Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

JUVENILIA PAEDAGOGICA

2012

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

JUVENILIA PAEDAGOGICA
2012

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 09.02.2012

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Vedeckí garanti: prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.
prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
doc. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD., mim. prof.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, PhD.

Hlavný recenzent: prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.

Recenzenti:

prof. PhDr. Anna HOGENOVÁ, CSc., prof. PhDr. Bronislava KASÁČOVÁ, PhD., prof. PhDr. Mária KOŽUCHOVÁ, CSc., prof. PhDr. Mária POTOČÁROVÁ, PhD., prof. PhDr. Miron ZELINA, DrSc., prof. PhDr. Peter GAVORA, CSc., prof. PhDr. Peter SEIDLER, CSc., prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc., prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD., Dr.h.c. prof. PhDr. Beata KOSOVÁ, CSc., doc. PhDr. Emília FULKOVÁ, CSc., mim. prof., doc. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD., mim. prof., doc. PhDr. Mária GLASOVÁ, PhD., mim. prof., doc. PhDr. Gabriela LOJOVÁ, PhD., doc. PhDr. Zita BAĎURÍKOVÁ, CSc., doc. PaedDr. Adriana WIEGEROVÁ, PhD., doc. PaedDr. Ctibor HATÁR, PhD., doc. PaedDr. Daniela VALACHOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Jana DUCHOVIČOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Katarína MAJZLANOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Miroslava BARTOŇOVÁ, PhD., doc. PhDr. Albín ŠKOVIERA, PhD., doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, PhD., doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD., doc. PhDr. Ivan LUKŠÍK, CSc., doc. PhDr. Jana SVETLÍKOVÁ, CSc., doc. PhDr. Marína MIKULAJOVÁ, PhD., doc. PhDr. Oľga ZÁPOTOČNÁ, CSc., doc. PhDr. Viola TAMÁŠOVÁ, CSc., doc. RNDr. Miroslava OŽVOLDOVÁ, CSc., PaedDr. Juraj KOMORA, PhD., Mgr. Andrea LEHENOVÁ, PhD.

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Noema GABOVIČOVÁ, Mgr. Silvia NESLUŠANOVÁ, Mgr. Greta ŽÚBOROVÁ, Mgr. Michaela KOSTELNÍKOVÁ

Redaktor: Mgr. Michaela KOSTELNÍKOVÁ

Jazyková úprava: doc. PhDr. Anna RÝZKOVÁ, CSc.

ISBN 978-80-8082-531-7
© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2012

OBSAH

ÚVOD _____ 6

BÍLIK, R.: DIALOGICKÁ PODSTATA VEDECKEJ REČI _____ 7

SZELIGA, P.: KVALITATÍVNY VS KVANTITATÍVNY VÝSKUM? __ 10

BABULICOVÁ, Z.: INŠTRUMENTÁLNE OBOHACOVANIE A JEHO VPLYV NA ÚROVEŇ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ DETÍ S ODLOŽENOU POVINNOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU _____ 15

BARANYAI, L.: METODOLÓGIA BARRETTOVHO MODELU ROZVOJA INŠTITÚCIÍ/ORGANIZÁCIÍ V APLIKÁCII NA ZÁKLADNÉ ŠKOLY _____ 23

BELANSKÁ, E.: SEBAREGULÁCIA AKO ZLOŽKA OSOBNEJ IDENTITY V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY _____ 33

BELEŠOVÁ, M., ŠULGANOVÁ, Z.: VYNÁRAJÚCA SA GRAMOTNOSŤ – PRVÁ (NE)CIELENÁ GRAMOTNOSŤ _____ 41

BELIKOVÁ, V.: POZITÍVNA KLÍMA V TRIEDE AKO JEDEN Z ASPEKTOV VÝCHOVY V PROCESE INTEGRÁCIE _____ 50

BRAJEROVÁ, Ľ.: OSAMOSTATŇOVANIE ADOLESCENTOV PO UKONČENÍ ÚSTAVNÉHO POBYTU _____ 58

CSANDOVÁ, E.: UVÁDZAJÚCI UČITEĽ (EXPERT), JEHO POSTAVENIE A ČINNOSŤ VO VZŤAHU K ZAČÍNAJÚCEMU UČITEĽOVI V MATERSKEJ ŠKOLE _____ 65

ČAVOJSKÝ, I.: IMPLEMENTÁCIA INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ DO VYUČOVACIEHO PROCESU _____ 71

ČONKOVÁ, A.: STRACH A ŠKOLA _____ 76

FELDMANNOVÁ, A.: STYL VYUČOVÁNÍ UČITELE A MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ SE NA 1. STUPNI ZŠ _____ 83

GABOVIČOVÁ, N.: MOŽNOSTI A LIMITY DOBROVOĽNÍKA VO VÝCHOVE DETÍ A MLÁDEŽE _____ 91

CHYTILOVÁ, M.: KLÍMA TRIEDY VO VZŤAHU K PROSPECHU ŽIAKOV _____ 100

JAKUBÍKOVÁ, H.: INTEGROVANIE OBSAHU VZDELÁVANIA VÝTVARNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ _____ 108

JANIŠ, K.: VOLNÝ ČAS JAKO PROSTŘEDEK ZVÝŠENÍ POHYBOVÉ AKTIVNOSTI U SENIORŮ A PREVENCE AGEISMU

_____ 113

KAČINOVÁ, K.: SPOLUPRÁCA ŠKOLY A RODINY S DÔRAZOM NA JEJ SPOLOČENSKÝ ASPEKT _____ 120

KÁNOVÁ, K.: VYUČOVACIE METÓDY APLIKOVANÉ NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V ČESKEJ REPUBLIKE _____ 127

KMEŤ, M.: PROJEKT VÝSKUMU K DIZERTAČNEJ PRÁCI – EVALVÁCIA A AUTOEVALVÁCIA VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ _____ 134

KOSTELNÍKOVÁ, M.: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A PRAKTICKÉ APLIKÁCIE VZDIALENÝCH EXPERIMENTOV V EDUKAČNOM PROCESE _____ 139

KUKLOVÁ, J.: ETIKA Z MECHANIKY _____ 146

LAZÍKOVÁ, V.: DIAGNOSTIKA PRACOVNEJ PAMÄTI V ŠKOLSKOM VEKU _____ 152

LEDNECZKÁ, G.: MOŽNOSTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V PODMIENKACH MÁLOTRIEDNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL ___ 161

LUCKÁ, Z.: PODPORA SOCIÁLNYCH A KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ JEDNOTLIVCA S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCTVOM TERAPEUTICKÝCH KONCEPTOV – VÝSKUMNÝ ZÁMER _____ 169

MIKLOŠOVÁ, I.: MAPOVANIE RIZIKOVÝCH FAKTOROV VO VÝVINE GRAMOTNOSTI U SLOVENSKY HOVORIACICH DETÍ 175

MURÁNSKA, J.: MOTIVÁCIA K UČENIU A TVORIVOSŤ U ŽIAKOV 1. STUPŇA _____ 180

MURÍNOVÁ, Z.: ŠKOLSKÁ CHARAKTERISTIKA DIEŤAŤA V DETSKOM DOMOVE NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY, JEJ FORMULÁCIA A OVEROVANIE VYBRANÝCH ZNAKOV ___ 187

NESLUŠANOVÁ, S.: PROFESIJNÉ UPLATNENIE ABSOLVENTA ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU SOCIÁLNA PEDAGOGIKA NA TRHU PRÁCE V SR _____ 195

POLIAKOVÁ, A.: VÝZNAM MEDZINÁRODNEJ KOMPARÁCIE A VÝSKUMOV V ZAMERANÍ NA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA _____ 205

ROMANČÍKOVÁ, M.: POROVNANIE MYSLENIA POČUJÚCICH DETÍ A DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM PREDŠKOLSKÉHO VEKU _____ 210

SÍTHOVÁ, S.: INTEGRÁCIA ŽIAKOV S DOWNOVÝM

SYNDRÓMOM ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V SLOVENSKEJ REPUBLIKE 220

SOKOLOVÁ, E.: MANAŽÉRSKE KOMPETENCIE RIADITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL 226

SOKOLOVÁ, K.: MOŽNOSTI SKÚMANIA SOCIÁLNYCH KONŠTRUKCIÍ DETSKEJ SEXUALITY 231

ŠPÁNIK, S.: SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ JAVY AKO NEŽIADUCI SPRIEVODNÝ FENOMÉN INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE ŽIAKOV S TELESNÝM, MENTÁLNYM A ZMYSLOVÝM POSTIHNUTÍM 238

ŠUHAJDOVÁ, I.: VYBRANÉ BARIÉRY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA RÓMSKYCH DETÍ 244

TOKÁROVÁ, O.: EĽKONINOVA METÓDA STIMULOVANIA RANEJ GRAMOTNOSTI A JEJ EFEKTIVITA 253

TOMANOVÁ, B., KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ I.: MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝCHOVNÉHO PROGRAMU NA ROZVOJ NONKOGNITIVNÍCH FUNKCÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY 260

ULIČNÁ, D.: ELEKTRONICKÝ UČEBNÝ MATERIÁL V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 270

VARGOVÁ, M.: VÝVIN PROFESIJNEJ IDENTITY UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA 273

VYROSTEKOVÁ, K.: VYUČOVACIE METAKOGNITÍVNE STRATÉGIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE AKO FAKTOR OVPLYVŇUJÚCI MOTIVÁCIU ŽIAKOV K UČENIU 282

ZACHAROVÁ JURSOVÁ, Z.: TERÉNNY VÝSKUM CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA DETÍ V PREDŠKOLSKOM ZARIADENÍ 290

ZELENÁ, H.: RODIČOVSTVO AKO SÚČASŤ PLNOHODNOTNÉHO ŽIVOTA DOSPELÉHO ČLOVEKA 297

ZRNÍKOVÁ, P.: TRI ÚROVNE POROZUMENIA POPULÁRNO-NÁUČNÝCH TEXTOV 306

ZUBÁKOVÁ, M.: FONOLOGICKÉ SCHOPNOSTI V PREDŠKOLSKOM VEKU 313

ÚVOD

Dňa 9. februára 2012 sa na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave uskutočnila vedecká konferencia doktorandov pedagogiky a príbuzných vied s popisným názvom *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Išlo o druhú doktorandskú konferenciu v poradí – po „nultom ročníku“ 2011, ktorú iniciovali a z väčšej časti i zorganizovali samotní študenti usporiadajúcej fakulty. Poučení zo skúseností predchádzajúceho roka dokázali vytvoriť také podmienky, že priebeh konferencie bol hladký, pričom najväčším prínosom bolo, že vznikla koncentrovaná, podnetná a intelektuálne plodná klíma, ktorá oslovila a obohatila zúčastnených referujúcich študentov.

Neľahkú úlohu mali pred sebou dvaja úvodní prednášatelia v pléne, lebo ich zámerom bolo vtiahnuť do tvorivého vedeckého zápalu všetkých 44 zúčastnených mladých výskumníkov z ôsmich univerzít na Slovensku a v Česku, venujúcich sa rozmanitým problémom výchovy a vzdelávania. Prodekanovi pre vedu, výskum a doktorandské štúdium PdF TU prof. Renému Bílikovi a metodológovi z Katedry pedagogických štúdií PhDr. Petrovi Szeligovi sa to podarilo. Svojimi fundovanými a pre mladých autorov prínosnými prednáškami preukázali nielen rozdielnosť, ale zároveň aj komplementárnosť celkom odlišných vedeckých prístupov.

Cieľom konferencie bolo oboznámiť akademickú obec a širšiu odbornú verejnosť s témami a priebežnými výsledkami dizertačných prác, ako aj poskytnúť kvalifikovanú spätnú väzbu doktorandom k ich výskumu. Tento cieľ účastníkom pomohli splniť aj kolegovia z viacerých akademických pracovísk, ktorí boli členmi oponentských komisií v jednotlivých sekciách. Štyri sekcie mali odborové zameranie na pedagogickú psychológiu, školskú pedagogiku, inkluzívnu a špeciálnu pedagogiku, sociálnu pedagogiku a filozofiu výchovy. V každej sekcii totiž aktívne pracovalo 5 až 6 oponentov, vedcov a odborníkov v danej oblasti. Diskusie po každej prezentácii boli neraz náročné, ba námety a podnety od oponentov často kritické, no práve preto formujúce a inšpirujúce.

Podobne ako pred rokom, aj teraz z konferencie vychádza recenzovaný zborník *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2012* v elektronickej podobe. Okrem dvoch príspevkov z plenárnych vystúpení, ktoré prinášame v autentickej textovej verzii, zborník obsahuje 42 príspevkov doktorandov od 44 autorov (niektoré boli vypracované v spoluautorstve). Príspevky sme zoradili abecedne, podľa priezvisk autorov, kvôli ľahšej orientácii. Štúdie a referáty prešli niekoľkonásobným recenzným konaním, jednak na úrovni osobného konzultovania medzi doktorandom a jeho školiteľom, jednak na úrovni výsledného výstupu ako celku.

