u vysokoškolských studentů na Vysoké škole tělesné výchovy a sportu PALESTRA a využít získané znalosti k podpoře zvýšení efektivity jejich vysokoškolského studia, případně k nabídce cílených služeb vysokoškolského poradenského centra.

Součástí příspěvku je komparace učebních stylů studentů odlišných studijních oborů a sledování, zda u některých skupin studentů převažuje konkrétní učební styl.

Popis výzkumného nástroje – Torresiho jazykově diagnostický dotazník

Diagnostic Instrument - LSDI). Autorem dotazníku je Cresencio Torres. Tento dotazník vychází z principu neurolingvistického programování (NLP). Základním předpokladem NLP je, že lidé vnímají svět prostřednictvím informací, které jsou filtrovány přes jejich smyslové orgány (Bandler, Grinder 1975). Údaje jsou prvně zpracovány na nevědomé úrovni, následně zpracované uvnitř a pak jsou projeveny ve vnějším chování. Jazykové modely jsou založené na tom, že lidé používají ke komunikaci vlastní vnitřní reakce (Torres & Katz, 1983).

Model neurolingvistického programování slouží pro pochopení procesu, který lidé používají pro kódování a přenos zkušeností, řízení a korekci svého chování. Veškeré rozdíly prostředí (vnitřního i vnějšího), které vnímáme, jsou zastoupeny třemi smyslovými systémy: vizuálního, sluchového a kinestetického. Vůně a chuť zde nejsou primárně zmíněny, neboť nejsou obvyklými způsoby získávání informací o světě (Bandler & Grinder, 1975).

Lidé preferující vizuální systém využívají pro orientaci a zapamatování informací obraz, film, v němž informace uchovávají. Lidé s preferencí sluchového systému si informace pamatují pomocí zvuků, využívají podobného postupu jako při přehrávání magnetofonu. Lidé s převahou kinestetického systému reagují pohotově na vnitřní tělesné pocity a uchovávají informace hmatem, pamatují si dobře tělesné pocity.

C. Torres využívá principu neurolingvistického programování ve svém dotazníku tak, že pro rozpoznání tří základních smyslových systémů používá konkrétních predikátů (viz. Torres, 1998). Těmito "Predikáty" jsou slovesa, přídavná jména a příslovce, které lidé používají k popisu procesů a vztahů, s nimiž mají určitou prožitkovou zkušenost. Jsou rozděleny do tří kategorií, které odpovídají třem hlavním reprezentačním systémům

(vizuální, sluchový, kinestetický. Příkladem těchto predikátů jsou například: Viděl jsem, slyšel jsem, setkal jsem se).

Dotazník pomáhá určit primární systém, který daný jedinec preferuje, je možné ale v některých případech diagnostikovat i kombinaci v preferenci smyslových systémů, pak jde o jedince smíšeného typu. To znamená, že dotazník slouží k určení tří typů učebních stylů (vizuální, sluchový, kinestetický), které jsou založeny na použití jednoho ze tří základních smyslových systémů.

V průzkumu použitý diagnostický dotazník LSDI je přeložen do české verze. Tento dotazník se častěji užívá v praxi speciálních pedagogů. Záměrem bylo použít takovou metodu, kterou mohou využít i další kolegové, kteří nemusí mít vždy komplexní psychologické vzdělání, a přesto mají zájem sledovat učební styly vysokoškolských studentů a hledat možnosti a techniky, jimiž by studentům mohli při přípravě během vysokoškolského studia pomoci. Určitou nevýhodou jsou jeho relativně vysoké nároky na obsah slovníku respondenta, schopnost odlišit jednotlivé slovní nuance. Vzhledem k tomu, že byl ale použitý pro skupinu vysokoškoláků, můžeme tuto „nevýhodu“ nebrat při celkovém hodnocení v úvahu jako nežádoucí proměnnou, která by mohla výsledky šetření ovlivnit.

Průběh šetření

Jak již bylo uvedeno, výchozím materiálem příspěvku je analýza a komparace výsledků dotazníkového šetření zaměřeného na sledování učebních stylů studentů tří oborů v rámci jedné vzdělávací instituce. Dále je použita analýza pozorování skupinové práce, rozbor reflexe a sebereflexe respondentů.

Pro zjištění učebního stylu byl použit jazykově diagnostický dotazník Cresencio Torres (The Language System Diagnostic Instrument - LSDI).

Diagnostika učebního stylu byla vždy provedena na počátku studia v prvním ročníku, a to v předmětu Komunikace a rétorika, v němž je rovněž prostor pro osobnostně sociální výchovu. V rámci tohoto předmětu je tedy možné věnovat pozornost i problematice učebních stylů. Tento předmět mají studenti všech bakalářských oborů této vysoké školy.

Na počátku semináře (3. týden) studenti v rámci výuky vyplňují jazykově diagnostický dotazník Cresencio Torres.

Studenti jsou rozděleni na seminář do skupin maximálně po 25 studentech, bez ohledu na studovaný obor.

Před vlastní diagnostikou probíhá instruktáž ke správnému vyplnění a vyhodnocení dotazníků.

Návratnost dotazníků se pohybuje mezi 91–96 % (průměrně dosáhla návratnost 95 %), neboť vyplnění probíhá přímo v semináři s povinnou účastí.

Se získanými údaji se dále v seminářích pracuje, v následujících hodinách hledají studenti při skupinové práci (rozdělení podle zjištěného typu učebního stylu) shody a rozdíly v preferovaných technikách učení v rámci „své“ skupiny, hledají shody a rozdíly mezi skupinami navzájem. V dalších seminářích jsou vhodně zakomponovány informace zaměřené na zvýšení efektivity studia.

V kombinovaném studiu dostávají studenti po vyhodnocení dotazníku informace o jednotlivých učebních stylech a diskutují o správném učebním postupu, aby příprava na studijní povinnosti byla maximálně efektivní.

Využití získaných dat v praxi – náměty pro pedagogickou práci

Po dokončení diagnostiky učebních stylů u vysokoškolských studentů, věnuje autorka prostor pro týmovou práci, v níž studující rozdělení do příslušných skupin podle stylu učení, hledali shodné faktory daného učebního stylu, případně odlišnosti, s nimiž se uvnitř každé konkrétní skupiny mohli setkat. Po ukončení týmové spolupráce je vybrán mluvčí skupiny, který prezentuje zjištěné výsledky, shrne je a poskytne pro následnou diskusi. V ní studenti hledají základní odlišnosti mezi jednotlivými styly, zároveň mají možnost sledovat postupy, které využívají ostatní studující. Tato diskuse má napomoci budoucím studentům k poznání dominantního učebního stylu a seznámení s dalšími učebními styly, které mohou v rámci svého náročného vysokoškolského studia využít, a tak zefektivnit své studium. Studenti jsou seznámeni s odbornou literaturou obsahující cvičení a metody, jak si zlepšit svoji koncentraci. Jsou seznámeni s překážkami, které negativně ovlivňují soustředění. Jedná se pouze o základní informaci v rámci maximálně dvouhodinového výukového bloku.

Jak již bylo uvedeno, je tato fáze realizována na VŠTVS Palestra na začátku semináře Komunikace a rétorika. V rámci semestru je u vybraných témat z komunikace věnován prostor i problematice zvýšení efektivnosti studia, např. je kladen důraz na zhodnocení vlastních schopností a dovedností -např. lze využít strukturovaného formuláře pro rozvoj pozitivního scénáře života (Starý, 2008), rozebírají se podmínky pro učení, studenti jsou seznamování s technikami vhodné organizace práce a plánování času (využití principu time-managementu). Prostřednictvím lepšího sebepoznání (upřednostňovaný styl učení, správná práce s organizací času apod.) využívají studující efektivněji čas, respektují vlastní biologickou aktivační úroveň, případně volí metody k jejímu zvýšení. Důležité je využití poznatků z neuropedagogiky, která mimo jiné řeší i to, jak využít mozek pro co nejefektivnější učení (blíže Adámek, 2014[91]). Ve výuce je kladen důraz na kvalitní reflexi a sebereflexi studentů.

Pro akademický rok 2017/2018 je připraven projekt i pro skupinu magisterských studentů, jehož cílem bude analýza převažujících učebních stylů vyskytujících se u studujících v navazujícím studiu – tedy analýza, kteří studenti (studenti s kterým učebním stylem) nejčastěji pokračují ve studiu.

Výhledově se rovněž v rámci prevence studijní neúspěšnosti uvažuje o využití diagnostického centra na VŠTVS PALESTRA, které je vybaveno profesionálním přístrojem pro biofeedback, kterého lze využívat ke zvyšování koncentrace pozornosti, s jejímiž poruchami se u studujících vysokých škol setkáváme čím dál častěji.

Na VŠTVS PALESTRA se každoročně realizuje rozsáhlé evaluační šetření, které se zaměřuje na hodnocení kvality výuky ve všech předmětech u všech vyučujících, na hodnocení organizace výuky, hodinové dotace předmětů, kvality studijního zázemí. Opakovaně studenti pozitivně hodnotí informace, které získávají jak z diagnostiky učebního stylu[92], tak i z následného procvičování různých technik a strategií pro učení. V hodnocení studující uvádějí dosahování lepších studijních výsledků, lepší organizaci učebního materiálu, efektivnější práci s textem, schopnost obsáhnout větší množství textu.

[91] Recenzenty publikace Neuropedagogika byli K. Rýdl, M. Šauerová, 2014.

[92] Studenti rovněž pozitivně hodnotí praktickou možnost seznámení se s temperamentovou typologií Mayers-Briggsové - opět v rámci výuky M. Švamberk Šauerové. Tato metoda je běžně dostupná, využívaná v oblasti personalistiky a není přímo určená psychologům (blíže např. in Šauerová, 2010).

2.2 Fáze reálného sebehodnocení jako součást hodnocení sebeúčinnosti

Sebeúčinnost (neboli self-efficacy) můžeme chápat jako sebedůvěru v sama sebe. Je to schopnost ovlivňovat svůj životní prostor, plánovat, organizovat a realizovat aktivity, které jsou nutné k dosažení našich cílů. Projevuje se vytrvalostí v obtížných situacích, kladením si vyšších cílů, schopností kontrolovat svůj životní prostor.

