

# Edukácia

---

Vedecko-odborný časopis



Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Ročník 2, číslo 2, 2017. ISSN 1339-8725

## Profil časopisu Edukácia

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

## Ciele vedecko-odborného časopisu Edukácia

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

**ISSN:** 1339-8725

**Periodicita:** dvakrát každý druhý rok

**Cena:** bezplatne

## Výkonný redaktor

**PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

## Redakčná rada

**Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

**Prof. PhDr. Jolana HRONCOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

**Prof. dr hab. Michał JARNECKI**

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

**Prof. Serhiy RUDYSHYN, DrSc.**

Glukhivska Národná pedagogická univerzita Alexandra Dovzhenka, Hlukhiv, Ukrajina

**Prof. Koval PETRO, DrSc.**

Prykarpatska Národná univerzita Vasyla Stefanyka, Ivano-Frankivsk, Ukrajina

**Prof. Volodymyr STAROSTA, DrSc.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Doc. PaedDr. Jarmila HONZÍKOVÁ, PhD.**

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň, Česko

**Doc. PhDr. Denisa LABISCHOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava, Česko

**Mgr. Zuzana BOBEROVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Ugrai JÁNOS, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita v Miškolci, Miškolc, Maďarsko

**Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

## Recenzenti

Prof. RNDr. Katarína CEHLÁROVÁ, DrSc. (UPJŠ Košice)

Prof. PaedDr. Anna HUDECOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Prof. PhDr. Mária PODHÁJECKÁ, PhD. (PU Prešov)

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

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

Doc. PhDr. Irena ANTONIČOVÁ, PhD. (ÚSVaZ bl. P. P. Gojdiča v Prešove)

Doc. PaedDr. Simoneta BABIAKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

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

Doc. RNDr. Beáta BRESTENSKÁ, PhD. (UK Bratislava)

Doc. PaedDr. Ivana CIMERMANOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. PhDr. Marta ČERNOTOVÁ, CSc. (PU Prešov)

Doc. PaedDr. Jana DUCHOVIČOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Zita JENISOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PhDr. Eduard LUKÁČ, PhD. (PU Prešov)

Doc. PaedDr. Lenka PASTERNÁKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

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

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

Doc. PhDr. Ivana PIROHOVÁ, PhD. (PU Prešov)

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

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

Doc. PaedDr. Daniel ŠIMČÍK, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Daniela BEZÁKOVÁ, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Ivica HAJDUČEKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

PaedDr. Martin KLIMOVIČ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Marianna KOLOŠTOVÁ, Ph.D. (UMB Banská Bystrica)

PaedDr. Alena MADZIKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

PhDr. Daniela ČECHOVÁ, PhD. (UK Bratislava)

PhDr. Mgr. Lucia KAMARÁŠOVÁ, PhD. (UMB Nitra)

PhDr. Andrea KLIMKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

PhDr. PaedDr. Martina KOSTURKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PhDr. Katarína MAYEROVÁ, PhD. (PU Prešov)

RNDr. Gabriela REPASKÁ, PhD. (UKF Nitra)

Ing. Viktória ALI TAHA, PhD. (PU Prešov)

Mgr. Tatiana BACHUROVÁ, PhD. (PU Prešov)

Mgr. Patrícia BAŇÁROVÁ (UCM Trnava)

---

Mgr. Zuzana BOBEROVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)  
Mgr. Mária FUCHSOVÁ, PhD. (UK Bratislava)  
Mgr. Zlatica JURSOVÁ ZACHAROVÁ, PhD. (UK Bratislava)  
Mgr. Viktória KHERNOVÁ (MŠVVaŠ SR, NUCEM Bratislava)  
Mgr. Zuzana KOVÁČOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Lenka LIPÁROVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Jana NEMCOVÁ, PhD. (UK Bratislava)  
Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)  
Mgr. Eva PRŠOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD. (TU Trnava)  
Mgr. Jarmila ŽOLNOVÁ, Ph.D. (PU Prešov)

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

### **Kontakt**

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Moyzesova 9, 040 01 Košice  
**Tel.** 055/234 7172  
**Email:** vychovaavzdelavanie@gmail.com

### **Vydavateľ:**

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach



## OBSAH

<b>Belková, V.:</b> NOVÉ MOŽNOSTI STAROSTLIVOSTI A PODPORY O ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÉ DETI.....	7
<b>Blaško, M.:</b> KURZY MANAŽÉRSTVA KVALITY VÝUČBY.....	12
<b>Boroš, T.:</b> DOMINANCIA UČITEĽA V PROCESE DOMINANCIE ŽIAKA. HUDOBNÁ TVORBA A TVORIVOSŤ V EDUKAČNOM PROCESE.....	20
<b>Cimprichová Gežová, K.:</b> VÝCHOVNÉ ŤAŽKOSTI ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH II. STUPŇA V BANSKOBYSTRICKOM KRAJI A MOŽNOSTI PARTICIPÁCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRI ICH RIEŠENÍ.....	28
<b>Csachová, S.:</b> NEPRESNOSTI V TVORBE OTÁZOK V TESTE Z GEOGRAFIE.....	39
<b>Fedáková, K.:</b> PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV.....	47
<b>Ferencová, J.:</b> PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV NA ROZVOJ HODNOTIACEHO MYSLENIA ŽIAKOV.....	52
<b>Fuchsová, K. - Bruncková, M. - Kapová, J.:</b> INOVÁCIA VÝUČBY PSYCHOLOGICKÝCH DISCIPLÍN V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV.....	62
<b>Germušková, M.:</b> UČITEĽ (LITERATÚRY) V KONTEXTE SÚČASNÉHO ŠKOLSTVA.....	72
<b>Ištván, I.:</b> ANALÝZA ZÁVEREČNÝCH PRÁČ FREKVENTANTOV KURZU ZÁKLADY VYSOKOŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY NA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITE.....	83
<b>Kosturková, M.:</b> ZHODNOTENIE VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV VO VZŤAHU K ROZVOJU ICH VYŠŠÍCH MYŠLIENKOVÝCH OPERÁCIÍ.....	91
<b>Košinárová, T. - Ficek, T.:</b> VÝSLEDKY ŽIAKOV Z MATEMATIKY V TESTOVANÍ 9 V POROVNANÍ S NEVÝHODNOU SOCIOEKONOMICKOU SITUÁCIOU V OKRESE.....	103
<b>Krajčová, N.:</b> SOCIÁLNE ASPEKTY VÝKONU PRÁCE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA.....	112
<b>Kubinová, L.:</b> PRIPRAVENOSŤ BUDÚCICH VÝCHOVNÝCH PORADCOV A SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV K VYKONÁVANIU PRAXE NA ÚROVNI ICH ZÁKLADNÝCH OSOBNÝCH MOTIVÁCIÍ.....	116
<b>Nemcová, L. - Zólyomiová, P.:</b> SUBJEKTÍVNE HODNOTENIE ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK ODBORU PEDAGOGIKA – VYCHOVÁVATEĽSTVO V OBLASTI RIADENIA VÝCHOVNÉHO PROCESU NA SÚVISLEJ PEDAGOGICKEJ PRAXI /ANALÝZA VYBRANÝCH ZISTENÍ/.....	130

<b>Niklová, M.:</b> SOCIÁLNO-VÝCHOVNÉ PORADENSTVO V PRÁCI ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA.....	140
<b>Nová, M.:</b> GLOBÁLNI ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SOUČASNÉ POJETÍ.....	146
<b>Orosová, R.:</b> IMPLEMENTÁCIA ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY DO PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY A JEJ VPLYV NA KLÍMU TRIEDY - SÚDRŽNOSŤ.....	150
<b>Orosová, R. - Boberová, Z.:</b> VPLYV ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY NA SOCIÁLNU KLÍMU SKUPÍN ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA.....	163
<b>Pavlov, I. - Bontová, A.:</b> UČITEĽSKÁ ANDRAGOGIKA AKO KONCEPT ROZVOJA TEÓRIE UČITEĽSKEJ PROFESIE.....	171
<b>Petříková, K.:</b> NÁZORY UČITEĽOV NA PRÍNOS KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA Z HLADISKA SKVALITŇOVANIA EDUKAČNÉHO PROCESU.....	186
<b>Plačková, A.:</b> VÝCHOVA, MANAŽMENT A MOTIVÁCIA PRÁCE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH.....	197
<b>Prídavková, A.:</b> UČEBNÉ ZDROJE V CUDZOM JAZYKU V MATEMATICKEJ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA.....	204
<b>Rovňanová, L.:</b> KOMPARÁCIA NÁZOROV UČITEĽOV A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA NA NÁROČNOSŤ VYKONÁVANIA VYBRANÝCH PROFESIJNÝCH ČINNOSTÍ.....	208
<b>Starosta, V. - Ganajová, M. - Sotáková, I.:</b> POROVNÁVACIA ANALÝZA SLOVENSKÝCH A UKRAJINSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV A UČEBNÍC Z CHÉMIE PRE ZÁKLADNÚ ŠKOLU.....	219
<b>Szarka, K. - Juhász, G.:</b> WEBOVÉ APLIKÁCIE V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV.....	233
<b>Tužilová, P.:</b> ČETBA A ČTENÁŘSTVÍ POHLEDEM UČITEĽŮ A RODIČŮ ŽÁKŮ 4. ROČNÍKŮ ZŠ.....	238
<b>Valachová, D.:</b> VÝSKUMNÁ SONDA DO PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY VÝTVARNÝCH PEDAGÓGOV.....	245
<b>Vašutová, A.:</b> INOVÁCIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV ELEMENTARISTOV.....	253

# NOVÉ MOŽNOSTI STAROSTLIVOSTI A PODPORY O ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÉ DETI

## NEW POSSIBILITIES CARE AND SUPPORT TO MEDICAL HANDICAPS CHILDREN

**Vlasta Belková**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The issue of school success and performance of children and adolescents who were born prematurely or with low birth weight in the school environment in Slovakia devoted very little attention. Abroad, it is this issue becomes highly pertinent, as the first cohort of premature infants and children with low birth weight infants born in the 90s of last century gets into adulthood.

### **Key words:**

school success, a special need, preterm infants, unborn children, children with low birth weight, support, help

### **Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v škole**

Vstup do školy je pre každé dieťa a jeho rodinu dôležitá udalosť. Väčšina detí vstupuje do školy školsky zrelá, primerane pripravená na zvládanie školských povinností. Sú však aj takí jedinci, pre ktorých môže byť vstup do školy problémový. Majú odloženú povinnú školskú dochádzku z dôvodu školskej nezrelosti, alebo patria do skupiny detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaraďuje Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 aj deti so zdravotným znevýhodnením. Zdravotné znevýhodnenie môže znamenať odchýlku od normy v oblasti somatickej, sensorickej, mentálnej... Môže byť spôsobené vývinovou anomáliou, ktorá je dôsledkom predčasného narodenia, či nízkou pôrodnou hmotnosťou.

### **Školská úspešnosť detí handicapovaných z dôvodu nízkej pôrodnej hmotnosti či nedonosenosti a jej sledovanie na Slovensku a v zahraničí**

Problematike školskej úspešnosti a výkonov detí a adolescentov, ktorí sa narodili predčasne či s nízkou pôrodnou hmotnosťou, je v školskom prostredí na Slovensku venovaná veľmi malá pozornosť. V zahraničí sa práve táto téma stáva vysoko aktuálnou, keďže prvá kohorta predčasne narodených detí a detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou narodená v 90-tych rokoch minulého storočia sa dostáva do obdobia dospelosti. Tým môžu byť longitudinálne výskumné zistenia objektívne porovnané s ich „donosenými“ rovesníkmi aj v oblasti sociálneho a kognitívneho vývinu. Výskumy v predchádzajúcich generáciách neboli možné z dôvodov, že v 60-tych a 70-tych rokoch mali predčasne narodené deti a deti s nízkou pôrodnou hmotnosťou len mizivú šancu na prežitie, či prežitie bez väčších poškodení CNS. Preto je v súčasnosti venovaná veľká pozornosť najmä generácii z 90-tych rokov minulého storočia.

### **Školská úspešnosť detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou a nedonosených detí v zahraničí**

Otázkam školskej zrelosti či školskej úspešnosti týchto detí a adolescentov sa venujú výskumne niekoľkí zahraniční autori (Tanskanen et al., 2011; Cooke, 1999, Spencer, 2008 a i.) Aj keď ide o autorov najmä z medicínskeho prostredia, výsledky ich zistení poukazujú na súvislosť predčasného narodenia alebo nízkej pôrodnej hmotnosti dieťaťa s deficitmi v ich kognitívnych výkonoch a následne edukačných výsledkoch. Spomenutí autori uskutočnili niekoľko výskumov v dospeljej populácii, u ktorej boli preukázané horšie školské výsledky ako aj problémy v oblasti zamestnania takýchto ľudí v porovnaní s intaktnou populáciou. „Dospelé subjekty z predčasných pôrodov či nízkou pôrodnou hmotnosťou vykazovali mierne nižšie školské výkony a nižšiu úroveň vzdelania v dospelosti, ako aj horšie výsledky vo verbálnom učení. U subjektov s nízkou pôrodnou hmotnosťou sa dokonca preukázala vyššia pravdepodobnosť nezamestnanosti.“ (Tanskanen et al., 2011, s. 12) Tanskanen so svojim tímom poukazuje na to, že vzorka dospelých z predčasných pôrodov a dospelých s nízkou pôrodnou hmotnosťou vykazovala oproti kontrolnej skupine intaktných jedincov v priemere horší školský prospech a v priemere nižší dosiahnutý stupeň vzdelania. Nezaznamenali však žiadne významné rozdiely v deficitoch mozgových štruktúr týchto sledovaných dospelých z oboch typov výskumných vzoriek. Samotní autori poukazujú na fakt, že rozdiely v kognitívnych funkciách medzi skúmanými vzorkami súvisia skôr s inými ako mozgovo-štruktúrnymi odlišnosťami, napr. so socioekonomickým statusom rodín, dosiahnutým vzdelaním rodičov takýchto detí a pod. (Tanskanen et al., 2011, s. 12)

Širšie koncipované výskumy, ktoré by hľadali súvislosti školskej úspešnosti a školskej zrelosti predčasne narodených detí a detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou vo svete ani na Slovensku zatiaľ uskutočnené neboli. Jednoznačne však existuje priestor na skúmanie spomenutých súvislostí, pretože rodinné prostredie a výchova v rodine úzko súvisí so školskou výkonnosťou všetkých detí.

### **Školská úspešnosť detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou a nedonosených detí na Slovensku**

Na Slovensku sa pozornosť deťom so zdravotným znevýhodnením, s problémami vo vývine venuje už niekoľko desaťročí. V 90-tych rokoch minulého storočia začali vznikať na Slovensku špeciálno-pedagogické poradne a detské integračné centrá, v ktorých sa poskytovala cieľená individuálna starostlivosť nielen deťom s postihnutím, ale aj deťom predčasne narodeným, u ktorých sa prejavovali vývinové nedostatčnosti súvisiace so zvládaním procesu výchovy a vzdelávania v rodine, predškolských zariadeniach a základných školách. Túto starostlivosť v súčasnosti na Slovensku poskytujú najmä centrá špeciálno-pedagogického poradenstva ako aj centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. V ostatnom čase sa na pomoc predčasne narodeným deťom u nás zriaďujú centrá včasnej intervencie.

### **Poskytovanie odbornej pomoci a starostlivosti predčasne narodeným a nedonoseným deťom na Slovensku**

Kompetencie poskytovania odbornej starostlivosti vykonávajú predovšetkým spomenuté poradenské zariadenia. Pomoc a podporu poskytujú deťom, rodičom, učiteľom, vychovávateľom...

Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov sú:

a) centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytujú komplexnú psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom, okrem detí so zdravotným postihnutím, najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosť o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. V spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť,

b) centrá špeciálno-pedagogického poradenstva poskytujú komplexnú špeciálno-pedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú, výchovno-vzdelávaciu a inú odbornú činnosť a súbor špeciálno-pedagogických intervencií deťom so zdravotným postihnutím, vrátane detí s vývinovými poruchami s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu.

K ďalším zložkám systému patrí:

- výchovný poradca,
- školský psychológ,
- školský špeciálny pedagóg,
- liečebný pedagóg,
- sociálny pedagóg,
- koordinátor prevencie.

Vyhláška č. 325/2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie upravuje fungovanie centier. Podľa tejto vyhlášky psychologickú činnosť vykonávajú v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie najmenej dvaja psychológovia. Špeciálno-pedagogickú činnosť vykonávajú v centre špeciálno-pedagogického poradenstva najmenej dvaja špeciálni pedagógovia. Starostlivosť o zdravotne znevýhodnené deti v spomenutých zariadeniach sa vykonáva predovšetkým ambulantne v centre alebo v rodine, resp. odborníci zariadení konzultujú výchovné prístupy, kompenzácie či korekcie u učiteľmi, ktorí takéto deti vychovávajú a vzdelávajú.

Ako sme písali vyššie, na Slovensku sa v ostatnom čase začali otvárať aj centrá včasnej intervencie. Tieto zariadenia sú oporou pre všetky rodiny s deťmi, ktoré ju potrebujú. Rodiny podporujú v ich prirodzenom prostredí. Tam hľadajú odpovede na otázky rodičov, ktorí vychovávajú a starajú sa o dieťa s problémami vo vývine.

O pomoc v centre včasnej intervencie rodičia môžu požiadať, keď:

- pozorujú, že ich dieťa sa vyvíja inak ako jeho rovesníci,
- je vývin dieťaťa rizikový z dôvodu predčasného narodenia či komplikovaného pôrodu alebo popôrodných komplikácií,
- je u dieťaťa stanovená diagnóza zmyslového alebo telesného postihnutia či narušenia,
- je u dieťaťa stanovená závažnejšia zdravotná diagnóza, vývinová, metabolická alebo genetická porucha,
- je starostlivosť o dieťa so zdravotným postihnutím vyčerpávajúca,
- potrebujú informácie o možnostiach podpory v komunite a regióne.

Centrá poskytujú viaceré služby, pri poskytovaní ktorých sa zameriavajú predovšetkým na:

- podporu vlastných zdrojov rodiny,

- poskytovanie služby v prirodzenom prostredí rodiny formou terénnej služby,
- sociálne, psychologické, špeciálno-pedagogické a fyzioterapeutické poradenstvo podľa individuálnych potrieb každej rodiny,
- usmerňovanie rodičov ako využívať vlastné hračky, ako vyrobiť pomôcky a prispôbiť hračky pre stimuláciu dieťaťa,
- poskytovanie dôležitých rád, odporúčaní pri úprave domáceho prostredia pre potreby dieťa.

### **Komplexná stimulácia vývinu dieťaťa**

V komplexnej stimulácii dieťaťa sa zameriavajú predovšetkým na:

- stimuláciu psychomotorického a sociálneho vývinu dieťaťa, podporu vývinu hry, komunikácie, zmyslového vnímania a sebaobslužných činností,
- podporu komunikácie s dieťaťom, dieťaťa s okolím, hľadanie vhodných spôsobov alternatívnej komunikácie (Spracované podľa <http://centravi.sk/zilina/>),
- stimuláciu vývinu motoriky orientovanú na zlepšenie senzomotorických schopností dieťaťa počas bežných denných aktivít,
- odporúčenie vhodných kompenzačných a zdravotníckych pomôcok s ohľadom na zdravotné znevýhodnenie dieťaťa,
- možnosť vyskúšať si stimulačné a didaktické pomôcky, hračky,
- požičiavanie odbornej literatúry.

V centrách sa venujú aj sociálno-právnomu poradenstvu a podpore rodinám pri často nevyhnutných administratívnych úkonoch súvisiacich s možnosťou čerpania sociálnej podpory, či sociálnych dávok súvisiacich so starostlivosťou o postihnuté, či zdravotne oslabené dieťa: Tieto aktivity sú zamerané na:

- sociálno-právne poradenstvo a podporu pri komunikácii s úradmi ako sú úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, zdravotné poisťovne a pod.,
- poradenstvo pri zaoštarávaní rehabilitačných a kompenzačných pomôcok,
- sprostredkovanie kontaktov na iné odborné pracoviská a odborníkov.

Podpora rodiny je zameraná aj na vzťah k širšiemu sociálnemu prostrediu. S ňou súvisí:

- sprevádzanie rodičov pri výbere predškolského, alebo školského zariadenia, sprostredkovanie informácií o možnostiach pedagogického asistenta pri individuálnom začlenení dieťaťa,
- vytvorenie priestoru pre podporné rodičovské skupiny,
- realizovanie projektov a organizovanie akcií pre deti a rodiny ako vytvorenie príležitosti pre kontakt s rovesníkmi a komunitou, podpora integrácie a inklúzie v školskom prostredí,
- sprostredkovanie dobrovoľníkov podľa individuálnych potrieb rodiny vo vzťahu k starostlivosti o dieťa,
- poskytovanie informácií o opatrovateľoch v regióne.

V centrách nezabúdajú ani na vzdelávanie rodičov a ďalšie vzdelávanie odborníkov.

Organizovanie vzdelávacích aktivít sa realizuje pre rodičov v podobe seminárov a kurzov, vzdelávacie aktivity pre odborníkov prebiehajú formou seminárov, výcvikov a špecializovaných kurzov.

Viacere aktivity centier včasnej intervencie korešpondujú s činnosťami centier špeciálno-pedagogického poradenstva. Spolupráca centier špeciálno-pedagogického poradenstva a centier včasnej intervencie sa v budúcnosti môže prejavovať aj na skvalitnení poskytovania podpory a pomoci pre rodiny s deťmi, ktoré potrebujú pomoc z hľadiska nerovnomerného, či problémového vývinu. (<http://centravi.sk/zilina/>)

## Záver

Pomoc a podporu v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v škole potrebuje mnoho detí, medzi ne patria aj deti predčasne narodené a nedonosené. Od materských škôl až po maturitu na strednej škole ich zaraďujú do skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V hlavnom školskom prúde sa vzdelávajú formou individuálnej integrácie, ktorej súčasťou je vzdelávanie zohľadňujúce individuálne potreby žiaka zapracované do individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.

Na vysokých školách môžu patriť do skupiny študentov so špecifickými potrebami. Musia však poskytnúť dostatok relevantných osobných údajov a informácií nevyhnutých pre uznanie a poskytnutie podpory pri štúdiu na vysokej škole.

Už bolo spomenuté, že na Slovensku aj vo svete chýbajú širšie koncipované výskumy hľadajúce súvislosti so školskou úspešnosťou predčasne narodených jedincov či jedincov s nízkou pôrodnou hmotnosťou. Práve tu vidíme priestor do budúcnosti, kde možno hľadať súvislosti napr. s konceptom naučenej bezmocnosti či charakteristikami rodinného prostredia predčasne narodených detí ako aj detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou a na základe zistení saturovať individuálne potreby aj týchto detí. Nejde len o medicínsku starostlivosť, ale aj o pomoc a podporu odborníkov z oblasti psychológie, špeciálnej pedagogiky a ďalších odborov. Cielená odborná starostlivosť o zdravotne znevýhodnené deti musí byť poskytovaná a dostupná všetkým deťom, ktoré ju potrebujú. Preto vítame zriaďovanie centier včasnej intervencie na Slovensku.

## Literatúra

Centrum včasnej intervencie Žilina. Online citované: <http://centravi.sk/zilina/>, dňa 29.1.2016

Cooke, 1999, Spencer, 2008 In.:HOTTERSTALL J.S.: Social Work whit Children, Yong Poeple and their Families in Scotland. 2008 ISBN 978 1 84445 156 2

Školská integrácia žiakov so ŠVVP. Online citované : [http://www.ssiba.sk/dokumenty/zaujímavosti/Skolska\\_integracia\\_ziakov\\_so\\_SVVP.pdf](http://www.ssiba.sk/dokumenty/zaujímavosti/Skolska_integracia_ziakov_so_SVVP.pdf), dňa 23.03.2009

TANSKANEN, P. et al. Is Prematurity Associated With Adult Cognitive Outcome and Brain Structure? Pediatric Neurology, 2011. Vol. 44, No. 1, pp. 12- 20. Online citované dňa 20.12.2015.

Vyhláška č. 325/2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie  
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní

## Adresa autora

### Doc. PaedDr. Vlasta Belková PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

vlasta.belkova@umb.sk

# KURZY MANAŽÉRSTVA KVALITY VÝUČBY

## THE COURSES QUALITY MANAGEMENT OF TEACHING

**Michal Blaško**

Katedra inžinierskej pedagogiky, Technická univerzita v Košiciach

### **Abstract:**

This paper brings content and evaluation of teaching quality management courses that are in progress at the Technical University in Košice (TUKE) for university teachers since 2011, but also within the complementary training course for secondary school teachers. After completing these courses participants express their views through questionnaire on the structure, content and contribution of the course for their teaching competence.

The aim of this paper is to present measured results of evaluation and examined structure of the content of program courses in quality assurance for higher and secondary education teachers. The present results so far indicate that the mission and goals of the teaching courses with the management of its quality are a great innovation for teachers' competence in current teaching.

### **Key words:**

quality of teaching, system and characteristics, the structure of educational activities

### **Úvod**

Úspešnosť školy spočíva predovšetkým v kvalite a efektívnosti práce učiteľov. Ešte významnejšie sú tieto myšlienky v súčasnosti, keď je potrebná renesancia školstva nielen v oblasti kvality a efektívnosti výsledkov práce školy (na úrovni školy), ale predovšetkým v oblasti kvality procesov výučby (na úrovni výučby).

Už vyše 40 rokov sa v Košiciach rozvíja, uplatňuje a skvalitňuje v praxi školy Systém výučby s uzavretým PDCA cyklom. Experimentálne bol realizovaný predovšetkým na Gymnázium Šrobárova a v súčasnosti sa vyučuje na Technickej univerzite v Košiciach v rámci predmetu Manažérstvo kvality výučby pre učiteľov stredných a vysokých škôl.

Prof. PhDr. Ján Hvozdič, DrSc. svojho času v úvodnom príhovore k vydanej publikácii Systém vyučovania s uzavretým cyklom (1992) vyzdvihol skutočnosť, že autori nového systému výučby „sa usilujú prekonať a zmeniť stav tradičného, málo účinného vyučovania na základe aplikácie novej teórie rozvoja osobnosti žiaka prostredníctvom jeho učebnej činnosti. Osvojenie tejto teórie učiteľmi, a najmä jej realizácia v pedagogickej praxi škôl, je hlavným predpokladom, aby sa do školského vyučovania podarilo aktívne zapojiť aj žiaka, podnietiť jeho vnútornú motiváciu“.

Pri skúmaní činiteľov, ktoré sa zúčastňujú na rozvoji študentovej osobnosti, poukázal prof. J. Hvozdič (1994) na tri hlavné rezervy potenciálneho rozvoja osobnosti:

- a) na rozvoj motivácie a regulácie,
- b) na rozvoj hodnotového, najmä etického a mravného myslenia a zamerania osobnosti,
- c) na rozvoj tvorivosti (tvorivých schopností a vlastností).



V kultúre kvality výučby v aktuálnom systéme s uzavretým PDCA cyklom sa prejavuje práve vplyv košickej pedagogicko-psychologickej školy z prelomu 70-tych a 80-tych rokov minulého storočia, zakladateľom ktorej bol prof. Hvozdič.

Manažérstvo kvality výučby rešpektuje vnútorné mechanizmy kvality akými sú vnútorná motivácia, sebahodnotenie a vlastná tvorivosť osobnosti študenta vo vzdelávacích aktivitách s PDCA cyklom. Princípy manažérstva sú orientované na osobnosť študenta, so stratégiami zameranými na jeho aktívne učenie sa, s cieľom sebauťvárania jeho plne rozvinutej osobnosti.

Kurz manažérstva kvality vysokoškolskej výučby organizujeme pre učiteľov všetkých fakúlt Technickej univerzity v Košiciach pravidelne v každom semestri od júna 2011. Účastníci kurzu musia mať už zvládnuté základy učiteľstva (doplnkové pedagogické štúdium, kurz vysokoškolskej pedagogiky, alebo absolvovanie učiteľskej fakulty). Doterajšie dosiahnuté výsledky z aplikácie Systému s uzavretým PDCA cyklom v kurzoch manažérstva kvality vysokoškolskej výučby z uplynulého obdobia (Blaško, Raschman 2012; 2015) dávajú optimistický predpoklad pre uvádzanie manažérstva kvality do vysokoškolskej výučby.

## **Stratégie manažérstva kvality v škole**

Ako zabezpečiť kvalitu v systéme výučby ?

Pre implementáciu kvality do výučby v školách nestačí prístup „zhora - zvonku“, formovaním z manažmentu školy. Bez stimulovania podnetov vyplývajúcich z učiteľovej vyučovacej činnosti a študentovej učebnej činnosti zostáva kvalita výučby výrazne obmedzená, nerozvinutá. Ak sa učitelia (či študenti) necítia byť spolutvorcami vzdelávacieho procesu na škole a spolutvorcami jeho kvality, potom ich reakcia na snahu o inovácie je málo aktívna, má nízku účinnosť. Teda aj pri vytváraní a udržiavaní kultúry kvality v škole je potrebná stratégia kombinácie prístupu ku kvalite „zhora - zvonku“ (zapojením manažmentu školy) a „zdola - zvnútra“ (manažérstvom kvality vyučovania a učenia sa).

Obroda nášho školstva musí v súčasnosti začať obrodou a rehabilitovaním študentovej osobnosti zvnútra, najmä vnútornej motivácie a tých kvalít osobnosti študenta, ktoré povedú k jeho sebarozvoju školským pôsobením. Dnes, keď by sa mali nastoliť požiadavky na kvalitu vo výučbe, ako vlastnosti dosahovať žiaduce optimálne plnenie vzdelávacích požiadaviek, je uvedený odkaz pre aktivitu subjektu, pre pozíciu tvorivej aktivity študenta a učiteľa v škole zvlášť aktuálny. Spokojnosť zainteresovaných partnerov, ktorými sú predovšetkým študent, učiteľ, rodič, manažment školy a zamestnávateľ, sa manažérstvom kvality výučby dosahuje hlavne stimulovaním a napĺňaním vzdelávacích potrieb, túžob a priání, predstáv, očakávaní študentov, pri zachovaní plnenia si svojich povinností a pracovnej disciplíny.

Tradičné hodnotenie výučby často vychádza zo zásady, že ten kto riadi, ten kontroluje, získava výsledky a hodnotí. Je potrebné sa vyhnúť tomuto pohľadu „zhora - zvonku“. Teda aby len vedúci pracovníci hodnotili prácu učiteľov, či len učitelia prácu študentov. Je nevyhnutné, aby sa kvalita výučby v systéme hodnotila aj „zdola - zvnútra“, z pohľadu učiteľov a študentov, ktorí majú možnosť kvalitu výučby zažiť osobne. Kvalita v systéme vzdelávacích aktivít funguje vtedy, ak všetci zainteresovaní partneri sa môžu hodnotiť vzájomne. Preto v napĺňaní kultúry kvality školy je potrebné správne a jasne určiť partnerov, ich kompetencie a zodpovednosť tak, aby nikto z partnerov nebol trvale len v úlohe hodnoteného alebo hodnotiteľa. Systém manažérstva kvality nemá byť záležitosťou len riadiacich pracovníkov, ale aj riadených pracovníkov a tiež študentov.

Procesom zlepšovania kvality výučby „zdola – zvnútra“ (zainteresovanosťou študentov, učiteľov) je potrebné na školách venovať väčšiu pozornosť, pretože prioritou

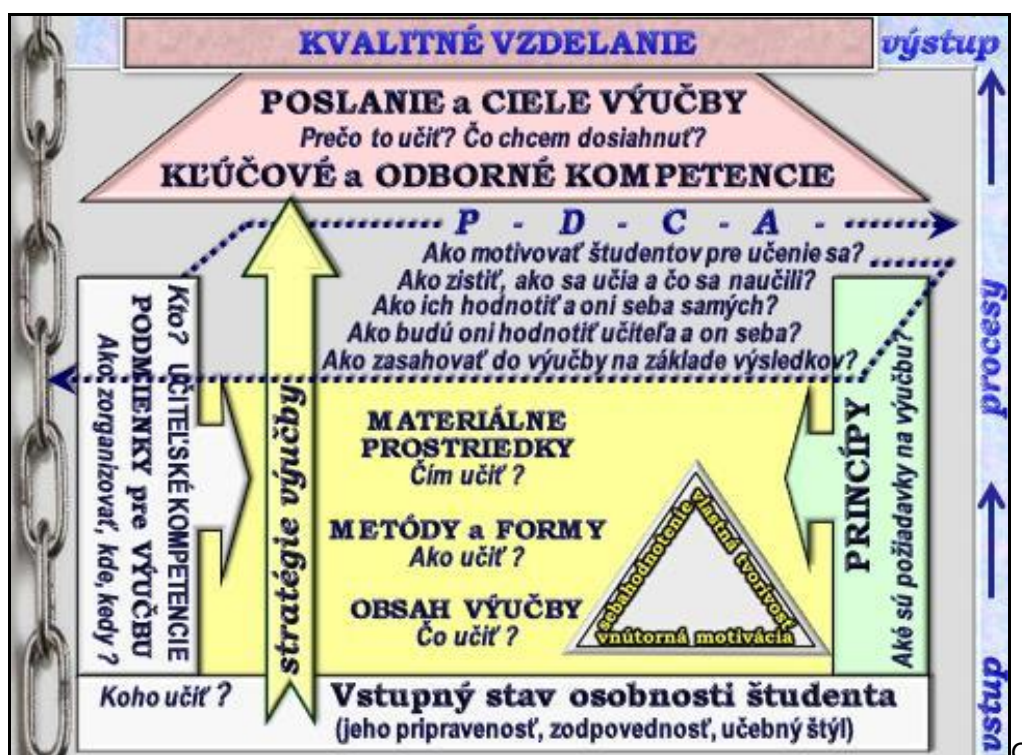
skvalitňovania výučby je aktívne zapojenie práve vyučujúcich (vo vyučovaní) a študentov (v učení sa). Vo vzdelávacích procesoch školy je dôležité pre zrod motivačných procesov v interakcii učiteľa a študenta ich vzájomné očakávanie – učiteľa od študenta a študenta od učiteľa, ako aj ich vlastná autoregulácia, sebahodnotenie.

Kvalita vo výučbe vychádza z takého organizovania vlastnej učebnej činnosti študentov, v ktorej nie je hlavným mobilizujúcim činiteľom len jej cieľ, dosiahnutie čo najlepšieho výkonu, ale aj vlastný obsah tejto učebnej činnosti, jej priebeh a aktívna účasť študenta na nej. Celý systém výučby, všetky fázy a zložky učebného procesu sú potom zamerané na motiváciu a reguláciu osobností študentov, čo nielen skvalitňuje, ale aj zefektívňuje výučbu.

## Metodika kurzu

Aké sú východiská pre zvládnutie systému manažérstva kvality výučby ?

Metodológia, ktorá má zaručiť manažérstvo kvality výučby pre učiteľa, je jeho komplexnosť prístupu pri riešení úloh vo výučbe, jeho systémový prístup k výučbe. Znamená to identifikovanie, porozumenie a manažérstvo kvality systému vzájomne prepojených zložiek a činností v štruktúre výučby, ktoré vzájomne súvisia a ovplyvňujú dosahovanie cieľov výučby.



Obr. 1: Štruktúrna mapa systému kvalitnej výučby. (Zdroj: vlastné spracovanie)

Vytvorenie štruktúry v systéme výučby napomáha aj kontinuálnemu zlepšovaniu tohto systému prostredníctvom merania a vyhodnocovania, tiež stanoveniu možných zdrojov problémov pre jednotlivé zložky a činnosti, korigovaniu plánovania a realizácie výučby (pozri obr.1).

Pre systém manažérstva kvality výučby sú stanovené systémové zložky (Blaško 2013), ktorými sú:

- a) poslanie a všeobecné ciele manažérstva kvality výučby;
- b) princípy manažérstva kvality výučby (zameranie sa na osobnosť študenta, vodcovstvo učiteľa, angažovanosť učiteľa, procesný prístup, zlepšovanie výučby, rozhodovanie založené na dôkazoch, riadenie vzťahov s partnermi);
- c) sledované oblasti a indikátory kvality výučby (oblasť podmienok pre prácu učiteľa a študentov, oblasť nadobudnutého systému učiteľských kompetencií; (P) – plánovanie programu výučby predmetu, D – realizácia priebehu výučby, (C) – kontrolovanie priebehu výučby, (A) – zasahovanie do programu výučby na základe výsledkov; kvalita výstupov výučby);
- d) štandardy kvality výučby;
- e) nástroje merania kvality výučby;

Aký je program vzdelávacích činností s manažérstvom kvality výučby pre učiteľa ?

Procesný prístup k riadeniu výučby znamená systematicky identifikovať procesy vo výučbe pre dosiahnutie požadovaných výsledkov a nachádzať medzi nimi vzájomné väzby. Štruktúra vzdelávacích činností s manažérstvom kvality v PDCA cykle, akými sú prednášky, cvičenia, semináre a pod. je znázornená na obr. 2 (Blaško 2013).



Obr. 2: Štruktúra procesov a parciálnych procesov vo vzdelávacej činnosti s manažérstvom kvality (PDCA cyklus). Zdroj: vlastné spracovanie.

Úspešnosť manažérstva procesov je možné dosiahnuť, ak sú riadené v štyroch fázach PDCA cyklu:

- plánovanie (P): stanovenie poslania, cieľov a činností,
- realizácia (D): organizovanie a vedenie,
- kontrolovanie (C): zisťovanie výsledkov a vyhodnocovanie,
- zasahovanie (A) do ďalších procesov na základe výsledkov.

Na základe skúseností a pripomienok (aj z predchádzajúcich kurzov) boli realizované témy kurzu pre účastníkov v rozsahu 22 hodín priamej výučby a 2 hodiny konzultácií k záverečnej práci:

- I. Úvod do kvality, kvalita školy a kvalita výučby.
- II. Plánovanie programu kvalitnej výučby (vzdelanostný profil absolventa, informačný list predmetu, plánovanie priebehu a kontrolovania výsledkov výučby).
- III. Zvyšovanie kvality vzdelávacích aktivít (prednáška, cvičenie, seminár).
- IV. Zvyšovanie kvality hodnotenia výkonov študentov.
- V. Systém manažérstva kvality výučby: poslanie a ciele, princípy, oblasti a indikátory, štandardy kvality výučby, nástroje merania kvality výučby.
- VI. Záverečné kolokvium s obhajobou záverečnej práce absolventa, s vypracovaným študijným programom, zistenými výsledkami výučby a vyhodnotením kurzu.

## Výsledky

V prvom polroku 2016 (do 30. júna) úspešne ukončilo kurz 32 účastníkov z rôznych fakúlt Technickej univerzity. Na záver kurzu sa pravidelne predkladá dotazník pre zhodnotenie kurzu (v zátvorke je uvedené percento zvolených odpovedí spomedzi 32 účastníkov):

1. Aký je Váš názor na zaradenie kurzu pre všetkých učiteľov na Technickej univerzite
 

a) silne súhlasím (50 %)	d) nesúhlasím (0 %)
b) súhlasím (50 %)	e) silne nesúhlasím (0 %)
c) neviem sa k tomu vyjadriť (0 %)	
2. Myslíte si, že absolvovanie kurzu Manažérstvo kvality výučby na VŠ bude pre Vaše uplatnenie v učiteľskej praxi:
 

a) veľmi užitočné (43,8 %)	d) málo užitočné (0 %)
b) užitočné (53,1 %)	e) neužitočné (0 %)
c) neviem (3,1 %)	
3. Svoju aktivitu v rámci kurzu hodnotím ako
 

a) výbornú (6,2 %)	d) slabú (0 %)
b) veľmi dobrú (59,4 %)	e) nedostatočnú (0 %)
c) dobrú (34,4 %)	
4. S absolvovaným kurzom Manažérstvo kvality výučby na vysokej škole som celkovo:
 

a) mimoriadne spokojný (21,9 %)	d) málo spokojný (0 %)
b) veľmi spokojný (62,5 %)	e) nespokojný (0 %)
c) spokojný (15,6 %)	
5. Pokúste sa charakterizovať ideálny spôsob organizácie a výučby Manažérstva kvality výučby na VŠ, ktoré by spĺňali všetky Vaše prania a očakávania.
6. Na čo odporúčate venovať pri výučbe v kurze Manažérstvo kvality výučby na vysokej škole hlavný dôraz ?

Výsledky hodnotení absolventov kurzu v r. 2016 sú veľmi podobné hodnoteniam absolventov kurzu z predchádzajúcich rokov. V dotazníkoch pre záverečné hodnotenie kurzu Manažérstva kvality výučby na vysokých školách vyjadrilo celkovú svoju spokojnosť až mimoriadnu spokojnosť s kurzom všetkých 32 absolventov.

Takmer jednoznačne všetci absolventi kurzu vyslovili názor, že absolvovanie kurzu bude pre ich uplatnenie v učiteľskej praxi užitočné až veľmi užitočné.

Všetci absolventi súhlasia až veľmi súhlasia so zaradením všetkých učiteľov Technickej univerzity do kurzu.

Prevažná väčšina súhlasí aj s organizáciou a časovým rozdelením stretnutí: prezenčná metóda v rozsahu 24 hodín vzdelávacích činností formou prednášok, cvičení, konzultácií a záverečnej práce (5 stretnutí po 4 h počas jedného semestra, 2 h konzultácií a 2 h pre záverečné kolokvium).

Podobne ako tomu bolo aj v predchádzajúcich kurzoch Manažérstva kvality výučby, ocenili účastníci na jednotlivých lekciami predovšetkým prítlačivosť tém kurzu kvality, pripravenosť a profesionálny prístup lektora, jeho zaoberanosť pre problematiku, schopnosť zaujať, pripravenosť počítačových prezentácií k jednotlivým témam kurzu, komunikáciu na lekciami, možnosť otvorených diskusií o súčasných problémoch vo vysokoškolskej výučbe, ale aj príjemnú sociálnu klímu na lekciami kurzu.

Prevažná väčšina absolventov kurzu súhlasí s preberanými témami v kurze, nemajú k nim zásadné pripomienky. Najviac ich zaujali ukážky kvalitných vzdelávacích aktivít (prednáška a cvičenie uvedených lektorom). Ešte viac pozornosti navrhujú venovať príprave záverečnej práce s programom výučby predmetu, na ktorú boli vyčlenené aj 2 hodiny konzultácií. Jednoznačne veľkú spokojnosť prejavili absolventi so študijnými materiálmi, ktoré sú publikované na webovom sídle <http://web.tuke.sk/kip/> k problematike manažérstva kvality výučby.

## Diskusia

Hlavným cieľom manažérstva kvality výučby je priblížiť proces výučby k potrebám a očakávaniam zainteresovaných partnerov; optimalizovať procesy vyučovania a učenia sa, pri ktorých dochádza k uspokojovaniu požiadaviek (vzdelávacích potrieb a očakávaní spojených s výučbou) predovšetkým študentov, aby sa zvýšila ich úspešnosť absolvovaného štúdia a neskôr aj úspešnosť na trhu práce. Súčasne sa majú dosahovať vytýčené ciele v tvorivo-humanistickej výučbe, pri racionálnych nákladoch na výučbu, realizovať uzavretý PDCA cyklus s uplatňovaním vnútorných mechanizmov kvality. To všetko je potrebné objektívne merať, hodnotiť a prijímať opatrenia vo výučbe.

Z priebežných hodnotení lekciami kurzu prostredníctvom dotazníkov vyplýva, že podobne ako v predchádzajúcich kurzoch aj teraz prevláda jednoznačný názor účastníkov, že takýto kurz by mali absolvovať všetci učitelia na Technickej univerzite. Stále častejšie sa objavuje aj názor, že by ho mali absolvovať aj vedúci pracovníci, zvlášť vedúci katedier (aj keď niektorí ho už absolvovali).

Účastníci kurzu by chceli pripomenúť, že hlavným cieľom škôl je vzdelávanie študentov, pretože tlaky zamerané len na publikačnú činnosť učiteľov a riešenie projektov na katedrách nedávajú im dostatočný priestor a čas pre skvalitňovanie výučby. Na záverečnom kolokviu kurzu kvality sa pravidelne zúčastňuje aj prorektor pre vzdelávanie. Účastníci odporúčajú, navrhujú, aby sa tohto kolokvia zúčastňovali aj ďalší funkcionári fakúlt a univerzity.

Manažérom kvality výučby je samotný učiteľ, ktorého primárnou úlohou je zabezpečovanie poslanie, cieľov a smerovania jeho výučby na základe strategických

zámerov školy, čo môže prejavíť v príprave kvalitného programu svojej výučby a následne v samotných vzdelávacích činnostiach.

## Záver

Systémy manažérstva kvality v škole sú účinné vtedy, keď rozvíjajú kvalitu výučby v študijných skupinách a predovšetkým kvalitu a efektivitu vlastného učenia sa študentov. Manažérstvo kvality vysokoškolskej výučby patrí medzi najaktuálnejšie inovácie profesionality vysokoškolského učiteľa, jeho učiteľských kompetencií. Vytvorením náležitých podmienok pre prácu vysokoškolských učiteľov a rozvojom ich profesionálneho rastu možno zlepšiť kvalitu výučby (predovšetkým prednášok, cvičení, seminárov, skúšok), ako najdôležitejšieho procesu na vysokej škole a hlavnej oblasti kvality vysokej školy.

Kurz Manažérstvo kvality vysokoškolskej výučby, ktorý už niekoľko rokov uskutočňujeme na Technickej univerzite v Košiciach, vo svojej jedinečnosti na Slovensku napĺňa uvedené myšlienky implementácie kvality do výučby (na rozdiel od častejšie sa vyskytujúceho manažérstva kvality školy, či kvality vzdelávacieho systému).

Výskumne orientovaná literatúra na tému kvalita školy je pomerne bohatá. Mnoho autorov pracujúcich v empirických výskumoch s tematikou kvalita vo vzdelávaní vyzýva k zameraniu pozornosti na kvalitu výučby (Janík, 2012). Je potrebné posunúť zorné pole na to hlavné, čo sa v škole deje – vyučovanie a učenie sa.

Prečo je potrebný systém riadenia kvality pre oblasť učenia sa a vyučovania ?

Európske univerzity venujú tejto mimoriadne aktuálnej oblasti výučby náležitú pozornosť (pozri napr. Technickú univerzitu RWTH Aachen – [www.rwth-aachen.de](http://www.rwth-aachen.de)). Medzi dôvody, prečo je kvalita výučby mimoriadne aktuálna, patrí rýchla sociálna zmena, ktorá si vyžaduje rýchlu prispôsobivosť zo strany všetkých inštitúcií, rozšírenie vzdelávania v kombinácii so zvyšujúcou sa sociálnou rozmanitosťou. V neposlednom rade je to aj bolonský proces, ktorý kladie dôraz na kvalitu a zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní ako nenahraditeľný základ pre procesy obnovy a internacionalizáciu univerzitných systémov v Európe.

Zabezpečenie kvality významne prispieva k systematickému zhromažďovaniu spätnej väzby od zúčastnených partnerov, sprístupňuje túto spätnú väzbu zodpovedným stranám, študentom a zainteresovanej verejnosti a podporuje potrebné opatrenia.

Kvalita výučby ako kľúčová záležitosť školy, by sa mala vyučovať na fakultách v učiteľskej príprave pre všetky stupne škôl. S kvalitným učiteľským vzdelanostným základom by školskí pracovníci, riadiaci úradníci v školstve, akademici, mohli byť efektívnejším prínosom pre komplexné vytváranie podmienok vo vzdelávaní národa.

Veľmi pozitívne ohlasy medzi absolventmi kurzu Manažérstva kvality výučby na Technickej univerzite, ale aj záujem našich i zahraničných inštitúcií, sú pre nás dostatočným stimulom, ale aj našou zodpovednosťou, pre ďalšie organizovanie rozvíjania učiteľských kompetencií takouto netradičnou formou. Súčasne si uvedomujeme, že uvedená problematika nie je doterajšími našimi aktivitami ani zďaleka vyčerpaná, že by bolo potrebné pri uvádzaní tohto manažérstva do výučby mať aj následné výsledky pôsobenia učiteľov vo vzdelávacích aktivitách.

Isté je však to, že nič sa v školstve nezmení, ak sa nezmení učiteľstvo. Poslaním manažérstva kvality výučby je predovšetkým uspokojovanie vzdelávacích potrieb a očakávaní študenta a profesijných potrieb učiteľa vo výučbe a zefektívnenie výsledkov výučby. Podporuje a deklaruje sa takto expertnosť učiteľa, jeho profesionálna zodpovednosť, posilňuje sa učiteľská morálka, zaniatenosť pre učiteľstvo, ale aj sebadôvera vysokoškolského učiteľa voči sebe samému, ako súčasť jeho cti



a hrdosti. Tým sa zvyšuje aj dôvera verejnosti k učiteľstvu, prestíž učiteľskej profesie v spoločnosti.

## Literatúra

Anonym, 2016. *Process Management Teaching and Learning* [online]. [cit. 2017-05-10].

Dostupné z: <http://www.rwth-achen.de/cms/root/Studium/Lehre/Lehre/~fwpo/Qualitaetsmanagementsystem/?lidx=1>

BLAŠKO, M. a P. RASCHMAN, 2012. Management of the Quality of Teaching at Universities – a Course for Teachers at the TU of Košice developed within the Operational Programme „Education“. In: *Zborník z medzinárodnej konferencie o eLearningových technológiách a ich aplikáciách 8.-9.11.2012*. Stará Lesná, Vysoké Tatry.

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

Dostupné aj z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1310&res=low&menu=1310>

BLAŠKO, M., 2015. Sebareflexívny model systému manažérstva kvality pre učiteľa. In: *Edukácia*. Košice: UPJŠ, Katedra pedagogiky. Roč. 1, č. 1., s. 38 – 43. ISSN 1339-8725.

BLAŠKO, M. a P. RASCHMAN, 2015. Quality management of teaching – learning process at the Technical University in Košice (Slovakia). In: *4th International Scientific Forum, ISF 2015*. Oxford: United Kingdom, Proceedings Vol.1. p. 395 – 404. ISBN 978-608-4642-42-8.

HVOZDÍK, J., 1994. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF UPJŠ. ISBN 80-08-00376-6.

JANÍK, T., 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. In: *Pedagogika*. Roč. 62, č. 3, s. 244 – 261. ISSN 0031-3815.

## Adresa autora

### Doc. RNDr. Michal Blaško, PhD.

Katedra inžinierskej pedagogiky, Technická univerzita v Košiciach

B. Němcovej 32, 042 00 Košice

michal.blasko@tuke.sk

---

# DOMINANCIA UČITEĽA V PROCESE DOMINANCIE ŽIAKA. HUDBNÁ TVORBA A TVORIVOSŤ V EDUKAČNOM PROCESE

## THE DOMINANCE OF TEACHER IN THE PROCESS OF DOMINANCE OF STUDENT. MUSIC PRODUCTION AND CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Tomáš Boroš**

Katedra hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

### **Abstract:**

Musical creation in accordance with the principles social constructivism educational concepts, problem and project teaching. The research focused on the application and effectiveness of particular methods of elementary musical improvisation and creativity in primary education, based on the so-called models "Skladačky". This method created by Thomas Boros, is a set of models aimed at the development of musical creation through perceptual and visual stimulation and suppressed traditional musical and educational practice: reproduction, imitation and music theory context (eg. standard notation). The process of reviewing the effectiveness of these procedures was conducted through qualitative research tools. In the current musical education of still dominating principle of imitative and reproductive processes, making music is almost exclusively reserved for higher level vocational training. Research has demonstrated the functionality and efficiency of the proposed methods to music creation even at lower levels of education. The proposed method requires an informed teacher - facilitator who encourages student activity, his independent work and learning. Despite the fact that the proposed research and the testing of methods is primarily musical educative and its effects can be confirmed also in the development of key competencies.

### **Key words:**

music education, music composition, improvisation, educational activity

### **Úvod**

Progresívne koncepcie hudobnej pedagogiky (adaptácie a rozvíjajúce metódy vychádzajúce z impulzov Dalcrozea, Orffa a Kodályya), ako aj požiadavky modernej pedagogiky a didaktiky (ciele edukácie s dôrazom na kompetencie, problémové, projektové vyučovanie, sociokonštruktivistické prístupy) zdôrazňujú nevyhnutnosť aktívneho a samostatného žiaka.

Žiak dominuje v procese edukácie svojou aktivitou, učiteľ je v úlohe facilitátora, nebadane modeluje priebeh edukačného procesu. Dominancia žiaka však v skutočnosti znamená didakticky a metodicky dominantného učiteľa, mimoriadnu aktivitu v edukačnom procese zdanlivo pasívneho učiteľa – inými slovami pri pozorovaní edukačnej situácie (reality, procesu) je navonok výrazná aktivita žiaka, avšak pri



odbornom – didaktickom uhle pohľadu je zase pri pozorovaní zjavná aktivita učiteľa, alebo ešte inak: realizácia požiadavky aktívneho a samostatného žiaka vyžaduje vysokú odbornosť, profesionalitu, skúsenosti a systematickú náročnú prípravu učiteľa. Preto v publikácii *Skladačky – modely na improvizáciu a kompozíciu* nachádzame v úvodnom oslovení učiteľov:

„v úvode oslovujem práve vás, lebo bez dobrého učiteľa nemajú *Skladačky* šancu.“ (Boroš, 2015,s.2).

V hudobnej edukácii požiadavku samostatného tvorivého a aktívneho žiaka naplňa činnostný charakter edukácie. V hudobnej edukácii sú to: hlasová, inštrumentálna a percepčná činnosť a podporené činnosti hudobno-pohybová, hudobno-dramatická, hudobno-vizuálna, ako aj činnosť z hľadiska samostatnosti a tvorivosti žiaka: reprodukčné a produkčné (Sedlák, Váňová, 2013.s.48).

Autori Sedlák, Váňová k produkčným a reprodukčným činnostiam priradujú aj činnosti percepčné. Naša kategorizácia činností podľa samostatnosti a tvorivosti žiaka neuvádza percepčnú činnosť, pretože vychádza z predpokladu, že každá hudobná činnosť nevyhnutne potrebuje percepciu, preto ju samostatne nevymedzujeme. Autori Sedlák, Váňová percepčné činnosti vymedzujú v zmysle počúvania hudby, kedy príjemca hudbu neprodukuje ani nereprodukuje, v edukácii je však počúvanie hudby vždy sprevádzané inou činnosťou (produkčnou alebo reprodukčnou) a zdroj hudby je popri nahrávke často vlastná hudobná produkcia (hlas, hudobný nástroj). Ak ide výlučne o počúvanie hudby – napr. na koncerte, alebo koncentrované počúvanie nahrávky, ide samozrejme o činnosť, pretože percipient je aktívny, činný, prevažuje však oblasť hudobných schopností ako činností v zmysle fyzického činu a aktivity efektórných, výstupných orgánov. V súvislosti s edukačnou praxou Sedlák a Váňová vymedzujú činnosti: spevácke (vokálne), počúvanie hudby („poslechové“), inštrumentálne a hudobno-pohybové. S týmto vymedzením sa stotožňujeme, spevácke činnosti sme však rozšírili a zovšeobecnilli na hlasové činnosti (zohľadňujeme aj použitie reči v hudobnej edukácii – rytmizovanie, deklamácia), a činnosti sme rozšírili o hudobno-dramatické a hudobno-vizuálne.

Hudobné činnosti o hudobno-dramatické rozšírili na Slovensku Belo Felix a Eva Langsteinová, k ich členeniu hudobných činností sa naša klasifikácia najväčšmi prikláňa s výnimkou speváckych (vokálnych), ktorú sme zovšeobecnilli na hlasové a na základe tendencií súčasného umenia, ktoré smeruje k integrácii sluchového a vizuálneho vnímania (videoart, performance, konceptuálne umenie, grafické partitúry a pod.), sme pridali hudobno-vizuálne činnosti.

Ulrike E. Jungmair v knihe *Das Elementare* vymedzuje Orffov-Schulwerk (i elementárnu hudbu) troma prvkami: pohyb, reč a hudba (muzicírovanie, v orig. Musizieren). (Jungmair, 2003.s.201), resp. rytmus, pohyb, reč (s.151). Toto vymedzenie môžeme chápať ako vymedzenie hudobných činností. Pohyb z triády Orffovho Schulwerku sa zhoduje v našom vymedzení s hudobno-pohybovou činnosťou, reč s hlasovou činnosťou a hudba s inštrumentálnou činnosťou (výrazná až dominantná črta Orffovho Schulwerku) a hlasovou činnosťou (spev. keďže reč sme už vymedzili). Hudobno-dramatické a hudobno-vizuálne činnosti sú však tiež v plnej zhode s princípmi Orffovho Schulwerku, ktorý smeruje k synkréze umení a holistickému rozvoju osobnosti.

## **Hudobná tvorba ako cesta k dominancii žiaka**

Kľúčovými pojmami v súvislosti s požiadavkou dominantného, aktívneho a samostatného žiaka sú teda: činnostný charakter edukácie a produkčný prístup

k činnostiam, v hudbe sa produkcia realizuje najmä improvizáciou a kompozíciou. Kým napr. vo výtvarnej výchove je produkčný prístup prirodzený od začiatkov edukácie – vlastné výtvary detí, v hudobnej edukácii prevládajú reprodukčné a imitačné metódy – opakovanie daného, už vytvoreného hudobného celku. Prevláda interpretačný princíp nad tvorivým, samostatné rozhodovanie žiaka je značne obmedzené.

Tvorivosť poukazuje na vnútorné psychické procesy a zároveň na interakciu s okolitým svetom – na základe vnútorných psychických pochodov vytvárame originálny produkt pre vonkajškovú realitu, pozitívne meníme, ovplyvňujeme okolitú realitu, tvorivé myslenie, resp. jeho výsledky prejavujeme navonok v podobe činnosti. Hudobná tvorba v kontexte hudobnej edukácie prirodzene obsahuje túto syntézu tvorivosti, syntézu vnútorného, psychického (hudobné schopnosti, špecifické tvorivé myslenie) a vonkajškového, činnostného (hudobná činnosť). Hudobná tvorba v hudobnej edukácii je priamo spojená s hudobnou činnosťou alebo z činnosti bezprostredne vyplýva. Bez priamej skúsenosti s hudobnými činnosťami nie je v edukácii možná hudobná tvorba (viac menej to platí aj pre hudobnú tvorbu mimo edukačného kontextu – napr. u profesionálnych hudobníkov). Bez zažitia hudby v konkrétnom fyzickom čine nie je možná hudobná tvorba. Čím má jedinec viac skúseností s hudobným umením, tým je spojenie tvorby s fyzickou vonkajškovou činnosťou voľnejšie. Hudobné činnosti (najmä základné - hlasová a inštrumentálna) sú však vždy v tvorbe nejakým spôsobom prítomné, majú na tvorbu vplyv.

Hoci profesionálny hudobník (skladateľ) nemusí pri tvorbe bezprostredne vychádzať z hudobnej činnosti, resp. jeho tvorivý proces nie je činnosťou priamo determinovaný (komponovanie mimo hudobného nástroja), jeho myslenie, imaginácia, pamäť a iné špecifické psychické procesy vychádzajú z predchádzajúcej reálne znejúcej hudby ako výsledku fyzického činu, vlastnej empirie. Treba zdôrazniť, že činnosť je neoddeliteľným komplementárnym spojením psychických procesov a telesnej aktivity, vonkajších a vnútorných dejov osobnosti, resp. hudobná činnosť je neoddeliteľná od hudobných schopností, činnosť vytvára a rozvíja hudobné schopnosti. To znamená, že tvorbu determinuje činnosť nie len svojim hudobným (zvukovým) výsledkom, ale aj svojou priestorovo-vizuálnou fyzickou realizáciou.

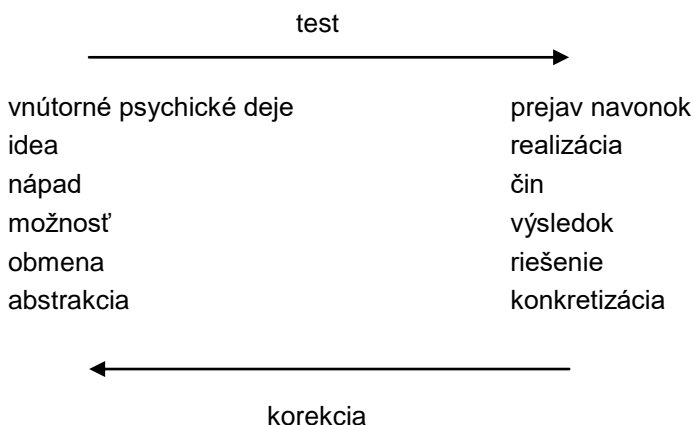
Možno predpokladať, že hudobnú tvorbu ovplyvňuje priestorovo-vizuálna fyzická realizácia nie len hudobnej činnosti, ale aj mimohudobných bežných životných dejov – telesných, prírodných, mechanických a pod. Možno pozorovať paralely medzi hudobno-výrazovými prostriedkami a konkrétnymi telesnými pohybmi či prírodnými dejmi (gradácia, akcent, pohyb melódie, metrum, zvukové farby a pod. ako východ slnka, rozkvitanie rastliny, vietor, rozmach rukou smerom nahor, kráčanie, dýchanie a pod.) Fyzický zážitok z hudobnej činnosti sa premieta do tvorby napríklad v prípade radu väčších intervalov ako predstava výraznejších pohybov ruky pri hre väčších intervalov na niektorých hudobných nástrojoch (klavír, xylofón a pod.) alebo napríklad v prípade radu stúpajúcich tónov ako zväčšujúce sa napätie hlasiviek pri speve stúpajúcej melodickej línie a pod.

Kým profesionálny hudobník vychádza pri tvorbe z predchádzajúcich hudobno-činnostných skúseností, žiaci tieto skúsenosti iba nadobúdajú, preto u žiakov prebieha tvorba súčasne s realizáciou hudby – s činnosťou. Keďže s menej skúsenými žiakmi sa nemôžeme oprieť o predchádzajúcu hudobno-činnostnú skúsenosť, pri tvorbe vychádzame z činnosti prebiehajúcej v reálnom čase, stotožňujúc hudobnú tvorbu s hudobnou činnosťou.

Tvorba v edukácii vyžaduje konkrétny materiál, ktorý iniciuje tvorivé myslenie a je prostriedkom na fyzické vonkajškové vyjadrenie vnútorných intelektových pochodov -

tvorivého myslenia. Tvorba nevyhnutne vyžaduje určité minimálne poznanie hudobného materiálu, na ktorý sa zameriava. To však neznamená, že najskôr potrebujeme istý čas iba spoznávať materiál a až po dlhodobejšom školení možno pristúpiť k tvorbe. Fázu spoznávania materiálu a fázu tvorby netreba od seba výraznejšie časovo odlíšiť. Spoznávanie materiálu činnosťou a tvorba sú procesy bezprostredne spojené. Fyzickým materiálom je v hudobnom umení zvuk. Hudobná tvorba potrebuje určité minimálne množstvo vstupných informácií o vlastnostiach a možnostiach materiálu – zvuku. Preto prvým krokom je vytváranie zvuku, jeho hľadanie a nachádzanie v okolí, jeho generovanie pomocou fyzického zásahu jedinca – prostredníctvom činnosti. Potom, ako máme k dispozícii určité zvukové spektrum, hľadáme možnosti jeho uplatnenia, konkrétny zvuk generovaný činnosťou sa nám stáva prostriedkom na vyjadrenie svojich vnútorných tvorivých pochodov, resp. v edukácii konkrétny zvuk iniciuje, podporuje a umožňuje proces tvorivého hľadania, tvorivé hľadanie sa realizuje simultánne s hudobnou činnosťou, resp. vnímaním aktuálne realizovaného zvukového výsledku hudobnej činnosti, ako aj vizuálnym vnímaním.

Rozlišovanie vnútorných a vonkajších (psychických a fyzických – činnostných) dejov v procese tvorby je možné iba v teoretickej rovine, pre zdôraznenie duality tvorby. V realite sa oba vymedzené póly tvorby prelínajú a nie je ich možné atomizovať, pretože pri vonkajšej, činnostnej realizácii tvorivých ideí je vnútorné tvorivé myslenie jedinca stále aktívne a vnútorné tvorivé myslenie zase anticipuje, inšpiruje sa a utvára sa vonkajšími činnosťami. Napriek tejto komplementárnosti vnútorného myslenia a vonkajších prejavov, pre sprehľadnenie, skúmanie a pochopenie procesu tvorby, môžeme tieto dva póly tvorby vyčleniť, osamostatniť. Potom vzťahy medzi týmito dvoma súčasťami tvorby môžeme vyjadriť nasledujúcou schémou.



Skladačky – modely na elementárnu improvizáciu a kompozíciu

Na podporu produkčného, tvorivého prístupu vznikla publikácia T. Boroša *Skladačky – modely na improvizáciu a kompozíciu*.

*Skladačky* sú s výnimkou kresieb a malieb v prílohe publikácie, určené výhradne pre učiteľa. Žiak improvizuje a komponuje bez nôt (bez vedomia, že nejaké *Skladačky* vôbec existujú). Ani učiteľ v procese (spolu)tvorby túto publikáciu nepotrebuje. Využíva ju iba vo fáze prípravy na vyučovanie. Spolu so žiakom sa môže inšpirovať iba kresbami a malbami Veroniky Klímovej, ktoré tvoria samostatnú prílohu vo forme voľných listov.

*Skladačky* obsahujú jedenásť modelov. Každý model má päť častí:

1. Ostinato a slovné usmernenie ako na ostinato reagovať – ako improvizovať, komponovať.
2. Vizualizácia princípu modelu kresbou – ide o ilustráciu, ktorá však zároveň zachytáva princíp modelu, to znamená, že túto kresbu možno položiť na pult a priamo z nej hrať akoby z nôt, čiže pri čítaní kresby a jej hudobnej realizácii rešpektujeme štandardnú postupnosť zľava doprava a zhora nadol.
3. Vizualizácia atmosféry modelu maľbou – perokresba vyjadruje princíp modelu, farebná abstrakcia inšpiruje k umeleckým výrazovým atribútom hudby. Žiak môže, ale nemusí využiť túto vizuálnu inšpiráciu.
4. Metodické inšpirácie – inšpirácia pre učiteľa, ako s daným modelom pracovať.
5. Príklad realizácie.

Príklad v žiadnom prípade nekopírujeme, žiak k nemu nemá prístup, je určený iba učiteľovi ako ukážka princípu. Vaši žiaci iste vytvoria oveľa krajšie improvizácie a kompozície, ako uvádzame v príkladoch. *Skladačky* boli vytvorené primárne pre klavír, ale dajú sa ľahko adaptovať aj pre iné nástroje i spev a najmä komornú hru. Napríklad prvá *Skladačka* znie pekne v obsadení violončelo, flauta a klavír: rozhovor violončela a flauty prebieha ponad ostinato znejúce na klavíri. Alebo ich môžeme realizovať celkom inak a v celkom iných inštrumentálnych a vokálnych zoskupeniach. *Skladačky* sú univerzálne aj v súvislosti s interpretačnou úrovňou – je možné ich maximálne zjednodušiť na elementárnu náročnosť, ako aj obohatiť vyspelou interpretačnou technikou.

Z kvalitatívneho výskumu – pozorovania a interpretácie skupiny žiakov prvého stupňa na CZŠ Narnia ZUŠ M. Ruppeldta – obe bratislavské školy, ktorý sa realizoval v priebehu roku 2015 bolo možné formulovať nasledujúce zásady práce so *Skladačkami* ako aj problémy pri aplikácii tejto metódy a návrh ich riešenia.

## Zásady hudobnej tvorby

1. Tvorivý proces žiaka neprerušujeme, jeho priebeh počas realizácie nekorigujeme, neupozorňujeme na nedostatky a chyby.
2. Hľadáme krásu v akomkoľvek výsledku. *Skladačky* nemajú jedno správne riešenie. Skúšame prekročiť tieň našej doterajšej hudobnej skúsenosti.
3. Pozorne počúvame improvizáciu žiaka. Učiteľ sa nekoncentruje na svoje predstavy optimálnej realizácie modelu, neprojektuje svoje očakávania a estetické preferencie do žiakovho prejavu, všetku svoju pozornosť sústreďí na jeho improvizáciu. Akékoľvek ďalšie návrhy a intervencie učiteľ chápe ako spoločné hľadanie iných možných riešení spolu so žiakom.
4. Učiteľ vníma žiaka ako rovnocenného partnera, tvorí s ním jeden tím. Napätie žiaka pri spoločnej práci s učiteľom môže vyplývať aj z vnímania rol tradičnej pedagogiky – objektívna, autoritatívna, kontrolná, hodnotiacia funkcia učiteľa a submisívne postavenie žiaka s presne určenými povinnosťami. Pojem spolupracovníci predpokladá rovnocenné postavenie a spolupodieľanie sa na činnosti. Učiteľ spolu so žiakom vníma, príp. spoluvytvára hudobné procesy.
5. O vývoji hudobných procesov rozhoduje výhradne žiak, výsledky naplnenia modelu hodnotí žiak. Napriek tomu, že učiteľ je dôležitým iniciačným a motivačným faktorom improvizácie, o vlastnej tvorbe a jej výsledkoch rozhoduje žiak.
6. Úvodné učiteľove slovné usmernenia sú minimálne. Podstatu princípu podrobne nevysvetľujeme.
7. Nevzdávame sa po prvých pokusoch, hoci z nich môžeme mať i „zmiešané pocity“.

### Problémy a návrh ich riešenia

Keďže nemožno predvídať realizáciu zadania, práca s modelmi si v hudobnej edukácii vyžaduje pedagogické majstrovstvo, ktoré sa prejavuje najmä v motivácii a ďalej v adekvátnom modelovaní situácie a procesu realizácie modelu. Učiteľ navodzuje situáciu s vedomím stanoveného cieľa a tým je, popri pochopení princípu modelu, najmä samostatné vytvorenie hudobne akceptovateľného celku.

Problémy, pri ktorých deti najčastejšie potrebujú nenápadnú intervenciu zo strany učiteľa:

- Napätie pri tvorbe (hre)

S týmto problémom sa stretávame najmä v počiatočných fázach práce s modelmi. Na začiatku je nevyhnutný kontakt s učiteľom. Práve prítomnosť učiteľa, autority, ktorá sleduje výkon žiaka, môže spôsobovať žiakovu strnulosť, napätie, neuvolnenie. Žiak sa usiluje „uhádnúť“ riešenia, ktoré predpokladá, že sú správne a očakávané, snaží sa skôr vyhovieť učiteľovi, ako slobodne vychádzať z vlastných nápadov. To je častý problém improvizácie, nad ktorou sa rozprestiera tieň tradičnej pedagogiky s preferovaním jediného možného správneho riešenia, objektivizovaného hodnotenia výkonu s úspešným alebo neúspešným výsledkom.

Preto autor modelov predpokladá, že najdôležitejšia fáza tvorby (improvizácie i kompozície) prebehne v privátnej sfére žiaka. Tak ako skladateľ pri tvorbe zväčša potrebuje pokoj a samotu, aj žiak by mal po tom, ako pochopí princíp modelu v spolupráci s učiteľom, pokračovať v tvorbe samostatne, napr. v domácom prostredí. Práca s učiteľom je tiež nevyhnutná, preto už v tejto fáze potrebujeme dosiahnuť určitý stupeň uvoľnenosti žiaka. Je dôležité, aby mal žiak z práce s modelmi pozitívnu inšpiratívnu a príjemnú skúsenosť, ktorá bude pre neho hlavnou motiváciou pokračovať v tvorbe aj v domácom prostredí, v samote a z vlastnej iniciatívy.

- Vnímanie zadania ako príliš náročného, zameranie sa na zvládnutie princípu, nie na zvukový výsledok. Cieľom modelov je, aby žiakove psychické procesy, jeho vedomie, myslenie

a cítenie boli plne k dispozícii pre tvorivé procesy, výrazové prostriedky hudby, expresivitu a emocionalitu. Aby sme tento cieľ dosiahli, nemôžeme psychiku, myslenie žiaka zaťažovať náročnými racionálnymi operáciami, vysokými nárokmi na schopnosti a zručnosti. V opačnom prípade „neostáva miesto“ pre slobodnú tvorbu. Preto sú modely vo svojej náročnosti univerzálne, možno ich maximálne zjednodušiť na elementárnu úroveň, ako aj obohatiť náročnými technickými a kompozičnými prostriedkami vyspelého hudobníka. Učiteľ

na začiatku procesu práce s modelom diagnostikuje možnosti žiaka, resp. vychádza z poznania jeho úrovne a preferencií (učebného štýlu) a tomu prispôsobuje úvodné usmernenia.

- Vytváranie príliš zložitých štruktúr

Modely na rozvoj elementárnej improvizácie a kompozície predpokladajú jednoduché riešenia, jednoduché a prehľadné výsledky improvizácie sú v prípade týchto modelov spravidla aj hudobne hodnotnejšie. S počiatočným žiakovým napätím a jeho úsilím čo najlepšie uspieť súvisí aj častá tendencia vytvárať zbytočne zložité hudobné štruktúry, ktoré majú často negatívny vplyv na umeleckú kvalitu improvizácie, resp. kompozície, na vnímanie celku, logiku rozvíjania hudobného materiálu a vytvárajú u žiaka napätie. Je to spojené s predstavou vyplývajúcou z úmery tradičnej pedagogiky – že čím viac síl a úsilia do riešenia úlohy vložíme, tým väčšia je pravdepodobnosť úspechu, a tiež, že úspech pri určitej činnosti, pri riešení zadanej úlohy, si vyžaduje istú mieru nadpráce, plnú zaangažovanosť, veľkú mieru aktivity, preukázanie zvládnutia zložitých zadaní na

základe väčšieho objemu vedomostí, schopností a zručností (pochválený nebudem za niečo, čo je ľahké). Toto hľadisko je v zásade správne – je dôležité vyžadovať od žiakov zaangažovanosť, aktivitu a usilovnosť. V prípade improvizácie však tieto atribúty, ktoré máme v sebe hlboko zakorenené, môžu spôsobovať problémy. Neľahkou úlohou učiteľa je naučiť žiaka vidieť krásu v jednoduchosti i v nepatrnom detaile.

- Nachádzanie vhodného záveru improvizácie – vytvorenie hudobnej formy. Dôležitý je proces hľadania, vytvárania, skúšania, sebakorekcie, ale pre jeden z podstatných princípov umení plynúcich v čase, ako aj pre pocit úspešne ukončenej práce, je nevyhnutné vytvoriť formu s jej základnými atribútmi – začiatkom a koncom. Žiak nedostáva nijaké usmernenie, ako formu ukončiť. Iba slovné pripomenieme, že každá skladba sa musí skončiť. Ak žiak proces ukončí náhle, akoby strihom, nevediac, ako ďalej, spoločne s učiteľom diskutuje a hodnotí daný záver – napr. konštatovaním, že niektoré skladby sa končia presne takto – náhle, bez varovania, iné však logicky spejú k svojmu záveru. Žiaka vyzveme, aby svoju improvizáciu skúsil ukončiť ešte iným spôsobom. Trvanie celého modelu zvyčajne nie je dlhé, po čase totiž pozorujeme klesanie žiakovej zaangažovanosti a inšpirácie. Hlavne v počiatočných fázach práce s modelmi tvoríme krátke improvizácie, motivujeme žiaka, aby po čase uvažoval o závere. Ak je však deťom požiadavka záveru aj ukončenia skladby zrejmá, a napriek tomu vytvárajú dlhé modely, proces neprerušujeme.

## Záver

U učiteľov pretrváva klasické hudobno-pedagogické vzdelávanie, ktoré preferuje reprodukčné činnosti. Požiadavky súčasnej školy sú však jednoznačná preferencia samostatnosti a tvorivosti žiaka. V rámci hudobnej edukácie sa tieto požiadavky efektívne naplňajú hudobnou tvorbou: elementárnou improvizáciou a kompozíciou. Produkčné činnosti kladú veľkú náročnosť na prípravu učiteľa a vyžadujú učiteľove špecifické kompetencie. Kľúčom k efektivite hudobného vzdelávania v súčasnosti je pripravený a kvalitne vzdelaný učiteľ. Na pomoc prichádza metóda publikovaná ako Skladačky, overená empiriou – výskumom i aplikáciou v praxi. Dôležité je túto metódu podporiť aktuálnym (resp. ďalším) vzdelávaním učiteľov vo forme teoretických prednášok, ale najmä praktickými workshopmi.

## Literatúra

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. 406 p. ISBN 978-80-246-2060-2.

LANGSTEINOVÁ, E. *Didaktika hudobnej výchovy*. Banská Bystrica: Univ. M. Bella, 1991. 116 p. ISBN 80-85162-26-1.

FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 64 p. ISBN 80-8041-451-3.

BOROŠ, T. Elementárna hudobná kompozícia v hudobnej edukácii. In: *Kreatívne vzdelávanie*. Zohor: Virvar, 2013. s. 118-126. ISBN: 978-80-970513-5-8.

KOPECKÝ, J., SYNEK, J., ZOUHAR, V. *Composing in the Classroom*. Brno: JAMU, 2014. 199 p. ISBN 978-80-7460-065-4.

BOROŠ, T. *Skladačky. Modely na improvizáciu a kompozíciu*. Bratislava: RAABE, 2015. 68 p. ISBN 9788081402173.

**Adresa autora****Mgr. art. Tomáš Boroš, ArtD., PhD.**

Katedra hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

boros@fedu.uniba.sk

# VÝCHOVNÉ ŤAŽKOSTI ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH II. STUPŇA V BANSKOBYSTRICKOM KRAJI A MOŽNOSTI PARTICIPÁCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRI ICH RIEŠENÍ

## EDUCATIONAL PROBLEMS OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS II. DEGREE IN BANSKA BYSTRICA REGION AND THE POSSIBILITY OF PARTICIPATION OF SOCIAL EDUCATOR IN SOLVING THEM

**Katarína Cimprichová Gežová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The issue of educational problems of students nowadays is very timely in terms of not only individual causes of, consequences, but also prevention, which can in many cases the incidence of educational problems in schools significantly reduced. Pupils during school face various difficulties, which are the basis of whether in personal, family or school environment. Daily talks about children and young people as more and more aggressive, nonconformists and unmanageable. Such behavior is considered to be uncontrolled, interfering with possible other negative phenomena. Sufficient knowledge, identifying, early resolution and good prevention is one of the ways to prevent the spread of other negative behavior. In the process of preventing educational problems it has a significant role social educators who are actively engaged in preventive activities within the school and extracurricular activities.

### **Key words:**

educational difficulties, prevention, social educator, family, school

### **Úvod**

V posledných desaťročiach je pre našu spoločnosť charakteristický nárast výchovných ťažkostí žiakov. Sociálna pedagogika bola od svojho vzniku zameraná na riešenie sociálno-výchovných problémov. V súčasnosti sa kladie dôraz najmä na jej preventívny rozmer, avšak prax ukazuje, že dochádza k nárastu výchovných ťažkostí u žiakov, zvlášť v prípadoch, kedy zlyháva výchovné pôsobenie rodiny. J. Vaněk (1972, s. 221) za pedagogénne poruchy považuje výchovné ťažkosti, ktoré vznikajú z dôvodu chýb a omylov vo výchovnom vedení detí a mládeže. So zreteľom na závažnosť môžeme rozsiahlu oblasť pedagogénnych porúch rozčleniť na:

1. skupinu porúch, ktoré plynú z výchovnej deformácie jedného alebo viacerých znakov osobnosti, a označujeme ich ako pokleskovosť,
2. skupinu porúch, ktorá vyplýva z pedagogénnej deformácie osobnosti ako celku a označujeme ju ako deviácia osobnosti,



3. skupinu juvenilných delikvencií, ktorými rozumieme pokleskovosť, a aj poruchy osobnostných deviácií, ktoré porušili normy platných zákonov a stali sa predmetom záujmu vládných, bezpečnostných alebo súdnych činiteľov.

Výchovné ťažkosti sú podľa L. Košča, J. Marka a L. Požára najrozličnejšie poruchy správania od nedisciplinovanosti až po obhrýzanie nechťov, tak isto za výchovné ťažkosti považujú najrozličnejšie formy školského neúspechu od všeobecnej nedostatočnosti vo väčšine predmetov až po špecifické nedostatky vedomostí a schopností v niektorých predmetoch. Spoločne ich označujú ako deficity – problémy, ťažkosti, ktorými trpí deficitný jedinec alebo jeho okolie. Podľa nich sa v etiológii deficit rozhodujúcim spôsobom uplatňuje nesprávna výchova v najširšom slova zmysle, prípadné nedostatky v sociálnom prostredí, neprítomnosť vhodných podnetov, vzorov, prostriedkov a metód rozvíjania žiadúcich spôsobov správania. V literatúre i v odborných diskusiách sa okrem pojmu výchovné ťažkosti, stretávame aj s pojmami: poruchy správania, problémy v správaní alebo problémové správanie, výchovné problémy, narušené správanie, odchýlky v správaní, pričom význam sa viac alebo menej prekrýva. Rozumieme nimi odchýlky od normálneho správania, ktoré spôsobujú výchovné ťažkosti a problémy v sociálnych vzťahoch (Kariková, - Šimegová, 2008, s. 25). Výchovné problémové správanie predstavuje nežiaduce prejavy správania, ktoré odporuje zdravému telesnému a duševnému vývinu, naruša normy výchovy a spoločnosti, sťažuje adekvátne zaradenie jednotlivca do spoločnosti či už v prítomnosti, alebo potenciálne v ďalšom vývine (Čap, 1997, s. 420). Agresívne správanie, záškoláctvo, šikanovanie, krádeže, toxikománia, alkoholizmus a iné nežiaduce javy sa čoraz častejšie objavujú u žiakov na základných školách. Príčiny vzniku výchovných ťažkostí môžeme hľadať v oblasti ekonomicko-materiálnej situácie rodín, neustále sa zvyšujúcej sa životnej úrovne, v oblasti nedostatku, neschopnosti rodiny zabezpečiť základné životné potreby svojich členov, nevhodné rodinné prostredie, nezujem o výchovu detí, nedostatok trávenia voľného času s deťmi, ktoré potom často vychováva „ulica“. Problémovým správaním a následnými výchovnými ťažkosťami sú vo výraznej miere ohrozené najmä deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom deti sú z hľadiska nízkeho veku veľmi dobre ovplyvniteľné. Pri riešení ako aj predchádzaní týchto javov je sociálny pedagóg erudovaným odborníkom, ktorý pomáha deťom a mládeži nielen sociálno-výchovnou činnosťou v škole, ale medzi jeho prvoradé úlohy patrí primárna prevencia. Vo všeobecnosti je dané, že je jednoduchšie a ľahšie problémom predchádzať, ako ich potom riešiť. „Vysoký nárast výchovných ťažkostí je zaznamenávaný aj v súčasnosti. V školskom prostredí u žiakov základných škôl je škála týchto ťažkostí rôznorodá – prejavujú sa drobnými poruchami správania až po vážne sociálno-patologické javy. Aby sme mohli efektívne predchádzať týmto javom, ktoré ohrozujú deti i mládež je potrebné poznať jednotlivé druhy problémového správania, príčiny ich vzniku a obzvlášť oblasť ich prevencie“ (Valihorová, 2010, s. 83). Realizácia prevencie vo všetkých smeroch patrí do kompetencií sociálnych pedagógov, ktorí sú na túto činnosť pripravovaní počas vysokoškolského štúdia.

V súčasnosti je mnoho autorov, či už z domácej alebo zahraničnej pôdy, ktorí sa venujú danej problematike. Významnou predstaviteľkou slovenskej sociálnej pedagogiky, ktorá v súčasnosti pôsobí vo funkcii vedúcej Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, je Jolana Hroncová, ktorá sa v pedagogickej i vedecko-výskumnej práci celoživotne venuje problematike sociálnej pedagogiky, sociálnej patológie a jej prevencii. Svojimi dielami a príspevkami výrazne ovplyvnila samotný rozvoj sociálnej pedagogiky na Slovensku. Významným dielom Jolany Hroncovej je monografia J. Hroncová a I. Emmerová *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav* (2009). Cieľom je priblížiť históriu a súčasnosť sociálnej pedagogiky vo

vybraných krajinách Európy. Zameriava sa na vymedzenie predmetu sociálnej pedagogiky a jej vzťahu k iným vedám. Monografia J. Hroncovej a I. Emmerovej *Sociálna pedagogika* (2004) venuje pozornosť objasneniu vzťahu príbuzných odborov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Medzi ďalšie významné publikácie patria J. Hroncová a kol.: *Sociálna pedagogika na Slovensku* (2012) a J. Hroncová a kol.: *Sociálna patológia a jej prevencia* (2004). Zborník medzinárodných vedeckých štúdií J. Hroncová a I. Emmerová *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie* (2014) prezentuje vedecké príspevky, ktoré sú zamerané na participáciu pedagogických a sociálnych vied pri prevencii sociálnych a globálnych vplyvov pri ohrození detí a mládeže. K ďalším významným autorkám, ktoré sa venujú problematike sociálnej pedagogiky ako aj sociálnemu pedagógovi patrí Ingrid Emmerová, ktorá sa vo svojich publikáciách zaoberá predovšetkým sociálno-výchovnou prácou sociálneho pedagóga v školskom prostredí. Medzi jej najvýznamnejšie publikácie patrí *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí* (2007), *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie* (2008), *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí* (2011). Lucia Kamarášová vydala monografiu *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálnopatologických javov* (2009) v ktorej poskytuje prehľad o uplatnení sociálneho pedagóga v prevencii sociálnopatologických javov v teoretickej ako aj praktickej rovine. Ctibor Határ v diele *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga* (2007) vymedzuje agresiu a agresívne správanie žiakov v multidisciplinárnom kontexte, približuje etiológiu agresívneho správania a metodiku sociálno-pedagogickej práce s agresívnym žiakom v školskom prostredí, osobitná pozornosť je venovaná sociálnemu pedagógovi v prevencii a riešení agresívneho správania a konania žiakov. Peter Ondrejko je autorom publikácie *Sociálna patológia* (2001) v ktorej vo vzťahu k sociálnym normám člení sociálne správanie na normokonformné sociálne správanie, ktoré je v súlade s normami spoločnosti, ďalej je to nonkonformné, provokujúce sociálne správanie, ktoré je v rámci tolerančného limitu a je spoločensky akceptovateľné. Poslednú skupinu tvorí deviantné správanie, ktoré je odchýlne od normality (Ondrejko, 2000, s. 21). Blahoslav Kraus sa zameriava predovšetkým na profesijný model sociálneho pedagóga, jeho kompetencie a úlohy. Medzi jeho najvýznamnejšie diela sa zaradujú *Človek-prostrědí-výchova* (2001) a *Základy sociální pedagogiky* (2008) je spoluautorom publikácie *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav* (2009). Problematikou výchovných ťažkostí a ich členením sa zaoberá Jan Vaněk v diele *Nárys teorie mravní výchovy*. Z hľadiska závažnosti autor delí výchovné ťažkosti do dvoch skupín. Prvú skupinu predstavujú ťažkosti, ktoré vyplývajú z deformácie celej osobnosti. Ide predovšetkým o hlboké štrukturálne zmeny v povahe človeka, ktoré sú dôsledkom dlhodobého pôsobenia celej skupiny nežiaducich výchovných podmienok alebo celého prostredia. Deformácie tu zasahujú celú osobnosť a reedukácia je mimoriadne ťažká a zdĺhavá. Druhú skupinu tvoria ťažkosti, ktoré vyplývajú z deformácie jedného alebo viacerých povahových znakov. Ide o určité úsekové zmeny osobnosti, ktoré sa prejavujú nežiaducimi epizodickými, fázovými alebo chronickými poruchami. (Vaněk, In Višňovský, 2002, s. 75). Monografia od Emílie Gajdošovej, ktorú spracovala s kolektívom autorov pod názvom *Riešenia porúch žiakov v správaní v škole* (2007) s podtitulom *Možnosti zvládania agresie a násillia* poukazuje okrem iného na fakt, že agresia v školách sa začína obracať nielen voči spolužiakom navzájom, ale aj voči učiteľom a vlastným kamarátom žiakov. Sandra F. Riesová vydala monografiu pod názvom *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole* (2007). Kniha je napísaná formou príručky pre učiteľov, rodičov, riaditeľov škôl, pre pracovníkov pomáhajúcich profesií a v texte sú zhrnuté osvedčené zásady, zoznamy a postupy pre rôzne oblasti života v rodine a v škole. Výchovným problémom sa venuje aj Chris Kyriacou vo svojej monografii *Řešení výchovných problémů ve škole* (2005). Publikácia

je určená učiteľom a vychovávateľom, ktorí počas svojej pedagogickej praxe riešia osobné problémy žiakov a triednych skupín.

### **Výchovné ťažkosti žiakov na základných školách**

Škola je miestom všestranného rozvoja jednotlivca a inštitúciou, ktorá po rodine vo vzťahu k deťom a mládeži predstavuje druhý najvýznamnejší socializačný činiteľ a vo výraznej miere sa podieľa na výchove a socializácii žiakov (Bradová, 2011, s. 14). Škola plní dôležitú výchovno-vzdelávaciu a socializačnú funkciu a zároveň je aj najvhodnejším miestom na prevenciu a minimalizovanie rizikových faktorov spojených s výskytom výchovných ťažkostí u žiakov (Emmerová, 2008, s. 37). J. Vaněk (1968, s. 77) výchovné ťažkosti rozdelil do dvoch základných skupín:

- ťažkosti vyplývajúce z deformácie celej osobnosti,
- ťažkosti vyplývajúce z deformácie jedného alebo viacerých povahových znakov.

Prvá skupina výchovných ťažkostí zahŕňa také, ktoré charakterizujú deštruktívne zmeny v povahe človeka. Najčastejšie ide o dlhodobé pôsobenie viacerých skupín nežiadúcich vplyvov, výchovných podmienok alebo nevhodného prostredia. V danom prípade deformácia zasahuje celú osobnosť človeka, pričom reedukácia býva veľmi zdĺhavá a náročná. V druhej skupine sú výchovné ťažkosti, v ktorých ide o úsekové zmeny osobnosti. Môžu sa prejavovať „fázovými alebo chronickými poruchami“ (Vaněk, 1968, s. 79).

J. Vaněk (2002, s. 76-77) základné výchovné ťažkosti pri práci s deťmi a mládežou delí nasledovne:

1. ťažkosti vyplývajúce zo zníženého sebacitu (nesamostatnosť, neiniciatívnosť, váhavosť, hanblivosť, nedostatok sebaistoty, seba podceňovanie, ustrašenosť, tréma, plačlivosť, a. i.),
2. ťažkosti vyplývajúce zo zvýšeného sebacitu (snaha po výnimočnosti, domýšľavosť, urážlivosť, zloba, arogancia, seba chvála, panovačnosť, a. i.),
3. ťažkosti vyplývajúce z deformovaného sebacitu (závisť, žiarlivosť, zlomyseľnosť, žalovačnosť, násilníctvo, útočnosť, výtržníctvo, pomstychtivosť, a. i.),
4. ťažkosti vyplývajúce z chybného pomeru k autorite (nedisciplinovanosť, vzdorovitosť, drzosť, ľahostajnosť, ignorantstvo, a. i.),
5. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k pravde (zmenšená citlivosť k pravde, deformovanie pravdy, epizodické klamstvo, chronické klamstvo, podvádzanie, a. i.),
6. ťažkosti vyplývajúce z chybného pomeru k práci (pracovná nesústredenosť, nedisciplinovanosť, nepozornosť, roztržitosť, lenivosť, túlavosť, záškoláctvo, a. i.),
7. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k vlastníctvu (nevšímavosť, krádeže, sprenevera, lakomstvo, sebeckosť, podpaľačstvo a. i.),
8. ťažkosti vyplývajúce z chybných spoločenských návykov a z chybného vzťahu k estetickým hodnotám (nedostatky v spoločenských návykoch, napr. v jedle, nedostatok citu pre čistotu a upravenosť vlastného zovňajšku a. i.),
9. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k jedeniu (zvýšená potreba jesť, nechutenstvo, vyberavosť, ťažkosti s fajčením, ťažkosti s alkoholom a. i.),
10. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k sexualite (pornografia, masturbácia, predčasné nadväzovanie sexuálnych kontaktov).

Prieskumná štúdia Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku uvádza najčastejšie javy, z ktorých plynú mnohé výchovné ťažkosti:

- a) malá angažovanosť rodičov pri výchove detí,
- b) nárast agresie,
- c) príležitosti a ohrozenia informačno-komunikačnými technológiami (IKT) a vplyv médií,
- d) nedostatočne efektívne spôsoby vyučovania v škole,
- e) príležitosti a problémy trávenia voľného času detí,
- f) tlak na výkon a úspešnosť detí,
- g) dôsledky súčasného životného štýlu na zdravie detí (Piovarčiová, - Halašová, - Miháliková, - Bagalová, - Gogolová, 2010, s. 13).

Učitelia na základných školách si čoraz častejšie sťažujú na negatívne zmeny v správaní u žiakov, ktoré sa prejavuje agresívnym správaním, záškoláctvom, šikanovaním, toxikomániou, užívaním nelegálnych drog, kriminalitou, delikvenciou a ďalšími výchovnými ťažkosťami či sociálno-patologickými javmi. Druhý stupeň základnej školy je charakteristický tým, že ho navštevujú žiaci v období puberty, čo je veľmi ťažké životné obdobie, kedy dochádza k významným zmenám nielen v telesnom, ale predovšetkým v psychickom vývoji. Hormonálne zmeny výraznou mierou ovplyvňujú správanie a konanie žiakov. Predmetom nášho výskumu boli výchovné ťažkosti u žiakov druhého stupňa základných škôl v Banskobystrickom kraji, možnosti prevencie a participácia sociálneho pedagóga pri ich riešení a predchádzaní. Cieľom bolo zistiť názory učiteľov na výskyt najčastejších foriem výchovných ťažkostí, možnosti ich prevencie a názory učiteľov na pôsobenie sociálneho pedagóga v školskom prostredí. V prípravnej etape výskumu sme sa zamerali na teoretickú analýzu problematiky, ktorá spočívala v podrobnom štúdiu odborných literárnych, časopiseckých a dostupných internetových zdrojov, pričom sme využili literárnu metódu a logické metódy (analýzu, syntézu, dedukciu, indukciu). Následne bol vytvorený projekt výskumu. V realizačnej etape výskumu sme sa zamerali na zber empirických faktov prostredníctvom exploratívnej metódy – dotazníka pre učiteľov pôsobiacich na základných školách v Banskobystrickom kraji. V etape spracovania a vyhodnotenia empirických faktov sme použili metódy kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy. Pri kvantitatívnej analýze sme využili matematicko-štatistické metódy. Ďalej sme analyzovali a porovnávali získané empirické fakty prostredníctvom kvalitatívnej analýzy a komparácie. V etape zovšeobecnenia výsledkov výskumu sme sa zamerali na spracovanie záverov a odporúčaní pre prax, pričom sme využili metódu abstrakcie a generalizácie. V príspevku uvádzame niektoré výsledky výskumu, z ktorých nám vyplynulo, že medzi najzávažnejšie a najčastejšie problémy patria užívanie legálnych drog, ktoré uviedlo 95,15 % respondentov, fajčenie čo uviedlo až 91,26 % respondentov a užívanie alkoholu čo uviedlo 87,38 % respondentov. Tieto zistenia považujeme za alarmujúce, nakoľko žiaci nemajú dosiahnutý vek na to, aby im boli cigarety a alkohol predané v obchode. Kto potom nesie zodpovednosť za danú situáciu? Rodina? Kamaráti? Podľa I. Emmerovej (2014, s.48-49) sa závažným problémom v súčasnosti stáva experimentovanie žiakov základných škôl s drogami, tak legálnymi ako i nelegálnymi, pričom pri opakovanom užívaní je veľké riziko vzniku drogovej závislosti. Je alarmujúce, napriek skutočnosti, že školy kladú pri prevencii dôraz na problematiku drogových závislostí, počet detí a mládeže konzumujúcich drogy narastá a znižuje sa veková hranica experimentovania s drogami. Medzi rizikové faktory, ktoré môžu viesť k užívaniu drog A. Doktorov a D. Holotňáková (2014, s. 47-48) zaraďuje nasledovné faktory:

- veľmi prísna výchova,
- veľmi voľná výchova, nezáujem o dieťa,
- napätie v partnerských vzťahoch rodičov, zlá atmosféra v rodine,

- veľa finančných prostriedkov v rodine,
- rodina žijúca na hranici životného minima,
- prechod z malých miest do veľkomiest.

Medzi časté príčiny prečo deti a mládež siahajú po drogách je zvedavosť, nuda, tlak rovesníkov s cieľom zapadnúť do skupiny. Marianna Pétiová v príspevku *Deti, mládež a drogy* hovorí, že: „Výskumné úlohy riešené na Ústave informácií prognóz školstva v predchádzajúcich rokoch poukazujú na fakt, že sa zvyšuje počet mladých ľudí mladších ako 18 rokov konzumujúcich alkoholické nápoje a znižuje sa aj vek respondentov pri prvom experimentovaní s nelegálnymi drogami. Výskumnú vzorku tvorilo žiaci II. stupňa základných škôl v celkovom počte 1010 žiakov. Výskum bol realizovaný v 7., 8 a 9. ročníkoch základných škôl. Z výsledkov výskumu vyplýva, 7,9 % respondentov fajčí denne a 9,2 % opýtaných si zapáli cigaretu občas. Najvyšší počet pravidelných fajčiarov žije v Bratislavskom (12,5%), Trnavskom (12,3%), Trenčianskom (9,6%) a Nitrianskom (8,7 %) kraji, pričom v Košickom (5,8 %), Banskobystrickom (5,1 %) a Žilinskom (4,2 %) kraji si zapáli cigaretu každý deň. Alkohol je jednou z najstarších a zároveň aj najviac rozšírených drog. Spoločnosť ho vo veľkej miere toleruje aj napriek skutočnosti, že spôsobuje mnohé zdravotné a sociálne problémy. Častú konzumáciu alkoholu priznali najmä žiaci základných škôl s trvalým bydliskom v Bratislavskom kraji (17,3 %), Trenčianskom (14,4 %), Trnavskom (11,4 %) kraji pričom v nižšom počte uvádzali túto frekvenciu aj respondenti žijúci v Košickom (9,9 %), Nitrianskom (9,5 %) a Prešovskom (9,1 %) kraji. V najnižšom počte často pijú alkohol pochádzajúci zo Žilinského (7,6 %) a Banskobystrického (5,1 %) kraja. Z výsledkov prieskumu je zrejmé, že zvýšená konzumácia alkoholických nápojov je zistená u respondentov žijúcich v Trenčianskom kraji a Bratislavskom kraji ([www.cvtisr.sk/buxus/docs//OddMlafezASport/Vyskum/.../detimladezadrogy.pdf](http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//OddMlafezASport/Vyskum/.../detimladezadrogy.pdf)).