Skúsenosť získaná prezentovaním projektu dizertačnej práce na konferencii a diskusia s odborníkmi má nenahraditeľný prínos v príprave doktoranda na obhajobu dizertačného projektu, resp. dizertačnej práce. Veríme, že usporiadaním konferencie a vydaním tohto zborníka sme prispeli k rozvoju vedeckého dorastu v oblasti vied o výchove. Úspech tohto podujatia je pre nás povzbudením a súčasne záväzkom pokračovať ďalšími ročníkmi.

Andrej Rajský

editor

DIALOGICKÁ PODSTATA VEDECKEJ REČI

René Bílik

Český filozof Miroslav Petříček v štúdii *Esej jako metoda* (Petříček 2011, s . 41) uvádza, že v literárnej pozostalosti germanistu Vojtěcha Jiráta sa našlo šesťdesiat rôznych verzií začiatku jednej jedinej štúdie. Prečo to tu spomínam? Dôvod je jednoduchý. Zdá sa mi, že tento „príbeh“ by mi mohol poslúžiť ako solídne východisko pre uvažovanie, na ktoré som sa zaviazal, keď som prijal ponuku organizátorov tohto podujatia. Uvedomujem si, že ako literárny vedec hovorím k publiku, ktoré sa nemusí orientovať v detailoch problémov okolo ontologického jadra jazyka (pretože o ňom má byť reč), no zároveň som presvedčený, že ide o tak univerzálnu problematiku, že o nej môžem hovoriť aj na pôde vedcov, pohybujúcich sa po území pedagogiky.

Vrátim sa k onomu nálezu v pozostalosti literárneho historika. Ako čitateľ zvyknutý „vciťovať sa“ do situácie toho druhého, uloženej do rečových výpovedí (mimochodom: práve tomuto – schopnosti prežiť situáciu druhého ako situáciu svoju vlastnú - nás učí umelecká literatúra) a navyše ako človek s bohatou skúsenosťou s vlastným písaním zisťujem, že ide o elementárnu problémovú situáciu takmer každého (a hádam **aj** každého), kto sa usiluje dačo napísať v podobe sformovanej výpovede. Často som to zažil, skúsil a často si zvyknem ťažkať na „problém s prvou vetou“; *keby sme tak mohli začať druhou*...! Hovorím o skúsenosti, zážitku, situácii. O toto všetko totiž v načrtnutom príbehu o „začiatku štúdie“ ide. V zovšeobecnenej podobe by sme popísanú situáciu mohli označiť ako „*situáciu starosti o výraz*“: hľadanie toho správneho slova, tej správnej formulácie – toho správneho výrazu. Kľúčové sú tu všetky tri slová: *výraz, starosť* i *situácia*.

To prvé orientuje našu pozornosť smerom k jazyku. Nie však ako k izolovanému, vyabstrahovanému systému, ktorý je zvyčajne objektom skúmania štrukturálnej lingvistiky, ale k jazyku ako realizovanej výpovedi. Cez tento konektor (cez výpoveď, rečový akt) sa dostávame k ľudskému vedomiu ako vedomiu komunikujúcemu. V tejto súvislosti platí, že obsahy vedomia (povedzme, že náš zážitok so svetom) a ich objektivácia sú dve strany toho istého: reč je znakovým výrazom obsahov vedomia. Jednoducho: **žijeme v jazyku a nevieme z neho vystúpiť**.

Slovo *starosť* má na jednej strane svoje štandardné slovníkové významy, ako povedzme *trápenie, nepokoj,* ale aj ako *starostlivosť/opatera, kultivovanie*. Na druhej strane, ktorá orientuje pozornosť od slovníka či základného slovníkového významu ku kultúrnej pamäti alebo, povedané ecovsky, ku kultúrnej encyklopédii, vedú stabilizované kultúrne konotácie slova *starosť* k heideggerovskej verzii fenomenológie. Na jej pôde toto slovo označuje základnú vlastnosť/podstatu ľudského pobytu vo svete, takpovediac „*starosť o bytie samo*“.

Napokon je v hre našej pozornosti ešte slovo *situácia*. Na slovníkovej úrovni poznáme sémantiku tohto slova aj ako *umiestnenie, súhrn okolností, pomery* a pod. Filozofická úroveň a v jej intenciách aj filozofia jazyka zhodnocuje slovníkovú sémantiku v podobe „teorémy“ o situačnom ukotvení ľudského *pobytu-vo-svete*. V tomto zmysle je jestvovanie, bytie **neoddeliteľné** od svojej situovanosti a situačnosti. Náš život sa uskutočňuje ako situovaný/umiestnený do rámcov životného sveta a toto uskutočňovanie má podobu problémových životných situácií.

Túto drobnú interpretačnú operáciu som absolvoval z jediného dôvodu. Chcel som ukázať,

že situácia, ktorú všetci poznáme ako „situáciu hľadania toho správneho slova či výrazu“ má všetky znaky *elementárnej existenciálnej situácie*. Veď je to práve fenomén ľudskej existencie/pobytu-vo-svete, čo všetky tri uvedené slová spája: ak sa *staráme* „o to správne *slovo/výraz*“, staráme sa o kultivovaný výraz obsahu vlastného vedomia v *situácii* svojho pobytu na tomto svete. Táto interpretácia však má jeden výrazný nedostatok. Stojí akoby na jednej nohe. Jazykový znak/výraz je sociálny konštrukt a jeho život závisí od toho, či je používaný, či ním dakto hovorí. Hovorenie, tvorenie rečových aktov je potom súhrou *výrazu* a *významu*, pričom oba tieto komponenty znaku potrebujú pre svoje jestvovanie ešte tretieho: *ľudské vedomie*. Výrazy i významy sa uskutočňujú/realizujú ako akty vedomia. Ono hľadanie správneho slova či vhodnej vety nadobúda konečne svoj ľudský zmysel. Starostlivosť o výraz je starostlivosťou nielen o seba („aby som bol kultúrny človek“), ale **aj a najmä** o „toho druhého“, o toho, kto je na druhej strane: to správne slovo, tú vhodnú vetu hľadáme najmä preto, aby sme sa správne vyjadrili, čo je základný predpoklad pre to, aby nám bolo správne rozumené. Aby nás tí druhí pochopili, pretože len tak môžeme **byť spolu**! Ukazuje sa teda, že aj taká životná situácia, akou je „osamelé“ hľadanie vhodnej vety, ktorou začnem svoj text, povedzme v situácii samoty a ticha v pracovni, je situáciou principiálne dialogickou. Uskutočňuje sa s pragmatickou intenciou, s intenciou – dorozumenia.

V záujme toho, aby sme zatiaľ zostali na najvšeobecnejšej úrovni, predstavme si spomenuté „hľadanie vhodného začiatku štúdie“ len ako obyčajné hľadanie toho správneho spôsobu ako dačo vypovedať. Ak ide o situáciu, v ktorej som, povedzme, v pozícii nadriadeného a mojím zámerom je, aby partner v dialógu (povedzme, že podriadený) dačo ihneď vykonal, hľadám taký výraz, ktorý informačné jadro (význam) výpovede bude čo najmenej zastierať. Jednoducho: vydám *príkaz*. Alebo, ak chcem vyjadriť voči druhému úctu, naznačiť svoju priazeň, formulujem napríklad *lichôtku*. A tak ďalej. Ukazuje sa, že ľudské výpovede sa uskutočňujú v situáciách, sú od nich neoddeliteľné a ich podoba závisí od cieľa výpovede (od našej predstavy o podobe toho, čo chceme dosiahnuť a od našej predstavy o ideálnej reakcii toho druhého). Životná situácia a cieľ hovorenia spôsobujú variabilitu rečových výpovedí, mnohosť ich foriem a tieto formy voláme – **rečové žánre.** O žánroch sa zväčša zvykne hovoriť najmä v súvislosti s umeleckou literatúrou, ale ako uvádza autor teórie rečových žánrov, ruský filozof jazyka , lingvista a literárny vedec Michail Bachtin, problém je oveľa širší, resp. oveľa hlbšie posadený. Platí totiž, že „jazyk sa uskutočňuje sociálnym rečovým pôsobením“ a aj“ štruktúra výpovede“ navonok evidovaná v podobe rečového žánra „je sociálnou štruktúrou“ (Bachtin, 1986, s. 298 – 299). Tu už nejde len o umenie, ale najmä o to, že rozmanitosť foriem života podmieňuje rozmanitosť rečových foriem – rečových žánrov (a tie umelecké sú len jedny z mnohých). Z uvedeného je evidentné, že do pulzujúcej mozaiky „foriem života“ patria aj tie, ktoré štruktúrujú náš svet na profesijné či expertné oblasti, teda na to, čo M. Foucault nazýva „odbormi“ alebo „disciplínami“.

A sme znova na začiatku, pri našom či Petříčkovom príklade s vedeckou štúdiou a ťažkosťami českého germanistu s jej začiatkom. Kružnicou, po ktorej som sa k nej dostal chcem ukázať ako sú aj expertné rečové výpovede, v uvedenom prípade ide o vedeckú štúdiu, existenciálne ukotvené. Hľadanie tej najlepšej formulácie, oná „starosť o výraz“ je tu totiž viacvrstvovým signálom či, menej schematicky, – prepletencom signálov. V jednom celku vnímame úsilie byť kultivovaným používateľom jazyka a zároveň byť aj preukazne jazykovo situovaný do rámcov vedeckého diskurzu a zároveň byť aj dostatočne zrozumiteľný/čitateľný (čo je/má byť diskurzívnym špecifikom najmä humanitných a spoločenských vied ako vied o človeku a jeho kultúre). Toto všetko je usporadúvané neodbytným a neoddiskutovateľným pocitom existenciálnej úzkosti, *starosti* o to, aby som prostredníctvom svojho profesijného výrazu obstál medzi tými druhými: ako vedec (aktualizuje sa rovina významu, obsahu výpovede), ako kultivovaný používateľ jazyka mojej expertnej praxe i jazyka prirodzeného (aktualizuje

sa rovina výrazu), teda, povedané spolu: ako relevantný účastník expertnej i všeobecne ľudskej sociálnej komunikácie.

Na tomto mieste je možné celú situáciu zúžiť a krátko sa pristaviť pri špecifikách vedeckej komunikácie. Aj tu je však nutné, vzhľadom na rozmanitosť obsahov slova veda, udržať pohľad na dostatočne všeobecnej úrovni.

Naša sociálna situovanosť má, pravdaže, priestorové a časové parametre. Priestorový aspekt nám hovorí, že niekde sme, cítime sa (v najširšom zmysle tohto slova) *doma*, iný priestor pociťujeme ako *cudzí*. Časový aspekt určuje našu prítomnosť i naše pociťovanie minulého. Práve toto (naše *tu a teraz* a z tohto uhla pohľadu pociťované *tam a vtedy*) ma z hľadiska pravidiel vedeckej komunikácie zaujíma. Dotýkam sa totiž aktuálneho stavu vedeckého diskurzu i jeho tradície, resp. jeho kultúrnej pamäti či kultúrnej encyklopédie. A znova si uvedomujem, ako sa do centra pozornosti vysúva slovo *starosť* a ako sa odkrýva jedna z kľúčových významových rovín tej vrstvy „starostlivosti o výraz“, ktorú som označil ako kultivovanosť. Zakladajúcim princípom kultivovanosti je totiž zodpovednosť a rešpekt k sebe i voči druhým, čo do vedeckého diskurzu vnáša z môjho hľadiska kľúčový parameter; zakladá jeho ***etický rozmer***. Byť zodpovedný voči sebe i druhým znamená na úrovni vedeckej reči, jej výrazu i významu, schopnosť situovať sa voči jej súčasnému i minulému obsahu. Znamená to schopnosť rešpektovať pozíciu iných i pozíciu svoju. V čisto praktickej rovine takého vedeckého rečového žánra ako je napríklad vedecká štúdia či dizertácia ide o známu tematizáciu a reflektovanie „súčasného stavu riešenia zvoleného problému“, čo zahŕňa v sebe **etickú direktívu** uznania toho druhého i naznačenie snahy zúčastniť sa „na veci“ spolu s tými druhými. Podobným výrazom etického postoja v praxi vedeckej komunikácie sú či mali by byť aj praktiky citovania. Práve citovanie ako **uznanie existencie druhého**, **rešpektu** voči nemu, či už v podobe afirmácie, alebo v podobe kritického vymedzenia sa, je jedným z exemplárnych výrazov dialogickej podstaty vedeckej reči. Znamená, že ako hovoriaci, ten, čo cituje, viem, že nie som v priestore svojho záujmu sám, viem, že tu sú či boli aj druhí, znamená, že tu chcem byť spolu s nimi: v našej spoločnej situácii starostlivosti o ten najsprávnejší výraz, v našej situácii úzkosti z toho, či bude dostatočne kultivovaný a či mu správne porozumejú tí druhí. Či mu porozumejú tak, aby sme mohli byť naozaj **spolu**.