Vnímání vlastní účinnosti se týká zejména přesvědčení o vlastní schopnosti kontrolovat situace, do kterých se dostáváme jako aktivní účastníci. Jde o vlastní názor, že jsme schopni ovlivňovat náš život, nikoliv že jsme hříčkou již předem daného osudu. Tato představa nejčastěji ovlivňuje volbu aktivních způsobů řešení náročných životních situací, častěji se u takových lidí setkáváme i s „příznivějšími“ variantami obranných mechanismů, které spíše vedou ke konstruktivním způsobům řešení problém – např. superkompenzace, náhradní cíl (oproti volbě rezignace, apatie, únik do nemoci, regerese).

Vysoké očekávání vlastní účinnosti působí na utváření optimistických životních postojů a má souvislost s vyšší aspirační úrovní (stanovení si cílů), do velké míry souvisí i s kauzální atribucí – tedy s tím, čemu při úspěchu či neúspěchu připisujeme příčinu (naší píli, naší lenosti, štěstí, dobrému počasí, slabému soupeři, dobrým otázkám u testu, přístupu učitele apod.). Zajímavé je, že u těchto lidí nacházíme i větší vytrvalost, někteří odborníci hovoří v této souvislosti i o delším setrvání u dané činnosti – tzv. adherenci (Hošek, 2003). Lidé s vyšším vědomím sebeúčinnosti bývají rovněž, právě díky vědomí této vlastní účinnosti, mnohem odolnější vůči působení neúspěchu, „vědí“, že úspěch se dostaví při volbě jiné cesty nebo později. Vysokoškolští pedagogové se často mohou setkat s tím, že studenti propadají skepsi a preferují negativní předpovědi vlastního rozvoje – „Stejně se to nepovede“, „Ať budu dělat, co budu dělat, stejně lepší známku nedostanu“, vytvářejí si negativní vize toho, co se stane a netuší, že právě tyto negativní předpovědi často za jejich neúspěchem mohou stát. Naopak, u těch, kteří mají vyšší pocit sebeúčinnosti se objevují častěji ty pozitivní předpovědi – „Ono to dopadne dobře“, „Testy, i když jsou náročné, zvládnu“.

Důležitým faktorem, ovlivňujícím vnímání naší sebeúčinnosti je zdravá reflexe a sebereflexe. Od dětství ji velmi dobře můžeme rozvíjet různými metodami získávání zpětné vazby – např. hodnocením prováděné činnosti, sdílením vlastního názoru na průběh aktivity jednotlivými účastníky, podporou hodnocení vlastní činnosti.
Zásadním momentem utváření zdravé reflexe je umožnit studentovi sdělit názor, aniž by ze strany učitele následovalo hodnocení (ve smyslu, ty jsi takový nebo onaký). Vhodnými technikami pro rozvoj zdravé reflexe (i pro dospělé) může být metoda společné kresby či metoda Profil osobnosti (blíže Výrost & Slaměník, 2008; Šauerová, Nechlebová, & Špačková, 2012).

Profil osobnosti

Abychom si lépe mohli porozumět, je vhodné vybrané techniky vyzkoušet během edukačního projektu. Během cvičení se pokusíme si vyzkoušet vyhodnotit, jací jsme a naše hodnocení sama sebe porovnat s tím, jak nás vidí někdo jiný (ideálně kamarád ze třídy). Kdo k porovnání nechce přistoupit, nemusí, může čas k porovnání využít ke zkoušce, jaký by chtěl být, kdyby se mohl změnit.

Pracovní list „Profil osobnosti“ je dostupný v publikaci Komárková, Slaměník, & Výrost, (2001).

Po vyplnění pracovního listu a spojení jednotlivých bodů nám vznikne křivka – tzv. profil našich vlastností (obr. č. 1).

Obrázek 1 Ukázka vzniklého profilu

Vlastnosti	0	1	2	3	4
1. věcný - střízlivý	x				
2. sebevědomý		x			
3. egocentrický					x
4. přátelský			x		
5. netrpělivý			x		
6. aktivní, činorodý				x	
7. přizpůsobivý			x		
8. impulzivní				x	
9. tolerantní					
10. spolehlivý					

Zdroj: Švamberk Šauerová

SWOT analýza

S rozvojem osobnosti a s rozvojem sebereflexe souvisí i technika, s kterou se obvykle setkáváme při projektovém řízení, tedy v naprosto odlišném oboru. Jedná se o SWOT analýzu. Přesto, že je technika primárně určena pro hodnocení a plánování projektů, velmi dobře je využitelná i pro podporu sebereflexe a k osobnostnímu rozvoji studentů.
Základem techniky jsou čtyři kvadranty:

- Silné stránky,
- Slabé stránky - rezervy (doporučuji tyto „slabé stránky chápat jako osobní rezervy, na které se můžeme zaměřit a rozvíjet je, slabé stránky mohou působit demotivačně, rezerva více asociuje s tím, že je ještě prostor pro dosažení změny),
- Příležitosti – cokoliv, co nám z vnějšího prostředí může pomoci – např. dobré vztahy na vysoké škole, v rodině, přátelské vazby…
- Hrozby – cokoliv, co nám z vnějšího prostředí může uškodit – např. prostředí vysokých škol (někde příliš konzervativní), obtíže při akceptování potřeb studentů se specifickými studijními potřebami (zkušenosti autorky z Asociace vysokoškolských poradenských psychologů), špatná organizace práce s konkrétním typem organizace studia dané vysoké školy (kumulace zkoušek do krátkého studijního období, nefunkčnost administrativního zázemí v době letních prázdnin na některých vysokých školách)

Obrázek 2 SWOT analýza

Silné stránky	**Slabé stránky/Rezervy**
Příležitosti	**Hrozby**

V rámci projektu je vhodné rozdat účastníkům projektu již předtištěné kvadranty a vyzvat je, aby každý sám za sebe vyplnil pracovní list jako „úspěšný student“. Co v aktuálním okamžiku z pohledu této role opravdu umím a z čeho mohu v této roli těžit, co naopak budu potřebovat rozvinout, abych byl úspěšným studentem vysoké školy (úspěšným absolventem vysoké školy). Co nebo kdo mi v tom může pomoci z mého okolí a co nebo kdo mi dosažení tohoto cíle může zkomplikovat nebo mi v jeho dosažení může bránit.

Po vyplnění pracovního listu je vhodné se studenty ve skupinové diskusi probrat jejich záznamy a poskytnout jim prostor pro reflexi. Velmi důležitá je reflexe i ze strany pedagoga, s důrazem na kvadrant „rezervy“, zvláště tam, kde tento kvadrant studenti pojímají spíše jako ony slabé stránky a něco vysloveně negativního co nelze změnit. Pedagog může graficky znázornit rozdíl mezi „slabou stránkou“ a „rezervou“, aby studenti rozdíl lépe chápali. Nejlepší variantou je, aby pedagog přímo pracoval s termínem „rezerva“ a jiný termín do pracovního listu nepoužíval.

Další možnou technikou, kterou můžeme využít k rozvoji seberegulace a sebeorganizace, je technika Seznam mých přání. Tuto metodu můžeme žákům zadat na procvičení domů, obzvlášť v případě, kdy realizujeme projekt v několika částech.

Seznam mých přání

Cílem cvičení je pojmenovat svá přání, uvědomit si jejich množství a rozmanitost a najít u sebe potřebné vlastnosti a kroky k jejich uskutečnění. Přání se mohou se týkat čehokoliv: věcí, zážitků, vztahů s ostatními, dovedností atd. Na vytvoření seznamu si můžeme stanovit sami vlastní limit, ideální je pracovat 20 min.

Seznam mých přání:

- ?
- ?
- ?

Poté, co máme seznam hotový, projdeme znovu seznam přání a rozdělíme jej podle následujících hledisek:

- Přání, která si mohu splnit sám a nebude pro jejich splnění třeba je financovat.
- Přání, která si mohu splnit sám, a budou k tomu potřebné finance.
- Přání, která mohu splnit jen za účasti druhých, a nebudou k tomu potřeba peníze.

- Přání, která mohu splnit jen za účasti druhých, a budou k tomu potřeba peníze.

V poslední fázi můžeme vyhodnotit splnitelnost přání, určit si pořadí podle jejich důležitosti, můžeme si stanovit i jejich plnění v čase a s pomocí tzv. akčních kroků, využívaných při koučování (viz dále), můžeme stanovit, co konkrétně pro splnění snů/přání můžeme udělat. Také je vhodné promyslet si, které vlastnosti k dosažení přání potřebujeme. Jak je vidět, techniku lze velmi dobře propojovat s výše uvedenou SWOT analýzou.

2.3 Fáze Timemanagement

V rámci time managementu uvažujeme zejména o dobrém plánování denních aktivit (u vyspělejších jedinců uvažujeme i plány dlouhodobější – týdenní, měsíční, roční), plánu posloupnosti aktivit v průběhu dne a vyznačení priorit. Na konci dne zhodnotíme kvalitu dosažení stanoveného plánu, dle výsledku stanovíme další plán, případně přistoupíme k některé z technik osobnostního rozvoje – přerámování, pozitivní scénář života, koučink se stanovením akčních kroků.

V rámci nácviku efektivního plánování aktivit je dobré s účastníky projektu vyzkoušet techniku Koláč dne, nebo techniku Stanovení priorit.

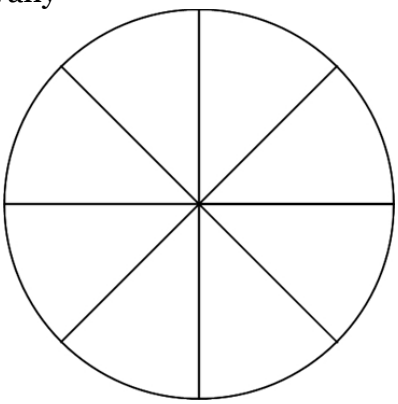
Koláč dne – time management

Velmi důležité je zamyslet se nad rozvrhem vlastního dne, týdne (i měsíce). V rámci rozvrhu pak můžeme analyzovat, kolik času skutečně věnujeme sami sobě, učení – přípravě do školy, volnočasovým aktivitám, pomáhání rodičům v domácnosti, tréninkům, dopravě na různá místa, sociálním sítím, kamarádům. Kolik času strávíme pracovními aktivitami a povinnostmi a kolik v klidu odpočinkem. K analýze výše uvedených otázek – resp. sledovaných oblastí pomůže technika využívaná v oblasti time managementu - tzv. Koláč dne. Díky této technice si velmi dobře umíme představit, kolik času čemu věnujeme, tedy i tzv. „žroutům času“.