K ďalším závažným výchovným problémom patrí v súčasnosti agresivita a šikanovanie čo uviedlo 86,41 % respondentov. Z. Martínek (2009, s. 7) uvádza, že začalo stúpať percento detí, ktoré majú problémy so svojim správaním, v klasických triedach a vyučovacích hodinách sú neovládateľné, narúšajú chod celej triedy, do istej miery znamenajú i ohrozenie ostatných spolužiakov. Jeden z prejavov násilného správania žiakov v škole je šikanovanie. Čoraz vo väčšej miere sa učitelia v školách, ale aj žiaci medzi sebou stretávajú s prejavmi brutálneho ubližovania, tvrdými a nelútostnými prejavmi správania (Bakošová, 2008, s. 147.) Vo všeobecnosti pod pojmom šikanovanie rozumieme konanie dieťaťa alebo skupiny detí či mládeže, ktorého cieľom je, zastrašiť, ponížiť, ublížiť inému dieťaťu alebo skupine detí (Szíjjártóová, 2007, s. 110). Šikanovanie môže mať taktiež viacero príčin. Môžu to byť dobre viditeľné príčiny, ale aj také, ktoré sa objavujú len vtedy, keď sa prenikne do hĺbky problému. Posudzovanie príčin jeho vzniku je bezprostredne prepojené s posudzovaním jeho aktérov. Za aktéra šikanovania možno považovať žiaka, ktorý sa na šikanovaní zúčastňuje akýmkoľvek spôsobom – je jeho agresorom, obeťou alebo prizeračom sa (Šimegová, 2007, s. 53). Šikanovanie predstavuje veľmi závažný problém a jeho neriešenie môže do značnej miery ovplyvniť vzťah žiaka ku škole čo v mnohých prípadoch vedie k ďalšiemu závažnému problému ku záškoláctvu. Danej problematike sa venovala aj Zuzana Hríviková, ktorá realizovala prieskum v Žilinskom kraji v celkovom počte 258 žiakov a 10 učiteľov základných škôl. Jednou z výskumných úloh bolo zistiť, aké formy agresívneho správania sa vyskytujú medzi žiakmi najčastejšie. Porovnávala názory žiakov a názory učiteľov na agresívne správanie a prevládajúce formy agresívneho správania. Z výsledkov prieskumu vyplynulo, že najčastejším prejavom agresívneho správania boli vulgárne nadávky až (65,04 %) ďalej nasledovali bitky (57,72 %) a vysmievanie (55,28 %). Medzi fyzické prejavy boli zaradené sexuálne

obťažovanie, týranie, bitky, ničenie vecí čo predstavovalo až (62,03 %) (<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova8/subor/Hrivikova.pdf>).

Záškoláctvo predstavuje aktuálny, pomerne závažný problém súčasných škôl. Čo nám potvrdzuje aj náš výskum, kde nám tento problém uviedlo až 36,90 % respondentov. Podľa I. Emmerovej (2007, s. 60) záškoláctvo u žiakov sa vyznačuje úmyselným vynechávaním školskej dochádzky a snahou vyhnúť sa takýmto spôsobom školským povinnostiam. Žiak v takomto prípade porušuje jedno z elementárnych pravidiel, ktoré má plniť, nakoľko je jeho prvoradou úlohou chodiť do školy a spĺňať si svoje študijné povinnosti. Ide o pomerne rozšírenú poruchu správania, ktorá má charakter vyhýbavej reakcie. Jej cieľom je vyhnúť sa nepríjemným školským povinnostiam, u niektorých žiakov to môže byť aj strach zo skúšky či šikanovania, ale môže mať aj charakter dobrodružstva (Emmerová, 2008, s. 84). Z. Bakošová (2008, s. 142-143) uvádza tieto charakteristiky záškoláctva:

- záškoláctvo ako porušenie sociálnej normy – normou je povinnosť dieťaťa navštevovať školu a povinnosť rodičov vychovávať dieťa k jej dodržaniu,
- záškoláctvo ako reaktívny akt – nepríjemnú situáciu v školskom prostredí deti často riešia únikom, pretože majú strach z neúspechu či posmechu,
- záškoláctvo ako výbuch – súvisí s dlhodobou frustráciou dieťaťa, ktorú rieši únikom zo školy,
- záškoláctvo u problémových detí – ide o problémy súvisiace s disciplínou, výkonom v škole a prospechom,
- záškoláctvo ako reakcia na zložitú životnú situáciu – vyskytuje sa hlavne u detí ktoré sa ťažšie vyrovnávajú so zložitými alebo zmenenými situáciami, pričom tieto deti môžu byť dlhodobo vystavené neurotizáčnému výchovnému pôsobeniu (prílišná prísnosť rodičov, neadekvátne požiadavky a pod.),
- záškoláctvo ako motív prežiť niečo príjemnejšie – žiaci chcú zažiť niečo iné ako je plnenie školských povinností, záškoláctvo je skryté, žiaci predstierajú rôzne choroby,
- záškoláctvo ako individualizujúca úzkosť – skutočnosť, že dieťa nechce navštevovať školu nadobúda patologickú formu, žiak trpí školskou fóbiou a nemá pocit oslobodenia ani vtedy, keď sa vyhne škole.

Predpokladom úspešného riešenia a predchádzania záškoláctva je poznanie jeho príčin. S. Kariková (2001, s. 103) za najčastejšie príčiny záškoláctva považuje:

- Prílišnú citovú viazanosť na dospelé osoby, ktorá sa prejavuje najmä u žiakov prvého ročníka na začiatku školskej dochádzky u detí, ktoré sú príliš naviazané na jedného z rodičov. Žiak plače, nesústredí sa na školskú činnosť, uteká zo školy.
- Mimoriadne vedomosti a schopnosti žiaka, vtedy ak sa takýto žiak povyšuje nad svojimi spolužiakmi a následne je kolektívom triedy odmietaný.
- Priemerné a podpriemerné schopnosti žiaka, ktoré sa prejavujú u žiakov so slabým prospechom, ktorým sa nedarí a denne sú za svoje problémy zosmiešňovaní. U takýchto žiakov sa prejavuje nechúť k učeniu, nezáujem o školskú činnosť. Následkom slabého prospechu je tak nedostatok vedomostí, zmeny v osobnosti a zhoršovanie sociálneho postavenia žiaka v triede a kolektíve.

V škole sa žiaľ vyskytujú aj ďalšie výchovné problémy, ktoré môžu negatívne ovplyvniť osobnosť dieťaťa, jeho celkový školský prospech a sociálne vzťahy v triede. Je

potrebné včas reagovať na problémovú situáciu a adekvátne problém riešiť za pomoci rodičov ako aj ďalších odborníkov.

## **Participácia sociálneho pedagóga pri riešení výchovných ťažkostí žiakov na základných školách**

Profesiou sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast negatívnych javov u detí a mládeže, spojený s konzumným spôsobom života, negatívnym vplyvom masmédií, negatívnym trávením voľného času a nárast sociálnych problémov v spoločnosti (Emmerová, 2007, s. 121).

Základné činnosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí by mali teda spočívať:

- v realizácii primárnej prevencie a na školách s výskytom problémového správania u žiakov aj v realizácii sekundárnej prevencie,
- v organizácii voľnočasových aktivít pre deti a mládež,
- v sociálnom poradenstve,
- v spolupráci s rodičmi a odborníkmi,
- v aktívnej práci so žiakmi, ktorí pochádzajú zo znevýhodneného rodinného prostredia,
- v mediácii pri konfliktoch (Emmerová, 2011, s. 104).

Sociálny pedagóg má však najväčšiu pozornosť venovať prevencii, pretože „ako profesionál zohráva v škole dôležitú úlohu najmä v oblasti primárnej prevencie, teda v oblasti, ktorá má predísť vzniku sociálno-patologických javov, avšak situácia v školách predurčuje sociálneho pedagóga aj na pôsobenie v oblasti sekundárnej prevencie, keďže mnohé negatívne javy sa v školách už vyskytujú a je potrebný zásah profesionála, ktorým sociálny pedagóg je“ (Snopková, 2013, s. 31). Výkon každej profesie sa uskutočňuje na základe istých profesijných kompetencií a právomocí, ktoré sú ale podmienené pregraduálnou, prípadne postgraduálnou prípravou a praktickými zručnosťami pracovníka (Bakošová, 2005, s.12-21). Ku kľúčovým profesijným kompetenciám sociálneho pedagóga, ktorého ťažiskom pozornosti sú predovšetkým deti a mládež zaraďujeme:

- edukatívnu a reedukatívnu kompetenciu,
- sociálnopedagogicko-diagnostickú a prognostickú kompetenciu,
- poradenskú kompetenciu,
- organizačno-manažérsku, administratívnu, kooperačnú a evalvačnú kompetenciu,
- komunikačnú kompetenciu,
- sociálnu a socializačnú resp. resocializačnú funkciu,
- integračno-kompenzačnú a facilitátorskú funkciu,
- sociálne a výchovne rehabilitačnú kompetenciu,
- kompetenciu sociálno-pedagogického výcviku,
- osobnosť aktivizujúcu a usmerňujúcu kompetenciu, (Határ, 2007, s. 144).

Z výsledkov výskumu nám vyplynulo, že skúmané základné školy spolupracujú so sociálnym pedagógom predovšetkým s Centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie čo uviedlo až 88,35 % respondentov. Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytujú svojim klientom rôzne služby, pričom jednou z nich je aj odhaľovanie a riešenie príčin výchovných ťažkostí u žiakov v ich osobnostnom, sociálnom a vzdelávacom vývine. Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní vymedzuje paragraf 130 systém výchovného poradenstva a prevencie. Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia

výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, ktorých súčasťou je:

- centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
- centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Podľa paragrafu 132 Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie „poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom okrem detí so zdravotným postihnutím najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. Zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom poskytuje poradenské služby“. Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov charakterizuje sociálneho pedagóga ako osobnosť, ktorá „vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených detí a žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť“. Pri riešení výchovných problémov, ale aj pri realizácii prevencie je potrebná spolupráca nielen s rodičmi, ale aj odborníkmi a mimoškolskými inštitúciami a organizáciami zaoberajúcimi sa prevenciou sociálnopatologickými javmi detí a mládeže.

P. Janoško (2015, s. 63) v evalvačnej správe projektu PRINED uvádza že, k najčastejším argumentom zavedenia pozície odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga patrili: potreba poradenstva a spolupráce s rodičmi, ktorí nedokážu niektoré problémy riešiť a potrebujú pomoc pri komunikácii so školou, ďalej pozitívna spätná väzba od detí/žiakov, ktorým skrze dôverný vzťah a podporu pomohli prekonať mnohé z ťažkostí, prevencia a riešenie sociálno-patologických javov na škole (záškoláctvo, kriminalita) a individuálna i skupinová práca so žiakmi (s cieľom zlepšiť ich výchovno-vzdelávacie výsledky). V rámci zisťovania konkrétnych činností, ktoré sociálny pedagóg v škole vykonáva, uviedli, za najčastejšie organizovanie a vedenie diskusií, prednášok, a besied na školách, komunikáciu a spoluprácu školy s rodičmi žiakov/zákonnými zástupcami, návštevy rodín v domácom prostredí a reedukácia žiakov s poruchami správania. K menej frekventovaným patria dozor, asistencia počas vyučovania, pomoc pri zlepšení správania a hygieny žiakov (Janoško, 2015, s. 64). Za činnosti, ktoré podľa sociálnych pedagógov najviac prispievajú k vytváraniu inkluzívneho prostredia v škole sú najmä osvetové programy, besedy a prednášky v rámci prevencie, vedenie individuálnych rozhovorov, so žiakmi ako aj skupinových stretnutí a aktivít s cieľom zlepšiť sociálnu klímu na škole, ďalej zvyšovanie spolupráce školy a rodiny v podobe konzultácií a pomoc pri príprave žiakov (Janoško, 2015, s. 66).

## Záver

Žiaľ pozícia sociálneho pedagóga na školách je ešte málo využívaná, hoci viaceré výskumy potvrdzujú, že pozícia sociálneho pedagóga v školskom prostredí je nevyhnutná. Sme presvedčení, že práve sociálny pedagóg je pripravený vykonávať funkciu koordinátorov prevencie v podmienkach základných škôl, nakoľko jeho činnosti spočívajú v realizácii preventívnych aktivít a riešení výchovných ťažkostí, keďže základom jeho práce je sociálnovýchovná činnosť s deťmi a mládežou, pochádzajúcich



z dysfunkčných rodín, alebo nachádzajúcich sa v problémových situáciách. Podľa M. Niklovej (2015, s. 58) zavedenie sociálnych pedagógov do škôl podnietila potreba zefektívniť a profesionalizovať samotný systém prevencie na školách. Aj keď v praxi zamestnanie sociálnych pedagógov do škôl naráža na neustále prekážky zo strany samotných riaditeľov škôl, čo je do istej miery spôsobené nedostatkom finančných prostriedkov, ale aj nedostatočným vedomostným aparátom o samotnej profesii sociálneho pedagóga. „Napriek tomu, že profesia sociálneho pedagóga nie je ešte na Slovensku veľmi známa, neustále sa počet najmä školských pedagógov v praxi zvyšuje, čo je spôsobené aj neustálym nárastom sociálno-patologických javov“ (Kamarášová, 2013, s. 55).

## Literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In *Pedagogická revue*. 2005. č. 1. 12-21 s.
- BRADOVÁ, K. *Záškoláctvo-výskyt, prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. 128 s. ISBN 978-80-557-0244-5.
- ČAP, J. *Výchovné problémové správanie*. In ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. et al. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: 1997. 420 s. ISBN 80-08-02498-4.
- DOKTOROV, A.-HOLOTŇÁKOVÁ, A. *Drogy v školách*. In HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.- HRONEC, M. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- EMMEROVÁ, I. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: 2011. 150 s. ISBN 978-80-554-0212-4.
- EMMEROVÁ, I. *Poruchy správania u žiakov základných škôl a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 140 s. ISBN 978-80-8083-622-1.
- EMMEROVÁ, I. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.
- EMMEROVÁ, I. *Toxikománia u detí a mládeže a možnosti jej prevencie*. In HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.- HRONEC, M. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- HATÁR, C. *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia*. In HATÁR, C.-SZÍJJÁRTÓOVÁ, K.-HUPKOVÁ, M. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF, 2007. 282 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- HRONCOVÁ, J. *Úvod do sociálnej patológie*. In HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.- HRONEC, M. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- JANOŠKO, P. *Prínos a reflexia odborných zamestnancov projektu PRINED*. Kolektív autorov. *Evalvačná správa z projektu PRINED – Projekt Inkluzívnej edukácie. Záverečná evalvačná správa*. Bratislava: 2015. 136 s. ISBN 978-80-565-1415-3.
- KAMARÁŠOVÁ, L. *Aktuálne problémy realizácie prevencie v školskom prostredí na základe empirických zistení – koordinátor prevencie vs. sociálny pedagóg*. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (9)*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 244 s. ISBN 978-80-557-0595-8.

- KARIKOVÁ, S. – ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: 2008. 195 s. ISBN 978-80-8083-680-1.
- KARIKOVÁ, S. *Základy patopsychológie detí a mládeže*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. 165 s. ISBN 80-8855-486-2.
- KOŠČ, L. – MARKO, J. – POŽÁR, L. *Patopsychológia. Poruchy učenia a správania*. Bratislava: SPN, 1975. 267 s.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: 2009. 150 s. ISBN 978-80-247231-0-5.
- NIKLOVÁ, M. *Súčasný stav a problémy vykonávania preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga v základných školách v teoreticko-empirickej reflexii*. In Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11). Banská Bystrica: Belianum, 2015. 300 s. ISBN 978-80-557-0927-7.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA, 2000. 272 s. ISBN 80-224-0616-3.
- PIOVARČIOVÁ, T. – HALAŠOVÁ, D. – MIHÁLIKOVÁ, J. – BAGALOVÁ, Ľ. – GOGOLOVÁ, D. *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku. Prieskumná štúdia*. IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže a Nadácia pre deti Slovenska. Bratislava: 2010. 64 s. ISBN 978-80-8072-102-2.
- SNOPKOVÁ, I. *Osobnosť sociálneho pedagóga a jeho kompetencie*. In HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.-KROPÁČOVÁ, K. Preventívna sociálno- výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.
- SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. *Sociálna patológia v centre záujmu sociálnej pedagogiky*. In HATÁR, C.-SZÍJJÁRTÓOVÁ, K.-HUPKOVÁ, M. Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie. Nitra: PF UKF, 2007. 282 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 105 s. ISBN 978-80-8083-384-8.
- VALIHOROVÁ, M. *Psychologické aspekty výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 109 s. ISBN 978-80-557-0025-0.
- VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zreteľom výchovy*. Praha: SPN, 1972. 275 s.
- VANĚK, J. *Nárys teorie mravní výchovy*. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. *Teória výchovy (Vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. 131 s. ISBN 80-8055-718-7.
- VANĚK, J. *Nárys teorie mravní výchovy*. Praha: 1968.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.  
([www.cvtisr.sk/buxus/docs//OddMlafezASport/Vyskum/.../detimladezadrogy.pdf](http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//OddMlafezASport/Vyskum/.../detimladezadrogy.pdf)).  
<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova8/subor/Hrvikova.pdf>

## Adresa autora

### PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
katarina.gezova@umb.sk

# NEPRESNOSTI V TVORBE OTÁZOK V TESTE Z GEOGRAFIE

## INACCURACIES IN FORMULATING QUESTIONS IN GEOGRAPHY TEST

**Stela Csachová**

Ústav geografie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

Alongside with the innovative topics in teaching geography, such as the ICTs (information and communication technologies) or field teaching it is required that we do not omit to research the topics of common geography lesson at school. The research of communication between teacher and student belongs to such a field. Questioning is an essential tool for both teaching and learning. Teachers usually ask dozens of questions within a lesson. However, if the questions are going to be used as an assessment tool, they need to be much more precisely formulated. The paper addresses the questions as an assessment tool of student`s performance and their formulating as an essential skill of a teacher. The paper presents inaccuracies that have been identified in students` practise of designing questions at methodology seminars. The aim of the paper is to name them, clarify their notion and give examples in order to eliminate the inaccuracies in teachers` practice. Most of them refer to missing context, misleading conceptions, low quality of graphic attachments, missing time specification and difficulty of questions. Even though the paper is geography-focused, it is assumed the findings could be useful also to other subjects at school.

### **Key words:**

geography, question, inaccuracy, assessment, test

### **Úvod**

Učiteľ by z podstaty svojho povolania mal byť kompetentný posudzovať a diagnostikovať výkon svojich žiakov. Tento pedagogicko-diagnostický proces je však omnoho širší než sa na prvý pohľad javí. Učiteľ svojimi vedomosťami a skúsenosťami s hodnotením rozhoduje, čo, ako a prostredníctvom čoho bude hodnotiť. Najčastejšími formami hodnotenia sú ústne a písomné skúšanie. V rámci písomného skúšania sa píše písomka, resp. test, ktorého autorom je najčastejšie učiteľ. Je teda zrejmé, že učitelia sa ocitajú v situácii, keď si učebné otázky, resp. úlohy do testu vyberajú z učebníc, pracovných zošitov alebo si ich tvoria sami (Ganajová, 2015) a tým pádom overené a odborníkmi odporúčané všeobecné zásady tvorby testov a základné pravidlá formulovania testových úloh nahrádzajú svojou intuíciou a experimentálnou skúsenosťou (Karolčík, 2012). Výsledkom je, že učitelia majú svoj zaužívaný spôsob hodnotenia a sami od seba ho nezmenia. Je preto dôležité, aby boli oboznamovaní s aktuálnymi poznatkami z oblasti metodiky tvorby testových úloh, a to zo skúseností doma i zo zahraničia.

Neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva je odborná príprava v predmetoch odborovej didaktiky. Za jednu z tém všeobecnej didaktiky

geografie možno považovať a kladenie otázok a tvorbu úloh ako nevyhnutnú zručnosť, ktorú je potrebné precvičovať. Domnievame sa, že nové informácie v oblasti metodiky tvorby učebných otázok a úloh pomôžu ich vhodnejšej, logickej, štylisticky správnej formulácii.

Cieľom príspevku je tieto nepresnosti pomenovať, vysvetliť a uviesť príklady so zámerom eliminovať ich v praxi. Študentom učiteľstva geografie bola na seminároch z didaktiky geografie prezentovaná problematika tvorby úloh v didaktickom teste. Ich úlohou bolo následne projektovať súbor úloh vo vzťahu k revidovanej Bloomovej taxonómii vzdelávacích cieľov. Pri tvorbe úloh využívali osvojené vedomosti a učebnice geografie pre základné a stredné školy. Projektované úlohy mali zohľadňovať nižšie aj vyššie kognitívne funkcie vo všetkých stupňoch poznatkov. Výsledkom práce so študentmi bola banka úloh s vyše 800 otázkami, ktoré boli následne analyzované, posudzované a klasifikované do tried rovnakého (resp. podobného) typu nepresnosti. Výsledkom je súbor desiatich okruhov nepresností, ktoré sú v príspevku bližšie charakterizované. Nedostatky sa týkajú najmä chýbajúceho kontextu, nesprávnej koncepcie, nekvalitného grafického spracovania, časového neupresnenia či vysokej obťažnosti otázok.

## Otázky ako nástroj hodnotenia výkonu

Otázky, učebné úlohy alebo cvičenia sú definované ako pedagogické situácie, ktoré sa vytvárajú s cieľom zaistiť u žiakov dosiahnutie určitého učebného cieľa (Průcha et al., 2003). Nielen rozohrávajú vyučovací proces, ale aj podmieňujú jeho priebeh, kvalitu, formu, organizáciu a výsledky (Řezníčková a Matějček, 2014). V zmysle hodnotenia výkonu žiaka chápu autori pojmy úloha a otázka ako synonymá. Prikláňame sa k názoru, že oba pojmy sú veľmi podobné a prebiehajú vo všetkých fázach, vyučovacej hodiny základného typu. Otázka je spravidla stručnejšia, vecnejšia, užšia a v tomto ponímaní je často predmetom hodnotenia výkonu žiaka. Učebná úloha je rovnako predmetom hodnotenia, avšak spravidla býva komplexnejšia a širšia.

Učebné otázky a úlohy sa vytvárajú, aby mohli byť následne vyhodnotené. Učiteľ zväčša kladie žiakom otázku, na ktorú vie sám odpovedať. Učebné úlohy môžu byť rôznorodé – od jednoduchých, konvergentných úloh vyžadujúcich si faktické vedomosti až po zložité, divergentné úlohy, vyžadujúce si tvorivý prístup žiaka. Formálne rozlišujeme otvorené a uzavreté otázky. Gersmehl (2014) uvádza, že testy, ktoré dominujú v prostredí škôl, obsahujú najmä uzavreté otázky.

Otázky a úlohy vo všeobecnosti umožňujú nadviazať kontakt so žiakmi, prebudiť ich záujem o učivo a zistiť, aké majú žiaci predstavy o novom učive pred jeho objasňovaním. Sú prostriedkom podnecujúcim aktivitu žiakov a prispievajúcim k rozvoju ich myslenia a zároveň slúžia k precvičovaniu učiva aj k diagnostike úrovne jeho osvojenia. Tému kladenia otázok a tvorby otázok sa venujú štúdie Pintricha (2002) a Arslana (2006). Diferenciáciu otázok podľa kognitívnej úrovne a úrovne vedomostí uľahčujú pochopiť taxonómie vzdelávacích cieľov vo všetkých jej inovatívnych podobách počnúc Bloomom (1956), Andersonom, Krathwohlom et al. (2002), končiac Marzanom a Kendallom (2007). Mnohým aspektom vyučovania geografie, vrátane kladenia otázok, testových úloh a ich hodnotenia, sa venujú Lambert a Balderstone (2010), Lambert a Jones (2013), Gersmehl (2014), z novších publikácií slovenských autorov Karolčík (2012). Tolmáči a Križan (2014) v pracovnom materiáli o tvorbe testových úloh pre predmet geografia nastoľujú rozdelenie úloh, charakteristiku jednotlivých typov úloh, upozorňujú na špecifiká tvorby testov v geografii. Náročnejšie otázky na myšlienkové operácie sa každoročne objavujú v testoch na Geografickú olympiádu od autorských kolektívov. Inšpiráciou k spracovaniu témy bola práca

Řezníčkovéj a Matějčeka (2014) o úlohách vo vyučovaní geografie, podobný charakter spracovania má aj štúdia Ganajovej (2015) v predmete chémia pre prax učiteľov. Tvorba obsahovo a logicky správnych otázok bola aj predmetom národného projektu „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“ (2013 – 2015), ktorý bol zameraný na implementáciu základných a stredných škôl do elektronického testovania v mnohých vyučovacích predmetoch. V rámci tohto projektu bol vytvorená celoslovenská elektronická databáza úloh, ktorých autormi boli učitelia z rôznych stupňov škôl a regiónov Slovenska.

## Projektovanie a posudzovanie otázok v teste z geografie

Testové otázky a úlohy sú primárne vytvárané so zámerom hodnotenia žiakovho výkonu. Ak sú predmetom pedagogickej diagnostiky, musia byť oveľa precíznejšie formulované než v ústnom prejave. So študentmi sme na seminároch z Didaktiky geografie pracovali na projektovaní testových úloh z geografie vo vzťahu k revidovanej Bloomovej taxonómii vzdelávacích cieľov. Pracovali sme s otázkami kognitívnej úrovne s geografickým obsahom vo všetkých jej stupňoch. K dosiahnutiu tohto cieľa slúžili aj aktívne slovesá, ktoré sú v tejto problematike všeobecne známe. Pri tvorbe otázok bolo zdôraznené, že ich možno projektovať vo vzťahu k parametrom (Řezníčková, Matějček 2014), ktorými môžu byť:

- ciele geografického vzdelávania podľa ŠVP,
- taxonómia vzdelávacích cieľov,
- geografia ako vyvíjajúca sa moderná vedecká disciplína,
- formálna stránka úloh,
- požiadavky na rozvoj kompetencií či gramotností (čitateľskej, matematickej a pod).

Čižmárová (2000) uvádza požiadavky na otázky ako nástroja hodnotenia:

- otázka musí byť krátka, jasná a jednoznačná,
- otázka musí byť formulovaná logicky a presne,
- otázka musí byť vzpruhou pre myslenie žiaka, nesmie byť príliš dlhá ani príliš náročná,
- otázka nesmie byť sugestívna, nápovedná, nesmie obsahovať tzv. chytáky.

Autorka dodáva, že otázky v teste musia na seba nadväzovať, musia vytvárať určitý systém. Formuláciu otázok meníme, aby si žiaci nenavykli na stereotyp. Zrozumiteľné a jednoznačné musia byť aj pokyny a inštrukcie na riešenie úloh.

Pri analýze otázok sa Wahla (1978) sústredil na niekoľko aspektov. Rozlišuje operačnú, lingvistickú, didaktickú a frekvenčnú stránku učebných úloh, ktorú súhrnne nazýva komplexná analýza geografických učebných úloh. Lingvistická analýza vychádza z toho, že učebná úloha je určitý jazykový jav a ako taký môže byť podrobený lingvistickej analýze. Študentov je potrebné vyzývať k tomu, aby tvorili morfológicky, syntakticky, lexikálne a obsahovo správne otázky. Didaktická analýza sa usiluje o odhalenie vlastností učebných úloh z pohľadu vyučovacieho procesu, a teda k akým didaktickým cieľom boli učebné úlohy zostavené, akú majú funkciu na hodine, aký je počet učebných úloh na jednu vyučovaciu hodinu alebo počet učebných úloh v celej učebnici, vo vyučovacej hodine alebo čo je predmetom činnosti žiakov pri riešení úloh a pod. Študentov je potrebné smerovať k tomu, aby učebné úlohy vyžadovali prácu s pojmi, s číselnými údajmi, s mapou, s obrázkami, grafmi, schémami alebo s prístrojmi a aby boli rozložené do všetkých fáz vyučovacieho procesu. Operačná analýza je procedúra, ktorá je zameraná na operačný obsah učebných úloh, teda na odhalení jednotlivých druhov a typov učebných operácií, ktorých riešenie si učebné

úlohy vyžadujú. Frekvenčná analýza spočíva v početnosti jednotlivých typov úloh vo vzťahu k sledovaným

Študenti si uvedomili, že byť tvorcom testových otázok môže byť jednoduché, ale aj veľmi náročné. Rovnako si začali uvedomovať rozdiely v kvalite otázok, ich pôvodnosti a originalnosti.

### **Nepresnosti v tvorbe otázok v teste z geografie**

Z banky úloh, ktoré študenti podľa inštrukcií projektovali, boli posúdením identifikované okruhy nepresností, ktoré je potrebné pomenovať a v praxi eliminovať.

1. Chýbajúci kontext
2. Nesprávna geografická koncepcia
3. Široko koncipovaná otázka
4. Chýbajúce časové upresnenie
5. Neprimeraná náročnosť otázky
6. Nevhodnosť otázky na hodnotenie
7. Nesprávne grafické spracovanie príloh
8. Chytáky
9. Slovenčina, pravopis a štylistika
10. Sugestívne otázky a naznačenie správnej odpovede

#### **Komentár k jednotlivým typom nepresností**

1. **Chýbajúci kontext** v zmysle hľadiska, z ktorého sa posudzuje jav, na ktorý sa otázka pýta. Otázka s chýbajúcim kontextom sa javí ako neurčitá, vágna, študent na ňu nevie odpovedať, resp. intuitívne vie, ale v zadaní otázky to chýba. Ďalšou nepresnosťou je vytrhnutosť z kontextu – študent „vytrhne“ slovo (slová) z kontextu, na ktoré sa potom pýta.

*Príklady:*

##### **Pohoria SR**

*Pohoria Malé Karpaty, Trábeč, Strážovské vrchy zaradujeme medzi ..... pohoria. (doplň)*

##### **Hranice SR**

*Nie všetky hranice sú ....., najmä hranica s ..... je ....., ale sformovaná a ustálená už v stredoveku.*

2. **Nesprávna geografická koncepcia** sa najčastejšie vyskytuje vo vzťahu k veľkosti štátov či miest v zmysle rozlohy a počtu obyvateľov. Na otázku s nejasnou koncepciou študent nevie správne odpovedať, resp. respektíve vie intuitívne odpovedať podľa charakteru preberaného učiva.

*Príklady:*

##### **Malé štáty**

*Vymenuj malé štáty južnej Európy s hlavným mestom.*

##### **Savany**

*Uvedte príklad miesta výskytu saván na Zemi.*

##### **Poloha štátu**

*Zoradte štáty od rovníka k pólom: Sudán, Grécko, Albánsko, Egypt, Srbsko*

##### **Časové pásma**

*Uvedené mestá zoradte podľa miestneho času. Začnite mestom, v ktorom bude najmenej hodín. Mestá: New York, Peking, Káhira, Tokio, Londýn, Singapur, Montevideo.*

##### **Pohoria SR**

Zoradte pohoria podľa nadmorskej výšky: Vysoké Tatry, Kysucké Beskydy, Slovenské rudohorie, Ondavská vrchovina, Zemplínske vrchy

3. **Široko koncipovaná otázka.** Mnoho otázok, ktoré študenti navrhovali, mali charakter eseje. Vzhľadom na limitovanie odpovede nebolo častokrát možné uspokojivo odpovedať vo vzťahu k očakávanej odpovedi.

Príklady:

**Cestovný ruch na východnom Slovensku**

Navrhňte, čo by mohlo prilákať turistov na východné Slovensko.

**Globálne otepľovanie**

Navrhňte riešenie problému s globálnym oteplením.

**Európska únia**

Charakterizuj Európsku úniu.

4. **Chýbajúce časové upresnenie** sa najčastejšie vyskytovalo vo vzťahu k počtu obyvateľov, numerickým hodnotám dynamických (napr. demografických) ukazovateľov, ktoré sa viažu na konkrétne časové obdobie.

Príklad:

**Košice majú**

- a) 210 050 obyvateľov
- b) 234 000 obyvateľov
- c) 180 500 obyvateľov

5. Pri **neprimeranej náročnosti otázky** dochádza k dvom extrémom - 100% alebo 0% obtiažnosti otázky, čo nie je diagnosticky správne (Lapitka a kol. 2014).

Príklady:

**Hlavné mesto SR**

Uvedte správnosť výroku. Hlavným mestom Slovenskej republiky je Žilina.

**Teória centrálnych miest**

Aplikujte teóriu centrálnych miest na okres, v ktorom žijete.

6. Otázky **nehodiace sa na hodnotenie**, pretože otázka nemá jasné riešenie vzhľadom na premenlivosť javu, na ktorý sa pýta.

Príklad:

**Návštevnosť miest**

Zoradte mestá podľa návštevnosti zahraničných turistov od najnavštevovanejších po najmenej navštevované.

Berlín, Amsterdam, Paríž, Kodaň, Madrid

7. **Chytáky** nie sú vo všeobecnosti pozitívne prijímané v testoch (Ganajová, 2015, Tolmáči, Križan, 2013).

Príklad:

**Mestá na Slovensku**

Uvedte mestá na Slovensku s počtom obyvateľov viac ako 500 tisíc.

8. **Nekvalitné grafické spracovanie príloh** k otázkam spočíva v nižšej kvalite prevzatých, resp. vytlačených obrázkov, máp a inej grafiky, ktorá môže byť pri viacnásobnom kopírovaní nižšia a neumožní žiakovi adekvátne odpovedať na otázku.

*Príklad:*

Tab. 4 Veľkostná štruktúra miest SR, 1950-1996

rok	kategória I	5 001 - 10 000	10 001 - 20 000	20 001 - 50 000	50 001 - 100 000	100 001 - 500 000
1950	74	40	14	5	1	1
1961	56	39	21	9	1	1
1970	45	46	25	16	1	2
1980	26	46	36	19	6	2
1991	20	44	31	29	9	2
1996	21	43	31	30	9	2

Obr. 1: Nekvalitou nevhodný obrázok do testu

9. **Slovenčina, štylistika, slovosled.** Študenti sa často dopúšťali gramatických a štylistických chýb. Pozorované bolo vynechávanie diakritiky, zbytočne komplikovaná vetná stavba a hovorový štýl.

*Príklady:*

**Rotácia Zeme**

*Otáčanie Zeme okolo Slnka spôsobuje?*

**Kraje v ČR**

*Česko rozdeľujeme na koľko krajov?*

**Vývoj počtu obyvateľov SR**

*V uvedenom grafe je znázornený vývoj počtu obyvateľstva SR. Priradte obdobie.*

**Viacnásobná negácia**

*Nie je pravda, že Nemecko nie je nerozvinutá krajina.*

**Najvyššie vrchy Slovenska a Európy**

*Koľko metrov nadmorskej výšky je rozdiel medzi najvyšším vrchom Slovenska a Európy?*

10. **Naznačenie správnej odpovede a sugestívne otázky.** Študenti navrhovali otázky, ktoré navádzali k správnej odpovedi. Vyskytovali sa najmä pri dichotomických otázkach, resp. pri výbere správnej odpovede z možností.

*Príklady:*

**Baby boom v Európe**

*Vyskytol sa niekedy baby boom v Európe? Ak áno, popíšte ho.*

**Monzúnové lesy**

*Nachádza sa v JV Ázii subtropické pásmo monzúnových lesov s veľmi bohatou vegetáciou (vplyv monzúnových dažďov)?*

*Áno - Nie*

**Záver**

Otázka ako základný komponent komunikácie učiteľa so žiakom je nástrojom riadenia činnosti žiakov vo všetkých fázach vyučovania. Podľa Gavoru (2011) učiteľ počas vyučovacej hodiny položí podľa pozorovaní 40 – 150 otázok, resp. 2 – 3 otázky za 1 minútu. Kladenie otázok je jednou z významných zručností učiteľa, ktorú môže využiť



množstvom spôsobov. Osobitný typ otázok sú otázky v teste, ktoré si vyžadujú precíznejšiu formuláciu. Každá otázka má svoju formálnu, obsahovú a kognitívnu úroveň a možno ju zaradiť do jednotlivých typov, napr. podľa revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov. V príspevku sme upozornili na nepresnosti pri formulovaní otázok v teste z geografie, ktoré sme zovšeobecnilí pomenovaním a uviedli príklady z prác študentov, ktoré vznikli na seminároch z Didaktiky geografie. Študenti vyhodnotili tvorbu otázok ako prínosnú s možnosťou okamžitého využitia počas príprav na ich pedagogickú prax.

S nastolenou témou súvisí viacero didaktických okruhov, ktoré sme v príspevku predostreli a čiastočne analyzovali. Problematika však nie je vyčerpaná a otvorená ďalším výskumom.

## PodĎakovanie

Ďakujem študentom učiteľstva v kombinácii s geografiou za poskytnutie prác k spracovaniu príspevku.

## Literatúra

ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., RATHS, J., WITTROCK, M. C.. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. 2001. New York: Longman.

ARSLAN, M. The role of questioning in the classroom. Hasan Ali Yucel Egitim Fakultesi Dergisi, 2006. 2, 81-103. Dostupné na

<https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0OahUKEwjw6Zv8mewOAhVBVRQKHfa7APAQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.istanbul.edu.tr%2Fiuayefd%2Farticle%2Fdownload%2F1023015351%2F1023014551&usq=A FQjCNEswx6-1iaolFwvhtvZkDZR9TOd A>

ČIŽMÁROVÁ, K. *Didaktika geografie I*. 2000. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

GANAJOVÁ, M. *Metodika tvorby učebných úloh a didaktických testov pre chémiu*. 2015. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. Dostupné na

<http://unibook.upjs.sk/image/data/knihy%202015/PF/Metodika-tvorby-ucebnych-uloh-a-didaktickych-testov-pre-chemiu-Ganajova.pdf>

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika žiaka*. 2011. Bratislava: Engima.

GERSMEHL, P. *Teaching Geography*. 2014. Third edition. The Guilford Press.

KAROLČÍK, Š. *Základy tvorby a využitia didaktických testov a interaktívnych cvičení vo vyučovaní geografie*. 2012. Bratislava: Univerzita Komenského.

KRATHWOHL, D., R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*. 2002. 41, 4, 212-218.

LAMBERT, D. a M. JONES eds. *Debates in Geography Education*. 2013. New York: Routledge

LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. 2010. New York: Routledge.

MARZANO, R., S., KENDALL, J., S. *The new taxonomy of learning objectives*. Second edition. Hawker Brownlaw Education. 2007. Dostupné na

<http://files.hbe.com.au/samplepages/CO2399.pdf>

PINTRICH, P., R. The role of metacognitive approach in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*, 2002. 219-225.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.. Pedagogický slovník. 4. vydanie. 2003. Praha: Portál.

ŘEZNIČKOVÁ, D., MATĚJČEK, T. *Úlohy ve výuce geografie*. 2014. Praha: Nakladatelství P3K. ISBN 978-80-87343-46-3

TOLMÁČI, L., KRIŽAN, F. *Tvorba testových úloh pre predmet geografia. Špecifiká tvorby testov v geografii*. Materiál pre projekt Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť. 2014. (manuscript).

WAHLA, A. *Zeměpisné učební úlohy a jejich systémová analýza: kandidátská disertační práce*. 1978. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, Přírodovědecká fakulta.

### **Adresa autora**

#### **RNDr. Stela Csachová, PhD.**

Ústav geografie, Přírodovědecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Jesenná 5, 040 01 Košice

stela.csachova@upjs.sk

# PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV

## UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING

**Katarína Fedáková**

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The paper presents in the first part a brief summary of some general and specific aspects concerning the process of teaching, as well as the competencies and skills of a good teacher. The focus is here on the complex character of the teaching, the relationship of the theoretical knowledge and the practical experience and their integration into the teaching profession within a pre-gradual university teacher training. The second part pays attention to the some specific factors of the foreign language teaching and the foreign language teacher. In the last part of this paper some new needs and innovative tendencies are formulated in order to make the actual university foreign language training better and more effective.

### **Key words:**

pre-gradual teacher training, teaching profession, foreign language teaching, foreign language teacher

### **Úvod**

V súvislosti so zvyšujúcimi sa požiadavkami na kvalitu inštitucionálneho vzdelávania narastajú aj nároky na profesiu učiteľa a tým aj na vysokoškolskú prípravu učiteľov, ktorá je často kritizovaná kvôli svojmu príliš teoretickému akademickému charakteru. V prvej časti sa venujeme stručne vývoju ponímania učiteľskej profesie a niektorým aspektom vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov na komplexnú edukačnú realitu. V druhej časti sa sústredíme na špecifiká prípravy učiteľov cudzích jazykov, vyplývajúce z požiadaviek Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) a limitované aktuálnou jazykovou politikou v SR.

### **Učiteľská profesia a vysokoškolská príprava učiteľov**

Prístupy a ponímanie učiteľskej profesie sa vo výskume a pedagogickej teórii vyvíjali v niekoľkých etapách, ktoré len veľmi stručne popíšeme. Od konca 60. rokov sú pre tento výskum charakteristické pokusy o vytvorenie normatívnych modelov obsahujúcich popisy činností, potrebných spôsobilostí a vlastností. Holistický prístup v 80. rokoch posudzoval kvalitu učiteľovej práce komplexne ako súčinnosť mnohých navzájom súvisiacich aspektov. V 90. rokoch minulého storočia sa znovu oživil záujem o profesijné kompetencie pre učiteľské povolanie, ktoré sa popisujú ako istý súbor navzájom prepojených znalostí, spôsobilostí, skúseností, postojev ako aj osobnostných vlastností (Vašutová, 2004).

V ostatných rokoch sa stále viac pozornosti, aj pod vplyvom neoliberalizmu a s tým súvisiacej globalizácie inštitucionálneho vzdelávania, venuje snahám vytvoriť profesijné štandardy, podľa ktorých sa profesionalita učiteľa hodnotí podľa toho, ako dokáže

merateľne zefektívňovať a maximalizovať svoj pracovný výkon bez ohľadu na konkrétne pracovné podmienky. Š. Porubský a kol. (2014, s. 24) tieto snahy popisujú veľmi výstižne: „Učiteľ, ktorý sa takto stáva objektom externej kontroly kvalít jeho profesijných kompetencií, má byť zároveň motivovaný k ich sústavnému zvyšovaniu prostredníctvom systému kariérneho rastu, ako motivačného činiteľa, ktorý vytvára perspektívy jeho postupu na nejakom spoločensky demonštrovanom a akceptovanom kariérnom rebríčku.“ Otázkou však zostáva, ktoré ukazovatele dokážu spoľahlivo zmerať kvalitu a efektívnosť učiteľovho výkonu, teda jeho profesionalitu.

Učiteľstvo totiž nie je profesia v klasickom zmysle slova. V odbornej literatúre (napr. Spilková – Wildová, 2014, s. 426; Porubský – Kosová – Pavlov, 2014, s. 27, 42) sa ako kľúčové znaky pravej profesie uvádzajú: ovládanie súboru expertných znalostí a spôsobilostí, dlhá doba špeciálneho výcviku, profesijná autonómia v rozhodovaní a zodpovednosti za výkon profesie, existencia stavovských organizácií presadzujúcich záujmy profesie v spoločnosti a dbajúcich na dodržiavanie profesijnej etiky a štandardov, poskytovanie služby verejnosti, vysoká úroveň dôvery, autority a sociálnej prestíže ako aj vysoký ekonomický status. Š. Porubský a i. (ibidem, s.28) považujú učiteľstvo za intelektuálnu profesiu, kde sa od učiteľa vyžaduje vysoký stupeň ovládania expertných znalostí a spôsobilostí a súčasne aj ovládanie praktických metód. Učiteľ sa pohybuje vo veľmi komplexnom prostredí výučby, kde musí čo najúčinnšie prepojiť výchovu a vzdelávanie a zvládnuť nielen rutinné, ale aj nepredvídateľné problémové situácie vyžadujúce intuitívne riešenia. Š. Švec (1995, s. 25) chápe učiteľské povolanie ako jedno z najťažších a najnáročnejších, ktoré sa zakladá na vede a umení učiť iných a vyžaduje zvládnuť diagnostikovanie a prognostikovanie, plánovanie, organizovanie a vyhodnocovanie edukačných cieľov, podmienok a prostriedkov.

Ako dokáže vysokoškolské štúdium pripraviť budúcich učiteľov na túto komplexnú edukačnú realitu?

V odbornej verejnosti panuje zväčša zhoda v názore, že učiteľská profesia si vyžaduje kvalitný základ v podobe vysokoškolského štúdia. Z času na čas sa však objavujú snahy spochybňovať nutnosť riadneho vysokoškolského štúdia a udeliť profesijný status učiteľa niektorým skupinám len na základe predchádzajúcej praxe alebo ovládania istých znalostí (napr. cudzí jazyk ako rodný jazyk) (napr. Spilková – Wildová, 2014 alebo Porubský – Kosová – Pavlov, 2014). V Českej republike vyvolali takéto snahy v roku 2014 intenzívnu verejnú diskusiu na tému, prečo je nutné trvať na kvalifikácii učiteľov založenej na vysokoškolskom magisterskom štúdiu učiteľstva (Spilková – Wildová, 2014). Väčšina diskutujúcich zastávala názor, že neformálne vzdelanie nemôže byť náhradou pre formálne vzdelanie, pretože „nemôže nahradiť (navzdory presvedčovaní niektorých podnikateľů na trhu se vzděláváním) fundament v podobe uceleného a systematického vysokoškolského studia daného učiteľského oboru“ (ibidem, s. 428). Ale zároveň s konštatovaním nutnosti vysokoškolského učiteľského štúdia sa musíme kriticky pozrieť na jeho efektívnosť.

M. Schart a M. Legutke (2012, s. 151) uvádzajú výsledky výskumu, v ktorom mali nemeckí vyučujúci určiť, podľa čoho sa orientujú vo svojich pedagogických rozhodnutiach, keď nie sú pod časovým tlakom. Vyše 81% opýtaných sa rozhoduje na základe vlastných profesijných skúseností, takmer 45% tu využíva skúsenosti s vlastnými deťmi (alebo deťmi príbuzných/známych). Bezmála 37% respondentov postupuje podľa vlastnej intuície. Necelým 30% pomáha pri ich rozhodnutiach vzor iných učiteľov/učiteľiek. Vyše 20% využíva poznatky a skúsenosti z rôznych vzdelávacích podujatí. Ale len 7% sa orientuje pri svojich pedagogických rozhodnutiach na základe nejakej vedeckej teórie a len 6,4% respondentov využíva to, čo sa naučili počas svojho štúdia.

Aj B. Kosová a A. Tomengová a kol. (2015, s. 12) upozorňujú v tejto súvislosti, že učiteľ zo všetkých teoretických poznatkov využije len tie, ktoré sa mohli dostatočne prepojiť s vlastnou skúsenosťou a prostredníctvom kritickej reflexie sa stali „dominantnými teoretickými interpretáciami praxe“. Reflexiu tu môžeme chápať ako mentálny proces, kde človek rekonštruuje svoje implicitné skúsenosti tak, že ich verbalizuje a tým vytvára procedurálne poznatky využiteľné v budúcnosti.

Preto sa v ostatných rokoch pozornosť odbornej verejnosti sústreďuje stále viac na koncept „evidence-based teacher education“. V. Spilková (2007, s. 344) ho definuje ako vedecké učiteľské vzdelávanie teoreticky a výskumne založené na preukázateľných faktoch. Vychádza sa tu zo zmeneného dynamického, reflektívneho a individualizovaného chápania edukácie. Učitelia a študenti získavajú potrebné profesijné znalosti aktívnym spôsobom (akčný výskum v triede), keď svoju vlastnú prax ako aj skúsenosti s učením sa pred vysokoškolským štúdiom pomocou investigatívnych postupov kriticky analyzujú, reflektujú a následne modifikujú. Učiteľ je teda aktívny ako výskumník a reflektívny praktik („teacher-researcher of one's own practice“, „the reflective practitioner“). Veľmi dôležitú úlohu tu hrajú skúsenosti s učením sa, ktoré budúci učitelia získali ešte pred vysokoškolským štúdiom, teda ich školská biografia.

V príprave budúcich učiteľov by sa mali vytvárať vhodné podmienky na individualizovaný „proces postupného stávaní sa učiteľom, ktorý je chápaný ako aktívny konštruovanie a tvorivé osvojovanie učiteľskej profese na základe vlastnej činnosti, vlastných zručností, vlastného hľadania a sebeobjevovania v roli učiteľa na základe spolupráce s kolegy studenty i učiteľmi“ (Spilková, 2007, s. 345) v zmysle konštruktivistickej koncepcie učiteľského vzdelávania.

## **Príprava učiteľov cudzích jazykov**

Príprava učiteľov cudzích jazykov má okrem spomínaných všeobecných aspektov učiteľskej profese svoje špecifické problémy.

Výučba cudzích jazykov je na Slovensku na všetkých stupňoch výrazne ovplyvňovaná aktuálnou jazykovou politikou. Odborná komisia Európskej únie, ktorá sa v roku 2009 zaoberala situáciou vo výučbe cudzích jazykov na Slovensku, poukázala na výrazný rozpor medzi oficiálnymi proklamáciami a skutočným postavením cudzích jazykov (okrem angličtiny) a výhľad do budúcnosti označila za „znepokojivý“ (Profil, 2009, s. 27).

Ďalšou problematickou oblasťou je, že na Slovensku sa každý cudzí jazyk vyučuje izolovane, paralelne, bez akéhokoľvek alebo len minimálneho (azda skôr náhodného) prepojenia, a teda bez možnosti pozitívneho transferu medzi jazykmi. V tejto súvislosti môže zohrať pozitívnu úlohu koncepcia integratívnej viacjazyčnej didaktiky. Vytvoriť stratégie a koncepciu takejto didaktiky by malo byť spoločnou úlohou pre všetky vysokoškolské pracoviská, pripravujúce učiteľov cudzích jazykov.

Integratívna viacjazyčná didaktika je relatívne nový pojem. Jej cieľom je, aby si učiaci sa na základe prvého cudzieho jazyka mohol osvojiť každý nasledujúci cudzí jazyk rýchlejšie, efektívnejšie a ľahšie. Dôležitou premisou je tu nový koncept kompetenčných úrovní a profilov viacjazyčného učiaceho sa, kde sa už nevyžaduje jazyková kompetencia takmer na úrovni rodeného hovoriaceho („near nativeness“) v každom jazyku ako to bolo v tradičnom ponímaní. Cieľom je realistická a hlavne realizovateľná „umiernená“ viacjazyčnosť alebo podľa SERR (2006) funkčná čiastočná kompetencia, ktorá je súčasťou mnohostrannej kompetencie.

Integratívna viacjazyčná didaktika by mala zohľadniť špecifiká rôznych cudzích jazykov, vypracovať koncept koordinovaného učenia sa jednotlivých jazykov a využívať synergické efekty medzi nimi. Takto získaná viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia

umožní používať jazyky na komunikáciu a zúčastňovať sa na interkultúrnej interakcii, ovládať niekoľko jazykov na rozličnej úrovni a mať skúsenosti s niekoľkými kultúrami. Koncepcia takej didaktiky musí zároveň počítať s tým, že viacjazyčná kompetencia je často nevyvážená (jeden jazyk ovládajú učiaci sa zvyčajne lepšie a plurikultúrna kompetencia učiaceho sa je premenlivá napr. v závislosti od rodinného zázemia, osobných skúseností s cestovaním, čítania, záľub a pod.

Umožniť učenie sa viacerých cudzích jazykov, ako sa zdôrazňuje v SERR (2006, s. 136), nemá len pragmatické dôvody (napr. lepšie uplatnenie v praxi), ale má učiacim sa pomôcť: „vybudovať si svoju jazykovú a kultúrnu identitu prostredníctvom integrácie rôznorodej skúsenosti inakosti a rozvíjať svoje schopnosti učiť sa prostredníctvom rovnakej rôznorodej skúsenosti niekoľkých jazykov a kultúr“.

Otázka úlohy vyučujúceho vo výučbe cudzích jazykov sa v minulosti do istej miery zanedbávala, pretože výskum sa zameriaval predovšetkým na osobnosť učiaceho sa. Až v ostatných rokoch sa venuje viac pozornosti diskusii, týkajúcej sa kompetencií dôležitých pre učiteľa cudzích jazykov, veď konanie učiteľov, odrážajúce ich postoje a schopnosti, je najdôležitejšou súčasťou prostredia v procese učenia sa či osvojovania si jazyka, ako sa to uvádza v SERR (2006). Kompetencie učiteľa cudzích jazykov musia obsiahnuť veľmi komplexnú edukačnú realitu, kde je cieľový jazyk a kultúra súčasne predmetom aj prostriedkom výučby. Výučbový proces sa neodvíja jednoducho zo systému jazyka, ale na základe didaktických rozhodnutí, ako je aktuálny stav učiacich sa a ciele učenia sa.

Pre vyučovanie cudzích jazykov je kľúčová komunikačná jazyková kompetencia, ktorá spája a ovplyvňuje ostatné kompetencie špecifické pre vyučovanie cudzích jazykov a všeobecné pedagogické kompetencie platné pre akékoľvek vyučovanie (porovnaj Hallet, 2006, s. 36), ktoré sa vo výučbe prelínajú a navzájom dopĺňajú. Komunikačná jazyková kompetencia obsahuje jazykové kompetencie (ovládanie gramatických štruktúr, slovnej zásoby, slovotvorby, pravopisu a pod.), sociolingválne kompetencie (produkcia výpovedí v rôznych situatívnych a kultúrnych kontextoch) a nakoniec pragmatické kompetencie (využitie verbálnych a neverbálnych komunikačných stratégií v problematich situáciách).

## Záver

Pre prípravu učiteľov vo všeobecnosti ako i učiteľov cudzích jazykov platí, že nikdy neobsiahneme a nepochopíme vyučovanie a učenie sa v celej ich komplexnosti. Sociálne prostredie, v ktorom učitelia vykonávajú svoje povolanie, resp. sa na toto povolanie pripravujú, sa neustále mení. Menia sa spoločenské podmienky, postoje i oficiálna jazyková politika, ktorá je pevnou súčasťou vnútornej i zahraničnej politiky a tým aj edukačnej reality. Aj tu platí, že treba „rešpektovať isté nadnárodné trendy a tendencie, ale s ohľadom na domáce historické, kultúrne a sociálne determinanty“ (Porubský – Kosová – Pavlov, 2014, s.44).

## Literatúra

HALLET, W. *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett, 1999. 183 s. ISBN 978-3-12-940000-5.

KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A. a kol. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.

KRETSCHMER, H. – STARY, J. *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen, 1998. 118 s. ISBN 978-3-589-21107-5.

PORUBSKÝ, Š. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In: *Orbis Scholae*, 8(3), 2014, s. 23-46.

*Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania pre SR*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 77 s. ISBN 978-80-89225-73-6.

SCHRÖDER, K. *Lehrerausbildung in der Diskussion*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 31, 2002. S. 10- 22.

SPILKOVÁ, V. *Učiteľská profese v měnících sa požadavcích na vzdělávání*. *Pedagogika*, roč. LVII, 2007, s. 338-348.

SPILKOVÁ, V. – WILDOVÁ, R. *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?* In: *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 3, s. 423-432.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93-5.

STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink, 1999. 367 s. ISBN 33-8252-8184-1.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. 276 s. ISBN 80-88778-15-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: PAIDO, 2004. 190 s. ISBN 978-80-7315-082-2.

## Adresa autora

### PhDr. Katarína Fedáková, PhD.

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

katarina.fedakova@upjs.sk

# PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV NA ROZVOJ HODNOTIACEHO MYSLENIA ŽIAKOV

## PREPARATION OF STUDENTS OF TEACHING STUDY PROGRAMMES FOR THE DEVELOPMENT OF ASSESSMENT THINKING OF PUPILS

**Janka Ferencová**

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

### **Abstract:**

Currently, at the time of serious and rapid changes, one of the most important human capabilities is the ability to obtain information, critically accept it or reject it, i.e. evaluate it and based on own assessment of the evaluation to further exploit it. This is one of the so-called key competencies to be developed by pupils in the classrooms in all subjects. The topicality and urgency of this requirement are confirmed by regular measurements of the OECD PISA, which show a low level of ability of Slovak pupils to consider and evaluate. One likely reason is the lack of the attention paid by teachers to this competence within the learning process. The aim of the study is to present the results of content analysis of preparations of the students of teaching study programmes at FHNS of the University of Presov in Presov in terms of their readiness to develop assessment thinking of pupils in the schools. We also want to point at the shortcomings and the possibilities of improving the preparation of students as future teachers in order to increase their capability to plan and implement teaching using the methods which develop assessment thinking of pupils.

### **Key words:**

assessment thinking, pre-service teacher education, development of assessment thinking

### **Úvod**

Človek je počas celého svojho života konfrontovaný s množstvom situácií, ktoré musí riešiť. Často je vystavený situáciám, kedy sa rozhoduje buď – alebo, kedy volí jednu z možností, zvažuje okolnosti, príčiny, postupy, riešenia, dôsledky. V takýchto situáciách si každý z nás uvedomuje dôležitosť, význam spôsobilosti správne a rýchlo zhodnotiť a na základe vlastného hodnotiaceho posúdenia správne a rýchlo rozhodnúť. Ide o spôsobilosť, ktorá nie je dôležitá len pre manažéra firmy či inej inštitúcie, je skutočne dôležitá pre každého bežného človeka.

Hodnotiace myslenie je typ myslenia, ktorý môžeme chápať ako životnú alebo tiež kľúčovú kompetenciu, a teda aj ako dôležitú, nosnú súčasť vzdelávania. O schopnosti kriticky myslieť, hodnotiť, posudzovať a pod. ako o univerzálne použiteľnej či kľúčovej kompetencii píše autori ako Gavora (1995); Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000); Darák a kol. (2006); Kosturková (2015); Šuťáková (2013); Turek (2003); Kolláriková (1995); Petrasová (2009); Zelina (2011) a mnohí ďalší. Potreba rozvoja



hodnotiaceho myslenia je zakomponovaná aj v štátnych vzdelávacích programoch pre jednotlivé stupne škôl (pozri: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program>) a v neposlednom rade vyplýva aj z medzinárodných meraní OECD PISA<sup>1</sup>, ktorých výsledky poukázali na nelichotivé zistenia vo vzťahu k slovenským žiakom práve z hľadiska rozvinutosti schopnosti uvažovať a hodnotiť ako súčasť čitateľskej gramotnosti (Šiškovič, Toman 2014). Podpriemerné výsledky dosiahli naši žiaci aj v prírodovednej a matematickej gramotnosti. Ako uvádza Zelina (2011) príčinou tohto neúspechu je najmä to, že žiaci zlyhali pri „použití myšlienkových operácií, ktoré si vyžadovali najvyššie úrovne kognitívnych procesov, t. j. hodnotiaceho a tvorivého, samostatného myslenia“ (Zelina 2011, s. 49).

Hodnotiace myslenie chápeme tiež ako spôsob myslenia, ktorý sa má u dieťaťa rozvíjať už od najútlejšieho veku. Tak ako v prípade mnohých iných spôsobilostí, je potrebné mu venovať náležitú pozornosť, vytvárať vhodné podmienky a využívať rôzne prostriedky na jeho rozvoj v rámci každej inštitúcie, ktorá sa podieľa na formovaní osobnosti. Obzvlášť dôležitá je táto úloha v prostredí školy, v činnosti každého učiteľa, bez ohľadu na predmet, ktorý vyučuje.

Vzhľadom k tomu, že autorka pôsobí na vysokej škole, ktorá pripravuje budúcich učiteľov druhého stupňa ZŠ a SŠ, článok je zameraný na analýzu spôsobilosti budúcich učiteľov plánovať edukačný proces s dôrazom na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov.

## Hodnotiace myslenie v teórii a empirickom skúmaní

Hodnotiace myslenie je jednou z vyšších kognitívnych funkcií (Bloomova revidovaná taxonómia Andersona a Krathwohla, taxonómia Niemiarka, Williamsa, In: Turek 2010). Hodnotenie alebo hodnotiace myslenie je chápané ako posudzovanie a hodnotenie vecí podľa vnútorných a vonkajších kritérií, zahŕňa ale aj samotnú tvorbu kritérií, na základe ktorých sa hodnotenie realizuje. Ako uvádzajú Krajčová a Daňková (2001) hodnotiace posúdenie znamená posúdenie hodnoty myšlienok, postupov, riešení a pod. z hľadiska: 1. vnútorných kritérií (vecná správnosť, nadväznosť myšlienok, presnosť údajov, logická súvislosť a pod.) a 2. vonkajších kritérií (pozorovanie posudzovaného s inými analogickými dielami, predovšetkým s tými, ktoré sú považované za vynikajúce). Pri hodnotení žiak posudzuje hodnotu viacerých možností – porovnáva, argumentuje, oponuje, posudzuje, vyberá, zdôvodňuje a pod. (Bloom, In: Krajčová a Daňková 2001). Kolláriková (1995) chápe hodnotenie ako jednu z troch hlavných operácií kritického myslenia.

Inšpiratívne sú myšlienky Zelinu (2011), ktorý hodnotiace myslenie chápe ako dôležitú súčasť axiologizácie, ako dôležitú súčasť hodnotiaceho štýlu fungovania osobnosti. Zdôrazňuje, že hodnotenie má svoju sieť, štruktúru i postup, preto podobne, ako existuje napr. didaktika matematiky, či biológie, mala by existovať aj metodika axiologizácie smerovaná k sebaregulácii osobnosti. Dôležité je tiež poznamenať, že hodnotenie či hodnotiace posúdenie je nielen kognitívnym procesom. Napr. Morgun alebo Doblajev (In: Zelina 2011) upozorňujú na racionálne (kognitívne) aj emocionálne spôsoby hodnotenia. Zelina (2011) píše o troch oblastiach hodnotenia: 1. racionálne hodnotenie, kde sú základné otázky, či je niečo dobre vyriešené, napísané, povedané;, či je formulácia a riešenie vecne správne alebo nie; 2. etické hodnotenie odpovedá na otázky, či je niečo dobré alebo zlé, je to posudzovanie morálnych aspektov správania, výrokov, postupov; 3. estetické hodnotenie – ide o posudzovanie estetického rozmeru

---

<sup>1</sup> OECD Organisation for Economic Co-operation and Development - Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj  
PISA Programme for International Student Assessment

dejov, vecí a produktov. V každej z týchto oblastí sa vo väčšej či menšej miere môže uplatňovať tak racionálne, ako aj emocionálne hodnotenie. Zelina ďalej píše o vývojových etapách hodnotiaceho myslenia, v rámci ktorých, domnievame sa, tiež možno uvažovať o istej miere racionálneho a emocionálneho hodnotenia. Ide o tieto štyri etapy: reflexívne, globálne hodnotenie; hodnotenie na báze kritérií; hodnotenie na báze kritérií s bližším určením váhy kritérií; hodnotenie spojené s diskusiou a argumentáciou. Zaujímavé a pre edukačnú prax podnetné sú myšlienky Kohlberga (1973), ktorý rozoznáva tri štádiá rozvoja hodnotiaceho myslenia: 1 anómia – neschopnosť hodnotiť (napr. malé dieťa); 2. heteronómia – hodnotenie, ktoré je určené zvonku, dieťa ho preberá z vonkajšieho sveta (typické pre deti od 4 do 9 rokov); 3. autonómia – samostatné hodnotenie na základe interiorizácie vonkajších podnetov a vlastných vnútorných hodnotení a súdov. Autor zároveň zdôrazňuje potrebu systematicky a premyslene rozvíjať hodnotiace schopnosti od útleho veku a to najmä v činnosti, v situáciách, ktoré si hodnotiace posúdenie vyžadujú. V neposlednom rade zdôrazňuje to, že cieľom výchovy má byť axiologizácia osobnosti ako životný štýl človeka.

Edukačná prax našich škôl týmto východiskám a požiadavkám, žiaľ, mnohokrát nezodpovedá, o čom svedčia aj výsledky výskumov. Ako sme už vyššie spomínali, o nízkej úrovni hodnotiaceho myslenia slovenských žiakov svedčia výsledky medzinárodných testov PISA, v rámci ktorých dosiahli podpriemerné výsledky. Zelina (2011) upozorňuje na to, že analýza vyučovacích hodín a výchovných zamestnaní ukázala, že učitelia a vychovávatelia neposkytujú viac ako 1 % podnetov zo všetkých úloh, otázok a cvičení na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia žiakov. Pri sledovaní otázok, ale aj ďalších podnetov komunikovaných učiteľom na hodinách dospel k záverom, že 24 % zo všetkých slovných reakcií je na rozvoj konvergentných procesov, 22 % predstavujú inštrukcie k práci, riadeniu, organizovaniu vyučovacej činnosti žiakov, 7 % otázok, úloh, cvičení, podnetov učiteľa smerom k žiakom je na vyťaženie ich pamäti, len 2 % podnetov zo strany učiteľa je na rozvíjanie hodnotiaceho, kritického myslenia, zaujatia vlastného súdu, vyslovenie odhadu a pod. a len 1,3 % podnetov umožňuje divergentnú, tvorivú produkciu žiakov (Zelina 1990). Aj ďalšie výskumy na Slovensku aj v zahraničí poukazujú na prevahu reproduktívnych faktografických otázok na vyučovaní, ktoré jednostranne zaťažujú skôr pamäť žiaka a nižšie kognitívne procesy, než jeho hodnotiace či kritické myslenie (Gavora 2003; Steele a Meredith 1995). Ide o otázky, ktoré vyžadovali prevažne jednoslovnú odpoveď alebo odpoveď s krátkou vetou. Na nedostatočnú pripravenosť učiteľov zvládať úlohy späť s rozvíjaním kritického myslenia na vyučovaní upozorňuje napr. Pavlov, Šnidlová (2013); Petrasová (2009). Kosturková a Knapík (2012); Kosturková (2013; 2014a; 2014b) realizovali výskumy zamerané na mapovanie úrovne kritického myslenia študentov učiteľských študijných programov a študentov študijného programu vychovávateľstvo študujúcich na PU v Prešove prostredníctvom Watson Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia. Výsledky ich výskumov poukazujú na nepriaznivý stav kritického myslenia budúcich edukátorov.

Výsledky a závery spomínaných štúdií považujeme síce za nepriaznivé, ale zároveň za inšpiratívne a hodné pozornosti. Je nepopierateľnou skutočnosťou, že oblasť hodnotiaceho myslenia a jeho rozvíjania je jednou z aktuálnych tém súčasnej pedagogiky, psychológie i ďalších spoločenských vied.

## Zameranie výskumu

Vychádzajúc z vyššie uvedených skutočností, zamerali sme sa v empirickom skúmaní problematiky hodnotiaceho myslenia a jeho rozvíjania na skúmanie toho, ako naši študenti, budúci učitelia druhého stupňa ZŠ a SŠ, dokážu implementovať prvky

rozvíjajúce hodnotiace myslenie žiakov na vyučovaní pri plánovaní vyučovacieho procesu v rámci svojich písomných príprav na vyučovaciu hodinu. Naším cieľom bolo zistiť stav spôsobilosti študentov učiteľských študijných programov pre učiteľstvo druhého stupňa ZŠ a SŠ plánovať vyučovaciu hodinu s akcentom na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. Konkrétne sme sa zamerali na nasledovné čiastkové zámery: a) zistiť, ako študenti učiteľstva formulujú edukačné ciele, kognitívne, aj afektívne, aké je zastúpenie cieľov na úrovni hodnotenia a tvorivosti (kognitívne ciele) a organizácie hodnôt a charakterizácie (afektívne ciele); b) zistiť, aké učebné úlohy študenti navrhujú vo svojich prípravách, aké je medzi nimi zastúpenie úloh rozvíjajúcich vyššie kognitívne funkcie, najmä hodnotenie a tvorivosť; c) zistiť, či študenti plánujú v rámci organizácie činností žiakov aj samostatnú prácu, a či je táto práca orientovaná reproduktívne, analogicky alebo tvorivo; d) zistiť pomer využívania metód reproduktívneho a produktívneho charakteru; e) zistiť charakter plánovanej kontroly – či študenti plánujú kontrolu s ohľadom na podporu sebahodnotenia a vrstovníckeho hodnotenia na hodinách.

## Metodológia

Vzhľadom k stanovenému zámeru skúmania sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum (prieskum) s využitím metódy obsahovej analýzy pedagogických dokumentov – pedagogických príprav na vyučovaciu hodinu.

Východiskovou kategóriou našej obsahovej analýzy bol obsah pedagogickej prípravy študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove. Pôvodne bola analýza zameraná na mapovanie celého komplexu didaktických spôsobilostí učiteľov spätých s plánovaním edukačného procesu, v kontexte našej štúdie sme sa zamerali na: spôsob formulovania kognitívnych a afektívnych cieľov vyučovania, formulovanie učebných úloh, plánovanie samostatnej práce ako súčasť organizačných foriem na hodine, výber edukačných metód a sledovanie rozvíjajúcej funkcie kontroly vo vyučovacom procese. Zároveň sme určili kvantifikačné postupy: zisťovanie prítomnosti alebo neprítomnosti a sledovanie frekvencie výskytu analytickej kategórie.

Pre obsahovú analýzu sme použili pedagogické dokumenty študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove, konkrétne z troch fakúlt univerzity – FF, FHPV a FŠ. Analýze sme podrobili celkovo 99 príprav (N = 99).

## **Analýza spôsobilosti študentov učiteľstva implementovať do príprav na vyučovaciu hodinu prvky vyučovania zamerané na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiaka**

Pri obsahovej analýze príprav sme sa zamerali na to, aké kognitívne ciele, na akých úrovniach kognitívnych funkcií študenti formulujú a aké je v rámci formulovaných cieľov zastúpenie tých, ktoré sú zamerané na rozvoj vyšších kognitívnych funkcií (Tab. 1). Z údajov možno konštatovať, že prevažná väčšina formulovaných cieľov je orientovaná na nižšie kognitívne funkcie. Až 73,33 % kognitívnych cieľov bolo formulovaných na prvých dvoch úrovniach revidovanej Bloomovej taxonómie, teda na úrovni zapamätávania (42,02 %) a porozumenia (31,31 %). 18,99 % kognitívnych cieľov bolo formulovaných na úrovni aplikácie (10,71 %) a analýzy (8,28 %) a len 7,68 % kognitívnych cieľov bolo formulovaných na úrovni hodnotenia (6,06 %) a tvorivosti (1,62 %). Tieto zistenia nie sú uspokojivé z hľadiska zamerania cieľov vyučovacieho procesu na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. Ak chápeme cieľ ako prostriedok regulácie činností na vyučovaní i prostriedok, ktorý usmerňuje diagnostiku žiaka, potom zároveň možno predpokladať, že vyučovací proces je orientovaný výrazne prevažne na rozvoj pamäte, resp. nižších kognitívnych funkcií, ktorých rozvoj je zároveň predmetom hodnotenia vo vyučovaní. Z didaktického hľadiska je zaujímavé zistenie, že v 64,65 %

príprav bol vyučovací proces adekvátne koncipovaný vzhľadom k formulovaným kognitívnym cieľom, 34,34 % príprav obsahovalo prvky, ktoré neboli v súlade s naformulovanými cieľmi a len v 1,01 % príprav bol vyučovací proces úplne neadekvátne naplánovaný vo vzťahu k stanoveným cieľom vyučovania. Zvláštnosťou v prípade čiastočnej alebo úplnej neadekvátnosti vyučovacieho procesu bolo to, že aj keď boli ciele formulované skôr na nižších úrovniach rozvíjania kognitívnych funkcií žiaka, ďalšie prvky vyučovacieho procesu, najmä expozičné a fixačné metódy, ale aj učebné úlohy boli plánované tak, že umožňovali rozvíjať aj vyššie kognitívne procesy žiaka. Uvedené hodnotíme z hľadiska samotnej realizácie vyučovacieho procesu pozitívne, z didaktického hľadiska je to však nesprávne a svedčí o nižšej spôsobilosti študenta vnímať vyučovací proces v celej jeho šírke a komplexnosti.

Tab. 1: Úrovně formulovaných kognitívnych cieľov

Úroveň kognitívnej funkcie	Početnosť	Relatívna početnosť v %
Zapamätávanie	208	42,02
Porozumenie	155	31,31
Aplikácia	53	10,71
Analýza	41	8,28
Hodnotenie	30	6,06
Tvorivosť	8	1,62
Spolu	495	100,00

Z hľadiska rozvoja hodnotenia je dôležité si uvedomiť, že ide aj o významnú súčasť afektívnej zložky osobnosti. Sledovali sme teda aj to, ako študenti formulujú afektívne ciele vyučovacej hodiny. Na základe obsahovej analýzy sme zistili, že nie všetci študenti sa orientovali aj na afektívne ciele. Ich formulovanie sme identifikovali v 87,88 % príprav, 12,12 % príprav afektívne ciele vôbec neobsahovalo. Ak vychádzame napr. z taxonómie cieľov, ktorú vypracovali Krathwohl, Bloom a Masia (1964, In: Kosová 2000), vlastné hodnotenie sa prejavuje už na úrovni oceňovania hodnoty (tretia úroveň), ale najmä na posledných dvoch úrovniach – organizácia hodnôt a charakterizácia. Ako je uvedené v Tab. 2 práve na týchto dvoch najvyšších úrovniach bolo formulovaných len 15,54 % afektívnych cieľov.

Tab. 2: Úrovně formulovaných afektívnych cieľov

Úroveň kognitívnej funkcie	Početnosť	Relatívna početnosť v %
Prijímanie	22	14,86
Reagovanie	61	41,22
Oceňovanie	42	28,38
Organizácia	10	6,76
Charakterizácia	13	8,78
Spolu	148	100,00

Ďalšou zo sledovaných premenných boli učebné úlohy (vrátane otázok kladených žiakom). Zaujímalo nás predovšetkým percentuálne zastúpenie úloh, ktoré umožňujú rozvíjať vyššie kognitívne funkcie – hodnotenie a tvorivosť (Tab. 3). Z celkového počtu 569 učebných úloh bolo 58,35 %, teda viac ako polovica, formulovaných na úrovni zapamätávania a porozumenia, 26,19 % na úrovni aplikácie a analýzy a 15,46 % na úrovni hodnotenia a tvorivosti. Z hľadiska rozvíjania hodnotiaceho myslenia žiakov je

toto zistenie veľmi neuspokojivé. Zistili sme tiež, že až 66,61 % úloh malo skôr reprodukčný charakter, len 7,21 % úloh malo problémový charakter, ktorý vytvára predpoklady pre uplatnenie hodnotiaceho myslenia.

Tab. 3: Úrovně formulovaných učebných úloh

Úroveň kognitívnej funkcie	Početnosť	Relatívna početnosť v %
Zapamätávanie	217	38,14
Porozumenie	115	20,21
Aplikácia	69	12,13
Analýza	80	14,06
Hodnotenie	46	8,08
Tvorivosť	42	7,38
Spolu	569	100,00

Z hľadiska organizácie vyučovacieho procesu nás zaujímalo najmä to, či študenti plánujú so samostatnou prácou žiakov na hodinách, ale aj to, aký charakter samostatná práca má, teda či vytvára priestor len pre reprodukčnú, analogickú alebo aj tvorivú prácu žiaka na hodine. Ďalej sme mapovali to, aké vyučovacie metódy študenti volia. Keďže ich škála je veľmi rozsiahla, z hľadiska zamerania našej štúdie sme vyučovacie metódy rozdelili do dvoch veľkých skupín, a to na metódy reprodukčné a produktívne.

Z 99 priprav sme samostatnú prácu identifikovali v 88,89 % priprav. Pritom 42,77 % úloh samostatnej práce malo reprodukčný charakter, čo je pomerne veľké množstvo. 35,26 % malo charakter analogickej práce a 21,97 % malo charakter tvorivej práce, v rámci ktorej predpokladáme aj uplatnenie hodnotiaceho myslenia (Tab.4).

Tab. 4: Charakter samostatnej práce

Samostatná práca	Početnosť	Relatívna početnosť v %
Reprodukčná	74	42,77
Analogická	61	35,26
Tvorivá	38	21,97
Spolu	173	100,00

Vo vzťahu k vyučovacím metódam sme zistili, že z celkového počtu 400 vybraných metód malo 63,50 % metód reprodukčný charakter (prevažne v expozičnej a fixačnej fáze vyučovania). 36,50 % metód malo produktívny charakter s predpokladom uplatnenia hodnotiaceho myslenia žiaka na hodine (Tab. 5). K najčastejšie využívaným produktívnym metódam patrili rôzne metódy práce s textom, pojmové mapovanie, brainstorming, problémová metóda.

Tab. 5: Produktívne a reprodukčné metódy

Vyučovacia metóda	Početnosť	Relatívna početnosť v %
Reprodukčná	254	63,50
Produktívna	146	36,50
Spolu	400	100,00

Dôležitým prostriedkom rozvoja hodnotiaceho myslenia je aj samotné hodnotenie ako súčasť, jeden zo základných elementov vyučovacieho procesu. Hodnotiace myslenie, či hodnotiace posúdenie je možné u žiakov efektívne rozvíjať aj prostredníctvom ich

zapojenia do hodnotiacej činnosti, či už v podobe sebahodnotenia alebo vrstovnickeho hodnotenia, ako alternatívnych spôsobov hodnotenia (Petříková 2015). Ide pri tom najmä o to, aby hodnotenie nebolo mechanické, ale aby sme viedli žiakov k formulovaniu kritérií a posudzovaniu na ich báze. Uvedené prvky vyučovacieho procesu sme identifikovali v 63,64 % príprav, naopak v 36,36 % príprav sa nevyskytovali (Tab. 6)

Tab. 6: Sebahodnotenie a vrstovnicke hodnotenie na vyučovaní

Sebahodnotenie a vrstovnicke hodnotenie	Početnosť	Relatívna početnosť v %
Áno	63	63,64
Nie	36	36,36
Spolu	99	100,00

## Záver

Hodnotiace myslenie je nepochybne jednou z dôležitých životných spôsobilostí človeka. Ako sme už vyššie spomínali, viaceré výskumy poukazujú na nízku úroveň rozvoja hodnotiaceho myslenia detí a mládeže. Uvedené je často ovplyvnené nedostatočnosťou podnetov na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia. V tomto smere má významné postavenie škola a v rámci nej učiteľ, ktorý svojim pedagogickým pôsobením dokáže stimulovať rozvoj uvedenej schopnosti u žiaka. Predpokladom je, aby mal sám rozvinuté hodnotiace myslenie a aby mal podmienky, prostriedky a dokázal vyučovací proces plánovať a realizovať s dôrazom na rozvoj tejto dôležitej spôsobilosti u žiakov. Viaceré už spomínané výskumy poukazujú na to, že práve učelia v nedostatočnej miere vytvárajú podnety, ktorými by dokázali rozvíjať hodnotiace myslenie na vyučovaní (Zelina 1990; 2011; Gavora 2003; Meredith a Steele 1995; Petrasová 2009, Kosturková 2013; 2014a; 2014b a ďalší). S týmito zisteniami korešpondujú do istej miery aj naše výsledky, ku ktorým sme dospeli na základe obsahovej analýzy príprav študentov učiteľských študijných programov na PU v Prešove. Na základe nich možno uviesť, že študenti vo vyššej miere plánujú vyučovací proces s ohľadom a dôrazom na rozvoj nižších kognitívnych procesov. Najväčšie nedostatky sme zistili pri formulovaní edukačných cieľov, ktoré sú orientované výrazne na rozvíjanie zapamätávania a porozumenia, v prípade afektívnych cieľov je to najmä úroveň reagovania a oceňovania. Cieľ by mal okrem regulatívnej funkcie naznačovať to, čo je vo vzdelávaní dôležité, čo plánujeme u žiaka rozvíjať, ale aj hodnotiť, na čo chceme kľásť dôraz. Samotný vyučovací proces – výber metód, organizačných foriem, formulácia učebných úloh, tiež nasvedčujú tomu, že študenti kladú vo vyučovaní väčší dôraz na rozvoj nižších kognitívnych funkcií, nie sú pripravení na to, aby dávali žiakom podnety a priestor pre vlastné hodnotenie. Azda najuspokojivejšie boli naše zistenia vo vzťahu ku kontrole vyučovacieho procesu, kde sme prvky zapájania žiakov do hodnotenia formou sebahodnotenia a vrstovnickeho hodnotenia identifikovali vo väčšine príprav na vyučovaciu hodinu. Chceme podotknúť, že obsahová analýza vychádzala z príprav na vyučovaciu hodinu a dotýkala sa toho, ako dokážu študenti učiteľstva zakomponovať prvky rozvíjajúce hodnotiace myslenie žiakov na vyučovaní do vyučovacieho procesu. Je otáznne, nakoľko by ich dokázali skutočne aj využiť pri samotnej realizácii vyučovacej hodiny. Zaujímavé by bolo porovnať výsledky obsahovej analýzy s pozorovaním študentov v rámci ich pedagogickej praxe. Tu sa otvára priestor pre ďalšie skúmanie predmetnej problematiky. V každom prípade si však dovoľíme tvrdiť a vo vzťahu k edukačnej praxi konštatovať, že pre skvalitnenie edukačného procesu je potrebné, aby bola každá vyučovacia hodina, bez ohľadu na vyučovací predmet, v maximálne

možnej miere orientovaná na rozvoj nielen nižších, ale aj vyšších kognitívnych i afektívnych procesov osobnosti, a to na každom stupni vzdelávania. V súčasnosti poznáme veľké množstvo tzv. aktivizujúcich či inovatívnych metód, ktoré umožňujú rozvíjať hodnotenie u žiakov či študentov. Predovšetkým sú to však problémové metódy (v ich rôznych podobách), projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, ale aj situačné a inscenačné metódy. Chceme však zdôrazniť najmä dôležitosť otázok a učebných úloh, ktoré sú integrálnou súčasťou každej vyučovacej hodiny, rôznych vyučovacích metód. Práve nimi možno výborne podnecovať rozvíjanie hodnotiaceho posúdenia žiakov. Aj výklad môže byť vhodne doplnený kontrolnými otázkami, ktorými aktivizujeme myslenie žiaka, nechávame priestor pre premýšľanie, prehodnocovanie, posudzovanie, riešenie a pod. V rámci vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva je potrebné klásť dôraz na rozvíjanie didaktických spôsobilostí najmä prostredníctvom takých predmetov ako je všeobecná didaktika, predmetové didaktiky, ale aj teória výchovy, pedagogická komunikácia, pedagogická psychológia. Integrálnou súčasťou vyučovania didaktík by mali byť aj mikrovyučovacie analýzy, ktoré sú významným prostriedkom rozvoja zručností súvisiacich s vyučovaním, keďže umožňujú počúvanie, pozorovanie a praktizovanie (Bajtoš, Orosová 2011, Orosová a kol. 2015; Kominarec et al. 2015; Remesh 2013). Osobitnú pozornosť si zasluhuje pedagogická prax študentov učiteľstva. Už počas náčuvovej praxe je potrebné viesť študentov k tomu, aby si všímali prvky vyučovania podporujúce u žiaka premýšľanie a samostatné hodnotenie, vyjadrovanie vlastných súdov a pod. Pri rozbere príprav na vyučovaciu hodinu v rámci vlastných výstupov študenta je potrebné motivovať ho k tomu, aby sa usiloval o tvorivé, aktivizujúce vyučovanie. Rovnako je žiaduce navštevovať študentov na pedagogickej praxi a spoločne s cvičnými učiteľmi realizovať rozborov hodín s cieľnou analýzou aktivizujúcich prvkov vyučovacieho procesu. V neposlednom rade je dôležité komplexne spracovať metodiku axiologizácie osobnosti a zahrnúť metodiku rozvoja hodnotiaceho myslenia do učebníc didaktiky (Zelina 2011, z čoho by mohli študenti, ale aj učitelia z praxe, pri realizácii vlastných vyučovacích hodín vychádzať).

## PodĎakovanie

Tento príspevok je súčasťou riešeného projektu Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie podporený grantovou agentúrou MŠ SR VEGA pod č. 1/0382/16.

## Literatúra

- BAJTOŠ, J. a R. OROSOVÁ. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: UPJŠ, 2011. 86 s. ISBN 978-80-70979-14-3.
- DARÁK, M., J. FERENCOVÁ a V. ŠUŤÁKOVÁ. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2007. 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.
- GAVORA, P. Kritické myslenie - prehľad situácie v zahraničí. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. ed. *Výchova ku kritickému mysleniu - teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav - Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1995. s. 7-22. ISBN 80-85756-18-8.
- GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, 2003. 197 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- KOHLBERG, L. The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. In: *The Journal of Philosophy* [online]. 1973, Issue 13, Volume 80, p. 630 – 646 [cit. 2016–06-12]. DOI: 10.2307/2025030. Dostupné z:

[https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=jphil&id=jphil\\_1973\\_0070\\_0018\\_0630\\_0646](https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=jphil&id=jphil_1973_0070_0018_0630_0646)

KOLLÁRIKOVÁ, Z. Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax. In: *Zborník na pomoc učiteľom základných a stredných škôl*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995. 93 s. ISBN 8085756188.

KOMINAREC, I. et al. *Úvod do pedagogiky*. Prešov: FHPV PU, 2015. 199 s. ISBN 978-80-555-1413-0.

KOSOVÁ, B. Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy). Prešov: Rokus, 2000. 121 s. ISBN 80-968452-2-5.

KOSTURKOVÁ, M. Úroveň analytického uvažovania študentov pripravujúcich sa na povolanie učiteľskej profesie. In: *Kulturowe i społeczno-ekonomiczne aspekty edukacji zawodowej w Europie Środkowej i Wschodniej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, 2013, s. 145 – 158. ISBN 978-83-7520-152-9.

KOSTURKOVÁ, M. Komparácia úrovne kritického myslenia študentov vysokých škôl. In: *Súčasný aspekt pedagogickej profesie [elektronický zdroj] : recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2014a, s. 191-200. ISBN 978-80-555-1188-7.

KOSTURKOVÁ, M. Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2014b, roč. 4, č. 1, s. 45 – 61. ISSN 1804-526X.

KOSTURKOVÁ, M. a J. KNAPÍK. Stav kritického myslenia pedagógov výučbového predmetu Náboženská výchova. In: *Kvalita výučby náboženskej výchovy: zborník z katecheticko-pedagogickej vedeckej konferencie*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2012, s. 80 – 97. ISBN 978-80-7165-889-4.

KOSTURKOVÁ, M. Strategické východiská pre rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 1, s. 138 – 146 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.upjs.sk/edukacia/1-2015>

KRAJČOVÁ, N. a A. DAŇKOVÁ. *Všeobecná didaktika - terminologické minimum*. Prešov: Manacon, 2001. 123 s. ISBN 80-89040-09-8.

MEREDITH, K. S. a J. L. STEEL. Kladenie otázok ako cesta rozvoja kritického myslenia. In: *Pedagogické spektrum*, 1995, roč. IV, č. 11/12, s. 15 – 36. ISSN 1335-5589.

OROSOVÁ, R. et al. Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikrovučovania. In: *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 2, s. 169 – 177 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/22.pdf>

PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, spol. s r.o., 2013, 90 s. ISBN 9788026040149.

PETRASOVÁ, A. *Kriticky mysliaci učiteľ - tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus. 2009. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.

PETRÍKOVÁ, K. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In: *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 2, s. 115 - 124 [cit.2016-04-12]. Dostupné z: <http://www.upjs.sk/public/media/11267/15.pdf>

REMESH, A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. In: *Journal of Research in Medical Sciences* [online]. 2013, 18(2), p. 158 – 163 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3724377/>

ŠIŠKOVIČ, M. a J. TOMAN. *PISA 2012: Výsledky Slovenska v kocke*. [online]. 2014, [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>



---

Štátny vzdelávací program. [online]. 2016, [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program>

ŠUŤÁKOVÁ, V. Profesionálne kompetencie riaditeľa školy z pohľadu vedúcich pedagogických zamestnancov. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013, s. 282 – 293. ISBN 978-80-555-0984-6.

TUREK, I. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: MPC, 2003. 56 s. ISBN80-8041-445-9.

TUREK, I. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

ZELINA, M. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti žiaka*. Bratislava: IRIS, 2011. 238 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

## Adresa autora

### PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

[janka.ferencova@unipo.sk](mailto:janka.ferencova@unipo.sk)

# INOVÁCIA VÝUČBY PSYCHOLOGICKÝCH DISCIPLÍN V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

## THE INNOVATION IN TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES IN UNDERGRADUATE TEACHER PREPARATION

**Katarína Fuchsová**

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

**Miroslava Bruncková**

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

**Jana Kapová**

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

### **Abstract:**

This paper aims to reflect on the current situation of undergraduate psychological preparation of teachers of primary and secondary education and confronting this situation with the current needs of educational practice. There are presented results of a research of ideas and learning needs of teachers, which is the first phase of the project KEGA called "The Educational psychology - a new university textbook, content and teaching methods oriented on the actual needs of the practice."

What is the real psychological competence of existing teachers, what teachers themselves perceive their own reserves in this area and should be modified and made more efficient university psychological training of future teachers? This project has the ambition to help find answers to these questions by analyzing the views of teachers. The priority of the project is to update and upgrade the psychological component in undergraduate teacher training through innovative university textbook The Educational psychology.

The aim of the research project is to determine the knowledge of psychological subjects undergraduate training acquired during their studies help teachers in their daily educational practice and also identify problem areas to which teachers do not have sufficient theoretical knowledge and do not have neither sufficient social and psychological competencies to cope them.

### **Key words:**

educational psychology, undergraduate preparation of teachers, research

### **Úvod**

V súčasnosti môžeme sledovať v odborných kruhoch narastajúci trend zaoberať sa kvalitou pregraduálnej prípravy učiteľov. Vyplýva to z rôznych národných dokumentov, z obsahov odborných podujatí a konferencií, z množstva odborných štúdií (napr. Hollá, 2007, Černotová, 2006, Orosová, Bajtoš, 2011 a iní). Väčšina autorov zhodne konštatuje, že pregraduálne štúdium je zamerané na získanie všeobecného vzdelania a nie je v súlade s tým, čo od učiteľa vyžaduje edukačná realita, že transfer teórie do

praxe nie je dostatočný. Podľa Kosovej (2013) väčšina výskumov učiteľov potvrdzuje, že u nastupujúcich učiteľov existuje tzv. šok z praxe a nízka schopnosť využiť teoretické poznatky na zlepšenie praktickej učiteľskej činnosti.

V oblasti skvalitnenia prípravy budúcich učiteľov pre prax aktuálnej edukačnej reality by mohli výrazne pomôcť poznatky z oblasti psychológie, ktorých začlenenie do prípravy učiteľov vychádza z dlhoročnej tradície. Otázkou však je, či aktuálny obsah predmetov vyučovaných na VŠ a využívaných učebníc je v súlade s požiadavkami praxe, s tou oblasťou teoretického poznania a praktických spôsobilostí, ktorých zvládnutie je predpokladom profesionálneho výkonu učiteľskej roly v súčasnosti. Vedomosti o fungovaní psychiky žiaka, zákonitostiach a priebehu vývinu človeka, štruktúre a dynamike školskej triedy, vedomosti o procese učenia či výchovy patria k základnému vybaveniu budúceho učiteľa. No na aktuálnosti získavajú „nové“ témy – narastajúci počet problémov v správaní žiakov, rozširujúce sa spektrum porúch správania, výskyt rôznych podôb agresivity, zvyšujúce sa riziko ohrozenia učiteľskej profesie tzv. syndrómom vyhorenia, atď. Sú tu však aj nové poznatky z oblasti kognitívnych a učebných štýlov a ich účelná aplikácia v učebnom procese, či práca s nadanými žiakmi, vstup informačných technológií do vzťahu učiteľa a žiak – to všetko sú témy, ktorých reflektovanie vedie k otázkam, či sú súčasní učitelia dostatočne pripravení na zvládnutie týchto aktuálnych výziev? Aká je reálna psychologická gramotnosť súčasných učiteľov, v čom samotní učitelia pociťujú vlastné rezervy v tejto oblasti, ako by sa mala modifikovať a zefektívniť vysokoškolská psychologická príprava budúcich učiteľov? Výskumy a články týkajúce sa psychologickej zložky pregraduálnej prípravy učiteľov u nás takmer úplne absentujú, vyplniť aspoň z malej časti túto medzeru by sme sa chceli pokúsiť našim projektom.

Hlavným cieľom nášho príspevku je informovať odbornú verejnosť o projekte KEGA č. 026PU-4/2016 s názvom „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe“, ktorý riešime na našom pracovisku – Katedre psychológie FHPV na Prešovskej univerzite v Prešove. Projekt je zameraný na reflexiu aktuálnej situácie v oblasti pregraduálnej psychologickej prípravy učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania a konfrontáciu tohto stavu s aktuálnymi potrebami edukačnej praxe. Na základe analýzy – výskumu konkrétnych potrieb učiteľov pôsobiacich v praxi v oblasti psychologických poznatkov a spôsobilostí (kompetencií) – **je prioritnou ambíciou autorov projektu vytvoriť inovatívne vysokoškolské učebnice edukačnej psychológie** (a v konečnom dôsledku inovovať obsah a metódy výučby psychologických disciplín v pregraduálnej príprave učiteľov). Prvá učebnica (Edukačná psychológia I. – „sprievodca teóriou“) by mala obsahovať teoretickú základňu aktuálnych tematických okruhov s dôrazom na také, ktoré nie sú obsahom tradičných učebníc pedagogickej psychológie, no sú učiteľmi vnímané ako potrebné. Druhá učebnica (Edukačná psychológia II.) by mala byť unikátna v tom, že bude zameraná prakticky a aplikačne, mala by mať podobu „sprievodcu praxou edukačnej reality“. Jej hlavný prínos by mal byť najmä v poskytnutí praktických návodov a odporúčaní na realizáciu diagnostickej a intervenčnej roly učiteľa ako aj na metodické postupy rozvoja sociálno-psychologických kompetencií učiteľa viažucich sa k aktuálnym potrebám edukačnej praxe. Realizácia tohto projektu by mala priniesť žiaducu modifikáciu doterajšej obsahovej náplne psychologických disciplín v oblasti vysokoškolskej edukácie a tým prispieť ku skvalitneniu pregraduálnej prípravy učiteľov a jej prepojeniu na prax.

Projekt je plánovaný na 3 roky riešenia (2016-2018), aktuálne teda prebieha prvý rok riešenia, kde je popri realizácii vstupných analýz prostredníctvom štúdia teoretických zdrojov súčasťou tejto fázy aj realizácia orientačného výskumu (resp. predvýskumu), ktorého výsledky prezentujeme v ďalšej časti tohto príspevku.

## Výskum názorov učiteľov v oblasti psychologickkej pregraduálnej prípravy

**Cieľom orientačného výskumu** bolo zistiť, ktoré psychologické poznatky a spôsobilosti nadobudnuté počas pregraduálnej prípravy pomáhajú učiteľom pri ich každodennej edukačnej praxi a tiež zistiť problémové oblasti, ku ktorým učitelia nemajú dostatočné teoretické poznatky a nedisponujú ani dostatočnými sociálno-psychologickými kompetenciami na ich zvládnutie. Súčasťou tohto orientačného prieskumu bolo aj zozbieranie návrhov učiteľov pôsobiacich v praxi pre obohatenie, resp. inováciu psychologických predmetov v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov. Sme si vedomí, že by bolo vhodné náš zámer konfrontovať so zisteniami iných výskumníkov, no aktuálne nám neboli dostupné žiadne výskumné zistenia s porovnateľnými parametrami.

**Považujeme za potrebné zdôrazniť, že ide o úvodnú fázu projektu a že orientačným (pilotným) mapovacím výskumom získané informácie budú slúžiť ako jeden zo zdrojov pri vytváraní hlavnej výskumnej metodiky s využitím Q-metodológie v ďalšej fáze riešenia projektu. Tento výskumný zámer bude realizovaný na vzorke učiteľov z vybraných regiónov Slovenska.**

**Metódou zberu dát** bol v tomto výskume autorský dotazník s prevažne otvorenými otázkami, zameranými na predmetnú oblasť. Vzhľadom k nadmieru skromným výpovediam respondentov a zreteľnej zhode v odpovediach sme upustili od pôvodného zámeru detailnejšieho štatistického spracovania vo vzťahu k vybraným premenným (vek, pohlavie, dĺžka praxe a i.) a vyhodnotenie sme zredukovali na percentuálne zaznamenanie frekvencií výskytu jednotlivých odpovedí (resp. zastúpenie jednotlivých kategórií odpovedí) za celý súbor ako celok.

**Výskumný súbor** tvorí 98 učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania pôsobiacich na rôznych typoch škôl v Prešovskom kraji. Respondenti boli oslovení buď ako zamestnanci konkrétnej školy prostredníctvom vedenia školy, alebo individuálne na základe osobných kontaktov autoriek. Výber respondentov môžeme označiť ako príležitostný (resp. lavínový), jeho základným kritériom bola ochota oslovených participovať na našom prieskume.

- Z hľadiska *stupňa školy* sú v nej zastúpení učitelia primárneho vzdelávania v počte 38%, nižšieho sekundárneho vzdelávania v počte 40% a vyššieho sekundárneho vzdelávania 22%.
- Z hľadiska *pohlavia* ide o homogénnu skupinu – respondentkami sú výlučne ženy. Tento fakt je spôsobený jednak objektívnou situáciou v školstve, pre ktorú je typická feminizácia, ako aj subjektívnymi faktormi – nechotou zapojiť sa zo strany mužských respondentov.
- Priemerný vek respondentov je 41,4 rokov.
- Z hľadiska *vzdelania* ide tiež o homogénnu skupinu – všetci respondenti majú ukončený 2. stupeň vysokoškolského vzdelania (Mgr.).
- Z hľadiska *dĺžky praxe* tvoria najväčšiu skupinu učitelia – experti: s dĺžkou praxe 11-25 rokov je to 42%, 36% vykazuje dĺžku praxe 4-10 rokov. 18% respondentov pôsobí v praxi viac ako 25 rokov, a 4% menej ako 3 roky.
- Z hľadiska *lokality* pôsobí 64% respondentov v meste, 36% na vidieku.

### Hlavné zistenia

Výpovede respondentov sme podrobili obsahovej analýze, z jednotlivých odpovedí na otvorené otázky sme vytvorili kategórie, ktoré uvádzame v poradí vytvorenom podľa

frekvencie ich výskytu. Súčet odpovedí často presahuje 100%, nakoľko jeden respondent uvádzal viac možností pri jednej odpovedi.