Literatúra

BACHTIN, M. M. – VOLOŠINOV, V. N. 1986. *Marxizmus, freudizmus, filozofia jazyka*. Bratislava: Pravda, 392 s.

PETŘÍČEK, M. 2011. Esej jako metoda. In PETŘÍČEK, M. (ed): *Moderní svět v zrcadle literatury a filozofie*. Praha: Herman & synové, s. 441 – 60, ISBN 978-80-87054-28-4.

Autor:
prof. PaedDr. René Bílik, CSc.
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: rbilik@truni.sk

KVALITATÍVNY VS KVANTITATÍVNY VÝSKUM?

Peter Szeliga

Ctená akademická obec, vážené dámy, vážení páni, dovoľte mi, prosím, povedať niekoľko slov v rámci dichotomizácie výskumných prístupov z oblasti metodológie pedagogickej vedy. Spomeňme najskôr v úvode, čo je to veda. Definícií tohto pojmu existuje niekoľko, uveďme si aspoň niektoré.

Definície pojmu vedy:

- veda je na základe praxe sa vyvíjajúci systém poznatkov, ktorými sa odráža a vyjadruje zákonitosť skutočnosti
- veda je systém poznatkov budovaný na základe systematických metód bádania
- veda je organizovaný dynamický komplex faktov, princípov, teórií a hypotéz
- veda je činnosť, ktorá prináša systematickú informáciu o svete
- veda je využitá logika
- veda je systém výpovedí, pomocou ktorých si vytvárame obraz o určitom predmete, resp. o celej oblasti skutočnosti
- veda je špecifická forma vedomia

Následne kardinálnym znakom alebo zložkou vedy je metóda. Najdôležitejší atribút vedy je v metóde, teda v spôsobe získavania poznatkov. Rovnako možno bezpochyby konštatovať, že veda je metóda.

To následne znamená, že pre vznik systému poznatkov treba vypracovať spôsoby, metódy teoretického a praktického postihovania predmetu vedy.

Ak by sme chceli pokračovať v našom zamyslení ďalej, tak ďalším znakom vedy sú fakty, faktové poznatky, t.j. empiricky overené vzťahy.

Následne sú teórie ako súbor alebo systém vzájomne súvisiacich tvrdení, pomocou ktorých sa fakty objasňujú, ale aj predvídajú ešte neznáme javy, resp. vzťahy.

Ak analyzujeme pojem vedy, je nutné si vždy uvedomiť, že veda je tiež historicky a spoločensky podmienená. Vzťah medzi spoločnosťou a vedou je natoľko tesný, že oprávňuje charakterizovať vedu ako sociálnu inštitúciu, a to v pravom slova zmysle.

Veda je potom ucelený systém informácií, ktorý je získaný vedeckou metódou. Vedecké poznatky sú preto vedecké, lebo umožňujú generalizovať /t.j. empirické dáta možno generalizovať na danú skúmanú populáciu/. Toto je veľmi podstatné. Teda veda nám umožňuje nielen získavať poznanie, ale aj jeho generalizácie. Uvediem ešte jednu definíciu pojmu veda tak, ako ju definoval veľký metodológ Kerlinger, ktorý hovorí: Vedecká teória je súborom vzájomne súvisiacich konštruktov (pojmov), definícií a tvrdení, ktorý predstavuje systematický pohľad na javy špecifikovaním vzťahov medzi premennými s cieľom vysvetliť a predpovedať tieto javy (Kerlinger, 1974).

Vedecká metóda v najvšeobecnejšom chápaní je definovaná ako cesta alebo spätosť postupov, ktorými sa buduje vedecký systém.

Vedecká metóda v konkrétnejšej podobe sa definuje ako sústava krokov, úkonov opierajúcich sa o určitý pojmový aparát a pravidlá, ktoré umožňujú ísť v procese poznania od už známeho

k ešte neznámemu.

Pozrime sa na vedecký problém z kontextu najznámejšej a najpoužívanejšej dichotomizácie a to na: kvalitatívny a kvantitatívny výskum. Kvalitatívny výskum – je v podstate akýkoľvek výskum, ktorého výsledky nedosahujeme pomocou štatistických procedúr alebo iných spôsobov kvantifikácie. Môže to byť výskum týkajúci sa života ľudí, príbehov, správania, vzájomných vzťahov a podobne, a teda zahŕňa opis a interpretáciu sociálnych alebo individuálnych ľudských problémov a jeho podstatou je vytvorenie komplexného, holoistického obrazu o skúmanom probléme.

Dnes sa teda často hovorí o dvoch smerovaniach humanitných vied:

1. o klasickom, scientickom /kvantitatívne orientovanom/ prístupe, ktorý sa opiera o filozofické zdroje z pozitivizmu, novopozitivizmu, empirizmu, operacionalizmu, redukcionizmu, objektivizmu, atomizmu a mechanizmu.
2. o humanistickom /kvalitatívne orientovanom/ prístupe, ktorý čerpá z fenomenológie, holizmu, hermeneutiky, konštruktivizmu a interakcionizmu

Pokúsme sa ešte kratučko zadefinovať oba prístupy z kontextu základných východísk. Mohli by sme nájsť nasledovné diferencie:

Kvalitatívny – idiografický, spoločenskovedný, terénny, induktívny, holistický, exploratívny, historický, hľadajúci zmysel, mäkké metódy, opis, zameraný výber, zážitok

Kvantitatívny – nomotetický, prírodovedný, laboratórny, deduktívny, partikulárny, explanatívny, ahistorický, vysvetľujúci, tvrdé metódy, meranie, náhodný výber, správanie

Kvalitatívne a kvantitatívne metódy majú komplementárnu povahu v systéme vlastného vedeckého výskumu, pričom kvalitatívny výskum pomáha porozumieť pozorovanej realite a kvantitatívny výskum testuje validitu tohto porozumenia /Disman, 1993/.

Ak teda hľadíme na vedecký problém v metodologickom svetle, vždy je treba mať na pamäti kontext alebo parametre priestoru, v ktorom sa vedecké empirické poznanie deje. Existujú totižto základné kontrapozície, tak ako ich vymedzujú viacerí metodológovia /napr. Ritomský, 2002/.

Najzávažnejšie metodologické kontrapozície teda sú:

1. kvantitatívny vs kvalitatívny prístup
2. idiografický vs nomotetický výskum
3. exploračný vs konfirmačný prístup
4. vzťahový vs kauzálny spôsob explikácie problému / ex post facto výskum vs experimentálny výskum/
5. základný vs aplikovaný výskum

Pred chvíľou sme spomínali, že sa často možno stretnúť so základným dichotomickým triedením na kvantitatívne a kvalitatívne prístupy. Viacerí poprední metodológovia na poli vedeckého výskumu sa však domnievajú, že pre výskum v humanitných vedách /pedagogike, psychológii, sociológii/ je perspektívnejšie komplementárne a nie protikladné chápanie vedeckých metód.

V kontextoch súčasných trendov metodológie ako súčasť vedeckej kvalifikácie pedagóga možno jednoznačne konštatovať, že rôznym typom výskumných plánov zodpovedajú rôzne postupy analýzy dát. Z metodologického hľadiska ide o dva základné typy úloh:

1. úlohy, v ktorých počas ich riešenia hľadám na základe získaných empirických dát odpovede na výskumné otázky
2. úlohy, ktoré umožňujú verifikovať výskumné hypotézy

Pre zjednodušenie si uveďme schematické zobrazenie týchto prístupov:

Verifikácia:

Problém.....H.....verifikácia.....záver.....1. H platí

2. H neplatí

3. nedá sa posúdiť

Explorácia:

Problém.....VO.....explorácia.....záver.....hypotetický výrok

Teda na jednej strane ide o postup uberajúci sa konfirmačným prístupom s hlavnou orientáciou na verifikáciu sformulovaných hypotéz /častejšie používaný/ a na druhej strane o postup uberajúci sa exploračným prístupom s hlavnou orientáciou na exploráciu podľa sformulovaných výskumných otázok.

Dôležité je však uvedomenie si, že pri oboch uvedených prístupoch nemožno hovoriť o „nadradenosti“ jedného voči druhému. Prístup je totižto determinovaný vždy štádiom znalosti problému, resp. predmetom výskumu. Oba poskytujú svoj nesmierny prínos pri skúmaní danej výskumnej problematiky s tým rozdielom, že záverečná fáza exploračného prístupu obsahuje formuláciu hypotetického výroku, príp. výrokov, núkajúcich sa ďalšiemu výskumníkovi na verifikáciu prostredníctvom konfirmačného prístupu.

konfirmačný prístup -------- verifikácia hypotéz

exploračný prístup -------- interaktívny a iteratívny postup analýzy dát

Následne možno definovať doplnené základné kontrapozície vedeckého výskumu, ktoré sú z metodologického hľadiska najzávažnejšie, a to sú:

1. kvalitatívny verzus kvantitatívny výskum
2. idiografický verzus nomotetický výskum
3. exploračný verzus konfirmačný výskum
4. vzťahový verzus kauzálny výskum
5. základný verzus aplikovaný výskum
6. deskripcia verzus inferencia

Uveďme ešte aspoň pár slov ku každému z nich.

1. Kvalitatívny verzus kvantitatívny výskum

Kvalitatívny verzus kvantitatívny prístup ku skúmaniu javov a procesov. Akcentuje sa jedna stránka skúmanej skutočnosti, kvalitatívna, resp. kvantitatívna.

2. Idiografický verzus nomotetický výskum, kde sa kladie akcent na jedno, alebo mnohé.

Idiografické – týkajúce sa individualizačnej metódy, ktorú používajú vedy skúmajúce spoločenské javy, zisťuje jednotlivé. Termín zaviedla bádenská škola novokantovstva.

Nomotetické – týkajúce sa generalizačnej metódy, ktorá sa používa v prírodných vedách a budujú sa ňou všeobecné pojmy a zákony Termín zaviedla bádenská škola novokantovstva.

3. Exploračný verzus konfirmačný výskum

Exploračný prístup charakterizuje:

- slabo rozvinutá teoretická zložka výskumu
- bez meritórnej hypotézy
- postupne kladieme výskumnícke otázky a odpovede hľadáme v empirických dátach

Pri použití exploračnej analýzy sa dostáva do popredia hlavne dátový skríning, deskripcia, identifikácia separovaných hodnôt, overovanie predpokladov a opis diferencií medzi skupinami výberu. Explorovanie dát môže rovnako pomôcť determinácii nášho predpokladu o ďalšom použití štatistických techník a ich vhodnosti či nevhodnosti na použitie vzhľadom na naše dáta. Môžeme ňou indikovať transformáciu dát, ak metóda požaduje symetrickú distribúciu

Konfirmačný prístup charakterizuje:

- dobre rozvinutá teoretická zložka výskumu
- adekvátnym postupom sformulované meritórne hypotézy
- overovanie postupov empirickými dátami

4. Vzťahový verzus kauzálny výskum

Vzťahový verzus kauzálny /príčinný/ spôsob explikácie problému /štýl myslenia/ a s tým súvisiaci výskum ex post facto respektíve experimentálny výskum. V tejto súvislosti nemožno nespomenúť metodológiu štrukturálneho modelovania, ako metódu kauzálneho spôsobu explikácie problému cez tzv. kauzálne modely.

Hlavné aplikácie štrukturálneho modelovania zahŕňajú:

a/ kauzálne modelovanie alebo „path“ analýzu

b/ konfirmatórnu faktorovú analýzu KFA ako rozšírenie faktorovej analýzy, ktorá testuje hypotézy o štruktúre faktorových saturácií a testovaných interkorelácií

c/ faktorovú analýzu II. rádu ako typ faktorovej analýzy, kde získané faktorové saturácie sa stávajú východiskovými dátami pre FA po druhýkrát – v zmysle latentných premenných

d/ regresné modely lineárnej regresnej analýzy

e/ kovariančné štrukturálne modely

f/ korelačné štrukturálne modely

5. Základný verzus aplikovaný výskum /ide tu o tematizáciu podľa vstupu a výstupu pedagogického výskumu/

✖ Aplikovaný výskum

Vstup: pedagogický problém s určitými praktickými úlohami

Výstup: predovšetkým praktické implikácie /návrh riešenia praktických úloh, aj seriózna teoretická interpretácia empirických zistení

✖ Základný výskum

Vstup: teoretický, metodologický problém /deficit vedeckých poznatkov/

Výstup: predovšetkým teoretické, metodologické implikácie, teda odstránenie deficitu poznatkov. Následne sú možným výstupom aj praktické implikácie.