Učitel aktivitu může zadat následujícím způsobem:

- Sestavte si podrobný seznam činností všedního dne/týdne včetně času
- vytvořte kruhový graf (obr. č. 3)
- položky ze seznamu zaneste do kruhového grafu
- Podívejte se, které činnosti tvoří opticky největší část?
- Které aktivity jsou zbytné? Které lze propojit s jinými?

Obrázek 3 Kolo balanční rovnováhy



Vedle „koláče“ si můžeme vypsat aktivity, které bychom rádi realizovali, ale na které nám nezbývá „dostatek času“. Porovnáním s aktivitami z „koláče“ se často podaří najít „rezervy“, kterých je možné využít pro realizaci těch činností, které bychom dělali rádi, ale díky zaběhnutému způsobu života nám zatím na ně nezbýval čas.

Koláč dne lze velmi dobře propojit s technikou Stanovení priorit. Aktivity, které jsme si v rámci nácviku time managementu vypsali do seznamu, můžeme ještě rozdělit podle naléhavosti a priorit do 4 základních kvadrantů.
Vyučující studenty vyzve, aby s položkami ze seznamu pracovali ještě jednou a rozdělili je na jiný pracovní list (obr. č. 4).

Obrázek 4 Ukázka rozdělení priorit

A DŮLEŽITÉ A NALÉHAVÉ	B DŮLEŽITÉ A NENALÉHAVÉ
C NEDŮLEŽITÉ A NALÉHAVÉ	D NEDŮLEŽITÉ A NENALÉHAVÉ

- Priorita A – věci, které je potřeba vyřídit co nejdříve (pokud možno ještě dnes).
- Priorita B – věci, které sice nemusejí být vykonány dnes, ale jsou důležité pro dosažení cílů, tyto úkoly bývají často odsunovány, avšak jejich včasným vyřízením nevzniknou úkoly typu A. Je dobré každý den pracovat na alespoň jednom úkolu s prioritou B.
- Priorita C – tyto úkoly jsou sice nutné, ale nejsou důležité pro dosažení cílů, proto je nejlépe delegovat nebo odmítnout. Pokud je člověk splnit musí, neměl by jim věnovat příliš mnoho času.
- Priorita D – těmto věcem nemá příliš smysl se věnovat, i přesto, že mohou být zábavnější než úkoly s vyšší prioritou. Nevedou však k cílům.

Kombinace obou technik umožňuje trénujícím lépe promyslet jednotlivé aktivity, kterými mají zaplněný den a učí je lépe aktivity plánovat a využívat „rezervy“ pro to, co je nutné, a nebo co vnímají jako osobně důležité (např. i odpočinek, jehož nedostatek může

sekundárně rovněž vést ke školní neúspěšnosti, protože student vybraných oborů může být dlouhodobě přetěžován).

2.4 Fáze Koučink/autokoučink

Hlavním cílem koučinku je motivace k lepšímu výkonu, resp. k podání výkonu, který odpovídá našim schopnostem, a tyto schopnosti chceme využívat efektivně. Rovněž napomáhá k hledání vlastních zdrojů k seberozvoji.

Řadu technik z koučování lze následně využít i k autokoučinku, kdy dotyčný postupuje podle podobného algoritmu jako při spolupráci s koučem. Pro jejich využití je potřeba určité mentální zralosti, kterou už u vysokoškoláků školu lze předpokládat.
Během koučování/autokoučování dochází k hledání inspirací k řešení konkrétního problému, případně k rozvoji vlastního potenciálu a odblokování překážek, které brání dosažení maximálního rozvoje jedince.

V edukačním projektu můžeme studenty seznámit s koučováním jako možností, která jim pomůže překonat překážky „ve vlastní mysli“ a hledat zdroje pro svůj rozvoj sami v sobě (podobně jako jsme dělali při SWOT analýze). Při práci s účastníky projektu věnujeme pozornost zejména důrazu na to, že je nejdůležitější umět správně pracovat s cílem (stanovit si přiměřeně dosažitelný cíl, který je zároveň měřitelný), správné volbě otázek, na které se snažíme najít odpověď a nebát se využívat co nejvíce fantazii a vizualizaci (představovat si průběh svého rozvoje a dosažení cílů co nejživěji – v barvách, vůních, zvucích, jako celé obrazy nebo film). Zvlášť této části – vizualizaci - může učitel v projektu věnovat specifickou pozornost a lze ji rovněž zadat k trénování studentů do domácího prostředí.

Při koučinku je vhodné používat takové typy otázek, které vedou na straně spolupracujícího studenta k hledání odpovědí. Typickými otázkami bývají:

- Jaké vědomosti a dovednosti je třeba rozvinout, abychom dosáhli cíle (konkrétního zlepšení)?
- Jaké činnosti nám v tom pomohou?
- Jak můžeme tuto dovednost změřit?
- Jaká je současná úroveň této dovednosti?
- Jaké úrovně ve výkonu bychom chtěli dosáhnout do konkrétního data?
- S tímto způsobem vedení souvisí přehledné naplánování rozvrhu činností, prostředků a způsobů měření a již zmíněná možnost využívání techniky „Pozitivní scénář života“ (Starý, 2008).

Uvažujeme-li využití sebekoučinku, pak je nutné klást zejména důraz na dovednost sledovat s nadhledem a odstupem vlastní myšlení (hovoříme o rozvinutých metakognitivních schopnostech) a konání. V podstatě realizujeme jakýsi vnitřní dialog se sebou jako svým koučem, který vystupuje jako pozorovatel našeho života. Vytvoříme-li svého vnitřního kouče – pozorovatele, můžeme sami sebe dostat pod vědomou kontrolu a posilovat vědomé usměrňování vlastních myšlenek a jednání.

Základním východiskem koučinku je použití modelu GROW, tento postup zajišťuje potřebné výsledky, a to na principu postupu od nejvzdálenějšího cíle k těm co možná nejkonkrétnějším krokům. Autor metody John Whitmore (2004) ji ve své publikaci

představuje spíše jako soubor otázek kladené při koučování. Jedná se o čtyři odlišné oblasti, které pomáhají nejen k lepší komunikaci mezi konkrétními jedinci, ale také při dosahování stanovených cílů – ať už se týkají pracovní či osobní oblasti (zlepšení komunikace, rozvinutí vybraných kompetencí).

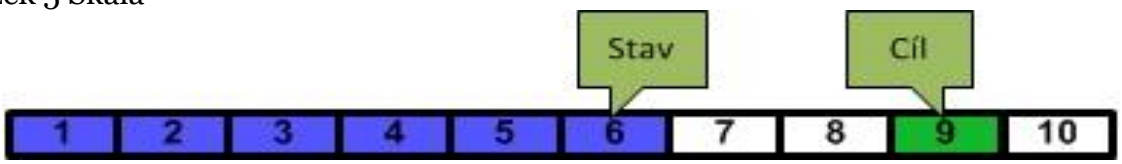
Základem pro zdokonalovací proces je stanovit si cíle – přiměřené, dosažitelné, měřitelné. Vytvoření plánu a jeho dodržování je to nejjednodušší a nejpraktičtější co můžeme pro své zlepšení udělat. Cíle musí být konkrétní a měřitelné - tzv. SMART:

- Specifický – přesnost cíle
- Měřitelný – rozpoznání hodnoty, že cíle bylo dosaženo
- Akceptovatelný – přijatelnost cíle, soulad s našimi hodnotovými preferencemi
- Reálný – dosažitelnost cíle
- Termínovaný – přesnost stanovení lhůty pro splnění (také reálnost stanovení lhůty)

Velmi důležitá je při koučování změna myšlení – z „musím“, „měl bych“ na „chci“ (blíže např. Whitmore, 2004). Dalším důležitým faktorem je schopnost vnímat reálně svoji situaci.

Velmi důležitá je analýza toho, co jsme už pro svůj rozvoj udělali a jak se aktuálně v dané situaci rozvoji cítíme. S těmito kroky souvisí další důležitá součást koučování, a tou je tzv. škálování – tedy určení hodnoty (číselné hodnoty na pomyslné ose), jak se cítíme v daném okamžiku ohledně dosažení uvažovaného cíle a stanovení hodnoty, na kterou bychom se chtěli v průběhu koučovacího sezení (nebo jiného časového úseku) „dostat“. Součástí škálování – tedy stanovení bodové hodnoty od 1 do 10 - je rovněž vizualizace toho, jak to na oněch bodech škály, které označujeme (pro aktuální situaci a pro výhled) vypadá. Škálování je nezbytné s účastníky projektu procvičit, vhodné může být na několika příkladech ukázat, jak by mělo škálování vypadat (obr. č. 5). Ukázat je možné i špatné nastavení škály – např. při nereálně nastaveném cíli.

Obrázek 5 Škála



Techniku škály používáme při každé koučovací technice jako východisko. Nikdy tuto část nepřeskakujeme, škála nám pomáhá efektivně změřit, zda jsme dosáhli stanoveného cíle.

Jak už bylo uvedeno, vhodné je účastníky projektu seznámit s různými otázkami, které si můžeme klást sami sobě. V koučování se používají tzv. otázky otevřené, silné, otázky na akci, záchranné, magické. Mezi takové patří např.:

- Kdybyste mohl získat jednu hodinu denně navíc, co byste v této hodině dělali?
- Co byste dělali, kdybyste měli k dispozici neomezené zdroje?
- Jaký příběh vás brzdí?

- Co uděláte jako první?
- Kolik energie jste ochotni do toho investovat?
- Jaké řešení by navrhovalo vaše ideální já?
- Co se snažíte dokázat sami sobě?

Poté, co si s pomocí škál stanovíme měřitelný cíl, sestavíme seznam odpovědí na naše otázky, máme seznam zdrojů k řešení našeho problému, je vhodné přistoupit k určení konkrétních kroků k dosažení stanoveného cíle.

Všechny tyto kroky jsou základními kameny při používání této metody v oblasti koučování i autokoučování. Pokud uživatel opravdu dodržuje všechny pomyslné příčky postupu, úspěch je se zárukou zajištěn. Model Grow lze využívat jak ke skupinové, tak i individuální práci.

Vybrané techniky/modely ke koučinku/autokoučinku

Klíčovými nástroji kouče jsou aktivní naslouchání a kladení otázek. Kouč má k dispozici také osvědčené koučovací modely (GROW, ORACLE) a využívá hodnotící nástroje (škálování, SWOT analýza, grafy, atp.) a koučovací techniky (škálování, balanční kolo, mentorský stůl, atd. – blíže např. Švamberk Šauerová, 2018). Kouč může do své práce zapojovat rovněž příběhy a příklady ze své praxe, může využívat různé pomůcky, např. koučovací karty. Situace jedince, který bude volit postup autokoučinku je o trochu složitější, přesto se domnívám, že i sami můžeme řadu z nich velmi dobře využít. Ty, které jsou vhodnější, uvádíme níže.