1. Ktoré **teoretické poznatky z oblasti psychológie** nadobudnuté počas štúdia na vysokej škole (t.j. počas pregraduálnej prípravy) ste **využili a využívate** vo svojej učiteľskej praxi? Uveďte konkrétne tematické okruhy.
  - Vývinová psychológia – vekové špecifiká – 85%
  - Všeobecná psychológia – typy temperamentu, inteligencia, schopnosti – 63%
  - Psychológia osobnosti – typológia osobnosti žiaka a učiteľa – 30%
  - Psychohygiena – záťažové situácie, teórie stresu – 29%
  - Sociálna psychológia – komunikácia – 25%
  - Pedagogická psychológia – problematika výchovy, výchovné problémy – 19%
  
2. Aké teoretické poznatky z oblasti psychológie absentovali vo Vašej pregraduálnej príprave a vo Vašej aktuálnej praxi **pocítujete** tento **nedostatok, resp. potrebu ich doplnenia**?
  - Konflikty, stres, záťažové situácie a ich zvládanie – 72%
  - Verbálna a neverbálna komunikácia – 59%
  - Motivácia v učení – 40%
  - Problémové správanie žiakov – 38%
  - Poruchy správania (ADHD) – 38%
  - Poruchy učenia – 38%
  - Agresivita, šikanovanie – 35%
  - Učebné štýly – 19%
  - Emocionálna inteligencia – 15%
  - Riadenie triedy s rôznorodými žiakmi (podpriemernými, nadanými) – 10%
  - Sociálno-patologické javy – 2%
  - Neuvedená žiadna odpoveď – 23%
  
3. Akým spôsobom si vy osobne **dopĺňate** potrebné teoretické poznatky?
  - Štúdium odbornej literatúry – 41%
  - Internet – 20%
  - Kontinuálne vzdelávanie – 16%
  - Účasť na rôznych školeniach – 11%
  - Komunikácia s kolegami – 6%
  - Prostredníctvom Metodického združenia pedag. zamestnancov – 4%
  - Konzultácie s odborníkom (psychológom, špeciálnym pedagógom) – 3%
  - Neuvedená žiadna odpoveď – 3%
  
4. Ktoré praktické spôsobilosti **z oblasti sociálnych kompetencií** nadobudnuté počas štúdia na vysokej škole (t.j. počas pregraduálnej prípravy) ste **využili a využívate** vo svojej učiteľskej praxi. Uveďte konkrétne tematické okruhy.
  - Komunikácia – 25%
  - Nemali sme žiadne predmety zamerané na rozvoj sociálnych kompetencií – 51%
  - Neuvedená žiadna odpoveď – 24%

5. Aké sociálne kompetencie - spôsobilosti absentovali vo Vašej pregraduálnej príprave a vo Vašej aktuálnej praxi **pocítujete** tento **nedostatok, resp. potrebu ich doplnenia**?
- Stratégie zvládania záťaže a stresu – 51%
  - Stratégie zvládania agresívneho správania – 49%
  - Vytváranie vzťahov so žiakmi a s rodičmi – 45%
  - Zvládanie mobbingu na pracovisku – 20%
  - Diagnostika žiaka – 15%
  - Komunikácia s rôznorodými žiakmi – 11%
  - Sebaovládanie – 2%
  - Neuvedená žiadna odpoveď – 25%
6. Akým spôsobom si vy osobne **dopíňate** potrebné sociálne kompetencie?
- Nijako – 29%
  - Situácie riešim intuitívne – 23%
  - Komunikácia s kolegami – 14%
  - Štúdium odbornej literatúry – 13%
  - Nadobúdaním vlastných skúseností, praxou – 9%
  - Kontinuálne vzdelávanie – 8%
  - Internet – 2%
  - Konzultácie s odborníkmi – 1%
  - Skúšaním nových metód – 1%
7. Čo by ste **odporúčali** doplniť, resp. zaradiť do obsahu vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov z oblasti psychologickkej teórie a z oblasti praktických psychologických (sociálnych) spôsobilostí? Uveďte konkrétne tematické okruhy.
- Zvládanie agresivity a riešenie šikanovania, riešenie konfliktov – 76%
  - Stratégie práce s problémovými žiakmi – 72%
  - Motivácia žiakov – 59%
  - Metódy práce s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (integrácia) – 55%
  - Práca s menšinami – 55%
  - Prevencia syndrómu vyhorenia, zvládanie záťaže a stresu – 52%
  - Relaxačné metódy – 40%
  - Komunikácia so žiakmi a s rodičmi, asertivita – 30%
  - Diagnostické spôsobilosti – 27%
  - Poruchy učenia, poruchy správania – 25%
  - Práca s nadanými deťmi – 12%
  - Rozvoj emocionálnej inteligencie – 11%
  - Metódy rozvoja tvorivosti – 5%
  - Rozvoj kritického myslenia – 1%
  - Metóda prirodzených dôsledkov vo výchove – 1%
  - Vytváranie pozitívnej sociálnej klímy – 1%
  - Využívanie moderných aktivizujúcich a zážitkových metód výučby – 1%
  - Nevieť – 19%
8. Pociťujete Vy osobne dostatočnú psychologickú kompetentnosť na zvládanie rôznorodých situácií vo Vašej pedagogickej praxi?
- Necítim sa kompetentná/ý **vôbec** – 0%

- Sú chvíle keď sa necítim kompetentná/ý **často** – 8%
  - Sú chvíle keď sa necítim kompetentná/ý **občas** – 78%
  - Cítim sa kompetentná/ý na zvládnutie všetkých situácií – 14%
9. Uveďte konkrétne situácie z Vašej praxe, ktoré pre Vás znamenajú zvýšenú psychickú záťaž a spôsobujú Vám stres, prípadne sa cítite bezradní.
- (Ne)spolupráca s rodičmi – 38% - nezáujem rodičov o deti, nevhodné výchovné postupy rodičov, neadekvátne komunikácia v prípade problémového správania, neprimerané požiadavky rodičov (napr. tlak na zlepšenie hodnotenia, príp. na zníženie nárokov na dieťa), spochybňovanie autority učiteľa.
  - (Ne)spolupráca so žiakmi – 31% - nízka motivácia (nezáujem, neplnenie požiadaviek ani po opakovanom upozornení, záškoláctvo), veľký počet žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a nízkou mentálnou úrovňou, rušivé problémové správanie (agresivita, konflikty medzi žiakmi aj voči učiteľovi), poruchy správania, poruchy učenia.
  - Pracovné nároky a obsah práce – 19% - hodnotenie a klasifikácia žiakov, nadmerná administratíva, príliš rôznorodé požiadavky, nízke mzdy učiteľov, hospitácie.
  - Vzťahy na pracovisku – 12% - konflikty s kolegami (ohováranie, blokovanie potrebnej spolupráce), konflikty s nadriadeným (mobbing, nátlak ohľadom prospechu „prominentných“ žiakov, a pod.).
10. Chcete niečo dodať k téme?
- Vo výučbe psychologických tém by mali byť používané metódy praktických nácvikov možných problémových situácií z edukačnej praxe, nielen teórie – 81%
  - V pregraduálnej príprave učiteľov je potrebné zvýšiť počet hodín psychológie – 35%
  - Počas pregraduálnej prípravy učiteľov by malo byť viac odbornej praxe na školách (napr. 2 mesiace každý školský rok) – 20%
  - Budúcich učiteľov na vysokej škole by mali učiť aj ľudia z praxe, nielen teoretici, ktorí nikdy nepôsobili na základnej či strednej škole – 19%

### Interpretácia výsledkov

Prezentované zistenia potvrdili niektoré naše očakávania, resp. dôvody, ktoré nás viedli k vytvoreniu projektu, predstavenému v úvode tohto príspevku – respondenti v našom výskume totiž jednoznačne poukazujú na potrebu **doplňenia tematických okruhov** do pregraduálnej prípravy učiteľov z oblasti psychológie zameraných na nadobudnutie praktických stratégií a postupov využiteľných v situáciách, ktoré sú súčasťou každodennej edukačnej reality. Asi neprekvapia preferované témy, ktorým respondenti odporúčajú venovať viac pozornosti, nakoľko rezonujú v odbornej aj laickej verejnosti z dôvodu ich nárastu a naliehavosti riešenia (agresivita, šikanovanie, stres a záťaž, syndróm vyhorenia, nízka motivácia žiakov, poruchy správania, problematická komunikácia s rodičmi a pod., ale aj rozvoj tvorivosti či emocionálnej inteligencie).

V mnohých prípadoch respondenti však nerozlišovali teoretické poznatky a praktické spôsobilosti, v ich výpovediach je zreteľná preferencia praktických spôsobilostí, čo je viditeľné v odporúčaníach, kde sa zamerali takmer výlučne na praktické spôsobilosti najmä z oblasti pedagogickej psychológie (čo je dosť logické, nakoľko ide o aplikovanú vednú disciplínu).

Táto orientácia našich respondentov má však aj tzv. druhú stranu mince a tou je nežiaduci redukcionizmus psychologickéj vedy na súbor praktických návodov, „receptov“, či doslova „remeselných zručností“, ktoré od tejto vedy počas vysokoškolského štúdia očakávajú. Otvára sa tak často diskutovaná otázka podielu a vzťahu teoretickej a praktickej zložky v pregraduálnej príprave učiteľov. Pri vykonávaní tejto profesie totiž dochádza k permanentnému stretávaniu teoretického a praktického, explicitného (zjavného) a implicitného (toho, čo zjavné nie je). Premena zaostávajúcej praxe podľa progresívnej teórie, alebo naopak premena neadekvátnej teórie podľa dynamickej praxe vyžaduje, aby bola prax kriticky prežívaná, uvedená teóriou do kritického vzťahu k doterajšiemu bytiu, teda reflektovaná (Kosová, 2013).

Náš autorský tím v súlade so Štechom (1994) nazerá na vysokoškolskú prípravu ako na tzv. reflexívnu prípravu (a na učiteľa ako na **reflexívneho praktika** – *the reflective practitioner*). Ukazuje sa totiž, že neexistujú všeobecne účinné metódy a súbory techník na zvládnutie komplexity, neistoty a problematičnosti učiteľského povolania. Je to dané tým, že sa jedná o profesiu, v ktorej ide neustále o vplyv jednej osoby na inú, pričom do tohto procesu vstupuje jedinečnosť a identita vychovávanej osoby a prirodzené mechanizmy jej obrany, ako aj jedinečnosť a identita učiteľa a jeho vlastné obmedzenia a ambivalencie, a v neposlednom rade jedinečnosť intersubjektívneho vzťahu medzi týmito osobami. Učiteľ tak má byť schopný aplikovať teoreticky vymedzené zákonitosti kognitívnej, vývinovej, sociálnej psychológie na individuálne prípady, má byť schopný analyzovať učivo, podmienky učenia, vytvárať, reflektovať a upravovať svoje postupy. Je potrebné posunúť výučbu od technicky presnej výstavby disciplín k poukazovaniu na dilemy, rozpory, postupy porozumenia jedinečným procesom, na zachovanie odstupu a vhľadu, ne reflektovanie a kladenie si otázok o vlastnom konaní. Podľa Kosovej (2013) je schopnosť reflexie vlastnej činnosti zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnostnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže podľa uvedenej autorky dať vysokoškolský učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj na neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie.

Tento koncept však naráža na zmeny v osobnostných a postojoých charakteristikách mladej generácie prichádzajúcej na vysokú školu študovať učiteľské odbory. Masifikácia vysokoškolského štúdia a zmenená distribúcia kariérnych záujmov mladej generácie spôsobila a stále spôsobuje, že na učiteľské odbory nastupujú často málo motivovaní priemerní až podpriemerní študenti, ktorých intelektové nastavenie sa môže dostať do rozporu s akademicky koncipovaným programom zameraným na prípravu reflektujúceho a koncepčne mysliaceho profesionála (Pupala, Held, 2007). Uvedení autori toto tvrdenie dokladajú výsledkami vlastných výskumov orientovaných na identifikáciu spôsobu myslenia študentov vysokých škôl podľa piagetovských štádií konkrétnych a formálnych operácií. Ukázalo sa, že potenciál študentov učiteľských odborov dosahuje v prevažnej miere úroveň konkrétnych operácií, t.j. že väčšina týchto študentov nepoužíva pri riešení problémov formálne myslenie, teda má problém v práci s abstraktnými pojmami, s reflexívnym myslením a s hypoteticko-deduktívnym uvažovaním. Podobnú skúsenosť, aj keď zatiaľ nedostatočne výskumne podchytenú, majú aj autorky tohto textu, ktoré participujú na pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Okrem vyššie uvedených charakteristík myslenia súčasnej generácie budúcich učiteľov zaznamenávame aj zníženú schopnosť aplikácie teoretických poznatkov do praxe, či naopak abstrakcie či generalizácie. Len u malej časti sa darí dosahovať vyššie úrovne vzdelávacích cieľov podľa Bloomovej taxonómie (napr. Sokolová, 2013) nakoľko snaha vyučujúcich naráža na nedostatočný potenciál študujúcich tieto ciele dosiahnuť. Nechceme navodzovať skepsu, len konštatujeme skúsenosť, s ktorou sa opakovane stretávame počas výučby, na čiastkových či na štátnych skúškach.



Prekvapujúci je údaj o uvedenom minimálnom podiele predmetov zameraných na rozvoj **sociálnych kompetencií** počas štúdia respondentov, ale aj údaj o 29% tých, ktorí sa rozvoju svojich sociálnych kompetencií nevenujú, alebo uvádzajú neadekvátne metódy ich rozvíjania (štúdium odbornej literatúry, internet). Celkovo odpovede na otázky v oblasti sociálnych kompetencií napovedajú, že samotný pojem „sociálne kompetencie (spôsobilosti)“ nie je respondentmi pochopený v adekvátnom význame slova (napriek vysvetleniu v zadaní otázok v dotazníku), a že tým pádom dochádza aj k zníženej schopnosti reflexie vlastných kompetencií a identifikácie prípadných rezerv, či na to nadväzujúcich metód ich rozvíjania. Čiastočne je uvedené zistenie možné vysvetliť generačnou štruktúrou výskumného súboru (v čase ich vysokoškolského štúdia sa s týmto pojmom ešte veľmi nepracovalo), no svoju úlohu zohráva zrejme aj nižšia úroveň reflexívneho prístupu nielen u študentov učiteľstva ako uvádzame v predchádzajúcom texte, ale aj u praktizujúcich učiteľov.

Podľa súčasných trendov (Sokolová et al., 2014) by sa vzdelávanie (nielen) učiteľov malo orientovať popri teoreticky koncipovaných disciplínach viac na rozvoj kompetencií (competency-based education) a rozvoj nových gramotností (multiliteracy education). Tento trend je výzvou aj pre psychologické vzdelávanie, ktoré by budúcim učiteľom malo okrem teoretických konceptov ponúknuť oveľa väčší priestor pre rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií a psychologickéj gramotnosti. Existujú diskusie na tému, či sú sociálno-psychologické kompetencie dané a je to akési prirodzené nadanie pre kontakt s ľuďmi, alebo či sú výsledkom vzdelávania a tréningu. Prikláňame sa k názoru, že sociálno-psychologické kompetencie pozostávajú zo zložky „nenaučiteľnej“ (určitých osobnostných predpokladov, ktoré tvoria potenciál pre prácu s ľuďmi, napr. temperament, zmysel pre humor, charisma, prirodzené komunikačné spôsobilosti, intuitívne copingové stratégie, a pod.) a z „naučiteľnej“ zložky rozvíjateľnej vhodne zvolenými profesionálnymi postupmi. V inštitucionalizovanej podobe je rozvoj sociálno-psychologických kompetencií realizovaný najmä v rámci sociálno-psychologického výcviku, resp. tréningu, ktorý je však v pregraduálnej príprave učiteľov obvykle zastúpený len v podobe voliteľného predmetu a v obmedzenom rozsahu.

V odbornej literatúre existuje pomerne rozsiahly komplex rôznorodým spôsobom kategorizovaných kompetencií. Sokolová et al. (2014) uvádzajú podnetný model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky, s vysokou mierou využiteľnosti pre účely nášho projektu:

- Intrapersonálne kompetencie (sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebareflexia, sebaakceptácia)
- Interpersonálne kompetencie (sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálna a neverbálna komunikácia, sociálna interakcia a riešenie konfliktov)
- Kompetencie spojené s riadením triedy (senzitivita k skupinovej dynamike, etika, tvorba klímy, podnecovanie kohézie, zvládanie problémových situácií v skupine)
- Sociálno-inkluzívne kompetencie (senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia, adaptácia).

Z nami realizovaného výskumu tiež vyplynulo, že učitelia z praxe odporúčajú zaradiť do výučby viac praktických „návodov“ prostredníctvom **aktivizujúcich zážitkových metód**, napr. simulácie reálnych školských situácií, riešenia prípadových štúdií, hranie rolí, a pod. Až 78% opýtaných sa totiž občas a 8% často cíti nekompetentnými a bezradnými, nakoľko sa ocitajú v novej situácii, na zvládnutie ktorej nedisponujú ani spôsobilosťou ani skúsenosťou a tak sú odkázaní len na intuíciu a tzv. „sedliacky rozum“.

So začlenením aktivizujúcich a zážitkových metód do pregraduálnej prípravy učiteľov môžeme len súhlasiť, na našom pracovisku tento spôsob výučby uplatňujeme a považujeme ho nielen za veľmi efektívny pre výučbu psychologických tém, ale aj za vysoko atraktívny pre študentov. Variabilné využívanie týchto metód je v súlade s konštruktivistickým prístupom, činnostným modelom, v ktorom študent aktívne niečo vykonáva, reflektuje, hodnotí a konfrontuje s teóriou. Skúsenostné učenie v reálnom kontexte a s nevyhnutnou reflexiou umožňuje hlbšie pochopenie a spracovanie témy jednotlivcom, nie zriedka vedie aj ku kritickému prehodnoteniu existujúcich nefunkčných prekonceptov získaných v minulosti vo vzťahu k edukačnej praxi.

Prezentované čiastkové výsledky pilotážneho orientačného výskumu majú svoje obmedzenia, ktoré sa týkajú samotnej výskumnej metodiky, výskumného súboru, motivácie a zdieľnosti respondentov. Výskumný materiál napriek uvedenému ponúka ešte ďalšie možnosti interpretácie, ktoré budú využité v ďalšej fáze projektu. Ako sme už uviedli v úvode tohto príspevku, získané informácie budú slúžiť ako jeden zo zdrojov pri vytváraní hlavnej výskumnej metodiky s využitím Q-metodológie.

## Záver

V závere nášho príspevku si dovoľíme odcitovať rozsiahlejšiu pasáž z - na slovenskom trhu ojedinelej - publikácie „Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy“, ktorá má priame implikácie pre našu tému a prináša veľmi podnetný uhol pohľadu. Autorky Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014, s.13) sa v nej o.i. zaoberajú pojmom **psychologická gramotnosť** učiteľa. Uvádzajú, že tento pojem sa vo vzťahu k učiteľskej profesii spomína zatiaľ len ojedinele bez hlbšieho teoretického ukotvenia a praktického rozpracovania tohto konceptu.

„Aký by teda mal byť psychologicky gramotný učiteľ či učiteľka? Na úrovni *funkčnej psychologickéj gramotnosti* by mal poznať a korektné používať základnú psychologickú terminológiu (napr. adekvátne potrebám svojej profesie rozumieť odporúčaniam v psychologickom posudku dieťaťa a pod.), poznať zákonitosti a etické princípy psychologickéj profesie (napr. poznať systém psychologických služieb, korektné narábať so psychologickými údajmi o žiakoch, nepoužívať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a neinterpretovať ich výsledky, ak k tomu nemá potrebné oprávnenie a pod.). V oblasti *interaktívnej psychologickéj gramotnosti* by mal byť schopný uplatniť poznatky psychologickéj vedy vo svojej každodennej praxi, transformovať toto poznanie do svojich učiteľských kompetencií (napr. aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy a plnení úloh triedneho učiteľa/učiteľky, uplatniť poznatky o schopnostiach osobnosti v interindividuálnom prístupe k žiakom so špecifickými vzdelávacími potrebami a v neposlednom rade rozvíjať vlastné sebaopoznanie, osobnostné a profesijné spôsobilosti a pod.). Na najvyššej úrovni tzv. *kritickej psychologickéj gramotnosti* by mal dokázať hodnotiť a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, kriticky zhodnotiť irelevantné informácie prezentované napr. v médiách, populárne mýty alebo pseudovedecké prístupy.

Budovať psychologickú gramotnosť učiteľov a učiteľiek v tomto ponímaní rozhodne neznamena „robiť z učiteľa psychológa“, ale naučiť budúcich učiteľov odborne adekvátne a pritom eticky korektné aplikovať poznatky základných a aplikovaných psychologických vied do učiteľskej profesie, efektívne spolupracovať s odborníkmi ďalších pomáhajúcich profesií a motivovať ich k osobnostnému rastu.“

Príspevok je parciálnym výstupom v rámci riešenia projektu KEGA č. 026PU-4/2016 s názvom „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe“ (2016 - 2018).

## Literatúra

ČERNOTOVÁ, M. *Interné hodnotenie pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty*. In: Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu. Sborník príspevků 14.konferencie ČAPV. Plzeň: ZU v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-483-X.

HOLLÁ, K. *Pregraduálna príprava učiteľov a riešenie výchovných problémov v škole*. In: Černotová, M. et al. (Eds.). *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, FHPV PU, 2007, s.120-125. ISBN 978-80-8045-493-7.

KOSOVÁ, B. *Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa*. In: Križovatky na cestách k učiteľstvu. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 10-18. ISBN 978-80-555-0985-3.

OROSOVÁ, R., BAJTOŠ, J. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: FF UPJŠ, 2011. 86s. ISBN 978-80-7097-914-3.

PUPALA, B., HELD, Ľ. *Mentálne hranice kurikulárnej reformy*. In: Černotová, M. et al. (Eds.). *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, FHPV PU, 2007, s.229-233. ISBN 978-80-8045-493-7.

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: UK, 2014. 137s. ISBN 978-80-223-3656-7.

SOKOLOVÁ, L. *Didaktika psychológie*. Bratislava: UK, 2013. ISBN 978-80-223-2806-7.

ŠTECH, S. *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, XLIV, č.4, s.310-320.

## Adresy autorov

### PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová, PhD.

Katedra psychológie, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove  
Ul. 17. novembra č. 1, 080 16 Prešov  
katarina.fuchsova@unipo.sk

### PhDr. Miroslava Bruncková, PhD.

Katedra psychológie, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove  
Ul. 17. novembra č. 1, 080 16 Prešov  
miroslava.brunckova@unipo.sk

### Mgr. Jana Kapová, PhD.

Katedra psychológie, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove  
Ul. 17. novembra č. 1, 080 16 Prešov  
jana.kapova@unipo.sk

# UČITEĽ (LITERATÚRY) V KONTEXTE SÚČASNÉHO ŠKOLSTVA

## THE TEACHER (LITERATURE) IN THE CONTEXT OF THE CURRENT EDUCATION

**Marta Germušková**

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

The authoress in her paper focuses on the issue of the status of the teachers at the university level of school education. She tries to identify the background of teachers' dissatisfaction and critically reflects on the current educational context. Particular attention is paid to the specific issues of the teacher's status, especially of teaching literature as well as to this school subject, its artistic character, because this subject has a "disposition" significantly form of the learner's personality, to influence his mind, emotion, will and action. Authoress of the paper deals not only with the current state of education and teachers, but also proposals how to improve the quality of school literary communication by improving the conditions of teaching work as well as by preparation for a creative contact with learners.

### **Key words:**

teacher, education, literature, perspectives

### **Úvod**

V ére globalizácie sú v znalostnej ekonomike a informačnej spoločnosti, no hlavne v pedagogických vedách, veľmi frekventované slová i slovné spojenia súvisiace s vyššie uvedenými atribútmi, a to: kvalita vzdelávania, osobnosť učiteľa, miera jeho tvorivosti, adekvátnosť jeho postavenia, kvality i deficity postmoderného žiaka, alternatívne systémy vzdelávania, kvalita kurikula, učebníc, či úroveň rôznostupňového vzdelávania na Slovensku (v kontexte komparatívneho hodnotenia kvality edukácie vo svete), pretože progres vo sfére vzdelávania by mal simultánne stimulovať aj progres individuálny, spoločenský i ekonomický. V postmodernej dobe však ľudstvo postupne zisťuje, že progres v ekonomike a technológiách nemusí byť (a často ani nie je) aj výrazným kvalitatívnym posunom v oblasti spoločenskej, či kultúrnej (barbarizácia individuálnej lexiky, závislosť od informačných technológií, zneužívanie moderných technológií na ahumánne ciele – terorizmus, kriminalita atď.).

Potreba humanizácie vzdelávania a výchovy

V aktuálnom čase v globálnom rozmere čím ďalej tým viac evidujeme prehlbovanie procesov desenzibilizácie a agresivity ľudí, čo nastoľuje legitimitu a akcentáciu témy o naliehavej potrebe humanizácie človeka i ľudstva. Práve z uvedeného dôvodu má v aktuálnom čase obrovský význam zameranie odborníkov na skvalitňovanie a optimalizáciu procesu vzdelávania, prehlbovanie jeho humanizačných dimenzií, pričom

veľký akcent treba dávať aj na axiologické parametre procesu výchovy a vzdelávania, pretože súčasný stav ľudstva je dôkazom toho, že vďaka megakríze vo všetkých oblastiach života ľudstva (kríza hodnôt, morálky, finančná, ekonomická, sociálna kríza atď.) sa ľudstvo výrazne dehumanizuje a deaxiologizuje. V týchto intenciách treba vnímať aj dôležitosť skúmania problematiky učiteľa (a učiteľa literatúry zvlášť) ako humánneho formovateľa, etického, estetického, axiologického i tvorivého stimulátora detí i mladej generácie, ktorá sa onedlho bude podieľať na kreovaní budúceho obrazu spoločnosti i sveta. Keďže povolanie učiteľa je univerzálne v tom zmysle, že jeho rukami "prejde" takmer každý človek, pozornosť spoločnosti a štátu by mala byť primeraná misii, ktorú učiteľ robí pre štát, jeho občanov a všetky sféry života spoločnosti. Za posledné takmer tri decéniá vyšlo značné množstvo publikácií u nás i vo svete, v ktorých autori nielen kriticky reflektovali danú problematiku, ale ponúkali aj námetový "katalóg" na riešenie situácie v školstve (Zelina, 1990, 1991; O. Hausenblas, 1992; Vašutová, 2004; Gavora, 2005; Průcha, 2009 a 2015; Petty, 2006; Schwanitz, 2000 atď.).

### Učiteľský stav a metamorfózy školského systému

Čo sa týka postavenia školstva a učiteľského stavu na Slovensku, treba konštatovať, že veľa vecí sa zmenilo, a to najmä po nežnej revolúcii v roku 1989. Výrazne sa zmenil svet (z bipolárneho na multipolárny), metamorfovali sa postupne i ľudia, ekonomika a školský systém, ktorý sa vyše 4 decéniá nachádzal v socialistickej „kazajke“. Boli to však zmeny nejednoznačné, to znamená, že niečo sa zmenilo k lepšiemu a niečo k horšiemu. Prechodné štádium po roku 1989 bolo eklektickým obdobím, pretože sa v ňom takpovediac „mixovali“ relikty z predchádzajúceho (socialistického) systému jednotnej výchovy a vzdelávania, ale zároveň často dochádzalo aj k rýchlym, ba priam unáhleným aplikáciám nových vzdelávacích systémov z okolitých krajín (najmä západného sveta), nezohľadňujúc pritom našu vlastnú identitu a špecifiku. Treba konštatovať, že „amputácia“ ideologickej konštanty z čias socializmu jednoznačne prospela procesu demokratizácie v našom školstve i spoločnosti. Na druhej strane si však treba položiť i otázku, či sa zmenilo k lepšiemu aj postavenie učiteľského stavu, prípadne či sa začala viac oceňovať jeho spoločenská prínosnosť, teda aj jeho spoločenská prestíž, a to v záujme stimulovania kvalitnej prípravy budúcich generácií, aby štát a spoločnosť obstáli v permanentne rastúcej konkurencii globalizujúceho sa sveta. Analyzujúc situáciu v posledných rokoch, možno jednoznačne konštatovať, že postavenie učiteľa sa zhoršilo, dôkazom čoho je výrazná nespokojnosť učiteľov, či štrajky, počas ktorých sa učitelia usilujú naznačiť, že sa v spoločenskom rebríčku – napriek ich nenahraditeľnej a neoceniteľnej misii pre spoločnosť -- ocitli takmer na jeho chvoste.

### Fenomén deautorizácie učiteľov v spoločenskom kontexte

Naznačený fenomén pociťujú učitelia na každom stupni školského systému u nás. Mnohí rodičia a ich deti (žiaci, študenti) sa s gradujúcou tzv. „demokraciou“ (či skôr bezbrehou liberalizáciou vo všetkých sférach života) zagresívňujú, pretože cítia svoju finančnú silu a spoločenskú prestíž v porovnaní s učiteľmi, ktorí sa nachádzajú v situácii nielen výrazne oslabeného spoločenského statusu, ale aj finančného diskomfortu. Spoločenská i finančná asymetria mnohých rodičov vo vzťahu k postaveniu učiteľov potom generuje aj úroveň ambivalentnej komunikácie, ktorú

možno veľmi často označiť za disharmonickú (neúcta, povýšeneckosť rodičov, žiakov, prípadne vyhrážanie sa, prípady fyzického atakovania i občasnej likvidácie – fenomén westernizácie školstva), pričom učitelia pociťujú najmä oslabovanie svojej ľudskej dôstojnosti. Dešpekt voči učiteľovi má potom „sériové“ pokračovanie v disharmonickej komunikácii medzi učiteľom a žiakmi – deťmi týchto rodičov. Fenomén deautorizácie a finančnej „anémie“ učiteľov je preto jednou z hlavných príčin ich rozčarovanosti, či doslova odcudzenosti vo vzťahu ku škole a práci v nej. Následky naznačeného stavu v horizonte niekoľkých rokov, prípadne desaťročí bude znášať i spoločnosť (neúcta k seniorom, postihnutým ľuďom, k vlastným rodičom, rodine, spolupracovníkom atď.). Syndróm vyhovenosti a demotivácie mnohých učiteľov vyplýva jednoznačne zo statusového i finančného nedocenenia stupňa ich vzdelanosti (napr. vo vzťahu k iným profesiám s nízkou úrovňou vzdelania a často aj s vyššími zárobkami).

### Dôležitosť skvalitnenia školského systému – nová školská reforma

V spojitosti so stavom školstva v ére socializmu chcem upozorniť na jednu mimoriadne dôležitú celoslovenskú diskusiu z roku 1988, ktorá sa uskutočnila na stránkach najstaršieho slovenského časopisu Slovenské pohľady, pretože ani rozdiel 28 rokov neubral na aktuálnosti jednému z výrokov literárneho vedca Valéra Mikulu: *„Ani skupina Depeche Mode ani Marťania nemôžu za to, kam sa dnes školstvo dostalo: deti a učitelia na pokraj nervového zrútenia a byrokrati, ktorí ho riadia, k pocitu, že všetko je už-už dokonalé.“* (1988, s. 56) V súčasnosti slovenské školstvo prechádza reformou, ktorá bola naštartovaná v roku 2008. Vtedy boli vydané dôležité dokumenty (Štátny vzdelávací program – ŠVP, obsahové i výkonové štandardy) a došlo ku kurikulárnej transformácii vyučovacích predmetov. V roku 2015 však došlo k druhej inovácii ŠVP a vzdelávacích štandardov, pretože si to vyžiadala čas a deficity rozbehnutého systému v školskej praxi.

### Výsledky testovania a následky

Paradoxne – napriek verbálnym deklaráciám o potrebe skvalitnenia školstva – školstvo permanentne upadá, čo dokazujú výsledky medzinárodného testovania žiakov (PISA, PIRLS), no procesy byrokratizácie v školstve nie sú na výraznom ústupe. Aj uvedený fakt sa podpisuje pod to, že mnohí mladí absolventi pedagogických a filozofických fakúlt odchádzajú do finančne atraktívnejších oblastí. Treba otvorene priznať, že učiteľský stav na Slovensku sa nachádza v stave bezradnosti. Mnohí učitelia, najmä v strednom veku, by sa chceli z dôvodu vyhovenosti uplatniť aj v inej sfére, ale región a potreba výchovy vlastných detí im neposkytuje možnosti pracovnej konverzie z dôvodu úzkej zameranosti ich odboru. Tento fakt by možno označiť slovným spojením pedagogická rozpoltenosť. („schizofrénia“ – odstrániť toto slovo). Ide o stav typu ani zostať, ani odísť, pričom z hľadiska psychológie to učiteľovi prináša chronický vnútorný i vonkajší stres, syndróm vyčerpanosti a vo finálnom pocite nestotožnosť s tým, čo robí. Absencia motivačnej agility učiteľa sa potom odráža aj v zníženej motivácii a aktivizácii žiaka (Ligoš, 2016).

## Vekové disproporcie školských komunikantov

Ďalším výrazným fenoménom v našom školstve je značná veková disproporcia medzi učiteľmi a žiakmi, ktorá ide ruka v ruke s generačnou a pocitovou inakosťou, občas aj s generačným nepochopením (etické, estetické a názorové disproporcie medzi vekovo staršími učiteľmi a vekovo výrazne mladšími žiakmi a študentmi – napr. v oblasti názorov na umeleckú literatúru, jej čítanie, etické, estetické a axiologické parametre – zmena doby, hodnôt a ľudí v nej).

## Učiteľská rivalita a vzťahová deestetizácia v škole

Na druhej strane vzniká aj iná situácia (anketa s tvorivými absolventmi), keď niektorí starší učitelia vidia v mladých tvorivých pedagógoch nebezpečnú konkurenciu a zároveň aj skrytý apel na zvyšovanie odbornej kvality a metodologickej tvorivosti vlastných výkonov. Ukazuje sa, že by bolo veľmi vhodné zaviesť personálne alternovanie učiteľov v základných a stredných školách (napr. po 10 rokoch pôsobenia), čo by určite prispelo k ozdravným procesom v mnohých kolektívoch v slovenských školách (vedenie, radoví učitelia). „Zahniezdenosť“ učiteľských i riadiacich „elít“ v určitých školách môže byť (a podľa prieskumu aj fakticky je) brzdou zlepšenia medziľudských vzťahov, tvorivých procesov a výkonov učiteľov i školy ako celku. Tým by sa predišlo vzťahovým „kolapsom“ a animozitám, ktoré by sa po dlhom čase koexistovania „kmeňových“ učiteľov a kopenia chronických chýb vedenia určite neutralizovali a nastúpila by kolegalita a etickosť i estetickosť v medziľudských vzťahov.

Na základe prieskumu, ktorý som realizovala na rôznych typoch škôl som zistila, že vzťahy v mnohých učiteľských kolektívoch sa značne zhoršili, kolektívy sa drobia na rôzne záujmové skupinky, pričom nie je zanedbateľný aj fakt, že skupinky medzi sebou zápasia (proradiateľské a protiradiateľské zoskupenia, spretížňovanie a periferizácia určitých učiteľov zo strany vedenia školy), klebetníctvo a ohováranie sú organickou súčasťou „pedagogického majstrovstva“, submisívnosť alebo afirmatívnosť istých učiteľov vo vzťahu k vedeniu má svoje finančné krytie na rozdiel od tých, ktorí sú v oprávnenej opozícii voči (neschopnému) vedeniu, zbavujúcemu sa neetickým spôsobom opozičných typov učiteľov pri najbližšom konkurze. Deestetizácia a deestetizácia medziľudských vzťahov na učiteľských pracoviskách je podľa môjho názoru jedným z kameňov úrazu v našom školstve, nehovoriac už o mobbingu zameranom na tvorivých učiteľov (napríklad aj literatúry), ktorí sú pre netvorivých učiteľov neprijateľní, pretože ich vyrušujú z pokojného pedagogického „spánku“ tým, že vyvolávajú u žiakov pozitívne reakcie, nacvičujú s nimi rôzne tvorivé programy, zapájajú ich do projektov atď. Avšak po rokoch zbierania skúseností a atakov na nich je jedinou metódou tvorivých učiteľov -- v záujme prežitia a udržania si práce a príjmov -- metóda simulácie povinného (neintrizívneho) pedagogického optimizmu, striedanej odbornosti, kvázikolegality, ľudského farizejstva atď. V takýchto vnútorne neprajných podmienkach sa žije učiteľom veľmi ťažko a vyššie použité citáty V. Mikulu o syndróme nervového zrútenia učiteľov vôbec nevyznieva ako hyperbola, ale ako vážna diagnóza slovenského školstva aj v aktuálnom čase. Tým však nechcem tvrdiť, že v našom školstve nemáme aj vynikajúcich učiteľov, ktorí učia bravúrne a s nadšením, a to aj napriek tomu, že učiteľské povolanie je podhodnotené a predstavuje reholu pre tých, ktorí chcú učiť tvorivo, profesionálne, empaticky, zážitkovo a humánne.

## Slovenský učiteľ ako perpetuum mobile

Veľkým problémom nášho školského systému je aj to, že slovenský učiteľ je vnímaný doslova ako perpetuum mobile – na rozdiel od mnohých vyspelých krajín sveta, kde má učiteľ nárok aj na dlhšiu tvorivú dovolenku a zbieranie nových inšpirácií, aby sa nedostal do štádia pracovnej vyhoarenosti. To je vážny problém, ktorý ide ruka v ruku so zdravotnými problémami, pretože s postupujúcim vekom učiteľa, pribúdaním rôznych diagnóz (pozri alarmujúce štúdie o najfrekvencovanejších diagnózach slovenských učiteľov) a strachom učiteľov zo zníženého príjmu počas práceneschopnosti to ani inak vyzerat' nemôže.

## Učiteľ literatúry

Medzi tie disciplíny a učiteľov, ktorí by mali posúvať latku odbornosti, humanity, estetiky, etiky i hodnotovej škály vyššie, patrí aj umelecká literatúra a učiteľia literatúry. Učiteľ literatúry by sa mal vyznačovať určitými špecifikami, pretože pracuje nielen s najjemnejším „dieťaťom“ tvorivosti (umeleckým dielom), ale aj so živým dieťaťom, teda žiakom, prípadne študentom. Keďže jediným garantom tvorivého a humaného vyučovania je kvalitná osobnosť učiteľa, jeho príprave, pregraduálnemu i postgraduálnemu štúdiu treba venovať zvýšenú pozornosť. Ako to však vyzerá na vysokých školách humanitného zamerania? Situácia nie je priaznivá, pretože fakulty s pedagogickým zameraním čoraz viac zaujímajú iba tých, ktorí chcú získať vysokoškolské vzdelanie (diplom), ale nemajú intrinzičnú motiváciu k vykonávaniu tohto povolania, k čomu sa už niekoľko rokov aj otvorene priznávajú.

## Múzický a amúzický študent a učiteľ literatúry

Vysoké školy prijímajú v aktuálnych nepriaznivých demografických podmienkach (z dôvodu vlastného prežitia) aj študentov s vyššie uvedenou charakteristikou, čo sa postupne odráža v ich prístupe k štúdiu a vo fenoméne, ktorý J. A. Komenský označil slovným spojením „zlenivený žiak“. S takým typom študenta sa naozaj zle pracuje, nehovoriac už o fenoméne tvorivosti, ktorý by mal byť organickou súčasťou osobnosti učiteľa literatúry, keďže ide o predmet umeleckej povahy. V názorovej kongruencii s literárnym vedcom a spisovateľom Stanislavom Rakúsom uvádzam jeho názor na potrebu špecifickej disponovanosti študenta i profesionálneho učiteľa literatúry z roku 1988: *„Kľúčovým faktorom učiteľovho literárneho vybavenia, z ktorého sa odvíja miera, prirodzenosť a kvalita ostatných aktivít, je práve múzické čítanie, schopnosť vnímať umenie ako umenie. Literatúra – nech to vyznie akokoľvek pateticky – sa na vysokej škole nedá študovať bez vášne. Na rozdiel od fakúlt s výtvarným či hudobným zameraním sa pri prijímaní na štúdium literatúry talent neberie do úvahy.“* (1988, s. 64) Výsledkom naznačeného spôsobu prijímania študentov (v súčasnosti všetkých, ktorí sa prihlásia) je fakt, že mnohí študenti už v prvom ročníku odboru slovenský jazyk a literatúra oficiálne avizujú neochotu čítať umeleckú literatúru, o problematike tvorivej interpretácie umeleckého textu (zvlášť lyrickej proveniencie) v danom prípade nemôže byť vo väčšine prípadov (byť -- odstrániť toto slovo) ani reči. Také typy študentov a postupne aj absolventov budú, žiaľ, „reprodukovat'“ žiakov s odporom k čítaniu umeleckej literatúry a k hodnotám, ktoré by mali človeka povznášať, reflexivizovať, no hlavne humanizovať, estetizovať, etizovať a axiologizovať. Významný slovenský didaktik a lingvista M. Ligoš ((2016) doplnil známy systém KEMSAK (kognitivizácia,



emocionalizácia, motivácia, socializácia, axiologizácia a kreativizácia), na ktorom je založená (aj – odstrániť) koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy (THV) ešte o jednu dimenziu, a tak má podobu KEMSAKS, pričom finálne S prináša atribút spirituálnosti, ktorý je v postmodernej dobe veľmi potrebný, pretože zduchovňuje človeka a prispieva k jeho autokreácii (aj prostredníctvom čítania umeleckej literatúry s duchovnou intenciou – tzv. katolícka moderna, prípadne (doplniť uvedené slovo) tvorba P. Straussa, M. Ráfusa atď.).

#### Literatúra ako predmet umeleckého charakteru

Literatúra ako učebný predmet v "katalógu" predmetov v slovenských školách sa nachádza v nezávideniahodnom postavení, pretože je súčasťou trojzložkového predmetu slovenský jazyk, literatúra a sloh. Z tejto situácie a z aktuálnych prieskumov situácie v slovenských školách vyplýva (Ligoš, 2016), že materinský jazyk a literatúra nepatria k obľúbeným predmetom. Podľa môjho názoru literatúra ako učebný predmet je dlhodobo v submisívnom postavení, pretože v trojzložkovom predmete dominuje slovenský jazyk, a literatúra -- z dôvodu neautonómneho postavenia -- sa často využíva iba na neutralizáciu zlého hodnotenia výkonov zo slovenského jazyka a slohu (diktáty, testy, slohové práce). O tomto probléme som písala už v 90-tych rokoch (Germušková, 1995) a dodnes zastávam názor, že literatúra ako predmet umeleckého charakteru by sa mala odčleniť od slovenského jazyka a slohu, aby sa vyučovala v úplne inej atmosfére (diametrálna odlišnosť triednej klímy) a predmetovom kontexte. Myslím najmä na zoskupenie predmetov estetického charakteru (hudobná a výtvarná výchova), čím by vznikol blok vyučovacích predmetov múzického charakteru (napr. nazvaný Svet umení) a jeho vnímanie i metodické manažovanie by sa riadilo úplne inými princípmi ako pri vyučovaní predmetov náučnej povahy (slovenský jazyk, fyzika, geografia).

#### Kognitívno-komunikačný a zážitkový model vyučovania literatúry

Umelecká literatúra a jej didaktické uchopenie v školskej praxi sa už dlhodobo opiera o aplikáciu kognitívno-komunikačného a zážitkového modelu vyučovania. Po rokoch exploatovania klasického encyklopedického modelu vyučovania literatúry sa usilujú učitelia literatúry v nových podmienkach forsírovať komunikačný princíp, pretože literatúra je predmet diskusnej povahy. Jeho základom má byť otvorený literárny diskurz, ktorý môže nadobúdať aj kritické či polemické dimenzie. Prax však dokazuje, že mnohí učitelia sa nevedia vzdať svojej riadiacej roly a siahodlhých monológov. Okrem toho je potrebné v literárnej a didaktickej komunikácii dbať o symetriu kognitívnosti a zážitkovosti, pretože literatúra je predmet s oboma parametrami a prevalencia poznatkovosti na úkor zážitkovosti jej vždy škodila.

#### (Ne)tvorivosť školských interpretačných procesov

Súčasný stav v pedagogickej praxi – konkrétne v literárnej a didaktickej komunikácii – však v mnohých prípadoch avizuje princíp paradoxie („anemickosť“ školských interpretačných procesov nielen pre nezáujem žiakov, ale už aj otupených učiteľov (diktovanie poznámok o diele, rigidné poznámkové schémy), simulácia čítania diel tak žiakmi, ako i mnohými učiteľmi, necelosť (skákavosť, nekontinuitnosť) čítania, nezáujem, ba aj odmietanie čítania básnických textov (vnútorný paralelizmus evidujeme

aj v prípade mnohých učiteľov), z čoho sa rodí simulovaná, farizejská interpretácia múzického textu obidvoma školskými komunikantmi (Germušková, 1995).

### (Ne)kvalita učebníc literatúry

Zvýšenú interpretačnú aktivitu a tvorivú reflexivitu je možné rozprúdiť hlavne na základe kvalitného textového literárneho stimulu. Je jasné, že veľký podiel na zlom stave školskej literárnej komunikácie má aj "kvalita" učebníc literatúry na rôznych stupňoch škôl. Často je v učebniciach neinšpiratívna selekcia múzických textov, prípadne vyberanie dlhých ukážok z epických diel, resp. niektoré ukážky sú vybrané zle z aspektu textového miesta, čím sa nepotvrdia napr. znaky nejakého literárneho žánru atď. Osobitnú kritiku si autori učebníc zaslúžia za didaktické inštruktívne texty, pretože sú imperatívne zoštylizované (nájdí, prečítaj, zisti, rozmyšľaj atď.), pričom imperatívnosť vyvoláva odpor žiaka, pretože on musí, no nechce sa mu (rozdiel medzi chcieť a musieť; tzv. demotivačný musizmus v školskej praxi). Otázok a úloh za ukážkami je v niektorých prípadoch dosť veľa, pričom podiel tvorivých úloh je veľmi malý. Aj grafická podoba učebníc literatúry nie je podnetná, ale skôr fádna, čo je veľký deficit najmä v nižších stupňoch výchovy slovesným umením.

Ukazuje sa (rozhovory s učiteľmi na rôznych stupňoch škôl), že učiteľ literatúry často nemá potrebnú oporu v učebniciach (v stredných školách zvlášť), čo pôsobí na neho i jeho študentov demotivujúco. Niektoré školské literárne ukážky (textové segmenty) neznášajú nielen žiaci, ale dokonca i učitelia, no navonok to neprejavujú (intrizívna dištancia k čítaniu a interpretácii textu, nezáujem a akomunikácia niektorých žiakov atď.). Naznačený stav je alarmujúci a svedčí nielen o kríze čítania, ale aj kríze interpretácie, pretože jedno bez druhého v škole nemôže existovať, ak chceme žiakov dostať zo štádia ich myšlienkovvej lenivosti do stavu tvorivej interpretačnej reflexivity.

Medvediu službu robia žiakom i učiteľom najmä publikácie, ktoré sú priam návodom na programové nečítanie literárnych diel študentmi. Tieto publikácie prinášajú obsahy umeleckých diel a sú doslova brzdou vlastného čítania zlenivených žiakov (publikácie Caltíkovej, prípadne Slovník diel slovenskej literatúry 20. storočia atď.). Som presvedčená, že v danom prípade ide o nadprácu tvorcov publikácií a odháňanie čitateľov od tvorivého čítania múzických diel. Nulovú alebo významne zníženú čitateľskú apetenciu študentov spôsobujú aj internetové portfólia s pochybnými referátmi o dielach, zákaz používania ktorých by mal byť jasnou inštrukciou pre študenta.

### Osobné a inštitucionálne v didaktickej komunikácii

V spojitosti s literárnou a didaktickou komunikáciou, konkrétne s interpretáciou múzického textového segmentu, upozorňuje V. Obert (1990) na 2 fenomény, a to o fenomén osobného a fenomén inštitucionálneho v literárnej a didaktickej komunikácii. Podľa môjho názoru možno žiaka, prípadne vysokoškolského študenta, komunikačne i interpretačne "otvoriť", a to najmä cez fenomén osobného, t. j. poukázaním na fakt, že každý kvalitný múzický text vedie čitateľa k sebe samému a k prahu vlastného myslenia (múzický text ako stimulátor (seba)reflexívnosti, (auto)kritickosti, empatie, etickosti postojov, sociálnej estetizácie, autokreácie atď.), a to prostredníctvom aktualizovanej prepojenosti umeleckého textu a mimotextovej reality (konkretizácie žiaka, čiastočné paralely literárneho textu a života žiaka – učenie sa pre život -- životológia). Práve tvorivé didaktické manažovanie systémovej interpretácie umeleckého textu odborne

disponovaným a osobnostne zreľým učiteľom možno považovať za mimoriadne dôležité z aspektu formovania osobnostných kvalít žiaka/študenta. Kvalita interakčného štýlu učiteľa literatúry (jeho literárne a komunikačné kompetencie, emocionálna, kritická, sociálna a verbálna inteligencia atď.) potom vplýva aj na kvalitu interpretačného štýlu žiaka (čitateľská, komunikačná a interpretačná apetencia žiaka je derivovaná tvorivou agilítou učiteľa).

### Simulácia čítania

Napriek tomu, že sa v ostatných rokoch permanentne hovorí o kríze čítania a na motiváciu čítania bolo vymyslených mnoho podujatí (Noc v knižnici, Prešov číta rád, Česko čte deťom 20 minút denne atď.), bola v roku 2010 vydaná publikácia P. Bayarda s názvom *Jak mlúvit o knihách, ktoré jsme nečetli*. Aj táto knižka je dôkazom faktu, že ľudia (nielen) v elitnej spoločnosti hrajú na falošnú nôtu, pričom prostredníctvom frázistiky simulujú čítanie literárnych diel. Uvedený autor disponovanosť presvedčivo simulovať čítanie literárneho diela dokonca považuje za prednosť, čím vedie svojho čitateľa k presvedčeniu, že aj takéto farizejstvo možno vnímať ako prestížne (prázdna ekvilibristika). V danom prípade sa dá hovoriť o simulovanej recepcii múzického textu, čo však postupne vedie k programovému nečítateľstvu (Germušková, 2007).

### Stimuly Learyho taxonómie sociálneho správania pre školskú komunikáciu

V tejto spojitosti treba pripomenúť zaujímavé výskumy, ktoré realizovali naši špičkoví pedagogickí pracovníci v spolupráci s nemeckými pedagógmi, pričom vychádzali z poznatkov klinického psychológa Learyho a jeho teoretického modelu osobnosti, ktorý potom transformovali a aplikovali odborníci aj v iných oblastiach, pedagogickú sféru nevynímajúc. Leary (1956 a 1957) vypracoval systém interpersonálnej diagnózy a predstavil ju v podobe kruhovej schémy. V nej načrtol 16 bipolárnych dimenzií, ktoré sú odrazom a generalizáciou konkrétnych interpersonálnych prejavov správania osobnosti. Základom tohto systému sú dve bipolárne dimenzie, a to dominancia – submisivnosť a hostilita – afiliácia. V prípade tvorivého a múzického učiteľa literatúry -- ten vníma literárny text ako estetické médium, teda ako skutočné umenie, nie iba ako text, o ktorom treba len niečo vedieť (prípád amúzického učiteľa literatúry), jeho sociálne správanie (podľa Learyho taxonómie sociálneho správania) by malo byť iné (emocionalita, empatia, estetizácia výrazu atď.) ako u učiteľov, ktorí sa venujú výučbe prírodovedných predmetov (náučný charakter učiva, vecný učiteľský štýl). Je jasné, že všetko závisí aj od typu učiteľa a jeho naturelu. Škola by však už konečne mala dbať aj o tvorivú kultiváciu citu pre literárny text a identifikáciu jeho hodnototvorných elementov (umelecké a axiologické aspekty literárneho textu). Aj týmito determinantami kvality školských interpretačných procesov by sa mala zaoberať vysokoškolská didaktika literatúry (empatodidaktika), aby absolventi filozofických a pedagogických fakúlt prestali mať chronický stres z interpretačných procedúr. Interpretofóbia – zvlášť pri interpretácii lyrických textov – sa dá totiž systematicky odbúravať hlavne prostredníctvom slobodného a otvoreného literárneho dialógu, cieľom ktorého má byť odkrytie a postupné budovanie recepcnej identity a interpretačného sebavedomia žiaka, resp. študenta. Základom otvoreného literárneho diskurzu musí byť vyslovovanie vlastných názorov recipientov na literárny text a jeho kritické reflektovanie (deficity literárneho textu – odmietavá recepcia diela atď.), pričom učiteľ literatúry nesmie žiaka dehonestovať za jeho názory (časté prípady z praxe v rôznostupňovom spektre škôl).

## Tvorivá dramatika ako prostriedok na rozvíjanie komunikačno-zážitkového modelu vyučovania literatúry

Slová o efektívnosti tvorivej dramatiky sa dlhodobo objavujú skôr v deklaratívnej podobe než reálne v školskej praxi. Je evidentné, že nie je kontinuita v aplikácii metód a techník tvorivej dramatiky medzi jednotlivými stupňami škôl, čo je veľkým deficitom v súčasnom slovenskom školstve. Pritom tvorivá dramatika ponúka na tréning kreativity množstvo aktivít, ktoré sú napĺňaním koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy a komunikačno-kognitívneho (a – odstrániť) i zážitkového modelu vyučovania literatúry (napr. rolová kreativita -- aplikácia role-play, rolové interpretácie textov, simulované dialógy spisovateľov, biografické a autointerpretačné dialógy spisovateľov, autokritický monológ básnika, ódický monológ spisovateľa, interview autora s literárnou postavou, tlačová konferencia s literárnymi postavami a ich autormi, dialóg čitateľov s personifikovaným literárnym dielom atď.). Tvorivá dramatika môže mať na žiaka priaznivé (terapeutické) účinky (napr. zbavuje sa stresu vstupom do roly, buduje si sebavedomie, rozvíja si tvorivú komunikačnú flexibilitu i pohybovu kreativitu -- arteterapia), no môžu sa objaviť i opačné (toxické) účinky (nechť žiaka vstupovať do roly, učiteľom vynútený vstup žiaka do roly, nevhodná rola pre žiaka v dôsledku paralelizácie ťažkej životnej a literárnej situácie žiaka, učiteľovo necitlivé komentovanie výkonov žiakov atď.). Na adaptáciu žiakov v role play je vhodné uplatniť metódu kolektívnej hry v role, pretože participácia žiakov na tvorbe kolektívnej roly je menej stresujúca. Tvorivá dramatika v škole sa má aplikovať odborne, čiže nie bez náležitej prípravy. Je dôležité, aby nielen metodické centrá, ale aj vysoké školy s pedagogickou intenciou ponúkali pre učiteľov kurzy tvorivej dramatiky, čím by sa predchádzalo toxicite pri aplikácii metód a techník tvorivej dramatiky. Pri rozdeľovaní rolí je totiž nevyhnutné zohľadnenie žiakovho vzťahu k predstavovanej role, resp. literárnej postave – empatia, alienácia, rolová indiferencia). Veľmi dobrým odborným stimulom na zorientovanie sa učiteľa v metódach a technikách tvorivej dramatiky je publikácia Josefa Valentu *Metody a techniky tvorivé dramatiky* (1998). Organickou súčasťou tvorivej dramatiky je aj tvorivé literárne písanie, ktoré je v školskej praxi výrazne zanedbávané. Pritom žiaka možno viesť k tvorivému písaniu vnútorného monológu literárnej postavy, prípadne k žiackemu písaniu fiktívneho listu literárnej postave alebo spisovateľovi. Vhodným podnetom na tvorivé písanie je aj parodizácia literárnej postavy, prípadne kreovanie ódy na výborného spisovateľa alebo kritiky na neoblúbeného spisovateľa. Ďalším variantom tvorivého písania môže byť kritika spisovateľa jeho vlastnou literárnou postavou atď.. V rámci tvorivého písania možno žiaka motivovať k písaniu básní, aby si žiaci korigovali svoj vzťah k poézii (poetoterapia), prípadne môžu tvoriť reklamné slogany na propagáciu čítania určitých knižných titulov. Práve aplikácia metodiky tvorivej dramatiky a tvorivého písania v škole ponúka možný prístup k rozvíjaniu múzického čitateľa a pisateľa prostredníctvom transformácie reprodukčnej metodiky na produkčnú.

### Záver

Na základe pozorovania a reflektovania skúseností zo školskej praxe sa ukazuje, že nová školská reforma má ešte mnoho slabých miest, avšak v škole je najpodstatnejšia zrelá, profesionálna, tvorivá a agilná osobnosť učiteľa, ktorá kritickým reflektovaním daného stavu vo svojom predmete má možnosť meniť veci k lepšiemu. Sila učiteľa v 21. storočí má spočívať skôr v jeho disponovanosti metdicky tvorivo manažovať prácu s literárnym textom a školskými komunikantmi (byť žiakovi pomocníkom, radcom, facilitátorom, mať aj bočné vedenie) než byť klasickým názorovým dominátorom a asymetrickým komunikátorom (fenomén polyfrázie učiteľa na úkor individuálnej komunikácie žiaka) na hodinách literatúry. V perspektíve sa ukazuje, že by bolo

prospešné, aby sa literatúra ako predmet s umeleckou intenciou osamostatnila a táto autonómnosť spolu s blokovým vyučovaním literatúry (dvojhodinová dotácia z dôvodu reflexivizácie a rozvíjania estetickej komunikácie, prehľbovania interpretačných procedúr, či aplikácie metód tvorivej dramatiky). Okrem toho je nevyhnutné, aby učiteľ literatúry viedol svojich študentov k spoznávaniu umeleckých hodnôt v národnej literatúre a v literárnych diskurzoch poukazoval na špecifiku slovenskej literatúry v kontexte svetovej literatúry. Dôležité je (aj – odstrániť) zlepšovať čitateľskú apetenciu študentov, budovať ich názorovú aj recepcnú identitu a zároveň stimulovať v nich úsilie byť kritickým a diskurzívnym interpretom. Okrem toho bude v budúcnosti vhodné integrovať do jedného bloku predmety s umeleckou intenciou, aby ziaci mohli vnímať svet umení v prepojení i v komplementarite. A múzický typ učiteľa literatúry môže urobiť veľmi veľa pri formovaní estetických, etických, axiologických, kreativizačných i humanizačných parametrov svojich zverencov. Je evidentné, že v súčasnom kurikulu by postavenie literatúry ako autonómneho vyučovacieho predmetu, prípadne ako súčasti umelecko-výchovných predmetov (hudobná výchova, výtvarná výchova) viedlo k diametrálne odlišnému vnímaniu uvedeného predmetu žiakmi. Nevnímali by ho už ako predmet, ktorým si možno zlepšovať zlé známky z materinského jazyka a slohu, ale začali by už oveľa viac vnímať literatúru v škole ako umenie. Vzhľadom na to, aby literatúra ako predmet estetickej proveniencie nestratila svoju vážnosť a dôležitosť (podobne ako hudobná, výtvarná či estetická výchova), je nevyhnutné zachovať známkovanie. Kultivovať múzické čítanie žiakov nielen pri práci s literárnym textom, ale aj pri generovaní vlastných tvorivých textov by malo byť pre učiteľov literatúry ako predmetu náučného i estetického charakteru novou výzvou.

## Literatúra

BAYARD, P.: *Jak mluvit o knihách, které jsme nečetli*. Brno: Host, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7294-367-8.

GAVORA, P. – MAREŠ, J. – DEN BROK, P.: *Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. In: *Pedagogická revue*, 2003, roč. 55, č. 2, s. 126 – 141. ISSN 1335-1982.

GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, 2007. 120 s. ISBN 978-80-8068-594-2.

LIGOŠ, M.: *Nad inovovaným ŠVP zo slovenského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie*. *Slovenčinár*, 3, 2016, č. 1, s. 73 – 83.

LIGOŠ, M.: *Pohľad žiaka na slovenský jazyk a literatúru ako učebný predmet*. *Slovenčinár*, 3, 2016, č. 2, s. 82 – 90.

MIKULA, V.: *Literatúra a škola*. In: *Slovenské pohľady*, 104, 1988, č. 9, s. 56.

OBERT, V.: *State z didaktiky literatúry*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1990. 113 s.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. 380 s. 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

RAKÚS, S.: *Literatúra a škola*. *Slovenské pohľady*, 104, 1988, č. 9, s. 64.

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentúra Strom, 1998.

**Adresa autora****Doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.**

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

germuskova.marta@gmail.com

# ANALÝZA ZÁVEREČNÝCH PRÁC FREKVENTANTOV KURZU ZÁKLADY VYSOKOŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY NA PREŠOVskej UNIVERZITE

## CONTENT ANALYSIS OF DOCTORAL STUDENTS COURSE WORKS IN HIGHER EDUCATION PEDAGOGY AT UNIVERSITY OF PREŠOV

**Imrich Ištvan**

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

### **Abstract:**

The paper is focused on the issue of education for young college teachers – doctoral students in higher education pedagogy. Author identify by content analysis of doctoral student's course works, the level and errors in their teachings skills. As complementary research method was used an interview. Author state, that the knowledge of participants on didactic categories highly absent. After completing the course of higher education pedagogy, doctoral students had acquired pedagogical and didactic knowledge at low level. Causes of this state, can be linked to deficiencies in the organization of the course, in which lacked practical exercises.

### **Key words:**

higher education pedagogy, doctoral students, course work, teaching objectives, teaching methods

### **Úvod**

Ako je známe z poznania vývoja ľudského myslenia, histórie i z poznania dejín pedagogiky, každá spoločnosť zasahuje do rozvoja jedincov, utvára ich v zhode so svojimi ideálmi a potrebami. Každá doba prináša nové ciele, obsah i prostriedky výchovy a vzdelávania, mení sa samotná rola učiteľa. Súčasní významní reprezentanti pedagogiky, pedagogickej psychológie a ďalších vied sa zhodujú v myšlienke, že žijeme v dobe prudkých, prenikavých a nezadržateľných spoločenských zmien, ktoré sa dotýkajú každodenného života. Ide o technické, ako aj o spoločensko-štrukturálne zmeny. Podľa H. Kasíkovej (2015) ide o zmeny, ktoré sa týkajú aj vysokých škôl. Je preto prirodzené pýtať sa, aké zmeny a prístupy vedú ku kvalite vzdelávania vo vysokoškolskej výučbe, v konaní učiteľov vysokých škôl. Podľa tejto autorky je potrebné vo väčšej miere ako doteraz hľadať, popisovať a vyhodnocovať prístupy, ktoré na meniacich sa vysokých školách nezlyhávajú. Je potrebné poučiť sa z kladov minulosti, hľadať chyby práce a nachádzať nové odporúčania. Správy o výskumných krokoch v tejto oblasti u nás však žalostne chýbajú. V príspevku sa preto chceme zamerať na oblasť zdokonaľovania poznatkov vysokoškolských učiteľov v oblasti didaktiky vysokoškolského vzdelávania, ktorú ovládla, ako ďalej píše H. Kasíková (2015) „medzinárodne unikátna slepota“, ktorá spôsobuje nerozvíjanie metód a spôsobov učenia a vyučovania, vrátane nerozvíjania celej vysokoškolskej pedagogiky. Empirický výskum vysokoškolskej výučby je u nás na okraji pozornosti, je „prekvapivo

marginalizovaný“ (Pabian, 2012 s. 48. In: Kasíková, 2015 s. 83). Časté akčné výskumy v 60-80 rokoch 20. storočia v problematike vysokoškolskej pedagogiky, sa obzvlášť na Slovensku, temer nerealizujú.

Pre ilustráciu preto uvádzame niekoľko údajov z obdobia „rozkvetu“ pedagogiky vysokých škôl práve na pôde UPJŠ v Košiciach a v Prešove, aby mohol čitateľ tohto príspevku porovnať, ku akým zmenám došlo, aké sú ich dôsledky a kde hľadať nápravu v prístupoch i v kvalite výučby začínajúcich učiteľov, doktorandov vysokých škôl, ktorým je vysokoškolská pedagogika určená predovšetkým. Táto disciplína podložená na nových výskumných záveroch – ako konštatuje H. Kasíková (2015) - by mala zvyšovať intelektový status mladých vysokoškolských učiteľov, mala by im umožňovať posun v akademickej kariére, ale mala by sa im aj „započítavať“ do celkového výskumno – pedagogického profilu výkonu.

Myšlienky a potreba systematickej prípravy mladých asistentov v problematike pedagogiky a psychológie vysokých škôl nie je nová. Už od roku 1963 sa na pôde UPJŠ konali trojdňové kurzy, ktoré zabezpečovali učitelia z PdF, FF, PrF UPJŠ. Absolvovanie Základného kurzu pedagogiky vysokých škôl bolo vyžadované pre prechod asistenta do kategórie odborných asistentov, ako i podmienkou pre prechod do vyššieho platového stupňa. V kurzoch pedagogiky vysokých škôl, najmä v ich pedagogicko-psychologickom obsahu malo ísť v duchu požiadaviek O. Chlupa, K. Gallu hlavne o taký profesionálny rozvoj mladých vysokoškolských učiteľov, ktorý by tlmil ich technokratický postoj k sebe samým, ku študentom, k prednášanému odboru, k metódam práce (Černotová, 2014). Pedagogické a psychologické disciplíny mali za úlohu, zvlášť u absolventov neučiteľských fakúlt rozvíjať humanizujúci postoj k práci so študentmi, k práci s vyučovacím predmetom, k práci s metódami výučby. Samostatná Katedra pedagogiky vysokých škôl, ktorá sídlila na FF UPJŠ v Prešove vyškolila v rámci celého Slovenska niekoľko stoviek frekventantov. Katedra pedagogiky vysokých škôl FF UPJŠ v Prešove bola zriadená od 1. októbra 1976 a jej vedúcim bol počas celej existencie prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc. Ako samostatná katedra fungovala do 31. augusta 1981. Od 1. septembra 1981 sa katedra integrovala s Katedrou výchovy a vzdelávania dospelých FF UPJŠ a vznikla spoločná Katedra pedagogiky vysokých škôl, výchovy a vzdelávania dospelých FF UPJŠ v Prešove, vedúcim bol opäť prof. A. Čuma, a v tejto podobe pôsobila do konca r. 1989. Je na škodu, že po roku 1990, katedra a jej činnosť na poli vysokoškolskej pedagogiky a vzdelávania zanikla. Po uplynutí 25 rokov vedenie Prešovskej univerzity (ďalej len PU) zmenilo postoj k pedagogickému vzdelaniu mladých vysokoškolských učiteľov a v rámci celkovej akreditácie doktorandského štúdia navrhlo opätovnú realizáciu kurzu pedagogiky vysokých škôl. Práve efektívnosť pilotného kurzu je venovaná v príspevku pozornosť.

## **Ciele a metodológia akčného prieskumu**

V príspevku sa chceme venovať zisteniu kvality úrovne pedagogických – didaktických zručností frekventantov - 1. ročníka doktorandského štúdia na Prešovskej univerzite, ktoré nadobudli počas štúdia, absolvovania novootvoreného kurzu Základy vysokoškolskej pedagogiky, ktorý garantuje a zabezpečuje Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove.

V ostatnej dobe sa samotnému kurzu vysokoškolskej pedagogiky venuje malá pozornosť (viď Kasíková, 2015) ako v teórii, tak i vo výskume. Po realizácii pilotného kurzu vysokoškolskej pedagogiky v šk. roku 2015-16 sme jeho účinnosť overovali obsahovou analýzou záverečných prác a rozhovorom s doktorandmi. K skúmaniu predmetnej problematiky nás viedli aj osobné skúsenosti s prácou so študentmi PU v predmete Všeobecná didaktika, Kooperatívne vyučovanie.



Položili sme si nasledovné výskumné otázky:

- Ktoré didaktické ciele dominujú v prípravách frekventantov mladých asistentov? Formulovali kognitívne, afektívne? alebo psychomotorické ciele?
- Boli ciele formulované pedagogicky správne? Akých chýb sa najčastejšie dopúšťali doktorandi pri ich formulovaní?
- Ktoré organizačné formy a vyučovacie metódy navrhli pre realizáciu svojich vyučovacích hodín (ďalej VH)? Navrhli využitie metód kooperatívneho učenia?
- Navrhovali v prípravách širšie didaktické kontexty pre realizáciu VH, seminárov v súlade s cieľmi VH?

## Popis výskumného súboru

Základný súbor tvorilo 52 frekventantov 1. ročníka doktorandského štúdia na FHPV, FF, FM, GTF a FŠ PU v Prešove. Išlo o doktorandov, ktorí v ZS 2015/2016 absolvovali povinný kurz: Základy vysokoškolskej pedagogiky. Ako sa uvádza v informačnom liste daného kurzu „Cieľom kurzu je, aby doktorandi nadobudli základný teoretický rozhľad v pedagogickej, sociálnej s psychologickéj i legislatívnej problematike edukácie na vysokej škole. Tento základ, t.j. porozumenie základným pedagogickým a psychologickým poznatkom bude tvoriť východiská pre pedagogickú prácu začínajúcich učiteľov, tak aby mohli rozvíjať svoje didaktické spôsobilosti a adekvátne ich aplikovať vo výučbe predmetov v špecializácii.“ Náhodným výberom sme vybrali celkovo práce 25 frekventantov, čo je 48% základného súboru. Štruktúru výskumného súboru uvádzame v Tabuľke 1.

Tab. 1: Štruktúra výskumného súboru

Kategória		n	%
Pohlavie	ženy	20	80
	muži	5	20
	spolu	25	100
Fakulta	FF	6	24
	FHPV	7	28
	FM	12	48
	spolu	25	100

Pozn. FF – Filozofická fakulta, FHPV – Fakulta humanitných a prírodných vied, FM – Fakulta manažmentu

Ako vyplýva z Tabuľky 1 výskumný súbor je charakteristický výraznou prevahou žien: 20 (80%), v porovnaní s mužmi: 5 (20%). Tento stav nie je prekvapujúci, keďže v našom vysokom školstve so spoločensko-vednou orientáciou prevažuje feminizácia. Najpočetnejšiu skupinu (48%) tvorili doktorandi FM v programe: Manažment. Menej početnejšie skupiny tvorili doktorandi FHPV (28%) v programoch: Antropológia, Regionálna geografia a regionálny rozvoj, Environmentálna Ekológia, a doktorandi FF (24%) v programe: Estetika, Sociálna práca.

## Metódy prieskumu

Opierajúc sa o N. F. Kerlingera (1972), J. Skalkovú (1985), M. Chrásku (2007) sme sa rozhodli spracovať záverečné práce frekventantov metódou obsahovej analýzy, za pomoci kvantitatívneho a kvalitatívneho hodnotenia. Obsahovej analýze bolo podrobených 25 záverečných prác - príprav frekventantov na seminár. Základným

triediacim univerzom obsahovej analýzy priprav /a tým posúdenia ich kvality/ boli didaktické kategórie: vyučovacie ciele, organizačná formy, vyučovacie metódy. Špecificky sme sa zamerali na nedostatky a chyby v didaktickom popise daných kategórií. Prečo sme sa zamerali na chyby? Podobne ako M. Černotová (2015) sme presvedčení, že chyby vo výkone frekventantov môžu výrazne upozorniť nielen na rezervy v práci frekventantov, a tým im poskytnúť potrebnú spätnú väzbu, ale upozorniť aj na rezervy v organizácii, obsahu, metodike kurzov. Kurz Základy vysokoškolskej pedagogiky, ktorí doktorandi absolvovali v ZS 2015/2016 bol obsahovo zameraný na nasledovné oblasti: 1. Úvod do vysokoškolskej pedagogiky, 2. Didaktika vysokoškolskej pedagogiky, 3. Psychologické otázky edukácie na vysokej škole, 4. Vedecko-výskumná činnosť na VŠ s orientáciou na pedagogickú problematiku, 5. Základy legislatívny VŠ, autorsky zákon, smernice a normy pre VŠ vzdelávanie, 6. Tréning pedagogických spôsobilostí (so zameraním sa na didakticky správne stvárnenie prednášky, seminára/ cvičenia, pedagogickú komunikáciu, rétoriku a kultúru hovoreného slova), reflexia a sebareflexia v rámci seminárov. Kurz sa ukončil skúškou, vykonanie ktorej bolo podmienené napísaním hypotetickej prípravy na konkrétnu tému predmetu, ktorý doktorand vyučuje a následne ju obhájiť pred komisiou. Pomocnou metódou pri obsahovej analýze záverečných prác, bol rozhovor, ktorý sme so frekventantmi viedli pri obhajobe ich prác.

## Výsledky

Z prieskumu uvádzame nasledovné závery:

1 Ktoré ciele dominujú v pripravách frekventantov? Formulovali kognitívne, afektívne? alebo psychomotorické ciele?

Tab. 2: Formulovanie cieľov

Kategória		n	%
Formulovali vyučovacie ciele	áno	21	84
	nie	4	16
	spolu	25	100
Formulovali kognitívne (vzdelávacie) ciele	áno	21	84
	nie	4	16
	spolu	25	100
Formulovali afektívne (výchovné) ciele	áno	0	0
	nie	25	100
	spolu	25	100
Formulovali psychomotorické (výcvikové) ciele	áno	0	0
	nie	25	100
	spolu	25	100

Ako dokumentuje Tabuľka 2 majoritná väčšina, t.j. 84% frekventantov v príprave na seminár stanovila vyučovacie ciele. Len 16% doktorandov ciele vôbec neformulovalo. Z hľadiska klasifikácie cieľom, môžeme konštatovať, že sa doktorandi pri formulovaní cieľov zamerali výlučne na formulovanie cieľov v kognitívnej oblasti, t.j. cieľov zameraných na rozvoj vedomostí, informácií. Z toho 84% kognitívnych cieľov bolo

formulovaných na úrovni zapamätania a a 80% na úrovni porozumenia. Na vyšších úrovniach Bloomovej taxonómie (aplikácia, analýza, syntéza, hodnotenie) ciele neboli formulované. Podobne aj afektívne a psychomotorické ciele v prípravách frekventantov úplne absentovali. Uvedená skutočnosť je podľa nás vysvetliteľná tým (ako poukázal rozhovor so doktorandmi), že doktorandi nevedia výchovne dekódovať učivo. Podobne ako výskum M. Černotovej (2002) aj naši skúmaní doktorandi priznávali rezervy v schopnosti abstrahovať, nachádzať výchovný význam učiva. Ďalšiu príčinu v dominovaní kognitívnych cieľov v analyzovaných prípravách doktorandov vidíme vo veľmi zúženom - nesprávnom myslení doktorandov. Viacerí doktorandi pri rozhovore boli toho názoru, že nepokladajú za potrebné formulovať výchovné ciele, keďže ich hlavnou úlohou je len transfer – odovzdávanie vedomostí študentom. Ojedinelo, ale predsa, sa vyskytli prípady, kedy doktorandi uviedli, že ciele vo svojich prípravách neformulovali, ale iba ich mechanicky opísali z informačných listov predmetov, z ktorých vedú semináre. Problém vidíme aj v jave (Černotová 2015) nezrelosti osobnosti doktorandov, v ustáľovaní ich osobnostných hodnôt, napr. morálnych, etických, mravných. Aj keď je z psychologického i občianskeho hľadiska možné považovať osobnosť doktoranda za dospelú, práve ustáľovanie hodnôt, presvedčenia, svetonázoru, postojov si vyžaduje ešte určitú dobu ustáľovania, stabilizácie. Podľa výskumov M. Černotovej (2014) je možné hovoriť aj o postoji niektorých vysokoškolských učiteľov k významu výchovy na vysokej škole. Mnohí učitelia vysokých škôl totiž zastávajú názor, že vysokoškolská príprava jedinca už len vzdeláva, ale nevychováva. S rovnakým názorom sme sa stretli aj u našich doktorandov.

2 Formulovali ciele správne? Akých chýb sa najčastejšie dopúšťali doktorandi pri ich formulovaní?

Tab. 3: Správnosť formulácie cieľov

Kategória		n	%
Správnosť formulácie cieľov	áno	3	12
	nie	22	88
	spolu	25	100
Primeranosť metód k stanoveným cieľom	áno	19	76
	nie	6	24
	spolu	25	100

Pri analýze cieľov nás zaujímala nielen kvantitatívna stránka, ale aj kvalitatívna, t.j. správnosť formulácie, ich adekvátnosť, primeranosť vyučovacích metód, organizačných foriem vo vzťahu k stanoveným cieľom. Opierajúc sa o údaje v Tabuľke 3 môžeme konštatovať, že v 88% boli ciele v prípravách formulované nesprávne. Iba 12% doktorandov formulovalo ciele správne. Pod správnou formuláciou sme rozumeli, ak ciele presne a jasne definovali stav, čo študenti po absolvovaní seminára budú vedieť, aké zručnosti si osvoja. Prvou najčastejšie vyskytujúcou sa chybou pri formulovaní cieľov v prípravách doktorandov bola ich veľmi všeobecná formulácia (87%), a tým problematická ich kontrolovateľnosť a merateľnosť. Napr. „*poznať strategické plánovanie, poznať kryptografické algoritmy, rozvíjať komunikačné zručnosti*“. Druhou najčastejšou chybou vo formulácii cieľov v 80% bolo, že doktorandi namiesto stavu, popisovali svoju činnosť, čomu sa budú venovať. Napr. „*oboznámiť s osvietenským, s reformami osvietenských panovníkov, porozprávať o marketingu*“. Išlo o najčastejšie

uvádzané chyby vo formulácii cieľov, ktoré popisuje napr. I. Ištvan (2013), V. Šuťáková (2016), V. Šuťáková a J. Ferencová (2016), M. Kosturková (2016) a iní. Ako vyplýva ďalej z Tabuľky 3, 76% frekventantov navrhovalo metódy primerane k stanoveným cieľom. Tento pedagogický fakt ilustruje, že nie všetkými frekventantmi je pochopená pedagogická zásada adekvátneho prepojenia cieľov s ďalšími systémotvornými prvkami vyučovacieho procesu.

3 Ktoré organizačné formy a vyučovacie metódy frekventanti navrhli? Navrhovali metódy kooperatívneho učenia?

Tab. 4: Použité organizačné formy a vyučovacie metódy

Kategória		n	%
Použité organizačné formy	Frontálna	20	80
	Skupinová	2	8
	Kombinovaná	3	12
Použité vyučovacie metódy	Klasické metódy (prezentovanie referátov, výklad)	22	88
	Aktivizujúce metódy (diskusia, brainstorming)	3	12

Ako bolo vyššie konštatované, v rámci povinného kurzu Základy vysokoškolskej pedagogiky, sa doktorandi venovali aj oblasti vysokoškolskej didaktiky a tréningu pedagogických spôsobilostí so zameraním na didakticky správne stvárnenie seminárov. Vzhľadom k obsahu predmetu, ktorý doktorand učí nás zaujímala kvalita zručností doktorandov správne navrhnuť organizačné formy a vyučovacie metódy. Úlohou frekventantov bolo v prípravách podrobne popísať realizáciu jednotlivých foriem a metód, ako aj uviesť dôvody ich výberu.

Ako vyplýva z Tabuľky 4, najčastejšie využívanou organizačnou formou, 80% bola frontálna organizačná forma. Za ňou nasledovala kombinovaná organizačná forma 12% a 8% skupinová organizačná forma. U vyučovacích metód, 88% dominovali klasické vyučovacie metódy, ako prezentovanie referátov študentmi a výklad. Za zarážajúce možno považovať, že iba 12% frekventantov využilo vo svojich prípravách aktivizujúce vyučovacie metódy – diskusiu, brainstorming. Uvedené fakty, potvrdzujú zistenia nášho iného prieskumu (Ištvan 2016), že prezentácia seminárnych prác frekventantov (referáty) patrí u učiteľov PU medzi najčastejšie využívané spôsoby práce so študentmi v seminároch. Povaha takejto práce nenapĺňa napr. potrebu kooperácie medzi študentmi, kritéria a výhody tejto práce. H. Kasíková (2015) napr. konštatuje, že pokiaľ študenti vidia, že vyučujúci sa snažia viesť predmet tak, aby boli aktívne zapojení, potom ich to vnútorne motivuje prispieť k zlepšeniu, zapojeniu sa do výučby. Ak ale učiteľ nie je dostatočne zručný vo vedení kooperatívnej výučby, potom študenti hodnotia túto metódu negatívne. Považujú ju za prenášanie zodpovednosti za učenie len na študentov (Kasíková 2015).

4 Postupovali doktorandi didakticky správne pri plánovaní zvolených vyučovacích metód?

Na základe analýzy navrhnutých vyučovacích metód v prípravách frekventantov, môžeme konštatovať, že v 86% bol popis realizácie, využitia organizačných foriem a metód veľmi strohý, resp. absentoval. Tento nedostatok sa prejavil najmä v ústnej časti obhajoby priprav, keď slovná zásoba, bohatosť a presnosť pedagogickej terminológie ako i správne pedagogické a psychologické zdôvodňovanie postupov výrazne absentovali. Podobne to bolo pri zdôvodnení výberu foriem a metód. Takisto popis viacerých aktivujúcich metód, napr. brainstormingu, diskusie bol často nesprávny, nespĺňal hlavné kritéria uvedených metód. Prečo je to tak? Domnievame sa, že týždenný kurz Základov vysokoškolskej pedagogiky nestačil na nadobudnutie potrebných didaktických vedomostí a zručností. Na základe rozhovorov s doktorandmi pri obhajobe ich prác, sme dospeli k názoru, že východiskové poznatky frekventantov o didaktických kategóriách absentovali a po absolvovaní kurzu sa dostali iba na veľmi slabú úroveň. Rozhovor s doktorandmi nás utvrdil v názore, že výber jednotlivých organizačných foriem, metód, t.j. hypotetická príprava vyučovacej hodiny – t. j. seminára sa nezakladala na novo nadobudnutých pedagogických a psychologických vedomostiach frekventantov. Doktorandi – absolventi kurzu pedagogiky vysokých škôl svoje prípravy žiaľ realizovali predovšetkým na základe učenia napodobňovaním. Frekventanti naplánovali hodinu seminára tak, ako ju zažili počas svojho štúdia, boli ovplyvnení učiteľom, ktorý ich v pregraduálnom štúdiu učil a prácu ktorého si vážili.

## Záver

Poznané fakty, ku ktorým sme dospeli v akčnom prieskume, na základe obsahovej analýzy priprav frekventantov nás vedie k vážnemu pochybovaniu nad kvalitou obsahu i realizácie prvého špecializovaného kurzu pedagogiky vysokých škôl po 25 rokoch. Jednoznačne možno konštatovať, že na pôde PU, ktorá mala nadviazať na tradíciu z UPJŠ sa toto neudialo. Povedomie vážnosti a dôležitosti tejto formy ďalšieho vzdelávania mladých učiteľov univerzity zaniklo. Zistené chyby vo výkonoch frekventantov boli odrazom iba krátkodobého, jednorazového vzdelávania, bez systematického prístupu k tvorbe jeho obsahu, foriem i využitých metód. Diskutabilná bola koordinácia obsahu kurzu a vzájomná informovanosť prednášajúcich, napr. o cieľovej skupine doktorandov, o rozsahu a obsahu jednotlivých tém. Vysoká neinformovanosť vznikla i o spôsobe ukončenia kurzu. Nedostatky vidíme aj v absencii praktickej, metodickej zložky prípravy so zameraním na špecializáciu fakúlt, napr. výučbu cudzieho jazyka na fakulte manažmentu a výučbu jazyka na filozofickej fakulte. Naše konštatovanie vyznieva pesimisticky. Veríme, že v ďalšom pokračovaní predmetných kurzov budú poznané chyby odstránené a že sa na pôdu nie len PU, ale aj ďalších fakúlt vráti niekdajšia, dokonalejšia podoba vysokoškolskej pedagogiky.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie.

## Literatúra

ČERNOTOVÁ, M. Dve etapy rozvoja pedagogiky vysokých škôl na UPJŠ – PU v Prešove. In: KONYA, P. ed. *Univerzita v kontexte zmien*. Prešov: PU, 2014. s. 422-434. ISBN 978-555-1279-2.

ČERNOTOVÁ, M. Spoločenské a etické kontexty doktorandského štúdia – „svedenie“ školiteľky. In: DANIELOVÁ, L. a J. SCHMIED, eds. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání, 2015. s. 114 - 125. ISBN 978-80-7509-287-8.

CHRÁSKA, M. Metódy pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

IŠTVAN, I. Vyučovací štýl učiteľov s inžinierskym vzdelaním. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite : recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU, 2013. s. 337-353. ISBN 978-80-555-0984-6.

IŠTVAN, I. Kooperatívne vyučovanie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva na Prešovskej univerzite. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání, 2016, s. 138-152, ISBN 978-80-7509-426-1.

KASÍKOVÁ, H. Proměna vysokoškolské výuky: zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*. roč. 20, č. 2, 2015, s. 82-103. ISSN 2336-4521. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1135/1409>

KERLINGER, F.N. 1972. Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum. Praha: Academia, 1972. 705 s.

KOSTURKOVÁ, M. Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání, 2016, ISBN 978-80-7509-426-1.

SKALKOVÁ, J. a kol. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: SPN, 1985. 216 s.

ŠUŤÁKOVÁ, V. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: 2017, roč. 2, č. 1. ISSN 1339-8725.

ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ. Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: 2017, roč. 2, č. 1. ISSN 1339-8725.

## Adresa autora

### Mgr. Imrich Ištvan, PhD.

Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov

imrich.istvan@unipo.sk

# ZHODNOTENIE VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV VO VZŤAHU K ROZVOJU ICH VYŠŠÍCH MYŠLIENKOVÝCH OPERÁCIÍ

## THE EVALUATION OF THE ACADEMIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN RELATION TO THE DEVELOPMENT OF THEIR HIGHER THOUGHT OPERATIONS

**Martina Kosturková**

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

### **Abstract:**

The long-term proclaimed requirement in the Slovak education system is the development of higher thought operations of learners. The existing researches and analyses of the international measurements point out unsatisfactory results of Slovak students in the area of evaluation and consideration of the given information as well as below average results in critical thinking of students preparing for teaching profession. The aim of the research was to discover whether the current universities are able to develop the higher thought operations of future teachers and detect how the students can evaluate the development of the mentioned capabilities. The selected groups included 365 students preparing for teaching profession at the University of Prešov in Prešov and two measurement means were used for the research - the Watson-Glaser Critical Thinking Assessment test and the analytical scheme of opinions of the tested respondents on the development of selected components of higher thought operations. According to the students' experience the current school does not use the proper teaching methods to develop their higher cognitive operations. Accordingly, the results of W-GCTA test confirmed the below average level of the mentioned capabilities. In conclusion we can claim that the outlined shortcomings are the result of the Slovak traditional encyclopedic-memorized education model of pre-gradual preparation for teaching profession. For this reason our suggestions lead predominantly to overcome this academic stereotype.

### **Key words:**

higher thought operations, students' attitude to their development, state of analytical skills

### **Úvod**

V tradične orientovanej výučbe v školskom systéme SR dominovala stereotypná didaktická metodika, kde nebol venovaný priestor rozvoju vyšším kognitívnym schopnostiam. Encyklopedický model vyučovania staval žiaka do roly submisívneho vykonávateľa didaktických inštrukcií, čo mimoriadne potláčalo jeho tvorivosť a kritické myslenie. Po roku 1989 začínajú vychádzať odborné publikácie zamerané na podporu rozvoja vyšších myšlienkových operácií (Zelina, 1994; Kolláriková, 1995; Gavora, 1995 a i.). V 90. rokoch 20. storočia v našich podmienkach sa začína objavovať pojem

kritické myslenie, aj keď ho poznáme už zo Sokratových čias. Na Slovensku registrujeme poznatky o ňom napr. v roku 1994 prostredníctvom grantu, na ktorom participovali odborníci Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave spolu s odborníkmi z Univerzity v Severnej Iowe<sup>1</sup> (Kolláriková, 1995). Autorka prevzala integrovaný model myslenia od pracovníkov Katedry pedagogiky Štátnej Univerzity v Iowe a upravila ho pre slovenské podmienky. Komplexný proces myslenia tvorí vedomostný základ (osvojovanie a vybavovanie poznatkov), kritické myslenie (analýza, syntéza, hodnotenie) a tvorivé myslenie (syntéza, imaginácia, elaborácia). Zároveň Meredith a Steeleová (1995, In: Kolláriková, 1995) výstižne podali Sandersovu taxonómiu otázok, ktorú založili na pôvodnom systéme B. Blooma. Revidovaná Bloomová taxonómia (Kratwohl, 2002) sa stala najčastejšie využívanou metodológiou určovania výsledkov vzdelávania v slovenskom školstve. Žiaľ výsledky opakovaných medzinárodných meraní OECD PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 (NÚCEM, 2016), ako aj výsledky projektu AHELO (Nedelová, 2013) poukazujú na fakt, že v slovenskom školstve sa nevenuje dostatočná pozornosť rozvoju vyšších myšlienkových operácií. Rozvoj týchto schopností sa stal prioritou deklarovanou aj Štátnym vzdelávacím programom ako jedna z jeho cieľových požiadaviek. Od budúcich učiteľov sa bude očakávať, že tieto priority budú naplňovať v edukačnej praxi. Vysokoškolské vzdelávanie ich dostatočne pripravuje na túto úlohu? V tomto smere nachádzame len ojedinelé snahy slovenských autorov, napr. Gavora a Matúšová (2010); Ferencová a Šuťáková (2011); Kosturková (2012, 2013, 2016a, 2016b); Velmovská (2014); Harenčárová a Stríženec (2014); Velmovská a Bartošovič (2016) a i. Podotýkame, že chýba systematický rozvoj vyšších kognitívnych schopností v edukácii slovenského vysokoškolského vzdelávania. V zahraničí je táto problematika predmetom vedeckého bádania už niekoľko desiatok rokov. Efektivitu podporujúcu kognitívne schopnosti a postoje človeka spojené s vyšším radom myslenia skúmali Ennis (1962, 1981, 1984, 1985); Schievella (1968); Gardner (1983); Beyer (1985); Sternberg (1985a, 1985b, 1987); Facione (1990); Schaffer (1995) a i. V 80. rokoch 20. storočia bol v USA veľký záujem o ľudí so schopnosťou analyticky uvažovať. V rôznych návrhoch a politických usmerneniach USA bola vyslovená požiadavka, že demokratická spoločnosť nutne potrebuje analyticky mysliacich študentov (Glaser, 1985). Jednotliví autori sa zoberali týmito dôležitými myšlienkovými operáciami: analýza argumentov alebo dôkazov, hodnotenie, rozhodovanie alebo riešenie problémov, určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania. Pri analýze mnohých zahraničných zdrojov bol pre nás inšpiratívny model kognitívnych komponentov myslenia, ktorý sformuloval Facione (1990). Jeho obsahom je šesť komponentov: interpretácia, analýza, hodnotenie, usudzovanie, explanácia, autoregulácia. Model Facioneho sme sčasti prevzali a zakomponovali do schémy kľúčových kompetencií: objasnenie významu (interpretácia), skúmanie myšlienok a analýza argumentov (analýza), posúdenie argumentov (hodnotenie), vyvodzovanie záverov (usudzovanie), prezentácia a obhájenie argumentov (explanácia – vysvetlenie), sebahodnotenie a sebakontrola (autoregulácia). V empirickej časti príspevku prezentujeme, ako študenti učiteľských študijných programov vnímajú kvalitu rozvoja vyššie uvádzaných spôsobilostí v ich edukácii. V neposlednom rade je potrebné zdôrazniť aktuálne trendy v oblasti zvyšovania kvality vysokoškolského vzdelávania, ktoré sa začalo Sorborskou deklaráciou o harmonizácii Európskeho vysokoškolského systému (1998, In: ENQA 2009). Dôležitým medzníkom bolo prijatie Dublinských deskriptorov (ako medzinárodne uznávané štandardy), ktoré predstavujú všeobecný prehľad základných schopností

<sup>1</sup>Spomenieme autorov, ktorí podporili myšlienku výchovy ku kritickému mysleniu medzi prvými na Slovensku: Z. Kolláriková, P. Gavora, M. Lapička, Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steeleová a M. Želina (ako recenzent a odborný poradca v oblasti inovovania edukácie).



a očakávaných výkonov absolventa spojených s ukončením jednotlivých stupňov vzdelávania: získané vedomosti a porozumenie, uplatňovanie vedomostí a porozumenie, schopnosť formulovať závery (úsudok), schopnosť komunikovať vedomosti a porozumenie, schopnosť ďalšieho vzdelávania (JQI, 2001), z čoho je zrejme, že vyššie myšlienkové schopnosti sú potrebné nielen v profesii učiteľa.

## Cieľ a metodológia výskumu

Cieľom vysokoškolského vzdelávania učiteľských študijných programov je pripraviť absolventov pre prax, ktorí budú disponovať kompetenciami formulované ako Dublinské deskriptory kompatibilné s profilom absolventa daného štúdia. Ide o schopnosť riešiť problémy v širších súvislostiach, prepájať vedomosti, zvládať rôzne situácie, formulovať úsudky a pod. (Vetráková, 2014). Cieľom deskriptívneho výskumu je zistiť vnímanie študentov ( $N = 365$ ; dostupný výber) učiteľských študijných programov Fakulty humanitných a prírodných vied, Filozofickej fakulty a Fakulty športu Prešovskej univerzity v Prešove (2. a 3. ročník, Bc.), ako škola rozvíja ich vyššie kognitívne schopnosti. Merným prostriedkom bola upravená schéma kognitívnych komponentov podľa Faciona (1990), ktorú respondenti hodnotili na 5-bodovej škále (1 = silne rozvíja, 2 = skôr rozvíja, 3 = nemá vplyv, 4 = skôr potláča, 5 = silne potláča) v časovom limite 30 minút. V príspevku sme sa zamerali na analýzu vybraných kľúčových spôsobilostí: objasnenie významu (analýza a interpretácia), skúmanie myšlienok a analýza argumentov (analýza), posúdenie argumentov (hodnotenie), vyvodzovanie záverov (usudzovanie), prezentácia a obhájenie argumentov (explanácia – vysvetlenie), sebahodnotenie a sebakontrola (autoregulácia). Minimálne parciálne skóre bolo 6 bodov a maximálne parciálne skóre bolo 30 bodov. Pri stanovení úrovne hodnotenia rozvoja vybraných spôsobilostí sme využili metodiku arbitrálneho postupu<sup>2</sup> (Bajtoš, 2013). Ďalším merným prostriedkom bol Watson-Glaserový test hodnotenia kritického myslenia (ďalej W-GCTA), ktorý meria schopnosť hodnotiaceho posúdenia respondenta v piatich testových oblastiach: úsudok, rozpoznávanie domniek, dedukcia, interpretácia, hodnotenie argumentov (za každú testovú oblasť max. 16 bodov; celkové skóre 80 bodov). Úlohou respondenta bolo preveriť, posúdiť a určiť správnosť výroku (za každý správny výrok 1 bod).

Oba merné prostriedky boli tým istým skupinám študentov predložené začiatkom akademického roka 2015/2016. Schému vybraných kompetencií zameraných na vyššie kognitívne schopnosti vyplnilo 326 študentov a W-GCTA vyplnilo 365 študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia.

Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky (Kerlinger, 1972): početnosť ( $n$ ), relatívna početnosť (%), priemer ( $M$ ), smerodajná odchýlka ( $SD$ ), minimálna a maximálna hodnota, modus a medián.

## Výsledky výskumu

### Vnímanie študentov učiteľstva na rozvoj ich vyšších kognitívnych schopností v škole

Študentom 2. a 3. ročníka bakalárskych učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove (FHPV, FF, FŠ) bola začiatkom akademického roka 2015/2016 predložená schéma na posúdenie rozvoja kľúčových kompetencií. Obsahovala 45 položiek. Predmetom tejto analýzy je 6 vybraných spôsobilostí upravených podľa

<sup>2</sup> Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu parciálneho skóre (súčet všetkých bodov v stĺpci) dosiahnutého v schéme na posúdenie rozvoja vybraných schopností (vyšších myšlienkových operácií). Rovnaký transformačný kľúč bol využitý pri úrovni priemerného rozpätia škály.

Facioneho (1990), ktoré sú súčasťou vyšších kognitívnych schopností: objasnenie významu, skúmanie myšlienok a analýza argumentov, hodnotenie argumentov, vyvodzovanie záverov, prezentácia a obhájenie argumentov, sebahodnotenie a sebakontrola. Uvádzanú schému vyplnilo 326 respondentov (menej oproti druhému testovaniu z dôvodu neprítomnosti niektorých študentov na prednáške). Parciálne priemerné skóre predstavovalo hodnotu  $M = 2,69$  ( $SD = 0,91$ ), čo predstavuje škálu 3.<sup>3</sup> Z výsledku dedukujeme, že škola podľa názorov študentov *nemá vplyv* na rozvoj analyzovaných kognitívnych schopností. V nasledujúcej časti interpretujeme výsledky názorov respondentov k rozvoju vybraných kognitívnych schopností.

*Objasnenie významu* považujeme za veľmi dôležitú schopnosť. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnázia ISCED 3A (ŠPÚ, 2015) môžeme túto spôsobilosť zaradiť medzi komunikatívne a sociálno-interakčné spôsobilosti. Tie sa považujú za základ pre ďalšie získavanie vedomostí, zručností a postojov. Schopnosť objasňovať význam je nevyhnutná pre pracovný a spoločenský život. Umožňuje človeku vysvetľovať, rozumieť a využívať informácie pri konkrétnych situáciách. Posúdenie študentov rozvoj predmetnej spôsobilosti predstavuje tabuľka 1.

Tab. 1: Hodnotenie študentmi rozvoj spôsobilosti – objasnenie významu

Úroveň rozvoja	Početnosť n	Relatívna početnosť (%)
1 Silne rozvíja	46	14,11
2 Skôr rozvíja	120	36,81
3 Nemá vplyv	100	30,67
4 Skôr potláča	46	14,11
5 Silne potláča	14	4,30
Spolu	326	100,00

Z výskumu vyplýva, že 46 respondentov (14,11 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 120 respondentov (36,81 %) si myslí, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 100 študentov (30,67 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 (skôr potláča) označilo 46 študentov (14,11 %) a škálu 5 (silne potláča) označilo 14 respondentov (4,30 %). Dosiadnutá priemerná hodnota tejto kompetencie je  $M = 2,57$  ( $SD = 1,03$ ). Podľa arbitrárneho postupu metodiky úrovne rozvoja spôsobilostí (viď odkaz pod čiarou 3) študenti zastávajú názor, že škola spôsobilosť *objasnenie významu* skôr rozvíja.

*Skúmanie myšlienok a analýza* sa okrem všeobecnej kompetencie zaraďuje aj ku schopnosti tvorivo riešiť problémy (ŠPÚ, 2015). Základom je napr. identifikovať problém, vhodne stanoviť postup a pod. Názory študentov na rozvoj danej spôsobilosti uvádza tabuľka 2.

<sup>3</sup> Pri stanovení úrovne hodnotenia rozvoja vybraných spôsobilostí vyšších myšlienkových operácií sme využili metodiku arbitrárneho postupu (Bajtoš, 2013). Priemerne rozpätie škály: 1,00–1,79 (silne rozvíja); 1,80–2,59 (skôr rozvíja); 2,60–3,39 (nemá vplyv); 3,40–4,19 (skôr potláča); 4,20–5,00 (silne potláča).

Tab. 2. Hodnotenie študentmi rozvoj spôsobilosti – skúmanie myšlienok a analýza

Úroveň rozvoja	Početnosť n	Relatívna početnosť (%)
1 Silne rozvíja	46	14,11
2 Skôr rozvíja	98	30,06
3 Nemá vplyv	158	48,47
4 Skôr potláča	16	4,91
5 Silne potláča	8	2,45
Spolu	326	100,00

Z tabuľky 2 vyplýva, že 46 respondentov (14,11 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 98 respondentov (30,06 %) preferuje názor, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 158 študentov (48,47 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie. Škálu 4 (skôr potláča) označilo 16 študentov (4,91 %) a škálu 5 (silne potláča) označilo 8 respondentov (2,45 %). Dosiadnutá priemerná hodnota tejto kompetencie je  $M = 2,51$  ( $SD = 0,88$ ). Podľa arbitrárneho postupu metodiky úrovne rozvoja spôsobilostí (viď. odkaz pod čiarou 3) študenti zastávajú názor, že škola skôr rozvíja spôsobilosť *skúmanie myšlienok a analýzu*.

*Schopnosť hodnotiť argumenty* je jedna zo základných spôsobilostí tvorivo riešiť problémy (ŠPÚ, 2015). Od absolventa učiteľstva sa očakáva spoločenská a etická zodpovednosť za hodnotenie a formulovanie záverov. Názory študentov učiteľských študijných programov na rozvoj spôsobilosti *hodnotenie argumentov* je v tabuľke 3 a na rozvoj spôsobilosti *vyvodzovanie záverov* je v tabuľke 4.

Tab. 3: Hodnotenie študentmi rozvoj spôsobilosti – hodnotenie argumentov

Úroveň rozvoja	Početnosť n	Relatívna početnosť (%)
1 Silne rozvíja	10	3,07
2 Skôr rozvíja	120	36,81
3 Nemá vplyv	150	46,01
4 Skôr potláča	36	11,04
5 Silne potláča	10	3,07
Spolu	326	100,00

Z tabuľky 3 môžeme vyčítať, že škála 1 (silne rozvíja) bola označená 10 študentmi (3,07 %). Škálu 2 (skôr rozvíja) označilo 120 študentov (36,81 %); 150 respondentov (46,01 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj sledovanej kompetencie; škálu 4 (skôr potláča) označilo 36 študentov (11,04 %) a škálu 5 (silne potláča) označilo 10 respondentov (3,07 %). Dosiadnutá priemerná hodnota tejto kompetencie je  $M = 2,74$  ( $SD = 0,81$ ). Podľa arbitrárneho postupu metodiky úrovne rozvoja spôsobilostí (viď. odkaz pod čiarou 3) študenti zastávajú názor, že škola na rozvoj spôsobilosti *hodnotenie argumentov* nemá vplyv. Tieto zistenia sa zhodujú so zisteniami

realizovaného výskumu zameraného na schopnosť študentov učiteľských študijných programov argumentovať (Kosturková, 2013).