6. Deskripcia verzus inferencia /spôsob práce s empíriou/

- Deskripcia – vyčerpávajúci výskum určitého súboru /populácie/
- Inferencia – štatistické výberové zisťovanie /výberový súbor zo základného súboru/

Dámy a páni, ďakujem Vám za pozornosť, ktorú ste mi venovali.

Literatúra:

DISMAN, M. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum, 374 s. ISBN 9788024601397.
RITOMSKÝ, A. 2002. *Metódy psychologického výskumu: kvantitatívna analýza dát.* Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, 386 s.
KERLINGER, F. N.1974. *Základy výzkumu chování*. Praha : ČSAV, 705 s.

Autor

PhDr. Peter Szeliga, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: peter.szeliga@gmail.com

INŠTRUMENTÁLNE OBOHACOVANIE A JEHO VPLYV NA ÚROVEŇ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ DETÍ S ODLOŽENOU POVINNOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU

Zuzana Babulicová

Abstrakt

V štúdii prezentujeme nástroj vstupného a výstupného merania, ktorým sme zisťovali, aký vplyv má aplikácia programu inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina - základný (jeho vybraných inštrumentov) na úroveň kognitívnych funkcií detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou a analyzujeme zistené čiastkové výsledky v experimentálnej a v kontrolnej skupine.

ÚVOD

Dieťa vo svojom vývine prechádza rôznymi štádiami. Jednotlivé kognitívne funkcie nastupujú v zákonitých sekvenciách od jednoduchších ku komplexnejším. Podľa J. Piageta tieto štádiá nadväzujú na seba a sú od seba závislé. To znamená, že nové schopnosti sa objavujú na základe starších. Ak teda určíme aktuálnu úroveň schopností dieťaťa a vývinové štádium, v ktorom sa dieťa aktuálne nachádza, môžeme lepšie naplánovať intervenciu.

PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA NA VSTUP DO ŠKOLY

Problematike školskej spôsobilosti a pripravenosti dieťaťa na vstup do školy sa v súčasnosti venuje pomerne veľa pozornosti a na túto tému existuje bohatá literatúra. Stretávame sa však s viacerými vymedzeniami pojmu školská spôsobilosť. Aktuálny slovenský školský zákon (zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní § 2 pís.b rozumie termín školská spôsobilosť ako súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy. Pojem školská spôsobilosť obdobne opisujú aj autorky B. Mesárošová a M. Marušková (2004, s.4), ktoré hovoria, že školská spôsobilosť zahŕňa somatickú zrelosť a rovnako tak aj pripravenosť získanú predovšetkým pod vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby.

V minulosti sme sa často stretávali s pojmom školská zrelosť, ktorý používali napríklad autori H. Marková – Vitovská et al., 1980, J. Jirásek, 1980 a iní. Súhlasíme s tvrdením V. Dočkala a B. Filípkovej (2010), ktorí vysvetľujú, že pojem zrelosť skôr implikuje dominantnú úlohu biologického vývinu, avšak pri posudzovaní pripravenosti na školu sa okrem somatického vývinu hodnotí jej kognitívny, sociálny a emocionálny aspekt a tie sú vo veľkej mieste závislé od procesu enkulturácie. Uvedení autori sa teda prikláňajú k pojmu školská pripravenosť, pretože podľa ich názoru pripravenosť prestavuje aktuálny výsledok vývinu podmieneného ako zrením, tak vplyvom kultúry a jej osvojovaním.

Podobne ako D. Čechová et al. (2006) si myslíme, že pojem školská pripravenosť adekvátne vystihuje aktuálnu úroveň schopností, zručností a spôsobilostí vyžadovaných v čase tesne pred zaškolením dieťaťa, prikláňame sa k pojmu školská spôsobilosť, pretože ak ho vnímame ako súhrn bio-psycho-sociálnych schopností, je zrejmé, že ho vnímame ako fenomén, ktorý môžeme meniť a formovať.

ROZVOJ KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ DETÍ

Každé dieťa vyrastá v určitom prostredí a vlastnosti tohto prostredia determinujú nejakým spôsobom vývin dieťaťa. Ak si túto skutočnosť uvedomujeme, môžeme ju využiť pri skúmaní vývinu dieťaťa ako takého a rovnako tak skúmať prostredie, ktoré na dieťa vplýva a meniť či kontrolovať dôsledky jeho vplyvu.

Využite a rozvoj predpokladov závisí od podnetnosti prostredia, predovšetkým rodinného a neskôr po nástupe do školy aj od charakteru školského prostredia. Kvalita a množstvo získaných skúseností môže vývoj dieťaťa v značnej miere ovplyvniť. Môže prispieť k jeho rozvoju v určitej oblasti, ale rovnako tak môže nedostatok či neprimeranosť výchovného pôsobenia niektoré schopnosti spomaliť až potlačiť. Dieťaťu (žiakovi) treba vytvárať podnetné prostredie.

Je však dôležité pripomenúť, že podnetné prostredie by nemalo byť presýtené. Ľudia si totiž mylne myslia, že podnetné prostredie má byť plné podnetov. Profesor R. Feuerstein (2006) tvrdí, že podnety treba žiakom predkladať a predkladať ich tak, aby si z nich dieťa mohlo selektovať (podnety pre neho motivujúce) a ignorovať nepodstatné. Selekcia podnetov však závisí od situácie. Je potrebné vyberať relevantné podnety pre určité situácie, pretože podnety samy osebe nemôžeme hodnotiť ako relevantné či irelevantné.

Pomocou procesu sprostredkúvania sa modifikujú kognitívne štruktúry efektívnejšie. Človek sa musí neustále prispôsobovať svojmu prostrediu a zároveň ho modifikovať k svojim potrebám. Kognitívne procesy sa vyvíjajú v procese neustáleho učenia sa. R. Feuerstein pri analýze procesu učenia definuje sprostredkované učenie ako „kvalitu interakcie, pri ktorej rodičia, učitelia, odborníci pomáhajúcich profesií a spolužiaci „vstupujú“ medzi vonkajšie podnety a jedinca so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aby sa uistili, že podnet zaznamenal, pochopil ho a spracoval zmyslovým spôsobom“ (In Lebeer, J., 2006). Skúsenosť sprostredkovaného učenia je špecifickou interakciou. Sprostredkovateľ (mediátor – human H) sa „vkladá“ medzi podnet a jedinca a medzi jedinca a jeho reakciu (S-H-O-H-R). Špecifickosť sprostredkovaného učenia spočíva práve v tom, že mediátor (môže ním byť učiteľ, rodič, starší kamarát,...) vystupuje ako skúsený a na dieťa (organizmus) zameraný jednotlivec. Podnety, na ktoré potom organizmus reaguje už nie sú náhodné a nepredvídateľné, ale učenie sa stáva zmysluplným, pretože dieťa vidí, ako na daný podnet treba reagovať. Takýto podnet pôsobí na žiaka aj emocionálne a tým sa posilňuje aj prosociálny rozmer učenia. Ako upresňujú J. Duchovičová a E. Žovinec (2009, s.12), „ľudia sú modifikovateľní prostredníctvom skúsenosti so sprostredkovaným učením vytvárajúcim kognitívne modifikovateľné prostredie a tak sú schopní využiť vyučovanie zamerané na kognitívny rozvoj umožňujúci školský, akademický, sociálny a osobnostný rast“.

PROGRAM ROZVÍJAJÚCI KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI

Medzi programy pomaly sa rozširujúce u nás, ktoré rozvíjajú kognitívne funkcie, je zaraďovaný i program Inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina. Metóda inštrumentálneho obohacovania je metódou sprostredkovaného učenia. Cieľom tejto metódy je sprostredkovanie duševných stratégií, rozvoj učebného potenciálu a korekcie deficitných funkcií.

Kognitívne funkcie (stanovenie problému, znázornenie času a priestoru, presnosť a jasnosť porozumenia a verbálneho vyjadrovania, štrukturácia informácií, selektívna orientácia pozornosti, porovnávanie, stanovenie vzťahov, pamäť, porozumenie podstatnému, určenie problému, sebakontrola a iné) sú podstatou kognitívnej edukácie, ktorá predstavuje zámerne organizovanú činnosť s cieľom zvýšenia existujúcich kognitívnych funkcií. Získavanie

nových informácií však môže byť blokované, pretože niektorá z kognitívnych funkcií je nedostatočne rozvinutá.

Úrovne kognitívneho spracovania nazýva R. Feuerstein inputom (vstupom), elaboráciou (spracovaním) a outputom (výstupom). R. Feuerstein prebral Lurijov systém – koncept „funkčného systému“, ktorý je výrazom toho, že sa jednotlivé funkcie na rôznej úrovni – od dýchania, lokomócie a vnímania až po intelektuálne funkcie - prejavujú činnosťami, ktoré môžu byť vykonávané rozličnými spôsobmi, ale sú určené súhrnnými úlohami organizmu ako celku, danými ako proces adaptácie. (Pokorná, V., 2010)

Input obsahuje deficitné funkcie ako nezreteľné a povrchné vnímanie, keď si jedinec všíma len náhodné charakteristiky informácií, neplánované, impulzívne a nesystematicky zamerané správania sa pri zadávaní úlohy – jedinec si nevie rady ako problém uchopiť, neschopnosť alebo nedostatočná orientácia v priestore, neschopnosť vnímania času, neschopnosť udržať a zachovať konštantnosť javu, nedostatok alebo deficit potreby precíznosti pri zhromažďovaní dát ai.

V druhej rovine, v úrovni spracovania sa prejavujú napríklad neprimeranosť v percepcii podnetu a určení súčasných problémov, neschopnosť vyberať významné znaky, oproti nevýznamným, zúženie psychického poľa, epizodické uchopovanie reality, neprimeraná potreba sledovať logické dôkazy, absencia alebo nedostatočná schopnosť plánovať prácu, absencia alebo nedokonalá stratégia pre testovanie hypotéz. Rovina spracovania predstavuje naše myslenie, spracovanie podnetov, signálov a pochopenie vzťahov medzi nimi. Preto majú byť podnety vysoko organizované a spracované tvorivo a presne.

Obmedzené kognitívne funkcie v úrovni outputu obsahujú faktory, ktoré vedú k neprimeranej komunikácii konečných riešení. I primerane vnímané informácie a ich vhodné spracovanie môžu byť nepresne vyjadrené alebo môže dôjsť k náhodnému riešeniu ak je prítomný deficit na tejto úrovni, napríklad egocentrické komunikačné modality, problémy vo vyjadrovaní myšlienkových vzťahov, odpovede na úrovni pokus – omyl, problémy vo vizuálnom prenose či impulzívne správanie pri akejkoľvek činnosti.

Ak by sme tento program (so zreteľom na dosiahnutie stanovených cieľov) využívali ako intervenciu pri detskej populácii, v neskoršom veku by nám tento program mohol poslúžiť ako prostriedok na dosiahnutie vyšších cieľov, čím by sme využili efekt „snow ball“.

UPLATNENIE PROGRAMU VO VÝSKUME DIZERTAČNEJ PRÁCE

V našej práci sa zameriavame na implementáciu programu inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina – základný ako intervenčného programu pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou. V predškolskom veku prebiehajú intenzívne procesy zrenia a učenia a nikdy potom sa jedinec nevyvíja tak rýchlo a intenzívne (okrem prvého roku života dieťaťa) ako práve v tomto období. Práve preto sa nám obdobie predškolského veku javí ako vhodné obdobie pre čo možno najširší rozvoj osobnosti dieťaťa.

Naším cieľom je zistiť, či aplikácia inštrumentov programu inštrumentálneho obohacovania – základný v materskej škole u školsky nezrelých detí – detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou, pozitívne ovplyvní úroveň kognitívnych funkcií detí so zameraním na rozvoj ich jednotlivých čiastkových zložiek - schopnosť rozlišovania, postihovanie vzťahov veľkosti, množstva, poradia, pozorovacia schopnosť, postihovanie okolia, schopnosť koncentrácie, schopnosť zapamätávania, chápanie názorných predmetov a situácií – myslenie, chápanie reči a obsahu.