V edukačním projektu je vhodné si vybrané techniky se studenty vyzkoušet. Není potřeba se studenty vyzkoušet všechny, vhodné je, aby pedagog zařadil ty techniky, které mu samotnému vyhovují (tzv. nezbytné je, aby si je sám na sobě učitel vyzkoušel ještě před zahájením edukačního projektu, pokud nemá absolvovaný výcvik v koučování).

Model GROW

Model GROW je univerzální nástroj pro koučování. Tento model představil kouč John Whitmore a vymezil v něm etapy koučovacího procesu, které na sebe navazují a vedou klienta od popisu reality až k dosažení cíle. (Whitmore, 2004).
Model GROW se skládá z počátečních písmen vybraných oblastí, které musíme při rozvoji uvažovat:

- Goal setting – cíle, a to krátkodobé i dlouhodobé
- R – Reality – prověření reality, skutečný stav věcí
- O – Options – možnosti, alternativní strategie nebo postup činnosti
- W – Will – jaká je vůle to udělat, co, kdy a kde.

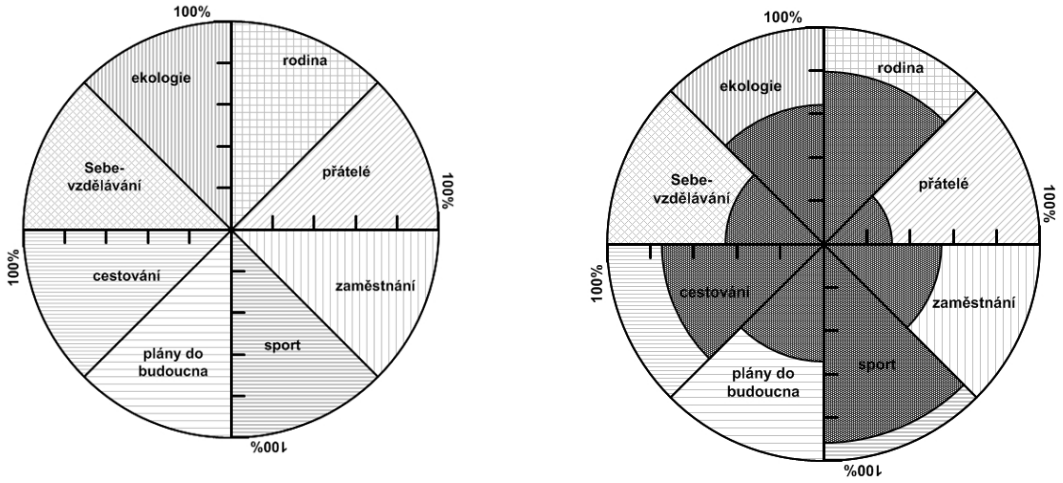
Na jednotlivé body hledáme odpovědi, nezapomínáme, že stanovený cíl musí být měřitelný, vždy kombinujeme se škálováním.

Kolo životní rovnováhy

Technika Kolo balanční rovnováhy (obr. č. 6) se výborně hodí pro kombinaci s podporou efektivního plánování a jako osobnostně rozvojová technika. Výhodou je, že studenti již znají princip práce s koláčovým grafem. Technika má řadu modifikací, kolo lze

využít i pro další oblasti – Kolo rozvoje, kolo životních příležitostí, ale i např. jako kolo problémových oblastí (využití pozitivního způsobu je však mnohem lepší varianta).

Obrázek 6 Kolo rozvoje se škálou hodnocení spokojenosti



Zdroj: Švamberk Šauerová (2018, s. 180)

S technikou se pracuje tak, že si do jednotlivých výsečí vepíšeme oblasti, které jsou pro nás důležité (nebo kterým se chceme více věnovat) a na osové škále si určíme, jak mnoho je daná oblast v současné době uspokojená. Daný díl výseče je možné i vybarvit, opticky tak lépe vynikne ta část, kde jsou naše potřeby uspokojeny nejméně, resp., kde se nachází nějaká „problémová“ oblast. Tuto oblast pak můžeme uchopit jako východisko dalšího rozvoje, posloužit může zejména pro ty, kteří se nevědí rady, odkud začít.

Volná židle

Při hledání řešení konkrétních problémů je jako nejjednodušší metodu možné využít techniku Volná židle. Funguje podobně jako metoda Pozitivní scénář života (blíže např. Starý, 2008, Šauerová, 2012), kde odpovídáme na konkrétní otázky typu – jak by naši situaci viděl někdo jiný, jakou vlastnost by podle něj šlo nejrychleji rozvinout apod., z pozice nezaujatého pozorovatele (ten ale není v technice Pozitivní scénář konkrétně určen, zatímco v technice Volná židle nám „radí“ někdo konkrétní, koho na „poradu“ pomyslně přizveme). Technice můžeme říkat i méně formálně, např. Křeslo pro hosta, dětem i dospívajícím je tato varianta bližší. Důležité je, že ve skutečnosti si rady dotyčného jen představujeme, nikoho doopravdy nezveme. Tuto techniku řada z nás využívá běžně, představme si, když si s něčím nevíme rady, jak si říkáme, jak by daný problém řešil např. kolega, rodič. Na druhou stranu, v méně vypjatých situacích si na tuto techniku často nevzpomeneme, tedy je vhodné si volbu techniky více oživit a naučit se ji používat v běžných životních situacích.

V rámci této techniky se v duchu dotazujeme „přizvaného hosta“ na jeho názor, rady, návrhy řešení situace z jeho pohledu – jak by daného cíle dosahoval on, jak by řešil danou situaci, resp. o tom přemýšlíme a nápady, myšlenky sami zapisujeme (uvažujeme-li autokoučovací proces). Důležité je nespokojit se s povrchními a prvními radami, je třeba se dostat pod povrch, hlouběji… Kouč v takové situaci využívá otázku: „Co ještě“… Pokud chceme techniku využít v autokoučinku, je třeba být dostatečně disciplinovaný, abychom

vnitřní dotazování neukončili příliš brzy. Produkce tzv. divokých nápadů vede většinou k nejefektivnějším cestám. K nim se ale člověk většinou dostane až po delší době, kdy přestane fungovat cenzura (resp. autocenzura).

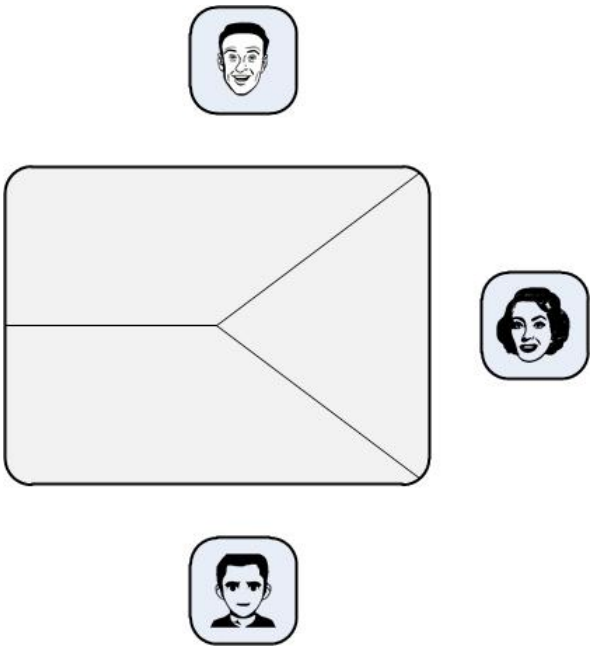
Podstatou techniky také je, a to je důležité zmínit zvláště pro účely edukačního projektu, že účastníkům zdůrazňujeme, že změn dosahujeme zásadně u sebe, pomocí koučovacích metod neměníme druhé. Zároveň ale platí, že změna u mne samotného může vyvolat i změnu v chování druhého (tedy i jiného studenta, kolegy, vyučujícího).

Mentorův stůl

Tato technika rozšiřuje možnosti techniky Volná židle, umožňuje přizvat na radu tři „autority“, pomocníky. Pomocí techniky můžeme využít rady těch, kterým myšlenkově důvěřujeme, kteří jsou pro nás jakýmsi vnitřním vzorem. Postup techniky je následující:

- zvolíme si tři „mentory“, rádce, důležité osoby, kterým důvěřujeme, máme k nim nějaký vztah.
- Určíme místo, kam jednotlivé rádce posadíme k pomyslnému stolu (viz obr. č. 7).
- Následně přecházíme s dotazy od mentora k mentorovi a ti „vyslovují“ rady, které je dobré si písemně zaznamenat.
- Následuje výběr z jednotlivých rad a určení konkrétních kroků do budoucnosti.
- V závěrečné fázi je vhodné ověřit, zda jsme dosáhli cíle a určíme na škále hodnotu, jak se cítíme.

Obrázek 7 Mentorův stůl



Zdroj: Švamberk Šauerová (2018, s. 182)

Disneyovská metoda – tři úhly pohledu kritik – realista – snílek

Autorem této techniky je Walt Disney, americký producent. S jejím využitím dokážeme být maximálně tvořiví, vidět věci v realitě a přitom hledat nová, neotřelá řešení. Hodí se pro jakékoli plánování v pracovním i osobním životě. S její pomocí aktivizujeme

vnitřní role, napomáhá oslovit jednotlivé části naší osobnosti: snílka, kritika a realisty a navázat mezi nimi řízený dialog.

Podobně jako u techniky Volná židle si představíme tři místa, na která jednotlivé části osobnosti „usadíme“ – kritika na jednu židli, realistu na druhou a snílka na třetí. Pro lepší představu můžeme na židle i položit cedulku s danou rolí. Snílek řeší otázky typu „CO?“, je tvořivý, realista hledá možnosti řešení a odpovídá na otázku „JAK?“ a kritik posuzuje vizi, aby se dala vylepšit, odpovídá na otázky „PROČ?“. Po určení židlí si pak do každé židle – role – přímo sedáme a z pozice dané role se nad řešeným cílem zamýšlíme. Většinou postupujeme v pořadí: snílek – realista – kritik – snílek – realista – kritik atd.