*Spôsobilosť vyvodzovať závery* veľmi úzko súvisí s hodnotiacim posúdením, ktoré je v revidovanej Bloomovej taxonómii na 5. úrovni (Kratwohl, 2002). Aby študent vedel vyvodiť záver, potrebuje vyhodnotiť informácie. V súvislosti s týmto Gavora (1992) hovorí o hodnotiacom vzťahu žiaka/študenta k informáciám. Aktívny prístup žiaka/študenta je veľmi dôležitý na vytvorenie hodnotiaceho vzťahu k informáciám v texte a prostredníctvom nich k realite. Výsledkom je vyvodenie záverov. Rozvoj tejto spôsobilosti predstavuje tabuľka 4.

Tab. 4: Hodnotenie študentmi rozvoj spôsobilosti – vyvodzovanie záverov

Úroveň rozvoja	Početnosť n	Relatívna početnosť (%)
1 Silne rozvíja	30	9,20
2 Skôr rozvíja	102	31,29
3 Nemá vplyv	116	35,58
4 Skôr potláča	70	21,48
5 Silne potláča	8	2,45
Spolu	326	100,00

Tabuľka 4 prezentuje tieto výsledky: 30 respondentov (9,20 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 102 respondentov (31,29 %) si myslí, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 116 študentov (35,58 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj kompetencie. Škálu 4 (skôr potláča) označilo 70 študentov (21,48 %) a škálu 5 (silne potláča) označilo 8 respondentov (2,45 %). Dosiahnutá priemerná hodnota tejto kompetencie je  $M = 2,77$  ( $SD = 0,96$ ). Podľa metodiky úrovne rozvoja spôsobilostí (viď odkaz pod čiarou 3) študenti zastávajú názor, že škola nemá vplyv na rozvoj spôsobilosti *vyvodzovanie záverov*.

*Schopnosť prezentovať a obhájiť argumenty* patrí medzi všeobecnú kompetenciu človeka (zásady spoločenskej komunikácie a pod.), ale aj komunikatívne a sociálno-interakčné spôsobilosti (napr. vyjadriť sa, zdôvodňovať svoje stanovisko a pod.), intrapersonálne a interpersonálne spôsobilosti (napr. zodpovednosť a pod.) a i. (ŠPU, 2015). Rozvoj spôsobilosti podľa názoru študentov učiteľstva predstavuje Tabuľka 5.

Tab. 5: Hodnotenie študentmi rozvoj schopnosti – prezentácia a obhájenie argumentov

Úroveň rozvoja	Početnosť n	Relatívna početnosť (%)
1 Silne rozvíja	6	1,84
2 Skôr rozvíja	146	44,78
3 Nemá vplyv	152	46,63
4 Skôr potláča	18	5,52
5 Silne potláča	4	1,23
Spolu	326	100,00

Tabuľka 5 znázorňuje tieto výsledky: 6 respondentov (1,84 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 146 respondentov (44,78 %) uvádza, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 152 študentov (46,63 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj kompetencie. Škálu 4 (skôr potláča) označilo 18 študentov (5,52 %) a škálu 5 (silne potláča) označili 4 respondenti (1,23 %). Dosiadnutá priemerná hodnota tejto kompetencie je  $M = 2,60$  ( $SD = 0,67$ ). Podľa metodiky úrovne rozvoja spôsobilostí (viď odkaz pod čiarou 3) študenti zastávajú názor, že škola nemá vplyv na rozvoj analyzovanej spôsobilosti.

Jednou z častí pedagogicko-psychologickej prípravy študentov učiteľstva by mali byť schopnosti orientované na sebahodnotenie a sebarozvoj učiteľa (Kasáčová, Cabanová a kol., 2013). Ide o reflektovanie a hodnotenie vlastnej študijnej a pedagogickej činnosti, plánovanie vlastného rastu a vzdelávania, poznanie trendov v danej oblasti a pod. Názory študentov učiteľstva k rozvoju tejto spôsobilosti znázorňuje tabuľka 6.

Tabuľka 6 Hodnotenie študentmi rozvoj spôsobilosti – sebahodnotenie a sebakontrola

Úroveň rozvoja	Početnosť n	Relatívna početnosť (%)
1 Silne rozvíja	16	4,91
2 Skôr rozvíja	102	31,29
3 Nemá vplyv	116	35,58
4 Skôr potláča	68	20,86
5 Silne potláča	24	7,36
Spolu	326	100,00

V tabuľke 6 sú tieto výsledky: 16 respondentov (4,91 %) označilo škálu 1 (silne rozvíja), 102 respondentov (31,29 %) si myslí, že škola skôr rozvíja uvedenú schopnosť, 116 študentov (35,58 %) zastáva názor, že škola nemá vplyv na rozvoj kompetencie. Škálu 4 (skôr potláča) označilo 68 študentov (20,86 %) a škálu 5 (silne potláča) označilo 24 študentov učiteľstva (7,36 %). Dosiadnutá priemerná hodnota tejto kompetencie je  $M = 2,94$  ( $SD = 1,00$ ). Podľa metodiky úrovne rozvoja spôsobilostí (viď odkaz pod čiarou 3) študenti zastávajú názor, že škola nemá vplyv na rozvoj spôsobilosti *sebahodnotenie a sebakontrola*.

### Hodnotiace schopnosti študentov učiteľstva

Schopnosť hodnotiaceho myslenia študentov učiteľských študijných programov na Prešovskej univerzite v Prešove (FHPV, FF a FŠ) sa zisťovala prostredníctvom W-GCTA (Watson a Glaser, 2000) začiatkom akademického roka 2015/2016. Test vyplnilo 365 respondentov. Úlohou študentov bolo preveriť, posúdiť a zhodnotiť pravdivosť predložených výrokov. Za každý správny výrok bol pridelený 1 bod (celkový možný počet bodov v teste bol 80 bodov). Výsledok testu predstavuje tabuľka 7.

Tab. 7: Popisné štatistiky výsledkov testu W-GCTA študentov učiteľstva

W-GCTA	HS						
	n	M	min	max	SD	Modus	Medián
Spolu	365	42,95	30	56	4,27	42	43

Legenda: HS – hrubé skóre; n – početnosť; M – priemer; min – minimálna hodnota; max – maximálna hodnota; SD – smerodajná odchýlka

Prostredníctvom W-GCTA bolo u študentov učiteľstva ( $N = 365$ ) namerané priemerné skóre 42,95 ( $SD = 4,27$ ) z možného bodového rozpätia 0–80. Minimálne dosiahnuté skóre respondentmi bolo 30 a maximálne skóre bolo 56 (*medián* = 43; *modus* = 42). Watson a Glaser (2000) predstavujú referenčné údaje britských vysokoškolákov ( $N = 62$ ), ktorých priemerné hrubé skóre predstavuje hodnotu  $M = 61,4$  bodov. Náš najlepší vysokoškolák s dosiahnutou hodnotou hrubého skóre 56 bodov nedosiahol ani 50 % z britského hodnotenia, tzn., že je ďaleko pod ich priemerom. Z výskumu vyplýva, že príprava študentov učiteľských študijných programov nie je zameraná na rozvoj vyšších kognitívnych schopností, t. j. kvalita výučby so zámerom na hodnotiace myslenie nie je na požadovanej úrovni.

## Diskusia a záver

Názory respondentov na rozvoj kľúčových kompetencií zameraných na vyššie kognitívne procesy boli realizované napr. u žiakov základných škôl (Kosturková, 2016b) aj u vysokoškolákov doplnujúceho pedagogického štúdia (Kosturková, 2014). Uvádzané výskumy (resp. ich parciálne výsledky) sa zhodujú v zistení, že slovenské školstvo nevenuje dostatočnú pozornosť rozvoju vyšších kognitívnych operácií. Túto skutočnosť identifikovali už v roku 2003 aj odborníci zaoberajúci sa analýzami medzinárodných meraní OECD PISA (NÚCEM, 2016).

Dosiahnutá priemerná hodnota názorov študentov učiteľstva Prešovskej univerzity v Prešove na rozvoj vyšších kognitívnych procesov ( $M = 2,69$ ) poukazuje na fakt, že škola podľa metodiky úrovne nemá vplyv na rozvoj vyšších kognitívnych schopností. Najkritickejšie sa študenti vyjadrili k rozvoju spôsobilosti *sebahodnotenie a sebakontrola* s dosiahnutou priemernou hodnotou  $M = 2,94$ . Z hľadiska požiadaviek kladených na začínajúceho učiteľa a ďalšie jeho pôsobenie v praxi, ju možno označovať za veľmi dôležitú spôsobilosť, pretože ide o sebauvedomenie vlastných aktivít. Facione (1990) sformuloval model kognitívnych komponentov, v ktorom jeden z nich je aj autoregulácia. Cieľom je objektívne sebahodnotenie a v prípade identifikovania nedostatkov schopnosť navrhnuť a realizovať nápravu. V podstate ide o metaspôsobilosť, pričom pri jej rozvoji je možné sa opierať o revidovanú taxonómiu (1. dimenzia – vedomosti, 2. dimenzia – procesy) podľa Kratwohla (2002). Ďalší kritické hodnoty sme zistili pri spôsobilosti *hodnotenie argumentov* ( $M = 2,74$ ). Rovnaké nedostatky v tejto schopnosti boli identifikované vo výskumoch Novotnej a Jurčíkovej (2012), Kosturkovej (2013; 2016a).

Faktom, že škola nevenuje systematickú pozornosť rozvoju vyšších kognitívnych schopností študentov, je aj ich dosiahnutá podpriemerná hodnota ( $M = 42,95$ ) v hodnotiacom myslení. Podobné zistenia sú identifikované vo viacerých výskumoch (Hiršová, 2006; Novotná a Jurčíková, 2012; Kosturková, 2016a). Nedostatočnú schopnosť edukantov využívať vyššie kognitívne schopnosti prezentujú Gavora a Matúšová (2010); výsledky z projektu Assessment of Higher Education Learning

Outcomes<sup>4</sup> (ďalej AHELO; Nedelová, 2013). Objektívne zhodnotenie podpriemernej schopnosti uplatniť vyššie kognitívne operácie študentov vo W-GCTA odrážajú do istej miery to, že škola nevenuje dostatočnú pozornosť ich rozvoju. Z rozsiahlej obsahovej analýzy výkonového štandardu premietnutého v informačných listoch študijných predmetov pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľských študijných programov ( $N = 118$ ) vyplýva, že výsledky vzdelávania sú orientované v prevažnej miere na nižšie kognitívne schopnosti (Kosturková, 2016c). Nemôžeme očakávať kvalitatívnu zmenu v tomto smere bez systematického zavedenia podpory vyšších myšlienkových operácií v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Príležitosť rozvoja danej dispozície vidí Kominarec a Kominarec (2015) v multikultúrnej výchove prostredníctvom rozvoja argumentačných schopností spojených so spätnou väzbou a sebareflexiou, ktorú zdôrazňuje aj Petříková (2015), Knapík (2011, 2013a, 2015). Černotová a Ištvan (2015) vnímajú efektivitu rozvoja vyšších kognitívnych schopností v kooperatívnom vyučovaní. Viacerí autori v tomto smere uprednostňujú rôzne aktivizačné metódy, metódy a stratégie kritického myslenia a aj stratégie metakognitívne orientované (Petrasová, 2008; Knapík, 2013b; Smetanová et al., 2014); Velmovská, 2014; Velmovská a Bartošovič, 2016 a i.).

Poznatky prezentované v štúdiu z vlastného výskumu a výskumov podobne orientovaných poukazujú na fakt, že rozvoj predmetnej dispozície nie je prioritou ani základných, stredných a ani vysokých škôl. Naše výsledky sú totožné so zisteniami rôznych analýz medzinárodných meraní OECD PISA a projektu AHELO. Tie dokazujú, že najväčšie problémy slovenským edukantom robí využívať vyššie kognitívne schopnosti, hodnotenie a uvažovanie o texte, myšlienke a pod. (Gavora a Matúšová, 2010; Nedelová, 2013; Kosturková, 2013, 2014, 2016a, 2016b a pod.).

Prezentované výsledky výskumu smerujú k zmene pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Aby absolventi učiteľských študijných programov vedeli aspoň sčasti naplňať cieľové požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu (ako rozvoj vyšších kognitívnych schopností), je potrebné aplikovať v celom systéme vysokoškolského vzdelávania odporúčania deklarované medzinárodnými dokumentmi (napr. Dublinské deskriptory, Európsky kvalifikačný rámec a i.) a národnými usmerneniami (napr. Národný kvalifikačný rámec a i.). Pri zvyšovaní kvality pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov odporúčame aplikovať viaceré koncepcie, ktorých poznatky registrujeme u Vetrárovej (2014), Verešovej a Čerešníka (2013). Kvalita pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva má dopad na kvalitu vzdelávania žiakov v nižších stupňoch.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie.

## PodĎakovanie

Touto cestou ďakujem recenzentom za odborné a konštruktívne pripomienky, ktoré viedli k skvalitneniu štúdie.

## Literatúra

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition, 2013. 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

BEYER, P. K. Improving Thinking Skills: Defining the Problem. *Phi Delta Kappa*. 1985, Vol. 65, No.7, p. 886–901.

<sup>4</sup> Projekt AHELO bol spustený v roku 2010. Pasternáková (2014) ho považuje za mimoriadne dôležitý, pretože účasťou na ňom sa Slovensko dostáva do priameho kontaktu s dianím a know-how v celosvetovo aktuálnej oblasti kvality vysokoškolského vzdelávania.

- ČERNOTOVÁ, M. a I. IŠTVAN. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia*. 2015, roč. 1, č. 1, s. 75–87.
- ENNIS, R. H. Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*. 1962, Vol. 32, No. 1, p. 81–111.
- ENNIS, R. H. Rational Thinking and Educational Practice in Philosophy and Education. *National Society*. 1981, No. 18, p. 143–183.
- ENNIS, R. H. Problems in Testing Informal Logic Critical Thinking Reasoning Ability. *Informal Logic*. 1984, Vol. 6, No. 1, p. 3–9.
- ENNIS, R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*. 1985, Vol. 43, No. 2, p. 44–48.
- ENQA. *Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania*. [online]. Helsinky: EA na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania, 2009 [cit. 2016-07-05]. Dostupné z: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- FACIONE, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Fullerton: California State University, 1990.
- FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Metódy rozvoja učebných kompetencií (k celoživotnému učeniu sa) v školskej edukácii. *Didaktika*. 2011, č. 4, s. 6–13.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 440 p.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. 127 s. ISBN 80-80-00333-2.
- GAVORA, P. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In: *Výchova ku kritickému mysleniu*. Bratislava: ŠPÚ, 1995. s. 7–22. ISBN 80-85756-18-8.
- GAVORA, P. a P. MATÚŠOVÁ. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. *Pedagogika*. 2010, roč. 1, č. 3, s. 183–196.
- GLASER, E. M. Critical thinking: educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*. 1985, No. 65, p. 24–27.
- HARENČÁROVÁ, H. a M. STRÍŽENEC. Súvisí kritické myslenie s kognitívnou reflexiou? In: *Otázky rozhodovania*. Bratislava: STIMUL, 2014. s. 103–107. ISBN 978-80-8127-086-4.
- HIRŠOVÁ, M. Vztahový rámec zkoumání osobnosti studentů manažerských odborů: disertační práce. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2006. 152 s.
- JQI. *Dublinské deskriptory*. [online]. Dublin: JQI, 2002 [cit. 2016-07-05]. Dostupné z: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
- KASAČOVÁ, B., V. CABANOVÁ a kol. *Pedagogická diagnostika v teórii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 254 s. ISBN 978-80-557-0606-1.
- KNAPÍK, J. Ako hodnotia študenti Teologickej fakulty v Košiciach komunikačné zručnosti svojich pedagógov. In: *Sociálny inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. s. 184–191. ISBN 978-80-555-0436-0.
- KNAPÍK, J. Demokratická klíma triedy – dôležitý prvok pri výchove žiakov. In: *Vychovávateľ*. 2013a. Roč. 62, č. 3–4, s. 19–22.
- KNAPÍK, J. Inovatívne metódy v predmete NV. In: *Inovačné vyučovacie metódy*. Prešov: Michal Vaško, 2013b, s. 47–54. ISBN 978-80-7165-922-8.
- KNAPÍK, J. Hodnotenie štúdia na teologickej fakulte bežnými študentmi. In: *Proceedings of international scientific conference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brne, 2015. s. 281–291. ISBN 978-80-7509-287-8.



- KOLLÁRIKOVÁ, Z. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In: *Výchova ku kritickému mysleniu*. Bratislava: ŠPÚ, 1995, s. 23–42. ISBN 80-85756-18-8.
- KOMINAREC, I. a E. KOMINARECOVÁ. *Základy multikultúrnej komunikácie*. Prešov: FHPV, 2015. 206 s. ISBN 978-80-555-1253-2.
- KOSTURKOVÁ, M. Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. *Pedagogické rozhľady*. 2012, roč. 21, č. 1–2, s. 1–5.
- KOSTURKOVÁ, M. Schopnosť študentov učiteľských odborov argumentovať. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov: FHPV PU a Škola plus, 2013. s. 46–54. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KOSTURKOVÁ, M. Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. *Lifelong learning – celoživotní vzdelávání*. 2014, roč. 4, č. 1, s. 45–61.
- KOSTURKOVÁ, M. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2016a. 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.
- KOSTURKOVÁ, M. Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov. In: *Aktuální výzvy celoživotního vzdělávání a učení*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, ICV, [v tlači]. 2016c.
- KOSTURKOVÁ, M. Hodnotenie rozvoja vybraných komponentov kritického myslenia žiakmi ZŠ v SR. In: *Perspektivy výchovy a vzdelávání v podmínkách současného světa*, [v tlači]. Ostrava: PdF Ostravské univerzity. 2016b.
- KRATWOHL, D. R. Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. In: *Theory and Practice*. 2002, Vol. 41, No. 4, p. 212–218.
- NEDELOVÁ, M. Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských VŠ v projekte AHELO. *Zborník vedeckovo-výskumných prác doktorandov*. Banská Bystrica: IVV PF UMB. 2013. s. 88–98.
- NOVOTNÁ, J. a J. JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. 211 s. ISBN 978-807315-239-0.
- NÚCEM. Výsledky PISA – Výzva pre skvalitnenie slovenského školstva. In: *Medzinárodné merania*. [online]. 2016 [cit. 2016-08-10]. Dostupné na: <http://nucem.sk>
- PASTERÁKOVÁ, L. Inovácie na FHPV v Prešove. In: *Univerzita v kontexte zmien*. Prešov: Vydavateľstvo PU, 2014. s. 569–572. ISBN 978-80-555-127-2.
- PETŘÍKOVÁ, K. 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In: *Edukácia*. Roč. 1, č. 2, p. 115–124. ISSN 1339-8725.
- SCHAFFER, J. C. *Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit*. San Diego, California: Jane Schaffer Publications, 1995. 196 p.
- SCHIEVELLA, P. S. *Critical Analysis: Language and Its Functions*. New York: Humanities Press, 1968. 125 p. ISBN 0391004689.
- SMETANOVÁ, V. et al. Implicit theories of critical thinking in teachers and future teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, Vol. 171, p. 724-732.
- STERNBERG, R. J. Teaching Critical Thinking – Part I: Are We Making Critical Mistakes? *Phi Delta Kappa*. 1985a, Vol. 67, p. 194–198.
- STERNBERG, R. J. Teaching Critical Thinking – Part II: Possible Solutions. *Phi Delta Kappa*. 1985b, Vol. 67, p. 277–280.
- STERNBERG, R. J. Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappa*. 1987, Vol. 68, 456–459.
- ŠPÚ. Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike. ISCED 3A. In: [online]. 2015 [cit. 2015-11-18]. Dostupné z:

---

[http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf)

VELMOVSKÁ, K. Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. *Journal of science education*. 2014, Vol. 15, No. 1, p. 37–40.

VELMOVSKÁ, K. a L. BARTOŠOVIČ. Developing Critical Thinking Skills in Physics Classes. *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. New York: Nova Science Publishers, 2016. s. 1–43. ISBN 978-1-63484-349-2.

VEREŠOVÁ, M. a M. ČEREŠNÍK. *Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov*. Nitra: UKF v Nitre, 2013. 96 s. ISBN 978-80-558-0247-3.

VETRÁKOVÁ, M. *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. 162 s. ISBN 978-80-557-0671-9.

WATSON, G. a E. M. GLASER. *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia: Forma C*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2000. 96 s.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994. 235 s. ISBN 80-967013-4-7.

## Adresa autora

### PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov

[martina.kosturkova@unipo.sk](mailto:martina.kosturkova@unipo.sk)

# VÝSLEDKY ŽIAKOV Z MATEMATIKY V TESTOVANÍ 9 V POROVNANÍ S NEVÝHODNOU SOCIOEKONOMICKOU SITUÁCIOU V OKRESE

## STUDENTS' RESULTS IN GRADE 9 ASSESSMENT OF MATHEMATICS (TESTING 9) WITH REGARDS TO SOCIO-ECONOMIC DISADVANTAGE IN THE DISTRICT

**Tatiana Košinárová**

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

**Tomáš Ficek**

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

### **Abstract:**

In the article, the authors focus on the processes related to the development of testing tools for Grade 9 Assessment of Mathematics (Testing 9), discussing more closely the relationship between testing results and the registered unemployment rate and comparing results of socially disadvantaged students vs. non-disadvantaged students. The article pays special attention to the twelve most underdeveloped districts. The results of these twelve districts are depicted by charts divided into five performance groups. The analysis of student achievement in mathematics found significant differences in student performance among districts. The link between the registered unemployment rate in the district and results in the mathematic Testing 9 has been confirmed repeatedly. The comparison of the results between disadvantaged students and non-disadvantaged students indicates the 25 % difference in the performance between groups, however with a negligible size-effect only. Authors hypothesize that the low size effect of differences might be due to the current process and methodology of labeling students as disadvantaged which results in a lower number of disadvantaged students than in reality.

### **Key words:**

Grade 9 Assessment (Testing 9), mathematic, registered unemployment rate, socially disadvantaged students

### **Úvod**

Správa OECD o evalvácií a hodnotení vo vzdelávaní: SR 2014 upozorňuje na výrazný podiel nevýkonných žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní a na výrazné problémy s rovnosťou v školskom systéme. V celoslovenskom testovaní žiakov 9. ročníka ZŠ sa opakovane potvrdili vecne významné rozdiely medzi výsledkami testovaných žiakov na regionálnej úrovni. Opakovane sa potvrdila súvislosť medzi mierou evidovanej nezamestnanosti v okrese a úspešnosťou testovaných žiakov z matematiky. Taktiež sa zistili významne slabšie výsledky žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, respektíve menej rozvinutých okresov, v ktorých sa títo žiaci prevažne vyskytujú.

## Testovacie nástroje

Za prípravu a odborné zabezpečenie externého testovania žiakov 9. ročníka ZŠ je od roku 2008 zodpovedný v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní NÚCEM. Testy z matematiky sa zostavujú ako porovnávacie, rozlišujúce testy relatívneho výkonu (norm-referenced NR-test), s cieľom usporiadať všetkých žiakov (riešiacich jeden rovnaký test v jednom rovnakom termíne) do poradia podľa priradeného percentilu. Malý počet úloh nedovoľuje testovať naplnenosť štandardu kompetencií Štátneho vzdelávacieho programu na výstupe z príslušného vzdelávacieho stupňa. Úlohy v teste odzrkadľujú celý požadovaný výkon reprezentatívne, teda výberovo. Testy preverujú nielen vedomosti a zručnosti žiakov z matematiky, ale sú zamerané aj na matematickú gramotnosť, čiže schopnosť využiť nadobudnuté vedomosti a zručnosti v reálnom živote. Kľúčové procesy pri príprave testovacích nástrojov pre Testovanie 9 upravujú interné smernice NÚCEM. Všetky činnosti sa realizujú štandardným spôsobom.

## Testovaní žiaci

V školskom roku 2015/2016 sa Testovanie 9 uskutočnilo 6. apríla 2016. Do testovania bolo zapojených 38 230 deviatakov z 1 444 základných škôl okrem žiakov s mentálnym postihnutím. Testovaní žiaci mali na polročnom vysvedčení z matematiky priemernú známku 2,57. Vzhľadom na sledovaný problém neuspokojivých výsledkov žiakov zo slabo rozvinutých okresov, zameriame sa najmä na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), ktorých bolo 914 s priemernou známku 3,57. V tejto skupine je podiel slaboprospeievajúcich žiakov, čiže žiakov hodnotených známku 4 alebo 5 až 62 %. 0,9 % žiakov zo SZP dosiahlo 90 a viac percentnú úspešnosť z matematiky (títo žiaci tvoria 0,2 % zo všetkých žiakov, ktorí dosiahli z testu z matematiky úspešnosť 90 a viac percent).

Prehľad zapojených žiakov podľa krajov a vyučovacieho jazyka so zameraním na žiakov zo SZP uvádzame v Tab. 1. Do pozornosti dávame kraje s podielom žiakov zo SZP vyšším ako jedno percento, špeciálne kraj Banskobystrický (6,0 % podiel žiakov zo SZP), ktorý dlhodobo patrí medzi najmenej úspešné kraje. V tomto kraji takmer polovicu žiakov zo SZP tvoria žiaci s vyučovacím jazykom maďarským (VJM) aj napriek tomu, že žiaci s VJM predstavujú celkovo len 8,2 % žiakov tohto kraja. Ak sa v Banskobystrickom kraji zameriame len na žiakov s VJM, zistíme že viac než tretinu tvoria žiaci zo SZP, čo je v porovnaní, či už s inými kraji alebo so žiakmi s vyučovacím jazykom slovenským (VJS), kde žiaci zo SZP predstavujú 3,4 %, neporovnateľne viac. Podobne je tomu aj v Košickom kraji (žiaci zo SZP tvoria 16,2 % žiakov s VJM a 2,9 % žiakov s VJS). V okresoch Rimavská Sobota, Rožňava, Revúca, s mierou evidovanej nezamestnanosti nad 20 %, je vyšší podiel žiakov zo SZP, čo celkovo vplyva na nízku úroveň dosiahnutej úspešnosti v Testovaní 9.

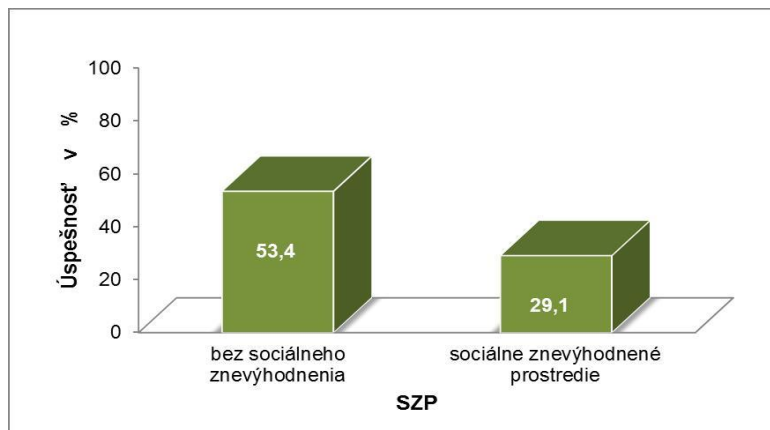
Tab. 1: Počet zapojených žiakov

Kraj	N	N VJS	N VJM	N SZP	N v % žiakov zo SZP	N v % žiakov zo SZP (VJS)	N v % žiakov zo SZP (VJM)
Bratislavský	3 193	3 145	56	14	0,4 %	0,4 %	---
Trnavský	3 995	3 195	812	19	0,5 %	0,4 %	0,7 %
Trenčiansky	4 174	4 178	---	29	0,7 %	0,7 %	---
Nitriansky	4 894	3 994	926	106	2,2 %	1,8 %	3,8 %
Žilinský	6 077	6 081	---	38	0,6 %	0,6 %	---
Banskobystrický	4 337	4 012	356	261	6,0 %	3,4 %	35,4 %
Prešovský	6 487	6 512	---	256	3,9 %	3,9 %	---
Košický	5 073	4 750	340	191	3,8 %	2,9 %	16,2 %

## Výsledky

Testovaní žiaci dosiahli úspešnosť **52,8 %**. Žiaci 9. ročníka ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským dosiahli v teste z matematiky o 7,8 % nižšiu úspešnosť ako žiaci s vyučovacím jazykom slovenským.

Priemerná úspešnosť žiakov zo SZP bola len 29,1 % (Obr. 1). Väčšina položiek v teste bola pre žiakov zo SZP ťažká až veľmi ťažká. Len štyri položky boli pre nich stredne obtiažné, riešili ich s úspešnosťou nad 40 %: položka č. 01 (47,7 %), č. 18 (40,4 %), č. 19 (46,0 %) a č. 20 (40,2 %). Možno to vysvetliť tak, že to boli typicky školské úlohy, v ktorých mohli využiť základné algoritmy – zápis a riešenie pomocou trojčlenky, početné výkony so zlomkami a celými číslami. Pre žiakov z bežného sociálneho prostredia bola najľahšia položka č. 08 (obr. 2) zameraná na výpočet aritmetického priemeru, riešili ju s úspešnosťou až 78,4 %. V tejto najľahšej položke mali žiaci zo SZP úspešnosť len 37,3 %. Dôvodom by mohlo byť to, že tabuľka, z ktorej mali čerpať potrebné informácie obsahovala zámerne aj nadbytočné údaje. (Žiaci zo škôl s VJM riešili túto položku preloženú do MJ. Kontrola prekladu nepreukázala, že by boli znevýhodnení chybným prekladom.) Žiaci zo SZP boli teda úspešnejší v úlohách s jednoduchšími inštrukciami, ktoré obsahovali všetky dôležité informácie.



Obr. 1: Priemerná úspešnosť žiakov podľa sociálneho prostredia

V tabuľke sú uvedené ceny za výkopové práce v štyroch rôznych firmách. Vypočítajte, koľko eur je priemerná cena práce ručného výkopu za  $m^3$  v uvedených firmách.

08

Firma	Výkop	
	ručný	bagrom
	Cena za $m^3$	Cena za hodinu
1	29,00 €	23,90 €
2	24,40 €	19,90 €
3	32,70 €	21,40 €
4	29,90 €	21,90 €

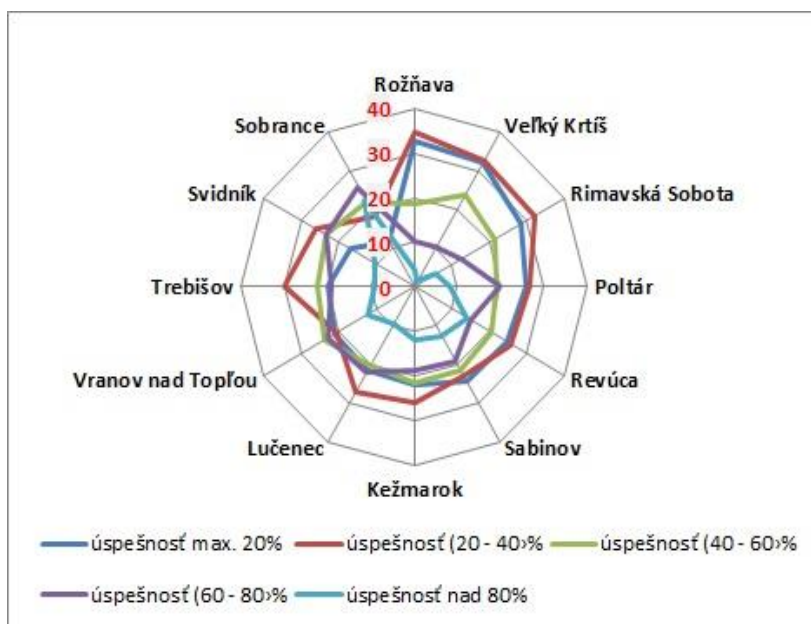
Obr. 2: Ukážka položky č. 08

**Rozdiely medzi školami sa však potvrdzujú na regionálnej úrovni okresov.** Najúspešnejší v matematike sú žiaci z okresu Bratislava I (64,6 %), najmenej úspešní z okresu Rožňava (35,5 %). Rozdiel medzi výsledkom týchto okresov v matematike je až 29,2 %. Výsledky **významne lepšie** ako národný priemer dosiahli žiaci z okresov Bratislava I, Košice I, Bratislava IV. Výsledky **významne horšie** ako národný priemer sú v okresoch Rožňava, Veľký Krtíš, Rimavská Sobota, Gelnica, Poltár, Krupina.

Pri rozdelení žiakov podľa výsledkov v teste z matematiky od najúspešnejších (tí, čo dosiahli aspoň 80 – 100 %) až po najmenej úspešných (dosiahli 0 – 20 %) sa ukazuje, že najväčší percentuálny podiel žiakov v kategórii úspešnosti 80 – 100 % je v okresoch Bratislava I, Košice I a Košice III. Naopak najvyšší percentuálny podiel žiakov v kategórii úspešnosti 0 – 20 % je v okresoch Rožňava, Veľký Krtíš a Gelnica.

Testovaní žiaci jednotlivých okresov boli rozdelení podľa úspešnosti do piatich výkonnostných skupín. Na obrázku 3 sú najmenej rozvinuté okresy SR (podľa Zákona č. 336/2015 o podpore najmenej rozvinutých okresov) usporiadané podľa podielu testovaných žiakov v najmenej výkonnej skupine. Viac než 20-percentný podiel málo výkonných žiakov majú okresy Rožňava, Veľký Krtíš, Gelnica, Rimavská Sobota, Poltár, Revúca, Sabinov, Kežmarok, Lučenec, Vranov nad Topľou. 6,3 % percenta

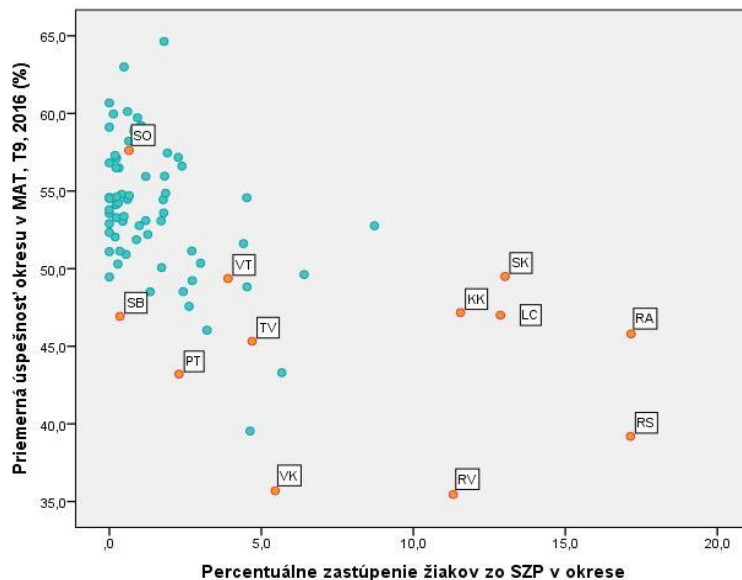
žiacov zo spomínaných okresov dosiahlo úspešnosť 90 a viac percent (je to 8,8 % zo všetkých žiakov, ktorí dosiahli v teste z matematiky úspešnosť 90 a viac percent).



Obr. 3: Žiaci najmenej rozvinutých okresov rozdelení podľa úspešnosti

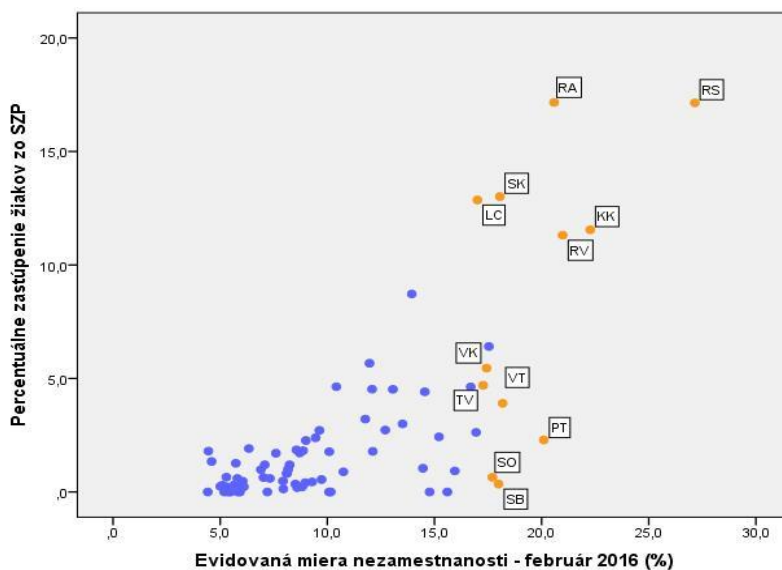
Porovnaním žiakov zo SZP a žiakov z nie sociálne znevýhodneného prostredia (NSZP) na úrovni okresu sme zistili, že v okresoch Lučenec, Bardejov a Spišská Nová Ves dosiahli žiaci z NSZP mierne vecne významne lepšie výsledky, a v okresoch Revúca, Kežmarok, Svidník a Stropkov dosiahli žiaci z NSZP stredne vecne významne lepšie výsledky.

Pri porovnaní percentuálneho zastúpenia žiakov zo SZP v jednotlivých okresoch, voči dosiahnutej úspešnosti testu z matematiky daných okresov, sme zistili veľkú mieru korelácie ( $r = -0,582$ ). Na obrázku č. 4 je vyznačených 12 najmenej rozvinutých okresov. So zvyšujúcim sa percentom žiakov zo SZP v týchto okresoch, klesá dosiahnutá priemerná úspešnosť zapojených žiakov v teste z matematiky.



Obr. 4: Úspešnosť v teste z matematiky a zastúpenie žiakov zo SZP v okrese

So zvyšujúcou sa mierou nezamestnanosti rastie percentuálne zastúpenie žiakov zo SZP v okrese (Obr. 5).

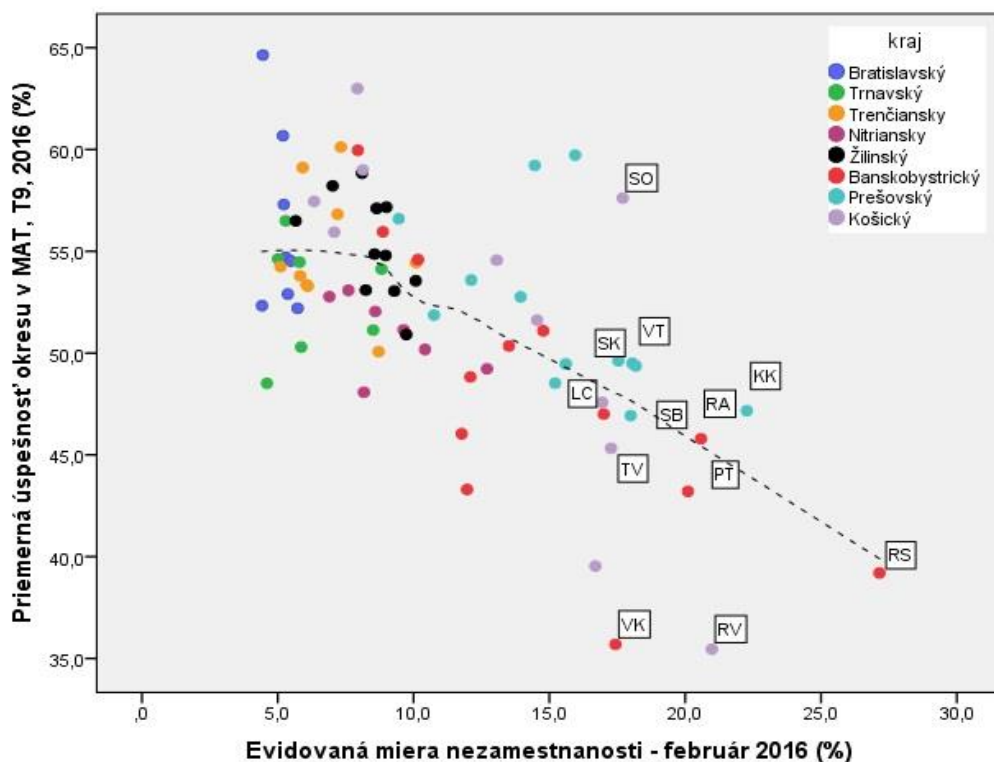


Obr. 5: Zastúpenie žiakov zo SZP a evidovaná miera nezamestnanosti v okrese

Podobne ako v T9-2015 aj v T9-2016 sa potvrdila súvislosť medzi úrovňou nezamestnanosti v okrese a dosiahnutou úspešnosťou žiakov v danom okrese. **S rastom nezamestnanosti v okrese stúpa podiel skupiny najmenej úspešných**

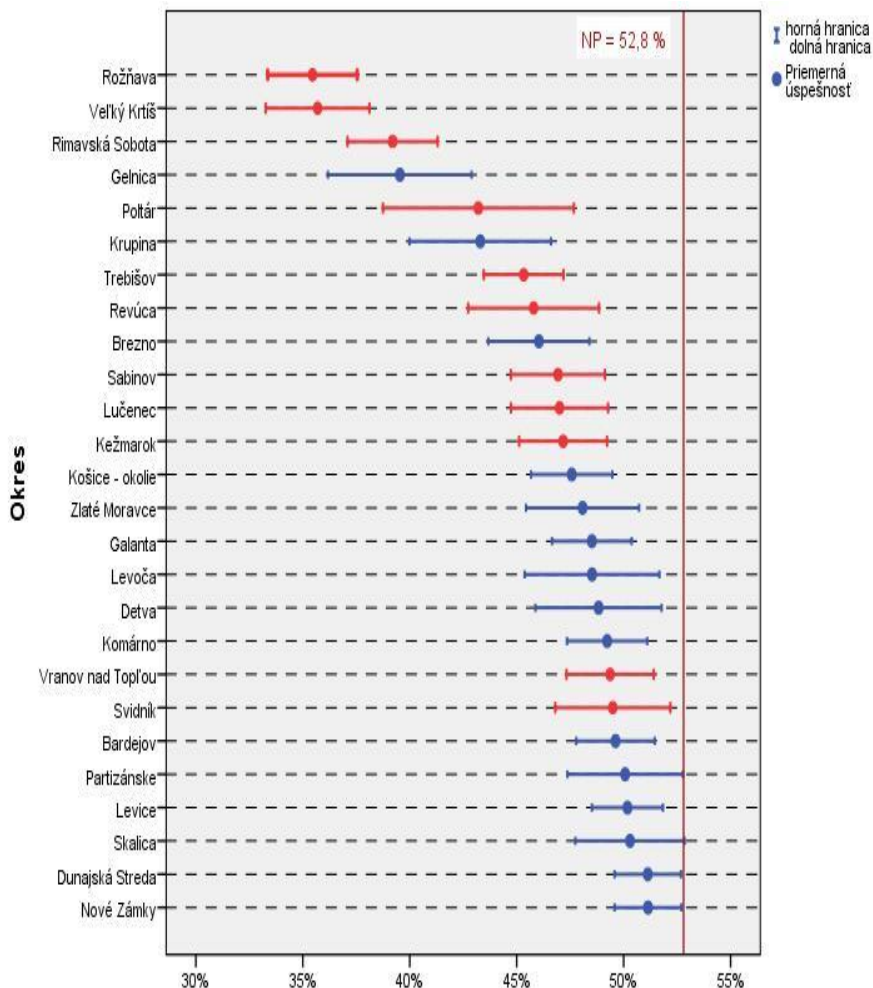


žiakov v teste v slabo rozvinutých okresoch, čiže klesá priemerná úspešnosť testovaných žiakov (obr. 6). 12 najmenej rozvinutých okresov dosiahlo v teste z matematiky úspešnosť nižšiu ako národný priemer (s výnimkou Sobrance).



Obr. 6: Priemerná úspešnosti v MAT a evidovaná miera nezamestnanosti v okrese.

Na príklade úspešnosti okresov zobrazených pomocou boxplotov (Obr. 7) môžeme vidieť, že medzi okresmi s rozsahom úspešností pod úrovňou národného priemeru sa nachádzajú aj ďalšie okresy, nielen 12 najmenej rozvinutých, ktoré sú vyznačené červenou farbou. Naopak, **okres Sobrance sa nachádza plne nad hodnotou národného priemeru**. Jedná sa o okresy s vysokou mierou evidovanej nezamestnanosti a zároveň aj vyšším percentuálnym zastúpením žiakov zo SZP.



Obr. 7: Úspešnosť v teste z MAT vo vybraných okresoch SR

## Odporúčania

Cieľom príspevku bolo upozorniť na zaostávanie žiakov 9. ročníka ZŠ v matematike v okresoch s vyšším podielom žiakov zo SZP, vyššou mierou nezamestnanosti a taktiež v spomínaných 12 najmenej rozvinutých okresoch (tvorených vysokým podielom žiakov zo SZP i vysokou mierou nezamestnanosti). Budúci učitelia musia poznať situáciu v okrese, v ktorom budú pôsobiť, aj z hľadiska miery nezamestnanosti a podielu žiakov zo SZP. Odporúčame, aby študenti absolvovali pedagogickú prax aj v spomínaných regiónoch. **Školy z okresu Sobrance by mali byť, po overení nasledovania hodných praktík, propagované ako dobré príklady pre ostatných.** Veľmi dobré výsledky dosiahli napr. žiaci zo ZŠ Komenského 12, Sobrance (Obr. 8).

Výsledky sú voľne k dispozícii na:

<http://dataportal.nucem.sk> (pre okres Sobrance),

<http://dataportal.nucem.sk/Dataportal-web/web/vysledky/2016/testovany/index.xhtmll>.

<b>Predmet</b>	<b>Kraj</b>	<b>Okres</b>	<b>Typ zriaďovateľa</b>	<b>Zriaďovateľ</b>
Matematika	Košický kraj	Sobrance	Všetky typy zriaďovateľov	Všetci zriaďovatelia
<b>Vyučovaci jazyk školy</b>				
Všetky vyučovacie jazyky	Vybrať			

Názov školy	Obec	Ulica	Zriaďovateľ	Vyučovaci jazyk	N	NZZ	PZŠ	PÚŠ	RNP	Sig.	PŠ
ZŠ s MŠ	Úbrež	Úbrež 141	Obec, mesto	Slovenský jazyk	11	0	1.8	76.8	—	—	—
ZŠ s MŠ	Porúbka	Porúbka 20	Obec, mesto	Slovenský jazyk	12	1	2.2	30.0	—	—	—
ZŠ	Sobrance	Komenského 12	Obec, mesto	Slovenský jazyk	53	1	2.3	66.2	13.4	0.59	91.0
ZŠ	Sobrance	Komenského 6	Obec, mesto	Slovenský jazyk	37	1	2.4	51.5	-1.3	-0.04	40.6
ZŠ	Podhorod	Podhorod 17	Obec, mesto	Slovenský jazyk	9	0	2.6	47.8	—	—	—
ZŠ s MŠ	Krčava	Krčava 184	Obec, mesto	Slovenský jazyk	14	0	3.1	68.9	—	—	—
ZŠ	Blatné Remety	Blatné Remety 98	Obec, mesto	Slovenský jazyk	9	0	3.8	24.4	—	—	—
ZŠ s MŠ	Bežovce	Bežovce 417	Obec, mesto	Slovenský jazyk	10	3	2.3	69.5	—	—	—

Obr. 8: Úspešnosť žiakov v okrese Sobrance

## Záver

Vzhľadom na doterajší vývoj zverejňovania údajov o školách na centrálnej úrovni súhlasíme s odporúčaním hodnotiaceho tímu OECD, ktorý stanovuje za prioritu posilnenie celoštátneho informačného systému, a tým zlepšenie merania sociálno-ekonomického zázemia žiakov a školy.

## Literatúra

FICEK, T.: Testovanie 9-2016. Správa zo štatistického spracovania testu z matematiky použitím klasickej teórie testov. Bratislava: NÚCEM, 2016. 79 s. (interný materiál)

SHEWBRIDGE, C. a kol.: *Správa OECD o evalvácii a hodnotení vo vzdelávaní: Slovenská republika 2014*. Bratislava: NÚCEM, 2016. 163 s. ISBN 978-80-89638-30-7.

*Test z matematiky T9-2016*, forma A, kontrolné číslo 1133. Bratislava: NÚCEM, 2016. 12 s. Dostupné na:

[http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2016/testy\\_t9\\_2016/T9\\_2016\\_Test\\_z\\_matematiky\\_v\\_slovenskom\\_jazyku.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2016/testy_t9_2016/T9_2016_Test_z_matematiky_v_slovenskom_jazyku.pdf)

POLGÁRYOVÁ, E. – FICEK, T.: *Tlačová správa – Výsledky Testovania 9-2016*. Bratislava: NÚCEM, 2016. Dostupné na:

[http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie\\_9\\_2016/vysledky\\_spravy/TS\\_T9\\_2016\\_final.pdf](http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2016/vysledky_spravy/TS_T9_2016_final.pdf)

Ústredie práce sociálnych vecí a rodiny. Nezamestnanosť – mesačné štatistiky. Dostupné na:

[http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky.html?page\\_id=1254](http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky.html?page_id=1254)

## Adresy autorov

### Mgr. Tatiana Košinárová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava

tatiana.kosinarova@nucem.sk

### Mgr. Tomáš Ficek

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava

tomas.ficek@nucem.sk

# SOCIÁLNE ASPEKTY VÝKONU PRÁCE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

## SOCIAL ASPECTS OF THE SOCIAL EDUCATOR'S WORK

**Nadežda Krajčová**

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

### **Abstract:**

The social educator is a profession that can significantly influence a person's life /child, adult/ in coping with life problems. It is their work that affects their attitudes towards life situations, how they can cope with them and look for the ways how to solve them. It is a well-trained social educator, his/her professional level that creates the conditions necessary to solve the serious tasks. Economic, political and cultural conditions of society are reflected in the work of each profession, however, the impact and ways of dealing with their consequences in educational practice is the role of social educators. The aim of this paper is to analyse the current role of social educators at schools. The social determination of the work of social; educator is closely connected to the quality of his training. That is, however, not enough. The continuous and permanent work on the professional competence development is the prerequisite for high performance of the social educator. In the context of the current state of society, especially the threat of the fundamental values of the society brings further and greater pressure on the need for social educators in the education system.

### **Key words:**

social educator, mission, tasks, school

### **Úvod**

Najvšeobecnejšie charakteristika sociálneho pedagóga vymedzuje túto profesiu ako vysokoškolsky teoreticky a prakticky pripraveného odborníka pre pôsobenie v prostredí, ktoré neumožňuje uspokojovať základné podmienky pre zdravý život jednotlivca či skupiny. Ide o profesiu, ktorá je ukotvená zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Vychádzajúc z uvedeného legislatívneho dokumentu sociálny pedagóg patrí do kategórie odborných zamestnancov a má vykonávať odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vyhláška č. 437/2009 Z. z., ustanovuje kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, teda aj pre sociálneho pedagóga. Vychádzajúc z uvedených dokumentov sociálny pedagóg je teda profesionál, ktorý organizuje a riadi výchovný proces a pôsobí na deti, mládež a dospelých v smere zlepšenia životných podmienok nevyhnutných pre ich zdravý osobnostný rozvoj.

Problematika sociálnych pedagógov je často pertraktovaná v našej odbornej pedagogickej literatúre. Ide predovšetkým o práce Bakošovej (2005,2008), Hroncovej 2009, Hroncovej, Emmerovej (2015, Határu (2010), Kamarášovej (2009), Lacu, S., Lacu, P. (2011) a ďalších, ktorí vymedzujú požiadavky na sociálneho pedagóga, skúmajú ich potrebu a význam v pedagogickej praxi, hľadajú riešenia ich komplexnejšieho pôsobenia na školách, ale i profilujú ich budúcnosť v kontexte s ich potrebou uplatnenia v spoločnosti.

Ak máme skúmať sociálne aspekty práce sociálneho pedagóga, je potrebné zdôrazniť, že sociálne aspekty každej profesie sú v spoločnosti ovplyvňované dynamikou sociálno-ekonomického systému, finančným ohodnotením vykonávanej práce, stavom konkrétnej spoločnosti, procesmi celoživotného vzdelávania a rozvíjaním kompetencií v zmysle očakávaných spoločenských požiadaviek a záujmov v budúcnosti.

Ekonomickým ohodnotením nebudeme venovať v tomto príspevku pozornosť. Podobne ako väčšina profesií spojených s výchovou a vzdelávaním je i profesia sociálneho pedagóga ekonomicky poddimenzovaná.

Charakteristiky súčasnej spoločnosti sú rozporuplné. Na jednej strane ide o veľmi progresívne dynamickú spoločnosť, jej rýchly vývoj v oblasti technických a technologických prvkov, zmobilitenie spoločenského života... atď. (Petrušek, 2006). Na druhej strane však je plná rozporov, predovšetkým vo vzťahu k neakceptovaniu základných ľudských hodnôt, čo prináša mnoho problémov do života jedinca, rodiny, spoločnosti.

Rodina ako produkt historického vývinu ľudskej spoločnosti tvorí z hľadiska rozvoja osobnosti základ, ktorý predurčuje spôsob a kvalitu života jedinca, jeho vzťahy, záujmy, očakávania a pod. Predovšetkým v detstve sme odrazom sociálneho prostredia, ktoré nás v rozhodujúcej miere formuje a vytvára dôležité piliere psychickej odolnosti človeka do budúcnosti. Je preto podstatné, v akej rodine človek žije a vyrastá. Odraz spoločenských zmien sa premieta do výchovného pôsobenia v rodine. Zneistenie tradičných hodnôt, preferovanie materiálnej stránky života, evidentné ohrozenie hodnotového systému, zaznamenávanie masívnej ponuky vzorov agresívneho správania v médiách, ale i v spoločenskom živote znásobuje potrebu intencionálneho výchovného pôsobenia, predovšetkým rodiny. Poslaním rodičov je zabezpečiť deťom podmienky pre všestranný duševný a telesný rozvoj, starať sa o ich harmonický, fyzický, intelektuálny, citový a morálny vývin. Oni kladú základy charakteru svojich detí, ich vzťahu k sebe, k iným ľuďom, k práci a k životu. Žiaľ, i rodina prechádza krízami. Pocity neschopnosti sa prispôbovať veľkým zmenám, nepripravenosti členov rodiny vždy sa postarať o uspokojenie základných potrieb, ako sú potreby opory, lásky, bezpečia, ale často i materiálnych potrieb, ovplyvňujúcich kvalitu života rodín priam dramaticky ohrozujú život detí a mladých. Kríza, otrasenie základných ľudských hodnôt nevyhnutných k životu a spokojnosti človeka so svetom a sebou samým zapríčiňuje, že čoraz častejšie sa zasahuje do života nielen dospelých, ale i detí. Ony sú svedkami problémov doby premietajúcich sa do konfliktov dospelých, rodičov, učiteľov, a tak sa spolu s nami snažia istým spôsobom na ne reagovať. Oproti dospelým sú v nevýhode, lebo ich nedokážu spracovať na takej úrovni, ktorá by im umožnila vyrovnávať sa s problémami, ktoré ich stretávajú. Prirodzene očakávame, že práve v podmienkach rodiny by tieto pocity subjektívneho prežívania rozporov a problémov mohli byť akceptované a pochopené, aby tak vytvárali predpoklady pre lepšiu a efektívnejšiu socializáciu v širšom spoločenskom živote.

Rodina sa mení. Zmeny sa týkajú štruktúry, foriem, spôsobu života, vzájomnej participácie na funkciách jednotlivých členov rodiny, ale predovšetkým mení sa kvalita medziľudských vzťahov. S tým všetkým rastú naše deti. Uvedené negatívne prejavy kladú zvýšené nároky na prácu všetkých pedagogických a odborných zamestnancov, vnášajú do ich práce nové očakávania nielen od spoločnosti, ale i od rodičov, učiteľov a predovšetkým samotných detí.

Sociálny pedagóg je profesia, ktorá by mohla účinne napomáhať k riešeniu uvedených neutešených spoločenských podmienok. Jeho primárnou funkciou je pomáhať jednotlivcovi alebo skupine pri riešení situácií, ktoré sú problematické, až konfliktné.

Najfrekventovanejšie charakteristiky sociálneho pedagóga akcentujú jeho pripravenosť v oblasti komunikácie, kooperácie a koordinácie aktivít so žiakmi, učiteľmi, inými pomáhajúcimi profesiami a rodičmi pri riešení vzťahov a problémov žiakov. Zväčša ide o ich správanie ako výsledok neštandardných podmienok v rodine a širšom sociálnom prostredí. Sociálny pedagóg môže byť prvým, kto začne z dôvodov nezájmu zo strany rodičov ich aj riešiť. Väčšina z uvedených charakteristík preferuje koncepciu pripravenosti týchto odborných zamestnancov na činnosti potrebné k sociálno-pedagogickej diagnostike, poradenstvu, intervencii a prevencii.

Ak by sme mali vybrať najdôležitejšie charakteristiky osobnosti sociálneho pedagóga, tak ide predovšetkým o osobnosť:

- a) s vysokou mierou entuziazmu pre svoju prácu (pochoopenie jej významu v dnešnej komplikovanej spoločnosti),
- b) kvalitne pripravenú pre riadenie svojej odbornej činnosti (plánovať, realizovať, reflektovať a hodnotiť svoju poradenskú činnosť),
- c) schopnú realizovať odbornú činnosť predovšetkým v smere ovplyvňovania osobnostného rozvoja dieťaťa- žiaka v kontexte očakávaných zmien,
- d) odborne pripravenú pre spoluprácu s ostatnými pedagogickými i odbornými zamestnancami v školských zariadeniach a s rodičmi.

Myslíme si, že sociálny pedagóg môže významnou mierou prispieť tiež k zvyšovaniu kultúry konkrétnej školy. Kultúra školy prezentuje súhrn prístupov, hodnôt, ktoré škola akceptuje, prezentuje a rozvíja. Je čitateľná prostredníctvom špecifických foriem komunikácie, realizácie činností, spôsobov rozhodovania i úrovne participácie všetkých zúčastnených v procese edukácie. Prejavuje sa aj prostredníctvom pozitívnej sociálnej klímy a v rešpektovaní názorov na spoločné ciele a úlohy týkajúce sa diania a očakávania zamestnancov. Má priamy i sprostredkovaný vplyv na výsledky školy. Pomáha vytvárať i obraz o škole tak v odbornej, ale i rodičovskej verejnosti. Zastávame názor, že prítomnosť a hlavne kvalitná práca dobre pripraveného sociálneho pedagóga môže i v tejto oblasti urobiť veľa. Dokáže motivovať k efektívnejšej spolupráci rodičov, učiteľov, ale i predstaviteľov mesta na aktivitách, ktoré účinne napomáhajú k lepšej škole. Škole, do ktorej budú naše deti chodiť so záujmom, láskou a pocitom, že ich svet i cez zážitky v škole bude krajší, bohatší a zaujímavejší.

## Záver

Dôvodov, pre ktoré je problematika sociálneho pedagóga často v našej odbornej literatúre spracovávaná, je iste veľa. Dominantným, podľa nášho názoru, je sociálny aspekt jeho práce. Práve spoločenské podmienky kladú stále väčšie nároky na túto profesiu. Preto potreba kvalitnej pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov je stále aktuálnejšia. A nielen to. Iste je dôležité pripomenúť, že z aspektu potrieb spoločnosti je žiaduce viac pozornosti venovať celoživotnému vzdelávaniu tejto pomáhajúcej

profesie, ktoré by umožňovalo neustále skvalitňovanie práce sociálnych pedagógov v kontexte so súčasnými problémami spoločnosti (napr. dramaticky aktuálny problém migrantov). Zároveň tým aj dokumentovať ich potrebu v školách. Posledné prieskumy ukazujú, že pôsobenie sociálnych pedagógov v prostredí škôl prešovského regiónu je skôr výnimkou. Aj keď na základe rozhovorov s riaditeľmi, predovšetkým základných škôl, môžeme konštatovať záujem z ich strany o pôsobenie sociálnych pedagógov. Vychádzajúc z ich vyjadrení predovšetkým ekonomické, ale i iné obmedzenia znemožňujú ich prijímanie do škôl.

## Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: FF UK, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

HATÁR, C. 2010. Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

HRONCOVÁ, J. (ed.). 2009. Profesionálne kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi SR a v iných krajinách EÚ : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2009. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 290 s. ISBN 978-80- 8083-895-9.

HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, I. 2015. Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi. Banská Bystrica : 2015. ISBN 978-80-557-0957-4.

KAMARÁŠOVÁ, L. 2009. Profesionálne kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 178 s. ISBN 978-80-8083- 826-3.

LACA, S., LACA, P. 2011. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie v postmodernej spoločnosti. In. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie- Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov. Ružomberok: Verbum, 2011. ISBN 978-80-8084-676-3.

PETLÁK, E. 2006. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018- 97-1.

PETRUSEK, M. 2006. Společnosti pozdní doby. Praha : Sociologické nakladatelství Slon, 459 s. 2006. ISBN 80-86429-63-6.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.

## Adresa autora

### Doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.

Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17.novembra č.1, 081 16 Prešov

nadezda.krajcova@unipo.sk

# PRIPRAVENOSŤ BUDÚCICH VÝCHOVNÝCH PORADCOV A SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV K VYKONÁVANIU PRAXE NA ÚROVNI ICH ZÁKLADNÝCH OSOBNÝCH MOTIVÁCIÍ

## PREPAREDNESS OF FUTURE EDUCATIONAL COUNSELORS AND SOCIAL PEDAGOGUES FOR PRACTICE AT THEIR BASIC PERSONAL MOTIVATION LEVEL

Lucia Kubinová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UK v Bratislave

### Abstract:

The article deals with a phenomenological investigation of basic personal motivations of the students of the Department of Pedagogy, FiF UK, Bratislava, with the goal of finding out whether they are content at the base existential levels (the faith in the world and one's physical being, the will to live and to pursue values, self-confidence and the ability to decide, hold one's boundaries and be responsible, to experience the meaningfulness of one's profession). We base this on the theory of existential analysis and logotherapy being developed by the followers of V. E. Frankl. We apply the concept of personal motivations in educating the students of the Department of Pedagogy within the course Meaning of Life in Education I and II. Through analysis of their essays and by interviewing them, we find out whether they feel internally content at the base personal levels; or eventually, where they see deficits, and where they need support and help to be able to do a quality profession and experience it as meaningful. As the modern pedagogue faces new challenges and requirements, it is necessary to deal with their person as an existential force to take stance and deal with reality. Cognitive grounding is no longer satisfactory nor dominant. The value of a pedagogue is not in how much "they know", but rather in how much "they can relate". The essay analysis of the students who took the Meaning of Life in Education I and II course in 2013-2016 and who deliberately chose the profession of Educational Counsellor and Social Pedagogue shows qualitative findings about their personal preparedness and also deficits and hardships.

### Key words:

existential analysis, base personal motivations, meaning, person

### Úvod

Počas posledných rokov pozorujeme v spoločenskom dianí tendenciu pedagógov sťažovať si na neúnosnú situáciu v školstve. Často badáme v odborných pedagogických textoch, ale i v laických kruhoch pedagogických zamestnancov slovné spojenia ako napr. „degradácia autority učiteľa“, „kríza hodnôt“, „materializmus a bezhlavé plytvanie“, „konzum presahujúci kapacitu prírodných zdrojov“, „strata opory v tradíciách“, „prehnaný individualizmus“ a mnohé ďalšie pesimisticky znejúce, ale výstižné vyjadrenia. Slovom Kučerovej: „*V spoločnosti sa šíri amorálna (postmorálna)*



*klíma, v ktorej nebrzdená túžba po sebaapresadzovaní a sebauspokojovaní ničí étos, ktorý dosiaľ držal spoločnosť pokope. Márne sa potom v spoločnosti, v ktorej chýba morálna štruktúra života, pestuje ochrana ľudských práv a slobôd“* (Kučerová, 2011, s. 114). Na tomto mieste nás najviac zaujíma otázka, čím by ešte pedagóg mohol byť pre súčasné deti a mládež inšpiratívnym, čím by oslovoval a zaujímal, čo by mu pomohlo cítiť sa pevným a chráneným vo svojich vlastných hraniciach. A napokon nás zaujíma aj otázka, či svoje povolanie pedagóg cíti ešte ako zmysluplné, a ak áno, čo mu v tom pomáha.

Pedagóg v prudko a rýchlo sa meniacej spoločnosti plnej technického pokroku a neustále dostupných internetových databáz už nie je popredným a obdivovaným nositeľom poznania, ako tomu bolo u predchádzajúcich generácií. V podmienkach narastajúcej individualizácie dokonca stráca pozíciu autority, ktorá nejakým spôsobom triedu riadila a spolu s rodičmi konzistentne sledovala rovnaké výchovné a vzdelávacie ciele. Nezriedka je pedagóg s rodičmi v konflikte a čelí mnohým obvineniam, vynakladá nemalé úsilie, aby ostal jemný facilitátorom a zároveň sa chránil pred nedisciplinovaným prekračovaním jeho hraníc. Z existenciálne-analytického hľadiska je podstatná jeho **osoba ako noetická sila k rozhodovaniu, zaujímaniu postoja a k zaobchádzaniu s realitou**. Táto noetická sila otvára priestor pre aktívne prevzatie zodpovednosti. Uschopňuje človeka k pohybu, aby nebol pasívnou obeťou situácie, ale tvorca ďalšieho diania, prípadne nositeľom postoja k vzniknutej situácii.

Nie je dostačujúce na nežiaduce javy len poukazovať a vysvetľovať ich. Ak chceme pomôcť k zlepšeniu vzniknutej situácie, je potrebná zmena v hlbokých vrstvách osobnosti jednotlivcov, a tú je možné dosiahnuť jedine existenciálne silným zážitkom. Hĺbkový dotyk seba samého vyzbrojuje nielen sebavedomím na mentálnej úrovni, ale sprostredkúva zážitok vlastnej hodnoty na úrovni zmyslovej a fyzickej, ktorá pevne nesie a drží identitu i v čase krízy. Súčasná spoločenská situácia kladie na pedagóga nové požiadavky a nároky. Naším cieľom je prostredníctvom povinnej voliteľného kurzu umožniť budúcim výchovným poradcov a sociálnym pedagógom hĺbkovú reflexiu ich osobnej pripravenosti pre výkon tohto povolania, a tiež ponúknuť do istej miery aj podmienky pre odstránenie blokáď plnohodnotného vykonávania tejto profesie.

Povinný voliteľný kurz Zmysel života vo výchove I a Zmysel života vo výchove II je postavený na existenciálne-analytických a logoterapeutických východiskách. Štruktúru obsahu tvorí koncepcia základných osobných motivácií, ktorú sme prevzali od žiaka V. E. Frankla Alfreda Längleho (Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse – GLE, Österreich). Cieľom sebauskúsenostného kurzu je pomôcť študentom pedagogiky otvoriť existenciálny dialóg so sebou a so svetom, a zároveň pomocou zážitkov a skúseností uchopiť nástroje, ktoré im umožnia vedome zaobchádzať s blokmi a prekážkami, ktoré bránia tomuto dialógu. Smerujeme k utváraní vzťahu osoby so svetom, aby osoba mohla slobodne a zodpovedne konať, prežívať zmysluplnosť v živote a aktívne sa angažovať v životných situáciách, čím prestáva byť bezmocnou obeťou novodobých trendov a tendencií. Sledujeme možnosti zvýšenia kvality pripravenosti budúcich výchovných poradcov a sociálnych pedagógov z hľadiska naplnenia štyroch základných osobných motivácií (môcť byť vo svete, chcieť žiť hodnoty, smieť byť sám sebou, konať zmysluplne).

## **Základné osobné motivácie**

Človek je schopný vedome prežívať zmysluplnosť života, ak je jeho existencia aspoň z väčšej časti zastabilizovaná na úrovniach základných osobných motivácií – úroveň fyzického prežitia, úroveň chuti do života, úroveň individuálneho bytia a úroveň zmysluplnosti v živote. Existenciálna analýza je rozpracovaná ako „*fenomenologicko – osobná psychoterapeutická metóda, ktorá smeruje k duchovne a emocionálne*

*slobodnému prežívaniu, k autentickému zaujímaniu postojov, a teda k vlastnému a zodpovednému zaobchádzaniu so životom – so sebou a okolitým svetom. Súčasná existenciálna analýza nie je zameraná len na vonkajšiu požiadavku zmyslu, ale sa zameriava aj na vnútorné prežívanie subjektu. Snaží sa priviesť človeka k plnej osobnej existencii“ (Wagenknecht, 2002, s. 5). Jednotlivec pomocou sebareflexie, vedomého analyzovania vlastných vnútorných podmienok a pomocou zážitkovej sebakúsenosti postupne môže dosiahnuť rozpustenie blokáď, ktoré plnohodnotnej existencii bránili. Konceptiu základných osobných motivácií využívame v pedagogike v primeraných modifikáciách ako platformu pre obsah kurzu. Uvedomujeme si limitáciu obsahu, nakoľko študenti nie sú terapeutmi, no vo svojej poradenskej a sociálno - pedagogickej praxi môžu využiť sebakúsenosť ako vedome uchopený osobný zdroj, no zároveň dostávajú nástroje a metódy práce s klientom v poradenskom procese a pre spoluprácu s deťmi a mládežou.*

Počiatočná časť kurzu Zmysel života vo výchove I je venovaná téme prvej základnej osobnej motivácie (1. ZOM), jej charakteristike, analýze vlastného stavu na tejto bazálnej existenciálnej úrovni a tiež praktickým návrhom, ako tvorivo implementovať existenciálne analytické poňatie do pedagogickej praxe. Na prvej úrovni ide o nájdenie svojho priestoru, o bezpečné zakotvenie v hmotnej realite s vnútorným súhlasom k nezvratným podmienkam tohto sveta (Vondrová, 2005). So študentmi si kladieme otázku, či **môžeme byť**, aké sú naše opory, ktoré nám pomáhajú prijať existenciu v hmotnom tele, či si tieto opory uvedomujeme a dokážeme im dôverovať. Ak totiž nezaznel vnútorný súhlas s fyzickou existenciou, jednotlivec prežíva generalizovanú úzkosť, nervozitu alebo konkrétne strachy či fobie, pretože sa necíti v hmote bezpečne kotvený. Pre budúcu poradenskú a pedagogickú prax je teda dôležité dobre vidieť svoju existenciálnu situáciu a v prípade ťažkostí si ju adekvátne riešiť či už terapeuticky, alebo vlastnou sebareflexiou a postupným budovaním systému opôr a zdrojov. Nezakotvenie v hmotnej realite generuje úzkosť, ktorá sa v praxi pedagógov a poradcov môže stupňovať aj tým, že táto pozícia je finančne výrazne podhodnotená.

Ďalšia časť kurzu Zmysel života vo výchove I sa zaoberá druhou základnou osobnou motiváciou (2. ZOM), ktorej zásadná otázka znie, či **chceme žiť tento život**. Je logické, že život človeka baví, ak sa primárne cíti v bezpečí (je naplnená prvá existenciálna úroveň). Povedať **áno tomuto životu** znamená vyjsť z bezpečného útočiska von a vzťahovať sa k hodnotám, prežívať emocionálnu blízkosť seba samého a tiež iných ľudí (Krausová, 2009). Bez schopnosti vojsť do vzťahu pohyb života stíchnu, človek sa uzatvára, izoluje a zotráva v bezpečnej zóne. So študentmi pedagogiky skúmame, nakoľko vo svojom živote žijú emocionálnu kvalitu „chcem“ a nakoľko ide o povinnosť „musím“. Prípadné blokády na tejto úrovni sa prejavujú ako smútok, oddelenosť od sveta, únava, osamelosť a v ťažších formách ako depresia. Práve pri práci s deťmi a mládežou je potrebná vitalita, radosť a tvorivosť. Bez schopnosti prežívať blízkosť s deťmi sa povolanie stáva utrpením a náročnou povinnosťou. Súčasní pedagógovia, ktorí ešte nepodľahli skepse a rezignácii, sa často opierajú práve o svoj láskyplný vzťah k deťom a ku svojej profesii, ktorú vnímajú ako hodnotnú.

V nadväzujúcom predmete Zmysel života vo výchove II pokračujeme aktivitami zameranými na uvedomenie si svojej situácie na úrovni tretej základnej osobnej motivácie (3. ZOM), kde ide o vnímanie vlastnej hodnoty osoby ako jedinečnej individuality. Otázka, či **smiem byť samým sebou** prináša pohľad na mieru seba prijatia i prijatia inými ľuďmi. Práve úroveň tretej osobnej motivácie je dominantne ovplyvnená výchovou v rodine a v škole. Študenti sa v rámci kurzu opakovane pozerajú na to, či žijú „svoje vlastné“, či zažili rešpekt a uznanie, a či sa cítia v živote ako tvorcovia, ktorí môžu zaujímať svoj osobný postoj. Ak na tejto úrovni totiž nastali výrazné zranenia a deficity, jednotlivec sa prispôbil nárokom okolia s cieľom získať

pozornosť a súhlas. Povedať **áno sebe samému** si žiada odvahu uvidieť a spoznať svoje emócie, vedome ich prežívať a rozumieť im v kontexte životných udalostí. Ide o „*vyslobodenie sa z prudkej emočnosti, ak je zážitok integrovaný do celostnej súvislosti podstatných hodnotových vzťahov a osoba získava slobodu k citovo zakotvenému zaujatiu postoja*“ (Längle, 2010, s. 14). Aktiváciou osoby sa ukončí pasívna rola obeť a prenášanie deštruktívnych vzorcov myslenia, prežívania a správania z generácie na generáciu a tiež zástupné „riešenie“ dávnych bremien v kontakte so súčasnými priateľmi, príbuznými, klientmi atď. Je preto nesmierne dôležité mať spracovanú tému vlastnej hodnoty, aby osoba výchovného poradcu a sociálneho pedagóga ostávala nemanipulovateľná, nezávislá od reakcií klientov a mohla sa slobodne vzťahovať k ich individualite.

Posledná časť kurzu je venovaná štvrtej osobnej motivácii (4. ZOM), kde je zavŕšená cesta vnútornej sebareflexie a jednotlivca sa obracia zo seba do sveta, aby existenciu naplnil zmyslom, svojim poslaním. Do popredia sa dostáva osobná odpoveď jednotlivca na výzvu životnej situácie (**konat' zmysluplne**). So študentmi sa zameriavame na to, či žijú rovnováhu medzi tvorivými a zážitkovými hodnotami, či vedia zaujímať osobné zodpovedné postoje k výzvam života a či svoju existenciu hodnotia ako zmysluplnú. „*Až vtedy, keď človek odpovedá s pocitom vnútorného súhlasu, až keď niečo robí, alebo niečo zanechá s vnútorným súhlasom, až vtedy prežije plnosť existencie. ...Jednoducho povedané, ide o oslobodenie osoby spod tlaku „musím“ k rozhodnutiu „chcem“.*“ (Božuková, 2014, s. 24).

## Sebareflexie študentov v esejách

Študenti od r. 2013 do r. 2016 odovzdali celkom 47 esejí. V r. 2015 sa zmenili podmienky hodnotenia kurzu, študenti mohli odovzdať eseje dva razy (po každom semestri), alebo si mohli zvoliť analyzovať prečítanú literatúru, ak nechceli zviditeľniť svoje subjektívne osobné stanoviská. To znamená, že počet študentov, ktorí absolvovali dvojsemestrálny kurz bol celkom 40, ale esejí bolo o 7 viac. Túto vzorku tvorilo 37 žien a len 3 muži. 38 študentov bolo vo veku od 22 do 25 rokov, dve študentky boli vo veku po 30-tke. Išlo o študentov magisterského štúdia odboru pedagogika na Filozofickej fakulte UK v Bratislave.

Cieľom analýzy esejí bolo zistiť, či si študenti pedagogiky uvedomujú naplnenie alebo naopak blokády na úrovniach základných osobných motivácií. Zisťovali sme aj, aký postoj zaujali k svojej reflektovanej situácii a ako ďalej konali (či sú ochotní ďalej pracovať na naplnení osobných motivácií a či sa podujali odstraňovať prípadné blokády a ťažkosti, ktoré by ich profesionálnu činnosť mohli negatívne ovplyvniť).

Bazálne existenciálne naplnenie alebo nenaplnenie automaticky ovplyvňuje kvalitu práce výchovného poradcu a sociálneho pedagóga s deťmi a mládežou. Povolanie pedagóga neoddeliteľne zahŕňa existenciálne-osobnú situáciu človeka. Nesledujeme špecifické spôsobilosti a zručnosti konkretizované pre túto profesiu. Sledujeme úroveň naplnenia základných osobných motivácií, čo bezprostredne ovplyvňuje existenciálne atribúty povolania výchovného poradcu a sociálneho pedagóga, a tým aj kvalitu jeho profesionálnej činnosti.

Použili sme metódu analýzy textov a sledovali sme jednak obsah esejí (okruhy súvisiace s jednotlivými základnými osobnými motiváciami), a zaoberali sme sa tiež štýlom, akým študenti tému spracovali (osobný či neosobný štýl).

Zaujímalo nás, či sa k jednotlivým témam študenti vzťahujú osobne – nie v zmysle prezrádzania svojej biografie, ale skôr prejavom vlastného osobného postoja, ukazovaním svojho individuálneho prežívania jednotlivých tém a zviditeľnenia svojho vzťahu k témam osobných motivácií. Pozorovali sme, či sa počas kurzu a aj v eseji

študent osobne angažuje, či je dialogický, oslovený výzvou k sebareflexii a k sebazpoznávaniu. Táto vzťahovosť bola zjavná jednak v komunikácii a v miere zapojenia sa do aktivít, ale aj v texte eseje, kde sa prejavovala ukázaním osobného stanoviska. Osoba totiž existuje len ak je prejavená, ukázaná a ak sa v stretnutí s prostredím odváži prehovoriť (Längle, 2015, s. 11).

V obsahu esejí nás zaujímali nasledovné otázky, ktoré bezprostredne súvisia s úrovňou pripravenosti výchovných poradcov a sociálnych pedagógov pre ich budúce povolanie:

- **Reflektuje študent svoju existenciálnu situáciu na úrovni základnej osobnej motivácie, ktorú si zvolil ako tému pre písanie eseje (pomenúva, či sú naplnené predpoklady k jej naplneniu, a tým aj ku kvalitnému vykonávaniu profesie výchovného poradcu a sociálneho pedagóga)?**
- **Vidí a vie pomenovať blokády, deficity a ťažkosti, ktoré bránia naplneniu na úrovni vybranej osobnej motivácie, a tak bránia zodpovednému a zmysluplnému vykonávaniu jeho profesie?**
- **Prejavuje študent ochotu a odhodlanie zlepšiť existenciálnu situáciu na motivačných úrovniach, aby mohol skvalitniť vykonávanie budúcej profesie výchovného poradcu a sociálneho pedagóga?**
- **Reflektuje študent v eseji svoju životnú pozíciu (žije osobný a vlastný postoj - chcem, alebo sa viac sústreďím na plnenie povinností - musím)?**
- **Reflektuje študent v eseji aj svoju existenciálnu situáciu na úrovni zmyslu, vníma teda aj voľbu svojho povolania ako osobne prežívaný zmysel - vlastné slobodné a zodpovedné rozhodnutie?**

Budeme sa najprv zaoberať analyzovaním toho, či študent zaujal osobné stanovisko k témam, alebo či poňal svoju esej viac všeobecne a dištancovane.

Počet esejí, ktoré sme vnímali ako veľmi osobné, bol 19. Títo študenti sa aj počas kurzu prejavovali otvorenejšie a viac komunikovali. Zdôrazňujeme, že nešlo o vymenúvanie konkrétnych udalostí z ich života (i keď aj tie sa v textoch objavovali), ale o ukázanie toho, čo je vlastné jedinečnej osobe. Z osobných vyjadrení môžeme pochopiť, čím bol študent vnútorne oslovený, aké priaznivé sily si uvedomuje vo svojom živote a zároveň, aké vidí ešte rezervy, čo potrebuje k tomu, aby si bol viac istý vo svojom fyzickom tele a podmienkach fyzického sveta, viac otvoril emocionalitu a prístup k vlastnému svedomiu a k zmysluplnému v živote. Viacerí videli totiž svoje obranné mechanizmy, videli, kde sami sebe bránia v naplnení na úrovniach základných osobných motívácií. Z týchto osobných esejí vyberáme pre ilustráciu zopár citátov:

*„Ciele a smer sa mi vytvárajú postupne a istoty sú len na krátkych úsekoch.“*

*„Toto všetko sa mi vynorilo v pamäti pri odpovedaní na otázky k téme dôvery. Dokonca sa mi tlačili slzy do očí, aj keď som sa chcela tváriť, že som v pohode.“*

*„Väčšinu svojho života som bola považovaná za milého a priateľského človeka, no popravde som si nevedela ľudí pripúšťať k telu. Môj strach o to, ako ma budú vnímať ostatní ľudia, ma blokoval v tom, aby som si ozajstných kamarátov našla.“*

*„N hodinách som si postupne začala uvedomovať, koľko som toho zmeškala. Ako som vzťahy s ľuďmi brala ako povinnosť, ako som len prežívala a nie žila.“*

*„Som príliš hrdá, urazená a nahnevaná na to, aby som momentálne riešila svoj vzťah s otcom, ale verím, že jedného dňa to urobím.“*

*„Postupne sa mi otvárali oči vo veciach môjho života. Mám rada prírodu preto, lebo tá mi neublíži. Kedysi som si myslela, že by som vydržala prežiť život bez jediného*

človeka. Taktiež som utekala do sveta fantázie pred realitou. Vidím teraz, ako potrebujem blízkych... .“

„Podobné otázky, ktoré ste nám na hodinách kládli Vy, som si kládla aj sama. Boli však chaotické a niekedy som sa cítila ako v bludnom kruhu. Teraz cítim úľavu.“

„V škole som nosila samé dobré známky, ale nie kvôli sebe, ale skôr kvôli ostatným, aby ma pochválili a mali radi. Nerada niekomu hovorím nie, snažím sa vždy pomôcť a vyhovieť.“

Eseje, ktoré sme vnímali ako čiastočne osobné, sa vyznačovali viac všeobecnými vyjadreniami, prípadne obsahovali výroky podporujúce pozitívny sebaobraz. Výrazne sa však odlišovali od neosobných textov, preto sme pre ne vytvorili samostatnú kategóriu. Počet týchto esejí bol 17. Študenti sa zamerali na svoje už zvládnuté prekážky a minulé vyriešené problémy, vyzdvihli svoje schopnosti a vlastnosti. Ich texty sa vzťahovali k ich osobe, no nie je tu badateľné, či je študent schopný vnímať reálne aj svoje deficity a bloky, ani nie je vždy zrejmé, či je ochotný na sebe v tomto zmysle ďalej pracovať. Počas kurzu títo študenti často pôsobili neutrálne, zapájali sa do aktivít opatrnejšie a ich vyjadrenia boli skôr všeobecné. Z pohľadu existenciálnej analýzy bola ich osoba viac zastretá obrannými mechanizmami, menej dialogická. Niektorí z nich túto svoju opatrnosť priamo pomenovali a uznali, že nie sú pripravení sa viac prejavíť. Aj tu uvádzame niekoľko príkladov.

„Asi každý pozná ten pocit, keď máte naraz veľa práce, či už do školy alebo do roboty, a nič nestíhate. Vtedy vnímam svoje svedomie ako mi hovorí, že škola je prvoradá a treba sa učiť.“

„Problém však nastáva až vtedy, keď si zvnútorňujeme hlasy okolia a prijmeme ich za svoje vlastné, stotožníme sa s nimi. Vtedy sa naše svedomie – náš vnútorný hlas dostáva do úadia. Keď sa toto stane, človek ostane zmätený a nie je si celkom istý, čo presne sú ešte jeho myšlienky a čo už mu vsugerovali iní ľudia.“

„Život nie je čierny ani biely. Život tvoria ľudia, vzťahy, situácie, prežívanie, každodenné radosti i starosti, nevšedné udalosti, jedinečné príbehy nás všetkých. Jediné, čo musíme urobiť, je nájsť ten správny uhol pohľadu, z ktorého sa na veci a problémy pozeráme.“

„Pri prvej motivačnej úrovni som pochopila, že rodina je to najdôležitejšie, čo človek má.“

„Všetci sa tvárime, akí sme super, ako nemáme žiadne problémy a nechýba nám nič ku šťastiu, akí sme múdri a pekní, máme šťastnú rodinu, nikto nikoho nepodvádza a máme prácu snov. Krásna predstava, ale bohužiaľ, vo veľa prípadoch klamlivá.“

„Snažím sa porozumieť iným a neodsudzovať nikoho, lebo nikdy nevieme, čo ten iný prežíva a čo zapríčinilo jeho aktuálne správanie“

Vo vyjadreniach týchto študentov je zreteľný odstup od vlastného postoja, ktorý by bol nadobudnutý hlbšou osobnou skúsenosťou. Ak aj študent naznačil svoj zážitok, stanovisko k nemu ukazuje opatrne, hovorí neurčito za „človeka“ alebo generalizovane za „nás“. U týchto študentov sme počas kurzu zaznamenali menej iniciatívy k aktivitám a k diskusii, niektorí sami uznali, že majú problém s vytváraním blízkosti vo vzťahoch a s prejavom vlastného názoru a postoja.

Počet esejí, ktoré sme označili ako neosobné, bol 11. Obsahovali prehľad teoretických východísk existenciálnej analýzy a logoterapie, prípadne pedagogické odporúčania autorov pre výchovných poradcov, učiteľov a rodičov. Niektorí študenti si vybrali ako tému konkrétnu prečítanú knihu, ktorú v eseji analyzovali, alebo popísali vybranú základnú osobnú motiváciu. Nosné bolo štúdium literatúry a zhrnutie naučeného. Študenti sa nedotkli tém z vlastného hľadiska, reprodukovali prečítané texty. Je

potrebné spomenúť, že aj v osobných esejách sa objavovali také, ktoré pojednávajú o prečítanej knihe, no študent zaujal svoje vlastné stanovisko k téme a obsah knihy vztiahol ku svojmu životu. Študenti, ktorých eseje sme označili ako neosobné, vykazovali buď značne horší prospech v rámci štúdia pedagogiky, alebo naopak bol ich prospech výborný, no skôr v zmysle pamätania a reprodukovania naučenej látky. V rámci spontánnych diskusií a zážitkových aktivít sa títo študenti skôr zdržiavali v úzadí a prejavili sa len vtedy, keď boli priamo oslovení.

## Základné osobné motivácie v esejách študentov

V obsahovej analýze sme sledovali jednak rámce tém súvisiace s úrovňami jednotlivých základných osobných motivácií, a tiež sme sa zaoberali okruhmi súvisiacimi s vyššie uvedenými otázkami. V textoch sme hľadali explicitné vyjadrenia týkajúce sa tém uvedených v otázkach (napr. vyjadrenie sa k vlastným videným ťažkostiam a blokádám, alebo naopak uvedením vlastných zdrojov, ktoré pomáhajú autenticky žiť).

Počet esejí, ktoré sa venujú téme prvej základnej osobnej motivácie, je 9. Študenti si najčastejšie vyberali tému **dôvery**. 5 esejí považujeme za osobné, jednu ako čiastočne osobnú a 3 ako neosobné. Študenti, ktorí odovzdali osobné eseje, boli schopní uvidieť, kde sú predpoklady k hmotnému prežitiu zabezpečené a kde nie. Zamýšľali sa nad tým, kde a prečo vznikla blokácia v schopnosti dôverovať. Najčastejšie išlo o **zážitok sklamania v blízkom vzťahu, o skúsenosť masívneho zneistenia v detstve alebo o hraničnú situáciu pri nehode a úraze**, kde bola otrasená dôvera v bezpečnosť sveta a tela. V rámci zážitkových aktivít na kurze sme sa snažili uvidieť, kde je potrebné obnoviť dôveru a stabilitu korektívnou skúsenosťou. Sociálny pedagóg či výchovný poradca totiž môže dať patričnú dôveryhodnú oporu deťom a mládeži len vtedy, ak ju sám v hmotnej realite prežíva. V opačnom prípade venuje veľa energie zabezpečovaniu podmienok svojho vlastného fyzického prežitia. Študenti uviedli ako svoje najväčšie opory prevažne **blízkych rodinných príslušníkov, seba samých, svoje aktivity a tiež vieru vo vyšší zmysel chodu vecí**.

Z hľadiska kvality ich budúceho povolania je u týchto študentov dôležité zistenie, že vnímajú pravdivo úroveň naplnenia prvej osobnej motivácie, sú schopní aktívne siahť po svojich oporách a pracovať na odstránení blokády, aby neprepadali úzkosti a nevňášali ju do interakcie s deťmi a mládežou, ktorí často potrebujú práve pomoc pri redukcii vlastnej úzkosti.

Pri neosobných esejách nebolo veľmi čitateľné, ako študent sám seba prežíva ako fyzickú osobu vo svete, na tomto mieste by sa dalo povedať, že študent svoju situáciu buď nevidí, alebo je jeho schopnosť dôvery naozaj veľmi oslabená, keďže sa rozhodol vôbec neprejavíť. Texty obsahujú len všeobecné zhrnuté poznatky z teoretického výkladu a prečítaných kníh. Nereflektovanie svojej situácie na bazálnej hmotnej úrovni môže negatívne ovplyvniť profesionálnu činnosť výchovného poradcu a sociálneho pedagóga, nakoľko nevidený obsah sa manifestuje z podvedomých hladín ako fyzický alebo psychický symptóm.

Počet esejí pojednávajúcich o druhej základnej osobnej motivácii je 7. Z tohto počtu sme 3 eseje označili ako osobné, 2 ako čiastočne osobné a 1 ako neosobnú. Témy v osobných a čiastočne osobných esejách sa najviac dotýkali oblasti **vzťahov, emocionality a schopnosti prežívať blízkosť** k sebe, iným ľuďom a svetu. Študenti sa pozerali na ochotu sa priblížiť k hodnotám; porovnávali, nakoľko je v ich životoch „musím“ a nakoľko je tam „chcem“. Z ich textov vyplýva, že medzi týmito dvoma životnými polohami stále hľadajú rovnováhu, prípadne ešte iba prichádzajú na to, aké aktivity ich naozaj hlboko emocionálne sýtia (reálne, nie zástupne pomocou virtuálnej reality alebo omamných látok). Väčšina si radosť čiastočne dovolí v podobe **stretnutí**

s priateľmi, v podobe športu, umeleckých aktivít, relaxácie v prírode a tiež pomocou meditácie, no často prežívajú **konflikt medzi záujmom a povinnosťou**. Jedna študentka uvádza, že žije len povinnosťami a nevidí nič, čo by ju v jej živote bavilo. Ďalšia študentka však píše, že jej aktivity si vyberá vždy „srdcom“. Niektorí boli príliš sklamaní **stratou vzťahu** a blízkosť k iným ľuďom si vplyvom strachu z opätovného opustenia ešte nevedia dostatočne dovoliť, čo ovplyvňuje aj ich celkovú chuť k osobnému a profesionálnemu životu. Pracovať s ľuďmi preto vnímajú zatiaľ ako príliš veľký nárok, keďže si nepripustia ozajstnú blízkosť. Úprimná reflexia tohto stavu je však podmienkou k perspektívnej zmene, aby ich pedagogická a poradenská práca mohla byť emocionálne žitá.

V rámci kurzu sme hľadali možný spôsob, ako si blízkosť k hodnotám (ľuďom, aktivitám, svetu) pestovať, ako aj v povinnostiach nájsť zdroj motivácie (napr. povinnosť absolvovať štátnu skúšku otvorí nové obzory v profesionálnej oblasti).

Počet esejí, ktoré študenti venovali témam tretej základnej osobnej motivácie je 13. Z tohto počtu sme označili 5 esejí ako osobných, 6 esejí ako čiastočne osobných a 2 eseje ako neosobné. Témy tretej osobnej motivácie si študenti vyberali najčastejšie. Dalo by sa povedať, že práve oblasť žitia „vlastného“ je kľúčová u mladých ľudí v globalizovanom svete. Eseje sú venované najmä otázkam **svedomia, autentického bytia a vlastnej hodnoty jedinečnej osoby**. Osobné texty obsahujú uvažovania nad tým, či je v materialisticky orientovanej spoločnosti možné ukázať svoju „pravú tvár“, **autenticky sa prejavovať, prirodzene sa ohraničovať bez strachu z manipulácií a zavrhnutia**. Študentky vnímajú obavy z odmietnutia, ak nenaplnia všeobecne očakávané predstavy o kráse tela, hľadajú zdroje posilnenia vlastnej hodnoty, ktorá od predstáv a očakávaní ostatných nezávisí. Z esejí vyplýva **rozhorčenie a sklamanie z podoby súčasnej spoločnosti, ale tiež sklamanie z vlastného strachu sa prejavíť, ohraničiť, povedať nie tam, kde už osoba nekoná s vnútorným súhlasom**. Študenti vidia, že potrebujú precítiť **skutočnosť, že takí, akí sú, sú v poriadku**, a teda nemusia meniť jadro svojho bytia - svoju osobu. Uznali, že často žijú akýsi sebaobraz vytvorený na základe predstáv iných ľudí. Väčšina esejí bola čiastočne osobných – bola v nich cítiť opatrnosť z plného prejavenia seba samých. Študenti skĺzli často k popisu postmoderného sveta relativizovaných hodnôt a len v krátkom odseku sa vyjadrili k sebe samým. Táto tendencia sa odzrkadlila i v textoch ako náčrt, naznačenie vlastného prežívania, a spätného stiahnutia sa k „bezpečnejším“ vyjadreniam.

Jednou z veľmi dôležitých oblastí tretej základnej osobnej motivácie je téma **svedomia ako orgánu zmyslu**. V rámci kurzu sme sa venovali krokom vedúcim ku kultivácii svedomia, aby bolo možné ho zreteľne vnímať. Ide totiž o vnútorného radcu, ktorý sa prejavuje precitovaním v srdci, nesúdi a necháva slobodu voľby. Osoba (noetická sila) si volí, či bude konať v súlade so svedomím alebo nie. Študenti sa učili **rozlišovať medzi superegom a svedomím**, uznali, že ich považovali za synonymá, čo prispievalo k ich konformnému prispôsobeniu sa autoritám a inštitúciám, alebo naopak k zaujatiu rebelantských postojev a k protestným aktivitám voči spoločenskému systému.

Veľmi dôležitou a opakovane diskutovanou bola problematika **stavania hraníc** v interakcii s okolím. Viac ako polovica študentov uvádza, že majú **obavy z odmietnutia a zavrhnutia**, chcú sa udržať v bezkonfliktnom stave, aby nemuseli niesť dôsledky vyplývajúce z konfliktov (napr. strata istoty v zamestnaní pri prejavení nespokojnosti s výškou platu). Vyhýbanie sa konfrontácii ale nie je dlhodobou možnosťou, pretože osoba sa chce autenticky prejavíť (nezriedka v zástupnom symptóme). Študenti uviedli, že videnie blokácie na tretej motivačnej úrovni pomáha **vziať sa vážne a uniesť riziko konfliktu**. Študenti si uvedomujú, že ohraničovanie sa je nutnou schopnosťou kvalitne pracujúcich sociálnych pedagógov a poradcov, zabezpečuje

udržanie disciplíny v skupine a chráni osobu od vyčerpania a dlhodobej frustrácie. Niektorí z nich otvorene uvádzajú, že v tomto smere budú hľadať odbornú pomoc.

Štvrtú osobnú motiváciu rozpracovali študenti v 11 esejach, z toho 6 sme označili ako osobné, 1 ako čiastočne osobnú a 4 ako neosobné. V troch osobných esejach nachádzame otvorené a priame vyjadrenie zážitku, kedy bol študent oslovený zmyslom. Išlo o hraničné náročné situácie, kedy **otázka po zmysle** prichádza inak ako v dennej bežnej realite. Skúsenosť s úmrtím blízkeho človeka alebo s bezmocnosťou a utrpením, zamieša poradím hodnôt a spôsobí hlboké zmeny v živote osoby. Títo študenti vplyvom hraničných existenciálnych zážitkov nachádzajú odpoveď na výzvy života v pomoci a starostlivosti o iných ľudí. Uvideli, kde potrebujú stabilizáciu v rámci predchádzajúcich osobných motivácií, ich texty pôsobia zrelšie – spomínané skúsenosti ich priblížili k existenciálnemu vnímaniu času ako daru, ktorým na Zemi dočasne disponujeme. Snažia sa tento čas **naplniť poslaním, úlohou, láskou k blížnym**. Na kurze sa prejavovali ako dialogickí a pripravení nápomocne konať. Na svoje poradenské a pedagogické povolanie sa tešia, vnímajú ho ako svoje poslanie a dôležitú hodnotu v živote. Niektorí z nich už teraz pracujú ako dobrovoľníci v občianskych združeniach, nízkoprahových zariadeniach alebo sa účastina aktivít pod záštitou cirkví.

U niektorých študentov sa objavila aj otázka po zmysle štúdia na vysokej škole. Uviedli svoje pochybnosti o kvalite štúdia v dnešnej dobe, kedy sa „diplom dá kúpiť“. Napokon uznali, že sú to ale oni sami, kto ich titulu dáva oprávnenosť a úroveň.

V 1 z osobných esejí je badateľná túžba po **ontologickom zmysle** života ako takého. Študentka by chcela poznať zmysel života na Zemi stvorenej Bohom, ktorý má s ľudstvom určitý plán.

V ďalšej osobnej eseji sa objavuje **zmysel ontický** – každodenný. Študentka zmyslupnosť vníma v detailoch bežných dní, ktoré sa snaží veľmi vedome prežívať práve preto, že si uvedomuje ich dočasnosť.

Zmysluplný život sme na kurze voľne definovali ako **každodennú veľmi vedomú prítomnosť**, dávanie odpovedí na situačné otázky a výzvy, teda (z)odpovedanie, zodpovednosť. Súčasťou tohto poňatia je aj odlišenie **slobody od niečoho** od **slobody k niečomu**. Poradca a pedagóg potrebujú byť slobodní k niečomu – zaviazat' sa, zodpovedať za svoje slová a skutky, pretože ich pôsobenie výrazne ovplyvňuje život dieťaťa a mladého človeka.

V neosobných esejach sa opäť dozvedáme obsahy prečítanej literatúry najmä V.E. Frankla a E. Lukasovej. Títo študenti analyzovali diela pojednávajúce o zmyslupnosti života, nie je však zrejmé, či si preštudované texty vzťahli ku svojmu vlastnému životu.

Zvyšných 5 esejí nie je možné jednoznačne priradiť k jednotlivým základným osobným motiváciám, nakoľko pojednávajú o všetkých štyroch motiváciách, alebo kombinujú niektoré z nich. Z týchto esejí boli 2 osobné a 3 čiastočne osobné. U osobných je opäť zreteľné uvedomenie si seba samého v spleti výziev sveta – študenti svoje prednosti a tiež blokády jasne vidia a pomenúvajú. Uvádzajú, že istotu a oporu majú v najbližšej rodine a partnerských vzťahoch, dokážu sa radowať z hodnôt (športu, umenia, priateľských stretnutí), hľadajú seba samých a chcú posilniť svoju vlastnú hodnotu. Väčšina z nich uvádza najväčšie ťažkosti v ohraničovaní sa (povedať nie, ukázať svoj vlastný názor v konfrontácii). Niektorí stále ešte hľadajú zmysluplné v živote.

Opäť sa v týchto esejach ukazuje, že hraničná situácia môže urýchliť zrenie osoby. Študentka, ktorá takúto situáciu zažila jasne vníma dočasnosť existencie a potrebu žiť prítomnosť v službe niečomu vyššiemu (preto si vybrala aj výchovné poradenstvo ako študijné zameranie).