Výskumnú úlohu riešime metódou experimentu, kde v podmienkach materskej školy

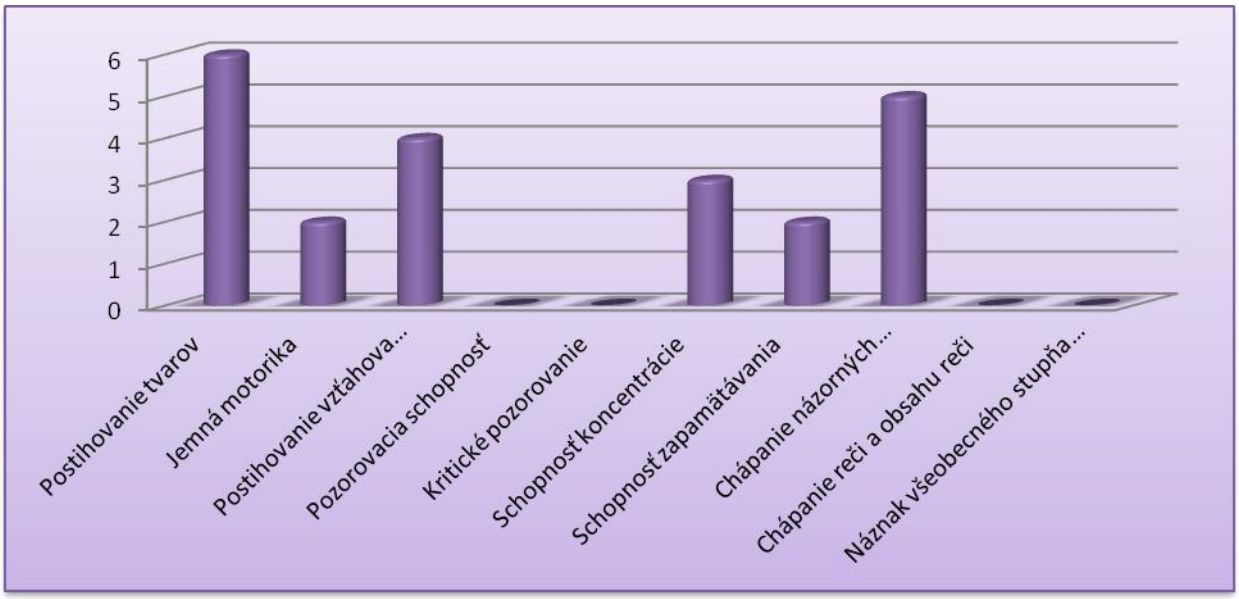
pracujeme s výskumnou vzorkou šiestich detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou (deti, ktoré majú z nejakého dôvodu odklad povinnej školskej dochádzky - deti sociálne a emocionálne nezrelé, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti s problémami v kognitívnej oblasti, deti, ktoré na zvládnutie školy nie sú pripravené po stránke rozumovej, sociálnej či citovej). Deti zaradené do experimentálnej skupiny pracujú v prostredí materskej školy dvakrát týždenne s programom inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina – základný a absolvujú všetky výchovno-vzdelávacie aktivity materskej školy. Deti zaradené do kontrolnej skupiny absolvujú štandardné edukačné programy zabezpečované vzhľadom na legislatívne vymedzenie ich obsahu v materskej škole.

V rámci vstupného testovania (pretestu) a plánovaného výstupného testovania (posttestu) sme ako jednu z testových batérií využili ***Test školskej zrelosti Göppingen***, ktorý pozostáva z 10 subtestov, ktoré mapujú:

1. postihovanie tvarov – schopnosť rozlišovania – čítanie
2. jemnú motoriku – schopnosť pre písanie
3. postihovanie vzťahov veľkosti, množstva a poradia – schopnosti pre matematiku
4. pozorovaciu schopnosť
5. kritické pozorovanie – postihovanie okolia
6. schopnosť koncentrácie
7. schopnosť zapamätávania – zrelosť pre učenie
8. chápanie názorných predmetov a situácií
9. chápanie reči a obsahu reči
10. náznak všeobecného stupňa vývinu

Pri administrácii a vyhodnocovaní testov sme sa zameriavali na nasledovné oblasti:

- Aký výkon dieťa podalo v subtestoch pre školský úspech?
- Ako je dieťa pripravené na učenie?
- Aký je stupeň jeho vývinu?



Graf 1: Experimentálna skupina - Veronika – pretest

Z dôvodu stále prebiehajúceho výskumného šetrenia uvádzame výsledky pretestov a posttestov u vybraných zástupcov experimentálnej a kontrolnej skupiny. Z experimentálnej skupiny prezentujeme dosiahnuté skóre u Veroniky, z kontrolnej skupiny sme zvolili Lukáška.

Ako z uvedeného grafu vyplýva, Veronika dosiahla veľmi nízke skóre najmä v zložkách vzťahujúcich sa k jemnej motorike, pozorovacej schopnosti, kritické pozorovanie, zapamätávanie, porozumenie reči a jej obsahu a rovnako tak v zložke zisťujúcej všeobecný stupeň vývinu.

Práca s jednotlivými inštrumentmi prebiehala v časových intervaloch po šesťdesiat minút.

Na základe kvalitatívneho i kvantitatívneho vyhodnotenia vstupných testov (ktoré z dôvodu stanoveného rozsahu príspevku neuvádzame) sme zo 14 inštrumentov základnej série programu inštrumentálneho obohacovania zvolili 4 inštrumenty, s ktorými v priebehu realizácie výskumného šetrenia pracujeme:

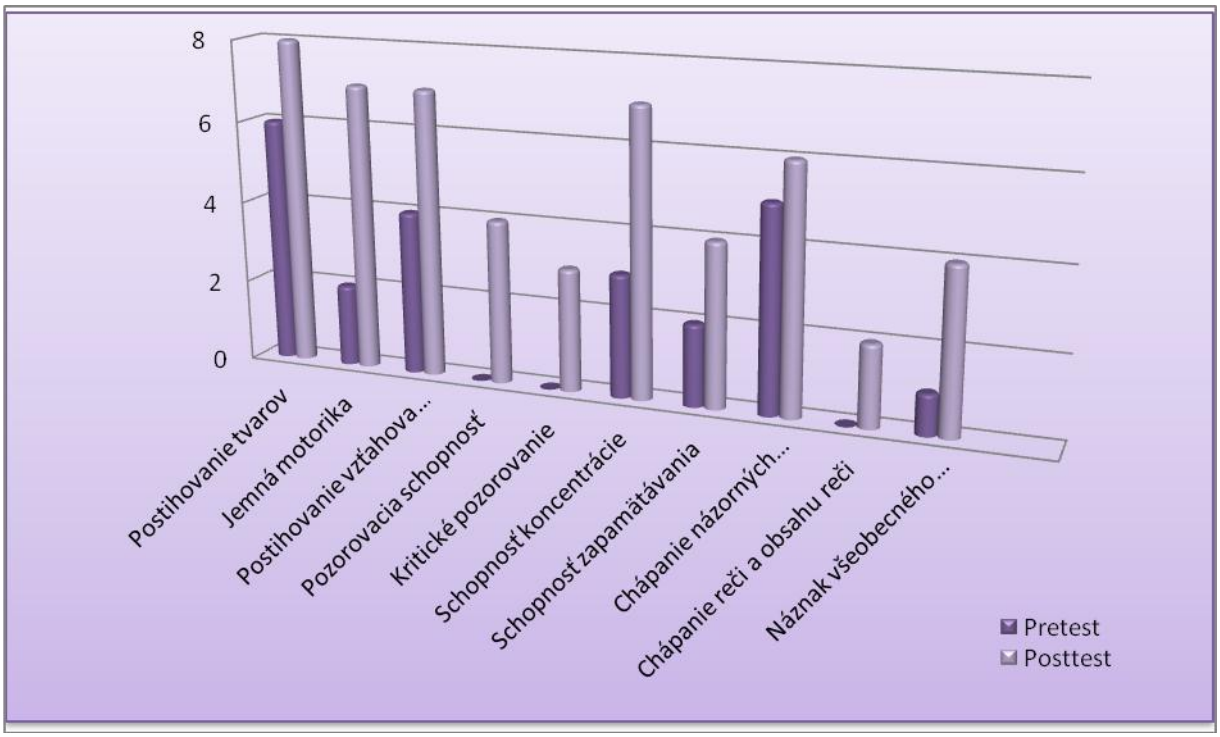
1. *Usporiadanie bodov – B* – obsahuje jednotlivé geometrické obrazce, štvorec a trojuholník, ktoré sú nevyhnutné pre vizuálne spájanie bodov do obrazcov, v tomto inštrumente sa dieťa učí členiť pole, vytvárať tvary, porovnávať a vytvárať predstavy a vytvárať (formulovať) závery. Po práci s vybranými inštrumentmi je možné pracovať so štandardnou sériou. Pri práci s inštrumentom učíme deti základným pravidlám práce programu od konkrétnych faktov k všeobecným informáciám. V rámci premosťovania učíme deti kresliť čiary, vodorovné i zvislé čiary, určiť rovnobežky, pravý uhol.
2. *Orientácia v priestore – B* – inštrument predkladá známe situácie zo života dieťaťa vo vzťahu k domovu, k rodine a k spoločnosti. Dieťa vidí predmety a udalosti, ktoré pozná zo svojho života. Inštrument (ako aj iné) predkladá najskôr jednoduché úlohy a postupne sa náročnosť zvyšuje. Rovnako aj tento inštrument pripravuje deti na prácu s inštrumentom Orientácia v priestore zo štandardnej série.

   Uvedený inštrument má každý list vo verzii A a B. Verzia A obsahuje obrázok s geometrickými obrazcami. Pracovný list B obsahuje totožný obrázok bez geometrických obrazcov. Pri práci pracovným listom A, zadávame deťom inštrukcie od jednoduchších (s jedným prvkom, napríklad ukáž červený kruh nad strechou) po zložitejšie (s tromi a viacerými prvkami, napríklad nad strechou je zelený štvorec medzi dvoma tvarmi). Pre pracovný list B bez geometrických obrazcov môžem vytvárať deťom rôzne zložité inštrukcie, nakresli trojuholník za živočícha (nie osobu) na obrázku a nakresli ho rovnakou farbou ako je živočích. Podobne od detí žiadame vytváranie inštrukcií. Pre jednotlivé listy sú určené rôzne pojmy (predložky), ktoré nám uľahčujú orientáciu v priestore v, nad, pod, vonku, za, vo vnútri, pred, vedľa.
3. *Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia* - inštrument obsahuje okrem listových inštrumentov aj drevené prevedenie jednotlivých geometrických tvarov, ktoré postupujú od jednoduchších k zložitejším a od nepravidelných k pravidelným. Úlohou dieťaťa je vizualizácia a zvnútornenie tvarov, vytváranie mentálneho obrazu pomocou dedukcie pre grafické znázornenie, rozlišovanie tvarov pomocou zvnútornenia manipulatívnych vlastností, ktoré zahŕňajú porovnávanie, zhromažďovanie, poradie, logické násobenie a zmeny poradia.
4. *Rozpoznanie emócií* – inštrument v rôznych sociálnych situáciách predstavuje jednotlivé emócie, ktorým zodpovedajú rôzne emočné rekcie. Každá emócia je znázornená výrazom tváre, dieťa má určiť akú emóciu človek na fotografii prežíva a nájsť ju aj v kresbe, ktorá predstavuje situáciu z bežného života.

Na konci školského roka sme opätovne uskutočnili testovanie schopností detí pomocou testu školskej zrelosti Göppingen. Výsledky jednotlivých detí sme porovnávali vzhľadom na ich individuálne výsledky vo vstupnom meraní a tiež sme ich porovnávali so záverečnými výsledkami v experimentálnej skupine. Pripomíname, že v predmetnom príspevku sme zvolili z experimentálnej i kontrolnej skupiny jedného zástupcu (jedno dieťa s odkladom povinnej školskej dochádzky).

V nasledujúcom grafe predkladáme spracované výsledky Veroniky z experimentálnej skupiny, ktoré dosiahla v pre- a postteste. Ako je zrejmé, u Veroniky nastali významné zmeny najmä v oblasti jemnej motoriky, ktorá je základom pre schopnosť písania, ďalej sa zlepšila jej pozorovacia schopnosť (diskriminácia tvarov a základných charakteristík predmetov), kritické pozorovanie i chápanie obsahu reči sa u Veroniky zlepšilo najmä vďaka inštrumentu Zameranie pozornosti, čo dosvedčuje aj zlepšenie výsledkov v zložke schopnosť koncentrácie, kde sme zaznamenali výrazný posun. Pri kreslení postavy a stromu sa už u Veroniky v závere testovania prejavila únava, výsledky sa však tiež posunuli k lepšiemu skóre a preto možno konštatovať, že vzhľadom na Veronikine výsledky vo fáze pretestovania sa vplyvom aplikácie vybraných inštrumentov programu inštrumentálneho obohacovania – základný výrazne zlepšili jej čiastkové výsledky vo všetkých zložkách predmetnej testovej batérie.