Samotná technika pak začíná tvorbou příběhu, při němž my sami hrajeme roli režiséra (role snílka), který má neomezený rozpočet na svůj film a v rámci těchto možností inscenujeme náš vlastní život v budoucnosti. Poté, co je film dostatečně rozvržen, určeny hlavní osoby, děj, místo děje, nastupuje „realista“, který se ptá, jak budou jednotlivé etapy našeho režírovaného života probíhat, jak jich dosáhneme. Jako poslední přichází „kritik“, který s pomocí otázek „proč“ hledá možná úskalí, aby na tato úskalí mohl následně reagovat zase snílek a realista…. Proces výměny rolí je vhodné několikrát zopakovat.

2.5 Fáze využití myšlenkových map

Využití myšlenkových map je velmi důležitou metodou v prevenci školní neúspěšnosti, neboť napomáhá strukturaci učiva i jednotlivých učebních kroků, což velmi efektivně působí jako prevence studijní neúspěšnosti.

Myšlenkové mapy fungují na principu propojení pravé a levé mozkové hemisféry, přičemž levá hemisféra uvažuje logicky a dominuje zde řízení a plánování, zatímco pravá hemisféra představuje tvůrčí část mozku, kde se tvoří naše sny a emoce. Levou hemisféru využívá většina lidí ve stavu vědomí jako hlavní část, avšak ke komplexnímu řešení problému je třeba využít i té pravé, jelikož jedině jejich propojením dokáže uživatel probudit svůj tvůrčí potenciál, spojit ho se znalostí exaktních dat a přijít tak na nové originální řešení. Myšlenková mapa toto propojení umožňuje díky kombinaci verbální části a části obrazové.

Mapy graficky znázorňují strukturovaná data (klíčová slova). V jejím středu je zaznamenána hlavní představa (téma), z níž vybíhají větve, které se dále člení na dílčí podskupiny (větve druhé, třetí a další úrovně), a tak se tato struktura rozrůstá do všech stran okolo ústřední představy. Pomocí čar a šipek lze naznačit vzájemné vztahy mezi jednotlivými myšlenkami a určit tak jejich místo a postavení v mapě. Při její tvorbě se také využívá symbolů, značek, obrázků, barev a dalších způsobů zvýraznění vztahu či jednotlivých témat, které uživateli pomáhají si ujasnit jejich důležitost a prioritu.

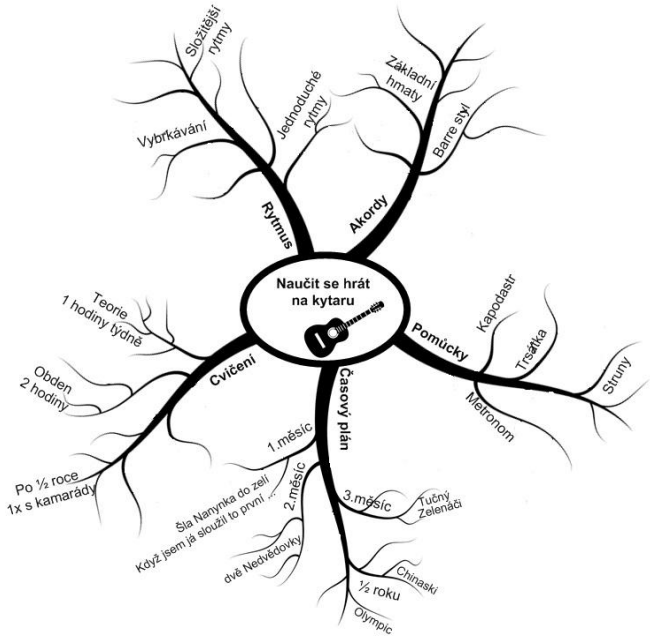
Největší přínos myšlenkových map je především v jejich komplexním zobrazení informací uspořádaných do hierarchie, která uživateli umožňuje soustředit se jak na určitý předmět (jednotlivou představu, myšlenku), tak na strukturu jako celek (soubor všech představ), tedy usnadní mu utřídit si myšlenky a jejich vzájemné vztahy a připraví tak půdu pro vyvozování mnohdy nečekaných závěrů. Kromě již zmíněného strukturovaného psaní poznámek (např. při brainstormingu) bývají totiž mentální mapy často využívány jako nástroj při analýze a řešení problémů nebo pomůcka při studiu, efektivním plánování či řešení osobních záležitostí.

Ti, kteří rádi pracují s moderními technologiemi, mohou využít celou řadu různých nástrojů pro vytváření myšlenkových map (jak poskytovaných zdarma – např. FreeMind, FreePlane, Xmind, tak placené ConceptDraw MindMap, MindManager, VisualMind apod., využít lze i webových aplikací). Pro studenty bude ale nejjednodušší vytvořit mapu ručně s pomocí pastelek.

Blíže se lze s problematikou mentálního mapování seznámit v práci Buzana – Mentální mapování (2007).

Vytvořit myšlenkovou mapu (obr. č. 8) není tak složité, jak se může na první pohled zdát, důležité je dodržet zásady pro zápis myšlenkové mapy.

Obrázek 8 Myšlenková mapa



Zdroj: Švamberk Šauerová (2018, s.187)

4. Diskuze

Nabízený edukační projekt reaguje na současnou situaci kvality studia na vysokých školách a častý neúspěch studentů vysokých škol. Východiskem jsou výsledky vlastního dlouhodobého šetření autorky v oblasti učebních stylů studentů konkrétní vysoké školy. Výsledky na jedné straně odpovídají osobnostnímu zaměření studentů (převaha kinestetického stylu u studentů se sportovním zaměřením), na druhou stranu dokládají odlišné rozložení, než je typické pro vysokoškolskou populaci či výsledky dalších šetření v oblasti učebních stylů (Mareš, 1998, Reifová, 2010).

Podobně pojatý projekt zatím na vysokých školách v podobném rozsahu není realizován, uvedený projekt autorka na vybraných školách prezentuje ve spolupráci s jednotlivými poradenskými vysokoškolskými pracovišti od r. 2017.

Závěr

Edukační projekt lze velmi jednoduše modifikovat dle potřeb studijní skupiny i záměrů pedagoga. Nabízené techniky je ale nezbytné znát, nebo si je dle popisovaného postupu předem vyzkoušet na sobě a do realizace edukačního projektu zařadit ty, s kterými se nám dobře pracovalo.

Důležitou součástí každého edukačního projektu je důraz na reflexi a sebereflexi, využít je také možné krátkého dotazníku na začátku edukačního projektu (tento dotazník může mapovat potřeby a otázky účastníků projektu) a dotazníku po ukončení projektu (zaměřeného na zjišťování, zda projekt poskytl důležité informace). Rovněž lze využít dotazníkového šetření na využívání prezentovaných technik např. po 3 měsících po ukončení projektu.

Podstatné je sledovat vývoj studijní kariéry u studentů, a zvláště u těch, kteří se edukačního projektu účastnili, a na základě analýzy těchto změn může vyvíjet další iniciativu v oblasti podobných edukačních projektů (na VŠTVS PALESTRA eviduje prospěch studentů 1. ročníku prorektorka pro studijní záležitosti ve spolupráci se studijním oddělením a členy Poradenského centra).

Použitá literatura

Anotace. (2013). In *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation (nestr.). Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Anotace

Adámek, M. (2014). *Neuropedagogika*.Pardubice: FF Univerzita Pardubice.

Bandler, R., & Ginder, J. (1975). Structure of Magic I. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Buzan, T. (2007). *Mentální mapování*. Praha: Portál.

Fišer, J., & Vltavská, K., a kol. (2016). Eurostudent V: Vybrané výsledky šetření v České republice. Dostupné z http://kredo.reformy-msmt.cz/vybrane-vysledky-eurostudent-soubor. Citováno 18 6.2018. vloženo 1.1.2016.

Hošek, V. (2003). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.

Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně psychologický výcvik*.Praha: Grada.

Maňák, J. & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.

Sovák, M. (1990). *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN.

Starý, K. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

Šauerová, M. (2010). Personální diagnostika specialistů wellness. In. Hošek, V., & Tilinger, P. (Eds.), *Východiska pro odborné vzdělávání wellness specialistů* (s. 87-92). Praha. VŠTVS Palestra.

Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada.

Šauerová, M., & Schätzová, V. (2013). Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských studentů. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, *21*(1).

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

Švamberk Šauerová, M. (2017). Projekt „Využití učebního stylu“ jako prevence studijní neúspěšnosti studentů 1. ročníku bakalářského studia. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, *1*(1).

Torres, C., & Katz, J. (1983). Neuro-linguistic programming: Developing effective communication in the classroom. *Teacher Educator*, *19,* 25-32.

Torres, C. (1998). The Language System Diagnostic Instrument (LSDI). In: Inventories, Questionnaires, and Surveys: Communication. [online]. The Pfeiffer Library Volume 5, 2nd Edition. [cit. 2012-09-12]. Dostupné z WWW: <http://home.snu.edu/~jsmith/library/body/v05.pdf>. s. 118 – 131.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Whitmore, J. (2004). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management Press.

VZŤAH OSOBNOSTNÝCH FAKTOROV K ŠKOLSKÉMU VÝKONU VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

Štefan Vendel[93]

Abstrakt: Príspevok informuje o vzťahu medzi osobnostnými faktormi a školským výkonom študentov vysokých škôl. Zároveň sa bližšie sústreďuje aj na rodový aspekt tohto vzťahu a doplnkovo sa venuje aj rozdielom v osobnostných faktoroch študentov s ohľadom na rod a zameranie vysokoškolského štúdia. Výskumnú vzorku tvorilo 100 (49 mužov a 51 žien) respondentov vo veku od 22 – 25 rokov. Sústredili sme sa na študentov s medicínskym a filozofickým zameraním štúdia, pričom z oboch zameraní sme zahrnuli do výskumu po 50 respondentov. Na meranie osobnostných faktorov bola použitá skrátená verzia osobnostného dotazníka NEO – FFI. Školsky výkon respondentov bol posudzovaný na základe priemerov známok za prvé tri roky štúdia. Na vyhodnotenie výskumných údajov sme využili metódu viacnasobnej lineárnej regresie, dvojfaktorovú ANOVU a deskriptívne štatistické postupy.

Potvrdil sa štatisticky významný negatívny vzťah extraverzie a pozitívny vzťah svedomitosti k školskému výkonu. Vo faktore prívetivosť sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil. V rámci rodového aspektu vzťahu medzi osobnostnými faktormi a školským výkonom bol u mužov štatisticky významný vzťah faktorov extraverzia a svedomitosť ku školskému výkonu, u žien bol významný len vzťah svedomitosti k školskému výkonu. Svedomitosť u mužov pritom vysvetľovala väčšie percento variancie v školskom výkone. Potvrdili sa rodové rozdiely v neurotizme a svedomitosti, ženy skórovali v tejto dimenzii signifikantne vyššie.