Zvláštnu pozornosť venujeme eseji, ktorá je zo všetkých 47 textov najdlhšia a tiež ju vnímame ako veľmi osobnú. Študentka presiahla dohodnutý rozsah textu a veľmi otvorene popísala svoje prežívanie na prvých dvoch motivačných úrovniach. Vyjadrila svoje silné stránky, ktorými je jej empatia, citlivosť a bezpodmienečná láska k druhým ľuďom. Zároveň otvorene popísala obavy z vlastnej nedostatočnosti, nedokonalosti a neschopnosti vyhovieť nárokom sveta, napriek tomu, že v realite dosahovala úspechy. Úprimne vypovedala o svojej tendencii vyhovovať očakávaniam iných ľudí, o snahe unikať ku spomienkam na šťastné detstvo a zároveň o túžbe sa od minulosti oslobodiť. Jej text pôsobí nesmierne krehko, úprimne a tiež obsahuje zvláštny vnútorný konflikt a napätie, ktoré si písaním dovolila čiastočne uvoľniť. Text uzatvorila vďačnosťou, že mala možnosť sa touto cestou prejaviť. Po dvoch rokoch táto dievčina spáchala samovraždu. Posledná informácia bola, že nároky tohto sveta boli pre ňu príliš veľké. Na tomto mieste je zrejmé, že niekedy samotné videnie vlastnej existenciálnej situácie nie je dostačujúce. Tri motivačné úrovne musia byť aspoň z väčšej časti reálne naplnené, aby jednotlivec naozaj prijal podmienky sveta, chcel žiť hodnoty života, smel byť sebou samým a nachádzal zmysel v živote.

## Zhrnutie zistení

Najväčší počet esejí sme označili ako osobné – teda ukazujúce aktívnu osobu (19), čiastočne osobné eseje tvorili menšiu časť (17) a najmenšiu časť obsahovali eseje označené ako neosobné (11).

Z esejí študentov pedagogiky vyplynulo, že najviac ich zaujali témy vzťahujúce sa k 3. základnej osobnej motivácii (ďalej len ZOM) – oblasť vlastnej hodnoty, autenticity, svedomia a hraníc (13), nasledujú témy súvisiace so zmysluplnosťou na úrovni 4. ZOM (11), v menšom počte venovali pozornosť oblasti 1. ZOM – problematika opory, dôvery a prijatia sveta (9) a oblasti 2. ZOM – témy blízkosti vzťahov a radosti (7). Špecifickú skupinu textov tvoria eseje kombinujúce problematiku viacerých alebo všetkých ZOM (5).

V 11 textoch označených ako čiastočne osobné si autori viac uvedomujú a pomenúvajú pozitívne predpoklady a schopnosti k naplneniu svojich ZOM. Z neosobných textov nevieme jednoznačne určiť, aký vzťah autor prežíva vo vzťahu k sebe samému na úrovniach štyroch ZOM, avšak témami sa aspoň teoreticky zaoberá.

Z analýzy textov vyplýva, že v 19tich esejach je explicitne uvedené osobné stanovisko autora k vlastnej existenciálnej situácii na úrovniach ZOM. Našu prvú otázku týkajúcu sa **reflektovania existenciálnej situácie študentov na úrovni vybranej ZOM** považujeme za kladne zodpovedanú u všetkých autorov osobných esejí (19). Títo študenti jasne pomenúvajú svoje zdroje, ktoré im pomáhajú naplniť úrovne jednotlivých ZOM, vidia, čo im pomáha sa orientovať vo vlastnom živote a čím disponujú ako kvalitne pracujúci budúci výchovní poradcovia a sociálni pedagógovia (napr. starostlivosťou o zdravie tela a psychiky, jasnou komunikáciou vo vzťahoch, pestovaním jemnosti pomocou umenia, pomáháním iným ľuďom atď.). Schopnosť hĺbkovej sebareflexie pozitívne vplýva na ich profesionálnu pripravenosť.

Čiastočne osobné eseje (17) sa tiež vyznačujú reflexiou zdrojov a predpokladov k naplneniu úrovni ZOM. Títo študenti uvádzajú pozitívne stránky svojho života, popisujú zvládnuté výzvy a prekonané ťažkosti, čo im umožňuje viac si ako budúcim výchovným poradcom a sociálnym pedagógom veriť. Čiastočne osobné eseje možno považovať za reflexívne z hľadiska zdôraznenia istôt, zrealizovaných plánov a dosiahnutých úspechov v rámci ZOM. Nakoľko v nich ale nenachádzame reflexiu opačného pólu v danej oblasti, nie je úplne možné tvrdiť, že je reflexia naozaj hĺbková, alebo či ide len o podporovanie pozitívneho sebaobrazu a želanej skutočnosti. Možno teda konštatovať, že prvá otázka je v tomto prípade zodpovedaná len čiastočne.

U neosobných esejí (11) nie je možné zisťovať, či študenti reflektujú existenciálnu situáciu na úrovniach ZOM, pretože v texte sa nezaoberajú sebou. Nemožno teda ani vzťahovať ich výpovede ku kvalite ich budúceho povolania, ani poukazovať na ich profesionálnu pripravenosť. Prvá otázka ostáva teda v tomto prípade nezodpovedaná.

Druhá otázka sa týkala **uvedomovania a pomenovania blokad, deficitov a ťažkostí, ktoré bránia naplneniu na úrovniach vybraných ZOM, a tak bránia zodpovednému a zmysluplnému vykonávaniu budúcej profesie**. Osobné eseje (19) sa vyznačujú zreteľným a veľmi úprimným poukázaním na blokády ktoré bránia naplneniu ZOM, a teda vplývajú aj na kvalitné vykonávanie budúcej profesie. Títo študenti uznávajú, že v budúcom povolaní môžu mať ťažkosti, pokiaľ by ich situácia ostala nezmenená (napr. ak sa nenaučia stavať hranice, a tým rýchlo vyčerpajú svoje sily). Druhú otázku považujeme v tomto prípade za kladne zodpovedanú. Profesionálna pripravenosť týchto študentov z existenciálne-analytického hľadiska stúpa práve schopnosťou vidieť vlastné deficit, no prakticky bude ešte potrebné tieto blokády aj odstrániť (prípadne aspoň minimalizovať).

U čiastočne osobných (17) a neosobných esejí (11) nemôžeme považovať druhú otázku za kladne zodpovedanú, pretože v textoch študentov nenachádzame reflexiu ich blokad a ťažkostí na úrovniach ZOM.

V tretej otázke sme sa pýtali, či **študenti prejavujú ochotu a odhodlanie zlepšiť existenciálnu situáciu na motivačných úrovniach, aby mohli skvalitniť vykonávanie budúcej profesie výchovného poradcu a sociálneho pedagóga**.

V spomínaných osobných esejach (19) študenti prejavili záujem na reflektovaných problematických oblastiach pracovať. Dvaja študenti už navštívili psychoterapeuta, štyria študenti sa aktívne zúčastnili workshopov zameraných na sebarozvoj, ostatní autori textov sa snažili analyzovať blokády na kurze a postupne pretransformovať neužitočné vzorce myslenia a správania, aby mohli plnohodnotne viesť dialóg na úrovniach ZOM a zlepšiť tak svoju pripravenosť pre nastávajúce povolanie. Tretiu otázku považujeme v tomto prípade za kladne zodpovedanú. U týchto študentov reálne badáme snahu zlepšiť svoju profesionálnu pripravenosť.

U autorov čiastočne osobných textov (17) nie je jednoznačne zrejmé, či sa rozhodli uvidené problémy konkrétne riešiť. Zamerali sa najmä na už zvládnuté životné výzvy a úlohy. Je však možné, že svoju existenciálnu situáciu uvideli celistvo, no rozhodli sa naplno neukázať. Napokon nevieme s istotou určiť, či sa študenti perspektívne pokúšali na seba nejakou formou ďalej pracovať, tretia otázka tak ostáva nezodpovedaná.

U autorov neosobných textov (11) nedokážeme povedať, či sú ochotní hlbšie sa zaoberať svojou situáciou na úrovniach jednotlivých ZOM. Z ich esejí však vyplýva, že si našli v prečítanej literatúre inšpirácie a námety, o ktorých môžu ďalej uvažovať. Aktuálne ostáva aj u týchto študentov tretia otázka nezodpovedaná.

Vo štvrtej otázke sa pýtame, či si študent uvedomuje, **akú pozíciu žije (svoj osobný a vlastný postoj - chcem, alebo prevažne plní povinnosti - musím)**. Autentická pozícia alebo konformná pozícia v živote výchovného poradcu a sociálneho pedagóga bezprostredne ovplyvňuje kvalitu jeho práce s deťmi a mládežou.

U väčšiny študentov, ktorí odovzdali osobné eseje (19), nachádzame zamyslenie sa nad skutočnosťou, že v ich životoch viac pozornosti venujú tomu, čo robiť musia. Menej sa zaoberajú tým, čo by chceli (nie len v zmysle príjemného ale aj hodnotného, zmysluplného). Výnimku tvoria tri texty, v ktorých nachádzame spokojnosť autorov s tým, ako žijú, pretože si volia robiť len to, čo ich naplňa. Autori osobných esejí svoju životnú pozíciu reflektujú, štvrtú otázku považujeme v tomto prípade za kladne zodpovedanú. Oscilácia medzi polohami „musím“ a „chcem“ je dokonca badateľná aj v čiastočne osobných esejach. Študenti žijú obidva tieto póly viac oddelene ako

celistvo, povinnosť vyvažujú relaxačnou, zábavnou a záujmovou činnosťou. Zaznamenali sme, že ich štúdium je pre nich skôr záťaž ako náplň a radosť, čo zdôvodňujú zastaraným školským systémom zameraným na memorovanie a pasívne počúvanie prednášok. Profesiou výchovného poradcu a sociálneho pedagóga vnímajú ako zaujímavú a zmysluplnú, no nevedia sa stotožniť s podobou študijnej prípravy. Prežívanie stresu a výkonovej orientácie súvisí nezriedka aj s oslabenou schopnosťou stavania hraníc, snahou vyhovieť očakávaniam iných. Ukazuje sa, že úroveň 3.ZOM je najzranenejšia – nielen u klientov psychoterapie, ako mi ukazuje poradenská prax, ale aj u psychicky zdravých humanitne zameraných študentov. Napriek tejto realite študenti chcú vidieť v štúdiu i práci zmysluplné, čo je z hľadiska kvality ich budúcej profesie dôležitým potenciálom. Noetická sila je totiž schopná uniesť nepríjemné vďaka zmyslu. Štvrtú otázku považujeme v tomto prípade za čiastočne zodpovedanú, nakoľko 9 autorov čiastočne osobných esejí reflektuje svoju životnú pozíciu.

Z neosobných esejí (11) nemožno usudzovať, či študenti svoju životnú pozíciu reflektujú. V tomto prípade štvrtá otázka ostáva nezodpovedaná.

V poslednej otázke sa pýtame, či **študenti reflektujú ich existenciálnu situáciu na úrovni zmyslu, a teda či je aj voľba ich povolania osobne prežívaným zmyslom, vlastným slobodným a zodpovedným rozhodnutím.**

V súvislosti s dimenziou zmysluplného v živote osoby možno zhrnúť, že všetci študenti pedagogiky, ktorí odovzdali osobné a čiastočne osobné eseje, chcú zmysel v živote vedome vnímať. Niektorí ho nachádzajú jednak v bežných situáciách (usmiať sa na kamaráta, umyť riady, postarať sa o svoje telo, absolvovať skúšky atď.), ale niektorí sa dotkli zmyslu v neočakávanej hraničnej situácii (choroba alebo smrť blízkej osoby, autonehoda, ukončenie vzťahu atď.), kedy boli vystavení otázke: Pre koho a pre čo budem ďalej žiť? Pre akú hodnotu sa oplatí ráno vstať z posteľe? Títo študenti sa noetickou dimenziou zmysluplného zaoberajú aj vo vzťahu k svojmu štúdiu a k budúcemu povolaniu, ani jedna esej nezostáva bez aspoň čiastočného zamyslenia sa nad budúcnosťou, alebo bez konštatovanej potreby zmysel v humanitnom štúdiu a povolanií hľadať. Opäť ide o jeden z faktorov, ktorý vplyva na kvalitu ich budúcej práce, na ich pripravenosť vziať za svoju profesiu zodpovednosť. Okrem dvoch študentiek, ktoré výber študijného odboru považujú za nešťastnú zhodu okolností (nedostali sa na odbor, aký pôvodne chceli študovať), autori osobných a čiastočne osobných textov vyjadrili, že si odbor volili sami za seba a chcú v ňom i napriek občasným ťažkostiam vidieť zmysel.

V rámci neosobných esejí sme zaznamenali 5 textov, kde nie je vôbec možné zachytiť náhľad autora na dimenziu zmysluplného. U všetkých ostatných študentov je zrejماً túžba po zmysle, alebo priamy dotyk s noetickou dimenziou zmyslu, čo významne ovplyvňuje aj vnímanie budúceho povolania. Franklom popisovaná a zdôrazňovaná vôľa ku zmyslu sa v esejach študentov ukazuje ako kľúčová. Napriek tomu, že mnohí študenti neukázali reflexiu svojej existenciálnej situácie na úrovniach ZOM a ich postoj nedali najavo, téma zmyslu sa v ich textoch explicitne objavuje. Poslednú otázku preto považujeme za zodpovedanú.

## Záver

Na základe dvojsemestrálnej práce so študentami pedagogiky a na základe analýzy ich esejí sme dospeli k záveru, že je potrebné a prínosné venovať sa hlbšej sebareflexii, aby bolo možné reálne skvalitniť poradenskú a sociálne pedagogickú prácu s deťmi a mládežou. Bez porozumenia sebe samému sa interakcia s inými môže stať chaotickou, emočne zraniteľnou a ťažko komunikovateľnou. Navrhujeme pokračovať v realizácii kurzu Zmysel života vo výchove I a Zmysel života vo výchove II a prepojiť ho s ďalšími praktickými workshopmi, aby aj u študentov, ktorí ťažšie osobne komunikujú,

bolo možné vytvoriť priestor pre aktiváciu ich jedinečnej osoby. Výsledky analýzy esejí prinášajú podnety ku skvalitneniu kurzu:

- vytvorenie študijných odborných materiálov (ktoré by sa venovali prepojeniu existenciálnej analýzy, logoterapie a pedagogiky),
- prehĺbenie a konkrétnejšie rozpracovanie tém na úrovni 3. ZOM, ktorá je v esejach popísaná ako najviac problematická,
- zážitkové posilnenie jednotlivých motivačných úrovní v rámci seminárov ale aj workshopov, aby sa študenti mohli osobnejšie a zodpovednejšie vzťahovať k úlohám výchovného poradcu a sociálneho pedagóga,
- kontaktovať študentov, ktorí už pracujú v poradenskej a pedagogickej oblasti a zisťovať, ako sa im v ich zamestnaní darí, či vnímajú, že im kurz pomohol a či sa venujú aj naďalej existenciálne-analytickému a logoterapeutickému reflektovaniu seba samých.

Spoločenská situácia podlieha rýchlym premenám, no **existencia** a **vedomie existencie** je neotrasiteľné, stále a nezmanipulované ideologickými či politicko-ekonomickými vplyvmi. Nadviazaním kontaktu s najvnútornejším hlasom v sebe sa budúci výchovný poradca či sociálny pedagóg môže vedome vzťahovať a autenticky sa rozhodovať. Existenciálne-analytická koncepcia štyroch základných osobných motívácií je vhodnou pomocnou štruktúrou pre podrobné preskúmanie vlastnej existenciálnej situácie v oblasti fyzického bytia, emocionality, v oblasti žitia vlastného a aj zmysluplného. Hlboký náhľad do svojho vnútra pomáha rozpúšťať blokády, uvoľňuje a aktivizuje osobu, ktorá má schopnosť zaobchádzať vedome s realitou.

## Literatúra

BOŽUKOVÁ, J. 2014. Existenciálna analýza, jej základy a cesta k jej dnešnému poňatiu. In *Existencia*, Bratislava 2014, Spoločnosť pre logoterapiu a existenciálnu analýzu Slovensko, s. 21 – 29. ISSN 1339-715X.

FRANKL, V.- E. 2006. *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 2006. 236 s. ISBN 80-7295-085-1.

LANGLE, A. 2010. *Osobní existenciální analýza jako terapeutický přístup*. Praha: Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu, 2010. 28 s. ISBN 978-80-904307-2-3.

LANGLE, A. 2015. Nalézáme to správné? Autentičnost a svědomí. In *Dialogos*, Praha : Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu, 2015. s. 5 – 31. ISBN 978-80-90-4307-7-8.

KRAUSOVÁ, D. 2009. Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu SLEA, o.s. Praha. Psychoterapeutický výcvik v logoterapii a existenciální analýze v Sedlci u Prahy 29.1. 2009. (2. základní osobní motivace).

KRAUSOVÁ, D. 2010. Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu SLEA, o.s. Praha. Psychoterapeutický výcvik v logoterapii a existenciální analýze v Sedlci u Prahy 16. 9. 2010. (Osoba a schopnosti osoby).

KUČEROVÁ, S. Antropologické a axiologické východiská pedagogiky. In *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 2, 2011, č. 2, s. 108 – 118. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-2/Kucerova.pdf>

KUBINOVÁ, L. Zmysel života vo výchove. In *Paedagogica*, č. 21, Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 59 – 65. ISBN 978-80-223-2788-6.

---

KUBINOVÁ, L. Vnútorná integrita a svedomie, východiská pre pedagogiku. In *Paedagogica*, č. 26, Bratislava: Univerzita Komenského, 2014, s. 132 – 140. ISBN 978-80-223-3807-3.

VONDROVÁ, M. Jde o hodnoty. In *Existencia*, Bratislava 2014, Spoločnosť pre logoterapiu a existenciálnu analýzu Slovensko, s. 21 – 29. ISSN 1339-715X.

VONDROVÁ, M. Základy logoterapie a existenciální analýzy. In *Ročenka 2005*, Praha 2005, Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu, s. 41 – 45.

WAGENKNECHT, M.: *Současné rozpracování a metody existenciální analýzy a logoterapie* /online/. Odborné texty SLEA. Edited in 2011. /cit. 2016-01-12/. Dostupné na: <http://www.slea.cz/files/odbornetexty/ealt-rozpracovani%20GLE.pdf>.

## **Adresa autora**

### **Mgr. Lucia Kubinová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UK v Bratislave

Gondova 2, 811 02 Bratislava

lucia.kubinova.phd(a)gmail.com

---

## **SUBJEKTÍVNE HODNOTENIE ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK ODBORU PEDAGOGIKA – VYCHOVÁVATEĽSTVO V OBLASTI RIADENIA VÝCHOVNÉHO PROCESU NA SÚVISLEJ PEDAGOGICKEJ PRAXI /ANALÝZA VYBRANÝCH ZISTENÍ/**

## **SUBJECTIVE EVALUATION SKILLS OF STUDENTS IN PROGRAM PEDAGOGY – LEISURE EDUCATION IN MANAGEMENT EDUCATIONAL PROCESS ON A TEACHING PRACTICE /ANALYSIS OF SELECTED FINDINGS/**

**Lívia Nemcová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

**Patrícia Zólyomiová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The paper highlights the importance of different types of teaching practice during the undergraduate training of future educators in degree program Pedagogy – Leisure Education. Teaching practice contributes significantly to increasing the practical skills and competencies educators, while allowing linking theory to practice. The goal was to establish subjective evaluation skills of students with the degree program Pedagogy – Leisure education through teaching practice in various schools. Criteria for subjective assessment based on a draft standard for educator in leisure time. The main method has its own provenance questionnaire focused. The sample consisted of male and female students the third year of degree program Pedagogy – Leisure education, who in the academic year 2015/2016 completed a subject Teaching Practice (n = 25). The paper presents selected findings in dimension - educational process, management the educational process. It was on the five areas - control the content of educational activities; capacity planning of the educational process in educational groups, the ability to design learning processes of students; the ability to manage and support the learning processes of students; ability to assess progress and results of educational activities. Among the areas surveyed, there are differences, are evaluated subjectively male and female students more positive than negative. The conclusions presented measures to improve the content of undergraduate studies and teaching practice in Pedagogy – Leisure education.

### **Key words:**

teaching practice, educator, competence, leisure education, educational process

## Úvod

Terciárny stupeň je najvyšším stupňom vzdelávania, ktorý možno absolvovať počas svojho života. Tento stupeň by mal kvalitne pripraviť absolventov na výkon svojej profesie v študovanom odbore. Vzdelávanie v pedagogických študijných odboroch by nemalo byť postavené len na získavaní teoretických poznatkov, vo všeobecnosti sa žiada aj pedagogická prax, ktorá môže mať rôzne varianty, čo do obsahu i rozsahu.

Názor, že sa v pedagogickej praxi nestretávame vždy so vzájomnou spojitosťou teórie a praxe, dokonca sa poukazuje až na odtrhnutosť teórie od praxe počas pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov, zdieľa viacero autorov. Kritika je namierená najmä na chýbajúcu, resp. nízku mieru praktických skúseností a poznania praxe počas pregraduálnej prípravy v predmetných študijných odboroch.

O význame pedagogickej praxe, o jej postavení vo vzdelávaní učiteľov a vychovávateľov hovoria autori a autorky. V oblasti učiteľského vzdelávania napr. Rovňanová (2011; 2012, 2014a, 2014b), Maňák (2011), vo vzdelávaní pre oblasť výchovy mimo vyučovania napr. Fenyvesiová – Kollárová – Pintes (2014).

V príspevku poukazujeme na význam rôznych druhov praxí a na skutočnosť, že vo vysokoškolskej príprave pedagógov - vychovávateľov dochádza k rozvoju kľúčových kompetencií, v kontexte kompetenčného profilu vychovávateľa, ktoré súvisia s budúcim profesijným uplatnením absolventov daného študijného programu. V príspevku uvádzame stručnú teoretickú analýzu problematiky pedagogickej praxe a jej vzťahu s teoretickou prípravou vo vybranom študijnom programe realizovanom na PF UMB. Príspevok pojednáva o výsledkoch realizovaného výskumu, v ktorom sme analyzovali subjektívne hodnotenie úrovne dosiahnutých zručností študentov a študentiek odboru Pedagogika – vychovávateľstvo.

## Integrácia pedagogickej praxe do pregraduálnej prípravy budúcich vychovávateľov

Pedagogický zamestnanec – vychovávateľ je dôležitým a rozhodujúcim činiteľom, ktorý ovplyvňuje dynamiku a priebeh výchovného procesu v rôznych školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Profesiou vychovávateľa legislatívne vymedzuje Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Ako aj Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z.z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady pre pedagogického zamestnanca (aj vychovávateľa). Proces stávania sa vychovávateľom je proces náročný a dlhodobý. Ako uvádza Kasáčová (2005, s. 83), tento proces nezačína a ani nekončí pregraduálnou prípravou. Pregraduálnu prípravu môžeme pozitívne ovplyvniť pedagogickou praxou, ktorá sa na kvalite výkonu pedagogického povolania podieľa vo významnej miere, pretože formovanie človeka prebieha v konkrétnych situáciách stykom s reálnymi javmi a nie v abstraktnej sfére (Gabľasová, 2006, Maňák, 2011). Otázku pedagogickej praxe nechápeme len ako otázku praxe samostatnej, jej obsahu, organizácie, metód a riadenia, ale aj ako otázku vzťahu teórie a praxe vo výchove budúceho vychovávateľa v kontexte získavania kompetencií v profesijných štandardoch.

Jedným z nástrojov vytvárania kvalitnej prípravy budúcich vychovávateľov je profesijná štandardizácia práce vychovávateľa, braná ako súčasť zmien a predpokladaného úspechu v tejto oblasti. Prispieť k tomu mala tvorba profesijných štandardov na SR. Vo vzťahu k pregraduálnej príprave absolventov tohto odboru, by vzdelávanie malo byť kompatibilné s tým, čo vyžaduje prax. Kompetencie v profesijnom štandarde sú spracované v nasledovných dimenziách (vychádzame z Návrhu profesijných štandardov, 2009):

1. Vychovávaný (dieťa): Vie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky vychovávaného, psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa, vie identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja vychovávaného a ovplyvňovať jeho personálny rozvoj, vie rozvíjať sociálne zručnosti a postoje vychovávaného a realizovať prevenciu a nápravu sociálno-patologických javov a porúch správania sa vychovávaného.
2. Edukačný proces: Ovláda obsah odborov výchovných aktivít, vie plánovať výchovno-vzdelávací proces v jeho skupine, vie projektovať, riadiť a podporovať procesy učenia sa žiakov v jeho skupine, vie hodnotiť priebeh a výsledok výchovno-vzdelávacích aktivít.
3. Rozvoj školského zariadenia: vie uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy, podieľať sa na tvorbe strategického plánu a na hodnotení plnenia cieľov strategického plánu.
4. Sebarozvoj vychovávateľa: Má schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja, vie sa identifikovať sa s profesijnou rolou a výchovnou organizáciou

Profesijný štandard je vnímaný ako norma, ktorá vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie potrebné na štandardný výkon konkrétneho pedagogického zamestnanca. Vychádza z redefinície pedagogického povolania v kontexte školských reforiem a výskumov uskutočnených za posledné roky v krajinách EÚ (Valica – Pavlov, 2011).

V príspevku sa nezaobráme štandardmi pre profesiu vychovávateľa v konkrétnych zahraničných krajinách, no najbližšie nášmu poňatiu v príprave tejto profesie je Česká republika. V medzinárodnom kontexte môžeme konštatovať, že pre profesiu vychovávateľ existujú rôzne pohľady na kompetencie alebo požiadavky na výkon profesie, čo súvisí s poňatím tejto profesie ako aj systémom zariadení a inštitúcii danej krajiny.

V Českej republike je vychovávateľ vnímaný ako pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch). Podľa tohto zákona sa upravujú predpoklady pre výkon činnosti pedagogických pracovníkov, ich ďalšieho vzdelávania a kariérny systém. Podľa zákona je pedagogickým pracovníkom ten, kto mimo iného vykonáva priamu pedagogickú činnosť a je zamestnancom školy alebo inej inštitúcie. Zákon rozlišuje i kategórie pedagogických pracovníkov – vychovávateľ, pedagóg voľného času a i. Okrem spomínaných pedagogických pracovníkov existuje i rada tzv. mimoškolských edukátorov, ktorých činnosť nie je legislatívne ukotvená. Patria sem lektori záujmového a podnikového vzdelávania, mentori, tútori, animátori alebo koučovia. Požiadavky a profesijné štandardy pre tieto kategórie odborníkov (napr. animátor voľného času, lektor...) formulujú častejšie rôzne mimovládne organizácie, neformálne združenia a pod. Toto možno pozorovať aj v Slovenskej republike.

Nie je jednoduché uviesť normatívy (štandardy) na výkon profesie vychovávateľa v medzinárodnom kontexte, pretože chápanie profesie vychovávateľa (pedagóga voľného času, animátora voľného času) je rôznorodé. V niektorých krajinách (napr. Rusko, Dánsko) sa práca vo voľnom čase čiastočne prepája s profesiou sociálneho pedagóga v školskom prostredí (Sadovaya, Khakhlova, Reznikov, Aleksandr, 2015), vo Francúzsku je to animátor voľného času podobne ako aj v Poľsku (Modrzejewska, Walaszek-Latacz, 2015), v Macedónsku je športový animátor. Vo Švédsku má svoje miesto tzv. voľnočasový pedagóg, ktorý má svoje uplatnenie v Centrách voľného času („leisure-time centres“), ktoré sú priamou súčasťou základných škôl (Andersson, 2010), s čím súvisí fakt, že takmer 80% populácie detí vo veku 6 – 9 rokov navštevuje tieto zariadenia.

Z výskumu Dahl, M., Karlsudd, P. (2015) vyplýva, že schopnosti pedagógov voľného času jasne tvoria oblasti praktickej, aplikovanej pedagogiky. Z výskumu Sadovaya,



Khakhlova, Reznikov, Aleksandr (2015) vyplýva, že príprava budúceho vychovávateľa sa rozvíja nerovnomerne - dominuje hlavne tvorba kognitívnej zložky pripravenosti (teórie) nad kreatívnou a praktickou zložkou (často krát sú jeho kompetencie prepojené so sociálnym pedagogom).

Pre profesiu vychovávateľa existuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici študijný odbor Pedagogika – vychovávateľstvo, ktorá má svoje dlhoročné zázemie a v kontexte profesijného štandardu naplňa aj vlastný obsah. Tento študijný program má viaceré zložky prípravy. Na význam teoretickej i praktickej prípravy budúcich absolventov učiteľských i neučiteľských študijných odborov upozorňujú viacerí autori a autorky (Urbánek, 2005; Kasáčová – Kosová, 2006; Rovňanová, 2011, 2012; Kosová, a i., 2012; Babicová, 2013; Zólyomiová – Nemcová, 2015 a i). Teoretická príprava je zameraná na osvojenie komplexu poznatkov z predmetného odboru, ktoré sú základným predpokladom profesijných kompetencií, a ktoré súčasne s pedagogickou praxou dopĺňajú vedomosti a spôsobilosti realizovať činnosti s deťmi, mládežou i dospelými v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase. Praktická príprava umožňuje učenie prostredníctvom vlastnej individuálnej aktivity, umožňuje komplexne vnímať svoju profesionalitu a rozvíjať ju počas reálnych pedagogických situácií. Činnosti študentov/šudentiek by mali byť zamerané počas pedagogickej praxe na vytváranie profesijných znalostí, smerujúce k cielenému rozvoju profesijných kompetencií. Vzhľadom k študijnému odboru na konkrétnej fakulte, uvádzame autorov a autorky, ktorí sa systematicky zaoberali prípravou učiteľov na PF UMB a prispeli k jej koncepcným zmenám, resp. sa o ne dlhodobo usilovali a riešili i pomer teoretickej a praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov (Višňovský, 1994; László, 1996; Kosová, 1999; Kosová – Tomengová a kol., 2015, s. 41; Kasáčová – Babjaková – Cabanová – Filipiak – Seberová a kol., 2011). Praktická príprava v študijnom odbore Pedagogika – vychovávateľstvo je zaradená do študijného programu ako implicitná súčasť vzdelávania budúcich vychovávateľov. Ako uvádza Babicová (2013) je prínosom pedagogickej praxe v osobnej úrovni poznania vlastných limitov. V kognitívnej úrovni dochádza ku konfrontácii teórie a praxe a v afektívnej oblasti študent/šudentka počas praxe zažíva rôzne pocity, od nadšenia až po sklamanie. Zmysel a podstata praktickej prípravy ostáva rovnaká ako bola zavedená pred 22 rokmi (od 1994) a v zásade svoj rozsah i obsah zásadne nemenila (približne do 30 hodín súvislej praxe/za semester) (Zólyomiová, Nemcová, 2015). V súčasnosti existujú v rámci spomínaného študijného programu tri druhy praxí, zaradené do letných semestrov konkrétneho roku štúdia (Sprievodca štúdiom, PF UMB, 2015/2016, s. 100 - 102):

- Úvodná prax (26 hodín za semester);
- Priebežná prax (26 hodín za semester);
- Súvislá prax (26 hodín za semester).

Jednotlivé druhy praxí sú zaradené od 1. - 3. ročníka štúdia bakalárskeho stupňa. Sú uvádzané ako povinná súčasť vzdelávania a ich zaťaženie pre študenta predstavuje 510 hodín počas 3 akademických rokov štúdia (štandardná dĺžka štúdia). Z celkovej hodinovej záťaže študenta v povinných predmetoch (4050 hodín/3roky), je pomer zaťaženia študenta (v %) medzi praxou a teóriou 12,59% k 87,41%.

## Výskumný súbor a metodika

Výskumný súbor tvorili študenti a študentky študijného odboru Pedagogika – vychovávateľstvo, ktorí reflektovali skúsenosť z vlastnej súvislej praxe, v treťom ročníku letného semestra v akademickom roku 2015/2016. Z metodologického hľadiska išlo o zámerný dostupný výber výskumnej vzorky. Výskumný súbor tvorilo 31 respondentov, po analýze všetkých hodnotiacich materiálov sme vyradili 6, ktoré neboli kompletne pre

potreby výskumu vyplnené. Vyhodnocovali sme súbor (N = 25), ktorý nebol reprezentatívnym výberom, preto zistené výsledky nie je možné zovšeobecňovať na základný súbor. Výskumným nástrojom bol sebahodnotiaci dotazník vlastnej proveniencie, ktorý bol zostavený podľa Návrhu profesijných štandardov v kategórii vychovávateľ (2009), v kariérom stupni - začínajúci vychovávateľ. Respondentom a respondentkám boli ponúknuté pedagogické činnosti, ktoré mali hodnotiť na škále 0 (vykonávam vždy bez ťažkostí) – 6 (vykonávam s ťažkosťami a potrebujem pomoc). Na kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu sme použili matematicko-štatistické metódy rozdelenia početností na určenie miery polohy hodnôt (stredných hodnôt – medián, modus, aritmetický priemer), z kvalitatívnych metód boli využité analýza, syntéza, porovnanie. Porovnáваме subjektívne hodnotenie študentov a študentiek s objektívnym hodnotením získaným zo záverečného hodnotenia cvičným vychovávateľom/vychovávateľkou a celkovým hodnotením predmetu súvislá prax. Výskumný súbor tvorili aj cviční vychovávateľa/cvičné vychovávateľky, ktoré sprevádzajú študenta/študentku na súvislej praxi. Cvičný vychovávateľ/ vychovávateľka vyplňala celkové hodnotenie študenta/ky na škále podľa stupňov hodnotenia vyplývajúcich zo Študijného poriadku pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici pre akademický rok 2015/2016. Limitom tohto hodnotenia bola malá kompatibilita s hodnotiacim podkladom určeným pre študenta/študentku. Výsledky sme nekomparovali z hľadiska pohlavia, pretože sme nemali dve vyvážené cieľové skupiny (muži n = 2; ženy n = 23).

Cieľom výskumu bolo analyzovať subjektívne hodnotenú úroveň zručností/ kompetencií študentov a študentiek odboru Pedagogika – vychovávateľstvo prostredníctvom samohodnotiaceho dotazníka. Dotazník vlastnej konštrukcie, zameraný na vybrané položky kompetenčného profilu začínajúceho vychovávateľa, bol distribuovaný ako povinná súčasť podkladov študenta k súvislej pedagogickej praxi. Návratnosť dotazníkov bola preto 100%-tná. V analýze dotazníka sme sa bližšie zamerali na dimenziu edukačný proces (riadenie edukačného procesu).

## Výskumné zistenia a diskusia

Činnosti vychovávateľa v sebe zahŕňajú množstvo súčastí, ktoré sú vzájomne prepojené, ale ktoré sa nemusia vždy priamo orientovať len na edukačný proces. Zisťovali sme ako sa subjektívne hodnotia študenti a študentky v jednotlivých činnostiach vyplývajúcich z Návrhu profesijného štandardu pre vychovávateľov. K jednotlivým činnostiam sa vyjadrovali škálovanou otázkou (0 – 6). Výsledky v jednotlivých činnostiach sme sumarizovali do konkrétnych dimenzií Návrhu profesijného štandardu a v tab. 1 ich uvádzame zostupne. Čím vyššia hodnota, tým viac ťažkostí pri vykonávaní činností.

Tab. 1: Porovnanie subjektívneho hodnotenia dimenzií

Dimenzia	priemer	medián	modus	min	max
Vychovávaný	1,11	1,00	1	0	3
Edukačný proces	1,13	1,00	1	0	3
Sebarozvoj vychovávateľa	1,28	1,00	1	0	3
Rozvoj školského zariadenia	1,34	1,00	1	0	4

Pri porovnaní jednotlivých oblastí činnosti vychovávateľa najviac ťažkostí uvádzali respondenti a respondentky v oblasti rozvoj školského zariadenia (priemer 1,34), kde

sme zaznamenali max. hodnotu 4 (ťažkosti mám veľmi často). Najmenej ťažkostí bolo uvádzaných v dimenzii vychovávaný (1,11) a v dimenzii edukačný proces (1,13).

My sa bližšie zameriavame na analýzu subjektívne hodnotenej úrovne rozvoja zručností a kompetencií študentov a študentiek v dimenzii edukačný proces (riadenie edukačného procesu) (bližšie v Tab. 2, kde údaje sú uvádzané zostupne, čím vyššia hodnota, tým viac ťažkostí pri vykonávaní činností.) Táto dimenzia je tvorená nasledovnými cieľovými činnosťami a charakteristikami, ktoré prislúchajú začínajúcemu vychovávateľovi:

- **Ovládať obsah odborov výchovných aktivít** znamená poznať štruktúru a obsahové zameranie výchovy vo voľnom čase, poznať metodiku záujmových činností; poznať špecifiká a význam voľnočasovej edukácie;
- **Schopnosť plánovať výchovno-vzdelávací proces v jeho skupine** znamená poznať metodiku tvorby výchovného programu, vedieť pripraviť plán výchovných činností pre svoju cieľovú skupinu na stanovené obdobie; vnímať výchovu žiakov vo voľnom čase ako cieľavedomý a systematický proces;
- **Schopnosť projektovať procesy učenia sa žiakov v jeho skupine** znamená poznať zásady projektovania edukačného procesu, poznať všeobecné výchovné ciele, akceptovať zameranie a profiláciu daného zariadenia.
- **Schopnosť riadiť a podporovať procesy učenia sa žiakov v jeho skupine** znamená mať poznatky o štýloch riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, uplatňovať znaky demokratického štýlu riadenia, podporovať samostatnosť a zodpovednosť vychovávaných, preferovať demokratický štýl riadenia.
- **Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacích aktivít** znamená poznať funkcie hodnotenia vychovávaného, modifikovať naplánovaný priebeh výchovného procesu na základe výsledkov hodnotenia, efektívne

Tab. 2: Porovnanie sebahodnotenia činností v dimenzii edukačný proces – jeho riadenie

Činnosti v dimenzii edukačný proces	priemer	medián	modus	min	max
Schopnosť riadiť a podporovať procesy učenia sa	0,72	1,00	0	0	3
Ovládať obsah odborov výchovných aktivít	0,96	1,00	1	0	2
Schopnosť plánovať výchovno-vzdelávací proces	1,16	1,00	1	0	3
Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacích aktivít	1,28	1,00	1	0	3
Schopnosť projektovať procesy učenia sa žiakov	1,52	1,00	1	0	3

Na základe hodnôt priemeru z Tab. 2 vidieť, že pri samohodnotení študentov prevláda stupeň škály 1 (ťažkosti mám len výnimočne), čo dokumentuje medián i modus. Pri

porovnaní jednotlivých oblastí najlepšie sa subjektívne hodnotili študenti a študentky v oblasti schopnosti riadiť a podporovať procesy učenia sa a v oblasti ovládania odborov výchovných aktivít ( $>1$ ). Najviac ťažkostí uvádzali v oblasti schopnosti projektovať procesy učenia sa žiakov. Táto oblasť súvisí s poznaním zásad projektovania edukačného procesu, s poznaním všeobecných výchovných cieľov, typických pre dané zariadenia a schopnosťou ich transformovať do čiastkových cieľov pre činnosť svojej skupiny ako i schopnosťou akceptovať obsahové zameranie a profiláciu daného zariadenia. Čo je pre podmienky začínajúceho vychovávateľa na pedagogickej praxi náročné.

Subjektívne hodnotenie je iba jedným z ukazovateľov ohodnotenia vlastnej úrovne dosiahnutých kompetencií. Zároveň nám môže vypovedať o oblastiach, ktoré môžu jednotlivcovi spôsobovať ťažkosti alebo práve naopak. Ďalším, o to dôležitejším ukazovateľom, je objektívne hodnotenie. V celkovom hodnotení súvislej praxe sa odráža ohodnotenie študenta cvičným vychovávateľom a hodnotenie didaktikom z katedry. Cvičný vychovávateľ bol prítomný počas súvislej praxe študenta denne v realite konkrétneho školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia, mal možnosť sledovať kandidáta pri príprave a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, hodnotiť jeho reakcie na bezprostrednú prax, ktoré sa nedajú modelovo vytvoriť, ani dopredu nacvičiť. Didaktik z katedry hodnotil pedagogickú dokumentáciu študenta z praxe (prípravy, analýzu hospitácií, sebareflexiu a i.) Pri porovnaní spomínaných hodnotení môžeme konštatovať, že v 17-tich prípadoch hodnotenie študenta získané od cvičného vychovávateľa a didaktika z katedry bolo zhodné. Ak však porovnáваме medzi hodnotením od cvičného vychovávateľa, od didaktika z katedry a od študenta/ky, tak iba v štyroch prípadoch bola zhoda všetkých troch. V 11-tich prípadoch bolo ohodnotenie študenta samým sebou lepšie ako u ostatných hodnotiacich, v 10-tich prípadoch bolo hodnotenie samého seba u študenta horšie.

## Záver

Sebahodnotenie študentov v dimenzii edukačný proces (riadenie edukačného procesu) dopadlo v priemere veľmi pozitívne (priemer = 1,13), horšie sa študenti hodnotili v dimenzii sebarozvoj vychovávateľa a rozvoj školského zariadenia. V rámci subjektívneho hodnotenia úrovne jednotlivých činností v tejto dimenzii študenti a študentky uvádzali v priemere, že najmenej ťažkostí mali pri riadení a podporovaní procesov učenia v ich skupine (priemer = 0,72) a najviac ťažkostí mali v činnosti projektovania procesov učenia sa žiakov (priemer = 1,52).

Sebareflexia vlastných zručností a kompetencií súvisí s intrapersonálnymi kompetenciami. Schopnosť sebareflexie znamená na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť svoju vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobné kvality, spôsobilosť autoregulácie ako schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a sebazvedľávanie (Sámelová, 2014). Tým, že sme zistili rozdiely medzi hodnotením vlastnej úrovne činností (subjektívne hodnotenie) a hodnotením získaným „zvonka“ (objektívne hodnotenie) by sme mohli povedať, že študenti a študentky nemajú rozvinutú správnu mieru sebareflexie. Naše tvrdenie by sme však potrebovali lepšie overiť aj na základe toho, že za istý nedostatok vo výskume považujeme nejednotnosť v hodnotiacich formulároch študentov a cvičných vychovávateľov. Dôležitým odporúčaním pre nás je pripraviť pre úvodnú, priebežnú i súvislú prax jednotné formuláre na sebahodnotenie študenta (zosúladené s činnosťami vyplývajúcimi z Návrhu štandardu profesijných kompetencií v kariernom stupni začínajúci vychovávateľ). Tak bude možné longitudinálne sledovať a porovnávať získané dáta aj druhostupňovou štatistikou.

Prezentované výsledky považujeme len za čiastkové, domnievame sa, že predstavujú sondy do osobnostnej a profesijnej pripravenosti budúcich vychovávateľov a vychovávateľiek na výkon profesie a majú pre rozvoj tohto odboru veľký význam, pretože poukazujú na ďalšie možnosti skvalitňovania prípravy v študijnom odbore Pedagogika - vychovávateľstvo.

## Literatúra

ANDERSSON, B. 2010. Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. In *Education Inquiry*. Vol. 1, No. 3, September 2010, pp.197–209. Dostupné na internete: <http://journals.co-action.net/index.php/edui/article/view/21942/0>

BABICOVÁ, Z. 2013. Príprava študentov učiteľstva pedagogiky na učiteľské povolanie z pohľadu pedagogickej praxe. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov : FHPV PU Prešov, 2013, s. 192 – 202. 398 s. ISBN 978-80-555-0984-6.

DAHL, M. – KARLSUDD, P. 2015. Leisure-time teachers in a changed profession. In. Problems of education in the 21st century, Volume 68, 2015, p. 22 – 35. Dostupné na internete: <http://oaji.net/articles/2016/457-1452585584.pdf>

FENYVESIOVÁ, L. – KOLLÁROVÁ, D. – PINTES, G. 2014. Špecifiká profesijného štartu vychovávateľov v podmienkach školských klubov detí. In *Prohuman*. 2014. Dostupné na internete: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/specifika-profesijneho-startu-vychovavatelov-v-podmienkach-skolskych-klubov-deti>. [cit. 2016–07–11]. ISSN 1338-1415.

GABLASOVÁ, S. [online]. *Úlohy pedagogickej praxe v príprave budúcich učiteľov*. Dostupné na internete: [www.unipo.sk/public/media/files/docs/pf\\_katedry/svk/dokument\\_410\\_265.doc](http://www.unipo.sk/public/media/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_410_265.doc)

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0.

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KASÁČOVÁ, B – BABJAKOVÁ, S. – CABANOVÁ, M. – FILIPIAK, E. – SEBEROVÁ, A. a kol. 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica : 2011. ISBN 978-80-557-0162-2.

KOSOVÁ, B. 1999. Koncepčné východiská pedagogickej zložky prípravy učiteľov 1. stupňa základnej školy. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Zborník vedecko-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : 1999. ISBN 80-8055-317-3.

KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : 2015. ISBN 978-80-557-0860-7.

LÁSZLÓ, K. 1996. *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. Banská Bystrica : 1996. ISBN 80-88825-41-5.

MODRZEJEWSKA, J. - WALASZEK-LATACZ, J. 2015. Wychowawcza rola animatora czasu wolnego dzieci w obszarze społecznym współczesnej turystyki dziecięcej. *Przegląd Nauk Stosowanych*, 2015, 6 Relacje w przestrzeni społeczno-ekonomicznej: 44-54.

MAŇÁK, J. 2011. K problému teorie a praxe v pedagogice. In *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 3, s. 257 – 271. ISSN 1211-4669.

- PAVLOV, I. 2005. Celoživotné vzdelávanie učiteľov v učiacej sa škole. In *Zborník z príspevkov z medzinárodnej konferencie História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
- ROVŇANOVÁ, L. 2011. Integrácia teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011, s. 122 – 132. 241 s. ISBN 978-80-557-0304-6.
- ROVŇANOVÁ, L. 2012. Teória a prax v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Humanum : międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*. Warszawa : Instytut Studiów Między narodowych i Edukacji Humanum, 2012, roč. 1., č. 8, s. 351 – 363. ISSN 1898-8431.
- ROVŇANOVÁ, L. 2014. Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov. In *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství : sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*, Ostrava, 3. – 4.10.2014. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014a, s. 137 – 148. 283 s. ISBN 978-80-7464-540-2.
- ROVŇANOVÁ, L. 2014. Profesionálne pedagogické činnosti v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2014b, s. 117 – 137. 170 s. ISBN 978-80-7464-655-3.
- SPIPKOVÁ, V. 2006. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. In *Pedagogika*. Roč. 56, 2006, č. 1.
- ŠIMONÍK, O. 1998. Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelstevním studiu. In *Pedagogická orientace*. 1998. č. 4.
- ŠVEC, V. 1994. Ke vztahu pedagogické teorii a praxi v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. In *Pedagogická orientace*. 1994, č. 12-13.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
- ZÓLYOMIOVÁ, P. – NEMCOVÁ, L. 2015. Pedagogická prax a ďalšie možnosti zvyšovania praktických zručností študentov a študentiek v odbore pedagogika. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství X*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2015, s. 88 -104. 226 s. ISBN 978-80-7395-921-0.
- ZÓLYOMIOVÁ, P. – NEMCOVÁ, L. – ŠKVARKOVÁ, Z. 2008. Miesto a úloha pedagogickej praxe v učiteľských a neučiteľských študijných programoch na Katedre pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. In *Pedagogická praxe a odborové didaktiky*. Brno: 2008. ISBN 978-80-7392-052-4.
- URBÁNEK, P. 2005. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- VALICA, M. – PAVLOV, I. 2011. Profesionalizácia a profesionálne štandardy pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. In *Pedagogické rozhľady. Časopis pre školy a školské zariadenia*. č. 3, roč. 20, 2011. ISSN 1335-0404.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1994. Vzťah teórie a praxe v príprave budúcich učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov. In *Acta universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 1. Zborník vedeckovýskumných prác*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 1994, s. 5 – 16. 196 s. ISBN 80-8055-020-4.
- SADOVAYA, V. V. - KHAKHLOVA, O. N. - REZNIKOV, A. A. 2015. The Formation of Professional Readiness of a Social Teacher to Organization of Children's Leisure Time Activities. In *International Journal of Environmental & Science Education*, 2015, 10 (4), 595 – 602.

---

SÁMELOVÁ, S. 2014. Osobnosť učiteľa z pohľadu žiakov stredných škôl. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství IX*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2014. 111 – 120. 283 s. ISBN 978-80-7464-540-2.

Spríevodca štúdiom Pedagogickej fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica : PF UMB, 2015/2016. 255 s. ISBN 978-80-557-0938-3.

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

Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z.z., ktorou sa stanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

## **Adresy autorov**

### **Mgr. Lívia Nemcová, PhD.**

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

### **PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD.**

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

# SOCIÁLNO-VÝCHOVNÉ PORADENSTVO V PRÁCI ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

## SOCIO-EDUCATIONAL GUIDANCE IN THE WORK OF SCHOOL SOCIAL EDUCATORS

**Miriám Niklová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The school environment is now an increase of problem behavior among pupils as shown by the report on the state of education in Slovakia and systematic steps to encourage its further development prepared by the Ministry of Education, Science Research and Sport in 2013. In this regard it is necessary to strengthen the school's professional staff special needs social pedagogues of the school. The causes of problem behavior of students is necessary to timely detect diagnose and deal with its solutions should participate in professional staff especially social educator who has these competencies set out in the Act. 317/2009 on pedagogical staff and specialists. In particular the competence of prevention socio-pedagogical diagnostics environment and relationships socio-educational counseling re-education and behavior as well. The study will bring socio-educational counseling as one of the relevant instruments of school teachers in the social context of his other professional activities. The study will pay attention to consultancy work needs social pedagogues in schools from the perspective of the target groups with the application of selected methods of socio-educational counseling.

### **Key words:**

social pedagogue of school, social-pedagogical counseling, school, pupils

### **Úvod**

Poradenstvo v podmienkach Slovenska zabezpečujú školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, medzi ktoré patria: centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrá špeciálno-pedagogického poradenstva. Ich činnosť a úlohy sú vymedzené Zákonom č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní. V §130 vyššie uvedeného zákona sa ďalej uvádza, že v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálnopedagogická vrátane logopedickej a liečebno-pedagogickej činnosti a sociálna činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Osobitnú starostlivosť venujú deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poradenské služby poskytujú aj zákonným zástupcom detí a pedagogickým zamestnancom. Poradenské zariadenia vykonávajú nasledujúce činnosti: preventívne, poradenské, diagnostické, terapeutické, rehabilitačné a i. činnosti. Uvedené inštitúcie zastrešujú celú ponuku v rámci biodromálneho vývinu človeka s cieľom poskytnúť poradenské služby na profesionálnej úrovni pri rešpektovaní základných znakov



poradenstva akými sú: interdisciplinárnosť, komplexnosť, profesionálnosť, procesualnosť, edukatívnosť a i.

V Zákone č. 448/2008 o sociálnych službách v § 19 je sociálne poradenstvo vymedzované ako odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva. Základné sociálne poradenstvo je posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Základné sociálne poradenstvo je súčasťou každej sociálnej služby poskytovanej podľa tohto zákona. Špecializované sociálne poradenstvo je zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci.

Poradenstvo, či už výchovné alebo sociálne vykonávajú odborníci zo zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Je určené pre rôzne cieľové skupiny (jednotlivec, skupina, rodina,...). Poradenské činnosti môže poskytovať aj sociálny pedagóg, ktorý podľa §130 a odseku 3 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní patrí k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie.

### **Sociálno-pedagogické poradenstvo**

V intenciách Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 24 je uvedené, že sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti aj v rámci poskytovania poradenstva. Sociálno-pedagogické poradenstvo podľa uvedeného zákona je určené: *„pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení.“* Podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní môže v školách (od materských až po školy stredné, mimo jazykových a umeleckých škôl) pôsobiť v školách sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec, ktorý by v školách vykonával preventívnu a sociálno-výchovnú prácu. Vzhľadom ku skutočnosti, že nie každá škola má školského sociálneho pedagóga, poradenské a ďalšie činnosti zabezpečujú odborníci zo zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

Sociálno-edukačné poradenstvo podľa C. Határa (2010, s. 81) predstavuje komplexne rozpracovaný nástroj sociálno-výchovnej starostlivosti a edukatívne zameranej sociálnej pomoci. Jeho cieľom je zistiť rozsah a charakter reálnych alebo potencionálnych problémov, príčiny ich vzniku, prípadne usmerniť klientov pri voľbe a uplatňovaní sociálnych a edukatívnych služieb.

Sociálny pedagóg pri poskytovaní poradenstva môže aplikovať niektorý z nižšie uvedených poradenských prístupov. Výber poradenského prístupu je determinovaný mnohými faktormi ako napr. charakter problému, jeho etiológia, typ osobnosti človeka ako aj profesijné kompetencie daného poradcu.

*Dynamický prístup* – je založený na princípe podmieňovania súčasného správania minulosťou a využívaním princípu kauzality. Poradca pracuje s vnútornými psychickými kvalitami človeka za účelom reorganizácie jeho osobnosti. Poradenský vzťah medzi nimi je asymetrický (lekár - pacient). Poradenstvo je založené na báze objasňovania, interpretácie a konfrontácie.

*Behaviorálny prístup* – vychádza z predpokladu, že správanie človeka je výsledkom procesu učenia. Poradenský vzťah je edukatívny (vychovávateľ – vychovávaný)

a poradca pri tom využíva rôzne učebné techniky. Poradenstvo je založené na princípe podmieňovania, posilňovania, nácviku, tréningu, modelovania a presvedčania.

*Experienciálny prístup* – sa zameriava na dosiahnutie vyššieho stavu vedomia, uvedomenia si svojich možností a schopnosti naučiť sa ich aplikovať v praxi. Úlohou poradcu je motivovať človeka k možným riešeniam. Poradenský proces je emocionálny (človek – človek).

*Eklektický prístup* – poradca pri svojej práci využíva viaceré prístupy, metódy a techniky, ktoré prispôsobuje charakteru problému a typu osobnosti človeka (Határ, 2010).

Poskytovanie poradenstva si vyžaduje odbornú a osobnostnú erudovanosť poradcu, ale aj určitý postup, ktorý M. Lipnická (2016) štrukturuje do nasledujúcich bodov:

- cieľ poradenskej aktivity (čo zlepší, pomôže vyriešiť),
- cieľová skupina (pre koho je určené a prečo),
- metódy poradenskej aktivity (ako budú dosiahnuté ciele),
- priebeh poradenskej aktivity (ako postupne budú poradenské metódy realizované),
- hodnotenie obsahu a realizácie poradenstva (kritériá reflexie poradenskej aktivity a sebareflexie poradcu).

Cieľom poskytovania poradenských služieb je zlepšiť kvalitu života človeka, pomôcť mu v nepriaznivej sociálnej situácii poskytnutím odbornej pomoci za výraznej participácie človeka.

M. Slovíková (2017) dlhodobo realizuje výskumy a výskumné šetrenia v školách a školských zariadeniach (CPPPaP, ČŠPP) na Slovensku za účelom zmapovania poskytovaných poradenských služieb, metodicko-odborných činností, aktivít v oblasti prevencie a ďalších činností vo všetkých krajoch Slovenska. Podľa výsledkov výskumu autorky v školskom roku 2015/2016 bolo v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie evidovaných až 123 458 klientov, z ktorých bolo 57 157 dievčat (46,30%) a 66 301 chlapcov (53,70%). Oproti predchádzajúcemu školskému roku došlo k zvýšeniu podielu dievčat ako klientov v CPPPaP. Najviac žiakov (klientov CPPPaP) predstavujú žiaci druhého stupňa základných škôl. Z výsledkov výskumu ďalej vyplýva, že z celkového počtu klientov v CPPPaP (123 458) bolo v školskom roku 2015/2016 poskytnutých až 382 696 odborných činností. Medzi ťažiskové činnosti, ktoré boli klientom poskytnuté patrili najmä diagnostika a poradenstvo. V súčasnosti podľa M. Slovíkovej (2017) systém výchovného poradenstva a prevencie na základe kvantitatívnych zistení poukazuje na skutočnosť, že počet odborníkov nie je dostatočný a je značne poddimenzovaný, čo môže negatívne determinovať aj poskytovanú odbornú starostlivosť tým, ktorí ju potrebujú. Výsledky realizovaných výskumov M. Slovíkovej ďalej potvrdzujú, že v súčasnosti je mládež vo vyššej miere ohrozená rôznymi sociálno-patologickými javmi oproti predchádzajúcemu obdobiu (agresivity, šikanovanie, extrémizmus, sociálne siete a i.). Ako v tejto súvislosti uvádza aj J. Hroncová (2015) spoločenská a výchovná potreba uplatnenia sociálneho pedagóga v škole a školských zariadeniach je naliehavá a nevyhnutná vzhľadom k nárastu sociálno-patologických javov u detí a mládeže v dôsledku súčasnej krízy kríz v spoločnosti i rodine. Sociálny pedagóg je odborníkom, ktorý zabezpečuje nielen preventívne činnosti, ale aj poradenstvo, diagnostiku a reedukáciu problémového správania žiakov.

Sociálny pedagóg v školách a v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie uskutočňuje individuálne poradenstvo pre jednotlivca (žiak, učiteľ, ...), skupinové poradenstvo (školskú triedu), ale aj rodinu. Ako uvádza K. Kropáčová (2013) sociálno-pedagogická práca s jednotlivcom v škole a v školských zariadeniach si

vyžaduje aj podporu z rodinného, ale aj školského prostredia a ich vzájomné prepojenie. Preto sa často individuálna práca s jednotlivcom mení na skupinovú alebo rodinnú. Pre lepšiu úspešnosť sociálno-pedagogickej práce s jednotlivcom je potrebné prepojenie na širší okruh prostredia jednotlivca akými sú rodina, škola, formálna skupina a vrstovníci. Ak žiak vyhľadá odbornú pomoc z vlastnej iniciatívy je u ňo vyšší predpoklad efektívnejšieho poradenského procesu.

Sociálny pedagóg v úlohe poradcu pomáha žiakom s riešením sociálno-výchovných problémov. Okrem práce so žiakmi, komunikuje sociálny pedagóg s rodičmi žiakov, pedagogickými zamestnancami a ďalšími odborníkmi. Sociálny pedagóg pracuje so žiakmi individuálne a navštevuje školské triedy, kde sleduje priebeh vyučovacieho procesu a socializáciu žiakov, čo mu umožňuje vyhodnotiť problémové oblasti a poskytovať konzultácie rodičom a učiteľom.

V rámci skupinového poradenstva pracuje sociálny pedagóg so skupinou v škole s cieľom zmiernovania prejavov problémového správania u všetkých členov skupiny. Práca so skupinou si vyžaduje dôkladné poznanie jej špecifik (skupinová dynamika, skupinové dianie, ciele a normy skupiny, štruktúra skupiny a pod.). Podľa K. Kropáčovej (2013) v poradenskom procese môže dôjsť k zmene formy poradenstva zo skupinového na individuálnu formu. Poradenské skupiny a ich vznik je často determinovaný potrebami školskej praxe napr. pre žiakov šikanovaných s okrajovou pozíciou v škole, neakceptované skupinou a pod. Pre každú cieľovú skupinu žiakov je osobitne vypracovaný poradenský program a plán poradenskej činnosti (cieľ poradenstva, frekvencia stretnutí a pod.).

J. Storø (2013) konštatuje, že pri práci sociálneho pedagóga so skupinou je nevyhnutné, aby si sociálny pedagóg vymedzil čas vo vzťahu k jednotlivcovi a vo vzťahu k skupine. Práca s jednotlivcami v skupine je determinovaná potrebami každého jednotlivca. Cieľom skupinovej práce je klásť akcent na synergický efekt, ktorý môžu účastníci dosiahnuť svojim spoločným úsilím.

V rámci sociálno-pedagogickej práce s rodinami sociálny pedagóg poskytuje konzultácie a poradenstvo rodičom, uskutočňuje rodinnú sociálno-pedagogickú terapiu a i. Realizácia uvedených činností si vyžaduje dostatočné zručnosti a vedomosti sociálneho pedagóga. Zároveň pracuje s rodinou dieťaťa v situáciách, kedy rodina odmieta alebo nie je ochotná prijať problém svojho dieťaťa a odmieta akúkoľvek pomoc zo strany školy, stáva sa práca s takouto rodinou pre sociálneho pedagóga veľmi náročnou (Hroncová, 2013).

Poskytovanie rodinného poradenstva umožňuje členom rodiny zvládať náročné situácie, krízy a konflikty v rodine, ktoré J. Prevendárová (2001) charakterizuje ako profesionálny proces pomoci rodine, prostredníctvom, ktorého poradca obnovuje optimalizáciu fungovania rodinného systému. Neoddeliteľnú súčasť úspešnej práce s rodinou pri odstraňovaní a eliminovaní nevhodných prejavov správania u detí a mládeže tvorí rodinná terapia. Tá podľa autorky predstavuje samostatnú formu psychoterapeutickej pomoci zameranú na proces navodenia prospešných zmien v narušenom, patologicky zmenenom či dysfunkčnom rodinnom systéme prostredníctvom terapeutického vzťahu medzi pomáhajúcim a členmi rodiny a prostredníctvom terapeutických intervencií.

V závere príspevku demonštrujeme postup riešenia sociálno-výchovného problému (agresívne správanie žiakov) z aspektu profesie školského sociálneho pedagóga.

- 1. Identifikácia problémového správania** – tá sa uskutočňuje buď cielene realizovaním monitoringu výskytu problémového správania žiakov v škole, alebo upozornením na problémové správanie zo strany žiakov, učiteľov, rodičov alebo iných odborníkov.

2. **Diagnostika problémového správania** – individuálne diagnostikovanie problémového správania žiakov za účelom stanovenia diagnózy a vytvorenia komplexného obrazu o príčinách a vývine problémového správania. Skúma sa osobná anamnéza žiaka, rodinná anamnéza žiaka, analýza sociálneho (rodinného a školského) prostredia, úroveň sociálnych vzťahov v triede, rodine a pod. V rámci diagnostických metód môže sociálny pedagóg aplikovať najmä metódu individuálneho rozhovoru so zainteresovanými stranami (žiakom, rodičmi žiaka,...), pozorovanie, dotazník, sociometriu, kazuistiku a i.
3. **Včasná intervencia** – výber adekvátnych metód pre prácu s problémovým žiakom. Akcent je kladený na včasnosť aplikovaných odborných intervencií ako prevencia vzniku závažnejších delikventných foriem správania žiaka. Po intervencii, ktorá je zväčša prvou voľbou a je krátkodobého charakteru nastupuje poradenský proces, ktorý je pravidelný a dlhodobý.
4. **Proces poradenstva** – z poradenských metód sociálny pedagóg pri práci s agresívnym žiakom využíva najmä:
  - *metódu ventilácie* – umožní žiakovi ventilovať negatívne pocity, zlosť, ktoré pramenia zo vzniknutej situácie,
  - *metódu povzbudenía* a metódu plánovania pozitívnej perspektívy – na strane žiaka, ale aj jeho rodičov v snahe nájsť spoločné riešenia vzniknutých problémov,
  - *metódu interpretácie* – dopĺňam informácie zo strany žiaka a rodiny pre riešenie problému,
  - *modelovanie* – vytváranie reálnych situácií problémového správania žiaka,
  - *metóda hrania rolí, sebakontrolné techniky*, ktoré sú dôležité pri práci s agresívnym žiakom, *konfrontácie* a pod. Pokiaľ by sa rozsah a charakter problémového správania žiaka prehľboval, prípadne by sa pridružili ďalšie problémy, ktoré spadajú pod kompetencie iných odborníkov, môže sociálny pedagóg aplikovať metódu distribúcie.

Podľa rozsahu a charakteru problémového správania žiaka sociálny pedagóg pokračuje v individuálnych a skupinových formách práce (individuálne poradenstvo, výcvikové skupiny, klubové činnosti a pod.). Veľmi významné sú pre agresívnych žiakov aj poradenské skupiny, kde sú žiaci s podobným problémovým správaním. Úlohou sociálneho pedagóga v skupine je odbúravanie nadbytočnej agresivity a napätia, podpora empatie, asertivity, spolupráce a i. Pri riešení problémového správania žiaka je nevyhnutná aj práca s rodičmi (zákonnými zástupcami) žiaka individuálnom alebo skupinovou formou a poskytnutie konzultácií učiteľom v škole.

**Spätná väzba z poradenského procesu** – zhodnotenie aplikovaných intervenčných metód práce so žiakom a jeho rodinou a návrh ďalších preventívnych opatrení pre udržanie adekvátneho správania žiaka. Pokiaľ problémy v správaní žiaka aj naďalej pretrvávajú, je potrebná intenzívnejšia a dlhodobá starostlivosť v intenciách centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a neskôr aj v špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum) formou krátkodobých reedukačných pobytov alebo aj dlhodobého umiestnenia v reedukačnom centre, prípadne liečebno-výchovnom sanatóriu.

## Záver

Poradenstvo predstavuje poskytovanie odbornej pomoci s cieľom pomôcť človeku (žiakovi, učiteľovi, rodičovi, ...), ktorý sa ocitol v problémovej situácii a nedokáže si pomôcť sám. Cieľom poradenstva je mobilizácia vnútorných a vonkajších zdrojov jednotlivca prostredníctvom nástrojov, metód a foriem práce, ktoré si problémová situácia vyžaduje. V súčasnosti je už dlhodobo v odbornej i laickej verejnosti traktovaná problematika nárastu deviantného správania u detí a mládeže, ktorá si vyžaduje zásah erudovaných odborníkov (v preventívnej, ale aj kuratívnej oblasti). Z tohto dôvodu je na

mieste a uvádza sa to aj v *Správe o stave školstva na Slovensku ...*, že je nevyhnutné zvýšiť počet odborných zamestnancov pre oblasť prevencie. A práve tu nachádza svoje uplatnenie najmä sociálny pedagóg, na čo poukazuje aj Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 24. Sociálny pedagóg je odborníkom, ktorý zabezpečuje nielen preventívne činnosti, ale aj poradenstvo, diagnostiku a reedukáciu problémového správania žiakov.

## Literatúra

EMMEROVÁ, I. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica : PF UMB. 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

HATÁR, C. *Sociálny pedagóg. V systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra : PF UKF. 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica : Belianum. 2015. ISBN 978-80-557-0957-4.

HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.-CIMPRICHOVÁ, GEŽOVÁ, K. *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica : Belianum. 2015. ISBN 978-80-557-0926-0.

HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.-KROPÁČOVÁ, K. a kol. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica : Belianum. 2013. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.

LIPNICKÁ, M. Poradenstvo pedagogických zamestnancov v školách. In *Manažment školy v praxi*. 2016, č. 3.

NIKLOVÁ, M. *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*. Banská Bystrica : PF UMB. 2013. 91 s. ISBN 978-80-557-0560-6.

ORAVCOVÁ, J. *Poradenstvo pomáhajúcich profesií*. Banská Bystrica : Belianum. 2013. ISBN 978-80-557-0347-3.

PREVENDÁROVÁ, J. *Rodinná terapia v praxi*. Bratislava : Radosť. 2001. ISBN 978-80-971319-1-3.

SLOVÍKOVÁ, M. Analýza činností poradenských zariadení v školskom roku 2015/2016 a vývoj ukazovateľov za ostatných osem rokov. In *Prevencia*. Roč. 16. 2007, č.1.

STORØ, J. *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol : University of Bristol, 2013. 151 p. ISBN 978-1-4473-0538-5.

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch (2013).

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

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

Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách.

## Adresa autora

### Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

miriam.niklova@umb.sk

# GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SOUČASNÉ POJETÍ

## THE GLOBAL DEVELOPMENT EDUCATION AND ITS CURRENT CONCEPTION

**Monika Nová**

Katedra psychosociálních věd a etiky, Husitská teologická fakulta, UK v Praze

### **Abstract:**

The Global Development Education (GDE) is a process devised to impart information on the lives of people in developing and developed countries; the process aims to provide better understanding of how the people's lives are mutually interdependent, both globally and within a specific place. Consequently, the people will be able to get a handle on the true nature of economic, social, political, environmental and cultural processes.

### **Key words:**

global development education ,intolerance

### **Úvod**

Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů (Nová, 2016).

Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život. (Kunc, Skokan 2000).

Původní koncept rozvojového vzdělávání vycházel z úvahy, že by občané měli rozumět tomu, proč stát či nevládní organizace z veřejných prostředků podporují projekty v rozvojových zemích. Rozvojové vzdělávání klade důraz především na témata spravedlnosti a vztahů mezi bohatými a chudšími státy světa.

V reakci na aktuální globální problémy se v 70. letech 20. století začaly objevovat další tematicky zaměřené druhy výchov, např. multikulturní výchova, výchova k míru, environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji. Tyto tematické výchovy reagovaly na bezprostřední historickou realitu a daný kontext. V současném aktuálním celosvětovém dění GRV reaguje tématy migrace.

Dochází k formulování společných aspektů těchto výchov: práci s hodnotami a postoji, rozvíjení kritického myšlení a dovedností, které vedou k aktivnímu přístupu k řešení problémů.

## Základní principy a témata globálního rozvojového vzdělávání

Principy GRV odrážejí základní zásady při zavádění témat globálního rozvojového vzdělávání do vzdělávacího procesu, tedy způsob, jak s těmito tématy pracovat, aby bylo dosaženo cílů GRV.

Mezi nejdůležitější principy patří: globální zodpovědnost – zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme, participace – účast na řešení problémů a konfliktů, partnerství – spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry, státními i nestátními, solidarita – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci, vzájemná propojenost – vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním, otevřenost a kritické myšlení – otevřený a kritický přístup k informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje, sociální spravedlnost – aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny, udržitelný rozvoj – přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace. (Metodický portál RVP, 2005).

Mez hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání patří: ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství, kulturní, sociální a politická globalizace, migrace ve světě, mezinárodní instituce, lidská práva - základní lidská práva, dětská práva a práva seniorů, diskriminace a xenofobie, demokracie a dobré vládnutí, rovnost mužů a žen, globální problémy - chudoba a nerovnost, nízká míra vzdělanosti, zdravotní problémy, podvýživa a hlad, nedostatek nezávadné vody, životní prostředí, populační růst, konflikty a násilí, humanitární pomoc a rozvojová spolupráce – rozvoj a jeho pojetí a kulturní podmíněnost, rozvojové cíle tisíciletí, historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, aktivity státu a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce.

## Metodika globálního rozvojového vzdělávání (GRV)

V praxi se rozlišují 4 vzájemně propojené dimenze, které se dále rozpracovávají tak, že vymezují hlavní znalosti, dovednosti a postoje, jež si žáci (studenti) mají v průběhu vzdělávacího procesu osvojit. *Prostorová dimenze* rozvíjí porozumění světu v jeho provázanosti a pochopení vzájemné závislosti (v kontrastu k atomistickému vnímání světa a lineárnímu myšlení). Provázanosti v rovině lokální a globální, mezilidských vztahů, různých vědních oborů atd. S tím úzce souvisí prožívání pocitu solidarity. *Dimenze problémů* zahrnuje porozumění globálním, lokálním i osobním problémům žáků, jejich vývoji a vzájemné spojitosti. Učí reflexi různých úhlů pohledu na dané problémy, včetně svého vlastního, a jejich respektování. *Časová dimenze* nám pomáhá uvědomění si spojitosti minulosti, přítomnosti a budoucnosti - ve světovém dění i vlastním životě. Zaměřuje se také na předvídání např. demografický vývoj, environmentální problémy a tvořivé plánování budoucnosti. Historici i sociologové konstatují, že až když jsme seznámeni s historií tak dokážeme uceleně pochopit problémy současného dění. *Vnitřní dimenze* tak zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k tomu, aby se žáci vydali na cestu celoživotního osobnostního růstu a naplňovali tak odpovědnost vůči sobě a svému okolí (světu). Je přitom důležité rozvíjení jejich sebedůvěry, sebepoznání a vlastní identity, opravdovosti, cílevědomosti a uvědomění si důležitosti všestranného rozvoje osobnosti. (Dicken, 2011).

Z jiného hlediska můžeme v rámci globálního vzdělávání rozlišit dvě základní dimenze. *Dimenzi světa* („cesta vnější“ - globální problémy, souvislosti apod.) a *dimenzi já* („cesta vnitřní“ – osobnostní rozvoj, vlastní život), v jejichž spojení vzniká ucelený obraz „já ve světě“. Konkrétními tématy, kterými se globální vzdělávání zajímá, jsou pak

například problematika politického a ekonomického vývoje, životního prostředí, rovnosti ras a pohlaví, celostně chápaného zdraví, míru, řešení konfliktů, práv a odpovědnosti apod. Do metod a forem výuky jsou zahrnuté outdoorové a zážitkové hry, skupinová práce, diskuze, hraní rolí, práce s textem, výtvarné techniky. (Metodický portál RVP, 2009).

Mezi cílové skupiny globálního rozvojového vzdělávání zahrnujeme v rámci formální vzdělávání: děti, žáci, studenti a pedagogičtí pracovníci - předškolního vzdělávání, základního vzdělávání, středního vzdělávání, vyššího odborného vzdělávání, vysokých škol, a to zejména pedagogických oborů, rozvojových studií, mediálních oborů, humanitních a společenských vědních oborů, přírodovědných oborů, ekonomických oborů. V neformálním vzdělávání: děti a mládež ve sdruženích a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, pedagogové a vychovatelé ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání a pracovníci pracující s mládeží, zaměstnanci v nestátních neziskových organizacích (NGO), v podnikové sféře, ve veřejné správě, ve sdělovacích prostředcích.

Globální rozvojové vzdělávání se tématy a využívanými metodami částečně překrývá s interkulturním vzděláváním, environmentální výchovou, výchovou k lidským právům, výchovou k občanství a dalšími oblastmi vzdělávání.

Uvedené vzdělávací oblasti přispívají k plnění cílů GRV a různou měrou usilují o výchovu k hodnotám, respekt k sobě samému a k druhým - smysl pro společenskou zodpovědnost, smysl pro sounáležitost a aktivní přístup k učení sebe sama a druhých, komunikační, sociální, občanské, pracovní, kompetence k řešení problémů a kompetence učit se, zajištění tvůrčích příležitostí a aktivity v průběhu vzdělávacího procesu, individuální a společné práce - sdílení odpovědnosti za výsledky učení, týmová práce, spoluúčast na vzdělávacím procesu. Vzdělávací oblasti se odlišují zejména tematickým zaměřením a svými cíli, které se však navzájem doplňují a podporují. (Balada, 2007).

## **Příkladové téma současné doby - Migrace v kontextu Globálního rozvojového vzdělávání**

V kontextu globálního rozvojového vzdělávání můžeme přemýšlet o společenské pozici cizince versus imigranta např. v rovině pocitů imigranta.

Asi každý z nás pozná ten pocit, když je ve svém bytě, probudíte se v noci a např. putujete do ledničky, abyste něco dobrého zakousl nebo jde do koupelny atd. I když je černočerná tma, nemusí člověk ani rozsvěcet. Celým bytem klidně projde poslepu, tak si na něj už zvykl.

Jaká je to však změna, když se přestěhuje do bytu nového? Najednou zjistí, že se nemůže po bytě pohybovat tak rychle, že pořád do něčeho naráží, že se marně snaží nahmatat vypínač na místě, kde byl ve starém bytě. Teprve tehdy si uvědomí, jak byl na svůj starý byt zvyklý - na jeho prostor, na to, kde ho co čeká. Teprve tehdy, když se ze svého původního bytu odstěhuje. Podobně je tomu s orientací člověka ve společnosti. Teprve, když opustí svou rodnou zemi a dostane se do cizího prostředí, začne vnímat rozdíly mezi rodným a novým prostředím. Co člověku přišlo kdysi přirozené, v novém prostředí nemusí platit, také zde člověk naráží na mnoho nových skutečností - stejně jako v novém bytě.

K tomu, aby se člověk v novém prostředí mohl stát zase dospělým, tak se musí naučit především rozumět novému prostředí. Naučit se jazyk a obejít se bez různých interkulturních zprostředkovatelů, kteří mohou velmi zkreslovat komunikaci mezi ním a majoritním prostředím a někdy člověka dostávat i do pozice méněcenného či závislého.



## Cizinec jako dítě

Migraci překonávají lidé více než vzdálenost od bytu starého do bytu nového, tedy nejen vzdálenost geografickou, ale také kulturní a socializační, jako by museli být znovu od počátku vychováváni podle návyků nové hostitelské společnosti.

Proto se nám cizinci někdy mohou jevit jako děti (žvatlají, šišljají, chovají se směšně, nevědí, kde a jak si zařídit základní věci). Když člověk přijede do prostředí cizí kultury jako turista, většinou není nucen vykonávat běžné činnosti, jako chodit na úřady, pracovat, komunikovat se svými sousedy apod. Lidé však opouštějí svou rodnou zem na delší dobu, za lepšími finančními podmínkami, za vzděláním, za větším pocitem bezpečí, z důvodu záchrany vlastního života. Ocitají se potom (stejně jako ve svém novém bytě) v prostředí, na které nejsou připraveni, nemají s ním zkušenosti a nevědí, co musí udělat pro dosažení svých cílů. V různých kulturách existují různé způsoby řešení daných situací. Člověk se však někdy může cítit bezbranný nebo dokonce ohrožený.

## Závěr

Tolerance a chápání odlišností patří mezi velmi důležité cíle GRV. Jak je s těmito cíli pracováno ve výuce, ale i v rámci neformálního vzdělávání je klíčové pro vytváření a reprodukci stereotypů. Většina pedagogů GRV se soustředí zejména na to, aby se žáci a studenti dozvěděli o existenci názorové různosti v kontextu dalších témat, například s aktuální migrací a byli jí otevřeni, a to v duchu hesla „Každý má svůj názor a má na něj právo“. Pedagogové, kteří do výuky začleňují tyto aktuální globální témata, tím nejen rozšiřují znalosti žáků, ale především působí na jejich hodnoty, postoje a tím i jednání. Je nezbytné vytvářet také aktivity, jejichž cílem je stimulovat diskusi mezi žáky a přitom zjišťovat jejich postoje. Rozvíjet prostřednictvím témat empatii, pokoru, soucit a hodnoty humanitních přístupů.

## Literatura

BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP GRV*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 9788087000113.

KUNC, K., SKOKAN, L. *Globální problémy: úvod do geoglobalistiky*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2000. 168 s. ISBN 8070442352.

DICKEN, P. *Global Shift*. 6th Edition. London: Sage Publications Ltd, 2011. 606 s. ISBN 978-1-84920-766-9.

Metodický portál RVP : Co pro gymnázia znamená schválení RVP G a RVP GSP? 2005 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005-2009 [cit. 2016-09-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/81>>. ISSN 1802-4785

NOVÁ, M. In BENCA, J., ŠUVADA, J., GREY, E., BUČKO, L., NOVÁ, M. *Globální rozvojová pomoc*. Bratislava: Dvoj farebný svet. 2016. ISBN 978-80-972478-1-2

## Adresa autora

### PhDr. Monika Nová, Ph.D.

Katedra psychosociálních věd a etiky, Husitská teologická fakulta, UK v Praze  
Pacovská 4, Praha 4, 140 21, Česká republika  
[monika.merotska@seznam.cz](mailto:monika.merotska@seznam.cz)

# IMPLEMENTÁCIA ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY DO PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY A JEJ VPLYV NA KLÍMU TRIEDY - SÚDRŽNOSŤ

## IMPLEMENTATION OF EXPERIENTIAL EDUCATION TO UNDERGRADUATE TEACHING TRAINING AND ITS INFLUENCE ON THE CLASSROOM CLIMATE - COHESION

**Renáta Orosová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

Classroom climate is an essential determinant of educational and edifying process of students in the school. One of the options it appears effective development of experiential education, the principles, methods, resources need to be incorporated already in the undergraduate training of student teachers. The paper presents partial results of research to study the influence experiential education of climate classe, in particular on its composition - cohesion. Research results confirmed the statistical differences in climate class - cohesion in groups led by teachers graduating experiential learning during their undergraduate teaching training.

### **Key words:**

experiential education, classroom climate, cohesion, undergraduate teacher training

### **Úvod**

Výchovný a vzdelávací proces v školách napreduje a učitelia siahajú stále po novších a efektívnejších spôsoboch, metódach a formách odovzdávania poznatkov žiakom. Ich snahou je pripraviť žiakov po teoretickej stránke, aby učivo, ktoré im sprostredkujú, nadobudli jednoduchšie, ale o to viac aby bolo trvácnejšie. Pri týchto činnostiach súvisiacich so vzdelávaním často však opomenú činitele, ktoré značnou mierou prispievajú k efektívnosti vyučovacieho procesu. Je dôležité, či žiak prijíma nové poznatky so záujmom, alebo to vníma ako svoju povinnosť, či samozrejmosť. Záujem žiaka o učivo ako celok je podmienený vzťahmi, vzťahmi medzi učivom, žiakom, učiteľom, žiakmi medzi sebou, celkovou klímou triedy. Atmosféra v triede, spomínané vzájomné vzťahy, spolupráca medzi jednotlivými komponentmi vyučovacieho procesu, postoje a emocionálne naladenie charakterizujú klímu triedy. Dôležitosť príjemného prostredia, miesta dobrého citového zázemia pre učebnú činnosť, je opodstatnená z viacerých hľadísk. Optimálne podmienky, dobrá, pozitívna, optimálna klíma v triede predurčuje žiadúce výsledky vyučovacieho procesu. Učiteľ pri tvorbe klímy triedy zohráva dôležitú úlohu. Učiteľ nesmie zabúdať, že každý žiak v triede je osobnosťou a zloženie triedy je v súčasnosti rôznorodé. Kolektív triedy je tvorený aj žiakmi nadanými, aj žiakmi so špeciálnymi potrebami. Výskumy potvrdzujú, že učitelia sú nedostatočne pripravení práve vo vzťahu k výchovnému procesu a starostlivosti o nadaných žiakov, ako aj žiakov so špecifickými potrebami (Machu, Málek, 2015). Nepripravenosťou učiteľa dochádza k negatívnemu ovplyvňovaniu celkovej klímy triedy.

Ako jedna z možností tvorby pozitívnej klímy triedy sa javí zážitková pedagogika. S prostriedkami zážitkovej pedagogiky by sa mali oboznámiť a naučiť ich aktívne využívať v pedagogickej praxi už študenti učiteľstva v rámci pregraduálnej prípravy. Budúci učelia by mali rozvíjať svoje kompetencie vo vzťahu k tvorbe a formovaniu pozitívnej klímy triedy. Mali by ovládať teoreticky i prakticky možnosti, prostriedky, spôsoby tvorby pozitívnej klímy triedy (Honzíková, 2015).

## **Teoretické východiská**

V školských podmienkach môžeme hovoriť o kvalite vzťahov aj v súvislosti s klímou triedy. Kolář a kol. (2012) definuje **klímu triedy** ako dlhodobú atmosféru typickú pre danú triedu. Za tvorcov klímy sú považovaní žiaci celej triedy, skupinky žiakov v danej triede, jednotliví žiaci, učelia vyučujúci v danej triede. Klímu triedy je možné sledovať z piatich hľadísk, z hľadiska spokojnosti, rozporov v triede, súťaživosti v triede, obtiažnosti učenia a súdržnosti triedy. Podľa Hanuliakovej (2010) vytvorenie priaznivej atmosféry a zabezpečenie optimálnej klímy je predpokladom pre formovanie a zdokonaľovanie sociálnych kompetencií žiakov. Vytváranie pozitívnej klímy triedy je v konečnom dôsledku práve na učiteľovi, ako jednom zo základných činiteľov tvorby klímy triedy. Učiteľ svojim prístupom výrazne ovplyvňuje klímu triedy. Častokrát sa stretávame s tvrdením, že trieda, triedny kolektív a teda klíma triedy, je obrazom prístupu jej triedneho učiteľa. Petlák (2006) definuje klímu triedy ako prostredie, v ktorom žiak prežíva istú časť dňa. Hlbší význam klímy triedy opisuje z viacerých hľadísk, predovšetkým z hľadiska sociálnych vzťahov a mravných hodnôt. Z jeho pohľadu nie je možné oddeľovať klímu triedy a vyučovaciu klímu, nakoľko sa vzájomne ovplyvňujú. V praxi sa často stretávame s prívlastkami a pomenovaniami tried ako: dobrá trieda, súdržná trieda, trieda bez problémov, ale aj problémová trieda, zlá trieda a pod. Každý učiteľ by mal relevantne poznať klímu svojej triedy a rozvíjať ju pozitívnym smerom. V tomto smere mu pomocnú ruku môže podať sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec v školských podmienkach, ktorý sa zameriava v rámci preventívneho a reedukatívneho pôsobenia na žiakov. Sociálny pedagóg v škole podľa Hroncovej (2017), v rámci svojho pôsobenia v škole, dokáže viesť triedne diskusie, besedy so žiakmi, skupinové interakčné hry a cvičenia, zážitkové besedy a pod., teda konzultačne by pôsobil aj na učiteľov práve pri tvorbe pozitívnej klímy triedy. Klímou triedy je potrebné sa zaoberať už v rámci pregraduálnej prípravy.

Ako inovatívny prístup tvorby a rozvoja pozitívnej klímy triedy sa javí zážitková pedagogika, ktorá si postupne nachádza svoje miesto v systéme pedagogických vied. **Zážitková pedagogika** všestranne rozvíja osobnosť jedinca využívaním špecifických foriem, metód a prostriedkov výchovy založených na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach (Kratochvílová, 2010). Mnoho výskumných štúdií a analýz hovorí o psychologickom, sociologickom, fyziologickom a výchovnom prínose zážitkových aktivít (Ewert, 1989; Barrett, Greenaway, 1995). Podľa Jiráska (2004) zážitková pedagogika využíva učenie prostredníctvom zážitku, na základe vlastnej skúsenosti a na rozdiel od tradičnej pedagogiky umožňuje konfrontáciu seba samého s inými ľuďmi. V zážitkovej pedagogike je zážitok prostriedkom na dosiahnutie cieľa, nie samotným cieľom. Zážitok je výsledok prežívania, psychického javu, ktorý je emočné zafarbený a prísne individuálny (Hartl, Hartlová, 2010). V podmienkach pedagogickej praxe sa ako prostriedok zážitkovej pedagogiky využíva najčastejšie hra. Každá hra by mala prinášať okamih prekvapenia a mala by byť prostriedkom získavania zážitku. Pri hre dochádza k preberaniu rolí. Je na žiakovi, akým spôsobom túto rolu prežíva, či sa dokáže presunúť za svoje hranice limit pri napĺňaní cieľov hry. Správne pripravené a zrealizované hry v pedagogickej praxi sa všestranne premietajú do rozvoja osobnosti zainteresovaného žiaka. Žiakovi sa otvára priestor pre slobodnú voľbu zapojenia sa a pre výber miery zapojenia (Nemcová, 2015). Dramatické hry podporujúce medziľudské vzťahy, kontakty

sú v školských podmienkach nenahraditeľným prostriedkom (Puchalová, 2005). Využívanie prostriedkov zážitkovej pedagogiky v pedagogickom procese má opodstatnené miesto, avšak je dôležité, aby učitelia s týmito prostriedkami pracovali s najvyššou odbornosťou. Je žiadúce, aby si už budúci učitelia osvojili spôsoby aplikácie zážitkovej pedagogiky do svojej pedagogickej praxe, naučili sa pracovať s prostriedkami zážitkovej pedagogiky a efektívne ich využívali už v rámci svojej pedagogickej činnosti, nakoľko výskumy poukazujú na pozitívny vplyv prostriedkov zážitkovej pedagogiky na klímu triedy (Orosová, 2010; Orosová, 2011, Brestovanský, 2013; Ferencová, Šuťáková, 2004). Problematika vedeckého skúmania vplyvu zážitkovej pedagogiky na rozvoj kompetenčného profilu študenta učiteľstva sa tak stáva vysoko aktuálnou.

Pregraduálna príprava študentov učiteľstva by mala kopírovať požiadavky pedagogickej praxe. Učiteľ by mal byť profesionál nielen v oblasti odovzdávania poznatkov, ale i v tvorbe kurikula a prístupe k rozvoju osobnosti žiaka. Je potrebný prechod od učiteľa konzumenta kurikula s minimálnou profesijnou autonómiou cez modifikátora kurikula až po učiteľa tvorca kurikula (Rovňanová, 2015). Učiteľ ako aktívny tvorca kurikula na rôznych úrovniach dokáže lepšie podnecovať individuálny kognitívny a nonkognitívny rozvoj žiaka (Kosová, 2017). Inovácie by tak mali smerovať k triede a potrebám žiakov. Táto požiadavka by mala byť reflektovaná už v rámci pregraduálnej prípravy pri rozvoji a tvorbe **kompetenčného profilu budúceho učiteľa**. Výskumy potvrdzujú potrebu podporovať a rozširovať praktickú a profesijnú prípravu budúcich učiteľov smerujúcu k rozvoju kompetenčného profilu (Kosová, Tomengová a kol., 2015; Pavlov, 2013). Žiaduce sú mnohostranné inovácie a interdisciplinárnosť s cieľom budovať reflexívny charakter praktickej profesijnej prípravy budúcich učiteľov so zameraním sa na zavádzanie rôznych výcvikových a modelových simulácií školských situácií v rámci praktickej prípravy v podmienkach fakulty (Vonk, 1993; Ward, McCotter, 2004). Ťažisko a dôležitosť rozvíjania profesijných kompetencií študentov učiteľstva spočíva v jej synergii pomáhať študentom učiteľstva zamýšľať sa nad svojím konaním v bežných i náročných školských situáciách a ukazuje im, ktoré ostatné kompetencie je potrebné zlepšiť (Murray, Christison, 2011; Sahlberg, 2010). Jedným z prístupov tvorby a rozvoja kompetenčného profilu budúcich učiteľov sa javí implementácia zážitkovej pedagogiky do ich pregraduálnej prípravy. Študenti, ktorí si aktívne osvoja metódy, formy, prostriedky zážitkovej pedagogiky a naučia sa ich využívať vo svojej pedagogickej praxi, podľa nižšie uvedené výskumu, dokážu pozitívne ovplyvniť klímu triedy. Výskumné šetrenia vplyvu zážitkovej pedagogiky na tvorbu pozitívnej klímy triedy v našich podmienkach nie sú známe, preto sme sa rozhodli nadviazať na výskumné štúdie klímy triedy, pregraduálnej prípravy a zážitkovej pedagogiky a tieto aspekty spojiť a realizovať vlastný výskum.

## Metodika výskumu

Výskum bol zameraný na vplyv zážitkovej pedagogiky, ktorej prostriedky využíva triedny učiteľ vo svojej výchovnej práci, na klímu triedy. Výskumom sme chceli zistiť, či je ovplyvnená klíma triedy triednym učiteľom, ktorý prvky zážitkovej pedagogiky uplatňoval už počas svojho pregraduálneho štúdia.

**Cieľom výskumu** bolo zistiť vplyv odborného využívania zážitkovej pedagogiky na klímu triedy. Ako nezávislá premenná vo výskume boli triedni učitelia žiakov 5.ročníka vybraných základných škôl, ktorí:

- a) odborne využívajú zážitkovú pedagogiku, t.j. absolvovali v rámci svojej pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu prvkov zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa a využívajú svoje poznatky zo zážitkovej pedagogiky v rámci triednických hodín,

- b) neodborne využívajú zážitkovú pedagogiku, t.j. neabsolvovali v rámci svojej pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu prvkov zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa, ale využívajú zážitkovú pedagogiku v rámci triednických hodín na základe samoštúdia.

Závislou premennou bola klíma triedy – jej zložky: spokojnosť, rozpory, súťaživosť, obtiažnosť učenia a súdržnosť triedy. Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na zložku klímy triedy - súdržnosť.

Za účelom dosiahnutia cieľa výskumu bolo potrebné naplnenie úloh výskumu:

1. Zmapovať aktuálnu klímu triedy výskumných skupín - pretest.
2. Realizovať pedagogický experiment – v experimentálnych skupinách na triednických hodinách využívať zážitkovú pedagogiku pri výchovnom pôsobení učiteľa.
3. Overiť aktuálnu klímu triedy po pedagogickom experimente - posttest.

Po skončení priamej realizácie výskumu sme štatisticky spracovali všetky získané údaje a na základe zistených korelácií sme stanovili odporúčania pre pedagogickú prax.

Výberovým súborom boli žiaci 5.ročníka šiestich základných škôl z východného Slovenska v okresoch Stará Ľubovňa, Sabinov, Humenné, Prešov, Vranov a Košice. Kolektív týchto žiakov sa po 4.ročníku nezmenil, boli to triedy, ktoré plynulo prešli zo 4.ročníka.

Výberový súbor bol zvolený podľa 3 kritérií:

- ✓ škola mala v ročníku minimálne 2 triedy,
- ✓ jeden z triednych učiteľov v ročníku absolvoval v rámci svojej pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu prvkov zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa a využíval zážitkovú pedagogiku vo výchovnom procese,
- ✓ jeden z triednych učiteľov v ročníku neabsolvoval v rámci svojej pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu prvkov zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa, ale využíval zážitkovú pedagogiku vo výchovnom procese na základe samoštúdia.

Experimentálnu skupinu (ES) tvorilo 160 žiakov zo šiestich základných škôl. Kontrolnú skupinu (KS) tvorilo 154 žiakov zo šiestich základných škôl. Spolu sa výskumného šetrenia zúčastnilo 314 žiakov 5. ročníka šiestich základných škôl. Výskumu sa zúčastnilo 12 triednych učiteľov, z toho 6 triedni učiteľia, ktorí absolvovali počas pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa, t.j. využívali zážitkovú pedagogiku počas pedagogického experimentu odborne a 6 triedni učiteľia, ktorí neabsolvovali počas pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa, t.j. nevyužívali zážitkovú pedagogiku počas pedagogického experimentu odborne.

Označenie výskumných súborov:

ES – experimentálna skupina – triedy s triednymi učiteľmi, ktorí absolvovali počas pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu prvkov zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa, t.j. využívali zážitkovú pedagogiku počas pedagogického experimentu odborne

KS – kontrolná skupina – triedy s triednymi učiteľmi, ktorí neabsolvovali počas pregraduálnej prípravy predmety so zameraním na implementáciu prvkov zážitkovej pedagogiky do výchovného procesu triedneho učiteľa, t.j. nevyužívali zážitkovú pedagogiku počas pedagogického experimentu odborne.

ZPO - trieda s triednym učiteľom využívajúcim zážitkovú pedagogiku odborne

ZPN - trieda s triednym učiteľom využívajúcim zážitkovú pedagogiku neodborne

Tab.1: Štruktúra výskumných súborov

Skupina	Trieda	Počet žiakov			Celkom
		chlapci	dievčatá	celkom	
	1ZPO	13	16	29	160
	2ZPO	10	14	24	
	3ZPO	12	15	27	
	4ZPO	13	13	26	
	5ZPO	12	13	25	
	6ZPO	12	17	29	
	1ZPN	11	16	27	154
	2ZPN	11	13	24	
	3ZPN	10	16	26	
	4ZPN	12	14	26	
	5ZPN	12	12	24	
	6ZPN	13	14	27	
<b>Celkom</b>		140	174	314	314

Zdroj: vlastné spracovanie

Na meranie klímy triedy v 1. etape a 3. etape výskumu sme využili štandardizovaný dotazník „Naša trieda“- MCI (My Class Inventory) autorov anglickej verzie Frasera a Fishera (1986, in Lašek, Mareš, 1991). Dotazník je určený pre žiakov 3. – 6. tried základnej školy. Túto metódu sme využili z dôvodu jednoduchosti otázok, spôsobu vyjadrenia názoru a minimalizácie únavy žiakov. Dotazník vyplnili žiaci experimentálnej a kontrolnej skupiny pred (pretest) a po realizácii pedagogického experimentu (posttest). Dotazník umožňoval posúdiť klímu triedy z 5 hľadísk. Pre potreby tejto štúdie uvádzame jedno hľadisko: **súdržnosť** v triede. Pri vyhodnocovaní položiek v dotazníku sme pridelovali skóre: za odpoveď ÁNO – 3 body, za odpoveď NIE – 1 bod a za NEVIEM – 2 body. Charakteristiku klímy triedy – súdržnosť sme vyhodnotili podľa kritérií:

Tab. 2: Škála charakteristiky klímy súdržnosť

Premenná	Charakteristika klímy	Počet bodov
	výborná	13,1 - 15
	dobrá	10,1 - 13
	slabšia	7,1 - 10
	nevhodná	5 - 7

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Kőbőlova, Rőtling, Sihelsky, 2006

V 2. etape výskumu prebiehal pedagogický experiment, kedy všetci triedni učitelia realizovali triednické hodiny podľa rovnakých plánov triednických hodín. V experimentálnych skupinách využívali triedni učitelia prostriedky zážitkovej pedagogiky (pohybové aktivity, pobyt v prírode, didaktické hry, hudbu, maľbu a pod.) vo výchovnom procese tak, ako si ich osvojili v rámci pregraduálnej prípravy. V kontrolných skupinách využívali triedni učitelia prostriedky zážitkovej pedagogiky (pohybové aktivity, pobyt v prírode, didaktické hry, hudbu, maľbu a pod.) vo výchovnom procese tak, ako si ich osvojili v rámci samoštúdia.

## Výsledky výskumu

Pri spracovaní získaných údajov o klíme triedy – súdržnosť sme využívali nástroje javovej analýzy, popisnej štatistiky (priemer, modus, smerodajná odchýlka, špicatosť, šikmosť, rozpätie, maximum, minimum, súčet, median) a indukčnej štatistiky (Kolmogorov-Smirnov test na určenie normality rozloženia dát a neparametrický Wilcoxonov test na overenie hypotéz výskumu).

Súdržnosť v triede sme zisťovali položkami 5, 10, 15, 20, 25. Výroky boli zamerané priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi a mieru súdržnosti danej triedy. Významným medzníkom v živote triedy z výchovného hľadiska je 5. ročník, pretože žiaci už neprichádzajú tak často do kontaktu s triednym učiteľom ako na 1. stupni ZŠ. Maximalizácia súdržnosti v triede je dôležitá práve v tomto ročníku, keď si žiaci vytvárajú potrebné návyky súvisiace s vyučovacím procesom na 2. stupni ZŠ (zmena vyučujúcich pre jednotlivé predmety a pod.).

Tab. 3: Súdržnosť v triede

Skupina	Trieda	Súdržnosť				
		pretest		posttest		zmena
		priemer	klíma	priemer	klíma	
ES	1ZPO	10,28	dobrá	12,17	dobrá	1,89
	2ZPO	9,21	slabšia	10,96	dobrá	1,75
	3ZPO	9,22	slabšia	10,93	dobrá	1,71
	4ZPO	11,04	dobrá	13,12	výborná	2,08
	5ZPO	11,56	dobrá	13,04	výborná	1,48
	6ZPO	10,86	dobrá	12,76	dobrá	1,90
	Celkom	10,37	dobrá	12,18	dobrá	1,81
KS	1ZPN	10,41	dobrá	10,67	dobrá	0,26
	2ZPN	9,29	slabšia	9,88	slabšia	0,59
	3ZPN	9,46	slabšia	10,12	dobrá	0,66
	4ZPN	10,85	dobrá	11,04	dobrá	0,19
	5ZPN	11,71	dobrá	11,88	dobrá	0,16
	6ZPN	10,96	dobrá	11,19	dobrá	0,23
	Celkom	10,40	dobrá	10,79	dobrá	0,39

Zdroj: vlastné spracovanie

Vstupným meraním sme zistili, že celková klíma vo výskumných skupinách v oblasti súdržnosti je dobrá. Osem skupín vykazovalo dobrú klímu v oblasti súdržnosti. Ostatné skupiny vykazovali slabšiu klímu v oblasti súdržnosti. Výstupným meraním sme zistili rozdiely v klíme v jednotlivých výskumných skupinách. Po experimentálnom zásahu najvýraznejšia zmena nastala v skupine ZPO, kde došlo k zmene klímy o 1,81. Výrazná zmena nastala i v skupinách 4ZPO a 5ZPO, kde sa dobrá klíma zmenila na výbornú. Celková klíma – súdržnosť sa v ES zmenila o 1,81 a v KS o 0,39.