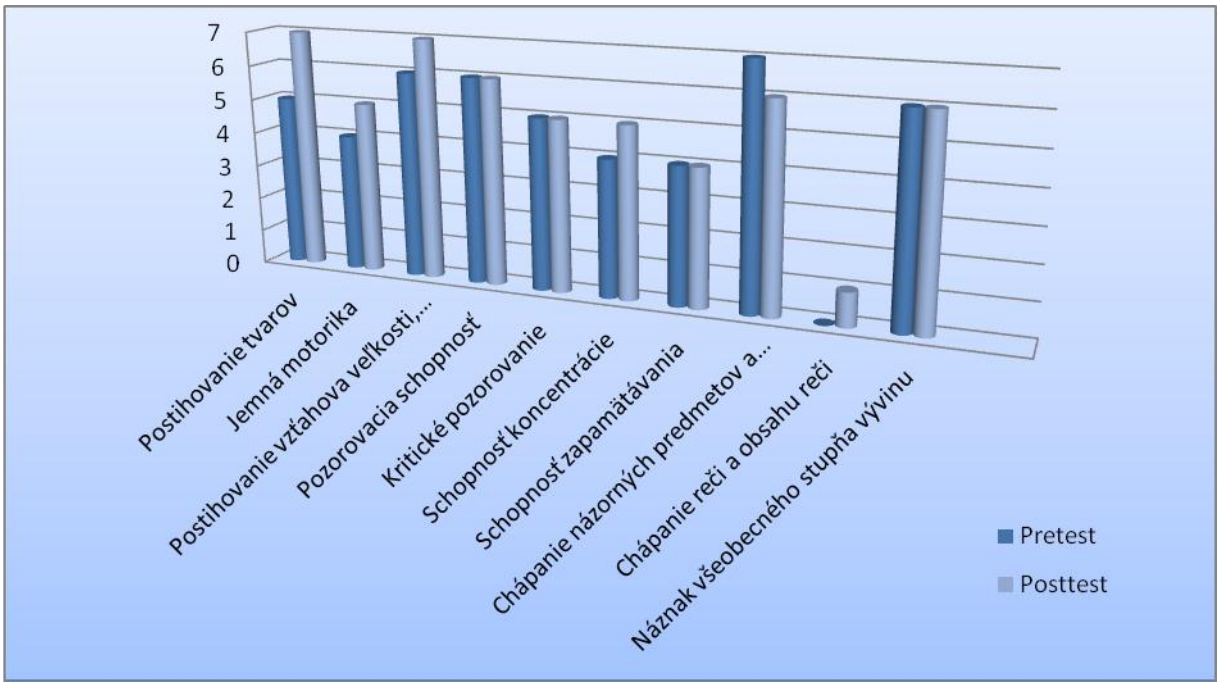
Z kvantitatívneho hľadiska možno konštatovať, že Veronikino hrubé skóre v preteste bolo 23, čo predstavuje podľa uvedeného testu školskej spôsobilosti nezrelosť dieťaťa na zaškolenie. Po absolvovaní intervenčného programu dosiahla Veronika v postteste hrubé skóre 52 – zrelosť dieťaťa pre zaškolenie.



Graf 2: Experimentálna skupina – Veronika

Pre porovnanie uvádzame výsledky pre- a posttestovania dieťaťa z kontrolnej skupiny. Lukáško v preteste dosiahol priemerné skóre. V porovnaní s posttestom je však zrejmé, že individuálny pokrok dieťaťa vzhľadom na jeho osobnostné schopnosti nie je výrazný. Lukáško podobne ako Veronika navštevoval materskú školu už štvrtý rok, kvôli odkladu nástupu na plnenie povinnej školskej dochádzky. Výsledky v jednotlivých subtestoch dosahujú porovnateľné skóre, na zaškolenie je však na začiatku nepostačujúce. Lukáško teda

zostal v materskej škole vo vekovo heterogénnej triede. Edukácia v materskej škole prebiehala podľa stanovených osnov (žiadna špeciálna starostlivosť deťom s odkladom povinnej školskej dochádzky venovaná nebola). Na konci školského roka sa Lukáško zúčastnil posttestovania. Ako vyplýva z uvedených výsledkov, Lukáškov výkon v subtestoch sa zmenil len čiastočne, prípadne zostal na rovnakej úrovni. Tempo jeho vývinu v meraných oblastiach spomalilo, prípadne stagnovalo. Hrubé skóre, ktoré dosiahol v postteste sa zvýšilo z pôvodných 48 na výsledných 52 bodov.



Graf 3: Kontrolná skupina - Lukáško

ZÁVER

V závere výskumného šetrenia vyhodnotíme jednotlivé stretnutia a individuálny pokrok dieťaťa pomocou denníka lektorky, ktorý si vedieme v podobe záznamových hárkov pre prácu so skupinou (jednotlivcom po každom sedení). Záznamový hárok (vypracovaný V. Pokornou) slúži nielen na získanie osvedčenia o aplikácii metódy pre lektora, ale najmä na prípravu lektora na lekciu a jej hodnotenie, kde si lektor všíma najmä zmeny, ktoré nastali (zmeny v kognitívnych funkciách).

Po ukončení aplikácie intervenčného programu inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina- základný, sme vyhodnotili jeho priebeh, pretesty a posttesty pre experimentálnu i kontrolnú skupinu pomocou všetkých testových batérií a postupne plníme výskumné úlohy vyplývajúce z ďalších stanovených výskumných cieľov dizertačnej práce.

Literatúra

ČECHOVÁ, D. et al. 2006. *Tranzitívna trieda. Príručka na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.* Dostupné na internete: www.romovia.vlada. gov.sk/data/ files/1673.doc

DOČKAL, V. – FILÍPKOVÁ, B. 2010. Etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 45, č.2, s. 113-137 ISSN 0555-5574

DUCHOVIČOVÁ,J. – LAZÍKOVÁ, B. 2008. Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita

učiteľky v materskej škole. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO. Bratislava: IRIS, 250s. ISBN 978-80-89256-28-0
DUCHOVIČOVÁ, J. – ŽOVINEC, E. 2009. Rozvoj kognitívnych funkcií a sprostredkované učenie v edukačnom procese (u detí v MŠ a na 1. stupni ZŠ). In *Szesciolatek: przedszkolak czy uczen – dylematy w ksztalceniu i wychowaniu dzieci nalmlodszych.* Gliwice : WSP. /v tlači/
FEUERSTEIN, R – KLEIN, P. S. - TANNENBAUM, A. J. 1994. *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications.* Tel Aviv : Freund Publishing House Ltd. 390s. ISBN 965-294-085-2
MESÁROŠOVÁ, B. – MARUŠKOVÁ, M. 2004. *Testy školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti.* Príručka. Bratislava:ECO
KURINCOVÁ, V. - SEIDLER, P. 2007. Pripravenosť rodičov na integráciu detí so špeciálnymi edukačnými potrebami do škôl bežného typu na začiatku školskej dochádzky ako jeden z predpokladov jej úspešnosti. In *Vzdelávanie v zrkadle doby. Súčasné teórie edukačných premien v školstve*. Nitra : PF UKF, . s.10-20, ISBN 987-80-8094-085-0
KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra : PF UKF, 158s. ISBN 978-80-8094-457-5
MENTIS, M. - MENTIS, M. - DUNN-BERNSTEIN, M. J. 2007. *Mediated Learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential.* Thousand Oaks : Corwin Press, 246s. ISBN: 9781412950695
POKORNÁ, V.2010. *Interný materiál kurzu FIE Základný I*. Hlohovec
TEST ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI GÖPPINGEN
ZÁKON 245/2008 *Z.z. o výchove a vzdelávaní.*
ZELENÁ, H. 2010. Premeny a perspektívy súčasnej rodiny. In *Pedagogická veda školská prax v historickom kontexte. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Trnava: FF UCM, str. 682-691. ISBN 978-80-8105-182-1
ŽOVINEC, E. – BABULICOVÁ, Z. 2010. Program Inštrumentálneho obohacovania podľa R. Feuersteina – Základný. Od teórie k prvému kurzu na Slovensku. In *Efeta otvor sa*. Roč. 20, č. 4 (2010), s. 9-12 ISSN 1335-1397

Autor:
PaedDr. Zuzana Babulicová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Drážovská cesta 4, 949 01 Nitra
e-mail: zuzana.babulicova@ukf.sk

METODOLÓGIA BARRETTOVHO MODELU ROZVOJA INŠTITÚCIÍ/ORGANIZÁCIÍ V APLIKÁCII NA ZÁKLADNÉ ŠKOLY

Ladislav Baranyai

Abstrakt

Rozvoj regionálneho školstva vyžaduje preberanie väčšieho podielu zodpovednosti zo strany samotných aktérov školy. Z tohto dôvodu sa v súčasnosti u nás i v zahraničí vytvárajú nástroje hodnotenia kvality školy umožňujúce procesy autoevalvácie a rozvoj školy. V našej práci skúmame možnosti modelu rozvoja kultúry školy, ktorý vychádza z Barrettovej teórie/ metodológie transformácie inštitúcií. Tento model prispôsobujeme podmienkam základnej školy a opierame sa v ňom o hodnoty hlavných aktérov školy. Súčasne predstavujeme nástroj, ktorý umožňuje efektívne realizovať hodnotový audit aktérov školy. V našom príspevku chceme predstaviť metodologickú stránku tohto výskumu a ilustrovať ho skúsenosťami, ktoré sme získali použitím tohto modelu/ nástroja v štyroch mestských základných školách.

ÚVOD

V súčasnosti prebiehajú alebo sa pripravujú školské reformy v mnohých krajinách. Za základné spúšťače reforiem možno považovať novú situáciu vo vzdelávaní (nahromadenie poznatkov a ich dostupnosť) a snahu užšie spájať vzdelávania s hospodárskym rozvojom krajín. Rozvoj školstva je považovaný za strategicky veľmi dôležitý a z dlhodobého hľadiska pre rozvoj krajiny za kľúčový. Paradoxne v mnohých krajinách je školstvo nedostatočne financované a v súvise s tým aj krátkozrakými politikami zanedbávané a znehodnocované.

S procesmi decentralizácie uskutočňovanými prakticky vo všetkých inštitúciách počítajú aj súčasné školské reformy, ktoré dávajú školám možnosť vytvárania školských vzdelávacích programov. V prebiehajúcej školskej reforme sa predpokladalo, že školy budú schopné prijať väčšiu mieru autonómnosti v oblasti svojho rozvoja a s tým súvisiacu zodpovednosť za kvalitu vzdelávania.

Avšak práve v tejto oblasti narážajú školy na mnohé ťažkosti. Okrem odborne pripravených riadiacich pracovníkov chýbajú školám aj vhodné modely autonómneho rozvoja. Vzdelávacie inštitúcie ponúkajú manažérske programy rozvoja organizácií, tie však nie vždy zodpovedajú potrebám základných škôl, lebo – ako píšu Childress, Elmore a Grossman – medzi základnými školami a podnikovými organizáciami „sú rozdiely väčšie ako podobnosti.“ (2005, s. 1 – 8). V našej práci sme sa z tohto dôvodu zamerali na vytvorenie modelu, ktorý by bol súrodý s poslaním školy. Súčasne sme sa podujali na jeho experimentálne overovanie v 4 vybraných školách. V ďalšej časti tento model stručne predstavíme.

ROZVOJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY V ŠIRŠOM KONTEXTE – VÝCHODISKO MODELU

Základná škola stojí dnes pred úlohou nájsť svoje miesto v priestore globalizovaného sveta – teda sveta s novými možnosťami, ale aj problémami a výzvami, ktoré nás všetkých spájajú. Sme v období definitívneho opotrebovania predchádzajúcich modelov rozvoja a hospodárskeho rastu a hľadáme nové cesty udržateľného rozvoja či solidárneho spolužitia (Morin, 1999, s. 16 – 17). Objavenie týchto ciest však vyžaduje rozšírenie a prehĺbenie

chápania nášho miesta v tomto svete a prevzatie väčšej – „planetárnej“ – zodpovednosti (Morin, 1999, s. 38, 57, 61).

Úlohu hľadať nové cesty nechápeme v úzkom zmysle, ako týkajúcu sa len žiakov, ale vnímame ju vo vzťahu k celej spoločnosti – teda dotýkajúcu sa aj samotných pedagógov a rodičov žiakov. Škola môže znovu získať svoj stratený status významnosti tým, že sa stane centrom rozširovania uhla pohľadu – a s tým súvisiaceho vedomia/ vnímavosti – ako aj vytvárania novej kultúry života a spolužitia. Na túto novú potrebu pochopenia našej vzájomnej závislosti a jej premietnutia do vzdelávacích systémov sa už dlho snažia upozorňovať mnohé významné inštitúcie ako UNESCO (United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014), OECD (Schooling for Tomorrow :Thinking Scenarios, Rethink Education, 2006), u nás napr. SAV (Vízia a stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti, 2010). Podrobnejšou analýzou našich doposiaľ nie veľmi úspešných snáh a náčrtom nového prístupu opretého o hodnoty sa zaoberá vo svojej práci Sterling (2003).