S ohľadom na zameranie vysokoškolského štúdia boli zistene významné rozdiely v svedomitosti Medicínski študenti skórovali na tejto škále oproti študentom s filozofickým zameraním štúdia vyššie.

Kľúčové slova: školsky výkon, osobnostne faktory

RELATIONSHIP OF PERSONALITY FACTORS TO THE ACADEMIC PERFORMANCE OF COLLEGE STUDENTS

Abstract: This contribution aims to investigate the relationship between personality traits and academic achievement of university students. At the same time the contribution focuses on a gender aspects of the relationship, and additionally on differences in personality traits of students with regard to their gender and field of study. The sample consisted of 100 students, aged from 22 to 25 years. We focused on students of Medicine and Arts, counting 50 students for each category.

The shortened version of personality questionnaire NEO - FFI was used to measure

[93] doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc., Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, email: stefan.vendel@unipo.sk.

personality traits. Academic achievement was measured through the grade point average gained during the first three years of university study. The data were evaluated by the Multiple linear regression method, Bifactor ANOVA method, and by descriptive statistical methods.

The research revealed a negative effect of extraversion, and a positive effect of conscientousness on academic achievement. As expected, the relationship between agreeableness and academic achievement was not proved. As for the generational aspect, factors which significantly influence academic achievement were both, extraversion and conscientousness among men, while it was only the conscientousness among women. Among men, however, conscientousness can explain greater academic achievement variance. Some of the gender differences were proved by research, e.g. different levels of neuroticism and conscientousness, with women scoring much higher in both of the dimensions. There are significant differences among students when field of study is taken into consideration: the level of conscientousness is much higher among the medicine students than the one among the students of Arts.

Key words: academic achievement, personality traits

Úvod

Dimenzie osobnosti vo vzťahu k rozličným typom výkonov boli predmetom mnohých výskumov. Skúmal sa najmä ich vzťah jednak k výkonu jedinca v práci, v športe a v neposlednom rade aj k výkonom študentov na základných, stredných, ale aj vysokých školách.

Podľa Chamorro-Premuzica (2007) boli osobnostne faktory v poslednom období čoraz viac stredobodom záujmu mnohých výskumníkov najmä v aplikácii na školsky výkon. Tieto štúdie sa sústredili zväčša na skúmanie korelácií rozličných typov osobnostných dotazníkov s jednotlivými hodnotiacimi údajmi alebo s výkonom študentov na záverečných skúškach.

Zistenia Miecha, Essexa a Goldsmitha (in Damon & Lerner, 2006) dokonca hovoria o tom, že prepojenie medzi temperamentom, osobnostnými faktormi, ale aj výkonom môže byť užitočne pri predikcii výkonu už od okamihu, kedy deti po prvýkrát vstupujú do školy.

Podľa Entwistla a Goldsmitha (in Damon & Lerner, 2006) je tento poznatok dôležitý predovšetkým preto, že jednak samotne prispôsobenie sa jedinca na školu, ale aj jeho výkon majú po čase kumulatívne efekty.

Aj keď vzťahy medzi školským výkonom, a teda aj úspešnosťou študenta na škole, boli tradične spájané najmä s mentálnou kapacitou jedinca, výsledky mnohých výskumov potvrdzujú, že inteligencia síce vysvetľuje viac ako tridsať, ale menej ako päťdesiat percent celkovej variancie školského výkonu (Butcher, 1979; Cabrera, Garcia & Hernandez, 1999 in Columbus, 2008). Podľa Furnhama a Chamorro-Premuzica (in Maltby et al., 2010) nepatri

inteligencia k jediným aspektom, ktoré slúžia na predikciu úspešnosti študenta, aj keď uznávajú jej primárne postavenie ako najlepšieho a najširšie používaného prediktora školského výkonu. A R. B. Cattell (in Columbus, 2008) zastaval názor, že osobnosť jedinca je vo vzťahu k školskej úspešnosti dôležitejším faktorom než samotná inteligencia.

1. Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje významný vzťah medzi osobnostnými faktormi neurotizmus, extraverzia, otvorenosť voči skúsenostiam, prívetivosť, svedomitosť a školským výkonom vysokoškolských študentov. Zároveň sme vzťah medzi osobnostnými faktormi a školským výkonom overovali aj s ohľadom na rod respondentov. Našim ďalším cieľom bolo tiež zistiť rozdiely v osobnostných faktoroch s ohľadom na rod a vysokoškolské zameranie štúdia.

2. Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 100 vysokoškolských študentov vo veku od 22–25 rokov. Vo vzorke boli zastúpení jednak študenti s filozofickým zameraním (n = 50) a študenti s medicínskym zameraním štúdia (n = 50). V oboch skupinách bol približne rovnaký počet mužov, ale aj žien. Podmienkou pre zaradenie do výskumu bol ukončený tretí ročník štúdia, keďže sme zisťovali študijný priemer respondentov za prvé tri roky ich štúdia na vysokej škole.

Vyber vzorky bol lavínový, pričom sme od respondentov a respondentiek pomocou anamnestického formuláru zisťovali ďalšie informácie tykajúce sa ich rodu, veku, stupňa ukončeného vzdelania, študijného priemeru za prvé tri roky ich vysokoškolského štúdia a typu ich vysokoškolského zamerania.

3. Nástroje merania

NEO – FFI osobnostný dotazník

NEO-FFI poskytuje údaje o úrovni piatich všeobecných faktoroch osobnosti: neurotizmus, extraverzia, otvorenosť voči skúsenostiam, prívetivosť a svedomitosť. Dotazník je konštruovaný ako súbor výrokov a respondent podľa inštrukcie odpovedá na paťbodovej škale:1 – silne odmietnutie, 2 – odmietnutie, 3 – neutrálne, 4 – súhlas, 5 – silný súhlas. Spočítaním odpoveďových hodnôt respondenta, ktoré tvoria jednotlivé dimenzie paťfaktorového dotazníka osobnosti, vznikne celkový profil jedinca v piatich osobnostných faktoroch. Nižšie skóre v jednotlivých faktoroch signalizuje slabú a vysoké skóre silnú mieru konštruktu.

Anamnesticky formulár

Tento formulár bol zameraný na zisťovanie anamnestických údajov od respondentov, pričom obsahoval celkovo 8 otázok. Zahŕňal informácie o rode, veku, stupni ukončeného vzdelania, typu štúdia, roku štúdia a študijnom priemere respondentov za prvé tri roky ich vysokoškolského štúdia.

4. Výsledky výskumu

Vzájomnú súvislosť medzi školským výkonom a jednotlivými osobnostnými faktormi sme zisťovali pomocou viacnasobnej lineárnej regresie. V prípade analýzy vzťahu medzi jednotlivými osobnostnými dimenziami paťfaktorového modelu osobnosti a školským výkonom na celej vzorke, bolo zistene, že zo všetkých siedmych testovaných prediktorov -

piatich osobnostných faktorov, rodu a typu zamerania vysokoškolského štúdia, boli signifikantne dva z nich – svedomitosť a extraverzia. Osobnostný faktor svedomitosť vysvetlil 31% z variancie v školskom výkone vysokoškolských študentov a osobnostný faktor extraverzia vysvetlil ďalších 6% variancie v školskom výkone. Čim vyššie skóre dosiahli jedinci vo faktore svedomitosť, tým lepši školsky výkon vykazovali. Čim vyššie skóre vo faktore extraverzie dosiahli jednotliví respondenti, tým horši školsky výkon vykazovali.

V druhej testovanej hypotéze sme predpokladali vzťah jednotlivých osobnostných faktorov a školského výkonu aj s ohľadom na rod respondentov. Zisťovali sme, či sa tieto vzťahy medzi mužmi a ženami líšia. V súvislosti s tým sme si stanovili tri podhypotézy. Predpokladali sme, že v skupine mužov bude nízke skóre v neurotizme lepším prediktorom školského výkonu než u žien, a teda bude vysvetľovať väčšie percento variancie v školskom výkone. Ďalej sme predpokladali, že vysoké skóre v dimenzii otvorenosť voči skúsenostiam bude lepším prediktorom školského výkonu v skupine mužov než v skupine žien. Podobne sme predpokladali, že vysoké skóre v dimenzii svedomitosť bude lepším prediktorom školského výkonu u mužov než u žien.

Tieto predpoklady sme overovali metódou viacnasobnej lineárnej regresie samostatne pre vzorku mužov a pre vzorku žien. V prípade analýzy vzťahu medzi jednotlivými osobnostnými faktormi a školským výkonom, bolo viacnasobnou lineárnou regresiou zistene, že zo všetkých testovaných prediktorov, osobnostných faktorov a typu zamerania vysokoškolského štúdia, boli v skupine mužov signifikantne dva z nich – extraverzia a svedomitosť. Osobnostný faktor extraverzia u mužov vysvetlil 11% z variancie v školskom výkone a osobnostný faktor svedomitosť vysvetlil 43% variancie. Čim vyššie skóre v dimenzii extraverzia muži dosiahli, tým horši školsky výkon vykazovali a čim vyššie skóre v dimenzii svedomitosť muži dosiahli, tým lepši školsky výkon vykazovali.

V prípade žien bol signifikantný iba jeden prediktor – svedomitosť. Ten vysvetlil 15% z variancie v školskom výkone žien. To znamená, že čim vyššie skórovali ženy v osobnostnom faktore svedomitosť, tým lepši školsky výkon vykazovali.

V tretej testovanej hypotéze sme sa zamerali na rozdiely v niektorých vybraných osobnostných faktoroch s ohľadom na rod a typ zamerania vysokoškolského štúdia. Predpokladali sme vyššie skóre v dimenzii svedomitosť a neurotizmus vo vzorke žien. Vzhľadom k vysokoškolskému zameraniu štúdia sme u študentov s medicínskym zameraním predpokladali vyššiu svedomitosť oproti študentom s filozofickým zameraním štúdia.

V prípade závislej premennej neurotizmus bol pomocou dvojfaktorovej ANOVY zistený jeden signifikantný hlavný efekt - rod. Ženy skórujú v tomto osobnostnom faktore signifikantne vyššie než muži.