Metódami popisnej štatistiky sme zistili základné charakteristiky štatistických súborov.

Tab. 4: Popisná štatistika Pretest\_ES

	Missing	0
Mean		10,37
Mode		11,00
Std Dev		2,22
Kurtosis		-,23
Skewness		-,24
Range		10,00
Minimum		5,00
Maximum		15,00
Sum		1659,00
Percentiles	50 (Median)	11,00

Tab. 5: Popisná štatistika Pretest\_KS

	Missing	6
Mean		10,45
Mode		11,00
Std Dev		1,55
Kurtosis		2,01
Skewness		-,53
Range		10,00
Minimum		5,00
Maximum		15,00
Sum		1610,00
Percentiles	50 (Median)	11,00



Tab. 6: Popisná štatistika Posttest\_ES

Missing	0
Mean	12,18
Mode	13,00
Std Dev	2,28
Kurtosis	,37
Skewness	-,81
Range	10,00
Minimum	5,00
Maximum	15,00
Sum	1948,0
Percentile 50 (Median)	13,00

Tab. 7: Popisná štatistika Posttest\_KS

Missing	6
Mean	10,64
Mode	11,00
Std Dev	1,74
Kurtosis	,75
Skewness	-,62
Range	10,00
Minimum	5,00
Maximum	15,00
Sum	1638,0
Percentiles 50 (Median)	11,00

Výsledky sme štatisticky verifikovali. Pomocou Kolmogorov-Smirnov testu sme zistili, že rozloženie dát nie je normálne v ES aj KS.

		Pretest_ ES	Pretest_ KS	Posttest_ ES	Posttest_ KS
N		160	154	160	154
Normal Parameters	Mean	10,37	10,45	12,18	10,64
	Std. Deviation	2,22	1,55	2,28	1,74
Most Extreme Differences	Absolute	,17	,20	,23	,24
	Positive	,11	,19	,13	,20
	Negative	-,17	-,20	-,23	-,24
Kolmogorov-Smirnov Z		2,13	2,44	2,89	2,96
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Vzhľadom na výsledky Kolmogorov-Smirnovho testu ( $p < 0,05$ ) sme na verifikáciu hypotéz použili neparametrický Wilcoxonov test.

Pred pedagogickým experimentom sme zistili štatistickú rovnocennosť výskumných súborov v oblasti súdržnosti, teda experimentálnu a kontrolnú skupinu.

H0: Nie je rozdiel na vstupe do experimentu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v oblasti súdržnosti.

H1: Je rozdiel na vstupe do experimentu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v oblasti súdržnosti.

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest_ ES	– Negative Ranks	62	62,84	3896,00
Pretest_ KS	Positive Ranks	60	60,12	3607,00
	Ties	32		
	Total	154		

## TestStatistics

		Pretest_ES – Pretest_KS
Z		-,37
Asymp. Sig. (2-tailed)		,709

Záver:

$p > 0,05$  Prijímame nulovú hypotézu: Nie je štatisticky významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou na vstupe v oblasti súdržnosti.

Po pedagogickom experimente sme zisťovali štatistické rozdiely v klíme triedy – súdržnosť a verifikovali hypotézy.

H0: Využívanie zážitkovej pedagogiky (odborne) vo výchovnom procese triedneho učiteľa neovplyvní súdržnosť žiakov v triede.

H1: Využívanie zážitkovej pedagogiky (odborne) vo výchovnom procese triedneho učiteľa zvýši súdržnosť žiakov v triede.

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest_ES – Negative Ranks		112	59,47	6661,00
Posttest_ES Positive Ranks		4	31,25	125,00
Ties		44		
Total		160		

## TestStatistics

		Pretest_ES – Posttest_ES
Z		-9,15
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

Záver:

$p < 0,05$  Prijímame alternatívnu hypotézu: Využívanie zážitkovej pedagogiky (odborne) vo výchovnom procese triedneho učiteľa zvýši súdržnosť žiakov v triede.

H0: Využívanie zážitkovej pedagogiky (neodborne) vo výchovnom procese triedneho učiteľa neovplyvní súdržnosť žiakov v triede.

H1: Využívanie zážitkovej pedagogiky (neodborne) vo výchovnom procese triedneho učiteľa zvýši súdržnosť žiakov v triede.

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest_KS – Posttest_KS	Negative Ranks	47	41,64	1957,00
	Positive Ranks	33	38,88	1283,00
	Ties	74		
	Total	154		

TestStatistics

	Pretest_KS – Posttest_KS
Z	-1,67
Asymp. Sig. (2-tailed)	,094

Záver:

$p > 0,05$  Prijímame nulovú hypotézu: Využívanie zážitkovej pedagogiky (neodborne) vo výchovnom procese triedneho učiteľa neovplyvní súdržnosť žiakov v triede.

Štatistická verifikácia hypotéz potvrdila na hladine významnosti 0,05 rozdiely v pôsobení zážitkovej pedagogiky odborne a neodborne na klímu triedy – súdržnosť.

## Záver

Absolventi učiteľských prípraviek po ukončení štúdia disponujú profesijnými kompetenciami, ktoré nadobudli počas štúdia. Ich profesijné kompetencie by mali byť zamerané na tri základné dimenzie: žiak, edukačný proces a profesijný rozvoj. Vo všetkých troch dimenziách je možné využívať zážitkovú pedagogiku, prostredníctvom ktorej dochádza k rozvoju osobnosti žiaka, ale aj osobnosti budúceho učiteľa. Dôležitosť implementácie prostriedkov zážitkovej pedagogiky do pregraduálnej prípravy a následne do pedagogickej praxe učiteľov sme potvrdili realizovaným výskumným šetrením. Ich aktívne využívanie prispelo k pozitívnej zmene klímy triedy, ktorá je základným činiteľom nielen vzdelávacieho, no predovšetkým výchovného procesu v školách. Máme za to, že zážitková pedagogika by mala byť súčasťou mnohých pedagogických a didaktických disciplín, v ideálnom prípade aj ako samostatný vyučovací predmet v pregraduálnej príprave. Učitelia akademických predmetov sa počas svojej pedagogickej praxe v školách stávajú triednymi učiteľmi, ktorí sú aktívnymi tvorcami pozitívnej klímy triedy. Z uvedeného, má tak zážitková pedagogika nezastupiteľné miesto v príprave učiteľov a rozvoji ich kompetenčného profilu, ktorého dôsledok sa prejaví na klíme triedy.

## Literatúra

Barrett, J., Greenaway, R. (1995). Why Adventure? The Role and Value of Outdoor Adventure in Young People's Personal and Social Development. Coventry: Foundation for Outdoor Adventure.

Brestovanský, M. (2013). Pedagogika voľného času 2. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej university. 105s.

Ewert, A.W. (1989). Outdoor Adventure Pursuits: Foundations, Models, and Theories. Scottsdale, Arizona: Publishing Horizons, Inc.

- Ferencová, J., Šuťáková, V. (2004). Učiteľ a žiak ako spolutvorcovia klímy školskej triedy. In: Profil učiteľa a súčasná spoločnosť. Zborník z vedeckej konferencie. Ústí nad Labem: ČAPV.
- Hanuliaková, J. (2010). Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava: IRIS. 102 s.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). Velký psychologický slovník. Praha: Portál.
- Honzikova, J. (2015). Creativity and Skills in School Environment. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing. 72 s.
- Hroncová, J. (2017). Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a jeho problémy v praxi. In: Edukácia [online]. Roč. 2, č. 1, s. 80 – 88. [cit. 10.7.2017]  
Dostupné na: <[https://www.upjs.sk/public/media/15903/Edukacia\\_1\\_17.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/15903/Edukacia_1_17.pdf)>
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In: Gymnasion, 2004, č. 1, s. 6-16.
- Kolář, Z. a kol. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky 583 vybraných hesiel. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kosová, B. (2017). Učiteľia v reformách školy a kurikula. In: Edukácia [online]. Roč. 2, č. 1, s. 126 – 138. [cit. 10.7.2017]  
Dostupné na: <[https://www.upjs.sk/public/media/15903/Edukacia\\_1\\_17.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/15903/Edukacia_1_17.pdf)>
- Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). Profesionálna praktická príprava budúcich učiteľov. Banská Bystrica: Belianum. 225s.
- Kratochvílová, E. (2010). Pedagogika voľného času. Bratislava: Veda. 356 s.
- Machu, E., Málek, M. (2015). Pedagogical Activities with Gifted Children on Primary Schools in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier. Vol 174, pp.2004-2011.
- Murray, D. E., Christison, M. (2011). What English Language Teachers Need to Know. Volumes 1. New York: Routledge. pp. 224. (vol. 1).
- Nemcová, L. (2015). Moderné vyučovacie prostriedky vo vyučovaní výchovy k manželstvu a rodičovstvu v pregraduálnej príprave vychovávateľov. In: Edukácia [online]. Roč. 1, č. 1, s. 179 – 184. [cit. 10.7.2017]  
Dostupné na: <<https://www.upjs.sk/public/media/11250/Nemcova.pdf>>
- Orosová, R. (2010). Prvky zážitkovej a dobrodružnej pedagogiky v práci triedneho učiteľa. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. 98 s.
- Orosová, R. (2011). Zážitková pedagogika vo výchovnom pôsobení triedneho učiteľa. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 128s.
- Pavlov, I. (2013). Štandardizácia profesionálnych kompetencií učiteľov. Prešov: Škola plus s.r.o. 125 s.
- Petlák, E. (2006). Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: IRIS.
- Puchalová, I. (2005). Literatúra, jej dramatizácia a mediálny text. In: Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru "Učitelství německého jazyka pro základní školy". Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 35-40.
- Rovňanová, L. (2015). Profesionálne kompetencie učiteľov. Banská Bystrica: Belianum. 201 s.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's Success: Educating Teachers. [cit. 10.1.2017]  
Dostupné na: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a6a0/b0091c0f61493e9ea6ed98a0bc7cf90e207d.pdf>>

Vonk, J.H.C. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentoring knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), pp.31-41.

Ward, J.R., Mccotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, pp.243 – 257.

### **Adresa autora**

#### **PaedDr. Renáta Orosová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

renata.orosova@upjs.sk

# VPLYV ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY NA SOCIÁLNU KLÍMU SKUPÍN ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

## THE IMPACT OF THE EXPERIENTIAL EDUCATION ON SOCIAL CLIMATE GROUPS OF STUDENTS TEACHER

**Renáta Orosová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Zuzana Boberová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The paper presents the effects of experiential education in enhancing positive social climate within pre-service teacher training at university. The experiential education is one of the innovative approaches in education and develops whole one's personality using of specific forms, methods and means of education based on personal experiences and acquired experiences. This could be seen as one of the factor for creating positive classroom climate. The paper presents the results of pilot research. The aim of the pilot research was to determine whether application of experiential methods in professional training student teachers can influence the social climate among students what could be seen as a hidden (latent) variable if we assume that the application of experiential methods in teacher's practice influences social climate in classroom. The sample (N=65) consist of students teachers in first year of Master degree. Main method was educational experiment in terms of university subject Teaching Methodology and Pedagogy in 12 weeks. The results confirmed the positive effects and the conclusion offered new perspectives for future research.

### **Key words:**

pre-service training, experiential education, social climate of the group

### **Úvod**

Inovácie v sekundárnom vzdelávaní zamerané na rozvoj osobnosti žiaka, jeho aktívny prístup k riešeniu životných situácií, získavaniu skúseností a svojmu budúcemu pôsobeniu v aktívnej spoločnosti si vyžadujú okamžitú reakciu učiteľských prípraviek. Budúci učelia by mali byť pripravení na svoju pedagogickú prax a vo svojej práci a prístupoch by mali aktívne využívať nové trendy, metódy a prostriedky rozvoja osobnosti žiaka. Ako jednou z aktívnych možností sa javí zážitková pedagogika. Zážitková pedagogika všestranne rozvíja osobnosť jedinca, stavia na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach. Jirásek (2004) vníma zážitkovú pedagogiku ako analýzu procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností. Skúsenosti sa následne prenesú do reálneho života. Zážitkové aktivity ponúkajú ľuďom skúsenosti pre ich osobnostný a sociálny rozvoj (Barrett, Greenaway, 1995). Zážitková pedagogika využíva učenie prostredníctvom zážitku, na základe vlastnej skúsenosti, umožňuje konfrontáciu seba samého s inými ľuďmi a zároveň i s kultúrnym okolím (Jirásek, 2004). Učiteľské

prípravky by mali reflektovať na tieto trendy a využívať zážitkovú pedagogiku predovšetkým v predmetoch praktického zamerania v rámci seminárov či cvičení. Aktivitu, ako základný prostriedok zážitkovej pedagogiky, môžeme vnímať ako vzťah medzi vysokoškolským učiteľom, študentom, cieľom vyučovacieho procesu, v ktorom sa študenti podieľajú na vlastnej poznávacej činnosti. V rámci praktickej prípravy je možné využívať prostriedky zážitkovej pedagogiky, napr. pohybové, umelecké, sociálno-psychologické aktivity, spoločenské aktivity, kognitívne aktivity, technické aktivity, IT a mediálne aktivity (Hanuš, Chytilová, 2009). Vhodným prostriedkom v rámci vysokoškolskej prípravy sa ukazuje i dramatizácia (Puchalová, 2005). Študenti učiteľstva si musia uvedomiť, že zážitková pedagogika (Hanuš, Chytilová, 2009, s.20, Vážanský, Smékal, 1995, s.65):

- vytvára neobvyklé, náročné a problémové situácie súvisiace s realitou,
- napomáha prekonávaniu prekážok vonkajších, no i vnútorných,
- využíva emocionálne a racionálne aspekty podnetov,
- rozvíja fantáziu, tvorivosť, sebadôveru, sociálne zručnosti,
- udržiava psychickú rovnováhu,
- uprednostňuje skupinové prežívanie, porovnávanie seba samého so skupinou,
- umožňuje osobnostný rozvoj získanými skúsenosťami,
- podporuje zmenu hodnotovej orientácie.

Zážitkové aktivity otvárajú človeku možnosti poznania, poznania seba samého, svojich schopností, limitov hraníc. Zážitková pedagogika chce reagovať na potreby súčasnej doby, berie v úvahu neustály proces zmien. Je pre ňu typické cielené vyvolanie zážitku, ktorý sa správnym spracovaním transformuje na skúsenosť. Zážitková pedagogika ponúka možnosti spolupráce, učí študentov pracovať v tímoch, byť zodpovedným za celú skupinu, za výsledky skupiny. Zároveň upozorňuje priamou skúsenosťou na dôsledky konania členov skupiny i samotného študenta. Umožňuje rozvoj osobnosti získaním hraničných skúseností a rozvoj kompetenčného profilu.

Budúci učelia by sa mali naučiť pracovať s prostriedkami zážitkovej pedagogiky a efektívne ich využívať už v rámci svojej pedagogickej praxe, preukázať dokonca schopnosť tvorivo myslieť (Honzíková, 2015). Zároveň by mali rozvíjať svoje kompetencie vo vzťahu k tvorbe a formovaniu pozitívnej klímy triedy, nakoľko výskumy poukazujú na pozitívny vplyv zážitkovej pedagogiky, predovšetkým na sociálnu klímu triedy (Orosová, 2011, Brestovanský, 2013; Ferencová, Šuťáková, 2004).

Průcha, Walterová, Mareš v pedagogickom slovníku (2003, s.100) uvádzajú, že klíma triedy je premenná predstavujúca dlhodobjšie sociálno-emocionálne naladenie a emocionálne odpovede žiakov na udalosti odohrávajúce sa v ich triede. Autori rozlišujú aktuálnu a preferovanú klímu. Aktuálna klíma je považovaná za existujúcu v danom čase a priestore, preferovaná klíma je žiaduca z pohľadu žiakov a učiteľa. Petlák (2006, s.26) definuje klímu triedy ako prostredie, v ktorom žiak prežíva istú časť dňa. Hlbší význam klímy triedy opisuje z viacerých hľadísk, predovšetkým z hľadiska sociálnych vzťahov a mravných hodnôt. Z jeho pohľadu nie je možné oddeľovať klímu triedy a vyučovaciu klímu, nakoľko sa vzájomne ovplyvňujú. Podľa Hanuliakovej (2010) je jej kvalita vytváraná a ovplyvňovaná rôznymi činiteľmi. Sama zároveň ovplyvňuje samotného učiteľa, žiakov, ich postoje, motiváciu, výkonnosť a i. Podľa Gavoru (1999) vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne rozumejú, aký je medzi nimi stupeň súťaživosti, konkurencie a aká je ich súdržnosť. Spilková (2004) pod klímu triedy zahŕňa kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikáciu, interakciu v triede, dlhodobjšie sociálne a emocionálne naladenie, ustálené spôsoby jednania. Môže pozitívne ovplyvňovať vzťahy medzi žiakmi v triede, ako aj vzťah medzi nimi a učiteľom. V tomto smere môže byť efektívnou stratégiou pri zlepšovaní klímy v triedach, kde sú



žiaci zmiešaní z majoritnej a minoritnej skupiny. Svoj význam môže zohrať hlavne v regiónoch, v ktorých prevláda negatívna spoločenská klíma k minoritnej skupine spoločnosti, ktorá pochádza zo sociálne slabšieho prostredia (Balvín, 2003). Tá sa často prenáša aj do klímy tried, napr. v podobe predsudkov, rasovej neznášanlivosti, šikanovania a pod. Na tieto situácie by budúci učitelia mali byť pripravení. Podľa Petláka (2006) je možné na sociálnu klímu nahliadať z viacerých hľadísk, napr. podľa stupňa a typu školy, koncepcie výučby a zvláštností u žiakov, učiteľov, vyučovacích predmetov, prostredia, v ktorom prebieha vyučovanie a komunikácia, ktorá sprostredkúva sociálny kontakt. Budúci učitelia by si mali osvojiť možnosti tvorby a pozitívneho rozvoja klímy triedy.

V súčasnosti sa do popredia dostáva hodnotenie kvality vo všetkých oblastiach života, nie je tomu teda inak ani v učiteľskej profesii v súvislosti s kvalitou škôl. Pod pojmom kvalita v pedagogickej praxi rozumieme žiaducu (optimálnu) úroveň fungovania a/alebo produkcie vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy a pod., ktorá je predpísaná určitými požiadavkami (štandardmi) a môže byť objektívne merateľná a hodnotená (Průcha, 1996, s. 27). Hodnotenie kvality škôl je úzko prepojené s hodnotením kvality učiteľov. Kvalita učiteľa, kvalita vyučovacieho procesu a kvalita organizácie a riadenia školy sú kľúčovými činiteľmi posudzovania kvality školy podľa OECD. Kvalitou učiteľskej profesie a učiteľa sa zaoberajú viacerí slovenskí autori (Turek, Hrmo, Albert a i). V súčasnosti je možné vnímať procesy hodnotenia (evalvácie) i v podmienkach nášho regionálneho a vysokoškolského prostredia. Kvalita výchovy a vzdelávania nie je konečná, je možné ju neustále zvyšovať s vývojom spoločnosti, vedy a techniky. Sleduje sa kontinuálne vzdelávanie učiteľov, ich osobná angažovanosť vo svojom napredovaní, otvorenosť a prijateľnosť inovatívnym spôsobom výchovy a vzdelávania, spôsob komunikácie so žiakmi, rodičmi a pod. Značným faktorom ovplyvňujúcim kvalitu školy je klíma školy, ktorá je tvorená predovšetkým klímou jednotlivých tried.

V dôsledku profesionalizácie učiteľskej profesie a s dôrazom na profesijné učiteľské kompetencie je žiaduce, aby si budúci učitelia uvedomovali ich postavenie a poslanie v pedagogickej činnosti aj vo vzťahu ku kvalite školy. V rámci pregraduálnej prípravy a v súvislosti s rozvojom profesijného kompetenčného profilu je dôležité, aby študenti pracovali v pozitívnej sociálnej klíme. Jej tvorbu je možné ovplyvňovať využívaním prostriedkov zážitkovej pedagogiky.

Výskumné šetrenia vplyvu zážitkovej pedagogiky na tvorbu pozitívnej sociálnej klímy skupín budúcich učiteľov v našich podmienkach nie sú známe, preto sme sa rozhodli nadviazať na výskumné štúdie klímy triedy, pregraduálnej prípravy a zážitkovej pedagogiky a tieto aspekty spojiť a realizovať vlastný výskum.

## **Metodológia výskumu**

Pilotný výskum bol zameraný na aplikáciu zážitkových metód v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva a zistenie ich vplyvu na sociálnu klímu medzi študentmi. Výskumom sme chceli zistiť, či sú ovplyvnené sociálne vzťahy skupín, ak vysokoškolský učiteľ využíva v rámci svojej pedagogickej činnosti na seminároch zážitkovú pedagogiku.

**Cieľom výskumu** bolo zistiť vplyv zážitkovej pedagogiky na sociálne vzťahy skupín študentov učiteľstva. Sociálne vzťahy vnímame ako skrytú (latentnú) premennú, ak následne predpokladáme, že aplikácia zážitkových metód v učiteľovej praxi ovplyvňuje sociálnu klímu triedy.

Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na posúdenie medziľudských vzťahov v skupinách.

Za účelom dosiahnutia cieľa výskumu bolo potrebné naplnenie **úloh výskumu**:

1. Zistiť aktuálne medziľudské vzťahy výskumných skupín (pre-test).
2. Realizovať pedagogický experiment – v experimentálnych skupinách využívať zážitkovú pedagogiku pri pedagogickej činnosti vysokoškolského učiteľa v rámci seminárov.
3. Následne overiť medziľudské vzťahy výskumných skupín po pedagogickom experimente (post-test).

Po skončení priamej realizácie výskumu sme štatisticky spracovali všetky získané údaje a na základe zistených korelácií sme stanovili odporúčania pre pedagogickú prax.

Základný súbor tvorili študenti študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika. Zámerným dostupným výberom sme vytvorili experimentálnu a kontrolnú skupinu. Experimentálnu skupinu tvorili študenti 1. ročníka Mgr. štúdia, ktorí absolvovali predmet Pedagogika a didaktika pre učiteľov s využitím zážitkovej pedagogiky v pedagogickom pôsobení vysokoškolského učiteľa v rámci seminárov v akademickom roku 2015/2016. Kontrolnú skupinu tvorili študenti 1. ročníka Mgr. štúdia, ktorí absolvovali predmet Pedagogika a didaktika pre učiteľov bez využitia zážitkovej pedagogiky v pedagogickom pôsobení vysokoškolského učiteľa v rámci seminárov v akademickom roku 2015/2016. Výskumný súbor tvorilo 65 študentov, z toho experimentálnu skupinu tvorilo 33 študentov a kontrolnú skupinu 32 študentov. Z hľadiska analytickej fázy tvorilo výberový súbor 61 študentov, nakoľko pri vyhodnocovaní dát sa vylúčili participanti, ktorí nevyplnili úplne všetky položky príslušnej škály.

**Hlavnou metódou** pilotného výskumu bol pedagogický experiment realizovaný prostredníctvom predmetu Pedagogika a didaktika v zimnom semestri akademického roka 2015/2016.

Naším predpokladom (**hypotézou**) pilotného výskumu bolo, že využitie prostriedkov zážitkovej pedagogiky vo výučbe predmetu Pedagogika a didaktika pre učiteľov zlepši sociálnu klímu v skupinách študentov učiteľstva.

**Meracím nástrojom** vplyvu zážitkovej pedagogiky bola štandardizovaná škála na posúdenie medziľudských vzťahov v škole (Havlíková a kol., 1998). Táto posudzovacia stupnica obsahuje charakteristiku optimálnych medziľudských vzťahov v školskom prostredí, ktoré sú usporiadané do 27 položiek. Kvalita jednotlivých položiek je posudzovaná na deväťbodovej stupnici, 1 (vôbec nie) až 9 (vždy, stále), pričom 5 znamenalo (niekedy). Sčítaním bodov pre každú položku bolo získané celkové skóre v rozmedzí od 27 do 243 bodov. Vyššie skóre vyjadruje lepšiu sociálnu klímu. Škála bola použitá ako pre-test a post-test v experimentálnej aj kontrolnej skupine.

## Výsledky výskumu

Analýzu dát predchádzal podrobný skrining dát zameriavajúci sa na distribučné vlastnosti premenných (priemer, smerodajná odchýlka, zošikmenie, špicatosť) a chýbajúce hodnoty. Pri tejto analýze sme sa pridržovali systému krokov autoriek Tabachnick a Fidel (2007). Miera chýbajúcich dát bola na úrovni 6%. Následná vizualizácia distribúcií (histogramy, pravdepodobnostné grafy) naznačovala normálne

rozloženie premenných. Tieto indikácie boli potvrdené signifikantným K-S testom (Kolmogorov-Smirnov test normality distribúcie, Tabuľka 1).

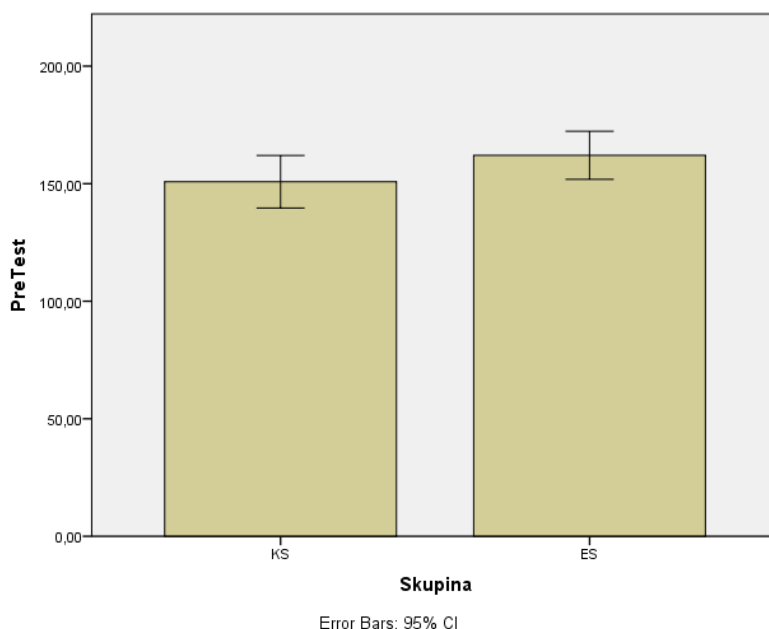
Tab. 1 Test normality dát

		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
PreTest	KS	,087	32	,200
	ES	,132	29	,200
PostTest	KS	,129	32	,194
	ES	,132	29	,200

KS – kontrolná skupina, ES – experimentálna skupina

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe zistenej normality dát sme použili pri overovaní hypotézy pilotného výskumu parametrický t-test. Úroveň sociálnej klímy medzi študentmi sme sledovali výsledným skóre škály na posúdenie medziľudských vzťahov v škole (Havlíková a kol., 1998). Študenti mohli v jednotlivých položkách získať skóre 1 (vôbec nie) alebo 9 (vždy, stále). Minimálne skóre, ktoré mohol študent získať bolo 27 a maximálne 243. V rámci analýzy dát sme najprv porovnali vyrovnanosť experimentálnej a kontrolnej skupiny. Analýza potvrdila, že experimentálna a kontrolná skupina boli v porovnaní preTestu ekvivalentné  $t(65) = -1,515$ ,  $p = .135$  (Obr. 1).



Obr. 1 Priemerné skóre v preTeste

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 prezentuje popisnú štatistiku experimentálnej a kontrolnej skupiny.

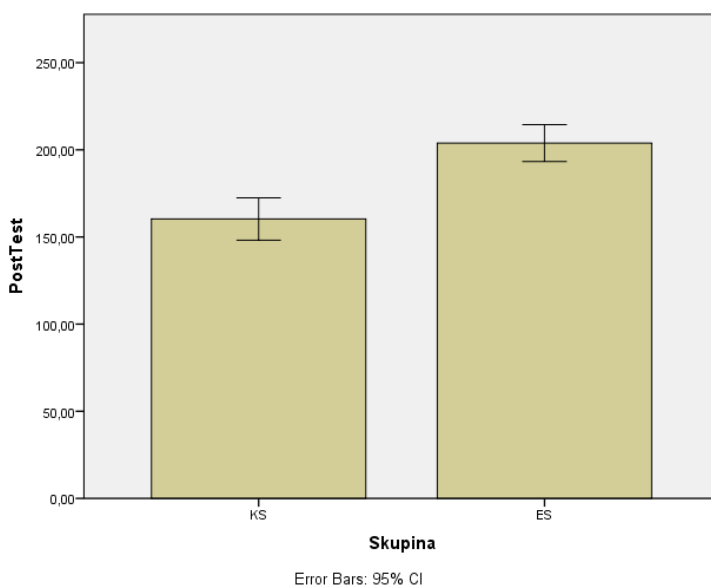
Tab. 2 Popisná štatistika experimentálnej a kontrolnej skupiny

		N	Priemer	SD	SE
PreTest	KS	32	150,8	31,05	5,488
	ES	33	162,1	28,81	5,016
PostTest	KS	32	160,3	33,72	5,961
	ES	29	203,9	27,90	5,180

KS – kontrolná skupina, ES – experimentálna skupina

Zdroj: vlastné spracovanie

Študenti experimentálnych skupín dosiahli v priemere vyššie skóre škály sociálnej klímy ( $M = 203,9$ ,  $SE = 5,180$ ) ako študenti kontrolných skupín ( $M = 160,3$ ,  $SE = 5,961$ ). Tento rozdiel je štatisticky významný ( $t(61) = -6,918$ ,  $p < .001$ ) a pozorovateľnú veľkosť efektu je možné klasifikovať ako silnú,  $r = .67$ . Tým sa potvrdila hypotéza pilotného výskumu, že využitie prostriedkov zážitkovej pedagogiky vo výučbe predmetu Pedagogika a didaktika pre učiteľov zlepší sociálnu klímu v skupinách študentov učiteľstva. Pozitívnosť tohto vplyvu dokumentujeme na Obrázku 2.



Obr. 2 Priemerné skóre v postTeste

Zdroj: vlastné spracovanie

## Záver

V rámci pilotného výskumu sme analýzou dát preukázali význam vplyvu implementácie zážitkovej pedagogiky na zlepšenie sociálnej klímy medzi študentmi učiteľstva. V predloženej štúdií sme prezentovali čiastkové výsledky z hľadiska analýzy skupín (experimentálna, kontrolná). Čiastkové výsledky pilotného výskumu na našej vzorke naznačujú, že zážitková pedagogika a jej implementácia do vyučovacieho procesu môže mať vplyv nielen na žiakov triedy, ale aj na sociálne vnímanie učiteľa. Predpokladáme, že zážitková pedagogika by nemala byť len sprostredkovaným obsahom, ale aj osobnosť učiteľa a jeho sociálne nastavenie je rovnako dôležitý faktor pri zlepšovaní klímy triedy. Výsledky pilotného výskumu naznačujú, že zážitková pedagogika dokáže rovnako pôsobiť na osobnosť učiteľa pri aplikovaní vo vyučovacom procese.

Výsledky pilotného výskumu budú slúžiť ako východisko pre budúci výskum v skúmaní vplyvu zážitkovej pedagogiky na sociálnu klímu skupín budúcich učiteľov. Zároveň sa budeme zaujímať o potvrdenie výsledkov pilotného výskumu na reprezentatívnej vzorke a skúmať bližšie vplyvy prepojenia zážitkovej pedagogiky, sociálneho nastavenia učiteľa a celkovej klímy skupín.

## Literatúra

- Barrett, J., Greenaway, R. (1995). *Why Adventure? The Role and Value of Outdoor Adventure in Young People's Personal and Social Development*. Coventry: Foundation for Outdoor Adventure.
- Brestovanský, M. (2013). *Pedagogika voľného času 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 105s.
- Ferencová, J., Šuťáková, V. (2004). Učiteľ a žiak ako spolutvorcovia klímy školskej triedy. In: *Profil učiteľa a súčasná spoločnosť*. Zborník z vedeckej konferencie. Ústí nad Labem: ČAPV.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca.
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS. 102 s.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s. 192s.
- Havlíňová, M. a kol. (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál. S. 101-102.
- Honzíková, J. (2015). *Creativity and Skills in School Environment*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing. 72 s.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In: *Gymnasion*, 2004, č.1, s. 6-16
- Orosová, R. (2011). *Zážitková pedagogika vo výchovnom pôsobení triedneho učiteľa*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 128s.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322s.
- Puchalová, I. (2005). Literatúra, jej dramatizácia a mediálny text. In: *Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru "Učitelství německého jazyka pro základní školy"*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 35-40.
- Vážanský, M. Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky voľného času*. Brno: Paido. 176 s.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- Tabachnick, B.G., L.S. Fidell, 2007. *Using Multivariate Statistics*, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.

**Adresy autorov****PaedDr. Renáta Orosová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

renata.orosova@upjs.sk

**Mgr. Zuzana Boberová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

zuzana.boberova@upjs.sk

# UČITEĽSKÁ ANDRAGOGIKA AKO KONCEPT ROZVOJA TEÓRIE UČITEĽSKEJ PROFESIE

## TEACHER ANDRAGOGY AS A CONCEPT FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING PROFESSION THEORY

**Ivan Pavlov**

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

**Andrea Bontová**

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

Current pedeutological concept of the theory of teaching profession significantly related to its pedagogical orientation has been critically characterised by the presented article. It indicates new perspectives offered by the concept of profession (teacher) andragogy for the development of teaching profession theory. Within this context, teacher andragogy creates broader interdisciplinary space for researching the profession, as well as for searching of opportunities for its professionalization.

### **Key words:**

teaching, teaching profession, pedeutology, teacher andragogy, theory of teaching profession, curricula of teacher andragogy

### **Úvod**

V príspevku otvárame diskusiu o konštituovaní učiteľskej andragogiky ako teórie učiteľskej profesie, ktorá má na rozdiel od tradičného pedeutologického poňatia širší interdisciplinárny potenciál na riešenie otázok profesionalizácie učiteľstva. Vychádzame z potreby andragogického prístupu k učeniu sa a podpore profesijného rozvoja dospelých učiteliek a učiteľov. Modelujeme návrh komponentov kurikula učiteľskej andragogiky, aby sme na nich dokumentovali vybrané problémové aspekty a možnosti, ktoré je potrebné vedecky skúmať a tým rozširovať okruh teoretických poznatkov o učiteľskej profesii aplikovateľný v praxi celoživotného vzdelávania.

### **Od pedeutológie k učiteľskej andragogike**

Teoretické prístupy k vymedzeniu vedy o učiteľskej profesii - pedeutológii sú založené na jej „pedagogickom zakotvení“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. diel, 1985, s. 46 – 47; Kasáčová 2004, s. 9 – 13; Kosová – Kasáčová 2007, s. 22; Průcha 2009, s. 770; Kolář a kol. (2012, s. 99) ako interdisciplinárnej teórie rozvoja učiteľa a učiteľskej profesie, ktorá je aplikáciou andragogiky. Janík – Najvar – Jireček, et al. (2013, s. 33 – 35) charakterizujú rozvoj modernej pedeutológie na rozdiel od 20.storočia ako svojbytnej pedagogickej disciplíny, ktorá sa dynamicky rozvíja z dôvodov nových požiadaviek na profesiu (sociokultúrne zmeny), zmeny v poňatí rolí a profesijných kompetencií a prekážok, ktoré bránia v profesionalizácii učiteľstva. Historicky sa obsah pedeutológie utváral okolo jadra – štúdia histórie učiteľského vzdelávania, otázok prípravného vzdelávania učiteľov na výkon profesie, normatívneho vymedzenia

požiadaviek na učiteľov, vybraných aspektov prejavov správania a konania učiteliek a učiteľov v procesoch výchovy a vzdelávania žiakov a ďalších tém. Mnohé poznatky o učiteľskej profesii nachádzame vo vedeckých štúdiách, vysokoškolských učebniciach úvodov do pedagogiky, kapitol didaktík a pedagogickej psychológie. Špecifický je aspekt pedeutológie ako učebného predmetu v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva, ktorý ich má vyzbrojiť základnými poznatkami o budúcej profesii.

Pedeutológia v poslednom desaťročí vstupuje do interdisciplinárnych vzťahov a otvára ďalšie témy súvisiace s celoživotným profesijným rozvojom, európskou dimenziou učiteľstva, manažmentom pedagogických inovácií, otázkami profesijného učenia, sebapoňatia učiteľov a pod. Határ – Grofčíková (2005, s. 68) otvárajú diskusiu o relatívne novej disciplíne (skôr novom poňatí) andragogickej vedy – andragogickej pedeutológii, ako aplikovanom odvetví andragogiky, ktorá spolu s pedagogikou patrí do edukológie (výchovovedy). Vymedzujú jej predmet bádania (nadobúdanie, zvyšovanie, rozširovanie a prehlbovanie pracovnej kvalifikácie, záujmové vzdelávanie) s dôrazom na seba výchovu a seba vzdelávanie učiteľov. Podobne aj Kosová (2007, s. 5) konštatuje, že prienik andragogiky do pedeutológie by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť zásadné koncepčné zmeny. Zhodne s týmito autormi zastávame stanovisko, že rozvoj súčasnej teórie učiteľskej profesie, je možný len v úzkom interdisciplinárnom prepojení na andragogiku (zvlášť profesijnú), ktorá ponúka mnohé podnety v oblasti podpory profesijného rozvoja, profesijného učenia sa učiteliek a učiteľov ako jednotlivcov, ale aj učiacich sa tímov (učiacich sa škôl ako organizácií).

Teória učiteľskej profesie je obsahovo zakotvená v pedagogike svojim predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteliek a učiteľov ju radíme do andragogiky. Teória učiteľskej profesie (pedeutológia) na pôde pedagogiky je špecifická svojim predmetom skúmania, ktorým je dospelý človek a jeho rozvoj (výchova a vzdelávanie), čím sa zásadne odlišuje od väčšiny pedagogických subdisciplín skúmajúcich nedospelé dieťa a procesy jeho výchovy a vzdelávania. Osobnosť dospelých a ich rozvoj, výchova a vzdelávanie (vrátane profesijného) patrí na pôdu andragogiky (vedy o výchove a vzdelávaní dospelých). Učiteľská andragogika v našom poňatí skúma celoživotné kontinuum ako etapu a priestor, ktorý zaujíma dospelý človek od chvíle, keď sa stáva kvalifikovaný na výkon učiteľskej profesie a nastúpi do pedagogickej praxe. Špecifikum učiteľskej andragogiky spočíva v tom (na rozdiel od iných profesijných andragogík), že obsahuje aj vedecky bohato reflektované prípravné vzdelávanie budúcich učiteliek a učiteľov, ktoré sa zrodilo a rozvíjalo na pôde pedagogiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľstvo. Dnes dynamické spoločenské a ekonomické zmeny vyžadujú od učiteliek a učiteľov, škôl, zriaďovateľov i štátu, aby flexibilne reagovali na stále sa meniace a aktualizujúce sa požiadavky. Učiteľstvo podobne, ako iné profesie sa musí vyrovnáť s požiadavkami napr. na modernizáciu a inovácie výučby, celoživotné vzdelávanie, otázky multikultúry, sociálneho znevýhodnenia a mnohé ďalšie. Andragogické poňatie pre tieto úlohy ponúka širšie perspektívy než pedeutologické poňatie (v sústave pedagogických vied).

Učiteľstvo je profesia, ktorá kompetenčne (profesijnou prípravou v pedagogických vedách) kvalifikuje dospelých na prácu s nedospelými (spravidla vo veku od 3 do 18 rokov). Učiteľky a učelia, ale aj iné kategórie pedagogických zamestnancov (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.) sa pri svojej profesijnej pedagogickej činnosti (výchove a vzdelávaní detí) nevyhnutne stretávajú aj s dospelými a riešia s nimi mnohé profesijné otázky (napr. poradenstvo rodičom o výchove a vzdelávaní detí, spoločné profesijné učenie sa, manažovanie procesov v školských inštitúciách). Na túto činnosť však nemajú potrebnú kompetenčnú výbavu, ale všeobecne sa očakáva, že budú jednať vysoko profesionálne. Ide o kompetencie novej dimenzie a jej rozpracovanie

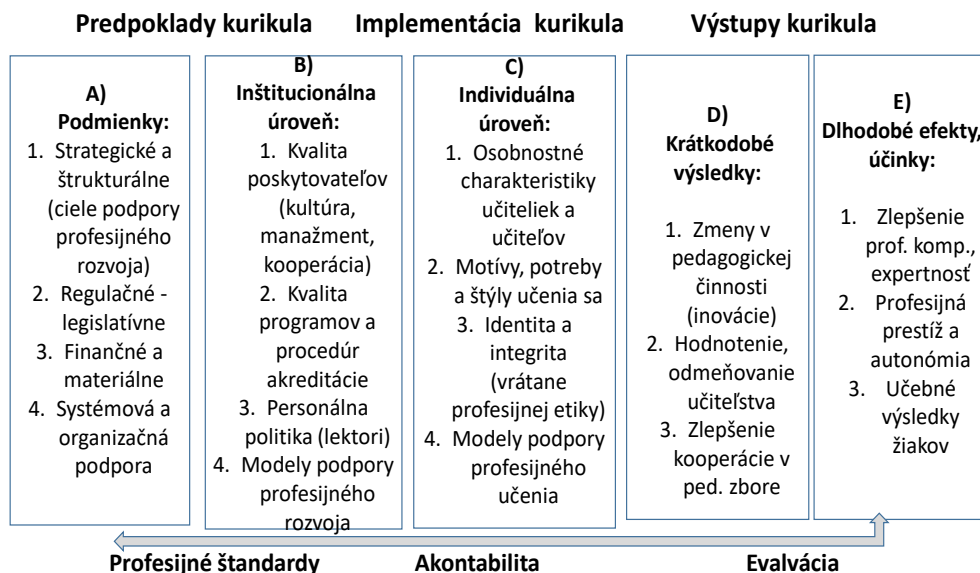


považujeme za úlohu učiteľskej andragogiky. Dôsledkom absencie andragogických kompetencií (výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelým) môže byť nedostatočne profesijne rozvinutá a riadená komunikácia s dospelými rodičmi, kolegyňami a kolegami, ale aj porozumenie sebe samému, ako učiacej sa bytosti reflektujúcej vlastné skúsenosti a pracovnú činnosť. Z uvedených skutočných profesijných kontaktov učiteľstva vyplýva potreba prípravy budúcich učiteliek a učiteľov, ale aj tých, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi v oblasti andragogických kompetencií. Perspektívu učiteľskej andragogiky vidíme v rozvíjaní takých modelov podpory, ktoré budú rešpektovať tieto špecifické aspekty práce učiteľstva.

Profesijná andragogika (zriedka personálna) je podľa Průcha – Veteška (2012, s. 208) „aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií. Uplatňuje sa najmä v rámci modelu rozvoja a riadenia ľudských zdrojov ako široko pojatého konceptu úsilia o optimalizáciu rozvojového potenciálu jednotlivcov v prostredí pracovných organizácií. Zahŕňa rozvoj a vzdelávanie zamestnancov, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje ako súčasť firemnej kultúry, sociálnu klímu a uspokojovanie sociálnych potrieb a iné“. Za samostatný vedný odbor označujeme ten, ktorý skúma vyhranenú oblasť skutočnosti, sleduje ju z určitého špecifického prístupu, využíva charakteristickú skladbu výskumných metód tvoriacich jeho metodológiu, zhromaždené poznatky spracúva v ucelený systém, ktorý je prezentovaný v odbornej literatúre. Profesijná andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone ktorejkoľvek profesie. Špeciálne profesijné andragogiky študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesionálne skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesijnú andragogiku (teóriu učiteľskej profesie) - vedu o výchove a vzdelávaní socioprofesionálnej skupiny – učiteľstva. Predmetom učiteľskej andragogiky je človek v situácii prípravy a vo výkone učiteľskej profesie. Učiteľka a učiteľ sú dospelí ľudia (andragogický aspekt), ktorí sa ako zamestnanci v pracovnom zaradení na škole celoživotne vzdelávajú a rozvíjajú (aspekt profesionality a andragogiky) pre potreby svojho pracoviska a pedagogickej profesie, aby zlepšovali svoj celoživotný potenciál pre vyššiu kvalitu pedagogickej činnosti a profesionalitu (aspekt učiteľskej andragogiky). V našom poňatí je obsah učiteľskej andragogiky možné chápať na kontinuu prípravy a výkonu profesie napr. v týchto okruhoch tém: historiografia vývoja učiteľskej profesie, komparácia zmien a vybraných indikátorov v učiteľskej profesii v národných a medzinárodných súvislostiach, príprava a ďalšia podpora rozvoja profesijných činností učiteľstva, sociálne a ekonomické postavenie učiteľstva v spoločnosti, ale aj etika učiteľskej profesie.

Vysvetlenie vybraných pojmov a vzťahov v učiteľskej andragogike, ktoré vytvárajú jej kontextuálny rámec je možné ako systemizácia komponentov v návrhu funkčného modelu jej kurikula (Pavlov 2014). Otázky kurikula v pedagogike sú spracované v mnohých domácich i zahraničných publikáciách, ale ich rozpracovanie v oblasti andragogiky (zvlášť profesionality) u nás je skromnejšie. Pri riešení kurikulárnej politiky vo vzdelávaní dospelých je dôležitý aj vzťah andragogiky ako vednej disciplíny a politiky vzdelávania dospelých, na ktorý upozorňuje Krystoň (2013, s. 49). Konštatuje, že ide o komplementárny vzťah, pričom typickým príkladom tejto komplementarity je práve kurikulum. V procese jeho tvorby andragogika, ako všeobecná teória edukácie dospelých musí okrem svojich vlastných, vedecky verifikovaných teórií, akceptovať aj sociálnu, resp. edukačnú realitu, a naopak vlastnou vedeckou produkciou andragogika pripieva k optimalizácii politiky vzdelávania dospelých, čo by sa malo spätne prejavíť v rovine všeobecných sociálnych súvislostí determinujúcich aj tvorbu kurikula. Pre naše poňatie kurikula učiteľskej andragogiky je inšpiratívna práca Prusáková – Schubert –

Bontová (2014), ktorá komplexne a analyticky vysvetľuje kurikulárne otázky z pohľadu andragogickej vedy. Vystupujeme z úzkeho (pedagogického) chápania kurikula ako školského dokumentu, respektíve ako pojmu označujúceho výhradne predmetovosť, program, plán, obsah učiva, metódy, formy a prostriedky výučby a pod. Chápeme ho podstatne širšie ako systémový andragogický prístup, kde učiteľská andragogika je priestorom na aplikáciu kurikula v kontexte profesijnej andragogiky na vybranej profesijnej skupine (Obrázok 1).



Obr. 1: Procesné poňatie kurikula učiteľskej andragogiky (Pavlov 2014, s. 69)

## Inšpirácie profesijnej andragogiky pre učiteľstvo

### Profesijná andragogika a jej potenciál vo vzťahu k iným profesiám

Koncept profesijnej andragogiky nemá v súčasnosti ustálenú podobu. Profesijná andragogika, ako jeden z troch andragogických subsystémov (popri kultúrno-osvetovej a sociálnej), disponuje (zjednodušene) potenciálom profesionalizácie v oblasti zabezpečenia profesijného učenia sa a vzdelávania, s ambíciou riešiť požiadavky rôznych profesijných skupín, rôznych typov pracovného prostredia, naprieč rôznymi zamestnávateľskými organizáciami.

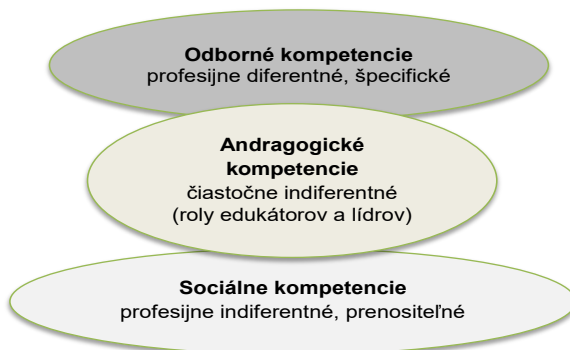
Úsilie tvorcov slovenského konceptu profesijnej andragogiky (t. č. najmä úsilie prof. Prusákovéj), bolo zamerané najmä na interdisciplinárne významné koncepty (učiaca sa organizácia, systémový prístup k vzdelávaniu, koncept podnikovej pedagogiky, aplikácia manažérskych a personalistických teórií, psychológie práce a profesiografie atď.). Čo z nášho pohľadu problematizuje andragogickú profesionalizáciu, je absencia *originálneho konceptu profesijnej andragogiky*, rešpektujúceho časopriestor, v ktorom bude aplikovaný (t. j. podmienky slovenských organizácií). Ďalším problémom je nízke povedomie o možnostiach uplatnenia kvalifikácie andragógov v praxi. Profesionalizáciu andragógov komplikuje tiež legislatívne i sociálne vžitú (rigidné) ukotvenie a ponímanie pracovných pozícií (referenti v treťom sektore, personalisti a manažéri v podnikovom prostredí). Ide o pracovné pozície umožňujúce, no spravidla nevyužívajúce potenciál andragogickej kvalifikácie, ak ňou pracovník disponuje (bližšie Bontová, 2013a).

Potenciál profesijnej andragogiky z nášho pohľadu spočíva:

- v jej *syntetizujúcom teoretickom ukotvení, v interdisciplinarite*. Syntéza konceptov rôznych disciplín umožňuje nadhľad, poskytuje širší rámec v porovnaní s izolovaným ekonomickým, manažérskym, podnikateľským, či výchovno-vzdelávacím (pedagogizujúcim) náhľadom.
- V *transprofesijnom praktickom využití*, spočívajúcom v profesionálnom zabezpečení a podpore učenia sa a vzdelávania v rôznych organizáciách.
- *Úzke teoreticko-praktické prepojenie (teória vs. empiria praxe)*, poskytuje priestor pre skúmanie vzájomne previazaných pracovných a učebných procesov v rôznorodosti sveta práce. Chápanie kurikula (akejkoľvek profesijnej skupiny), ako modelu reflektujúceho potreby profesijnej praxe, ale aj celého životného kontextu, v ktorom dospelý človek žije (otázka sociálnych istôt, možností udržiavania stavu psychofyzického zdravia, kompenzácie pracovnej záťaže, mimopracovného osobného rozvoja a pod.), pokladáme za podmienku efektívnej implementácie kurikula akejkoľvek profesijnej skupiny.
- *Teoretický potenciál* spočíva o. i. v kumulácii interdisciplinárnych empirických poznatkov, ktoré rozširujú bázu pre teoretické skúmanie učebných procesov učiacich sa dospelých, ako aj pracovných a učebných podmienok (možnosti pre základný i aplikovaný výskum). Ak chápeme učenie sa dospelého ako transformatívne (oproti formatívnemu učeniu sa detí, porovn. napr. Mezirow, 1997, 2006), profesionalita andragóga poskytuje nástroje (diagnostické i výskumné) pre skúmanie transformatívnych učebných procesov dospelých. Poznatky o individuálne jedinečných spôsoboch prijímania, selekcie a redukcie prichádzajúcich informácií, o spracovaní a využívaní informácií v životnej (pracovnej) realite dospelého jednotlivca (napr. problém a vyrovnávanie sa s informačným preťažením súčasníkov) – sú ilustratívnym príkladom otázok spätých s učiacim sa, pracovne produktívnym dospelým v organizačnom systéme.

Profesijná andragogika poskytuje priestor pre skúmanie individuálne jedinečných determinujúcich činiteľov profesijne „ne/kompetetného“ správania dospelého. Potenciál spočíva v možnostiach hodnotiť a rozvíjať profesijné kompetencie jednotlivca a zároveň uvidieť „organizačný celok“, t. j. umožniť výklad (a následne prípadnú korekciu) ľudského správania v organizáciách, t. j. riešenie otázok tímového a organizačného učenia. Napriek nereálnosti (a zrejme i nežiaducosti) generalizovania, deterministického či lineárneho chápania, *utváranie modelov organizačného správania* (aktuálny stav) a *organizačného učenia* (modelovanie ciest rozvoja organizácie), je príležitosťou monitorovať a zobrazit' pozorovateľné (v zmysle fenomenologického porozumenia javom a súvislostiam medzi nimi) i merateľné výsledky, dôležité pre zdarnú existenciu zamestnávateľských organizácií. Skúmanie efektov vzdelávania a učenia sa v organizáciách (krátkodobých i dlhodobých), je pritom ich stimulujúcou, zmenu iniciujúcou súčasťou komplexu organizačných zmien.

**Miestom prieniku akejkoľvek profesie a profesijnej andragogiky**, ako disciplíny skúmajúcej, utvárajúcej a zabezpečujúcej podmienky a prostriedky pre profesijný rozvoj ľudí rôznych profesijných skupín, sú *sociálne kompetencie* (interpersonálne a intrapersonálne) a v prípade niektorých profesijných skupín *andragogické kompetencie* (povolania rozvíjajúce potenciál jednotlivcov, pracovných tímov a organizácií, t. j. napr. manažment organizácií). Špecifickosť a profesijná jedinečnosť *odborných kompetencií* (rôzne odbory ľudskej pracovnej činnosti), umožňuje profesijnej andragogike (andragógom) participáciu v zabezpečovaní požadovanej úrovne vzdelávania (obr. 2).



Obr. 2: Oblasti rozvoja profesijných kompetencií - nešpecifikovaná profesia (autori)

**Profesijné kompetencie** (spôsobilosti) chápeme ako súbor vnútorne štruktúrovaných predpokladov (vedomostí, skúseností, zručností, schopností a ďalších osobnostných determinánt), ktoré umožňujú výkon povolania na určitom stupni profesionality. Žiaducu (požadovanú) úroveň profesijných kompetencií (danú rôznymi cestami, napr. legislatívne, Národnou sústavou povolání, inštitucionálne) odlišujeme od reálnej úrovne, ktorou jednotlivec aktuálne disponuje. Rozdiel medzi žiaducou a reálnou úrovňou vymedzuje oblasť žiaduceho rozvoja. Profesijné kompetencie akejkoľvek profesie predstavujú priestor, v rámci ktorého je z profesijno-andragogického hľadiska možný rozvoj. Charakteristika povolania (profesie), predurčuje obsahový (vzdelávací a učebný) rámec, z ktorého vyplývajú možnosti individuálneho, tímového, organizačného i celospoločensky očakávaného (žiaduceho) rozvoja. Profesijné kompetencie (bez špecifikácie povolania) interpretujeme – redukované a zjednodušené – v súlade s nižšie uvedeným modelom (obr. 3).

Profesijné kompetencie nešpecifikovaného povolania	
<b>Odborné kompetencie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Špecifické pre konkrétne povolanie</li> </ul>
<b>Andragogické kompetencie</b> (profesie, ktorých výkon vyžaduje rozvoj jednotlivcov, tímov a organizácií)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Androdidaktické kompetencie</b> Metodické kompetencie</li> <li>▪ <b>Mentorské a koučovacie kompetencie</b> (podpora/vedenie individuálneho učenia sa dospelých)</li> <li>▪ <b>Organizačné kompetencie</b> (podpora/vedenie tímového a organizačného učenia)</li> </ul>
<b>Sociálne kompetencie</b> (multiprofesijne vyžadované kompetencie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Intrapersonálne kompetencie</b></li> <li>▪ <b>Interpersonálne kompetencie</b></li> </ul>

Zdroj: teoretické spracovanie (autori)

Obr. 3: Multiprofesijný model (kompetenčného) profesijného rozvoja – návrh

## Učiteľská andragogika a jej kurikulum – podnety a tézy

**Ďalšie profesijné vzdelávanie** (u učiteľov kontinuálne vzdelávanie) predstavuje jednu z mnohých učebných podpôr rozvoja profesijných kompetencií. Zúžiť chápanie možností profesijného rozvoja na profesijné vzdelávanie, nie je z nášho pohľadu udržateľné. Argumentom pre **podporu (a skúmanie) procesov a efektov**

**informálneho učenia v pracovnom prostredí** je i fakt, že informálne učenie predstavuje v dospelosti významne väčší „objem“ učenia, v porovnaní so vzdelávaním (porov. napr. Beneš, 2014, ktorý sa s odvolaním na odhady expertov (Dohmnen, 1996) zmiňuje o 75% informálneho učenia, ktoré prebieha mimo vzdelávania, ako súčasť iných činností).

Pozn.: *Informálne učenie* je definované (Průcha-Veteška, 2012) ako proces získavania vedomostí, zručností, postojov a kompetencií z každodenných skúseností a činností v práci, v rodine a vo voľnom čase. Na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania je informálne učenie neorganizované, spravidla nesystematické a inštitucionálne nekoordinované. Dochádza k nemu zvyčajne spontánne, nemá charakter zámerného učenia.

Doposiaľ neuspokojivo využívaný potenciál profesijnej andragogiky spočíva v možnostiach identifikácie, analýzy a riešenia *problémov rôznych typov pracovného prostredia* (koučovaním, mentorovaním, konzultovaním, inštruktážou, ale aj úpravou podmienok informálneho učenia v organizácii), kde predstavuje „**problém**“ **učebný impulz/obsah učenia**.

„Chyba“ (bez negatívneho konotátu) je problémom, ktorý má spravidla prívlastky – pracovný, informačný, komunikačný – a jeho riešenie si vyžaduje pracovnú a učebnú aktivitu jednotlivcov i celého pracovného tímu. Riešenie identifikovaného a definovaného problému je možné podporiť **utváraním konštruktívnej, učeniu otvorenej učebnej klímy v pracovnom prostredí**. *Variantnosť možných riešení problémov* pochádzajúcich z rôznych typov pracovných prostredí možno chápať ako predmet andragogickej diagnostiky, skúmania a možnej „intervencie“. Andragogická realita má v každom pracovnom prostredí, do ktorého vstupujú i vzdelávatelia (v tomto kontexte zvlášť ďalšie andragogické roly, napr. kouči, mentori, konzultanti) nepedagogický, avšak významný učebný charakter.

Pozn.: Andragogickú realitu tvoria všetky prostredia a situácie, v ktorých sú dospelí začlenení do procesov učenia (sa) a vzdelávania, v ktorých je možné identifikovať edukačné konštrukty a pri ktorých vznikajú vzdelávacie alebo učebné výsledky a efekty (Průcha, 2014).

V nasledovnej časti rozširujeme systémové (dynamické) poňatie kurikula učiteľskej andragogiky (Pavlov, 2015) o vybrané teoretické a empirické impulzy, so zámerom identifikovať prehliadané, resp. menej akcentované oblasti rozvoja profesijnej skupiny učiteľov.

## Podmienky kurikula profesie

Vo vzťahu k rôznym profesijným skupinám a ich vzdelávacím a učebným potrebám diferencujeme: 1. regulované/neregulované povolania; 2. jestvujúci/nejestvujúci štandard profesijného vzdelávania, vrátane ďalšieho profesijného vzdelávania. Regulované povolanie predstavuje také povolanie, odbornú činnosť alebo skupinu odborných činností, na výkon ktorých je potrebné spĺňať kvalifikačné predpoklady predpísané príslušným právnym predpisom v SR (porov. Zákon č. 422/2015 Z. z.). Učiteľská profesia spadá do regulovaných povolaní, existujúce štandardy profesijného vzdelávania učiteľov podliehajú zmenám.

Predpoklady kurikula učiteľskej profesie predstavujú:

- strategické a štrukturálne podmienky (ciele profesijného rozvoja);
- legislatívne regulačné podmienky;
- finančné a materiálne podmienky;
- systémovú a organizačnú podporu (Pavlov, 2015, s. 79).

Procesy implementácie kurikula učiteľskej profesie je možné sledovať na inštitucionálnej úrovni (škola a školský systém) a na individuálnej úrovni (personálna úroveň).

### Inštitucionálna úroveň - pracovisko ako učebné miesto

Inštitucionálna úroveň zahŕňa: 1. kvalitu poskytovateľov vzdelávania 2. kvalitu programov a procedúr akreditácie 3. personálnu politiku (lektori) 4. modely podpory profesijného rozvoja (Pavlov, 2015). Uvedené determinanty sú zamerané prevažne na externé zdroje podpory (sumujúco – ide najmä o **kvalitu vzdelávania** učiteľov). Ako však podporiť **učenie sa v inštitúcii**, budovanie „učebnej infraštruktúry“ zvnútra, vlastnými zdrojmi? Ako podporiť učenie sa (individuálne, tímové, organizačné) bez vonkajšej, t. j. vzdelávacej intervencie? Nižšie uvádzame koncepty, ktorých implementácia (od porozumenia k aplikácii) rozširuje chápanie profesijného rozvoja na inštitucionálnej úrovni výlučne ako otázky kvality vzdelávania. **Komplement učenia sa a v opodstatnenom prípade vzdelávania**, a to v pracovnom prostredí i mimo neho (transfer v rámci rôznych sociálnych prostredí – pracovných, vzdelávacích i mimopracovných), dáva predpoklady pre nachádzanie efektívnejších riešení prospešných organizáciám i jednotlivcom.

Ideál, ktorý zamestnávateľská organizácia z pohľadu andragogických cieľov sleduje, je „učiaca sa organizácia“. Zjednodušene ide o organizáciu schopnú adaptovať sa na zmeny (učiť sa). Znamky učiacej sa organizácie sú: 1. systémové správanie 2. väzby medzi subsystémami organizácie (tímové prepojenia) 3. delegovanie právomocí na pracovníkov 4. slobodný prístup k informáciám 5. sociálna klíma podporujúca učenie/sa 6. kontinuálny kvalifikačný rast jednotlivcov 7. integrácia pracovných a učebných procesov 8. súlad vzdelávania so vzdelávacími potrebami 9. kompetencia učiť sa a profesionálna podpora tejto kompetencie (porov. Prusáková, 2000). Problematika učiacich sa organizácií je medzinárodne a interdisciplinárne rozvíjaná, významne k nej prispeli napr. P. Senge (o. i. 1991, 2007); Ch. Argyris (1990); R. S. Kaplan-D. P. Norton (2001, 2006).

Škola a sociálne prostredie späté so školským prostredím, predstavujú učebné miesto učiteľa a ďalších pedagogických a nepedagogických pracovníkov na všetkých úrovniach inštitucionálnej hierarchie. Vo vymedzenom priestore je možné sledovať informálne učenie s rôznou mierou uvedomenosti a s rôznymi učebnými efektami (pozitívnymi/negatívnymi). Informálne učenie a vzťahy medzi ďalším profesijným (kontinuálnym) vzdelávaním učiteľov a procesmi informálneho učenia, nie sú zrejme uspokojivo monitorované. Pozn.: pojem informálne učenie v danom kontexte zastrešuje napr. skúsenostné učenie, sociálne učenie, medzigeneračné a vnútrogeneračné učenie, organizačné učenie, t. j. učenie sledujúce naplnenie atribútov učiacej sa organizácie.

Pozn.: *Organizačné učenie sa a vzdelávanie (organizational learning, workplace learning)* je sledované ako typ učenia sa na pracovisku, ktoré okrem podnikového vzdelávania zahŕňa aj procesy, výsledky a efekty informálneho učenia. Organizačné učenie je možné definovať ako učebný proces, ktorý vyvoláva *zmeny na úrovni celej organizácie*. Môže byť metodicky vedené, ako aj spontánne. Má svoj vývoj, vyznačuje sa o. i. obdobia akcelerácie. Má zásadný vplyv na výkon organizácie (porov. Sedláček a kol., 2010). Koncept organizačného učenia je spätý o. i. s prácami P. Sengeho (1991, 2007), Ch. Argyrisa (1990) a ich nasledovníkov.

Ako podnet k podpore učenia na úrovni pracovného tímu a organizácie, nastoľujeme problém podmienok *facilitujúcich* (a *inhibujúcich*) procesy informálneho učenia učiteľov.

V profesijne rôznorodých skupinách dospelých boli identifikované kategórie, predstavujúce činitele facilitujúce učenie v rôznych typoch pracovného prostredia (tab. 1).

Tab. 1: Činitele facilitujúce učenie v prac. prostredí (Zdroj: Bontová, 2013b; 2015a)

FACILITÁTORY UČENIA	SÚVISIACE KATEGÓRIE
<b>Pozitívny postoj k sebe a k druhým</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ otvorenosť sebapoznaniu a poznaniu iných</li> <li>▪ kvalita medzifudských vzťahov</li> </ul>
<b>Otvorenosť rôznorodosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ akceptácia rôznych názorov a prístupov</li> </ul>
<b>Uvedomenie si procesov učenia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vnímanie práce ako príležitosti sebarozvoja</li> </ul>
<b>Otvorenosť procesom učenia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vnímavosť jednotlivca voči informáciám, schopnosť racionálne triediť a spracúvať kvalitné informácie</li> <li>▪ vnímanie možnosti učenia sa a vzdelávania ako hodnoty</li> </ul>
<b>Rola „edukátora“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rola lídra, kouča, uvádzajúceho učiteľa a pod.</li> </ul>
<b>Pracovná pohoda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pracovná istota</li> <li>▪ pociťovaný rešpekt (jednotlivci sa cítia vo svojich pracovných rolách rešpektovaní)</li> </ul>
<b>Flexibilný spôsob vedenia pracovného tímu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ osobnosť lídra, voľba adekvátneho štýlu vedenia tímu</li> <li>▪ úcta a rešpekt lídra vo vzťahu k pracovnému tímu</li> </ul>

Zdroj: vlastné spracovanie

Hlavné identifikované **inhibítory učenia** sú: 1. Negatívne postoje, presvedčenia a predsudky voči iným ľuďom. 2. Negatívne postoje k rôznorodosti názorov a prístupov. 3. Neuvedomelosť procesov informálneho učenia. 4. Negatívne postoje k učeniu.

**Učebná klíma pracoviska** je spätá s úrovňou a kvalitami jej organizačnej kultúry. Tvorí jeden z určujúcich činiteľov otvorenosti/uzavretiu pred učením na strane jednotlivca i pracovného tímu (Bontová, 2013b; 2015a).

Individuálna úroveň - individuálny učebný rámec jednotlivca (zamestnanca)

Individuálna úroveň predstavuje: 1. osobnostné charakteristiky jednotlivcov (učiteľov) 2. motívy, potreby a štýly učenia sa 3. osobnú identitu a integritu 4. Modely podpory profesijného učenia (Pavlov, 2015).

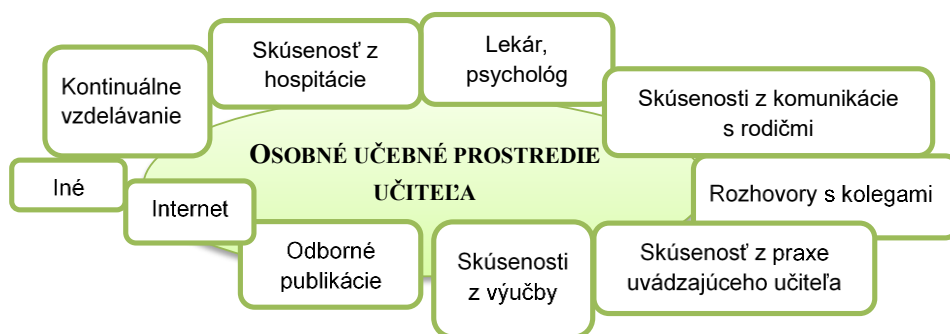
Individuálnu úroveň navrhujeme komplexnejšie rozpracovať najmä v oblasti **modelov podpory profesijného učenia** (prvé 3 body sa vzťahujú skôr k podpore integrity a k rozvoju osobnosti učiteľa). Podpora profesijného učenia predpokladá poznanie a porozumenie komplexnej životnej realite (vrátane nadobudnutých životných skúseností) jednotlivca a utvorenie predstavy o variantných podobách individuálneho a individualizovaného učebného priestoru jednotlivca (učiteľa).

Pre konkretizáciu predstavy individuálneho učebného rámca pokladáme za inšpiratívny koncept osobného učebného (vzdelávacieho) prostredia a metaforu učenia sa ako utvárania a pretvárania patchworku (porov. Ryberg, 2008).

Pozn.: Idea konceptu (Ryberg, 2008) je metaforicky podopretá predstavou učenia sa ako „patchworku“ (originálna „mozaika“ utvorená spájaním tkanín rôznej matérie, štruktúry, vzorov a farieb), pričom nejestvuje žiadna finálna podoba patchworku (učenie ako dynamický proces pokračuje, navyiac, s individuálnymi odlišnosťami aj vo voľbe zdrojov učenia). Autor skúmal spôsoby riešenia zadaného problému v skupine tínedžerov (13-16 rokov, t. j. obdobie, s ktorým sa môžu/nemusia viazať postformálne myšlienkové operácie). Autor si kladie otázky, kedy a prečo sa do individuálneho patchworku jednotlivca pripájajú/nepripájajú nové súčasti (myšlienky, pochádzajúce z rôznych učebných zdrojov, v skúmanej skupine tínedžerov zvlášť „network learning“,

t. j. elektronické zdroje učenia). Zistenia smerujú k zodpovedaniu otázky selekcie zdrojov učenia a spôsobov reorganizácie a reštrukturalizácie poznania, na základe výberu (vnímania), prijímania a spracúvania nových informácií.

Koncept teda počíta s kombináciou rôznych druhov učebnej podpory jednotlivca: vzdelávaním, prostredníctvom internetu, sociálnych sietí (Linked-In, You-tube), informálnym učením (rozhovory, riešenie problémov). Dospelý rozhoduje o voľbe súčastí jeho učebného prostredia a nesie zodpovednosť za riziká spojené s rôznou úrovňou kvality ich profesionálneho zabezpečenia (prítomnosť informačných technológií ako bežnej súčasť života, nemožno zamieňať s profesionálnou multimediálnou vzdelávacou podporou). Je zrejmé, že rôzne typy učebnej podpory (stimuly) podliehajú individuálne jedinečnému spracovaniu (o. i. danému kognitívnym a učebným štýlom samotného učiteľa). Kontinuálne vzdelávanie je jedným, individuálne rôzne významným zdrojom podpory učenia sa učiteľov. Osobný učebný priestor učiteľa je však podstatne širší (učenie sa prácou, pri práci, pre prácu i mimo práce s možným transferom do pracovného prostredia).



Obr. 4 Osobné učebné prostredie učiteľa

(autori s odvolaním sa na koncept Ryberga, 2008)

Ďalším impulzom je **podpora rozvoja andragogických kompetencií učiteľa**. Prečo nastoľujeme otázku andragogických kompetencií v profesijnom rozvoji učiteľov?

Učiteľ, ako nositeľ poznania, komunikujúci s rôznymi skupinami dospelých a súčasne – učiteľ ako učiaci sa dospelý, je v priebehu profesijnej dráhy konfrontovaný s požiadavkou edukačného vedenia dospelých (kolegov, rodičov, v manažérskej pozícii vedenie pracovného tímu). Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov celený na *odborné (predmetové)* a *didaktické kompetencie (spravidla vzdelávaním)* predstavuje výsek „užitočných“ obsahov učenia a zúžené chápanie, že (seba)učenie učiteľa sa uskutočňuje len vzdelávaním.

**Andragogické kompetencie** predstavujú oproti užšiemu rámcu didaktických kompetencií rozšírenie o ďalšie predpoklady (androdidaktické, mentorské, koučovacie, organizačné), umožňujúce skvalitnenie profesionálnej podpory učenia sa učiteľov vo vzdelávaní a v každodennom pracovnom i mimopracovnom živote.

*Androdidaktické kompetencie* predstavujú súhrn kompetencií viazaných na vyučovací proces dospelých a jeho výsledky. Podstatou *metodických kompetencií*, ktoré ponímame ako súčasť jeho androdidaktickej kompetentnosti, je spôsobilosť systematicky plánovať, uplatňovať a hodnotiť postupy (metódy a metodiky) z hľadiska ich efektívnosti, ako aj spôsobilosť tvorivo re/modelovať metódy a metodiky uplatňované vo vzdelávaní – diferencovane aj vo vzťahu k rôznym vekovým skupinám



(učím deti, alebo kolegov?). V širšom zmysle zahŕňajú metodické kompetencie aj ďalšie kognitívne a metakognitívne spôsobilosti (spôsoby a postupy) reprezentované napr. spôsobom prijímania a spracúvania informácií, spôsobom riešenia problémov, variabilitou pracovných postupov, spôsobom časovej organizácie a pod. Širšie vymedzenie metodických kompetencií je teda chápané ako profesijne indiferentné.

*Mentorské a koučovacie kompetencie* predstavujú spôsobilosť viesť a podporovať *individuálne učenie dospelých*. Obsahové zložky andragogickej mentorskej a koučovacej činnosti spočívajú v prehlbovaní sebapoznania dospelých v oblasti kognície a metakognície (kvalita vnímania a pozornosti, pamäť, myslenie, predstavivosť, učebný štýl, sebaorganizácia v učení, rozhodujúce učebné motívy, postoj k učebným obsahom atď.). V kompetenčnom profile teda koučovancie a mentorské kompetencie umožňujú profesionálnu podporu autonómie dospelého v učení, t. j. podporu kompetencie učiť sa z rôznych zdrojov.

*Organizačné kompetencie* vyjadrujú spôsobilosť učiteľa *podporovať tímové a organizačné učenie* priamo, t. j. prostredníctvom vzdelávania, i nepriamo (učiteľ ako spolutvorca organizačnej kultúry).

Životné cesty učiacich sa dospelých, ich životné skúsenosti, ako aj aktuálne životné problémy dospelých sú spolurozhodujúce determinanty efektívnosti vzdelávania dospelých. Ak *obsahy a ciele vzdelávania* nie sú v súlade s *aktuálne dôležitými témami života dospelých*, efektívnosť vzdelávania je sporná. Jednou z možných príčin problému nízkej efektívnosti vzdelávania dospelých, vidíme v *nesúlade cieľov* organizácií, jednotlivcov a vzdelávacích inštitúcií.

## **Problém rozdielnosti pedagogického a andragogického ponímania aktérov učenia**

Vo vzťahu k učiteľskej profesii pokladáme za rozvíjateľné a skúmateľné viaceré problémové okruhy. Z nich vyberáme problém rozdielnosti pedagogického a andragogického ponímania – status roly dospelý (učiteľ) vs. dieťa a roly učiaci sa dospelý (učiteľ) vs. lektor/mentor/nadriadený/rodič.

Komunikáciu aktérov pracovného, ako aj vzdelávacieho a učebného procesu je možné interpretovať aj ako problém transakcií (porov, napr. Berne, 2013).

Pozn.: V zjednodušení: podľa konceptu Transakčnej analýzy vstupujú do interpersonálnej komunikácie tri zložky osobnosti – rodič (Superego, starostlivá i kárajúca autorita), dospelý (Ego, racionalita, „rozumnosť“) a dieťa (Id, emocionalita, „spontánnosť“). *Rovnoběžné transakcie* predstavujú obojstranne vyhovujúcu komunikáciu, napr. pracovná tvorivá spolupráca v rovine dospelý-dospelý, *skrížené transakcie* vedú k problémom v komunikácii, ktorých príčinu si komunikujúci nevedomujú, napr. „rodičovské napomínanie“ môže spustiť reakciu „vzdorovitého dieťaťa“ (zákl. tézy Berneho psychoanalytického modelu porov. napr. Řičan, 2008.).

Profesia učiteľa, späť s pedagogickým prostredím, formuje (potenciálne i deformuje) komunikačné modely, ktoré si učiteľ v priebehu profesijnej dráhy utvára. V profesii učiteľa je možné diferencovať z hľadiska aktérov procesov (výchovno-vzdelávacích, širších pracovných, učebných) dva rozdielne typy komunikácie:

- Pedagogický komunikačný rámec: rola *dospelý (učiteľ) vs. dieťa*
- Andragogický komunikačný rámec: rola učiaci sa dospelý (učiteľ) vs. iný dospelý, v rôznej miere tiež učiaci sa jednotlivec: kolega, nadriadený, lektor, rodič dieťaťa.

Dôsledkom rôznych druhov transakcií je obojstranne akceptovaná, zdarná komunikácia, alebo menej konštruktívna komunikácia, ako dôsledok skrížených transakcií. V uvedenom koncepte nachádzame vysvetlenia ne/efektívnosti komunikácie učiteľa v situáciách, ktoré nezodpovedajú vžitému (zvnútornenému) komunikačnému modelu (učím, vychovávam). Na základe kvalitatívneho skúmania v profesijne

heterogénnych skupinách vzdelávajúcich sa dospelých predpokladáme, že *učiteľ v pozícii účastníka vzdelávania* zaujíma nasledovné role:

1. **Účastník vzdelávania (učiteľ) ako žiak.** Znaky: odmietanie partnerskej komunikácie, odmietanie zodpovednosti, dôsledky asymetrickej komunikácie – obavy vysloviť názor, myliť sa, argumentovať atď. Dospelými „žiakmi“ je zo strany lektora vyžadované pevné vedenie až riadenie učenia, vyžadovaná býva trvalá podpora a kontrola v štúdiu (prejavy neistôt a obáv dospelého z „nesprávneho“ kroku).
2. **Účastník vzdelávania (učiteľ) ako študent.** Znaky: učebný štýl a učebné stratégie vychádzajú z predošlého stupňa štúdia, správanie dospelého účastníka zodpovedá role stredoškolského/vysokoškolského študenta. Jednotlivec nadviaže v bode, v ktorom vzdelávanie prerušil aj so zodpovedajúcimi znakmi, t. j. napr. kognitívnym i učebným štýlom a stratégiami. Výskyt stratégií vyhýbania a „Isti“ voči lektorovi je možné vysvetliť rôzne determinovanou neochotou dospelého zaujať zrelší postoj prevzatia zodpovednosti za výsledky učenia sa, naopak, dospelý sa vracia do vývojovo nižšej etapy a používa stratégie napr. vyhnutia sa – obídienia povinnosti, „vynachádzavosti“, ako splniť úlohu v súlade s požiadavkami, bez skutočnej iniciácie v riešení študijného problému a teda učenia sa. Akékoľvek vyhýbanie sa študijnej povinnosti je však v skupinách dospelých potrebné diferencovať, pretože početnosť rol (profesijná, rodinná, rola študenta) kladie na dospelého nároky, ktoré niekedy zrejme vedú aj k spoločensky viac či menej tolerovaným „riešeniam“. Príkladom je napr. viac či menej vedomé rozhodnutie dospelého učiť sa povrchovo (a po skúške „vypustiť“, t. j. zabudnúť). Skúmanie voľby hlbokého učebného štýlu, vyžadujúceho viac času i energie, nás viedlo k záveru o vzťahu *vzdelávacieho obsahu s predchádzajúcim životom* (porozumenie minulosti), *prítomným životom a/alebo s predikciou budúceho využitia obsahu* vzdelávania učiacim sa dospelým. Odhalenie príčin uvedeného správania môže napomôcť zaujatiu konštruktívneho riešenia v súlade s potrebami dospelého a s požiadavkami (zamestnávateľskej) ako aj vzdelávacej organizácie.
3. **Účastník vzdelávania (učiteľ) ako dospelý partner.** Znaky: transformovaný postoj – prevzatie roly dospelého účastníka. Rolu *účastníka ako dospelého partnera* chápeme ako zaujatie „transformovaného postoja“ k učeniu sa a k vzdelávaniu, s ochotou prevziať rolu dospelého v plnom rozsahu (Bontová, 2015b).

Čo je možné predpokladať, ak učiteľ vstupuje do role lektora, ako vzdelávateľa dospelých? Ak zvažujeme „roly“, ktoré zaujímajú lektori a účastníci vo vzdelávaní dospelých, so značným zjednodušením pozorujeme v skupinách rôzne profesijne orientovaných lektorov nasledovné tri kategórie „rolového správania“ lektora (tab. 2).

Tab. 2 Rolové správanie učiteľa, ako lektora vo vzťahu k dospelým (hypotetický model)

Typ/rola učiteľa ako lektora vo vzťahu k dospelým	Zámer (úmysel) lektora
1. Lektor „učiteľ/vychovávateľ“	formovať poznatky, poskytovať ich
2. Lektor ako tutor, mentor, poradca	
3. Lektor ako konzultant (partner)	umožniť transformáciu poznatkov

Zdroj: Bontová, 2015b

## Záver

Zámerom príspevku bolo prehĺbenie a rozšírenie jestvujúceho pedeutologického konceptu o inšpirácie, ktoré ponúka profesijná andragogika. Komplexnému nazeraniu

na akékoľvek povolanie, učiteľskú profesiu nevynímajúc, napomáha syntetizujúca, interdisciplinárne obohatená optika, ktorá umožňuje prekonať chápanie profesijného rozvoja zúžene, napr. ako problému kontinuálneho vzdelávania, s opomenutím spektra učebných procesov prebiehajúcich denne v pracovnom procese i mimo neho. Porozumenie niektorým interdisciplinárnym (nepedagogickým) koncepciám, môže byť impulzom k zmene zaužívaných, nie vždy uspokojujúco funkčných modelov podpory rozvoja učiteľov.

## Podakovanie

Štúdia je súčasťou riešenia grantu KEGA MŠVVaŠ SR č. 003UMB-4/2016: **Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole** na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

## Literatúra

- ARGYRIS, CH. 1990. *Overcoming organizational defense: facilitating organizational learning*. Boston : Allyn & Bacon, 1990. ISBN 0-205-12338-4.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BERNE, E. 2013. *Co řeknete, až pozdravíte. Transakční analýza životních scénářů*. Praha : Portál, 2013. 448 s. ISBN 978-80-262-0486-2.
- BONTOVÁ, A. 2013a. *Profesionalizácia andragogických činností, alebo andragogické roly vo svete*. In *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0605-4, s. 87-105.
- BONTOVÁ, A. 2013b. *Veková diverzita ako devíza pre medzigeneračné učenie*. Nepublikované.
- BONTOVÁ, A. 2015a. *Analýza vzdelávacích potrieb podnikových manažérov*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. 120 s. ISBN 978-80-557-1032-7.
- BONTOVÁ, A. 2015b. *Andragogické kompetencie lektora*. In *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1058-7, s. 85-112.
- HATÁR, C. – GROFČÍKOVÁ, S. 2005. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov v centre záujmu andragogickej pedeutológie*. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita, 2005. 198 s., s.67 – 70. ISBN 80-7040-789-1.
- JANÍK, T. – NAJVAR, P. – JIREČEK, M et all. 2013. *Výskum školního vzdelávání: poznatky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-210-6689-2.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. 2001. *The strategy-focused organization*. In *Strategy and Leadership* [online]. 2001, [cit. 2015-08-10]. Dostupné na internete: <<http://www.businessstraining.com.mx/egaii/docs/The%20Strategy%20Focused%20Organization.pdf>>.
- KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. 2006. *How to implement a new strategy without disrupting your organization*. In *Harvard business review* [online]. 2006, [cit. 2015-08-10]. Dostupné na internete: <[http://www.mmt3000.dk/Upload/G13%20SUPPKaplan\\_Norton2006HBR.pdf](http://www.mmt3000.dk/Upload/G13%20SUPPKaplan_Norton2006HBR.pdf)>.
- KOLÁŘ, Z. a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. 192s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSOVÁ, B. 2007. *Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov*. In *Orbis scholae*, 2007. roč.1, č. 3, s. 5-12. ISSN 1802-4637.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. B. Bystrica: PF UMB, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.

- Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. zväzok. 1985. Bratislava: Veda, 1985.
- KRYSTOŇ, M. (ed.) 2013. *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 308 s. ISBN 978-80-557-0605-4.
- MEZIROU, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. In *New directions for adult and continuing education* [online]. 1997, vol. 74 [cit. 2014-12-03]. Dostupné na internete: <<http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/transformativ-learning-meziro-1997.pdf>>.
- MEZIROU, J. 2006. An overview on transformative learning. In *Lifelong learning: Concepts and contexts* [online]. 2006 [cit. 2014-12-03] Dostupné na internete: <<http://www.pgce.soton.ac.uk/IT/Learning/Theories/ContemporaryTheoriesofLearning%20Learning%20theorists%20in%20their%20own%20words%20-%20Knud%20Illeris.pdf>>.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus s.r.o., 2014, 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.
- PAVLOV, I. 2015. Učiteľská andragogika a jej kurikulum. In *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica : Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1008-2, s. 95-112.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha : Grada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. – SCHUBERT, M. – BONTOVÁ, A. 2014. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2014. 125 s., ISBN 978-80-557-0840-9.
- RYBERG, T. 2008. The Metaphor of Patchworking as a Viable Concept in Developing Networked Learning. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Networked Learning 2008*. (pp. 624-631). Lancaster University. [Online]. [cit. 4. 7. 2016]. Dostupné na internete: [http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Ryberg\\_624-631.pdf](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Ryberg_624-631.pdf)
- ŘÍČAN, P. 2008. *Psychologie*. Praha : Portál, 2008. 296 s. ISBN 978-80-7367-406-9.
- Sedláček, M. – Pol, M. – Hloušková, L. – Lazarová, B. – Novotný, P. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. In *Studia paedagogica*. [Online]. 2012, roč. 17, č. 2 [cit. 4. 10. 2015]. Dostupné na internete: <[www.phil.muni.cz/journals/sp](http://www.phil.muni.cz/journals/sp)>. ISSN 2336-4521.
- SENGE, P. 1991. *The fifth discipline. The art and practise of the learning organization*. [online]. [cit. 2015-10-03] Dostupné na internete: <<http://generative.edb.utexas.edu/classes/knl2008Version1.0/KnLReadings/45senge1990.pdf>>.
- SENGE, P. M. 2007. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha : Management Press, s.r.o., 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
- Zákon NR SR č. 422/2015 Z. z. o uznávaní dokladov o vzdelaní a o uznávaní odborných kvalifikácií a zmene a doplnení niektorých zákonov. [Online]. [cit. 13. 8. 2016]. Dostupné na internete: [https://www.minedu.sk/data/files/5616\\_zakon-o-uznavani-dokladov-o-vzdelani-a-odbornych-kvalifikacii.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/5616_zakon-o-uznavani-dokladov-o-vzdelani-a-odbornych-kvalifikacii.pdf)

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

### **Adresy autorov**

#### **Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.**

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

#### **PhDr. Andrea Bontová, PhD.**

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

# NÁZORY UČITEĽOV NA PRÍNOS KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA Z HĽADISKA SKVALITŇOVANIA EDUKAČNÉHO PROCESU

## TEACHER'S OPINIONS TO THE CONTRIBUTION OF CONTINUING EDUCATION FROM ASPECT OF IMPROVING OF EDUCATIONAL PROCESS

**Katarína Petriková**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

Teacher's status and work is currently subject to impose constantly changing requirements by the company, teachers have many functions, so it is important they could further learn and could professionally develop. But this is primarily about creating a functioning support system for professional development and for system of continuing education, which is topic being increasingly discussed between the professional and the general public. The aim of the study is to present the partial results of the questionnaire survey oriented at finding and analysis the opinions of the teachers of Primary and Secondary Schools in Prešov Region about continuing education and its contribution from aspect of improving its own educational activity and improving the educational process, which was one of our main research problems. From the analysis of the research data from the questionnaire survey shows that teachers in the Prešov region generally positively perceive the system and the quality of continuing education, appreciating the contribution of continuing education in the field of professional development and also of the improvement of teaching process.

### **Key words:**

teacher, professional development, continuing education, educational activity, educational process

### **Úvod**

Základná činnosť učiteľa je didaktická, a to vyučovať a vychovávať. Učiteľ je však v súčasnej škole okrem tejto činnosti zároveň realizátorom aj iných činností, napr. usmerňuje profesionálnu orientáciu žiakov; pracuje s nadanými alebo zaostalými žiakmi; organizuje žiakov a rieši ich výchovné problémy či spolupracuje s rodičmi. Z daného vyplýva, že práca učiteľa je naozaj náročná a zložitá, vyžaduje si skutočne všestranne profesionálne zdatnú osobnosť, ktorá by mala splňať nielen základné požiadavky potrebné pre normálny výkon učiteľa v škole, ale zároveň by mala mať aj špecifické vlastnosti, ktoré učiteľovi umožňujú optimálne a efektívne pracovať.

Za posledných dvadsať rokov prešlo slovenské školstvo významnými zmenami, ktoré sa v prvých dekádach sústredili na demokratizáciu a pluralitu školstva, decentralizáciu jeho riadenia a financovanie. Meniace sa potreby spoločnosti menia zároveň aj potreby škôl a učiteľov, od ktorých sa vyžaduje, aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré však neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme celoživotného

vzdelávania. Problémom pedagogickej teórie a praxe je teda otázka, ako nové požiadavky na ich profesijné kompetencie realizovať v praxi ich profesijného rozvoja (Pavlov, Šnidlová 2013).

### **Kontinuálne vzdelávanie (profesijný rozvoj) učiteľov**

Profesijný rozvoj označujúci permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií a súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov je významným činiteľom skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu škôl (Pavlov 2013). Pri rôznych analýzach výchovno-vzdelávacieho procesu a pri hodnotení výsledkov výučby sa pozornosť zameriava najmä na to, aké sú výsledky daného výchovno-vzdelávacieho procesu. Mnohé publikácie, charakterizujúce prácu učiteľa, sa zväčša zameriavajú na procesúalnu stránku tohto procesu a všímajú si didaktickú a výchovnú stránku práce. Každý si však zároveň uvedomuje, a to najmä v posledných rokoch, že okrem týchto kľúčových úloh musí škola a najmä učiteľ plniť aj ďalšie úlohy a spĺňať požiadavky, aby boli výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu optimálne. Je však dôležité položiť si otázku, či je profesijný rozvoj povinnosťou učiteľa alebo, naopak, jeho právom. V minulosti stačilo, aby učiteľ „dobre učil“. Je síce pravda, že toto sa od neho vyžaduje aj v súčasnosti, avšak je potrebné dodať, že len „dobre učiť“ je málo. Učitelia dnes majú mnoho úloh, ako učiť, riadiť, inovovať, vykonávať poradenstvo, pozorovať, hodnotiť, diagnostikovať, považujú sa za nositeľov vzdelanosti v zmysle odovzdávania kultúrnych hodnôt a kultivácie mladej generácie. Zároveň sa zvyšuje spoločenská požiadavka na učiteľov ako spoluaktérov realizácie stratégií podporujúcich udržateľný rozvoj, ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť. Neustále sa zvyšujúce požiadavky na výkon pedagógov, aby boli inovátormi, manažérmi, konzultantmi, prieskumníkmi či tvorivými zamestnancami si preto vyžadujú nové profesijné kompetencie.

Požiadavky na prácu a profesijné kompetencie učiteľov sa teda zvyšujú. Školy od absolventov očakávajú nielen to, že budú zvládať elementárne činnosti súvisiace s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovania, ale aj postupné zvládanie roly triedneho učiteľa, spolutvorcu školského kurikula, spolupracovníka v komunite pedagogických zamestnancov školy či zapájanie sa do mimovyučovacích a mimoškolských aktivít školy (Pavlov, Šnidlová 2013). Na základe uvedeného preto usudzujeme, že ak chce byť dnes učiteľ „dobrým“ učiteľom, je dôležité, aby sa profesijne rozvíjal.

Ako sa uvádza v **Charte učiteľa** (2002, s. 34): „učitelia sú povinní neprestajne obnovovať svoju kvalifikáciu a vzdelávanie počas výkonu služby by malo byť považované ako právo, tak aj povinnosť pedagógov“. V Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov prijatom vládou SR sa v časti o učiteľovi uvádza, že „kvalitné vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa netýka len ich pregraduálnej prípravy, ale aj ich nástupu do práce, motivácie ku vzdelávaniu, dodržiavaniu etického kódexu učiteľa a tiež celoživotného vzdelávania“.

Zákon č. 317/2009 Z. z. § 35, ods. 1, ktorý počas svojej existencie narazil na niekoľko vážnych problémov riešených doposiaľ tromi novelami, definuje ako súčasť celoživotného vzdelávania **kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov**. Ide o sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií potrebných na výkon pedagogickej praxe a odbornej činnosti so zreteľom na premenu tradičnej školy na modernú, zároveň je

však jednou z možností profesijného rastu a tiež získavania kreditov a s nimi spojeného zvýšenia finančného ohodnotenia (Zákon č. 317/2009 Z. z.).

Otázka kontinuálneho vzdelávania sa teda spomína už v roku 1966, kedy bol na mimoriadnej medzivládnej konferencii o postavení učiteľov sformulovaný a prijatý dokument Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľa – **Charta učiteľa**, ktorá, okrem iného, deklaruje kontinuálne vzdelávanie učiteľov ako podmienku systematického zlepšovania kvality a obsahu vzdelávania a vyučovacích techník. Kontinuálne vzdelávanie, resp. ďalší profesijný rozvoj (continuing professional development) nadobudol význam najmä v posledných rokoch a je považovaný za profesijnú povinnosť nielen u nás, ale vo väčšine krajín (v 28 vzdelávacích systémoch). Bez kontinuálneho vzdelávania učiteľov by sa nedala realizovať transformácia školstva a učiteľ by nebol schopný vyrovnávať sa s hektickými premenami v spoločenskom a hospodárskom rozvoji. Jeho účelom je napĺňať očakávania a uspokojovania potrieb na úrovni (Kasáčová, In: Kolektív autorov 2006, s. 108):

- **učiteľ** – ako individualita v profesijnej role;
- **škola** (edukačná inštitúcia) – ako poskytovateľ edukačných (vzdelávacích) služieb prostredníctvom profesionálov;
- **spoločnosť** – ako garant systému poskytovania profesionálnych edukačných (vzdelávacích) služieb.

V súčasnosti je preto potrebné zaoberať sa otázkami profesionality učiteľa, formulovaním požiadaviek jej jednoznačného posilnenia, ako aj tvorbou systému kariérového vzdelávania.

V podmienkach Slovenskej republiky je však oblasť kontinuálneho vzdelávania stále pomerne nová a medzi odborníkmi a širokou verejnosťou často diskutovaná téma, preto sa kontinuálne vzdelávanie stalo predmetom nášho výskumu.

## Metodológia výskumu

Cieľom prieskumu bolo zistenie a následná analýza a deskripcia názorov učiteľov 1. a 2. stupňa základných škôl a stredných škôl Prešovského kraja na systém a kvalitu kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ale aj na zisťovanie vzťahov medzi názormi učiteľov na kontinuálne vzdelávanie a ich pohlavím, stupňom školy, na ktorom pôsobia a kariérovým stupňom.

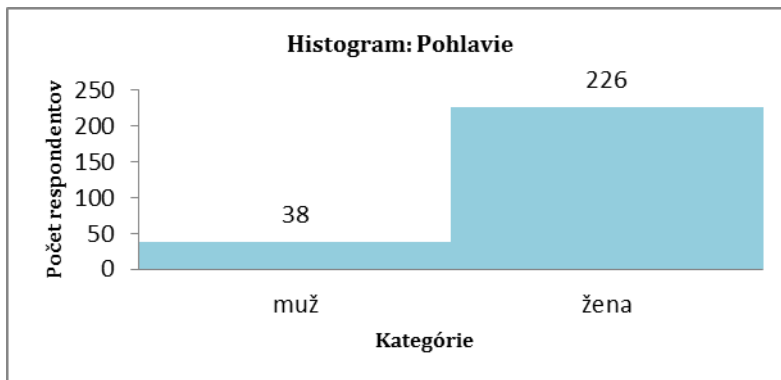
V procese postupného napĺňania nášho hlavného zámeru sme najprv položili celý rad otázok, ktoré sme podrobili viacnásobnej faktorovej analýze a na základe nej obsahovo integrovali do štyroch súvzťažných problémov: aké sú názory učiteľov na prínos kontinuálneho vzdelávania; ako hodnotia učitelia podporu zo strany vedenia školy pre absolvovanie kontinuálneho vzdelávania; aké sú preferované možnosti získavania kreditov v rámci kontinuálneho vzdelávania; aké sú odporúčania učiteľov pre skvalitnenie systému kontinuálneho vzdelávania.

Na deskripciu a analýzu názorov učiteľov na systém a kvalitu kontinuálneho vzdelávania sme použili variant deskriptívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál podrobne opisujúci jednu ústrednú premennú – názory učiteľov základných a stredných škôl na systém a kvalitu kontinuálneho vzdelávania. Prieskum sme realizovali s využitím metódy anonymného dotazníka kombinovanej povahy pre učiteľov ZŠ a SŠ. Jeho obsah tvorilo, okrem položiek zisťujúcich demografické údaje, 20 uzavretých a 8 otvorených otázok. Učitelia v jednotlivých položkách vyjadrovali pomocou Likertovej škály (5 – úplne súhlasím; 4 – súhlasím; 3 – nemám vyhranený názor; 2 – nesúhlasím; 1 – úplne nesúhlasím) svoje názory na systém a kvalitu kontinuálneho vzdelávania.

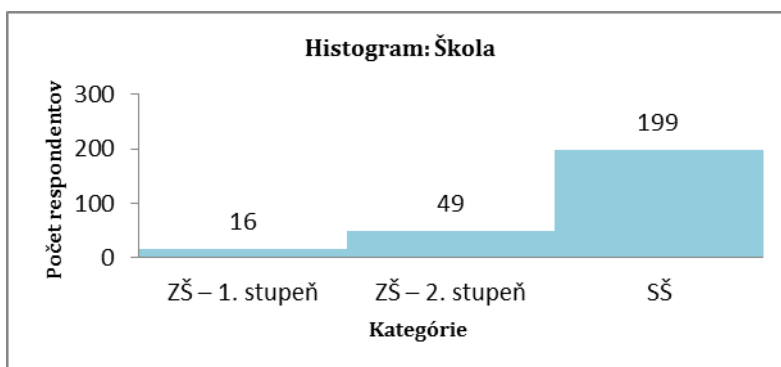


### Charakteristika výberového súboru

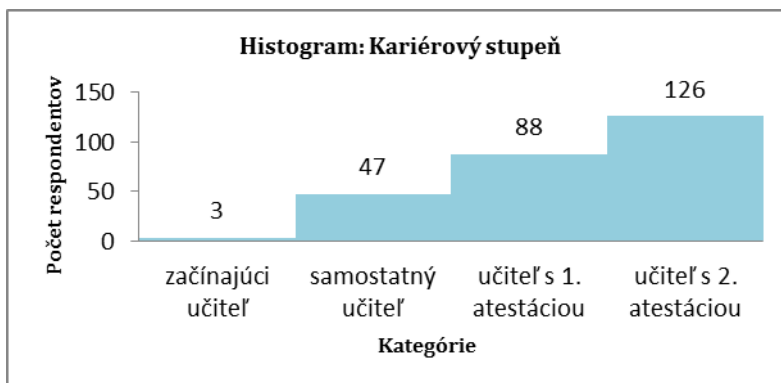
Základný súbor tvorili učitelia Prešovského kraja. Výberový súbor pre realizáciu dotazníkového šetrenia sme zostavili technikou dostupného výberu; tvorilo ho 264 učiteľov ZŠ a SŠ. Podrobnejší popis výskumnej vzorky uvádzame v grafoch.