Dnes úlohu školy chápeme nielen ako ponúkanie celkového pohľadu, ale aj ako kultivovanie pozornosti/ vnímavosti k planetárnemu občianstvu a k hodnotám, ktoré sú s ním spojené (Morin, Ciurana, Motta, 2006, s 79). Súčasťou tohto procesu je prehlbovanie citlivosti nových generácií k realite úzkeho previazania človeka s okolitou prírodou a vnímania spoločného osudu ľudstva ako celku. V súčasnosti na túto situáciu neberieme potrebný ohľad. Sledovanie osobných a partikulárnych záujmov spôsobené otupením nášho vedomia, nám bráni preberať väčšiu zodpovednosť za naše správanie a náš životný štýl. V našom zornom poli nie je jasne prítomné **spoločné dobro**.

ROZVOJ ŠKOLY ZDOLA

Súhlasíme so závermi mnohých výskumných správ, že náš súčasný spôsob hospodárenia je neudržateľný. Nepopierame užitočnosť hľadania politík, ktoré vytvárajú nové dizajny globálneho spolužitia. Avšak pri navrhovaní nášho modelu nechceme používať školu ako jednoduchý nástroj uskutočňovania takto navrhovaných politík. Ani pedagógov nepovažujeme za ich jednoduchých ideológov a vykonávateľov. Nie sú to teda politiky, ktoré majú zhora určovať život našich škôl. Rast vnímavosti a citlivosti na podmienky a možnosti vlastného života považujeme skôr za výsledok občianskeho a spoločenského angažovania miestnych komunít. Podstatnou črtou nami navrhovanej premeny života školy je jej iniciovanie zdola. Je to vlastne budovanie lokálnej komunity, v ktorej sa prekonávajú stereotypy odcudzenia ľudí (resp. generácií) medzi sebou či samotného človeka voči prírode.

Výchovu k otvorenej a zodpovednej existencii vo vzťahu k sebe, k druhým i k celkovému prostrediu považujeme za cestu prehlbovania účasti na živote spoločenstva, ktorého sme súčasťou. O veľkom význame a možnostiach školy v týchto procesoch hovoria výskumy Flinta (2011). Aj súčasné problémy v oblasti politického života vyrastajú z odcudzenia politík od bežných ľudí a z absencie participácie. Preto staviame na skúsenosti z implementovania environmentálnych a rozvojových politík, ktoré boli úspešné len vtedy, ak našli podmienky umožňujúce mobilizáciu a širokú účasť zdola.

Zmena vedúca od globalizácie robiacej nás obeťami, ku globalizácii z ktorej máme všetci osoh, prichádza prehlbovaním chápania kontextu, ktorého sme súčasťou a nadobúdaním schopnosti múdro sa rozhodovať v otázkach nášho každodenného života. V podstate ide o rozširovanie nášho vedomia i našej identity v širších kontextoch až k celku smerom ku kultúre, ktorá nie je prázdna, ale má svoju spiritualitu, hĺbku a bohatstvo – to znamená organicky usporiadané hodnoty tvoriace vitálny celok. Práve z tohto dôvodu sme sa pri našom

hľadaní primeraných nástrojov rozvoja školy zdola rozhodli pre Barrettov nástroj transformácie kultúr.

ZÁKLADNÉ KRITÉRIÁ HĽADANÉHO MODELU

Keďže modely, ktoré favorizujú partikulárne skupiny považujeme za prekonané, naším cieľom bolo postaviť navrhovaný model rozvoja školy na paradigme **globálnej inklúzie** – teda sledovania **spoločného dobra**. V konečnom dôsledku nám ide nielen o dosahovanie synergie v jej úzkom zameraní na výchovu a vzdelávanie v kontexte školy, ale aj **o spoločné vytváranie sveta** s miestom pre všetkých. Návrh modelu počíta s postupným zapájaním a účasťou všetkých aktérov školy (vedenie, pedagogický zbor, zamestnanci školy, žiaci, rodičia, zriaďovateľ, animátori...).

V našom modeli vychádzame **z kategórie hodnoty**, teda spoznanej a uvedomenej skutočnosti, ktorá je pre existenciu človeka dôležitá**.** Konkrétna hodnota je v našom ponímaní spojená s určitými **preferenciami**, prejavuje sa určitým **správaním**, istými **činnosťami** a zodpovedá jej určitá **úroveň/ kvalita nášho vedomia. Dialóg o našich hodnotách považujeme za základného hýbateľa nášho modelu.** V tomto dialógu vidíme príležitosť budovať solidárnu školskú komunitu, ktorá sa vo vzťahu k sociálnemu prostrediu stáva schopnou **prezentovať svoje hodnoty** a oprávnene požadovať **zabezpečenie nevyhnutných potrieb a podmienok.**

Tým, že vychádzame z kategórie hodnôt, potvrdzujeme **centrálne postavenie osoby učiaceho sa** (súčasne pedagóga i žiaka) v našom modeli. Záujem o osobu predpokladá budovanie dôvery, pozývanie k partnerskému dialógu a spolupráci, rast vnímavosti voči potrebám učiacich sa osôb, poskytovanie podnetov umožňujúcich rozvoj každého jednotlivca (nájdenie vlastných darov a postupné preberanie zodpovednosti za ich rozvoj) a príležitosť na začleňovanie. S týmto naším východiskom súvisí aj priame odmietnutie ideologizovania školy zhora, ako aj odmietnutie robiť zo subjektov vzdelávania nástroje.

Kvalitu kultúry, na dosiahnutie ktorej by mal model slúžiť, môžeme z hľadiska subjektívnej skúsenosti všetkých aktérov školy charakterizovať ako **stav radostného a tvorivého vloženia sa do zmysluplnej spolupráce pri vzdelávacích a výchovných procesoch.** Ide nám teda o vytváranie podmienok, ktoré umožňujú ľuďom zbavovať sa strachu (i ostatných negatívnych emócií) a objavovať spôsob radostného vzájomného obohacovania pri spoznávaní sveta a jeho premene na miesto spolužitia. To znamená, že predmetom nášho záujmu nie je kultúra abstrahovaná od subjektov, ale subjektívne vnímaná, kolektívne prežívaná a premietajúca sa do tvorivosti, zmysluplnej spolupráce a plnosti života, ako o ňom hovorí Veronica Raadt (2002, s. 64 – 65).

BARRETTOV MODEL ROZVOJA ORGANIZÁCIÍ

Richard Barrett tvrdí, že kľúčom k úspechu organizácie je budovať kultúru organizácie[1] na hodnotách, ktoré sú v súzvuku s osobnými hodnotami zamestnancov. Všetky organizácie sú ťahané hodnotami. Rozhodujúcou otázkou je, či sú tieto hodnoty v ich vedomí, či sú

[1] Organizačná kultúra je všeobecne prijaté chápanie, „ ako veci fungujú v danom prostredí organizácie“. V skutočnosti toto „fungovanie“ má hlbšie korene, lebo je výrazom určitých predstáv, hodnôt a sociálnych štruktúr konkrétnych ľudí. Barrett definuje kultúru organizácie ako „výraz hodnôt a presvedčení súčasných lídrov a inštitucionalizované dedičstvo hodnôt a presvedčení minulých lídrov, ktoré je prítomné v štruktúrach, systémoch, procesoch, politikách a procedúrach organizácie (Fundamentals of Cultural Transformation, s. 2).

spoločné a žité alebo či nevedomé a nediskutované. Keď sú hodnoty nevedomé a nediskutované, kultúra organizácie obyčajne odráža osobnosť lídra (alebo systému, ktorého je organizácia súčasťou). Dokiaľ organizácia nemá veľmi skúseného lídra, je málo pravdepodobné, že v nej bude súlad medzi osobnými hodnotami zamestnancov a hodnotami, ktoré má on. Keď sú hodnoty uvedomované a hovorí sa o nich, je pravdepodobné, že sú spoločné a živé. V tomto prípade je tu väčšia pravdepodobnosť, že jestvuje súlad medzi osobnými hodnotami zamestnancov a hodnotami organizácie. Lídri si málokedy nachádzajú čas na to, aby systematicky merali osobné hodnoty zamestnancov a to, ako vnímajú hodnoty organizácie a z akých hodnôt chcú, aby organizácia vychádzala. Takisto neberú do úvahy potreby osôb zainteresovaných v organizácii. Ak by to urobili, dostali by veľmi odlišný súbor hodnôt. (Barrett, Building a Vision-Guided, Values-Driven Organizations, s. 3 – 4). Práve s týmto zámerom – pomôcť organizáciám merať a mapovať ich hodnoty – navrhol Barrett svoj nástroj kultúrnej transformácie. Jeho model operuje s troma kategóriami údajov:

a) osobné hodnoty aktérov,
b) hodnoty spojené so súčasnou kultúrou organizácie,
c) hodnoty určujúce očakávanú kultúru organizácie.

Skúmané osoby vyberajú zo súboru 90 – 100 hodnôt 10, ktoré ich osobne najlepšie charakterizujú (a), ktoré z ich pohľadu charakterizujú súčasnú kultúru organizácie (b) a ktoré by mali určovať očakávanú kultúru organizácie (c).

Sumarizovaním zozbieraných preferencií hodnôt môžeme pre každú skupinu aktérov zistiť niekoľko dôležitých výstupov/ údajov:

1. mieru motivácie a účasti aktérov v súčasnej kultúre organizácie – toto vyplýva z miery, do akej sú osobné hodnoty aktérov (a) obsiahnuté v súčasnej kultúre organizácie (b);
2. záujem aktérov o zmenu kultúry organizácie – tento záujem vyplýva z množstva nových hodnôt v očakávanej kultúre organizácie (c) vzhľadom na hodnoty súčasnej kultúry organizácie (b);
3. mieru dysfunkcie v činnosti organizácie (entropia);
4. silu kultúry;
5. rozloženie všetkých hodnôt (aktivované oblasti/úrovne vedomia najpočetnejšej skupiny aktérov).

Výsledok predstavuje komplexnú diagnostiku súladu medzi osobnými hodnotami, hodnotami súčasnej kultúry a hodnotami očakávanej kultúry organizácie. Tento výsledok býva znázornený formou diagramu, ktorý je štruktúrovaný podľa siedmich úrovní vedomia organizácie. Meranie hodnôt umožňuje identifikovať a reflektovať najdôležitejšie otázky spojené s rozvojom organizácie, dosahovať v nich zbiehavosť a smerovať k synergii.

Keďže Barrettov model zodpovedá našim kritériám rozvoja základných škôl, ako sme ich vyššie predstavili, zvolili sme si ho za východisko pre návrh nášho modelu rozvoja základnej školy. Vnímame ho ako nástroj spájania aktérov do komunity, v ktorej sa napĺňajú očakávania každej skupiny a v ktorej sa základom úspechu školy stáva zosúlaďovanie všetkých aktérov školy – teda synergia.

METODOLÓGICKÉ VÝCHODISKÁ BARRETTOVHO MODELU

Richard Barrett pri návrhu svojej teórie vychádza z poznatkov, ktoré získal štúdiom ľudskej motivácie. V roku 1996 dospel k presvedčeniu, že Maslowov model hierarchie potrieb je

možné previesť na model siedmich úrovní vedomia. Pozorné štúdium ho priviedlo k presvedčeniu, že „nami vnímané potreby sú v skutočnosti odrazom nášho vedomia, a to, čo vedome alebo podvedome považujeme za hodnotou, sa odráža na úrovniach nášho vedomia, z ktorých operujeme“. (Barrett, R., From Maslow to Barrett, s. 1)

Štúdium ďalších prameňov venujúcich sa úrovniam vedomia ho podnietilo rozvinúť štádium sebaaktualizácie, ktoré zaviedol Maslow, do ďalších presne vymedzených úrovní. Porovnanie Maslowovej hierarchie potrieb a Barrettových siedmich úrovní vedomia je znázornené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Porovnanie modelov Maslowa a Barretta

Maslow - hierarchia potrieb		**Barrett - úrovne vedomia**	**motivácia**
potreba sebaaktualizácie	7.	služba	život nezištnej služby pre dobro ľudstva a planéty
	6.	byť prínosom	spoluprácou s druhými byť prínosom vo svete
	5.	vnútorná kohézia	nájdenie zmysluplnosti a osobného zmyslu svojej existencie
potreba poznávať a chápať	4.	transformácia	zvládanie podvedomých strachov, ktoré vyvolávajú úzkosť z neschopnosti uspokojiť nedostatkové potreby
potreba sebaúcty	3.	sebaúcta	pocit osobnej hodnoty vs. strach z neuznania
potreba prináležať/ patriť	2.	vzťahy	pocit lásky a prináležania vs. strach z neprijatia
potreba bezpečia	1.	prežitie	pocit istoty a bezpečia vo svete vs. strach z neistoty, ohrozenia, nedostatku
fyziologické potreby			

Podľa Barretta, „rozlišujúcim znakom modelu siedmich úrovní vedomia je jeho evolučná povaha. Tento model je rámcom, ktorý umožňuje chápať etapy v rozvoji vedomia indivíduí aj skupín. Model súčasne spája vnútorné dimenzie vedomia – našu vnútornú cestu poznávania seba a zmyslu, a vonkajšie dimenzie vedomia – postupnú expanziu vnímania našej identity vzhľadom na to, o koho a čo sa vo svojom živote staráme“. (Barrett, R., The Barrett Model, s. 1). Keď postupujeme jednotlivými úrovňami vedomia, vnímame rastúce vedomie nášho spojenia so svetom, rozširujúce sa vedomie našej identity. Cítime jednotu so sebou, so svojou rodinou, svojou komunitou, organizáciou, pre ktorú pracujeme, s národom, ľudstvom a planétou, prípadne s celým tvorstvom.