V prípade závislej premennej svedomitosť, boli pomocou dvojfaktorovej ANOVY zistene dva signifikantne hlavne efekty: rod a typ vysokoškolského zamerania. Môžeme teda konštatovať že muži a ženy sa signifikantne líšia v osobnostnom faktore svedomitosť. Ženy skórujú v tejto osobnostnej dimenzii signifikantne vyššie než muži.

Zároveň existujú rozdiely v osobnostnom faktore svedomitosť aj vzhľadom k typu vysokoškolského zamerania. Študenti s medicínskym zameraním skórujú na škále svedomitosti oproti študentom s filozofickým zameraním vysokoškolského štúdia signifikantne vyššie.

5. Diskusia

Z nameraných výsledkov, ktoré sme získali zozbieraním údajov od jednotlivých respondentov, môžeme po ich štatistickom spracovaní zhrnúť, že z celkového počtu jedenástich podhypotéz, ktoré sme si v našom výskume stanovili sa nám nepotvrdili štyri z nich.

V **prvej testovanej hypotéze** sme vyslovili predpoklad, že existuje signifikantne významný vzťah niektorých osobnostných faktorov k školskému výkonu na vzorke vysokoškolských študentov. Naše očakávania vychádzali z výskumov, ktoré sa zaoberali spomínanou problematikou. Môžeme spomenúť výskumy Chamorro-Premuzica a Furnhama (2002), ktorí boli činní v tejto oblasti. V súvislosti s tým sme formulovali päť podhypotéz.

V prvej testovanej podhypotéze sme predpokladali signifikantne negatívny vzťah medzi osobnostným faktorom *neurotizmus* a školským výkonom študentov.Podľa Zeidnera a Matthewsa (in Chamorro-Premuzic & Furnham 2002) môže byť tento predpoklad negatívneho dopadu osobnostného faktora neuroticizmu na školsky výkon odôvodnený v pojmoch stresu a anxiety, ktoré sa vyskytujú práve v podmienkach skúšky, resp. testu. Zároveň však pripúšťajú, že tento faktor môže ovplyvniť školsky výkon nielen na skúške, ale aj v oveľa všeobecnejšej rovine. Podobne aj Vágnerová (2010) uvádza, že z kognitívneho hľadiska ma tato dimenzia osobnosti, najmä prežívanie úzkosti nepriaznivý dopad na koncentráciu pozornosti, výkonnosť pamäte, výkyvy v reagovaní a taktiež spôsobuje problémy s vybavovaním informácie. Pocity tenzie zároveň spôsobujú narušenie exekutívnych funkcii, ktoré zahŕňajú vyber vhodnej kognitívnej stratégie, čim do veľkej miery zhoršujú výkon jedinca.

Tieto predpoklady sa však v našom výskume nepotvrdili. U vysokoškolských študentov v našej skúmanej vzorke sa osobnostný faktor neurotizmus signifikantne nepodieľal na variancii v školskom výkone. Predpokladáme, že dôvodom nepotvrdenia tejto našej hypotézy je vplyv iných vonkajších premenných, ktoré sme v našom výskume neodkontrolovali. Myslime si, že školsky výkon ovplyvňujú viaceré premenne. Nebolo v našich silách postihnúť všetky vplyvy. Keďže tato osobnostná dimenzia je charakterizovaná prežívaním negatívnych emócii, ku ktorým patri aj anxieta, jednou z ďalších príčin nepotvrdenia nášho predpokladu mohlo byť aj to, že v rámci konštruktu anxiety sa rozlišuje anxieta, ktorá výkon podporuje a naopak anxieta, ktorá výkon jedinca brzdi. Keďže sme tuto skutočnosť v našom výskume nezohľadňovali a nezamerali sme sa na to, či u daného respondenta prevažuje jeden alebo druhy typ anxiety, tento fakt považujeme za ďalšiu z možných príčin, ktoré mohli namerane výsledky skresliť.

V druhej podhypotéze sme predpokladali signifikantne negatívny vzťah medzi osobnostným faktorom *extraverzia* a školským výkonom študentov. Pri formulácii tejto hypotézy sme vychádzali zo zistení Chamorro-Premuzica a Furnhama et al. (in Alexander & Winne, 2006), v ktorého výskume bola extraverzia v signifikantne negatívnom vzťahu k školskému výkonu študentov. Podobne výsledky uvádzajú aj Chamorro-Premuzic a Furnham (2002). Vo výskume Noftlea a Robinsa (in Lerner, Lamb & Freund, 2010) bolo dokonca vysoké skóre v dimenzii extraverzia prediktorom horšieho školského priemeru na vysokej škole. Podľa zistení z výskumov Entwistlea a Entwistlea (in Alexander & Winne, 2006) sa introvertne ladení jedinci vyznačujú lepšou schopnosťou zosúladiť učenie, menšou nepozornosťou a lepšími školskými návykmi. Zároveň podľa Sanchez-Marina,

Rejano-Infanteho a Rodriguez-Troyana (in Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002) neprospievajú extrovertne ladení jedinci dobre najmä pre ich nepozornosť, zvýšenú sociabilitu a impulzivitu. Podobne aj Vágnerová (2010) uvádza, že extravertovani jedinci síce dokážu lepšie rozdeľovať a prenášať pozornosť a sú z tohto hľadiska schopní širšej orientácie, na strane druhej sú do veľkej miery tieto osvojene informácie povrchne. Práve preto je u nich spomínaná šírka poznania často na úkor hĺbky.

Keďže súčasťou našej výskumnej vzorky boli vysokoškolskí študenti a viaceré výskumy hovoria o tom, že dopad extraverzie na školsky výkon je závislý od veku (Entwistle in Alexander & Winne, 2006), v nadväznosti na vyššie uvedené poznatky sme sa domnievali, že u vysokoškolských študentov bude tato osobnostná dimenzia v negatívnom vzťahu k školskému výkonu. Z našich zistení môžeme v súlade s vyššie uvedenými tvrdeniami konštatovať, že tato podhypotéza sa nám potvrdila. Osobnostný faktor extraverzia pritom vysvetlil 6% variancie v školskom výkone vysokoškolských študentov v našej skúmanej vzorke.

V tretej podhypotéze sme predpokladali vzťah osobnostného faktora *otvorenosť voči skúsenostiam* a školským výkonom študentov. Vo svojich predpokladoch sme vychádzali z výskumu Farsidesa a Woodfielda (in Alexander & Winne, 2006), ktorí dospeli k záverom, že tento osobnostný faktor je pozitívnym prediktorom školského výkonu. Podľa Chammoro-Premuzica (2007) je tento faktor relevantnou dimenziou vo vzťahu ku vzdelávacím výstupom, a to najmä tým, že umožňuje jedincovi využiť väčšie množstvo stratégii a technik k učeniu, ako sú napríklad kritické hodnotenie, hĺbková analýza a mnohé iné. Taktiež sme vychádzali z kognitívnych aspektov tohto osobnostného faktora, ktoré uvádza Vágnerová (2010). Podľa nej sa teda tato osobnostná dimenzia vo významnej miere tyká prístupu k poznávaniu. Keďže tento osobnostný faktor ovplyvňuje aj vzťah jedinca k rôznym druhom poznatkov, predpokladali sme, že bude v pozitívnom vzťahu k školskému výkonu, keďže ten do veľkej miery odráža úroveň osvojených zručnosti a vedomosti.

Na nami skúmanej vzorke sa však tieto zistenia nepotvrdili. Otvorenosť voči novým skúsenostiam sa nepreukázala byť v signifikantne pozitívnom vzťahu k školskému výkonu. Za jednu z možných príčin považujeme podobne ako v prípade neuroticizmu vplyv iných vonkajších premenných. Samotne popisne charakteristiky tejto dimenzie osobnosti hovoria o tom, že jedinci skórujúci vysoko v tomto faktore sa vyznačujú vysokou mierou kreativity, flexibility, ale aj tým, že nie sú tak viazaní zaužívanými pravidlami a nemajú sklon mechanicky akceptovať cudzie názory (Vágnerová, 2010). Preto sa domnievame, že jednou z ďalších príčin nepotvrdenia našich očakávaní mohli byť práve spomínané charakteristiky, najmä tendencia nebyť viazaní zaužívanými pravidlami a mechanicky neakceptovať cudzie názory. Keďže okolie aj spoločnosť očakávajú dobre výkony, tato vlastnosť môže u niektorých jedincov negatívne vplývať na školsky výkon.

Štvrtá podhypotéza vychádzala z predpokladu, že medzi osobnostným faktorom *prívetivosť* a školským výkonom vysokoškolských študentov sa nepreukáže signifikantne významný vzťah. Vo svojich predpokladoch sme pri formulovaní tejto hypotézy vychádzali zo zistení Chamorro-Premuzica a Furnhama (2002), ktorí dospeli k podobným záverom. Taktiež sme vychádzali z toho, že charakteristiky tejto dimenzie sa skôr týkajú viazanosti na sociálny kontext (Vágnerová, 2010). Z tohto dôvodu sme neočakávali, že tento faktor bude mať priamy dopad na školské výkony jedincov. Tento predpoklad sa potvrdil.

Môžeme skonštatovať, že medzi prívetivosťou a školským výkonom neexistuje významný vzťah.

V piatej podhypotéze sme predpokladali, že medzi osobnostným faktorom svedomitosť a školským výkonom existuje pozitívny vzťah. Keďže svedomití jedinci sa vyznačujú schopnosťou organizácie, výkonnosťou a rozhodnosťou, je tento faktor zo všetkých piatich skúmaných osobnostných premenných najkonzistentnejšie asociovaný s rozličnými druhmi výkonov (Chamorro-Premuzic, 2007).

Vo svojich predpokladoch sme vychádzali z kognitívneho komponentu svedomitosti, ktorý v sebe zahŕňa prístup k učeniu. Tento prístup je pre jedinca, ktorý skóruje vysoko v svedomitosti typicky vysokou mierou systematičnosti, vytrvalosti a sklonom všetko si vopred dobre premyslieť. Takíto jedinci bývajú do veľkej miery odolní voči rušivým vplyvom, sústredení, so sklonom k intenzívnemu zameraniu sa na určitú činnosť (Vágnerová, 2010)

Domnievali sme sa teda, že v súvislosti s vyššie uvedeným existuje dobrý predpoklad, že aj v aplikácii na školské prostredie sa tento faktor ukáže byť vo významnom vzťahu so školským výkonom. Očakávaný pozitívny vzťah sa nám potvrdil, pričom osobnostný faktor svedomitosť vysvetlil 36% z variancie v školskom výkone vysokoškolských študentov. K podobným zisteniam dospeli aj Chamorro-Premuzic a Furnham (2002).