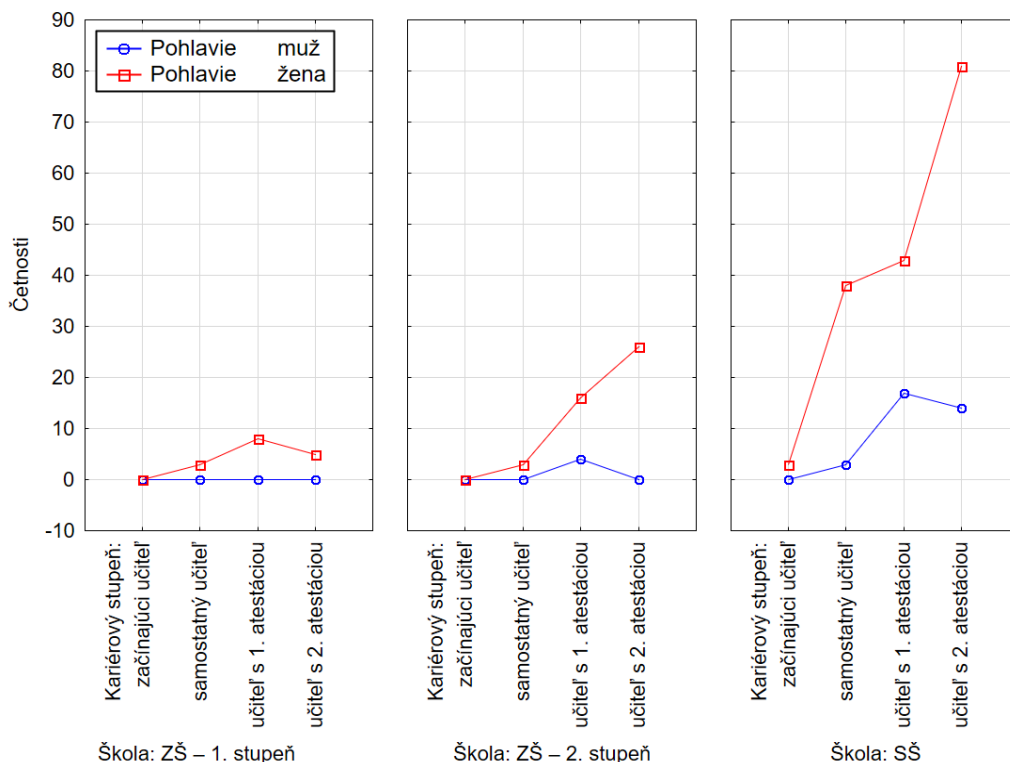
Obr. 1: Respondenti podľa pohlavia



Obr. 2: Respondenti podľa stupňa školy, na ktorom pôsobia



Obr. 3: Respondenti podľa kariérového stupňa



Obr. 4: Respondenti podľa pohlavia, školy a kariérového stupňa

## Výsledky výskumu a ich interpretácia

Tab. 1: KMO a Bartlettov Test sféricnosti

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,773
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2204,564
	df	190
	Sig.	,000

Pre posúdenie, či vôbec má zmysel robiť faktorovú analýzu sme použili KMO a Bartlettov test sféricnosti. KMO štatistika nadobúda hodnotu 0,773, čo svedčí o stredne užitočnom použití faktorovej analýzy. Štatistika Bartlettovho Testu sféricnosti nadobúda odpovedajúcu p-hodnotu veľmi blízku 0,000, teda predpoklad, že realizácia výberovej korelačnej matice s 20 uvažovanými premennými je jednotková matice zamietame na asymptotickej hladine významnosti 0,05. Takže faktorová analýza je vhodná pre naše dáta.

Využitím tejto metódy sme vyšpecifikovali 6 faktorov, ktoré sme rozčlenili do štyroch okruhov problémov. Pre potreby tejto štúdie uvádzame výsledky prieskumu orientovaného na okruh zameraný na zistenie, ako učitelia vnímajú kontinuálne vzdelávanie v kontexte skvalitňovania vlastnej edukačnej činnosti a skvalitňovania edukačného procesu, nakoľko s meniacimi sa potrebami spoločnosti sa menia nielen

roly a potreby škôl, ale rovnako aj učiteľov. Pri vyhodnocovaní sme získané údaje analyzovali a vyhodnotili numericky aj percentuálne.

Jednou z možností ako profesijne rásť je absolvovanie kontinuálneho vzdelávania, t. j. jednotlivých **vzdelávacích programov, ktorých obsah môže učiteľom pomôcť skvalitniť proces ich výučby**, s čím súhlasilo 63,63 % respondentov (o čom vypovedá aj stredná hodnota 3,48), pôsobiacich vo väčšej miere na ZŠ (100 % - 1. stupeň a 91,83 % - 2. stupeň oproti 53,77 % učiteľov SŠ). Našli sa aj učitelia, ktorí nemajú k tomuto problému vyhranený názor, sú to predovšetkým začínajúci učitelia (66,67 % oproti 31,91 % samostatných učiteľov; 11,36 % učiteľov s 1. atestáciou a 14,29 % učiteľov s 2. atestáciou). V porovnaní mužov a žien sú rozdiely v názoroch minimálne; 64,16 % žien a 60,53 % mužov vyjadrilo súhlas so skvalitnením vyučovacieho procesu prostredníctvom vzdelávacích programov (viď. Tab. 1).

Tab. 2: Skvalitnenie vyučovacieho procesu prostredníctvom obsahu ponúkaných vzdelávacích programov

		Kategória										Spolu	
		5.		4.		3.		2.		1.			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pohlavie	muž	0	0,00	23	60,53	8	21,05	7	18,42	0	0,00	38	14,39
	žena	15	6,64	130	57,52	37	16,37	38	16,81	6	2,65	226	85,61
	<b>celkom</b>	<b>15</b>	<b>5,68</b>	<b>153</b>	<b>57,95</b>	<b>45</b>	<b>17,05</b>	<b>45</b>	<b>17,05</b>	<b>6</b>	<b>2,27</b>	<b>264</b>	<b>100</b>
Škola	1. stupeň	2	12,5	14	87,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	6,06
	2. stupeň	4	8,16	41	83,67	2	4,08	0	0,00	2	4,08	49	18,56
	SŠ	9	4,52	98	49,25	43	21,61	45	22,61	4	2,01	199	75,38
	<b>celkom</b>	<b>15</b>	<b>5,68</b>	<b>153</b>	<b>57,95</b>	<b>45</b>	<b>17,05</b>	<b>45</b>	<b>17,05</b>	<b>6</b>	<b>2,27</b>	<b>264</b>	<b>100</b>
Kariérový stupeň	začínajúci učiteľ	0	0,00	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3	1,14
	samostatný učiteľ	3	6,38	18	38,30	15	31,91	9	19,15	2	4,26	47	17,80
	učiteľ s 1. atestáciou	4	4,55	49	55,68	10	11,36	21	23,86	4	4,55	88	33,33
	učiteľ s 2. atestáciou	8	6,35	85	67,46	18	14,29	15	11,90	0	0,00	126	47,73
	<b>celkom</b>	<b>15</b>	<b>5,68</b>	<b>153</b>	<b>57,95</b>	<b>45</b>	<b>17,05</b>	<b>45</b>	<b>17,05</b>	<b>6</b>	<b>2,27</b>	<b>264</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Pre **vyučovací proces je tiež dôležité, aby učitelia rozširovali svoju odbornú spôsobilosť**, jednou z možností je absolvovanie kontinuálneho vzdelávania (viď. Tab. 2). Z celkového počtu súhlasných odpovedí (72,35 %) to boli prevažne muži (76,31 %

oproti 57,08 % žien), ktorí zastávajú názor potreby rozšírenia svojej odbornej spôsobilosti. Výrazné rozdiely sme zaznamenali medzi odpoveďami učiteľov pôsobiacich na rôznych stupňoch škôl. Súhlas s dôležitosťou kontinuálneho vzdelávania pre rozšírenie odbornej spôsobilosti učiteľov vo vzťahu k vyučovaciemu procesu vyjadrili učitelia primárneho vzdelávania so 100 % zastúpením, najmenej súhlasili učitelia stredného vzdelávania (64,82 %). Z hľadiska kariérového stupňa považujú za dôležité rozširovať si svoju odbornú spôsobilosť najmä učitelia s 2. atestáciou (84,13 %). Na základe strednej hodnoty, ktorá je 3,57 môžeme konštatovať, že respondenti vnímajú dôležitosť kontinuálneho vzdelávania z hľadiska rozšírenia odbornej spôsobilosti vo vzťahu k vyučovaciemu procesu pozitívne.

Tab. 3: Dôležitosť kontinuálneho vzdelávania pre rozšírenie odbornej spôsobilosti učiteľov vo vzťahu k vyučovaciemu procesu

		Kategória										Spolu	
		5.		4.		3.		2.		1.			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pohlavie	muž	2	5,26	27	71,05	6	15,79	3	7,89	0	0,00	38	14,39
	žena	33	14,60	129	57,08	36	15,93	21	9,29	7	3,10	226	85,61
	<b>celkom</b>	<b>35</b>	<b>13,26</b>	<b>156</b>	<b>59,09</b>	<b>42</b>	<b>15,91</b>	<b>24</b>	<b>9,09</b>	<b>7</b>	<b>2,65</b>	<b>264</b>	<b>100</b>
Škola	1. stupeň	1	6,25	15	93,75	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	6,06
	2. stupeň	13	26,53	33	67,35	3	6,12	0	0,00	0	0,00	49	18,56
	SŠ	21	10,55	108	54,27	39	19,60	24	12,06	7	3,52	199	75,38
	<b>celkom</b>	<b>35</b>	<b>13,26</b>	<b>156</b>	<b>59,09</b>	<b>42</b>	<b>15,91</b>	<b>24</b>	<b>9,09</b>	<b>7</b>	<b>2,65</b>	<b>264</b>	<b>100</b>
Kariérový stupeň	začínajúci učiteľ	0	0,00	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3	1,14
	samostatný učiteľ	3	6,38	18	38,30	16	34,04	8	17,02	2	4,26	47	17,80
	učiteľ s 1. atestáciou	10	11,36	53	60,23	12	13,64	11	12,50	2	2,27	88	33,33
	učiteľ s 2. atestáciou	22	17,46	84	66,67	12	9,52	5	3,97	3	2,38	126	47,73
	<b>celkom</b>	<b>35</b>	<b>13,26</b>	<b>156</b>	<b>59,09</b>	<b>42</b>	<b>15,91</b>	<b>24</b>	<b>9,09</b>	<b>7</b>	<b>2,65</b>	<b>264</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

**Kontinuálne vzdelávanie má teda podstatný význam pre ďalší odborný rast učiteľov** (viď Tab. 3), čomu zodpovedá aj stredná hodnota 3,65. S uvedeným súhlasila viac ako polovica respondentov (67,43 %), pričom význam kontinuálneho vzdelávania pre ďalší odborný rast oceňujú viac muži (76,32 % oproti 65,93 % žien). Úplný nesúhlas vyjadrili iba ženy, a to 1,77 % z nich. Učitelia oboch stupňov ZŠ vyjadrili pri otázke dôležitosti kontinuálneho vzdelávania pre ich ďalší odborný rast 100 % súhlas, rovnako

ako pri otázke obsahu vzdelávacích programov. Učitelia stredného vzdelávania považujú kontinuálne vzdelávanie za prínosné pre svoj rozvoj v 56,79 %. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že učitelia ZŠ považujú za potrebné zúčastniť sa na kontinuálnom vzdelávaní a absolvovať jednotlivé vzdelávacie programy, aby mohli odborne a profesijne rásť. S dôležitosťou kontinuálneho vzdelávania súhlasili v prevažnej väčšine aj učitelia na jednotlivých kariérových stupňoch, predovšetkým učitelia s 2. atestáciou (78,57 % oproti 33,33 % začínajúcich učiteľov, 38,29 % samostatných učiteľov a 68,18 % učiteľov s 1. atestáciou).

Tab. 4: Kontinuálne vzdelávanie má dôležitý význam pre ďalší odborný rast učiteľov

		Kategória										Spolu	
		5.		4.		3.		2.		1.			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pohlavie	muž	5	13,16	24	63,16	4	10,53	5	13,16	0	0,00	38	14,39
	žena	35	15,49	114	50,44	39	17,26	34	15,04	4	1,77	226	85,61
	<b>celkom</b>	<b>40</b>	<b>15,15</b>	<b>138</b>	<b>52,28</b>	<b>43</b>	<b>16,29</b>	<b>39</b>	<b>14,77</b>	<b>4</b>	<b>1,51</b>	<b>264</b>	<b>100</b>
Škola	1. stupeň	2	12,50	14	87,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	6,06
	2. stupeň	8	16,33	41	83,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	49	18,56
	SŠ	30	15,08	83	41,71	43	21,61	39	19,60	4	2,01	199	75,38
	<b>celkom</b>	<b>40</b>	<b>15,15</b>	<b>138</b>	<b>52,28</b>	<b>43</b>	<b>16,29</b>	<b>39</b>	<b>14,77</b>	<b>4</b>	<b>1,51</b>	<b>264</b>	<b>100</b>
Kariérový stupeň	začínajúci učiteľ	0	0,00	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3	1,14
	samostat. učiteľ	3	6,38	15	31,91	18	38,30	9	19,15	2	4,26	47	17,80
	učiteľ s 1. atestáciou	7	7,95	53	60,23	9	10,23	17	19,32	2	2,27	88	33,33
	učiteľ s 2. atestáciou	30	23,81	69	54,76	14	11,11	13	10,32	0	0,00	126	47,73
	<b>celkom</b>	<b>40</b>	<b>15,15</b>	<b>138</b>	<b>52,28</b>	<b>43</b>	<b>16,29</b>	<b>39</b>	<b>14,77</b>	<b>4</b>	<b>1,51</b>	<b>264</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

## Diskusia a záver

Na základe výsledkov prieskumu môžeme konštatovať, že učitelia si uvedomujú dôležitosť kontinuálneho vzdelávania z hľadiska profesijného rastu, t. j. skvalitňovania vlastnej edukačnej činnosti a edukačného procesu, čo potvrdilo 67,43 % respondentov, pričom pozitívnejšie to hodnotili ženy. Teda, ako uvádza aj Adamec (2015), možnosť naučiť sa niečo nové, získať nové poznatky týkajúce sa riešení problémov pri práci so žiakmi, možnosť stretnúť sa s kolegami a vzájomne si vymeniť názory a skúsenosti sú prvotným a silnejším motívom pre ženy v porovnaní s mužmi. Skutočnosť, že učitelia sú si vedomí nutnosti a potreby ďalej sa vzdelávať uvádza aj Majerová (2011). Rovnaké konštatovanie potvrdzujú výsledky výskumu Harausovej (2014). Autorka uvádza, že iba

0,5 % učiteľov si myslí, že kontinuálne vzdelávanie nepotrebnú, zatiaľ čo význam kontinuálneho vzdelávania oceňuje až 87 % učiteľov. Respondenti uvádzali najmä dôvody späté s rýchlymi inovačnými zmenami, ktoré si vyžadujú nadobúdanie nových vedomostí, znalostí a schopností ich aplikácie do praktickej činnosti. Pohlavie respondentov pritom nemá výrazný vplyv na potrebu vzdelávať sa, pričom ide o pozitívne zistenia, pretože ak chce učiteľ (mužského aj ženského rodu bez rozdielu) efektívne a kvalitne prezentovať svoje vedomosti a znalosti, mal by ovládať najnovšie trendy v pedagogike a samozrejme aj najnovšie poznatky zo svojho odboru. Dané tvrdenia korešpondujú s výsledkami kvalitatívne orientovaného výskumu Kubalíkovej a jej spolupracovníkov (2015), ktorí skúmali motivačné faktory profesijného rastu učiteľov viacerých krajín (Slovensko, Veľká Británia, Francúzsko, Bulharsko, Portugalsko, Turecko). Vo všetkých sledovaných krajinách zistili, že významným motivačným činiteľom profesijného rastu učiteľov je ich snaha o skvalitňovanie svojej odbornej i pedagogickej spôsobilosti, a teda snaha o skvalitňovanie vyučovacieho procesu. Uvedené potvrdzujú aj výpovede našich respondentov, z ktorých 63,63 % uvádza, že obsah ponúkaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania im určite pomôže skvalitniť proces výučby, pričom tento názor zastávajú tak muži (60,53 %), ako aj ženy (64,16 %). Z hľadiska kariérového stupňa hodnotili význam kontinuálneho vzdelávania pozitívnejšie učitelia s 2. atestáciou v porovnaní so samostatnými učiteľmi. Uvedené potvrdzuje aj Harausová (2014) zistením, že obsah vzdelávania prezentovaný v rámci vzdelávacích programov pomôže učiteľom skvalitniť proces výučby (77 % respondentov).

Z analýzy výskumných dát dotazníkového šetrenia vyplýva, že učitelia vo všeobecnosti pozitívne vnímajú systém a kvalitu kontinuálneho vzdelávania, pričom oceňujú jeho prínos v oblasti odborného rastu, profesijného rozvoja aj skvalitnenia vyučovacieho procesu – oboznámením sa s modernými trendmi vo vyučovaní, sociálnym a odborným kontaktom (výmena informácií a skúseností s kolegami...) a pod.

## Literatúra

- ADAMEC, P., 2015. Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky. In: DANIELOVÁ, L. a kol., 2015. *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7509-256-4.
- CLEMENT, M. a K. STAESSENS, 1993. The Professional Development of Primary School Teachers and the Tension between Autonomy and Collegiality. In: *School Culture, School Improvement and Teacher Development*. Leiden. DSWO Press, Leiden University.
- DELORS, J., ed., 1997. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- ĎURIČEKOVÁ, M., 1999. *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 80-88722-79-9.
- EÚ, 2008. *Návrh uznesenia Európskeho parlamentu o zlepšovaní kvality vzdelávania učiteľov*. In:[online]. 2015. [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-/EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//SK#title1>
- GABLE, M. N. a J. F. PORTER., 1987. *The Changing Role of the Teacher*. International Perspectives. Paris: UNESCO.
- HARAUŠOVÁ, H., 2014. Názory učiteľov SOŠ na kontinuálne vzdelávanie, jeho potrebu a prínos pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu. In: *Pedagogika.SK* [online]. Roč. 5, č. 3, s. 219-232 [cit. 15. októbra 2015]. ISSN 1338-0982.

- HARGREAVES, A., 2002. Four ages of professionalism and professional learning. *Teaching and Teacher Education*.
- HRMO, R. a L. KRIŠTOFIAKOVÁ, 2008. Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu uplatnením prvkov TQM. In: *Materials Science and Technology*, ISSN 1335-9053, č. 1, s. 1-5. Dostupné z: [https://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy\\_casopis/2008/1/kristofiakova.pdf](https://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2008/1/kristofiakova.pdf)
- CHARTA UČITEĽA, 2002. Prešov: MPC, s. 34. ISBN 80-8045-258-X.
- KASÁČOVÁ, B., 2004. *Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8023-045-10-0.
- KASÁČOVÁ, B., 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In: KOLEKTÍV AUTOROV, 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. s. 21-36, 108. ISBN 80-8045-431-0.
- KOHNNOVÁ, J., 2012. *Profesijní rozvoj učitelu a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-8094-046-0.
- KOLEKTÍV AUTOROV, 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-431-0.
- KOMISIA EURÓPSKÝCH SPOLOČENSTIEV EURÓPA, 2007. *Zlepšenie kvality vzdelávania učiteľov: Oznámenie Komisie Európskych spoločností Rade a Európskemu parlamentu*. [online]. 2015. [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/prelex/detail\\_dossier\\_real.cfm?CL=sk&DosId=196058.pdf](http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=sk&DosId=196058.pdf)
- KUBALÍKOVÁ, A., 2015. Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. In: *Pedagogika.SK* [online]. Roč. 6, č. 1, s. 7-23 [cit. 15. októbra 2015]. ISSN 1338-0982.
- MAJEROVÁ, T., 2011. Potrebujú učitelia poradenstvo v ďalšom vzdelávaní? In: VENDEL, Š., ed., 2011. *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*. Zborník príspevkov vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, ktorá sa uskutočnila dňa 29. júna 2010 na FF PU v Prešove. Prešov: PUv Prešove. ISBN 978-80-555-0369-1.
- Návrh plánu kontinuálneho vzdelávania, 2009. Bratislava: MPC.
- PAVLOV, I., 2002. Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v kontinuálnom vzdelávaní. In: *Škola – entita celoživotného vzdelávania*. Zborník z vedeckého kolokvia s medzinárodnou účasťou, usporiadaného Katedrou pedagogiky FF PU v Prešove a Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove, za podpory MŠ SR. Prešov: FF PU v Prešove. s. 62 – 74. ISBN 80-8068-141-4.
- PAVLOV, I., 2013. Kariérny model profesijného rozvoja učiteľov a jeho inštitucionálne základy. In: *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie*. Prešov: PU v Prešove. s. 27 – 33. ISBN 978-80-555-0825-2.
- PAVLOV, I., 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o., Prešov, s. 31, 59-63, 66-67, 85-86. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ, 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, spol. s.r.o., s. 7-10, 47. ISBN 978-80-260-4014-9.
- PETROVÁ, G. a J. DUCHOVIČOVÁ, 2013. Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. Roč. 3, č. 1, s. 8-37. ISSN 1804-526X.
- VALACHOVÁ, D., 2005. Profesionálne kompetencie učiteľa. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 14, č. 5, s. 4 – 8. ISSN 1335-0404.
- Vyhľadka MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. In: Zbierka zákonov č. 445/2009, čiastka

155, s. 3330-3337. [online]. [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/650.pdf>

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>

### **Adresa autora**

#### **Mgr. Katarína Petříková, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

[katarina.petrikova@upjs.sk](mailto:katarina.petrikova@upjs.sk)



# VÝCHOVA, MANAŽMENT A MOTIVÁCIA PRÁCE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

## EDUCATION, MANAGEMENT AND MOTIVATION TO WORK IN UNIVERSITIES

**Anna Plačková**

Inštitút fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie Piešťany, UCM v Trnave

### **Abstract:**

The aim of this paper is to highlight the education and management, which are currently in school an integral part of the work of employees. Lack of awareness, the need for contact, empathy, education are the most common problems encountered by teachers and students in schools. These symptoms must manažéry perceived sensitively, look constantly for new ways to motivate and care for health in these organizations. Manage work of university teachers is challenging and responsible. People expect more out of life, are daily informed on all matters of financial evaluation of their work. The school work places increased demands mainly on the emotional sphere, sometimes desperate, exhausted, frustrated. Within manažmentu in terms of leadership need to expect more live contact, communication and empathy.

### **Key words:**

education, management, teacher, school, motivation

### **Úvod**

V dnešnej dobe sa mení spôsob manažovania a informačná technológia. V jednotlivých situáciách sa vyžaduje prispôsobenie sa daným okolnostiam, mali by sa hľadať nové cesty, dbať na medziludské vzťahy a otvorenú komunikáciu. Každý človek je členom spoločenskej skupiny a väčšina učiteľov má svoje zamestnanie. Učitelia majú slabé a silné stránky, ktoré významnou mierou vplyvajú na kvalitu vzťahov na školách. Viaceré štúdie poukazujú na najväčšiu stratu energie v školách, kde sú nejasné medziludské vzťahy, nejasné definovanie cieľov a nedostatočná informovanosť. Správny manažment je v súčasnej dobe neoddeliteľnou súčasťou každodenného života v školách.

### **Teória manažmentu**

Manažment zahŕňa skúsenosti, názory a odporúčanie vedúcich pracovníkov tzv. manažérske funkcie, ako je plánovanie, organizovanie, vedenie a kontrolovanie. Jednotlivé manažérke funkcie sa nevnímajú izolovane, navzájom sa dopĺňujú a ovplyvňujú.

**Manažment** sa definuje ako proces, ktorý sa skladá z prepojených spoločenských a technických funkcií a činností. Dochádza k nemu v rámci formálnej štruktúry školy za účelom dosiahnutia stanovených cieľov. (Gladkij a kol, 2003, s.157)

## 1. Funkcie manažmentu

Základom úspešného riadenia, dosahovania cieľov a napredovanie organizácie- školy je zavedenie manažérskych funkcií do procesu. Pri plnení hlavných funkcií si vyžaduje, aby manažér robil veci účelne a zodpovedne podľa práva a etiky.

Manažérske cykly :

- plánovanie
- organizovanie
- vedenie
- personálne zabezpečenie
- kontrolovanie

Sú to hlavné manažérske funkcie. Našli svoje opodstatnenie a stali sa konštantnými na pracoviskách a mali by mať svoje opodstatnenie aj v školách. Netreba však zabudnúť, že v praxi existujú aj bariéry, ktoré obmedzujú úspešné vykonávanie manažérskych funkcií, hlavne v tejto dobe nedostatok financií, absencia kvalitných ľudských zdrojov, vnútorné predpisy, postoje, zaťažovanie učiteľov administratívou a očakávanie ostatných zamestnancov. (Kilíková-Jakušová, 2008, s.46)

## 2. Manažérska funkcia – vedenie

Vedenie znamená pracovať s ľuďmi, aby robili to, čo chceme a robili to radi. Je to proces, kedy sa manažér usiluje pôsobiť na jednotlivca alebo skupinu tak, aby dosiahol vytýčený cieľ (Škrloví, 2003, s.153).

Ak chceme byť dynamickým vedúcim, je vhodné dodržiavať zdravé princípy manažérskeho vedenia:

- vsaďte na tímovú prácu, podporujte ju,
- vytvorte takú atmosféru na vašom pracovisku, kde učiteľ a študent bude centrom vášho myslenia,
- vytvorte atmosféru dôvery,
- v rámci tímovej práce sa dohodnite na spoločných cieľoch a vytvorte plán, ako ho dosiahnuť,
- naučte sa načúvať svojich podradených, vypočujte si ich názory,
- osvojte si techniku správneho rozhodovania, nech sú vaše rozhodnutia založené na faktoch.

## 3. Motivácia v pracovnom prostredí

K najdôležitejším faktorom ovplyvňujúcim výkon učiteľov je motivácia. Môže byť ovplyvnená rôznymi okolnosťami. Motivácia je vnútorný stav duše človeka, aktivuje ho a uvádza do pohybu. Zahrňuje dosiahnuté ciele, úsilie a vytrvalosť. Dôležité je pranie dosiahnuť úspech a aj pranie človeka odvádzať výkon. (Donnelly a kol, 2008)

Teória motivácie v školách je založená aj na potrebách, kde učiteľov motivuje snaha uspokojovaním svojich potrieb. Medzi základné stupne patria: uspokojovanie fyziologických potrieb, potreba bezpečnosti, sociálne potreby, uznanie jednotlivca a potreba seberealizácie.

McClellandova teória definuje tri základné potreby: **Úspech**, ktorý je pre učiteľa vnútorná potreba dosiahnuť alebo prekonať vytýčené ciele, ktoré sú dôležitejšie ako odmena alebo materiálne výhody. **Sila**, ktorá predstavuje vnútornú potrebu získať vplyv

a mať prevahu v školách. V niektorých prípadoch ide o snahu ovládať druhých. **Prislušnosť**, ktorá vyjadruje pozitívnu túžbu ku kolegom, tímom, kde si vážia spoluprácu a medziľudské vzťahy.

Motivácia pracovníkov závisí od motivačných programov s cieľom spojiť hmotné a nehmotné stimulačné prostriedky a minimalizovať demotivačné faktory. Dôležitým prvkom je aj hodnotenie vykonanej práce. (Hagovská, Szócska, 2006)

#### 4. Vplyv výchovy a vzdelávania na zdravie v školách

Správne a dostatočné vedomosti o zdraví a jeho ochrane sú základným predpokladom na to, aby sa mohli uplatniť ďalšie zložky zdravotného uvedomenia na školách. Zdravotno-výchovnými aktivitami je možné meniť úroveň vedomostí a ďalších zložiek zdravotného uvedomenia. Ľudia majú často dostatok správnych zdravotných vedomostí, ale nekonajú v súlade s týmito normami a poznatkami. Úlohou spoločnosti je aj formou masmédií prispievať k zdravotnému uvedomeniu populácie.

Zdravotný stav obyvateľstva v našich podmienkach nie je uspokojivý. Veľmi častou príčinou zhoršenia zdravia je nízke zdravotné uvedomenie života, spôsob života, zdravotná kultúra spoločnosti, nedostatok vedomostí o zdraví a chorobe, správanie a konanie jednotlivcov a skupín vo vzťahu k svojmu zdraviu. (Závodná, 2005)

Filozofia zdravia je jednoduchou filozofiou života, postoja k nemu a aktívnej účasti na ňom. Predstavuje stav harmónie tela a duše vlastným aktívnym pričinením, využitím vlastných síl človeka, jeho psychických, vôľových, charakterových a biologických daností. Človek by mal prevziať úplnú zodpovednosť za svoj život tým, že sa bude z neho tešiť, starať sa o svoje telo, skúmať jeho potreby, udržiavať ho v harmónii s citovou a duševnou stránkou. Na rozdiel od iných živých tvorov človek rozhoduje o svojom správaní, a teda nesie zodpovednosť. Zdravie by nemalo byť výnimkou. (Závodná, 2005)

„ Pojem zdravie “ chápu ľudia rozlične. Súvisí to so spoločnosťou, v ktorej človek žije, so vzdelaním, hodnotovým systémom človeka, s tým, čo rozumie pod pojmom zdravie a čo pre neho zdravie znamená. (Farkašová, 2005)

Výchova k zdraviu je založená na podpore pozitívnych a odstraňovaní negatívnych prvkov zo života človeka. Slúži predovšetkým na generačný prenos zovšeobecnených skúseností a základov kultúry. Výchova k zdraviu je mnohostranná vzdelávacia a výchovná činnosť na školách zameraná na utváranie uvedomelého a zodpovedného správania a konania jednotlivca alebo skupiny so zreteľom na podporu, zachovanie a udržiavanie zdravia. Výchova k zdraviu je hlavným pilierom , preto by mala byť súčasťou vzdelávacieho systému štátu.

Zdravotná výchova je zdravotno-výchovné pôsobenie v oblasti prevencie, životosprávy, rehabilitácie, starostlivosti o obnovu zdravia a optimálneho žitia. Výchova k zdraviu je trvalou súčasťou práce v školách o ochrane zdravia. Je integrálnou súčasťou práce každého zamestnanca v školách a v prípade potreby obnovenie zdravia a pracovnej schopnosti, ako aj udržanie fyzickej a psychickej aktivity človeka.

Masmédiá v našej spoločnosti prispievajú k tomu, aby šírenie zdravotnej osvety, zdravotnej výchovy, zdravotnej propagácie, výchovy k zdraviu a iných fenoménov či už formou verbálnou, písomnou, osobným príkladom, poučením o hygiene a správnej výžive sprístupnili širokej verejnosti, školám, učiteľom aj žiakom. Taktiež poznatky o pozitívnych a negatívnych faktoroch, ktoré ovplyvňujú naše zdravie študentov. (Křihvohlavý, 2001)

Náš životný štýl je odpoveďou na najdôležitejšiu otázku: „ Ako žiť?“ Je to veľmi konkrétna odpoveď, pretože každý na ňu odpovedá svojím činom, rozhodnutím, každá minúta nášho života vyjadruje to, o čo nám ide: náš zámer, zmysel, hodnoty. Veľký vplyv na zdravie a zdravý životný štýl našej spoločnosti majú masmédiá, ktoré slúžia aj ako vedecký, študijný a kontrolný orgán. Táto doba je charakteristická neustálym používaním mobilov v každom veku. Je pozoruhodné, že na vysokých školách sa všetci, vrátane pedagógov, stretávame s mobilmi pri uchu. Viazne nám priama komunikácia. Psychológovia sa pokúšali rôznymi metódami zachytiť životný štýl, a predsa im vždy niečo unikalo. Ide o komplexný pojem, ktorý sa dá iba komplexne vyjadriť. Väčšina ľudí v novodobej spoločnosti žije uponáhľaný život a nevenujú pozornosť spôsobu života. Je zaujímavé a poučné sledovať, ako sa ľudia vyrovnávajú s tromi najdôležitejšími úlohami života, konkrétne, aký majú postoj k spoločnosti, práci, škole, k vlastnému partnerovi i rodine. Kontakt s ľuďmi je veľkým zdrojom nielen fyzického, ale aj psychického zdravia. Zdravie je pre nás prvoradé. Zásady edukácie sú základné požiadavky na vyučovanie, ktoré pomáhajú dosahovať výchovné ciele aj v oblasti zdravia. Dôležité sú poznatky a skúsenosti pedagógov na zvládnutie daných situácií. (Závodná, 2005)

### Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bolo získavanie údajov, jeho realizácia **empirickou metódou** formou dotazníkov. Spracovanie získaných údajov a ich vyhodnotenie, vyvodenie záverov. V príspevku sme upriamili pozornosť na vybrané kľúčové otázky pre vysokoškolských učiteľov a zistiť spokojnosť s manažmentom riadenia.

### Charakteristika súboru a metodika

Prieskum bol realizovaný na Inštitúte fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie v Piešťanoch. Výskumnú vzorku tvorilo 40 zamestnancov, interných a externých pedagógov pracujúcich na vysokej škole. Dotazník bol anonymný a dobrovoľný. V dotazníku, ktorý obsahoval 9 otázok, sme zisťovali dosiahnuté vzdelanie, dĺžku praxe, otázky z manažmentu, motivácie a výchovy práce na vysokej škole.

Tab. č.1: Dosiahnuté vzdelanie respondentov

Odpoveď	n	%
Vyššie odborné	0	0%
VŠ. I. stupňa	5	12.5%
VŠ. II. stupňa	35	87.5%
N	40	100%

Z výskumnej vzorky 40 respondentov dosiahlo 5 respondentov 12.5% VŠ I. stupňa, 35 respondentov VŠ štúdium II. stupňa.

Tab. č. 2: Dĺžka Vašej praxe

Odpoveď	n	%
1-5 rokov	5	12.5%
6-10 rokov	15	37.5%
nad 20 rokov	20	50%
N	40	100%

Z výskumnej vzorky 40 respondentov 5 respondentov 12.5% pracuje na vysokých školách 5 rokov, 15 respondentov 37.5% 6-10 rokov a nad 20 rokov pracuje 20 respondentov 50%.

Tab. č. 3: Máte dostatok informácií o Vašom pracovisku

Odpoveď	n	%
áno	40	100%
N	40	100%

Dostatok informácií o pracovisku má 40 respondentov 100%.

Povinnosťou manažérov na školách je informovať pracovníkov o programe hodnotenia a interpretovať ho tak, aby učitelia poznali účel hodnotenia, priority, rozdeľovanie prostriedkov, využívanie disciplíny, rast zamestnancov a motivačné stimuly na pracovisku.

Tab. č. 4: Ste spokojný/á s úrovňou podaných informácií zo strany manažmentu?

Odpoveď	n	%
áno	35	87.5%
skôr áno	5	12.5%
N	40	100%

Z výskumnej vzorky 40 respondentov 100% sú všetci spokojní s podanými informáciami. Z odpovedí možno konštatovať, že vrcholoví manažéri na pracovisku analyzujú a odovzdávajú informácie jednak neformálne na poradách alebo individuálnych stretnutiach. Alebo formálnou cestou, ako napríklad písomné správy, nariadenia, vnútorný poriadok.

Tab. č. 5: Podporuje Vás vedenie na tímovú spoluprácu na Vašom pracovisku?

Odpoveď	n	%
naše vedenie nás aktívne vedie k tímovej spolupráci	25	62.5%
naše vedenie víta, ak vzájomne pracujeme v tíme	15	37.5%
N	40	100%

Z výskumnej vzorky 40 respondentov 25 respondentov 62.5% potvrdilo aktívne vedenie k tímovej spolupráci. 15 respondentov 37.5% sa vyjadrilo, že vedenie víta, ak vzájomne pedagógovia pracujú v tíme. Je dôležité podporovať tímovú spoluprácu na školách a pravidelne hodnotiť jej úroveň.

Tab. č. 6: Považujete Vaše kompetencie na pracovisku za presne definované?

Odpoveď	n	%
áno	27	67.5%
skôr áno	13	32.5%
N	40	100%

Zo 40 respondentov 27 opýtaných 67.50% považuje kompetencie na pracovisku presne definované a 13 respondentov 32.5% uvádza skôr áno. Z odpovedí vyplýva nevyhnutnosť definovania kompetencií a zodpovedností na školách podľa platných noriem.

Tab. č. 7: Podľa Vášho názoru Vaša mzda zodpovedá Vášmu vzdelaniu a zaradeniu ako učiteľ ?

Odpoveď	n	%
áno	5	12.5%
nie	35	87.5%
N	40	100%

Z opýtaných 40 respondentov 35 respondentov 87.5% si myslí, že finančné ohodnotenie učiteľov nezodpovedá dosiahnutému vzdelaniu a zaradeniu. 5 respondentov 12.5% uvádza, že zodpovedá pracovnému výkonu.

Tab. č. 8: Ktoré nehmotné motivačné stimuly používa Váš nadriadený?

Odpoveď	n	%
chváli ma za dobre vykonanú prácu	22	55%
zaujíma sa o moje pripomienky, názory	18	45%
N	40	100%

Z odpovedi sa respondenti kladne vyjadrili k motivačným stimulom školy.

Motivácia pracovníkov závisí od motivačných programov s cieľom spojiť hmotné a nehmotné stimulačné prostriedky a minimalizovať demotivačné faktory. Významným motivačným činiteľom pre pedagógov je úspech, uznanie, povýšenie, záujem o prácu, medziľudské vzťahy, pracovná istota a odmeňovanie.

Tab. č. 9: Mali by sa zamestnanci VŠ zaoberať výchovou a vzdelávaním v oblasti zdravia?

Odpoveď	n	%
Áno	40	100%
N	40	100%

Všetkých 40 respondentov 100% sa vyjadrilo kladne k výchove a vzdelávaniu k zdraviu.

Zdravotná výchova je trvalou súčasťou práce v školách o ochrane zdravia. Je integrálnou súčasťou práce každého zamestnanca v školách a v prípade potreby obnovenie zdravia a pracovnej schopnosti, ako aj udržanie fyzickej a psychickej aktivity človeka.

## Záver

Pracovať na školách v pozícii manažmentu je stále viac náročnejšie a zodpovednejšie. Zložitejšia je stále viac kontrolná činnosť, kedy nejde len o to, aby sa zistili nedostatky a ich príčiny, ale ide o to, aby sa neopakovali. Manažéri – vedúci pracovníci sú v školách kľúčovými postavami zodpovednými za chod školy, vzdelávanie študentov a administratívu. Sú kľúčovými postavami zodpovednými za organizačnú kultúru, vzťahy na pracovisku. Manažment na školách je uvedomelá, aktívna tvorivá činnosť, v rámci ktorej vrcholoví pracovníci vymedzujú ciele práce, ovplyvňujú výchovno-vyučovacie metódy a usilujú sa o pozitívne interpersonálne vzťahy. U nás sa neustále pozornosť odbornej verejnosti sústreďuje na spokojnosť a nespokojnosť učiteľov. Úspešný manažér musí vedieť efektívne riadiť ľudí. Dôležitým prvkom hodnotenia je aj motivácia, ako a čím sú učitelia motivovaní. Motivácia- prístup pomáha k dobrým výsledkom. Z výsledkov prieskumu sme zistili kladný postoj k vedúcim pracovníkom, ktorí na základe informovanosti učiteľov pozitívne ovplyvňujú tímovú prácu v škole. Učitelia sa kladne vyjadrili k výchove a vzdelávaniu k zdraviu, čo je dôležité aj na vysokých školách. Platové ohodnotenie učiteľov by malo byť predmetom vážnej odbornej a spoločenskej diskusie. V tejto oblasti je nevyhnutá dlhodobá radikálna zmena.

## Literatúra

- DONNELLY, J. a kol. *Management*. Praha: Grada, 2008. 821 s. ISBN 80-7169-422-3.
- FARKAŠOVÁ, D. a kol. *Ošetrovatel'stvo*. Martin: Osveta, 2005. 216 s. ISBN 80-8063-182-4
- GLADKIJ, I. a kol. *Management ve zdravotnictví*. Brno: Computer Press, 2003. 380 s. ISBN 80-7226-996-8.
- HAGOVSKÁ, A - SZÓCSKA, M. *Základy manažmentu v zdravotníckych zariadeniach*. Bratislava MZSR, 2006. 56 s. ISBN 80-969507-1-1.
- KILÍKOVÁ, M. - JAKUŠOVÁ, V. *Teória a prax manažmentu v ošetrovatel'stve*. Martin : Osveta, 2008. 149 s. ISBN 978-80-8063-290-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 248 s. ISBN 80-7178-551-2.
- ŠKRLA, P. – ŠKRLOVÁ, M. *Kreativní ošetrovatel'ský management*. Praha: Advent Orion, 2003. 477 s. ISBN 80-7172-841-1.
- ZÁVODNÁ, V. *Pedagogika v ošetrovatel'stve*. Martin: Osveta, 2005. 117 s. ISBN 80-8063-193-X.

## Adresa autora

### PhDr. Anna Plačková, PhD.

Inštitút fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie Piešťany, UCM v Trnave  
Rázusova 14 921 01 Piešťany  
anaplackova@gmail.com

# UČEBNÉ ZDROJE V CUDZOM JAZYKU V MATEMATICKEJ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

## TEACHING RESOURCES IN A FOREIGN LANGUAGE TO UNDERGRADUATE MATHEMATICAL TRAINING OF TEACHERS FOR PRIMARY STAGE OF EDUCATION

**Alena Prídavková**

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

The development of language competencies is one part of undergraduate training of primary school teachers. Students have possibilities to study in enrichment English study program. We consider creating of teaching resources in English for mathematical disciplines is very useful. Electronic courses are part of education at Faculty of Education PU Prešov more than ten years. They are created in LMS MOODLE system. This is good platform to create new teaching resources for students of different study programs modules in study program Preschool and elementary pedagogy.

The main aims of project KEGA are presented in the article. E-learning courses are created for mathematical disciplines which are teaching in English (Mathematics as a Game, Elementary Mathematics). Courses will be created for foreign students. Some topics will be implemented into content of undergraduate mathematical training of Slovak teachers in primary school. Some elements of structure and contents of courses are presented in the paper.

### **Key words:**

mathematical education, primary education, e-course

### **Úvod**

Pregraduálna príprava učiteľov na primárnom stupni vzdelávania reflektuje na kurikulárnu transformáciu školstva rôznymi prístupmi. Jedným z nich je aj úprava obsahu kurzov zaradených do študijných programov v rámci študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Okrem zmeny obsahu študijných disciplín, sú za účelom zvýšenia kvality univerzitného vzdelávania, aplikované nové edukačné metódy a formy. Cieľom odbornej prípravy budúcich učiteľov elementaristov je aj rozvoj ich odborovo-didaktických kompetencií, ale aj jazykovej kompetencie. Tú je možné rozvíjať napríklad štúdiom programov, ktoré ponúkajú možnosti rozšíreného štúdia - anglického jazyka. Na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte sú na to vytvorené podmienky pre študentov už na bakalárskom stupni štúdia.

Na to, aby boli študenti pripravení na prácu v pedagogickej praxi, je dôležité, aby nielen poznali rôzne edukačné metódy a formy, ale na druhej strane, aby mali rozvinuté schopnosti na ich praktickú aplikáciu. V spomenutom kontexte považujeme za vhodné vytvárať priestor na rozvíjanie matematických a jazykových kompetencií v rámci vybraných disciplín zaradených do študijných plánov, napríklad tvorbou učebných



zdrojov v anglickom jazyku. V príspevku sú prezentované základné idey projektu KEGA, riešeného na Katedre matematickej edukácie Pedagogickej fakulty PU v Prešove, ktorého cieľom je tvorba e-learningových kurzov pre matematické disciplíny vyučované v anglickom jazyku.

### **Východiská a zámery projektu**

Vyučovanie anglického jazyka je integrálnou súčasťou vzdelávania už od primárneho stupňa. Aj to je jeden z dôvodov, prečo je dôležité rozvíjať jazykové kompetencie učiteľov a venovať tomu priestor nielen v rámci ich ďalšieho vzdelávania, ale už aj na vysokej škole. Ako už bolo vyššie spomenuté, jednou z foriem vzdelávania v tejto oblasti je rozšírené štúdium anglického jazyka. Je preto vhodné pripravovať pre študentov študijné materiály v anglickom jazyku aj pre disciplíny zamerané na ich matematickú prípravu. Študenti tak majú možnosť oboznámiť sa s elementárnymi pojmami matematiky v anglickom jazyku, čo môžu v praxi zužitkovať napríklad pri vyučovaní metodikou CLIL (Content and Language Integrated Learning).

V kontexte s projektovými zámermi, sú postupne vytvárané elektronické podporné kurzy k disciplinám, ktoré sú súčasťou študijného modulu Teacher Training pre študentov študujúcich na PF PU v rámci schémy Erasmus. Tie sú pripravované v anglickom jazyku a budú mať využitie aj pri výučbe vybraných matematických disciplín v skupinách slovenských študentov. Kurzy sú vytvárané v prostredí LMS MOODLE, nakoľko je to prostredie, ktoré sa na Pedagogickej fakulte aktívne využíva už od roku 2008.

### **Obsah a štruktúra e-kurzov**

Zahraniční študenti študujúci na Prešovskej univerzite v Prešove majú v rámci programu Erasmus v ponuke študijného programu zaradené aj predmety *Mathematics as a Game* a *Elementary Mathematics*. Výučbu predmetu *Mathematics as a Game* zabezpečuje Katedra matematickej edukácie od akademického roku 2010/2011 a predmet *Elementary Mathematics* je vyučovaný od akademického roku 2012/2013. Uvedené predmety absolvovalo do roku 2017 celkom 40 študentov z univerzít zo Španielska, Kréty, Poľska, Českej republiky, Nemecka a Turecka. Cieľom kurzu *Mathematics as a Game* je poukázať na rôzne typy matematických úloh, ktoré možno využiť na vyučovaní matematiky na 1. stupni ZŠ, poznať matematické úlohy a problémy, ktoré sú súčasťou tzv. rekreačnej matematiky. Študent po jeho absolvovaní by mal byť schopný vytvoriť súbor úloh zo zábavnej matematiky ako súčasť procesu tvorby matematických predstáv. V neposlednom rade ide aj o rozvíjanie pozitívneho vzťahu k matematike.

Do obsahu predmetu sú zaradené úlohy a aktivity spojené s témami: optické ilúzie, skladačky z papiera, origami, rôzne spôsoby počítania (násobenie na prstoch, indické násobenie, papierové počítacie paličky), algebrogramy, bludiská, tangram, pentamino, sudoku, hlavolamy so zápalkami, maľované krížovky, magické štvorce, hry (LaQ, PUS, Logico Primo, Bee Bot atď.), práca s geometrickým zrkadlom a inými didaktickými pomôckami.

V predmete *Elementary Mathematics* ide predovšetkým o rozvoj odborovo-didaktických kompetencií a študent po jeho absolvovaní by mal byť schopný analyzovať základné teoretické poznatky o pojmoch, ktoré predstavujú základ pre tvorbu matematického myslenia žiakov 1. stupňa základnej školy. Jedným z cieľov činností realizovaných v rámci kurzu je identifikovať vzťahy medzi pojmami, ktoré sa vyskytujú v teoretickej oblasti aritmetiky, algebry a geometrie a konceptmi, ktoré sú vytvárané v myslení žiakov mladšieho školského veku. Prezentované sú možnosti didaktickej interpretácie teoretických poznatkov do vyučovania matematiky na primárnom stupni vzdelávania.

Obsah predmetu pozostáva z troch kľúčových oblastí matematiky: aritmetika, algebra a geometria, ktoré sú ďalej štruktúrované na konkrétne témy, pričom pri každej z nich sú prezentované teoretické východiská a didaktická interpretácia. Osnovu predmetu tvoria tieto témy: výroková logika, teória množín, binárne relácie, zobrazenia, funkcie, binárne operácie s prirodzenými číslami (pamäťové počítanie, písomné algoritmy), číselné sústavy, kritériá deliteľnosti, zlomky, desatinné čísla, desatinné zlomky, aplikačné úlohy (kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika ...), slovné úlohy, základné geometrické útvary a ich vlastnosti, znázorňovanie geometrických útvarov, binárne relácie a operácie v geometrii, miera geometrických útvarov, geometria ako veda a jej postavenie v školskej matematike.

V súčasnosti sú pre spomenuté predmety kreované elektronické podporné kurzy v prostredí LMS MOODLE. Vzhľadom na charakter obsahu predmetov, pre ktoré sú kurzy vytvárané, bol zvolený tematický formát. Každá téma, učebná jednotka, bude mať nasledovnú štruktúru:

- teoretické východiská – stručná charakteristika daného typu úloh z pohľadu matematiky ako vedy, resp. teoretické poznámky k danej téme,
- didaktická interpretácia – konkrétne návrhy na didaktickú interpretáciu danej problematiky do vyučovania matematiky na primárnom stupni vzdelávania,
- doplnkové materiály – v tejto časti budú zaradené odkazy na aplikácie, webové stránky, videá, ktoré korešpondujú s danou problematikou.

Kurzy budú, počas ich využívania v praxi, postupne dopĺňané o námety, pracovné listy, aplikácie, prezentácie, ktoré budú vytvorené samotnými študentmi. Cieľom uvedenej aktivity je, aby aj študenti boli tvorcami elektronických učebných pomôcok a výsledky ich práce budú tak môcť prezentovať v prostredí LMS MOODLE.

Všetky učebné materiály budú spracované v anglickom jazyku a môžu tak byť implementované do matematickej prípravy budúcich učiteľov primárneho stupňa vzdelávania ako prostriedok rozvoja ich jazykových kompetencií.

V ďalšej časti je prezentovaná ukážka doplnkového materiálu na tému násobenie a delenie spamäti. Ten je tvorený prioritne odkazmi na interaktívne aplikácie, týkajúce sa danej problematiky, ktoré sú priamo aplikovateľné v pedagogickej praxi.

<http://www.multiplication.com/games/play/pumpkin-patch>

<http://www.arcademics.com/games/meteor/meteor.html>

<http://www.arcademics.com/games/demolition/demolition.html>

<http://www.amblesideprimary.com/ambleweb/mentalmaths/tabletrees.html>

Ukážky sú zamerané na upevnenie základných spojov násobenia a delenia v obore malej násobilky. Študenti v prvej fáze práce vystupujú v role žiaka, t. j. riešia jednotlivé úlohy a oboznamujú sa s pracovným prostredím, ako aj s pokynmi (v anglickom jazyku). Následne sa od nich požaduje, aby vytvorili návrhy na implementáciu konkrétnej aktivity priamo do vyučovania matematiky. Návrh by mal obsahovať rozvrhnutie aktivity, organizačné a technické zabezpečenie činnosti, formu práce, pomôcky (tablety, interaktívna tabuľa, pracovný list), spôsob hodnotenia práce žiakov, ako aj časový harmonogram jednotlivých častí vyučovacej jednotky. Okrem týchto atribútov sa od študentov očakáva aj formulácia pokynov a zadaní úloh pre žiakov. Svoje návrhy si majú možnosť overiť v rámci ich pedagogickej praxe.

## Záver

V záujme zvyšovania kvality pregraduálnej prípravy učiteľov na primárnom stupni vzdelávania je ambíciou riešiteľov projektu vytvoriť elektronické študijné materiály na báze interaktivity a názornosti tak, aby vhodne rozvíjali matematickú a odborovo-

didaktickú kompetenciu vysokoškolských študentov. Prvé skúsenosti s tvorbou materiálov, ktoré budú súčasťou kreovaných kurzov boli prezentované autormi Kojnoková (2016), Tomková (2016) a Vašutová (2016). Učebné materiály budú vytvorené v anglickom jazyku a budú mať tak využitie pri výučbe nielen študentov zo Slovenska, ale aj zahraničných študentov študujúcich na Pedagogickej fakulte PU v Prešove.

## PodĎakovanie

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA č. 021PU-4/2015 *Tvorba učebných zdrojov pre matematické pregraduálne vzdelávanie elementaristov v cudzom jazyku*

## Literatúra

KOJNOKOVÁ, J. Rozvíjanie predstáv o matematických pojmoch prostredníctvom cudzieho jazyka v materskej škole. In *EME 2016 Proceedings: Primary mathematics education in context*. Olomouc: UP v Olomouci, 2016. s. 127-131. ISBN 978-80-905281-3-0

MOKRIŠ, M., PRÍDAVKOVÁ, A., ŠIMČÍKOVÁ, E., TOMKOVÁ, B. Skúsenosti s implementáciou LMS MOODLE do matematickej prípravy budúcich učiteľov elementaristov. In *UNINFOS 2011, Zborník príspevkov z konferencie*. Nitra: Združenie EUNIS Slovensko, 2011. s. 107-110. ISBN 978-80-970790-0-0

TOMKOVÁ, B. Metódy riešenia rovníc v primárnej edukácii. In *EME 2016 Proceedings: Primary mathematics education in context*. Olomouc: UP v Olomouci, 2016. s. 227-231. ISBN 978-80-905281-3-0

VAŠUTOVÁ, A. Symetria v primárnom matematickom vzdelávaní. In *EME 2016 Proceedings: Primary mathematics education in context*. Olomouc: UP v Olomouci, 2016. s. 238-242. ISBN 978-80-905281-3-0

<http://www.multiplication.com/games/play/pumpkin-patch>

<http://www.arcademics.com/games/meteor/meteor.html>

<http://www.arcademics.com/games/demolition/demolition.html>

<http://www.amblesideprimary.com/ambleweb/mentalmaths/tabletrees.html>

## Adresa autora

### Doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alena.pridavkova@unipo.sk

# KOMPARÁCIA NÁZOROV UČITEĽOV A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA NA NÁROČNOSŤ VYKONÁVANIA VYBRANÝCH PROFESIJNÝCH ČINNOSTÍ

## COMPARISON OF TEACHERS AND TRAINEE TEACHERS' OPINIONS ON THE DIFFICULTY IN PERFORMANCE OF SELECTED PROFESSIONAL ACTIVITIES

**Lenka Rovňanová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The paper presents partial results of comparative research on the development of professional competencies of teachers, whose aim was to determine whether there are differences between teachers with different length of teaching practice and student teachers in the evaluation of performance of the exercise of certain professional activities, and whether there is a correlation between variables (length of teaching experience and difficulty exercising professional activities). The research instrument was a questionnaire of our own design. The sample included 318 respondents: teachers with different length of teaching experience ( $n = 160$ ) and MA students of teaching faculties of Matej Bel University ( $n = 158$ ). The obtained data were processed using descriptive and multivariate statistics tools and interpreted at the chosen level of statistical significance ( $p < 0.05$ ). The results indicate the presence of statistically significant differences between the compared groups and the presence of correlation between variables. Provides the solid foundation for the necessary changes in the undergraduate training of teachers on teaching practice.

### **Key words:**

teacher professional activities, difficulty of the performance, teachers and student teachers, undergraduate training

### **Úvod**

Historické trendy a meniace sa potreby spoločnosti priniesli nové fakty a požiadavky do vnímania učiteľskej profesie a jej perspektívneho vývoja na európskej i národnej úrovni. V súčasnosti sú profesionalita učiteľa a nástroje podpory jeho profesionalizácie na Slovensku súčasťou otázky zmeny paradigmy vysokoškolského učiteľského vzdelávania. Vytvárajú priestor pre teoretické skúmanie otázok profesijného rozvoja učiteľa, pre vytváranie praxeologických námetov na profesiografickú štandardizáciu profesijných kompetencií učiteľov a moderných modelov ich profesijného rastu (Rovňanová, 2012, 2013, 2014, 2015; Pavlov, 2013; Petrová, Duchovičová, 2013; Ferencová, Šuťáková, 2013). Tieto trendy ovplyvňujú prácu učiteľov a mali by sa odrážať aj v ich pregraduálnej príprave a následnom hodnotení v praxi cez súbory štandardizovaných nástrojov a kritérií na hodnotenie profesijných kompetencií (Gadušová et al., 2014; Bilíková, et al., 2014). Vzniklo niekoľko návrhov normatívnych modelov v podobe profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, taxatívne vymedzujúcich a zoraďujúcich špecifické profesijné

kompetencie v ich kvalitatívnej gradácii, ktoré by mali byť súčasťou výbavy každého učiteľa – od začínajúceho až po experta. Súčasná príprava budúcich učiteľov vyžaduje posun od tradičného modelu tzv. *minimálnej kompetencie* cez učiteľa *modifikátora kurikula* k činnostnému modelu *širokej profesionality*. V tradičnom modeli je učiteľ konzument kurikula s minimálnou profesijnou autonómiou, ktorý transmisívne odovzdáva určený obsah žiakom. Učiteľ ako modifikátor kurikula v rámci obmedzených kompetencií upravuje ciele, obsah, metódy a formy v súlade s potrebami žiakov. Cieľový činnostný (nie však prakticistický) model sa spája s učiteľom ako tvorcom kurikula s vysokou osobnou i profesionálnou zodpovednosťou za výchovu a vzdelávanie (Korthagen et al., 2001; Vašutová, 2007; Spilková, Vašutová, 2008; Spilková, Tomková et al., 2010). Považuje učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelávania. Chápe ho ako autonómneho, sebarozvíjajúceho, sebarefektujúceho (*the reflective practitioner*), schopného analyzovať vlastnú činnosť, potreby žiakov a adekvátne na ne reagovať. Podporuje integrovaný vzťah teórie a praxe. Príprava učiteľa sa na rozdiel od prvého modelu orientuje viac na vzdelávanie podľa kompetencií (*competency-based-education*) v kontexte funkčnej gramotnosti tak, aby štátne obsahy vzdelávania boli kompatibilné s cieľmi edukácie krajín EÚ i OECD (OECD, 2014; Kosová, Tomengová, 2015).

Zároveň sa zdôrazňuje určovanie cieľov edukačného procesu a tvorba študijných programov založená na kompetenciách (*competency-based-curriculum*). Nové požiadavky sa orientujú profesiograficky – na rozvíjanie reálnych spôsobilostí – profesijných kompetencií vyplývajúcich z konkrétnych profesijných činností učiteľov, viazaných na konkrétny kontext reálnych pedagogických situácií – na zvyšovanie kvality výučby – priamej učiteľovej práce so žiakmi v triede.

Slovenský model profesijných kompetencií, ktoré definujeme ako *v edukačnej praxi preukázateľné a pozorovateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti*, je jednoduchý a obsahuje jednoznačné pomenovania aj obsah profesijných kompetencií ďalej rozpracovaných do špecifických spôsobilostí pozorovateľných v konkrétnych pedagogických činnostiach (to, čo učiteľ reálne robí).

Všeobecne sa staršie i súčasné názory našich odborníkov na profesijné činnosti učiteľov zhodujú aj so zahraničnými autormi (Portner, 2008; Jones V., Jones, L., 2010; Cooper, 1995) v tom, že skúmať profesijné činnosti učiteľa vyžaduje analýzu reálnych činností učiteľa tvoriacich jeho výkon. Jednou z aktuálne diskutovaných otázok v uvedených súvislostiach je možnosť objektívneho posudzovania a hodnotenia kvality výkonu v jednotlivých profesijných činnostiach prostredníctvom rôznych modelov hodnotenia. Ako uvádzajú Darling-Hammond et al. (2016), Gadušová a Hartánská (2016) a ďalší, ich spoločným rysom by mala byť snaha skvalitniť procesy výučby a učenia sa. V tejto oblasti však v našich podmienkach na národnej úrovni chýbajú príslušné nástroje hodnotenia. To sa realizuje prostredníctvom rôznych hodnotiteľov a subjektov (štátna školská inšpekcia, vedenie školy), ktorí nepoužívajú rovnaké prístupy, nástroje a kritériá. Navyše, väčšina z nich nie je verejne prístupná a často sa považujú za dôverné. Systém hodnotenia dosiahnutej úrovne preukázaných profesijných kompetencií učiteľov v praxi má v súčasnosti veľa otázok a čelí zásadným výzvam súvisiacim s oprávnenými požiadavkami na zvyšovanie kvality slovenských učiteľov prostredníctvom jednotných objektívnych a štandardizovaných nástrojov hodnotenia.

Na základe vyššie uvedeného jedným z výskumných problémov súčasnej pedeutológie je rozpor – nedostatočná integrácia a reflexia teoretickej a praktickej prípravy v oblasti rozvíjania tých profesijných kompetencií, základná úroveň ktorých sa vyžaduje od začínajúcich učiteľov už pri vstupe do profesie. Výskumné zistenia (Rovňanová, 2013, 2014, 2015; Ferencová, Šuťáková, 2013) v tejto oblasti túto skutočnosť potvrdili. Na ich

základe uvádzame, že aj schopnosti začínajúcich učiteľov využívať teoretické poznatky na zlepšenie vlastných pedagogických činností sú na nízkej úrovni. V systéme pedagogických činností vymedzujeme niektoré spoločné. V ich výkone učiteľa rôznych typov a stupňov škôl a tiež budúci učiteľa (študenti učiteľských fakúlt) deklarujú rôznu úroveň ťažkostí. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť (výskumné otázky), *či medzi respondentmi s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe existujú štatisticky významné rozdiely v miere vnímania subjektívnej náročnosti vykonávania vybraných profesijných činností; či existuje súvislosť medzi náročnosťou ich výkonu a dĺžkou pedagogickej praxe (čím dlhšia prax, tým menej ťažkostí vo výkone profesijnej činnosti).*

## Metodológia výskumu

Výskumný súbor tvorilo 318 respondentov: študenti učiteľstva (N = 158; 72 mužov a 86 žien) a učiteľa v praxi (N = 160; 31 mužov a 129 žien). Študentský súbor tvorili študenti učiteľstva 2. ročníka magisterského štúdia bez praxe (rôzne druhy praxí absolvovali len počas profesijnej prípravy počas štúdia) z rôznych študijných odborov troch učiteľských fakúlt Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici: Pedagogická fakulta (n = 66), Filozofická fakulta (n = 57) a Fakulta prírodných vied (n = 35). Z metodologického hľadiska išlo o náhodný dostupný výber respondentov. Ich priemerný vek bol 24 rokov; najmenej 23 a najviac 26 rokov. Učiteľský súbor tvorili učiteľa sekundárneho vzdelávania z viacerých regiónov Slovenska s priemerným vekom 44,7 rokov; najmenej 26 a najviac 62 rokov. Priemerná dĺžka praxe predstavovala 20,6 rokov; najmenej 1 rok a najviac 41 rokov. Podľa kariérneho stupňa bol v tomto súbore len 1 začínajúci učiteľ (0,6 %), 37 samostatných učiteľov (23,1 %), 115 s prvou atestáciou (71,9 %) a len 7 s druhou atestáciou (4,4 %). Vzhľadom k veku učiteľov je nízky počet druhoatestovaných, pričom 5 z nich s praxou nad 30 rokov.

Z odborného hľadiska sa učiteľa s dĺžkou pedagogickej praxe od 13 do 20 rokov považujú za ustálených samostatných (*established teachers*) učiteľov a nad 21 rokov za expertov (*expert teachers*). V našom výskumnom súbore učiteľov z praxe je v týchto dvoch kategóriách 109 (68,1%) respondentov. Väčšinu tohto výskumného súboru formálne tvorili skúsení učiteľa. Študijné aprobácie respondentov sme nezisťovali.

Výskumný súbor nebol reprezentatívnym výberom, preto získané výsledky nie je možné zovšeobecňovať na základný súbor a to zohľadňujeme pri interpretácii údajov. Výskumným nástrojom boli dva dotazníky vlastnej konštrukcie (jeden určený študentom, druhý učiteľom). Pri ich tvorbe sme zohľadňovali výsledky predvýskumu (N = 40). Pri tvorbe hlavnej dotazníkovej položky sme vychádzali zo starších českých výskumov Šimoníka (1994), Bendla (1997) a Urbánka (1997) a prvého návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa uverejneného na stránkach odbornometodického časopisu Pedagogické rozhľady (2009).

Vybrali sme do nej 31 pedagogických činností. V našom príspevku prezentujeme len časť výsledkov (limitovaný rozsah príspevku) v 9 vybraných činnostiach. Na kvantitatívnu analýzu údajov sme použili nástroje deskriptívnej a viacrozmernej štatistiky. Uvádzame stredné hodnoty – priemer, medián, modus, rozptyl a štandardnú odchýlku. Na zisťovanie štatistickej významnosti rozdielov centrálnych mier v porovnávaných skupinách respondentov a zisťovanie korelácií medzi premennými sme použili neparametrické testy: Mann-Whitney test (hodnota  $p$ ) a Spearmanove korelácie (hodnoty  $r_s$ ) z balíka softvéru STATISTICA. Za kontrolovanú premennú sme zvolili dĺžku pedagogickej praxe. Vzhľadom k štruktúre výskumného súboru sme pre interpretáciu výsledkov zvolili hladinu štatistickej významnosti  $\alpha = 0,05$ . S klesajúcou  $p$  hodnotou signifikantne vzrastá štatistická významnosť rozdielov ( $p \leq 0,05$ : nízka hladina významnosti;  $p \leq 0,01$ : stredná hladina významnosti a  $p \leq 0,001$ : vysoká hladina významnosti). Výsledky prezentujeme v komparačných histogramoch a tabuľkách.

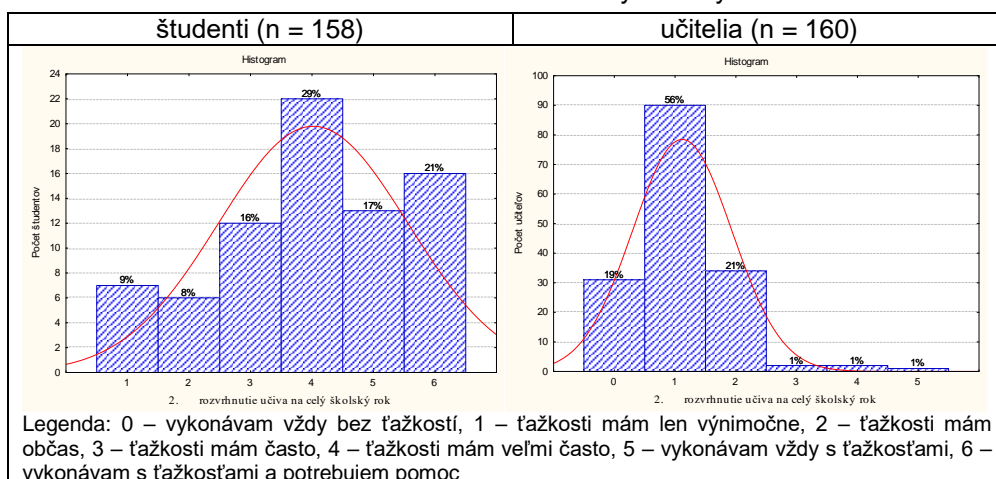
## Výsledky výskumu

Zo súboru 31 profesijných činností sme do štúdie spracovali 9 vybraných didaktických činností (Pgč) súvisiacich s plánovaním, organizáciou a časovým manažmentom výučby: rozvrhnutie učiva na celý školský rok, výber učiva pre vyučovaciu hodinu, časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny, vysvetľovanie učiva, organizácia samostatnej práce žiakov, ich hodnotenie a klasifikácia, výber vyučovacích metód a organizačných foriem, výber výchovných metód a formulácia učebných úloh pre žiakov.

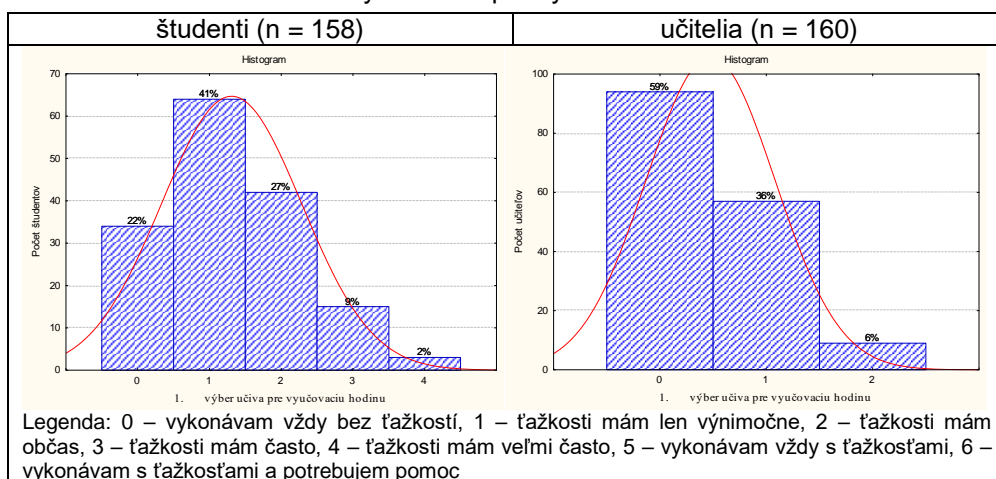
Respondenti posudzovali uvedené činnosti z hľadiska subjektívnej náročnosti ich vykonávania v edukačnej praxi na škále od 0 – 6, pričom: 0 – vykonávam vždy bez ťažkostí, 1 – ťažkosti mám len výnimočne, 2 – ťažkosti mám občas, 3 – ťažkosti mám často, 4 – ťažkosti mám veľmi často, 5 – vykonávam vždy s ťažkosťami, 6 – vykonávam s ťažkosťami a potrebujem pomoc. Komparáciu výsledkov zobrazujeme postupne v komparačných histogramoch (Graf 1 – Graf 9).

Pre lepšiu orientáciu v nich uvádzame vo všetkých príslušnú legendu k pedagogickým činnostiam.

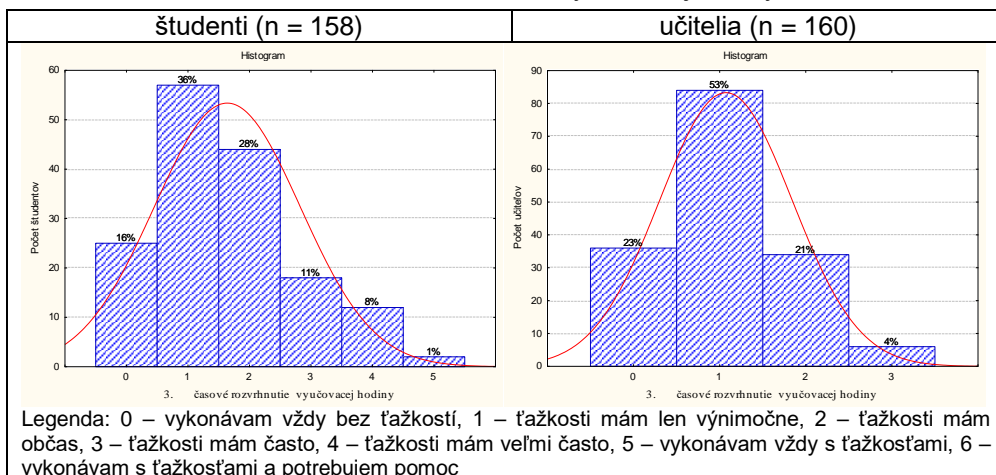
Graf 1: Rozvrhnutie učiva na celý školský rok



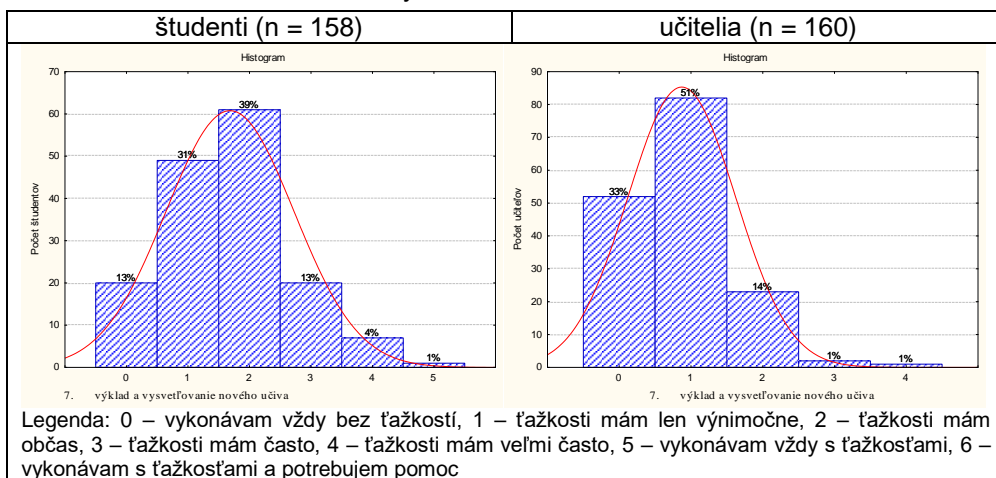
Graf 2: Výber učiva pre vyučovaciu hodinu



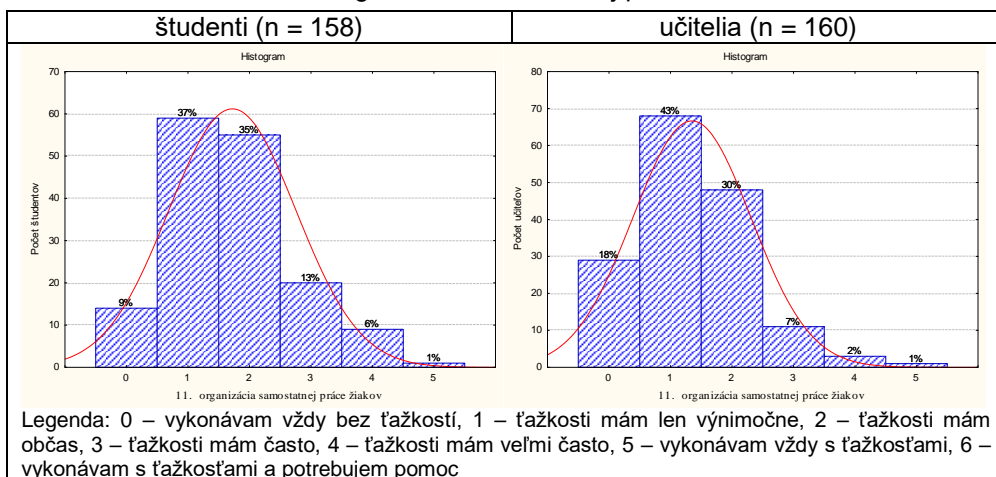
Graf 3: Časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny



Graf 4: Vysvetľovanie nového učiva

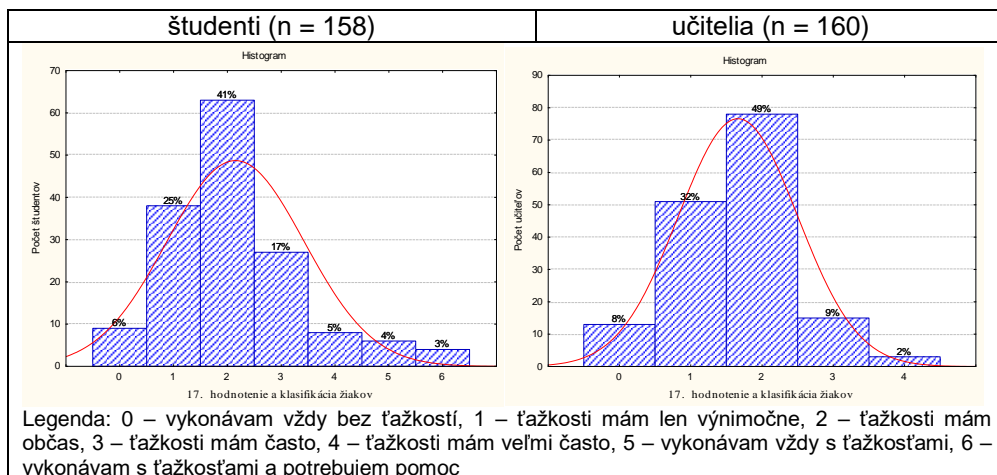


Graf 5: Organizácia samostatnej práce žiakov

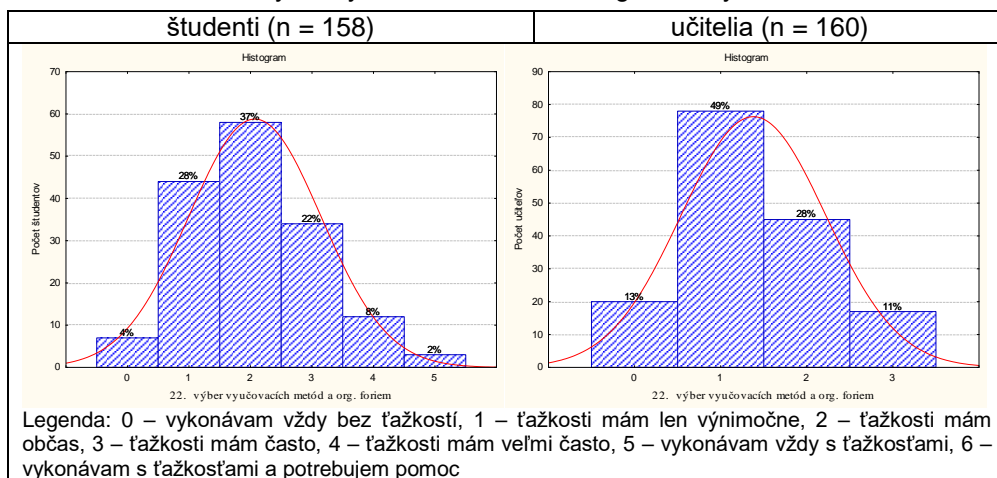




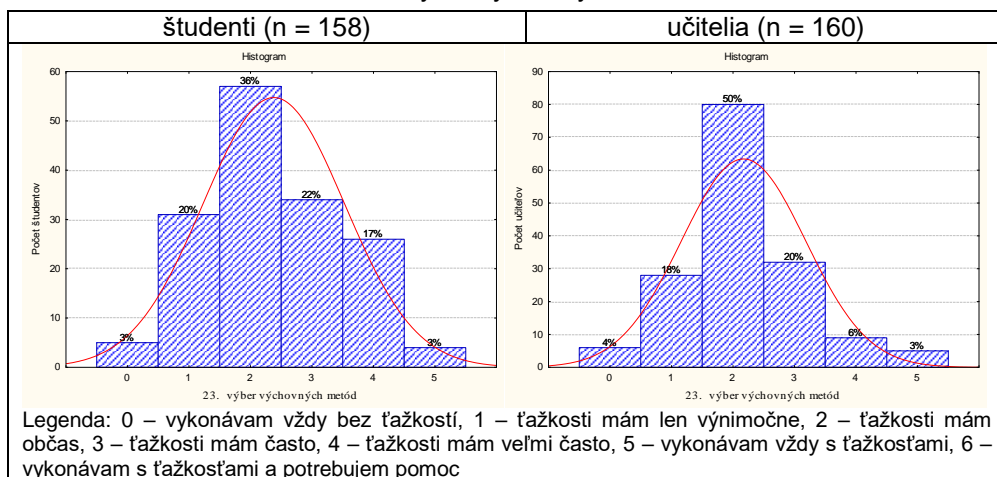
Graf 6: Hodnotenie a klasifikácia žiakov



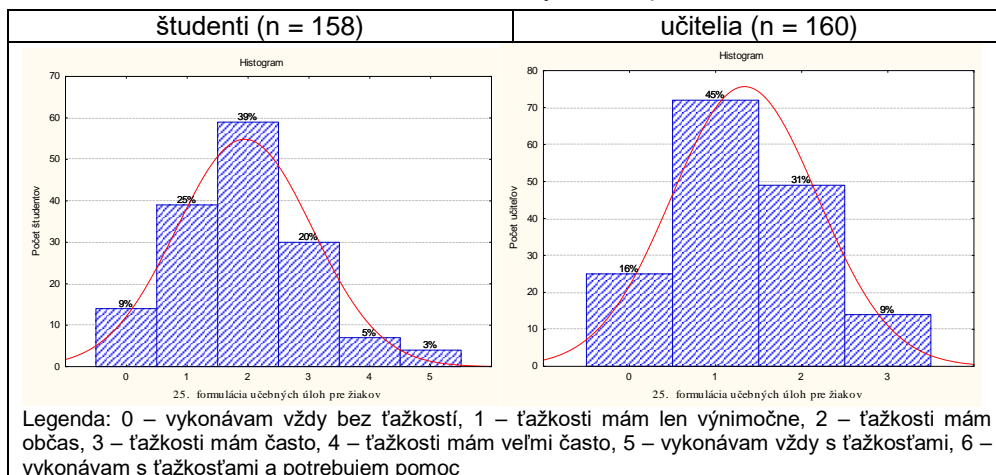
Graf 7: Výber vyučovacích metód a organizačných foriem



Graf 8: Výber výchovných metód



Graf 9: Formulácia učebných úloh pre žiakov



Z vyššie uvedených činností sa v rebríčku prvej desiatky tých, v ktorých respondenti z oboch skupín deklarovali najväčšie ťažkosti (celkovo z počtu 31), ocitla len Pgč 8 – výber výchovných metód. Okrem nej (vzostupne): práca so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, práca s neprospeievajúcimi žiakmi, riešenie disciplinárnych priestupkov, využívanie obsahu ako prostriedku rozvíjania osobnosti žiaka, diagnostikovanie osobnosti žiaka. V učiteľskom súbore aj udržiavanie disciplíny, pozornosť žiakov, ich aktivizácia a uplatňovanie individuálnej vzťahovej normy. V študentskom súbore aj Pgč 9 – rozvrhnutie učiva na celý školský rok, individuálna komunikácia s rodičmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a vykonávanie pedagogického dozoru. V týchto činnostiach väčšina študentov uvádzala minimálnu alebo žiadnu skúsenosť a zároveň v nich deklaruje aj ďalšie vzdelávacie potreby. Podrobnejšie sme tieto výsledky analyzovali v samostatnej štúdiu (Rovňanová, 2013). Výsledky s popisnou štatistikou za 9 vybraných analyzovaných činností v tejto štúdiu (aj s pôvodným poradím) uvádzame za obidva súbory v tabuľke Tab.1.

Tab. 1: Náročnosť vykonávania pedagogických činností – popisná štatistika

Pgč	Študenti (n=158)							Učitelia (n=160)						
	priemer	medián	modus	n modusu	rozptyl	sm. odch.	pív. poradie	priemer	medián	modus	n modusu	rozptyl	sm. odch.	pív. poradie
1	4,00	4	4	22	2,35	1,53	2	1,11	1	1	90	0,66	0,81	23
2	1,30	1	1	64	0,95	0,97	28	0,47	0	0	94	0,36	0,60	31
3	1,63	1	1	57	1,40	1,81	26	1,06	1	1	84	0,59	0,77	24
4	1,67	2	2	61	1,08	1,04	23	0,86	1	1	82	0,56	0,75	28
5	1,71	2	1	59	1,06	1,03	22	1,34	1	1	68	0,92	0,96	19
6	2,14	2	2	63	1,61	1,27	14	1,65	2	2	78	0,69	0,83	12
7	2,06	2	2	58	1,15	1,07	16	1,37	1	1	78	0,70	0,84	18
8	2,36	2	2	57	1,31	1,14	10	2,16	2	2	80	1,01	1,01	6
9	1,93	2	2	59	1,24	1,11	19	1,33	1	1	72	0,71	0,84	20

**Legenda:** Pgč – pedagogická činnosť  
 1 – rozvrhnutie učiva na celý školský rok, 2 – výber učiva pre vyučovaciu hodinu, 3 – časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny, 4 – výklad a vysvetľovanie učiva, 5 – organizácia samostatnej práce žiakov, 6 – hodnotenie a klasifikácia žiakov, 7 – výber vyučovacích metód a organizačných foriem, 8 – výber výchovných metód, 9 – formulácia učebných úloh

Vo väčšine porovnávaných činností v našej štúdií (8 z 9) sa respondenti porovnávaných súborov štatisticky signifikantne odlišujú na zvolenej hladine významnosti ( $p \leq 0,05$ : nízka hladina významnosti;  $p \leq 0,01$ : stredná hladina významnosti a  $p \leq 0,001$ : vysoká hladina významnosti). Štatisticky významný rozdiel nie je v Pgč 8 – výber výchovných metód ( $p = 0,124$ ), ani sa v nej nepotvrdila súvislosť náročnosti výkonu s meniacou sa dĺžkou pedagogickej praxe ( $r_s = -0,062$ ). V ostatných činnostiach sa potvrdilo, že čím dlhšia pedagogická prax, tým menej ťažkostí vo výkone danej činnosti. Všetky hodnoty uvádzame v Tab. 2.

Tab. 2: Výsledky Mann-Whitney testu a Spearmanových korelácií

Pgč	1	2	3	4	5	6	7	8	9
MannWhitney p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,001	0,000	0,124	0,000
Spearman kor. $r_s$	-0,608	-0,417	-0,246	-0,403	-0,190	-0,128	-0,301	-0,062	-0,259

**Legenda:** Pgč – pedagogická činnosť  
 1 – rozvrhnutie učiva na celý školský rok, 2 – výber učiva pre vyučovaciu hodinu, 3 – časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny, 4 – výklad a vysvetľovanie učiva, 5 – organizácia samostatnej práce žiakov, 6 – hodnotenie a klasifikácia žiakov, 7 – výber vyučovacích metód a organizačných foriem, 8 – výber výchovných metód, 9 – formulácia učebných úloh

Na základe hodnôt Spearmanových korelácií  $r_s$  v Tab. 3, ktoré sme spracovali pre celý súbor (učitelia a študenti), konštatujeme existenciu pozitívnej korelácie medzi jednotlivými činnosťami navzájom: ťažkosti vo výkone jednej činnosti potvrdzujú ťažkosti v tej, s ktorou ich porovnáваме.

Tab. 3: Korelačná tabuľka Spearmanových korelácií - pedagogické činnosti navzájom

Pgč	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	/	0,533	0,342	0,475	0,317	0,244	0,402	0,244	0,409
2	0,533	/	0,471	0,484	0,363	0,339	0,357	0,226	0,461
3	0,342	0,471	/	0,414	0,444	0,412	0,394	0,363	0,436
4	0,475	0,484	0,414	/	0,465	0,378	0,530	0,364	0,425
5	0,317	0,363	0,444	0,465	/	0,448	0,514	0,396	0,529
6	0,244	0,339	0,412	0,378	0,448	/	0,493	0,489	0,512
7	0,402	0,357	0,394	0,530	0,514	0,493	/	0,697	0,628
8	0,244	0,226	0,363	0,364	0,396	0,489	0,697	/	0,591
9	0,409	0,461	0,436	0,425	0,529	0,512	0,628	0,591	/

**Legenda:** Pgč – pedagogická činnosť  
 1 – rozvrhnutie učiva na celý školský rok, 2 – výber učiva pre vyučovaciu hodinu, 3 – časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny, 4 – výklad a vysvetľovanie učiva, 5 – organizácia samostatnej práce žiakov, 6 – hodnotenie a klasifikácia žiakov, 7 – výber vyučovacích metód a organizačných foriem, 8 – výber výchovných metód, 9 – formulácia učebných úloh

## Diskusia

Zistili sme, že existujú štatisticky významné rozdiely v miere subjektívneho vnímania náročnosti vykonávania vybraných pedagogických činností v praxi medzi respondentmi s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. Spracovanie dát preukázalo štatistickú významnosť rozdielov v rôznych hladinách významnosti (celkovo v 22 z 31 činností; v našej štúdií v 8 z 9), pričom náročnosť výkonu vo všetkých porovnávaných pedagogických činnostiach koreluje nielen s dĺžkou pedagogickej praxe, ale aj medzi porovnávanými činnosťami navzájom. Úspešnosť/neúspešnosť v jednej podmieňuje úspešnosť/neúspešnosť v druhej.

Zaujímavé však je, že nami porovnávané činnosti sú pedagogickou teóriou považované za veľmi náročné na výkon v praxi a úroveň ich zvládnutia zásadne ovplyvňuje priebeh, efektívnosť a kvalitu výučby. Respondenti (viac študenti) ich však za také náročné neoznačili. Na základe vlastných dlhoročných skúseností si dovoľujeme uviesť, že príčinou môže byť absentujúca praktická skúsenosť, nedostatočná reflexia teórie v praxi a naopak; prakticistický model prípravy, ale aj absencia konštruktivistickej, výskumne založenej prípravy (*research-based teacher education*) a nedostatočnej individuálnej práce s konceptualizáciou študentovho chápania výučby založenom na hlbšom akademickom poznaní. Kvalita výučby predstavuje určitú mieru korešpondencie medzi projektovaným, realizovaným a dosiahnutým kurikulumom, pričom študenti nedoceňujú význam a vplyv *skrytého kurikula* a ďalších premenných, ktoré túto kvalitu určujú. Janík et al. (2013) medzi ne zaraďujú: organizáciu a riadenie triedy (aj času), sprostredkovanie cieľov a obsahu (jasnosť, súdržnosť a štruktúrovanosť), učebné úlohy (kognitívna aktivizácia) a podporná klíma. Scheerens (2007) uvádza ako výsledok metaanalýzy premenné: kurikulum, súhra učiteľa s triedou, vyučovacie stratégie v štruktúrovanej výučbe orientovanej na dokonalé zvládnutie učiva, vyučovacie stratégie v konštruktivisticky orientovanej výučbe, klíma založená na podporných a pozitívnych interakciách a hodnotenie a spätnú väzbu. S mnohými uvedenými premennými sa študenti učiteľstva počas štúdia nestretávajú v praktickej rovine vôbec, skôr len v teoretickej kognitívnej rovine. K nim by sme mohli zaradiť aj ďalšie činnosti: komunikácia s rodičmi, rozvrhnutie učiva na určené časové obdobie, vykonávanie pedagogického dozoru, vedenie pedagogickej dokumentácie, práca so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (vrátane nadaných a talentovaných). Paradoxom ale je, že od začiatku pôsobenia v profesii sa od nich očakáva aj v týchto premenných kvalitný výkon. Bez relevantnej praktickej prípravy to nie je možné. A tej majú naši študenti učiteľstva reálne málo. Slovensko patrí medzi krajiny s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní a v súčasnosti nedosahuje stav typický pre obdobie pred 1989. rokom. Navyše ju komplikuje štruktúrované učiteľské štúdium, ktoré neposkytuje dostatok priestoru na kritickú reflexiu vlastnej činnosti v kontexte najnovších zistení vo výskume študovaných predmetov.

## Záver

V oblasti rozvíjania špecifických profesijných činností sa opakovane, v súlade s výsledkami medzinárodných meraní OECD TALIS potvrdzuje aj našimi zisteniami fakt, že niektorým veľmi dôležitým profesijným činnostiam sa nevenuje dostatočná pozornosť ani v pregraduálnej príprave učiteľov, ani v ich následnom kontinuálnom vzdelávaní.

Uvedené výsledky potvrdzujú potrebu premysleného prepojenia teoretickej a praktickej prípravy počas vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, ale zároveň dobre nastaveného systému kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov v praxi, reflektujúc ich deklarované vzdelávacie potreby a školskú politiku. Považujeme to za základný predpoklad rozvíjania špecifických profesijných kompetencií (s dôrazom na didaktické a psychodidaktické činnosti) v ich vzájomnej podmienenosti a holistickom chápaní.

Reformu si žiada aj systém pregraduálnej prípravy (spôsob a obsah výučby) a pedagogických praxí, ktoré by mali byť charakteristické vysokou úrovňou prepojenia teoretickej a praktickej prípravy v modeli postupného individuálneho rozvíjania profesijných kompetencií potrebných pre úspešný výkon učiteľských činností pod supervíziou skúseného mentora (uvádzajúceho, cvičného učiteľa) na praxi v cvičnej škole už od prvého ročníka bakalárskeho štúdia so silnou oporou v hlbšom akademickom poznaní. Len tak študent/učiteľ dokáže zdôvodniť svoje edukačné postupy. Mal by sa zvýšiť počet praxí. Bolo by vhodné zaviesť aj nové druhy praxí,

systematizovať tzv. cvičné školy, určiť kritériá pre výber cvičných (uvádzajúcich) učiteľov z radov skúsených učiteľov – expertov a navrhnuť ekvivalentný model finančného zabezpečenia všetkých opatrení. A nemali by na všetky uvedené oblasti chýbať potrebné štandardizované hodnotiace nástroje.

## Literatúra

BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. In *Pedagogika*. ISSN 3330–3815, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54 - 64.

COOPER, J. M. Supervision in Teacher Education. In ANDERSON, L. W. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 1995. pp 593-598.

DARLING-HAMMOND, L. et al. *Evaluating Teacher Evaluation. Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches* [online]. Dostupné na internete: [http://www.edweek.org/ew/articles/2012/03/01/kappan\\_hammond.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2012/03/01/kappan_hammond.html) [ cit. 2016-19-06]

FERENCOVÁ, J. – ŠUŤÁKOVÁ, V. Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva na PU v Prešove. In KRAJČOVÁ, N., ŠUŤÁKOVÁ, V. (eds.): *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov: FHPV PU a Škola Plus, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-555-0984-6, s. 93-105.

GADUŠOVÁ, Z. et al. Novices and Trainee Teachers Perspective on the Application of Knowledge in Practice. In *Proceedings of the 11th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education (ERIE 2014)*. Prague: Czech University of Life Science Prague, 2014. ISBN 978-80-213-2468-8, p. 869-877.

GADUŠOVÁ, Z. – HARTÁNSKÁ, J. Teaching competences and their assesment: intensions and reality. In FLÉGL, M., M. HOUŠKA a I. KREJČÍ. *Proceedings of the 13th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2016*. Prague: Czech University of Life Science Prague, 2016. ISBN 978-80-213-2646-0, p. 624-632.

JANÍK, T. et al. 2013. Kvalita (ve) vzdělávání obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JONES, V. F. – JONES, L. *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. 9th ed. New Jersey: Pearson Education, 2010. 453 s. ISBN 978-0205-62548-2.

KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Linking Practise and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. ISBN 0-8058-3740-X.

KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A. et al. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : Belianum – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.

OECD. *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. 2014. 442 s. ISBN 978-92-64-19626-1 (PDF). Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-eu>.

PAVLOV, I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o., 2013. 126 s. ISBN 978-80-970275-5-1.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY. Odborno-metodický časopis. Prílohy - návrhy profesijných štandardov učiteľov. ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18, č. 1–4.

- PETROVÁ, G. – DUCHOVIČOVÁ, J. Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání*. ISSN 1804-526X, 2013, roč. 3, č. 1, s. 8-37.
- PORTNER, H. *Mentoring new teachers*. Third edition. Thousands Oaks, USA–CA : Corwin Press, 2008. 150 s. ISBN 978-1-4129-6009-0.
- ROVŇANOVÁ, L. Teória a prax v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Humanum: międzynarodowe studia społeczno-humanistyczne*. ISSN 1898-8431, 2012, vol.1, no. 8, p. 351-363.
- ROVŇANOVÁ, L. Subjective evaluation of demand on performance of teacher professional activities. In *The New educational review*. ISSN 1732-6729, 2013, vol. 34, no.4, p. 292-304.
- ROVŇANOVÁ, L. Profesionálne pedagogické činnosti v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, 2014. ISBN 978-80-7464-655-3, s. 117-137.
- ROVŇANOVÁ, L. *Profesionálne kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela-Belianum, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.
- SCHEERENS, J. 2007. *Conceptual framework for the development of the PISA 2009 context questionnaires and thematic reports*. OECD, paper for the PISA Governing Board. Dostupné na internete: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- SPIPKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J et al. Učiteľská profesie v meniacích se požadavcích na vzdelávání učitelů Výzkumný záměr Úvodní teoreticko-metodologická studie. Praha : PF UK, 2008. 350 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, V. – TOMKOVÁ, A. et al. *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr. Učitelská profesie v meniacích se požadavcích na vzdelávání učitelů*. Praha : PF UK, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : Paido, 1994. 95 s. ISBN 80-210-0944-6.
- URBÁNEK, P. Hodnocení praktických činností studentů učitelství. In *Pedagogika*. ISSN 3330–3815, roč. 47, 1997, č. 3. s. 259-268.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

## Adresa autora

### **PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
[lenka.rovnanova@umb.sk](mailto:lenka.rovnanova@umb.sk)

---

# POROVNÁVACIA ANALÝZA SLOVENSKÝCH A UKRAJINSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV A UČEBNÍC Z CHÉMIE PRE ZÁKLADNÚ ŠKOLU

## COMPARATIVE ANALYSIS CHEMISTRY EDUCATIONAL PROGRAMS AND TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS IN THE SLOVAK REPUBLIC AND UKRAINE

**Volodymyr Starosta**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Mária Ganajová**

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Ivana Sotáková**

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The aim of our study is a comparative analysis of educational programs in chemistry and difficulty of the textbooks in the Slovak Republic and Ukraine for the 9th class of primary school. The study according to the analyzed curriculum has sufficiently similar characteristics – competence approach to the formulation of objectives of training, sequence of study most subjects, the total amount of hours to study chemistry and so on. The program of the Slovak Republic more focused on the practical side through the introduction of substances and their importance in our lives, and most theoretical concepts minimized. Accordingly, in our view, is a positive approach to simplify core curriculum for schools in Ukraine that began in the current 2015-2016 academic year. The results highlighted some short comings in Ukrainian textbooks related to greater difficulty learning texts because of syntactic complexity. Further more, textbooks should be bound to chemistry of everyday life. In both countries it should take into account the requirements are to develop competencies for the 21st century as tasks and experiments. Little attention is devoted to topics of current relevance to the 21st century such as health and nutrition, global environmental problems, new and renewable sources of energy, etc.

### **Key words:**

educational programs in chemistry for the primary schools, textbook complexity, syntax difficultness, term difficultness, clarity, themes for the 21st century

### **Introduction**

Significant updates to the content, methods and forms of schooling takes place in modern conditions of reforming school education. According creation of new textbooks must meet the linguistic, aesthetic, ergonomic and other criteria of didactic theory, take into account the age characteristics of pupils and others. Improving the quality of textbooks is possible with careful analysis of all components of the structure (text, other components).

The aim of our study is a comparative analysis of educational programs in chemistry and difficulty of the textbooks in the Slovak Republic and Ukraine for the 9th class of primary school.

### **Comparative analysis of the educational programs**

Primary school in Ukraine and the Slovak Republic covers 1-9 classes and is divided into two stages, namely: I grade – 1-4 classes; II grade – 5-9 classes.

In the Slovak Republic educative process based both on state education programs ISCED 1 and ISCED 2 (State Pedagogical Institute of Slovakia, 2015) respectively for each stage as well – school programs. The Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic (<http://www.minedu.sk/176-sk/ministerstvo>) and the State Pedagogical Institute (<http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>) publish these programs. School education program is formed in each school separately and is in addition to the state program.

Chemistry in primary school is part of the Slovak Republic with physics and biology to the field of education «Man and Nature». This industry includes educational information and perspective Science Study in conjunction with the study of natural objects. Pupils learn the nature of a complex dynamic system. The educational program of the Slovak Republic focuses on the study of chemistry research and activity character. The main purpose of teaching chemistry at primary school is to acquaint pupils with the value chemistry for human society and nature (The national education program – Chemistry, SPI of Slovakia, 2015).

According to the purpose of the educational field of «science» and its chemical components defined in the new edition of the State Standard of complete secondary education, teaching chemistry in schools Ukraine (class 7-9) is directed to the development of the subject individual pupils forming their general culture, ideological orientations, ecological style of thinking and behavior, creativity, research skills and knowledge of life support. Education sector «Natural» includes subjects: astronomy, biology, geography, physics, chemistry and other fields of natural science (The state standard of basic and secondary education, Cabinet of Ministers of Ukraine, 2011)

The main tasks of teaching chemistry at the primary school in Ukraine and the Slovak Republic are given in table 1 (The national education program – Chemistry, SPI of Slovakia, 2015; The curriculum for secondary schools – Chemistry, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2015). Note that the tasks formulated in terms of teachers (ukrainian program), or - of the pupils (slovak program).



Tab. 1: The main tasks of teaching chemistry at primary school

Ukraine	Slovak Republic
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ master the scientific chemical terminology, scientific content of basic chemical concepts and laws;</li> <li>▪ generate ideas about methods of chemistry, the activities of prominent domestic and foreign scientists and chemists;</li> <li>▪ reveal the role of chemical knowledge to explain the nature of matter and chemical phenomena fact, the value of chemistry in life;</li> <li>▪ develop experimental skills;</li> <li>▪ promote the use of chemical knowledge in practice;</li> <li>▪ form the key competencies and subject the pupil, his environmental culture, skills, safe handling of substances;</li> <li>▪ develop the ability to self-education;</li> <li>▪ develop a critical attitude to the chemical nature of the information;</li> <li>▪ shape the social (civil) quality, pupil patriotism;</li> <li>▪ create a basis for further study of chemistry in high school.</li> </ul>	<p>Pupils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ get acquainted with basic information on the substances necessary for life;</li> <li>▪ understand chemical phenomena and processes, and to describe them using scientific terminology;</li> <li>▪ understand the task for practical training and can perform according to their instructions;</li> <li>▪ plan and implement monitoring, measurement, experiment;</li> <li>▪ work through and evaluate the data obtained through observation, measurement and experiment;</li> <li>▪ acquire practical skills, intellectual and social during pupil experiments;</li> <li>▪ learn and apply the rules of safe handling of substances;</li> <li>▪ seek out sources of information available on the use of different substances in industry, agriculture, life in the context of their importance to society, the impact on the environment and human health;</li> <li>▪ use the knowledge and experience gained from the study of chemistry for health and the environment.</li> </ul>

Table 2 contains the minimum amount of hours to study chemistry at the elementary school (state component) (The national education program – Chemistry, SPI of Slovakia, 2015; The curriculum for secondary schools – Chemistry, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2015). However, due to school component of the total amount of hours can be increased. For example, in the Slovak program states that the minimum amount of laboratory studies depending on the added component of school hours, respectively 2 additional hours per week – 5 laboratory hours in the school year; 1 additional hours – 3 laboratory hours; 0,5 additional hours – 2 laboratory hours. The teacher determines experiments performing pupils and capacities of the material and technical state school.

Tab. 2: Amount of hours per week (national component) teaching chemistry at primary school

Country	Program	6 class	7 class	8 class	9 class	Total
Ukraine	previous version		1	2	2	5
Ukraine	from 2015		1,5	2	2	5,5
Slovak Republic	previous version	0,5	0,5	1	2	4
Slovak Republic	from 2015		2	2	1	5

Tab. 3: The sequence of themes in the study of chemistry at primary school

Class	Ukraine	Slovak Republic
7	Initial chemical concept	Identification of chemicals around us
	Oxygen	Change of substances
	Water	
8	Periodic law and periodic table	The structure of substances
	Chemical bonding and structure of substances	Important chemical elements and compounds
	The amount of substance, payments for chemical formulas	
	The main classes of inorganic compounds	
9	Solutions	Chemical calculations
	Chemical reactions	Organic compounds
	The initial concept of organic compounds	
	Knowledge synthesis chemistry	

The modern Ukrainian curriculum for the 8th class has a different logic of learning material compared to the previous program. Themes planned for the start of the following: periodic law of atomic structure, chemical bonding and structure of substances, then amount of substances, calculations of chemical formulas. The theme «The main classes of inorganic compounds» is studied later. Thus, the structure of themes for 8 class, from our point of view, it is more logical, because the study of inorganic substances is based on theoretical knowledge of previous themes (periodic law, structure of matter). We see a similar approach to the Slovak program (table 3) excluding chemical calculations, studying the early 9th class. The difference is in the wider study of the chemical properties of the main classes of inorganic compounds in the Ukrainian program, and the Slovak attention is paid to the characteristics of individual representatives acids (chloride, nitrate, carbonate, sulfate) and other classes (salts, oxides, bases).

The first part of the Ukrainian program in 9 class aimed at studying disperse systems, colloid and true solutions; the structure of the water molecule and its properties. Aqueous solutions of acids, bases and salts and reactions between them are studied from the standpoint of electrolytic dissociation. The concept of expanding the types of chemical reactions, redox, exothermic and endothermic, reversible and irreversible so on. Organic compounds are studied in the second part of the program for 9 class. From our point of view, the amount of chemical properties were significantly reduced compared with the previous program, which improves accessibility awareness of pupils of educational material.

The first theme Slovakian program for 9 class to be held chemical calculations, and the main part of the program focused on the study of organic compounds. Both current programs defined not only the content of teaching material, but also a list of basic requirements for pupils learning outcomes for each theme.

#### Assessment difficulty of textbooks

Various methods are used for evaluating the quality of chemistry textbooks, including: statistical, experimental, testing, surveys (eg, interviews with experts), research volume textbook content and structure, methods comparison etc. (Beneš et al., 2009; Smik & Ganajová, 1987).

Equally important is the availability of educational texts for pupils. Thus, the problem of analysis of educational text books in order to determine their difficulty is important.

The text covers the main part of any textbook. The information presented and communicated in the educational process is didactic text (for example, the story of a teacher; scheme periodic table of elements on the wall in the classroom). The text of the textbook is one (and probably most common) of many didactic texts (Průcha, 2002). From a functional point of view didactic text is any communication (verbal, graphic or combined), which has specific properties, making possible its use in didactic communication.

For example, educational texts («text materials») are following for learning foreign languages (Průcha, 2002):

- tutorial (for pupil and teacher);
- learning materials (teacher);
- language materials (for pupil and teacher) – dictionaries, foreign reader, a collection of songs, stories and more foreign language, foreign magazines, etc.

The difficulty of the text is important in the learning process.

The concept «difficulty of text» is a linguistic and semantic difficulty of the text for a potential reader (Turek, 2010).

The difficulty of text can be understood as an objective property that given its specific characteristics (Průcha, 2002).

Some researchers use the concept «complexity of text». For example, Estonian psychologist J. A. Mikk notes that «the difficulty of text is its objective properties, that does not depend on the level of preparation of reader» (Průcha, 2002).

Průcha (2002) expects that the concept difficulty of text and complexity of text can be seen as synonymous.

### **Determination syntactic and semantic difficulty of text**

Measuring difficulty (didactic) of text is a special research focus. The first study of such measurements were performed in the US in the 20s of last century, the famous psychologist E. L. Thorndike (Průcha, 2002).

Scientists investigated the difficulty of text, in particular, S. N. Björsson, J. Mistrik, J. Průcha, P. Gavora, A. Choppin, P. Skyum-Nielsen, S. Selander, V. Michovský, A. Wahla, D. Zujev, M. Baumann, K. Nestler, J. A. Mikk.

Difficulty czech and slovak textbooks in chemistry investigated P. Beneš, R. Janoušek, M. Novotný, M. Klečka, H. Čtrnáctová, L. Smik, M. Ganajová, M. Petriková, M. Buchová and others. Ukraine has not conducted studies the difficulty of school textbooks in chemistry.

The syntactic difficulty of text depends on the amount of words in the sentence. Increasing the amount of words leads to the fact that the pupil is aware of difficult text. He reread it several times to establish links between these words or sentence fragments. Therefore, reading comprehension is better formulate short sentences.

The semantic difficulty of text depends on the amount of words, concepts, information absent from the dictionary reader, or these categories he does not understand. Accordingly, the text becomes more complex than these words it contains more.

Method K. Nestler (from Germany) belongs to the category of statistical and linguistic methods. It is shown that the total difficulty of text depends on the syntactic and conceptual (semantic) difficulty (Průcha, 1998).

J. Průcha modified method K. Nestler during the analysis of Czech textbooks. The degree of difficulty of the text described by (Beneš et al., 2009; Smik & Ganajová, 1987):

$$T = T_S + T_P \quad (1)$$

where **T** – total difficulty; **T<sub>S</sub>** – syntactic difficulty; **T<sub>P</sub>** – conceptual difficulty (semantic factor).

Syntactic difficulty calculated by the formula:

$$T_S = 0,1 \cdot \bar{V} \cdot \bar{U} = 0,1 \cdot \frac{\Sigma N}{\Sigma V} \cdot \frac{\Sigma N}{\Sigma U} \quad (2)$$

where  $\bar{V} = \Sigma N / \Sigma V$  – the average amount of words in the sentence (average sentence length in words);  $\Sigma N$  – the total amount of words;  $\Sigma V$  – the total amount of sentences;  $\bar{U} = \Sigma N / \Sigma U$  – the average amount of words in the sentence fragment (syntactic difficulty of sentences);  $\Sigma U$  – the total amount of verbs;

**T<sub>P</sub>** – conceptual difficulty (semantic factor).

Semantic difficulty calculated by the formula:

$$T_P = 100 \times \frac{\Sigma P}{\Sigma N} \times \frac{\Sigma P_1 + 2\Sigma P_2 + 3\Sigma P_3}{\Sigma N} \quad (3)$$

where  $\Sigma P_1$  – the total amount of everyday concepts that we use in real life;  $\Sigma P_2$  – the total amount of scientific concepts (molecule, atom names and chemical formulas, equations of chemical reactions, etc.);  $\Sigma P_3$  – the total amount of factual concepts (names, nations, states, cities, regions and other names, works of art).

We evaluated the difficulty of chemistry textbooks by using the method Nester - Průcha - Pluskal. The modified formula for the calculation semantic difficulty is the following (Pluskal, 1996):

$$T_P = 100 \times \frac{\Sigma P}{\Sigma N} \times \frac{\Sigma P_1 + 3\Sigma P_2 + 2\Sigma P_3 + 2\Sigma P_4 + \Sigma P_5}{\Sigma N} \quad (4)$$

where  $\Sigma P_4$  – the total amount of text or numerical notation (for example, date, distance, weight, etc. This category does not contain reference to the number of pages, drawing, tasks, etc.;  $\Sigma P_5$  – the total amount of recurring concepts  $P_2 - P_4$ .

We also determine the percentage (ratio) concepts that have scientific information in the total amount of words (**i**):

$$i = 100 \times (\Sigma P_2 + \Sigma P_3 + \Sigma P_4) / \Sigma N \quad (5)$$

The percentage (ratio) concepts that have scientific information in the total amount of concepts (**h**), determined by the formula:

$$h = 100 \times (\Sigma P_2 + \Sigma P_3 + \Sigma P_4) / \Sigma P \quad (6)$$

To assess the difficulty of texts to analyze minimum 6 themes minimum of 200 words from every theme.

The estimation results difficulty of chemistry textbooks for primary school

We selected the same themes in organic chemistry in all textbooks for 9 class of primary school for the analysis of difficulty of educational text (Vicenová & Ganajová, 2012; Burynska & Velychko, 2009; Popely & Kryklya, 2009; Yaroshenko, 2009). To analyze the complication of educational text we have chosen these themes in organic chemistry all textbooks for 9 class of primary school.

Themes «Alkenes», «Alkynes» studied separately in the textbooks (Vicenová & Ganajová, 2012; Popely & Kryklya, 2009) and together in one paragraph in the textbooks (Burynska & Velychko, 2009; Yaroshenko, 2009). Therefore we combined the these themes for analysis. Individual topics covered some paragraphs in the case of ukrainian textbooks, such as «Alkanes», «Saccharides». We chose fragments of text at least 200 words of each paragraph from ukrainian textbooks in this case.

We selected following themes: Alkanes; Alkenes + alkynes; Alcohols; Acids; Saccharides; Fats; Proteins.

Later we had a count of the total amount verbs  $\Sigma U$ , words  $\Sigma N$  and sentences  $\Sigma V$ , that parameters are required for the analysis of textbooks (tab. 4).

Tab. 4: Parameters syntactic difficulty of the textbooks

Authors/Chapter	$\Sigma U$	$\Sigma N$	$\Sigma V$	$\bar{U}$	$\bar{V}$	$T_s$
Vicenová H., Ganajová M.						
Alkanes	30	249	20	8,3	12,45	32,3
Alkenes + alkynes	62	417	45	6,73	9,27	26,81
Alcohols	35	260	22	7,43	11,82	25,2
Acids	33	293	26	8,88	11,27	29,63
Saccharides	64	531	50	8,3	10,62	26,54
Fats	35	263	21	7,51	12,52	28,62
Proteins	35	253	25	7,23	10,12	26,53
Total/average*	294	2266	209	7,71*	10,84*	27,51*
Burynska N. M., Velychko L. P.						
Alkanes	61	592	40	9,7	14,8	33,86
Alkenes + alkynes	26	284	20	10,92	14,2	29,76
Alcohols	28	252	21	9	12	26,42
Acids	32	302	27	9,44	11,19	26,71
Saccharides	99	876	71	8,85	12,34	25,74
Fats	27	300	23	11,11	13,04	31,41
Proteins	39	349	30	8,95	11,63	22,36
Total/average*	312	2955	232	9,47*	12,74*	27,78*
Popely P. P., Kryklya L. S.						
Alkanes	65	679	56	10,45	12,13	31,04
Alkenes + alkynes	59	601	46	10,19	13,07	31,11
Alcohols	39	430	34	11,03	12,65	31,37
Acids	39	446	34	11,44	13,12	30,58
Saccharides	69	806	71	11,68	11,35	28,51
Fats	31	350	27	11,29	12,96	30,83
Proteins	32	262	23	8,19	11,39	28,6

Total/average*	334	3574	291	10,70*	12,28*	30,08*
Yaroshenko O. H.						
Alkanes	26	334	22	12,85	15,18	34,61
Alkenes + alkynes	61	567	35	9,3	16,2	27,89
Alcohols	56	464	34	8,29	13,65	26,05
Acids	22	248	16	11,27	15,5	33,92
Saccharides	62	551	37	8,89	14,89	30,52
Fats	25	267	15	10,68	17,8	32,76
Proteins	27	272	23	10,07	11,83	30,85
Total/average*	279	2703	182	9,69*	14,85*	29,73*

We calculated the average length of sentence  $\bar{V}$ , sentence fragment  $\bar{U}$  and syntactic difficulty  $T_S$  by using the formula (2). The calculation results are presented in table 4 and fig. 1-3 respectively.

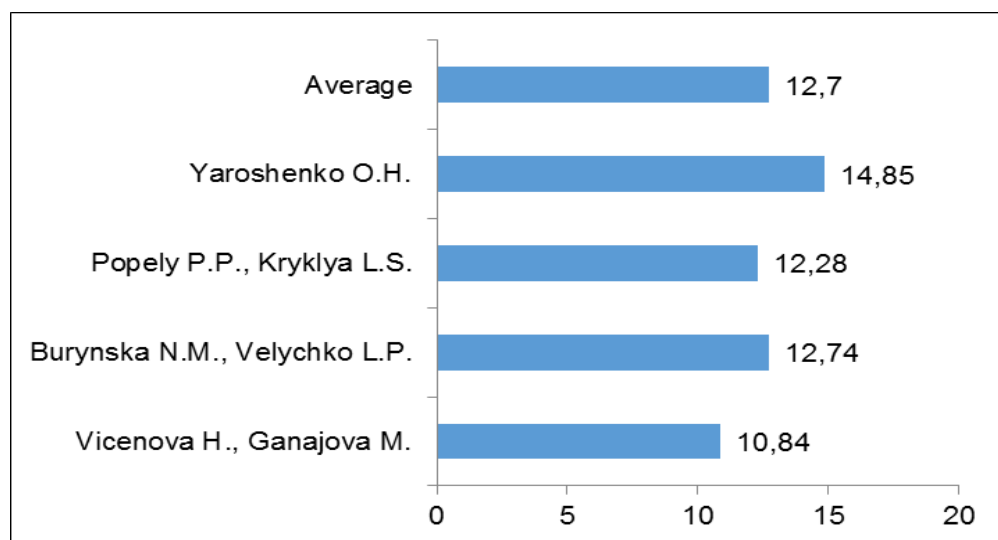


Fig. 1: The average length of sentence ( $\bar{V}$ )

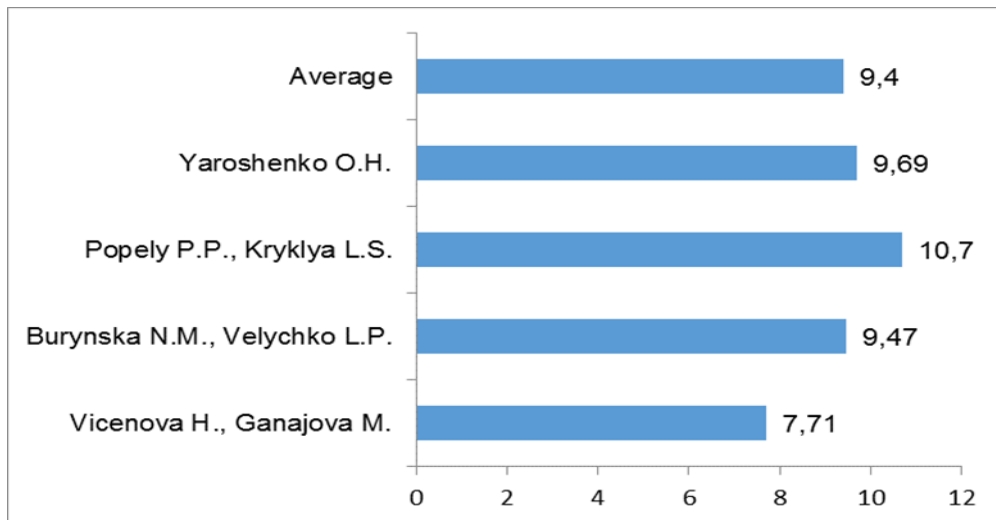


Fig. 2: The average length of sentence fragment ( $\bar{U}$ )

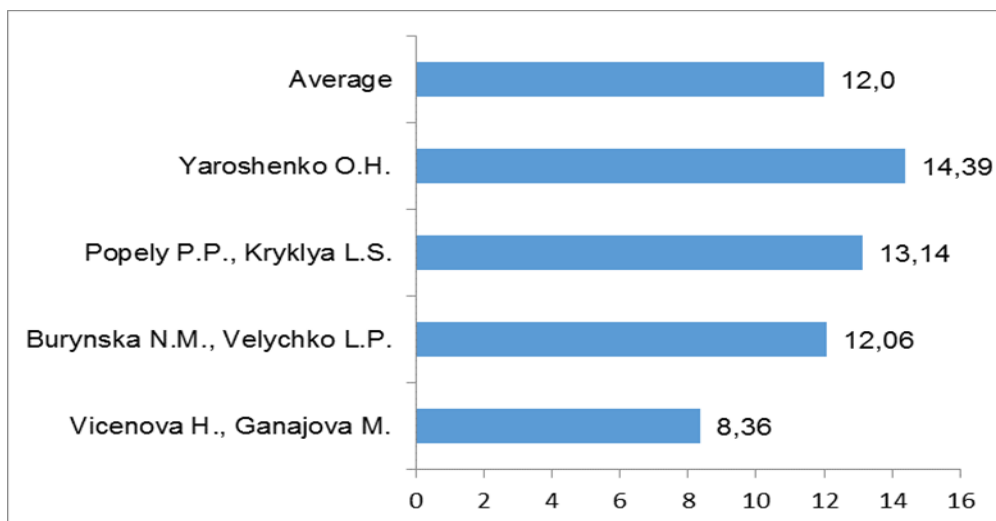


Fig. 3: The syntactic difficulty (average values) textbooks ( $T_s$ )

Průcha (2002) based on the analysis of texts that pupils have written 14-15 years, found that the average sentence length of 11,2 words. He recommends 12 words considered as the maximum limit of the average length of sentence for such children. The researcher notes that in 80 years in this position do not pay attention. Textbooks contained even a sentence length of 30-40 words that caused difficulties not only pupils, but even adult readers. According syntactic properties didactic text are one of many determinants while learning from the text.

We calculated the semantic difficulty of text books by using the formula (4). The calculation results are presented in table 5-6 and fig. 4-5 respectively.

Tab. 5: The semantic difficulty (average values) textbooks

Authors/Chapter	P <sub>1</sub>	P <sub>2</sub>	P <sub>3</sub>	P <sub>4</sub>	P <sub>5</sub>	ΣP	ΣN	T <sub>p</sub>
Vicenová H., Ganajová M.								
Alkanes	37	17	0	7	37	98	249	21,97
Alkenes + alkynes	64	20	0	5	79	168	417	20,58
Alcohols	27	13	0	5	46	91	260	16,42
Acids	46	22	0	4	36	108	293	19,63
Saccharides	96	22	1	5	76	200	531	17,73
Fats	57	7	0	1	43	108	263	19,21
Proteins	41	4	0	2	59	106	253	19,21
Total/average*	368	105	1	29	376	879	2266	19,16*
Burynska N. M., Velychko L. P.								
Alkanes	43	25	0	31	125	224	592	19,49
Alkenes + alkynes	35	7	0	12	41	95	284	14,25
Alcohols	14	10	0	7	56	87	252	15,62
Acids	48	12	0	9	37	106	302	16,15
Saccharides	135	26	3	13	128	305	876	14,83
Fats	28	11	4	7	58	108	300	16,92
Proteins	44	6	2	4	56	112	349	11,95
Total/average*	347	97	9	83	501	1037	2955	15,71*
Popely P. P., Kryklya L. S.								
Alkanes	80	28	0	12	139	259	679	18,37
Alkenes + alkynes	56	16	0	31	121	224	601	17,8
Alcohols	23	26	0	8	95	152	430	17,43
Acids	38	23	0	13	75	149	446	15,58
Saccharides	110	32	0	12	125	279	806	15,25
Fats	50	11	0	5	62	128	350	16,2
Proteins	39	15	0	0	47	101	262	19,27
Total/average*	396	151	0	81	664	1292	3574	16,94*
Yaroshenko O. H.								
Alkanes	22	20	7	6	51	106	334	15,11
Alkenes + alkynes	33	22	0	12	110	177	567	12,83
Alcohols	34	26	0	12	77	149	464	14,74
Acids	22	13	3	5	42	85	248	16,45



Saccharides	76	17	0	17	95	205	551	17,29
Fats	37	11	3	3	32	86	267	13,75
Proteins	38	12	4	5	44	103	272	18,93
Total/average*	262	121	17	60	451	911	2703	15,34*

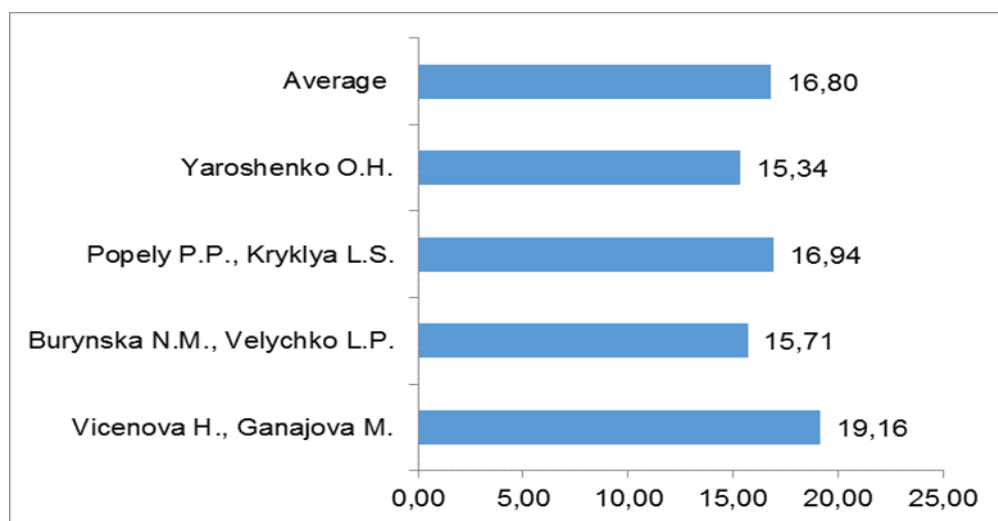


Fig. 4: Semantic difficulty (average values) textbooks ( $T_p$ )

Tab. 6: Difficulty settings (average values) textbooks

N	Authors	$\bar{U}$	$\bar{V}$	$T_s$	$T_p$	$T$	h	i
1	Vicenová H., Ganajová M.	7,71	10,84	8,36	19,16	27,51	15,40	6,00
2	Burynska N. M., Velychko L. P.	9,47	12,74	12,06	15,71	27,78	18,20	6,40
3	Popely P. P., Kryklya L. S.	10,70	12,28	13,14	16,94	30,08	18,00	6,50
4	Yaroshenko O. H.	9,69	14,85	14,39	15,34	29,73	21,70	7,30
	<b>Average</b>	9,40	12,70	12,00	16,80	28,80	18,30	6,50

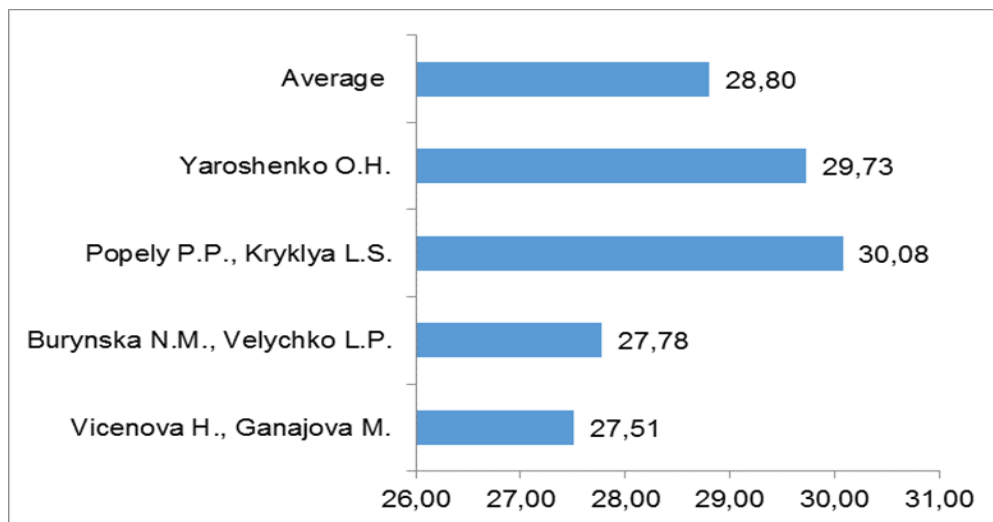


Fig. 5: The total difficulty (average values) of textbooks (T)

The total difficulty (T) of the text is in the range 27,51-30,08 all textbooks. This range is of average (normal) difficulty ( $20 < T < 60$ ) (Beneš et al., 2009).

#### Conclusions

Thus, the study of chemistry at the primary school in Ukraine and the Slovak Republic, according to the analyzed curriculum has sufficiently similar characteristics - competence approach to the formulation of objectives of training, sequence of study most subjects, the total amount of hours to study chemistry and so on. The difference is available a significant amount of theoretical concepts and actual information (methods of obtaining and properties of substances, etc.) in the case of Ukrainian programs. The program of the Slovak Republic more focused on the practical side through the introduction of substances and their importance in our lives, and most theoretical concepts minimized. Accordingly, in our view, is a positive approach to simplify core curriculum for schools in Ukraine that began in the current 2015-2016 academic year.

The total difficulty of text chemistry textbooks rather like the various authors and is located within the average (normal, optimal) complexity. Certain differences seen in the values of the average length of sentences that are more in Ukrainian textbooks, and this can cause difficulties in pupils during training chemistry.

The results highlighted some short comings in Ukrainian textbooks related to greater difficulty learning texts because of syntactic complexity. Further more, textbooks should be bound to chemistry of everyday life. In both countries it should take into account the requirements are to develop competencies for the 21st century as tasks and experiments. Little attention is devoted to topics of current relevance to the 21st century such as health and nutrition, global environmental problems, new and renewable sources of energy, etc. Therefore, it was necessary to continue the project.

#### Acknowledgment

This study was prepared with the support of the International Visegrad Fund project No. 51501423 and by the Cultural and Educational Grant Agency of the Slovak Republic, grant No. KEGA 002UPJŠ-4/2015.

## References

- A national education program for the 2nd level of primary schools in the Slovak Republic*. ISCED 2 – lower secondary education [Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie]. [online], 2015, [cit. 2016-05-03]. Electronic resource: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_nsv\\_6\\_2\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf)
- BENEŠ, P., JANOUŠEK, R., NOVOTNÝ, M. Evaluation text difficulty of high school textbooks [Hodnocení obtížnosti textu středoškolských učebnic]. *Pedagogika*, roč. LIX, 2009, s. 291-297.
- BURYNSKA, N. M., VELYCHKO, L. P. *Chemistry: 9 class textbook for secondary schools* [Khimiya: Pidruchnyk dlya 9 klasu zahalnoosvitnikh navchal'nykh zakladiv]. K.; Irpiny: Peru, 2009. 232 s. ISBN 978-966-569-262-1.
- CHEMISTRY. 7-9 classes. *The curriculum for secondary schools* (with amendments approved by Ministry of Education and Science of Ukraine from 29.05.2015 N 585) [Khimiya. 7-9 klasy. Navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv (zi zminamy, zatverdzenymy nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 29.05.2015 N 585)] [online], 2015, [cit. 2016-05-10]. Electronic resource: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
- SMIK, L., GANAJOVÁ M. Evaluation difficulty chemistry textbook 1st and 2nd year of high school [Hodnotenie obťažnosti učebnic chémie 1. a 2. ročníka gymnasia]. *Jednotná škola*, roč. 39, č. 5, 1987, s. 411 – 425.
- PLUSKAL, M. Improved methods for measuring the difficulty didactic texts [[Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů](#)]. [online], 1996, [cit. 2016-05-03]. *Pedagogika*, roč. XLVI, 1996, s. 62-76.
- POPELY, P. P., KRYKLYA, L. S. *Chemistry: 9 class textbook for secondary schools* [Khimiya: Pidruchnyk dlya 9 klasu zahalnoosvitnikh navchal'nykh zakladiv]. VTs «Akademiya», 2009. 232 s. ISBN 978-966-580-294-5.
- PRŮCHA, J. *Textbooks: The theory and analysis of educational media* [Učebnice: Teorie a analýzy edukačního media]. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. *Modern pedagogy* [Moderní pedagogika]. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- The national education program, Chemistry* (Educational area: Man and Nature) Annex ISCED 2 [Štátny vzdelávací program, chémia (Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda) Príloha ISCED 2]. [online], 2014, [cit. 2016-05-10]. Electronic resource: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_nsv_2014.pdf).
- The state standard of basic and secondary education*. Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine of 23 November 2011 g. N 1392 [Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity. Zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. N 1392]. [online], 2011, [cit. 2016-05-03]. Electronic resource: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derj-stand.html>.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VICENOVÁ H., GANAJOVÁ M. *Chemistry for 9th grade of primary school and 4th grade grammar study* [[Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom](#)]. Bratislava: [Expol Pedagogika](#), 2012. 144 s. ISBN: 978-80-8091-267-3.
- YAROSHENKO, O. H. *Chemistry: 9 class textbook for secondary schools* [Khimiya: Pidruchnyk dlya 9 klasu zahalnoosvitnikh navchal'nykh zakladiv]. Kyjev: Osvita, 2009. 223 s. ISBN 978-966-04-0725-1.

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

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

**Doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.**

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

**RNDr. Ivana Sotáková**

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

# WEBOVÉ APLIKÁCIE V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

## WEB-BASED APPLICATIONS IN TEACHER EDUCATION

**Katarína Szarka**

Katedra chémie, Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho v Komárne

**György Juhász**

Katedra chémie, Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho v Komárne

### **Abstract:**

The school reform is sustained and complex process, which must be realized as a holistic vision of the society associated with innovative starting processes of all-level transdisciplinary teacher education. The Faculty of Education University J. Selye is realizing the project KEGA(2016-2018) „Web-Based Applications in Transdisciplinary Training of Teacher Education“, which deals with the analyses of web applications and their potential in education process. The aim of the project is to make a database of web-apps useable in education, the short user guide for some selective representatives of them and their didactically processing. In this study we are presenting more details about the project intention and its partial outcomes.

### **Key words:**

teacher transdisciplinary education, web-based application, digital culture, teacher skills

### **Úvod**

Skutočná reforma vzdelávania sa uskutočňuje priamo v jednotlivých vzdelávacích inštitúciách, kde dochádza k zmene zakódovaných stereotypov vyučovania, keď sa inovátorský duch učiteľa vynára z vlastného presvedčenia a keď učiteľ sa všestranne motivuje pre samoinšpirujúcu kreatívnu prácu.

Fyzický priestor vzdelávacieho procesu sa dopĺňa interaktívnym svetom digitálneho prostredia, ktorý ponúka atraktívne, flexibilné a efektívne ihrisko tak pre učiaceho sa ako aj pre učiteľa. Táto štúdia sa zaoberá popisom atribút digitálnej kultúry, ktorá je v úzkom prepojení so vzdelávaním, keďže produkty digitálneho sveta ovplyvňujú formy a metódy vzdelávania, zároveň poznatok ako výsledok vzdelávania v digitálnom prostredí determinuje digitálnu kultúru národa (ŠPONIAR, M. et al., 2014).

Naším príspevkom chceme poukázať aj na očakávania informačnej spoločnosti na vzdelávací proces s dôrazom na pripravenosť budúcich učiteľov pôsobiť v školách 21. storočia. Ďalším našim cieľom je prezentovať čiastkové výstupy z realizácie projektu Pedagogickej fakulty UJS, ktorý je zameraný na implementáciu web-based aplikácií do prípravy budúcich učiteľov a inováciu metód a foriem vysokoškolského vzdelávania prostredníctvom webových aplikácií.

### **Charakteristika digitálnej kultúry**

V dobe hromadnej digitálnej komunikácie, kedy už informačno-komunikačné technológie nie sú kuriozita, čo sa odzrkadľuje aj v súčasnom ponímaní atribútov digitálnej kultúry, ktoré už nie sú technického charakteru, ale skôr charakterizujú súčinnosť zmien digitálneho prostredia na spoločnosť.

Digitálna kultúra svojim pozadím je charakterizovaná pojmami *interaktivita*, *konektivita*, *konvergencia*, *multitasking*, *virtualita* a *evolúcia*. **Interaktivita** digitálnej kultúry oproti klasickým mediálnym kanálom predstavuje dynamický svet s veľkou variabilitou informácií, ktoré sú prispôsobené užívateľovi. **Konektivita** resp. **interkonektivita** charakterizuje kontinuálnu prepojenosť subjektov a objektov digitálneho prostredia (BRESTENSKÁ, 2009). Pojem **konvergencie**, ako atribút digitálnej kultúry znamená blíženie sa a až splynutie prostriedkov v kontexte IT sveta, čo neznamená výlučne iba fungovanie rôznych aplikácií na odlišných platformách, ale treba pochopiť aj fenomén fúzií odlišných oblastí, produktov, pracovísk a riešení. Online digitálna existencia a splynutie jej priestorov umožňuje paralelnú interakciu a komunikáciu, teda pracovať v **multitask** režime, čo je ďalšou charakteristickou črtou digitálneho sveta. Rýchlosť prenosu dát v digitálnom prostredí je jedna zo základných požiadaviek, avšak digitálny svet okrem jej výhod ako je rýchla komunikácia, začína pociťovať aj jej bremeno, čo sa prejavuje v urýchlennom životnom štýle. Digitálna kultúra priniesla aj fenomén „digitálnej priepasti“ (KALAŠ, I. et al., 2013 s. 41), ktorá je charakterizovaná ako technická bariéra vzniknutá z nerovnomerného prístupu k IKT, ktorá sa prejavuje aj v digitálnej negramotnosti členov spoločnosti.

Treba poukázať aj na zmeny digitálnej kultúry, ktoré súvisia s hodnotou **virtuality** a virtuálnych objektov digitálneho prostredia. Prehodnotia sa aj hodnoty virtuálnych nehmateľných produktov digitálneho prostredia, ktoré tým nadobudnú hodnoty a ktoré sú zrovnateľné s hodnotami reálnych objektov, ako sú napríklad produkty digitálnej fotografie, články e-časopisov, e-knihy a ďalšie produkty a služby digitálneho sveta.

Budúcnosť meniaceho sa virtuálneho prostredia je kontinuálna, vplyvom rapídneho IT rozvoja, preto **evolúcia** digitálnej kultúry je nepredvídateľná.

## Atribúty učiteľa 21.storočia

V meniacej sa digitálnej kultúre informačnej spoločnosti sa často vynárajú otázky čo učiť a ako učiť mladú generáciu, aby bola v budúcnosti úspešná a konkurencieschopná na trhu práce. Tým, že budúcnosť digitálnej kultúry je nepredikovateľná, rovnako nevieme predpovedať ani to, aké profesie a aké kompetencie budú v budúcnosti žiadané.

Keď použijeme výraz učiteľ 21. storočia alebo učiteľ 3. tisícročia, niekto si môže myslieť, že je to klišé. Nemôže to byť ale iba prázdna fráza, keďže popri nepredvídateľných profesiách budúcnosti sa s profesiou učiteľa počíta: rozoberajú sa jeho atribúty a určujú sa jeho kompetencie a kladú sa naň veľké požiadavky a očakávania.

Učiteľ 21. storočia bude pripravený na tieto výzvy a bude dostatočne silný, ak konečne bude považovaný za človeka, ktorý nie je všemocný, ale je sebavedomý, proaktívny, inovatívny a empatický. Je vítané ak má aj dostatočné životné skúsenosti. V rámci svojej profesie sa zameriava iba na podstatu. Je digitálne gramotný a technologicky zdatný. V záujme dosiahnutia cieľov procesu učenia a učenia sa má odvahu ísť niekedy aj voči zaužívaným pravidlám.

Čo sa týka digitálnej gramotnosti a technologickej zdatnosti existuje veľa charakteristík v odbornej literatúre o premietnutých digitálnych kompetenciách učiteľov 21.storočia (ISTE, 2008), (EDTECH TEAM, 2015), (HRAŠKOVÁ,S. – BRESTENSKÁ,B., 2011).

Popri smerovaní digitálnej kultúry sa vynára otázka súčasnej pripravenosti mladej generácie učiteľov, ako aj tendencie pregraduálnej prípravy učiteľov.

Byť on-line pre súčasnú mladú generáciu, teda aj pre generáciu začínajúcich učiteľov je „k životu nevyhnutné“. Sú to tí, ktorí ovládajú mobilné zariadenia, ktorých prirodzeným atribútom je možnosť on-line spojenia, sťahujú, zdieľajú, hodnotia, komentujú -dávajú

spätnú väzbu, komunikujú rôznymi neverbálnymi a verbálnymi kanálmi. Pre nich je forma virtuálneho sveta a spolužitia bežnou formou sociálnej existencie v informačnej spoločnosti.

Digitálna spoločnosť očakáva, aby učiteľ mal možnosť slobodne a flexibilne prispôbovať svoje výchovnovzdelávacie aktivity požiadavkám skupiny žiakov rozmanitého zloženia a technického zabezpečenia vzdelávacej inštitúcie, ako aj udržať atraktívny a efektívny charakter IKT v poznávacom procese. Napriek uvedeným atribútom musíme poukázať aj na digitálnu priepasť časti mladej generácie učiteľov, ktorá sa prejavuje v nevyváženej digitálnej gramotnosti z aspektu učiteľstva. Je to globálny problém vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, ktorá ešte stále nie je pripravená na on-line flexibilitu, ktorá je ale žiadaná zo strany informačnej spoločnosti. Dalším nedostatkom je mnohokrát neschopnosť vysokoškolských pedagógov včleniť vzdelávacie prostredie do on-line sveta mladej generácie, ako ani on-line svet integrovať do výchovnovzdelávacieho procesu.

## Web-based aplikácie v príprave budúcich učiteľov

Skutočnosť, že generácia budúcich učiteľov, ktorá prežíva on-line formy a metódy vzdelávania vo vlastnom svete a má do každodennej učebnej činnosti integrované prostriedky IT technológie, teda je vychovaná v duchu digitálnej kultúry, sa ľahšie prispôbuje stále sa meniacim technológiám informačnej spoločnosti. Toto konštatovanie nás motivovalo v rámci projektu „Web-based aplikácie v transdisciplinárnom vzdelávaní budúcich učiteľov“ analyzovať možnosti integrácie webových aplikácií do transdisciplinárneho vzdelávania budúcich učiteľov Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho. Projekt je plánovaný na tri roky v období 2016-2018.

Objektami projektového výskumu sú web-based aplikácie, z ktorých väčšina bola vyvinutá pre komerčné účely, popritom majú v sebe aj výchovno-vzdelávací potenciál. Viacerí poskytovatelia on-line webových aplikácií ponúkajú bezplatný prístup k svojmu online prostrediu a digitálnym kapacitám pre vzdelávacie účely.

Výskum projektu sa realizuje v troch etapách pričom sa orientuje:

- na analýzu trhu komerčných, bezplatne poskytnutých web-based aplikácií, ktoré sú aplikovateľné do transdisciplinárneho vzdelávania budúcich učiteľov,
- na tvorbu súboru vybraných web-based aplikácií a na ich charakteristiku a tvorbu užívateľských manuálov,
- na tvorbu súboru ukážkových modelov učebných on-line aktivít prostredníctvom vybraných web-based aplikácií.

V prvej etape projektu, riešiteľský tím realizuje technicko-metodickú analýzu web-based aplikácií vhodných pre vzdelávanie a orientuje sa na pozitívne príklady zo zahraničia.

P.č.	Web-based apps	P.č.	Web-based apps	P.č.	Web-based apps	P.č.	Web-based apps	P.č.	Web-based apps
1	prezi	12	CorkBoard	23	Thinklink	34	ReadWriteThink	45	Recipes4Success
2	Nearpod	13	Lino	24	easelly	35	MyHistro	46	Scholastic
3	Tildee	14	Popplet	25	Infogram	36	TimeGlider	47	PBLchecklist
4	Chakup	15	Quizlet	26	Purposegame	37	TimeToast	48	Landmark-Project
5	activitycircle	16	GoToQuiz	27	Instagrrok	38	iRubric	49	Plickers
6	myHomework Student Planner	17	QuizSocket	28	Wisemapping	39	Rubistar	50	forAllrubrics
7	goconqr	18	Quizzy	29	Stormboard	40	Teach-nology	51	flubaroo
8	studyblue	19	Quizrevolution	30	DesmosCalculator	41	AnnenbergLearn er	52	PollEverywhere
9	memrise	20	ProProfs	31	wolframalfa	42	Quickrubric	53	MySkillBoard
10	Spiderscribe	21	Duolingo	32	Dipity	43	ThemeSpark	54	goREACT
11	Padlet	22	cacoo	33	HSTRY	44	RubricTutorial	55	WeLearnedIt

Obr. 1: Zoznam analyzovaných web-based aplikácií

Doposiaľ sme vytvorili databázu 55 potenciálnych webových aplikácií (Obr. 1), ktoré sme zoskupili do deviatich kategórií (Obr. 2).



Obr. 2: Kategórie analyzovaných web-based aplikácií

K analýze týchto web-based aplikácií sme vytvorili autentický hodnotiaci/pozorovací prostriedok typu tabuľky hodnotiacich kritérií (SZARKA, 2014), na základe ktorých sme vymedzili kategórie hodnotenia ako hlavné aspekty skúmania:

- technické,
- obsahové a štrukturálne,
- didaktické.

V rámci kategórií sme definovali dimenzované kritériá, podľa ktorých sú webové aplikácie charakterizované.

Pri technických aspektoch skúmame spúšťanie, podporu, dostupnosť a bezpečnosť aplikácií. V prípade obsahu a štruktúry sledujeme jazyk prostredia resp. existenciu jazykových mutácií, možnosť exportovania vytvoreného obsahu, možnosť spracovania multimediálneho obsahu, prehľadnosť a úroveň ovládania prostredia webovej aplikácie.

Z didaktického hľadiska analyzujeme aplikácie na základe možnosti zaradenia do vyučovacieho procesu, podľa etáp vyučovania. Ďalej ich hodnotíme, ako zohľadňujú aktivnosť v učebných činnostiach, do akej miery majú sociálny charakter v učebných činnostiach, či umožňujú bezprostrednú spätnú väzbu a nakoniec či webová aplikácia poskytuje aj metodickú podporu.

Vďaka dimenzovaniu projektu sa vytvorí priestor aj pre hodnotenie webových aplikácií, samozrejme v rámci daného typu. Naším cieľom nie je hodnotiť aplikácie a ani klasifikovať ich bodovým hodnotením, podľa ktorého by sa vytvoril rebríček aplikácií. Naším cieľom je charakterizovať web-based aplikácie a zároveň ich hlbšie spoznať z hľadiska metodického spracovania a nájsť možnosti implementácie do pregraduálneho vzdelávania učiteľov.

## Záver

Príspevok prezentuje čiastkové výsledky KEGA projektu, ktorého hlavnou ambíciou je inovovať vzdelávacie formy a metódy prípravy budúcich učiteľov na PF UJS a priblížiť pedagogicko - didaktické záujmy digitálnej kultúry k záujmom mladej generácie



budúcich učiteľov ako aj nájsť spoločnú platformu nového učebného prostredia prostredníctvom web-based aplikácií.

## PodĎakovanie

Tento príspevok vznikol s finančnou podporou projektu MŠVVaŠ SR, KEGA č.002UJS-4/2016.

## Literatúra

BRESTENSKÁ, B. 2009. *From Homo Mobilis to mobile education*. [ed.] ICETA 2009. 7th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications. Košice : Elfa, 2009. s. 5-7. ISBN 978-80-8086-127-8.

EDTECH TEAM. 2015. Education Technology and Mobile Learning. *The 20 digital skills Every 21st century teacher should have*. [elektronický zdroj]. EdTech Team, 2. Marec 2015. [Cit: 25-06-2016] <http://www.educatorstechnology.com/2012/06/33-digital-skills-every-21st-century.html>.

HRAŠKOVÁ, S. – BRESTENSKÁ, B. 2011. Modely rozvíjania a hodnotenia digitálnych kompetencií učiteľov. In: *Biológia, ekológia, chémia*. [elektronický zdroj] . - Roč. 15, č. 2 (2011), s. 8-11. [Cit.: 30-03-2017] [http://bech.truni.sk/prilohy/BECH\\_2\\_2011/Hraskova\\_Brestenska.pdf](http://bech.truni.sk/prilohy/BECH_2_2011/Hraskova_Brestenska.pdf)

ISTE. 2008. *International Society for Technology in Education. Standards T*. [elektronický zdroj] 2008. [Cit.: 28-06-2016] <http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>.

ŠPONIAR, M. et al. 2014. *Vzdelávanie s podporou mobilných zariadení na Slovensku - trendy a výzvy*. [aut. knihy] teorie a praxe v didaktice chemie. In: *Výzkum*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014, s. 389-394. ISBN 978-80-7435-417-5.

SZARKA, K. - BRESTENSKÁ, B. 2014. *Prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. [aut. knihy] Brestenská, B. a kol. Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014. 131-158 s. ISBN 978-80-223-3718-2.

## Adresy autorov

### Mgr. Katarína Szarka, PhD.

Katedra chémie, Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho v Komárne  
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno  
szarkak@ujs.sk

### PaedDr. György Juhász, PhD.

Katedra chémie, Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho v Komárne  
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno  
juhasz@ujs.sk

# ČETBA A ČTENÁŘSTVÍ POHLEDEM UČITELŮ A RODIČŮ ŽÁKŮ 4. ROČNÍKŮ ZŠ

## READING AND READERSHIP THROUGH EYES OF TEACHERS AND PARENTS OF 4TH GRADE PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOLS

**Petra Tužilová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU v Brně

### **Abstract:**

The paper contains the annotated results of the pilot research of reading and literacy skills, compiled on the basis of information obtained from the fourth grade elementary school teachers. The aim of the research that is realized among teachers and parents of children of the fourth grade of elementary school, is the analysis of information, how teachers encourage parents to develop reading and readership of the child, ie how they affect children's individual reading, and what relationship exists with the literacy skills of a child. The available research of reading (Trávníček, 2008, 2011, Prázová, 2014, Gabal, Václavíková Helšusová, 2003) and reading literacy (PIRLS 2001, 2011, PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) suggests that the key is in this direction the approach of the family. According to Trávníček (2008), one of the variables that distinguishes readers from nonreaders is the family – almost fifty percent stands out among the factors that led respondents to the reading. The second place is occupied by the teacher as a person with the power of influence on the student's reading. The methodological background of the research consists of interviews with teachers and parents of students of 4th grade of elementary school, which monitor what support teachers provide to parents of their pupils, and what is the ideal support concept that parents prefer. The problem that is being solved is observed from several areas: personal teachers and parents relationship to reading and readership, their manifested interest in childrens reading and family literacy background, and especially the teachers support provided to parents of their pupils. The pilot research confirmed the assumption that teachers of primary school lay great emphasis on reading, even though they do not focus on the monitoring research studies and statistics of literacy and reading. The conclusion of the paper summarizes the additional possibilities for research and exploitation of results.

### **Key words:**

reading, reading, reading literacy, teacher, student, parent

### **Úvod**

Důležitost čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti se v posledních desetiletích dostává na přední místa ve výzkumech vzdělanosti a vzdělanostního potenciálu dětí i dospělých na celém světě vzhledem ke způsobu, jakým jsou nejvíce přijímány nové informace. Pro fungování člověka v dnešní běžné společnosti se porozumění psanému textu stává naprostou nezbytností i přesto, že mnoho informací dostává v obrazové či sluchové formě.

Samotná čtenářská gramotnost je chápána jakožto komplexní soubor procesů a schopností, kde je nezbytná určitá konfrontace s textem vyžadující kognitivní složky jedince: ať už ve formě porozumění psanému textu, rozvažování o něm či jeho využití k získání specifických cílů a zároveň k rozvoji vlastních dovedností a vědomostí i aktivní integraci do sociální skutečnosti (Mullis et al., 2004), případně také jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 34) nebo také „...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altmannová a kol., 2011, s. 9).

Dle Najvarové (2008) vycházející z mezinárodních výzkumů PIRLS je důležité poukázat na jednotlivé aspekty čtenářské gramotnosti, které se při čtení textů projevují ve vzájemných vztazích. Pro čtenáře je důležité nejen porozumět významu textu, ale také pochopit, jaké důvody vedou jedince ke čtení, tedy jaké jsou jeho čtenářské záměry, a rovněž jaký postoj čtenář ke čtení zaujímá.

## Realizované výzkumy

Pro získání náhledu, jak si čeští studenti v oblasti čtenářské gramotnosti stojí v mezinárodním srovnání, se Česká republika zapojila do dvou výzkumů: PIRLS (the Progress in International Reading Literacy Study), kterého se účastní žáci čtvrtého ročníku školní docházky a PISA (the Program for International Student Assessment: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) pro 15leté žáky a studenty. Především dle šetření PIRLS (2001 a 2011), které testuje žáky v období jistého předělu, kdy dochází ke zvládnutí čtení jako dovednosti a počínajícímu využívání jako prostředku k dalšímu vzdělávání, dosahují české děti nadprůměrných výsledků – v roce 2001 docílily desátého místa a v roce 2011 sedmého místa ze všech testovaných zemí.

Četbě, čtenářství a přístupu ke knihám se v České republice věnuje výzkumný prostor již od 90. let (Prudkého tzv. liberecké výzkumy (1996) či studie Gabala a Václavíkové Helšusové *Jak čtou české děti* (2003)). Jedním z nejnovějších českých výzkumů na poli četby, čtenářství a vztahu ke knize je Trávníčkův výzkum *Čteme: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2008), který opět potvrzuje, že nezastupitelné místo v přístupu k četbě a čtenářství má rodina. Jedná se o jednu z proměnných, které odlišují čtenáře od nečtenáře. Rodina silně (téměř padesáti procenty) vystupuje mezi faktory, které přiměly respondenty ke čtení, a také ovlivňuje jejich vzdělanost: „Lidé s vyšším vzděláním (maturita a výše) se dvojnásobně častěji než lidé se vzděláním nižším rekrutují z prostředí, kde se dbalo o čtení a kde také byli obklopeni knihami“ (Trávníček, 2008, s. 114). Rodinné zázemí a přímo rodiče působí dle grafu v polovině případů, asi třetina respondentů si našla cestu ke čtení sama (nejsou schopni si vybavit konkrétní podnět, proč začali číst), a zbylí jsou ovlivněni školou a knihovnami. Nejsilnější vliv má pak rodina na čtenáře pravidelného, průměrného, a to až šedesát procent. Za čtenáře pak Trávníček považuje toho, kdo přečte nejméně jednu knihu za rok, za pravidelného čtenáře toho, kdo přečte 7–12 knih za rok. Čtenářství definuje jako „plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“ (Trávníček, 2008, s. 34).

Nejnovějším českým výzkumem zabývajícím se přímo čtením a čtenářstvím dětí ve věku 6–14 let je šetření Prázové, Homolové, Landové a Richtera *České děti jako*

čtenáři (2014). Respondenti jsou zde rozděleni na 6–8 a 9–14 let. Právě u 9–14letých dětí se opět potvrdila skutečnost, že rodina působí na čtenářství zcela zásadně. Pokud je čtenářkou matka, baví čtení téměř šedesát procent dětí. Pokud je navíc čtenářem i otec, je dětí, které uznávají čtení jako zábavnou aktivitu, ještě o pět procent více. Rodina je také pro dítě nejbližším prostředím, které mu knihy doporučuje. Vzhledem k faktu, že rodina a škola reprezentovaná učitelem mají na čtenářství dítěte největší vliv, zajímalo mě, jak čtenářství svých žáků ovlivňují a zabývají se jím sami učitelé a zda jsou také rodičům dostatečnou odbornou podporou při rozvíjení dětského čtenářství.

## Metodologie výzkumu

V rámci pilotního testování polostrukturovaných rozhovorů bylo osloveno několik učitelů a rodičů. Rozhovorů se nakonec zúčastnily čtyři učitelky ze čtvrtých ročníků běžných brněnských ZŠ a tři matky žáků z těchto čtvrtých ročníků. Otázky polostrukturovaného rozhovoru pro učitele byly rozděleny do pěti oblastí – první oblast byla zaměřena na vlastní vztah učitele ke čtenářství a četbě (př.: Kolik knih jste přečetl/a za uplynulý rok? Kolik knih jste přečetl/a za uplynulý rok? Z jakého důvodu čtete knihy nejčastěji?), druhá na čtenářskou gramotnost (ČG) a pojetí čtení a ČG jako učiva ve školním vzdělávacím programu (ŠVP)(př.: Jak sám/sama pojmy čtení, četba, čtenářství, ČG vnímáte?, Sledujete výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství? V čem vás tyto výzkumy ovlivňují?), třetí oblast se soustředila na čtenářské a k četbě se vztahující aktivity, které učitelé s žáky provádějí či navštěvují, a na vybavenost školy či tříd knihami (př.: Jak se svými žáky s četbou pracujete? Pořádáte pro ně čtenářské aktivity? Jaké?). Čtvrtá oblast se pak věnovala komunikaci a podpoře rodičů ve čtení a čtenářství jejich dětí (př.: Doporučujete rodičům pro děti nové knihy? Pokud ano, doporučujete hromadně všem stejně, nebo se zaměřujete na zájmy či problémy konkrétních dětí a doporučujete knihy individuálně? Zajímáte se, zda jsou rodiče čtenáři a jaká je čtenářská kultura v rodině?)., pátá se zabývala získáním demografických a odborných údajů.

U rodičů byly oblasti s otázkami nastaveny podobně - nejprve se zaměřovali na svůj vlastní vztah k četbě a knihám (př.: Kolik knih přečtete za rok?), poté na společné čtení a komunikaci o přečtených textech s dětmi (př.: Čtete si doma s dětmi? Jak často? Povídat si s dětmi o tom, co čtou/četly?), ve třetí oblasti na vnímání pojmů čtení, četby a čtenářské gramotnosti a související školní aktivity (př.: Jak vnímáte přístup ke čtení a četbě ve škole? Vyhovuje vám způsob, jakým učitel/ka přistupuje k četbě dětí?), a ve čtvrté oblasti sdělovali informace o komunikaci s učiteli, o poskytované podpoře a zamýšleli se nad ideální podporou, kterou by si od učitele potřebovali (př.: Doporučuje aktivity, které byste s dítětem a přečteným textem měli vykonávat pro posílení porozumění čtenému textu a čtenářské gramotnosti? Pokud nevíte, jak v četbě s dítětem postupovat, je možné se učitele zeptat?). Pátá část opět obsahovala socioekonomické údaje.

Všichni respondenti z řad učitelů a rodičů projevili o čtení a četbu zájem, a to jak v oblasti vlastního čtenářství, tak v oblasti rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti u dětí, ačkoli ho pojímali velmi odlišně, jak je možné vidět v následujících tabulkách.

Tab. 1: Učitelé

	ŠVP – Jazyk a jazyková komunikace	Výzkumy čtení, čtenářské gramotnosti, čtenářství
U1	Přesně ví, co vše bylo vloženo nevhodně, především nadbytek realizovatelných aktivit, a co je nyní při revizi po deseti letech nutné změnit, co odebrat zcela	Nezajímá se aktivně, obecný přehled získává od kolegyně
U2	Podporuje více hodin čtení, nyní málo	Nezajímá se
U3	Neví, co obsahuje, zároveň o dané informace neprojevuje zájem (učí dle zkušenosti)	Nezajímá se aktivně, obecný přehled získává od kolegyně
U4	Naprostě spokojena, ví přesně, jak byl v době vzniku nastaven, vše se dá alespoň okrajově plnit	Sleduje aktivně, z PIRLS využívá některé úlohy a s jejich pomocí zjišťuje, na jaké úrovni se žáci v její třídě právě nacházejí

Tab. 2: Rodiče

	Vnímání pojmů čtení, ČG, čtenářství	Rozvíjení ČG a čtenářství při domácím čtení
R1	Čtení důležité, pojmy se hlouběji nezajímá, výzkumy nesleduje	Syn D1 plní domácí úkoly, za jednu „nekvalitní“ knihu (např. Minecraft) musí přečíst jednu U3 doporučenou knihu, doporučené knihy zapisuje do čtenářského deníku, s texty provádí úkoly, které byly zadány, do knihovny R1 chodí s oběma dětmi, vlastní knihovna spíše s menším počtem knih, odhadem do 6 metrů
R2	Pojmy zná, ČG a čtenářství vnímá jako samozřejmost, o výzkumech ví, četla výtahy	S dětmi čtou pravidelně, předčítali každý večer, postupně roli převzal syn D2, domácí úkoly ohledně čtení a rozvíjení ČG jí přijdou s ohledem na D2 čtenářství zbytečné, D2 navštěvuje knihovnu, vlastní knihovna 6 metrů, rodinná knihovna odhadem 60–70 metrů knih
R3	Čtení, ČG i čtenářství důležité, pojmy zná, výzkumy zná	R3 dceři předčítala, poslední rok už si dcera chce číst jen sama, zná její oblíbené knihy, povídají si o nich, hlídá čtenářský deník, do knihovny dcera chodí v rámci školní družiny, domácí knihovnu odhaduje na 40 metrů knih

## Výsledky pilotního výzkumu

Všechny učitelky se shodují na faktu, že nejdůležitější je žáky pozitivně motivovat a rodičům nenásilně dávat doporučení především v případech, kdy sami o informaci požádají. O čtení a četbě s rodiči učitelky komunikují především v první a druhé třídě, v pozdějších letech už pouze udržují systém, který si vybudovaly. Podporovat ve čtení si podle nich zaslouží všechny děti, i když se jedná např. o žáky se specifickými

poruchami učení (SPU), kteří se pravděpodobně vášnivými čtenáři z důvodu překonávaných problémů nestanou. Přesto je podle učitelek třeba pamatovat na to, že každé dítě bude muset během svého života získávat množství údajů formou čtení, tedy je třeba vést ke kladnému vnímání čtení a textu všechny žáky.

U1: „...tedka mně prezentovala na konci ledna jedna holka knížku, prezentovala mně, že četla Honzíkovu cestu, jo, což je první třída na konci, že jo. Ale zase jsem si říkala: „Jo, říkám dobrý, víš, mohla bys číst něco jako těžšího třebas, tak jsme si řekly, ale zase ať čte radši to než nic.“

Učitelky také po rodičích vyžadují, aby i v tomto věku poslouchali, jak děti čtou, aby s nimi o přečteném hovořili, a pokud je to možné, aby jim ještě stále předčítali. Rodiče však často uvádějí, že v tomto věku čtou již děti samostatně, a proto nevidí důvod, aby jim předčítali, pokud si text mohou přečíst zcela samy. Způsob odpovědí naznačuje, že rodiče pro úspěšné procvičování v samostatném čtení a (budoucím) čtenářství vnímají lépe tiché čtení dítěte než vlastní hlasité předčítání, které mají spojené téměř výhradně s předčtenářským obdobím.

U4: „Já prostě chci, aby rodiče s ním zažívali...aby prostě vnímali vývoj toho dítěte. Protože oni když to vlastně nesledují ty jeho výsledky, tak oni vůbec nemůžou vědět, na jaké úrovni to děcko je, nemůžou je potom s někým porovnat a vidí to pořád jenom tím zidealizovaným pohledem toho rodiče.“

R3: „No tak takhle: já bych to rozdělila na etapy, co jsem teda četla výhradně já. Poté, co se dcera naučila číst, tak už si čte spíš ona, občas čtem tak, že ona něco přečte nebo já to znám, tak si o tom povykládáme, ale už to není teda, že bysme četly zároveň, jo. Takže, už jako... Ale vykládáme si o knížkách, ona se mě občas... říká: „Mami, o čem to je, co čteš, to má dobrou obálku.“ Nebo takhle, nebo já zas se jí ptám, jakoby jak se jí to líbí, ale už teda nečteme spolu teď v těch 11 skoro letech, tak ne-e.“

Protože učitelky podporují v rozvíjení čtenářství všechny děti, nerady nastavují kvantitativní kritéria, kdy podle nich dítě čtenářem je či není. Žáci mají určeno, kolik knih mají přečíst za pololetí, a mohou vybírat buď zcela svobodně, nebo podle širokého seznamu doporučených knih. Učitelky už pouze individuálně usměřňují a případně varují před nevhodnými překlady, schematickým dějem a pokračováními založenými na stále stejném vzorci.

U3: „Akorát se snažím rodiče přesvědčit, že jim nemají kupovat takové ty přepisy Disneyho filmů a podobně.“

U4: „A je toho neskutečně mnoho, a když jsem do toho nahlédla, tak pořád je tam ta skladba stejná, pořád stejná konstrukce příběhu, já vím, že svět fantazie, ale nebylo tam pro mě žádné překvapení. Já si myslím, že tam bylo jedno osvědčené schéma a pořád se to točilo dokola, ale nečetla jsem to opravdu celé.“

Dětem u takových příběhů chybí vývoj postav, gradace děje i ponaučení, které by z příběhu mělo vyplývat. Mají potom problém pochopit specifika reálného života oproti zjednodušenému či fantastickému pojetí v problematických knihách. Podle zkušeností učitelů si žádají především dynamičtější děj, živější popisy a barvitější líčení ve srovnání s běžnými popisy krajiny a pomalého životního tempa.

U4: „Protože já si myslím, že děti strašně často dneska čtou něco, co odbíhá poměrně dost od reality. Buď fantasy, nebo je to něco, kde se objeví z ničeho nic nějaká víla, ale nejsou to jako klasické pohádky. Prostě vždycky je tam nějaký kouzelný prvek, nebo prostě něco, co se netýká reality, a já si myslím, že děti dneska postrádají sepětí s klasickou realitou, protože když jim přečtu něco ze starší knížky, tak oni nepochopí ani pointu toho. Protože to jsou klasické životní situace, kterým se třeba ještě předchozí třídy a ty třídy před nimi smály, a strašně je to pobavilo, a dnes ty děti strašně těžko

chápu vůbec kouzlo nějakého okamžiku, o kterém se dočtou v knize, pokud to vyloženě nezažijí.“

Texty v jiné formě než tradičních tištěných knih podle učitelek děti nevyužívají a nečtou. Učitelky si nejsou vědomy, že by žáci využívali čtečky elektronických knih nebo tablety či počítače, podporují však poslech audioknih v případě, že se jedná o texty, které se vztahují k probíraným tématům v jiných předmětech nebo je možné poslech využívat při jiné činnosti, ale vedou žáky k tomu, aby poslech audioknihy (a totéž platí pro shlédnutí film) nezaměňovali s četbou. Poslech doporučují a schvalují jako možnost získávání informací, ale ne jako ekvivalent čtení knih.

Problematiky elektronických zdrojů si jsou vědomi i rodiče. Někteří se snaží vést děti k tomu, aby k vyhledávání různých údajů, např. zadaného domácího úkolu využívali encyklopedie a různé příručky a rozvíjeli tak schopnost kritického myšlení a rozumového uvažování.

R2: „A oni jsou zvyklí. To když k nám přijdou ti spolužáci, tak oni dostávají takovej nějaký úkol navíc, jo. A já je nutím vždycky do encyklopedie a teď oni: „Co jdeš dělat?“ A on: „Já si to jako najdu v encyklopedii.“ „Proč si to nevygoogluješ?“ „To mamka mě to zakázala.“ Tak já teprve když to nejde najít, tak teprve pak, no.“

Chybí-li ve škole potřebné knihy, neváhají se učitelky domluvit s rodiči na pořízení knih pro společnou četbu jako dárek k Vánocům nebo jiným příležitostem. Do třídních knihovniček a koutků často také nosí vlastní knihy nebo ve volném čase shánějí vyřazení knihy z knihoven.

S rodiči komunikují nejčastěji na pravidelných třídních schůzkách, ale nabízejí v případě potřeby i individuální konzultační hodiny, případně komunikaci přes telefon, sms či e-mail.

Učitelé rovněž se žáky navštěvují místní veřejné knihovny a využívají příležitostně jejich programové nabídky. Pokud se jedná o další volnočasové aktivity spojené s četbou, přenechávají učitelky iniciativu na rodičích. Aktivity doporučují především vlastním příkladem, kdy dětem popíší, kde a jak strávily víkend, než aby informace předávaly přímo rodičům. Organizaci volnočasového života rodiny nechávají zcela v kompetenci rodičů, zasahovat do něj cítí jako nepatřičné. Rovněž rodiče neprojevují zájem o to, aby jim škola prostřednictvím osoby učitele narušovala jejich rodinné soukromí.

U2: „Do tohoto rodinám nemluví.“

U4: „Já třeba jako rodič bych asi jako nechtěla, aby mi do volného času někdo mluvil.“

R2: „Ať se mně do toho neplete.“ [směje se]

## Závěr

Z vyhodnocovaných dat polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že uvedené učitelky kladou velký důraz na čtení a četbu svých žáků i přesto, že se příliš nezajímají o výsledky výzkumů čtenářství a čtenářské gramotnosti. Překvapující byla ochota, se kterou všechny přistupovaly k distribuci knih směrem k dětem, a to nejen vlastních, které vkládají do třídní knihovny, ale i knih jako vánočních a jiných dáreků, které jsou ochotny při výhodné příležitosti nakoupit z vlastních prostředků.

Zjištění, že učitelky vnímají svůj přístup k rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků jako zásadní proces, ve kterém by měly mít vedoucí roli a zadávat úkoly, matky ve svých pohledech na problematiku nepotvrdily. Matka, která se popisovala jako velmi aktivní čtenářka, by spíše ocenila, pokud by učitelka pouze obecně uvedla, knihu jakého žánru, autora či rozsahu má dítě přečíst, ale nenutila číst jeden text několikrát stále dokola. Matka, která naopak zkušenostmi ve čtenářské oblasti příliš neoplyvala, byla vděčná za jakoukoli informaci, kterou od učitelky mohla získat.

Vyhodnocováním polostrukturovaných rozhovorů pomocí metody otevřeného kódování bylo rovněž zjištěno, že jsou otázky nastaveny spíše jako dotazníkové položky, a proto nyní vznikají přepracované dotazníky, které budou pro rozšíření doplňovány polostrukturovanými rozhovory v kratší formě pro prohloubení některých témat.

## Literatura

ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti : Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: <[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf)>.

MULLIS, I. V. S., et al. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2004, 112 s. ISBN: 1-889938-37-8

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno. Masarykova univerzita, 2008. Disertační práce.

*PIRLS 2011 & TIMSS 2011 - hlavní zjištění*. Praha: Česká školní inspekce, 2012, 11 s. ISBN 978-80-905370-8-8.

PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, L., RICHTER, V. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014., 135 s. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRUDKÝ, L. Výzkum čtenářských zájmů dětí a mládeže v Liberci. In: JANÁČEK, J., KOUDELKOVÁ, E. *Současnost literatury pro děti a mládež: [sborník příspěvků z konference o dětské literatuře] : Liberec 26. a 27. června 1995*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996, s. 91 - 100. ISBN 80-7083-164-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? : obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti : obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vyd. Brno: Host, 2011. 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3

## Adresa autora

### Mgr. Petra Tužilová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU v Brně

Poříčí 7/9, 603 00 Brno

petra.tuzilova@gmail.com



# VÝSKUMNÁ SONDA DO PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY VÝTVARNÝCH PEDAGÓGOV

## RESEARCH ABOUT UNDERGRADUATE TRAINING OF ART TEACHERS

**Daniela Valachová**

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

The paper presents results of a research, which was aimed on monitoring the perception of undergraduate training of art teachers. In addition to results and discussions it offers partial suggestions directed on the education of art teachers.

### **Key words:**

undergraduate education, teacher, art teacher, art education

### **Úvod**

Škola ako súčasť života človeka poskytuje výchovu a vzdelávanie od predprimárneho vzdelávania až po vysokoškolské vzdelávanie, celoživotné a ďalšie vzdelávanie. Ak by mala byť škola súčasná, mala by reflektovať výsledky vedy a výskumu v didaktike vyučovacích predmetov, v obsahu, činnostiach, hodnotení a reflexii, ale aj etike, estetike a umení. K tomu aby to bola možné, je vhodné, aby sme vedeli ako vnímajú svoje štúdium budúci učitelia. V našej výskumnej sonde sme sa zamerali na jeden vyučovacích predmet a to výtvarnú výchovu a učiteľov, ktorí sa pripravujú na jeho vyučovanie v edukačnej realite základných škôl, základných umeleckých škôl a stredných odborných škôl, na výtvarnú výchovu a výtvarných pedagógov.

### **Súčasná pregraduálna príprava výtvarných pedagógov**

V súčasnosti pedagogické fakulty s akreditovanými študijnými programami zabezpečujú komplexné vzdelávanie výtvarných pedagógov v študijnom odbore učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov. Katedry môžu poskytnúť plnohodnotné vzdelanie výtvarnej výchovy v troch stupňoch vysokoškolského štúdia: bakalárske, magisterské a doktorandské. Študenti sa pripravujú v študijných programoch učiteľstvo výtvarného umenia jednodobového alebo dvojodborového zamerania.

Štúdium v programe učiteľstvo výtvarného umenia je dvojstupňové: bakalárske a magisterské. *Absolvent bakalárskeho študijného programu učiteľstvo výtvarného umenia* je pripravený pokračovať v štúdiu tohto odboru na 2. stupni vysokoškolského vzdelávania. Získa všeobecný rozhľad v problematike edukačných vied, spoločenských a legislatívnych súvislostí výchovy a vzdelávania, získa základy digitálnej a psychologické gramotnosti učiteľa. V oblasti predmetovej aprobácie má všeobecný rozhľad a ovláda základné zručnosti a hodnoty v odbore výtvarná výchova, súčasne chápe širšie súvislosti výchovy a vzdelávania. Svoje odborné zručnosti a vedomosti, ako aj pedagogické vedomosti vie využívať pri plánovaní a realizácii edukačného procesu najmä v oblasti záujmových a voľno-časových aktivít. *Nakoľko vzdelávanie v múzeách a galériách patrí do oblasti neformálneho vzdelávania, absolvent*

*bakalárskeho stupňa tak získava aj kvalifikáciu ako výchovno-vzdelávací pracovník v rezorte kultúry, tzn. v kultúrnych inštitúciách ako múzea, galérie, detské múzea a iné. Napriek tomu má absolvent bakalárskeho stupňa v pedagogickej praxi len minimálne uplatnenie, preto väčšina našich študentov pokračuje v magisterskom štúdiu.*

*Absolvent magisterského štúdia študijného programu učiteľstvo výtvarného umenia sa uplatňuje ako učiteľ príslušného všeobecno-vzdelávacieho (alebo odborného) predmetu (skupín predmetov) na úrovni primárneho, nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania, resp. záujmového vzdelávania a v základných umeleckých školách. Taktiež môže pôsobiť ako metodik pre výučbu konkrétneho predmetu, ale aj ako kvalifikovaný výchovno-vzdelávací pracovník v rezorte kultúry a taktiež ako špecializovaný pracovník verejnej a štátnej správy pre oblasť výchovy a vzdelávania.*

Jednotlivé študijné programy konkrétnych katedier sa môžu v niektorých častiach odlišovať, ale len v niektorých komponentoch programov.

## Výskumná sonda

Výskumnú sondu sme realizovali počas dvoch semestrov v akademických rokoch 2014-15 a 2015-16 na dvoch pedagogických fakultách, na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Katedre výtvarnej výchovy a na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na Katedre výtvarnej kultúry. Oslovili sme 57 respondentov z radov študentov druhého stupňa vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov v programe učiteľstvo výtvarného umenia a bývalých študentov uvedeného odboru a príslušného študijného programu.

Prostredníctvom štruktúrovaného dotazníka sme sa snažili zistiť, ako vnímajú svoju pregraduálnu prípravu výtvarní pedagógovia.

V dotazníku boli zaradené štyri otvorené otázky:

1. ako by ste celkovo hodnotili vysokoškolské štúdium?
2. čo Vám najviac chýbalo pri štúdiu učiteľstva výtvarného umenia?
3. čo ste najviac využili/využijete v praxi?
4. čo by ste doplnil do študijného programu?

## Interpretácia výsledkov

Do výskumnej sondy sa zapojilo celkom 57 respondentov, študentov učiteľského smeru výtvarnej edukácie a absolventov toho odboru. Počet respondentov považujeme za dostatočný, nakoľko išlo len o výskumnú sondu, ktorá nám priniesla základné informácie. Zároveň môžeme predpokladať, že vyšší počet respondentov by priniesol syndróm "snehovej gule".

Z celkového počtu respondentov bolo 25 študentov, ktorí boli tesne pred ukončením svojho štúdia, mali po štátnych skúškach. 19 respondentov bolo z praxe, teda išlo o absolventov uvedeného študijného programu.

Z pohľadu veku respondentov môžeme povedať, že vek sa pohyboval od 23 rokov do 33 rokov. Pohlavie našich respondentov nebolo pre nás relevantné, aj keď môžeme konštatovať, že bolo 22 mužov a 35 žien. Pomer respondentov mužského pohlavia v uvedenom študijnom programe nie je prekvapením.

Interpretácia odpovedí v dotazníku s otvorenými otázkami je pomerne náročná, vyžaduje čas a kategorizáciu odpovedí. Pri kategorizácii odpovedí prostredníctvom kvalitatívnej analýzy nie je možné uvádzať percentuálne a iné kvantitatívne výpočty a výsledky.

Odpovede budeme interpretovať po jednotlivých otázkach, bez špecifického zamerania na vek alebo pohlavie respondentov.

Na prvú otázku odpovedali všetci respondenti. Ich odpovede boli pozitívne, štúdium hodnotili ako prínosné, zábavné, poučné. Niekoľko respondentov sa pri tejto otázke vyjadrilo, že ich voľba štúdia učiteľstva výtvarného umenia nebola prvou voľbou. Mali skôr záujem o štúdium výtvarného umenia na umeleckých odboroch. Práve preto bolo pre nich štúdium zo začiatku menej zaujímavé, avšak napriek tomu štúdium ukončili.

Na druhú otázku odpovedali taktiež všetci respondenti. Odpovede sme po analýze rozdelili do dvoch skupín. V prvej skupine sa nachádzali odpovede týkajúce sa skôr materiálne a technického vybavenia a prístupnosti študentov do ateliérov, kde by mohli tráviť viac času a tvoriť aj mimo vyučovacích predmetov počas semestra. Všeobecne je známe, že vysoká škola neposkytuje študentom výtvarný materiál, alebo len v obmedzenom množstve, preto si študenti musia výtvarný materiál zaobstarávať vo vlastnej réžii. Preto nás odpovede v tejto skupine neprekvapili. Druhá skupina odpovedí na druhú otázku sa dotýkala nedostatku praxe v danom vyučovacom predmete. Napriek tomu, že sa vysoké školy snažia navýšiť počet pedagogickej praxe, môžeme konštatovať, že je to stále nedostačujúce.

Tretia otázka sa dotýka toho, čo najviac využili alebo využijú naši respondenti vo svojej pedagogickej praxi. Jednoznačná odpoveď našich respondentov bola, že najviac využívajú alebo využijú skúsenosti ktoré získali na praxi, kde sa naučili, podľa nich, najviac. Napriek tomu že praxe mali málo, považujú ju naši respondenti za najdôležitejšiu. Podľa nich sa na praxi naučili ako učiť predmet, aké problémy môžu nastať a ako ich je možné zvládať.

Štvrtá otázka bola doplnením predchádzajúcej. Podľa našich respondentov by bolo vhodné doplniť viac odborovej didaktiky v prepojení na pedagogickú prax. Práve takéto spojenie považujú naši respondenti za najefektívnejšie.

V odpovediach sa nevyskytli výrazné rozdiely medzi študentmi a absolventmi. Ich odpovede na jednotlivé otázky boli porovnateľné.

## **Odporúčania**

Napriek tomu, že sa jednalo len o výskumnú sondu, dovoľíme si formulovať niekoľko odporúčaní, ktoré by mohli prispieť k skvalitneniu pregraduálne prípravy výtvarných pedagógov.

Odporúčame v rámci študijných programov naďalej posilňovať pedagogickú prax v rámci odborovej didaktiky.

Zároveň by bolo vhodné venovať pozornosť odborovej didaktike výtvarného umenia, ktorá v súčasnosti nemá dostatok vedeckej základne, literatúry a podpory v rámci grantových výziev.

Využiť možnosti e-learningu na rozvoj odboru didaktiky výtvarnej edukácie.

Študijné programy učiteľstva výtvarného umenia by sme odporúčali obohatiť a inovovať v rámci moderných tendencií, napr. galerijnej pedagogiky.

## **Veda & umenie**

Stotožňujeme sa s autormi Miovský a Slavík (2010), ktorí hovoria, že v súčasnosti existujú dve základné cesty, prístupy k diferencii vedy a umenia. Jedna je cesta vedy

vybavená tradičným aparátom poznania a na opačnej strane je svet umenia ktorý preferuje iné spôsoby ako pristupovať k okolitému svetu.

Dva pojmy – umenie a veda – sa stretávajú len príležitostne. Avšak sprevádzajú nás po celý život, niekedy ako obohacujúce prístupy k poznávaniu sveta, inokedy ako takmer nezmieriteľné prístupy.

Svet umenia je spravidla vnímaný ako svet intuitívny, náhodný a niekedy aj chaotický. Je len ťažko opísateľný precíznymi kategóriami, je to svet nepresných celkov, ale niekedy nečakane hlbokého vhľadu. Je to vlastne svet zážitkov bez presných hraníc, svet kontextov a niekedy aj náhod.

Oproti tomu svet vedy je viac spájaný s poriadkom, systematickým prístupom, s presnosťou a precíznosťou. Práve svet vedy je vnímaný ako svet odpovedí, svet pevných pravidiel. Ale tiež môžeme povedať že je to aj svet akademický, nepraktický a odťažitý.

Avšak rovnako ako umenie zobrazuje a postihuje prostredníctvom svojho špecifického a príznačného uhla pohľadu vedu, veda sa pokúša opakovane opisovať umenie. Umenie zasa naopak často uchopuje pomocou umeleckej skratky svet vedy a vedcov. Dokáže reflektovať na nevedomej úrovni realitu natoľko komplexne, že vedecká deskripcia tejto reality potom pôsobí skôr ako jej redukcia.

## **Funkcia umenia a vedy**

Funkcia umenia prešla historickými zmenami spolu so zmenou foriem života. Veľmi jednoducho by sme ju mohli nazvať formovanie integrovaného človeka. Podľa viacerých autorov (Miovský, 2010) práve umenie bolo kľúčové v nenásilnom formovaní spoločnosti, preto je schopné formovať a vyjadriť ľudské vedomie, a je schopné komunikovať. Umenie vytvára obrazy, nenarába s faktami. Práve z tohto pohľadu je veda v nevýhode, pretože je prevažne analytická, používa neosobné formy komunikácie.

Veda je svojou podstatou určená na získavanie poznatkov štúdiom reálneho sveta. Sama o sebe je spôsobom, ako je možné prehliť nejakú vedomosť, poznatok. Preto veda bola vnímaná ako niečo, čo je síce potrebné pre skvalitnenie života, ale jej nositelia nie sú tvorcami spoločenského prostredia a kultúrnej klímy. Preto vznikla nejasná predstava o tom, že svet vedeckého poznania sa vzdáva ľudskému. V skutočnosti však veda nielen rozkladá, ale aj skladá celkový obraz sveta, koncepciu nutnú, elegantnú aj keď vedome dočasnú. Veda je na jednej strane veľmi kolegiálna ale súčasne je veľmi prehnane súťaživá.

## **Symbióza**

Východiskom môže byť rehabilitácia kvalitatívneho výskumu v umení, alebo experimentu, ktorý môžeme charakterizovať niekoľkými kritériami:

- pýtať sa po zmysle a súvislostiach,
- diskutovať aj keď sprostredkovať s inými uhlami pohľad, nepodceňovať význam osobného kontaktu s ďalšími odborníkmi,
- dopriať si čas na pochybnosti, odstup od témy,
- kalkulovať s premenami v čase a dlhodobom sledovaní,
- reflektovať špecifické odlišnosti a neporovnávať ich len z hľadiska horšie a lepšie, výhodné oproti menej výhodnému, ľahko aplikovateľné či neaplikovateľné.

## Návrh teoretických paradigiem didaktiky výtvarného umenia

Diskusia o inováciách v didaktike výtvarného umenia ba mala odpovedať na niekoľko základných otázok, ktoré vyplývajú nielen z rozličného chápania didaktiky ako takej, ale aj z absencie systematického výskumu v tejto oblasti.

Základná otázka výskumu by sa mohla zaoberať definovaním, alebo pokusom o definovanie pojmu didaktika výtvarného umenia. Vymedzenie rámca didaktiky výtvarného umenia, jej vzťahu k didaktike ako takej, postavenie v štruktúre didaktických odborov.

Ďalšia oblasť ktorou by bolo vhodné sa zaoberať je vnútorná štruktúra didaktiky výtvarného umenia. Má byť chápaná skôr užšie ako teória a prax vyučovania a vzdelávania, teda zamerať sa na učenie sa o vedomostiach? Alebo ju je možné chápať širšie ako emocionálne, sociálne a zážitkové umenie? Je didaktika pedagogická alebo je to skôr psychodidaktika?

Výskumom by sa mala zaoberať otázka, či má byť didaktika výtvarného umenia normatívny. Je predmetom didaktiky výtvarného umenia aj vychovávať alebo len vzdelávať.

Samostatnou oblasťou je nejednotnosť vo vymedzení čo je to metóda, metodika, technika, forma, prostriedky, stratégia, organizácia, postup. Táto nejednotnosť sa odráža aj v didaktike výtvarného umenia.

Kým základný výskum sa venuje skôr hlbšiemu skúmaniu parciálnych problémov, aplikovaný výskum v rámci didaktiky výtvarného umenia by sa mal zaoberať problematikou:

- skvalitnenie prípravy učiteľov výtvarnej výchovy na všetkých stupňoch a druhoch škôl,
- overovanie štátneho vzdelávacieho programu a súčasných učebníc, z čoho by vyplývali rezultatívne zmeny v učebných osnovách,
- rozpracovanie obsahu, metodiky, učebných pomôcok nového predmetu Výchovy umením a overení jeho opodstatnenosti vo vzťahu ostaných zložiek ako hudobná výchova, dramatická a pod. výsledkom výskumu by mohol byť návrh aj na vzdelávanie učiteľov pre tento predmet,
- realizovanie transferu pedagogického bádania do oblasti didaktiky výtvarného umenia,
- iniciovanie výtvarno-sociologického výskumu zameraného na vizuálny vkus detí a mládeže s celoslovenskou pôsobnosťou., s konfrontáciou o vizuálnych ponukách rôznych médií,
- nové preskúmanie psychologických základov výtvarných činností v súvislosti s aktuálnymi výskumami mozgu,
- zapojenie sa do obnovy vysokoškolskej vedy.

Navrhli sme len niekoľko, podľa nás, zásadných oblastí, ktoré by sa mali premietnuť v obsahovom zameraní väčších výskumných projektov a potom do pregraduálnej prípravy výtvarných pedagógov. Je dôležité, aby sa do projektov zapojilo viac výskumných pracovísk, s väčším počtom riešiteľov a spoluriešiteľov. Len tak je možné prispieť k rozvoju odboru.

## Galerijná pedagogika

*Prečo galerijná pedagogika?* Jednou zo základných odborných činností v múzeu a galérii je sprístupňovanie zbierkových predmetov, zbierok ahistorických objektov v správe múzea, či galérie. Súčasťou sprístupňovania je aj realizácia odborných, výchovno-vzdelávacích a prezentačných aktivít. Práve výchovno-vzdelávacia činnosť sa v období posledných 10 rokov na Slovensku vypracovala na dôležitú súčasť marketingu a komunikácie múzeí a galérií smerom k verejnosti. Tejto oblasti sa venuje múzejná pedagogika a jej špecifiká oblasť galerijná pedagogika, špecificky zameraná na galérie a múzea výtvarného umenia.

*Čo je galéria a múzeum z hľadiska vzdelávania?* Môžeme konštatovať, že každá galéria i múzeu je vhodným prostredím pre vzdelávanie, ponúkajúce celé spektrum vzdelávacích programov. Na rozdiel od formálneho vzdelávania v školách, vzdelávanie v galériách a múzeách patri do oblasti neformálneho vzdelávania, ktoré je zámerné, ale dobrovoľné. Z nášho pohľadu sa možnosti vzdelávania v galérií či múzeu umenia zdajú byť nevyčerateľné. Ponúkajú možnosť umeleckého vzdelávania, poznávania hodnoty umeleckých diel, pochopenie podstaty zberateľskej činnosti inštitúcie, poznávanie kultúrnej histórie svojho a iných národov, formovanie vkusu, možnosť vyskúšania si rôznych techník, ale predovšetkým podporujú rozvoj kritického myslenia.

*Čo je galerijná pedagogika?* Galerijná pedagogika je špecifickou oblasťou múzejnej pedagogiky. Všeobecne je múzejná pedagogika definovaná ako výchova a vzdelávanie v múzeu, múzeom iniciovaná a zároveň pre múzeum, smeruje k návštevníkovi, jeho potrebám i požiadavkám. V systéme vied je múzejná pedagogika čiastkovým odborom všeobecnej pedagogiky a odboru muzeológie, no opiera sa aj o ďalšie oblasti ako sociológia, psychológia, teória informácií, teória komunikácie, pedagogika voľného času. Je chápaná ako interdisciplinárny odbor, ktorý zasahuje do všetkých oblastí vzdelávania, čím sa podieľa na rozširovaní obsahu výchovno-vzdelávacieho procesu. Tu by sme radi poukázali na obsahovú blízkosť s výtvarnou výchovou, ktorá má vysoké predpoklady stať sa integrujúcim predmetom, nakoľko do jej obsahu vstupujú podnety nielen z oblasti umenia a kultúry, ale aj z iných oblastí ľudského poznávania, ako sú vedné oblasti, technika a iné; tie tradične nepatria do oblasti výtvarného umenia, ale v súčasných intermediálnych tendenciách umenia a kultúry nachádzajú stále výraznejšie uplatnenie. Na rozdiel od múzejnej pedagogiky sa *galerijná pedagogika* špecializuje na edukácie v galériách a múzeách umenia. Špecifikovanie jej pracovného poľa spočíva, ako uvádza Sokolová, „...vo výraznej odlišnosti vnútorných edukačných podmienok a tým aj edukačných situácií v múzeách umenia a galériách, ktoré sú dané charakterom ich exponátov. Porozumenie výtvarných diel divákmi, ako aj spôsoby ich objasňovania edukátormi sa totiž výrazne líšia od edukačných procesov v iných druhoch múzeí“ (Sokolová, 2010, s. 58).

**Galerijný pedagóg.** Dôležitú úlohu v rámci galerijnej pedagogiky zohráva galerijný pedagóg. Pri definovaní jeho kompetencií sa je možné opierať o dostupné publikácie definujúce osobnosť pedagóga. Galerijný pedagóg by mal byť znalcom vo svojom odbore, tzn. expertom na oblasť sprostredkovania výtvarného umenia, na rozdiel od historika umenia či kunsthistorika, ktorý je expertom na určitú epochu vo vývoji umenia (Šobáňová, 2007). Galerijný pedagóg je istým spôsobom „mediátor umenia“, ktorý sprostredkováva kontakt medzi „obrazom“ a návštevníkom. Galerijný pedagóg preto pracuje ako:

- *kreatívny kontakt*  – spolupracuje s umelcami, kurátormi, miestnym spoločenstvom na tvorbe programov, ktoré pomôžu širokej verejnosti nájsť cestu ku kultúre a umeniu,

- *kreatívny tvorca* - tvorí nové programy od ich prípravy až po samotnú realizáciu,
- *zástupca verejnosti* – zastupuje požiadavky a očakávania širokej kultúrnej verejnosti,
- *odborník z hľadiska vzdelávania a prístupu k návštevníkom* – má porozumenie pre rozdielnych návštevníkov, napr. z hľadiska veku, vzdelávania a pod.,
- *advokát a projektový manažér* – prezentuje a ponúka verejnosti projekty a programy,
- *finančný manažér* – získava podpory, granty, sponzorstvá pre realizáciu projektov.

## Záver

Na základe uvedeného odporúčame, aby sa remeslo vedy stalo prvým dôležitým krokom, ale len ako základňa pre niečo dôležitejšie a zmyslupnejšie. Mali by sme mať na mysli snaženie sa o prekročenie horizontu, o otvorenosť k inakosti. Schopnosť pýtať sa na zmysel a súvislosti je cestou k umeniu v ktorom je veda krokom k hlbšiemu poznaniu sveta.

## Literatúra

BRABCOVÁ, A. *Výchova umením*. In BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otvorená*. Náchod: Juko, 2003. ISBN 80-86213-28-5.

JUSKO, A. 2007. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy. Zborník vybraných príspevkov zo sympózií SSEA/InSEA do roku 2000*. Prešov: POLYGRAF PRINT, 2007. ISBN 80-8068-067-1.

MIOVSKÝ, M. a kol.: *Umění ve vědě a věda v umění*. Metodologická imaginace. Grada, Praha, 2010, ISBN: 978-80-247-1707-4.

MISTRÍK, E. a kol. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava : IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-62.

PAVLIKÁNOVÁ, M. *Galéria ako priestor pre kultúrne vzdelávanie vo výtvarnej výchove*. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (ed.) *Veřejnost a kouzlo vizuality : rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita, 2008.

SOKOLOVÁ, K. 2010. *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 978-80-8083-981-9.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2007. *Škola múzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a múzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-1866-7.

ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, ISBN 80-88778-73-5.

VALACHOVÁ, D.: *Výskum v didaktike výtvarného umenia - pohľad na problematiku*. In: *Výchova umením*. - Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-557-0301-5

**Adresa autora**

**Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.**

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

daniela.valachova@umb.sk



# INOVÁCIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV ELEMENTARISTOV

## INNOVATION IN PREGRADUATE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

**Anna Vašutová**

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

According to low educational level achieved by Slovak pupils in latest years in the context of national and international testing, the undergraduate elementary teacher's training gets to the attention of the scientific and public circles. Colleges are looking for some ways to enhance the education of students at mentioned fields. One of the options is to develop their language skills, enabling them both understand the foreign language publications, as well as contact and cooperate with experts from other countries, meet students and teachers to share the results of their work and findings or exchange knowledge and experience. The research interests of the Department of mathematical education of PF Prešov is to develop the language skills of the Preschool and elementary education students with extended teaching of English in the context of specific and general didactic courses where they can not only expand the vocabulary of terms from the field of science, but also communicate about the issue directly in the process of education. This paper presents the continuing results of shown efforts.

### **Key words:**

mathematics education, pregraduate education, primary education, translation dictionary

### **Úvod**

Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov sa v súčasnosti dostáva do centra pozornosti odbornej i laickej verejnosti z viacerých dôvodov. Jednak ide o znižujúci sa záujem o štúdium zo strany uchádzačov (najmä niektoré odbory učiteľstva pre 2. stupeň ZŠ zaznamenávajú výrazne nízky počet uchádzačov), čo priamo súvisí s postavením učiteľa v spoločnosti a odmeňovaním jeho práce. Nemalú rolu však zohrávajú aj tendencie znižovania úrovne úspešnosti žiakov základných škôl v medzinárodných testovaniach. Všetky uvedené aspekty vyvolávajú potrebu inovačných zmien v príprave študentov – budúcich učiteľov (aj elementaristov) na vysokých školách.

### **Pripravované inovácie v pregraduálnej príprave**

Odborová matematická príprava učiteľov pre 1. stupeň základných škôl, by mala reflektovať inovácie vo vzdelávaní (edukácii) a inkorporovať ich do výučby. Vo svete medzinárodnej spolupráce, internacionalizácie a globalizačných trendov sú jazykové zručnosti študentov nevyhnutné. Ich úroveň má priamy vplyv na už uvedenú spoluprácu, prípadnú tvorbu spoločných projektov či výmenu skúseností so študentmi alebo školami zo zahraničia. To je aj spôsob, ako kvalitatívne zvyšovať úroveň vysokoškolskej prípravy študentov. Metódy na ich rozvíjanie sú pritom často

inšpirované zahraničnou praxou. Jednou z nich je napríklad aj metóda CLIL (Content and Language Integrated Learning). Ide o vyučovanie nejazykových predmetov prostredníctvom cudzieho jazyka. Obsah nejazykového predmetu je rozvíjaný pomocou cudzieho jazyka a zároveň cudzí jazyk slúži ako komunikačná platforma pri sprostredkovaní daného vzdelávacieho obsahu. Jednou z výhod je, že študenti sú systematicky vzdelávaní súčasne v jazykovej oblasti aj v oblasti elementárnej matematiky, čím sa budujú základy odborových i didaktických kompetencií, ktoré sú nutným predpokladom pri realizácii uvedenej metódy (Uhlířová, 2014).

Aktuálne sa na Katedre matematickej edukácie PF PU v Prešove realizuje výskumný projekt KEGA zameraný na tvorbu učebných zdrojov pre výučbu vybraných matematických disciplín v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika v anglickom jazyku. Jedným z dôvodov na uvedenú modernizáciu sú aj požiadavky zo strany zahraničných študentov, ktorí prejavujú záujem o predmety z oblasti matematiky. Na uvedenom pracovisku sú pre ne v rámci študijného modulu Teacher Training v ponuke dva vyučovacie predmety *Mathematics as a Game 1 a 2* a *Elementary Mathematics*. Okrem vytvorenia učebných textov, power-pointových prezentácií, pracovných listov, diagnostických materiálov v slovenskom aj anglickom jazyku je cieľom projektu vytvoriť aj prekladový slovník základných pojmov elementárnej matematiky s didaktikou vo variantoch: slovensko-anglický, nemecký, francúzsky, poľský, ruský a český.

### **Viacjazyčný prekladový slovník**

Prvá etapa riešenia projektu je zameraná na vytvorenie súboru základných pojmov z elementárnej matematiky a didaktiky matematiky, ktoré tak budú tvoriť jadro pri tvorbe prekladového slovníka. Ich výber je výsledkom analýzy literárnych zdrojov zaoberajúcich sa problematikou elementárnej matematiky a jej edukácie.

Východiskom pre analýzu literárnych zdrojov sa stal vedeckovýskumný projekt VEGA riešený na Katedre matematickej edukácie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove pod názvom *Komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie na Slovensku a v zahraničí v kontexte kurikulárnej transformácie vzdelávania na základných školách a medzinárodných výskumov OECD PISA a IEA TIMSS*, ktorý bol v roku 2014 úspešne ukončený. Projekt bol zameraný na obsahovú analýzu matematického vzdelávania vo vybraných krajinách sveta. Konkrétne boli analyzované kurikulá týchto krajín: Austrália, Fínsko, Francúzsko, Chorvátsko, Írsko, Japonsko, Nemecko a Taliansko. Okrem kurikulárnych dokumentov prešli obsahovou analýzou aj didaktické prostriedky (učebnice a pracovné zošity alebo ich alternatívy) v uvedených krajinách používaných v tom čase. Získané dáta poskytli podrobnejšie poznatky o obsahu matematického vzdelávania v jednotlivých ročníkoch daných krajín, ale aj rozsahu odborných matematických termínov potrebných na zvládnutie danej problematiky. Nadobudnuté skúsenosti vytvorili základ pre vypracovanie databázy pojmov elementárnej matematiky a didaktiky matematiky potrebných na vypracovanie prekladového slovníka v aktuálne riešenom projekte.

Viacjazyčný prekladový slovník vo viacerých variantoch má slúžiť nielen študentom pripravujúcim sa na povolanie pedagóga, ale aj učiteľom na iných vysokých školách pripravujúcich učiteľov pre 1. stupeň základných škôl. V užšom kontexte tak prispeje k rozvoju jazykových kompetencií budúcich učiteľov elementaristov vo vzťahu k vyučovaciemu predmetu matematika. V širšom kontexte odhliadnuc od edukačného aspektu má významnú úlohu aj ako rozšírenie možností jednak orientovať sa v zahraničnej odbornej literatúre, ale aj spolupracovať s odborníkmi z iných krajín, stretávať sa so študentmi a učiteľmi, komunikovať s nimi výsledky ich prác a zistení a vymieňať si poznatky a skúsenosti, čím už počas štúdia rozvíjajú svoje pedagogické

skúsenosti. V budúcnosti je vysoká pravdepodobnosť, že práve títo študenti - učitelia budú iniciovať a aktívne sa podieľať na spolupráci škôl v medzinárodnom kontexte. Táto „otvorenosť škôl svetu“ je to, čo nám ale najmä žiakom umožní poznať kultúry iných krajín, porozumieť im, tolerovať ich a tým eliminovať v súčasnosti aktuálne neblahé trendy diskriminácie v spoločnosti či rozrastajúcu sa xenofóbiu.

## Záver

Vytvorenia prekladového slovníka vo viacerých variantoch je iba prvou z etáp realizácie vedeckého projektu, ktorý bude mať v matematickej príprave študentov elementaristov najmä podpornú funkciu pri napĺňaní ostatných stanovených cieľov projektu.

Primárnym cieľom je vytvoriť učebné zdroje pre výučbu vybraných matematických disciplín v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika v anglickom jazyku. Pôjde o vytvorenie power-pointových prezentácií, pracovných listov a diagnostických materiálov, ktoré majú slúžiť na využitie najmä v priamej kontaktnej výučbe, ale aj pri samostatnej práci študentov v rámci domácej prípravy. Ďalším cieľom je vytvoriť elektronické kurzy pre zahraničných študentov k predmetom Mathematics as a Game a Elementary Mathematics v anglickej verzii. O ich štruktúre a obsahovej náplni sa môžete dočítať v príspevku Aleny Prídavkovej (pozri v tejto publikácii). Ich využitie je plánované širšie, teda aj vo výučbe skupín interných študentov s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka.

Inovácie vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov – elementaristov sú nevyhnutné v kontexte aktuálnych problémov základného školstva, ktoré boli v úvode načrtnuté. Ich konkrétnu podobu vidíme zatiaľ najmä v podpore komunikačných zručností študentov v cudzom jazyku. Tie však nemôžu byť ani zďaleka posledné.

## PodĎakovanie

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 021PU-4/2015 Tvorba učebných zdrojov pre matematické pregraduálne vzdelávanie elementaristov v cudzom jazyku.

## Literatúra

SCHOLTZOVÁ, I. ed. *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: PU PF, 2014. 388 s. ISBN 978-80-555-1204-4.

UHLÍŘOVÁ, M. a kol. Aplikace angličtiny ve výuce matematiky. In: *Matematické vzdelávání v primární škole – tradice, inovace. Matematika 6*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Olomouc: PF UP v Olomouci, 2014. S. 265-269. ISBN 978-80-244-4062-0. ISSN 0862-9765.

## Adresa autora

### Mgr. Anna Vašutová, PhD.

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

anna.vasutova@unipo.sk