V **druhej testovanej hypotéze** sme sa zamerali na zistenie toho, či existuje signifikantný vzťah medzi určitými osobnostnými faktormi a školským výkonom aj s ohľadom na rod respondentov. Tieto vzťahy sme zisťovali pomocou viacnasobnej lineárnej regresie samostatne pre mužov, ale aj pre ženy. Metódou viacnasobnej lineárnej regresie sme dospeli k záverom, že u mužov sa preukázali byť v signifikantne významnom vzťahu k školskému výkonu dva osobnostne faktory: *extraverzia* a *svedomitosť*, kým u žien len jeden, a to *svedomitosť*. V rámci tejto hypotézy sme si stanovili tri podhypotézy.

V prvej z nich sme predpokladali, že emocionálna stabilita resp. nízke skóre v dimenzii *neurotizmus* bude lepším prediktorom dobrého školského výkonu vo vzorke mužov než vo vzorke žien. Aj keď sme vychádzali z predpokladu, že neurotizmus bude negatívne vplývať na školsky výkon celkovo, u mužov sme očakávali, že neurotizmus bude vysvetľovať väčšie percento variancie v školskom výkone. Tento náš predpoklad vychádzal z výsledkov výskumov Nguyena, Allena a Fraccastoroa (2005), kde bolo nízke skóre v tomto osobnostnom faktore signifikantne pozitívnym prediktorom školského výkonu u mužov, ale nie u žien. Keďže viacero výskumov poukazuje na to, že ženy majú celkovo lepši prospech oproti mužom, očakávali sme, že vplyv tejto dimenzie na výkon u žien nebude až taký výrazný.

Z výsledkov nášho výskumu môžeme skonštatovať, že tato hypotéza sa nám nepotvrdila, keďže ani v skupine mužov ani v skupine žien neboli namerane výsledky pre tuto osobnostnú dimenziu významné.

V druhej podhypotéze sme očakávali, že vysoké skóre v dimenzii *otvorenosť voči skúsenostiam* bude lepším prediktorom školského výkonu vo vzorke mužov než vo vzorke žien. Aj pri formulácii tejto hypotézy sme vychádzali z výskumu spomínaných autorov Nguyena, Allena a Fraccastoroa (2005), ktorí sa zaoberali tým, akú úlohu zohráva rod respondentov pri skúmaní vzťahu medzi osobnostnými faktormi a školským výkonom. V tomto výskume bola dimenzia otvorenosť voči novým skúsenostiam pozitívnym prediktorom školského výkonu u mužov, ale nie u žien. Podobne ako v prípade neuroticizmu, aj v tomto osobnostnom faktore sme predpokladali, že bude pozitívnym

prediktorom školského výkonu celkovo. Zároveň sme očakávali, že otvorenosť voči novým skúsenostiam bude v prípade mužov vysvetľovať väčšie percento variancie v školskom výkone. Ani v tomto faktore sa však jeho vzťah k školskému výkonu nepreukázal ako štatisticky významný, a to ako v skupine žien, tak aj v skupine mužov. V súvislosti s tým môžeme teda konštatovať, že tato podhypotéza sa nám nepotvrdila.

V tretej testovanej podhypotéze sme predpokladali, že svedomitosť bude lepším prediktorom školského výkonu vo vzorke mužov než vo vzorke žien. Pri formulácii tejto hypotézy sme vychádzali zo znenia jednotlivých otázok použitého dotazníka. Keďže osoby skórujúce vysoko v tomto osobnostnom faktore sa popisujú ako cieľavedome, zodpovedne, spoľahlivé, a poriadkumilovne, predpokladali sme, že ženy budú skórovať v tomto faktore v porovnaní s mužmi vyššie. Preto sme očakávali, že svedomitosť nebude vysvetľovať v skupine žien až toľko variancie v školskom výkone ako v skupine mužov. Táto podhypotéza sa nám potvrdila, keďže svedomitosť v skupine mužov vysvetľovala 43% variancie a u žien 15% variancie v školskom výkone vysokoškolských študentov, pričom namerane výsledky boli štatisticky významné pre obe porovnávané skupiny.

V **tretej testovanej hypotéze** sme sa zamerali na zisťovanie rozdielov v osobnostných faktoroch vysokoškolských študentov s ohľadom na rod a typ vysokoškolského zamerania štúdia.

V prvej podhypotéze sme predpokladali, že skupina žien bude skórovať signifikantne vyššie vo faktore neurotizmus v porovnaní s mužmi. K podobným výsledkom dospeli vo svojom výskume aj Lynn a Martin (in McCrae & Allik, 2002). Spomínaní autori realizovali výskum rodových rozdielov v neurotizme, extraverzii a psychoticizme, pričom porovnávali mužov a ženy z 37-ich krajín. Aj keď vychádzali z Eysenckovej koncepcie osobnosti, predpokladali sme podobne závery aj pre konštrukt neuroticizmu v ponímaní paťfaktorového modelu osobnosti.

Z nameraných údajov môžeme zhrnúť, že tato hypotéza sa nám potvrdila, keďže výsledky dvojfaktorovej ANOVY ukázali hlavný efekt rodu na škále neuroticizmu ako signifikantný. Porovnaním priemerných hodnôt môžeme skonštatovať, že ženy skórovali vo faktore neuroticizmus signifikantne vyššie než muži.

V druhej podhypotéze sme predpokladali, že ženy budú skórovať signifikantne vyššie aj v dimenzii svedomitosť. Aj keď väčšina výskumov zameraných na rodové rozdiely v osobnostných faktoroch paťfaktorového dotazníka dospela k tomu, že v svedomitosti sa rodové rozdiely nepreukázali ako signifikantne, s ohľadom na znenie otázok sme predpokladali u žien v dimenzii svedomitosť vyššie hodnoty. Tieto predpoklady sa v našej výskumnej vzorke potvrdili, keďže namerane rozdiely boli štatisticky významné.

V tretej podhypotéze sme vyslovili predpoklad, že medicínski študenti budú skórovať v dimenzii svedomitosť oproti študentom s filozofickým zameraním štúdia signifikantne vyššie. Keďže štúdium medicíny si do veľkej miery vyžaduje sebadisciplínu, cieľavedomosť a systematičnosť, predpokladali sme, že tieto osobnostne charakteristiky najlepšie vystihuje práve faktor svedomitosti. Keďže naša vzorka bola tvorená študentmi vyšších ročníkov, domnievame sa, že existuje dobrý predpoklad, že už prebehla istá selekcia a medicínski študenti, ktorí neboli schopní dosiahnuť požadovane výsledky sa tak ďaleko v štúdiu nedostali. Preto sme očakávali, že študenti s týmto typom zamerania vysokoškolského štúdia budú svedomitejší.

Z výsledkov dvojfaktorovej ANOVY vyplýva, že študenti sa s ohľadom na typ vysokoškolského zamerania v osobnostnom faktore svedomitosť líšia. Potvrdilo sa, že

v skúmanom súbore skórovali v dimenzii svedomitosť medicínski študenti vyššie než študenti s filozofickým zameraním štúdia.

Na zaver môžeme skonštatovať, že aj napriek tomu, že sme dospeli k potvrdeniu niektorých predpokladov, uvedomujeme si možne obmedzenia nášho výskumu. Tie sa týkajú jednak jeho internej, ale aj externej validity. K jedným z nedostatkov, ktoré mohli ohroziť externú validitu nášho výskumu patri obmedzený počet respondentov v skúmanej vzorke. Taktiež vidíme limity aj v spôsobe, akým boli jednotliví respondenti do výskumnej vzorky vyberaní. Keďže sme ich vyberali na základe dostupnosti, nie sú v nej zastúpení respondenti zo všetkých oblasti. Z tohto dôvodu nemôžeme tieto naše výsledky zovšeobecniť na celu populáciu vysokoškolských študentov. Aj keď sme sa snažili niektoré limity odstrániť, ako napríklad vyrovnať skupiny z hľadiska rodu, ale aj zastúpenia študentov z oboch vysokoškolských smerov, uvedomujeme si, že nebolo v našich silách postihnúť všetky možne vplyvy, ako je napr. ochota respondentov pravdivo odpovedať na otázky. Možným nedostatkom výskumu je aj to, že sme sa nezamerali na kontrolu aj iných premenných, ktoré by mohli určitým spôsobom ovplyvniť školsky výkon jedinca. Problematika školského výkonu je komplexný jav, na ktorý môže vplývať cely rad premenných ako sú inteligencia, učebne štýly študentov, faktory na strane prostredia, teda školy, faktory na strane vyučujúceho, ale aj mnohé iné.

Použitá literatura

Alexander, P. A., & Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology*. Second Edotion. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Chamorro-Premuzic, T. (2007). Personality and individual differences. Oxford: Blackwell Publishing.

Columbus, A. M. (2008). Advances in Psychology Research. Vol. 56. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Damon, W., & Lerner, R. M. (2006). Handbook of Child psychology: Social, emotional, and personality development. Sixth Edition. New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.

Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Oxford: Blackwell Publishing.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2002). Personality Traits and Academic Examination Performance. In *European Journal of Personality* (s. 237-250). [online]. London: John Wiley & Sons, Ltd. [cit 2011-03-01]. Dostupne z: http://cms.gold.ac.uk/media/ChamorroPremuzicFurnham2003EJP.pdf

Lerner, R. M., et al. (2010). *The Handbook of Life-Span Development, Social and Emotional Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Maltby, J., et al. (2010). *Personality, Individual Differences and Intelligence*. Essex: Pearson Education Limited.

Mccrae, R. R., & Allik, J. (2002). *The five-factor model of personality across cultures*. New York : Plenum Publishers.

Nguyen, N. T., et al. (2005). Personality Predicts Academic Performance: Exploring the moderating role of gender. *Journal of Higher Education Policy and Management, 27*(1). [online]. [cit 2011-03-10]. Dostupne z: http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cjhe/2005/00000027/00000001/art00009#expand/collapse>.

Vagnerova, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010.

Název:	Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2018
Editoři sborníku:	Michal Šimáně, Lenka Danielová
Vydavatel:	Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání, rok:	První, 2018
Počet stran:	352 s.
Výroba CD:	Computer MCL Brno, spol. s r. o., Brněnská 1113, 664 42 Modřice
Náklad:	100 ks

Publikace neprošla jazykovou korekturou, za jazykovou správnost odpovídají autoři příspěvků.

ISBN 978-80-7509-569-5