Poznamenávame, že Barrett urobil v Maslowovom modeli 3 zmeny a uspôsobil ho na meranie vedomia jednotlivcov a organizácií mapovaním ich hodnôt. Týmito zmenami sú:

- prenos pozornosti od potrieb k ich vedomiu (uvedomovaniu);
- rozšírenie Maslowovho konceptu sebaaktualizácie (transformácia, vnútorná kohézia, byť prínosom, služba);
- zavedenie nového označenia zodpovedajúceho základným potrebám („vedomie prežitia“ a „vedomie vzťahov“).

Nakoniec, Barrett si všimol, že každá úroveň vedomia je charakterizovaná špecifickými hodnotami a správaním. Preto, ak by sme ľudí požiadali, aby zvolili hodnoty, ktoré sú pre nich dôležité alebo ktoré charakterizujú kultúru ich organizácie, tak by bolo možné zmapovať ich individuálne vedomie a vedomie ich organizácie. Meracie nástroje,

ktoré Barrett navrhol sa označujú Cultural Transformation Tools (CTT) – teda nástroje kultúrnej transformácie.

APLIKÁCIA BARRETTOVHO MODELU V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH.

V rámci nášho výskumu v oblasti rozvoja/ transformácie kultúry školy[2], sme sa pokúsili Barrettovu metodológiu/ nástroj prispôsobiť potrebám základnej školy. Na dosiahnutie tohto čiastkového cieľa sme si prípravný proces rozdelili do niekoľkých krokov. Najprv sme sa snažili priamo oboznámiť s problematikou základných škôl a disponovanosťou ich súčasného personálu (návštevy škôl, skupinové rozhovory a aktivity s riadiacimi pracovníkmi škôl). V ďalšom kroku sme sa snažili terminologicky zjednotiť s hlavnými aktérmi školy – pedagógmi a žiakmi ohľadom vhodných formulácií hodnôt. Hlavný dôraz sme dali na zrozumiteľnosť formulácií, ktoré vyjadrovali jednotlivé hodnoty. Z obsahovej a formálnej stránky sme urobili niekoľko úprav:

a) jednoslovné pomenovania hodnôt sa ukazovali pre pedagógov i žiakov príliš ťažko uchopiteľné, preto sme sa im snažili dať krátku, no súčasne čo najvšeobecnejšiu výrokovú formu – napr. v prípade pedagógov/ zamestnancov/ rodičov sme koncept „tvorivosť“ nahradili výrokom (dvojicou výrokov) „som tvorivý a podporujem tvorivosť“, podobne sme koncept „zdravie“ nahradili výrokom „starám sa o svoje zdravie“;

b) v prípade niektorých hodnôt sme sa priklonili k názoru, že ich možno súčasne zaradiť do viacerých úrovní a tak sme ich upravili – napr. nepoužili sme hodnotu „rodina“, ale „rodinné zázemie/ vzťahy“ resp. túto hodnotu sme nahradili výrokom „potrebujem rodinné zázemie/ vzťahy“;

c) hodnoty určujúce kultúru organizácie sme sformulovali do kontextu školy – napr. „snažím sa, aby sme v škole spolu dobre vychádzali“ alebo v kontexte očakávanej kultúry školy do tvaru „snažiť sa, aby sme v triede lepšie vychádzali“ [3];

d) keďže bolo pre nás dôležité dať priestor vyjadriť sa aj žiakom druhého stupňa, na každej z úrovní sme sformulovali hodnoty, ktoré zodpovedajú mladým ľuďom a tieto formulácie sme dali do aktívneho/ dejového tvaru, ktorý vyjadruje to, čo je pre nich dôležité – napr. namiesto „zdravie“ sme použili formuláciu „starať sa o svoje zdravie (strava, pohyb)“ alebo namiesto „humor/ zábava“ sme použili vyjadrenie „v škole býva často veselo“;

---

[2] Vzhľadom na špecifickosť školy – zvlášť základnej školy – termín „kultúra školy“ je bohatší ako organizačná kultúra nejakej inštitúcie. Je to spôsobené tým, že do života školy – na rozdiel od iných inštitúcií – vstupujú ďalšie významné faktory ako celková vízia sveta umožňujúca vnímať zmysel, zrelosť/nezrelosť osôb (dospelých i detí), vyváženosť/ nevyváženosť mužských a ženských vzorov, energia a vitalita, ktorú vnášajú do jej života mladí, kvalita rodinného zázemia žiakov a ďalšie. Z tohto dôvodu rozvoj školy vyžaduje vyššiu ako len čisto manažérsku úroveň zvládania nejakej organizácie – vyžaduje umenie postupovať od veľkej rôznorodosti smerom k zbiehavosti a spolupráci (synergii). Ide tu o zosúlaďovanie dvoch typov kultúr – na jednej strane kultúry pedagogického zboru a na druhej strane viacerých „rodiacich sa kultúr“ tried (so žiakmi na rôznych úrovniach zrelosti). Umením vedenia školy je dosiahnuť stav, aby sa tieto kultúry rozvíjali v symbióze.

V užšom zmysle slova môžeme okrem kultúry školy hovoriť aj o školskej kultúre, teda o tom, ako sa v škole učí, kto a čo sa učí, a s akým zámerom. Problematiku termínu kultúra školy detailnejšie skúma Pol, M (2006).

[3] S podobnými kontextualizovanými výrokovými formami sme sa stretli aj v iných evalvačných nástrojoch, napr. „Dobrá škola“ (Pol, M., Lazarová, B., 2011) alebo „Klíma školy“ (Gecmanová, H. a kol., 2011).

e) vytvorili sme vlastný grafický návrh výstupov tak, aby boli výstupy zrozumiteľnejšie pre pedagógov i žiakov; prvé tri základné úrovne reprezentuje hnedá farba (zem), štvrtú úroveň modrá farba (voda) a najvyššie tri úrovne zelená farba (vegetácia);

f) odlišnosti vo formuláciách jednotlivých hodnôt nám neumožňovali pri porovnávaní výsledkov hlasovaní ich priame stotožňovanie, ale len konštatovať ich blízkosť/ afinitu ako vidieť v prípade preferencie „žiť s nadšením“ reprezentujúcej hodnotu entuziazmu, ktorá nie je totožná, ale len blízka formulácii „v škole býva veselo“.

Pre uľahčenie a zrýchlenie celého výskumu sme skonštruovali webový nástroj umožňujúci priamy (online) zber dát a ich vyhodnotenie. Nakoniec sme tento nástroj odskúšali v jednej základnej škole.

VÝSLEDKY POUŽITIA BARRETTOVHO MODELU V APLIKÁCII NA ZÁKLADNÉ ŠKOLY

Súčasná frustrácia mnohých pedagógov zo stavu nášho školstva, ich pracovné vyťaženie a ich pocit nedostatočného uznania ich prínosu pre spoločnosť vytvárajú nepriaznivé podmienky na realizovanie pedagogických výskumov. Učitelia a riadiaci pracovníci sa bránia akýmkoľvek prácam mimo ich pracovných úväzkov. Tieto okolnosti nás v podstatnej miere viedli k pokusu vytvoriť návrh pedagogického výskumu, ktorý by škole priniesol viac ako škola do výskumu investuje.

Vďaka takto postavenému projektu máme možnosť v školskom roku 2011/12 používať takto upravený Barretov model v štyroch mestských základných školách. S týmito školami sme nadviazali polročnú spoluprácu, v rámci ktorej sme sa dohodli na úlohách, vkladoch, výstupoch a harmonograme našich prác. V rámci štyroch stretnutí s riaditeľom školy, prípravným tímom školy a pedagogickým zborom školy sme uskutočnili prípravu celého výskumu. Zber dát a ich základné spracovanie sme realizovali pomocou nami skonštruovaného nástroja. Na vstupnom hodnotovom audite sa zúčastnilo 879 osôb, z toho: 113 pedagógov, 18 nepedagogických zamestnancov, 136 rodičov a 612 žiakov druhého stupňa, začínajúc šiestym ročníkom. V prípade jednej zo škôl bolo do tohto počtu zahrnutých aj 81 žiakov posledných štyroch ročníkov gymnázia.

Správy z realizovaných hodnotových auditov sme vypracovali v čase od 22.10. do 22.12.2011 a s vysvetľujúcim komentárom sme ich osobne doručili riaditeľom škôl. Keďže správy majú rozsah od 52 do 70 strán (podľa počtu aktérov školy), riaditeľom sme nechali čas na ich pokojné preštudovanie.

Vzhľadom na to, že sme uprostred výskumu, môžeme v našom príspevku prezentovať len prvé skúsenosti a priebežne zistené výsledky:

- mapovanie (audit) hodnôt aktérov školy umožnilo zistiť aktuálny stav kultúry školy a potenciál jej rozvoja;
- nástroj poskytol dostatok informácií na navrhovanie vhodných intervencií;
- proces si vyžadoval viac času, ako sme predpokladali;
- riadiaci pracovníci potrebovali uvedenie do celej metodiky a konzultačné sprevádzanie počas celého procesu hodnotového auditu – osobitne pri vytváraní realizačného tímu, voľbe intervencií a ich implementácii;
- riaditeľom vyhovovala nami navrhnutá forma partnerskej spolupráce – dohoda o spolupráci postavená na korektných vzťahoch; v rámci takto definovaných vzťahov mohli sami rozhodovať o pokračovaní alebo zastavení spolupráce;

- riaditelia si nenaštudovali metodické odporúčania pre riadiaci manažment školy (ktoré boli súčasťou správy) a nezačali podľa nich proces rozvoja školy zdola; v troch prípadoch bolo zrejmé, že riaditelia sú zaujatí problémami spojenými so zabezpečením riadneho chodu školy (porady, konferencie, starosť o objekty...);
- všetkých riaditeľov sme rešpektovali ohľadom toho, ako sa s modelom a s výsledkami hodnotového auditu stotožnia a prijmú ho za svoj, aké tempo prác budú sami určovať, koho do tohto procesu zapoja, koľko času mu venujú, či budú postupovať podľa metodických odporúčaní, alebo si navrhnú vlastný postup prác;
- riadiaci pracovníci mali ťažkosť vytvoriť tím, ktorý by sa dôsledne zoznámil s výsledkami auditu a viedol proces voľby a implementácie konkrétnych intervencií do života školy (dôvod: išlo o vznik nového prvku s novými rolami, ktorý zatiaľ nemá miesto v zaužívanej štruktúre školy);
- súčasný objem úloh (a s nimi spojených zodpovedností) riaditeľov a členov pedagogického zboru je taký, že nevytvára dostatočný priestor s komfortnými podmienkami na iniciovanie procesu rozvoja školy zdola; „od unavených učiteľov nemožno očakávať tvorivú činnosť a preberanie ďalších zodpovedností“;
- vďaka osobnej motivácii a osobnému zaangažovaniu riaditeľa sa v jednej zo škôl podarilo proces rozvoja školy „naštartovať“; nešlo o „rozhýbanie“ riaditeľa, ale o to, že on prevzal zodpovednosť za kontinuitu začatého procesu; napriek uskutočneniu jednoduchých intervencií, ktoré riaditeľ inicioval, bolo pre neho príliš náročné vytvoriť v škole priestor na tvorivú reflexiu zistených skutočností;
- jeden riaditeľ sa s výsledkami auditu nestotožnil a odmietol porovnávanie svojej školy so školami v iných regiónoch;
- traja riaditelia prejavili záujem v procese rozvoja školy zdola pokračovať (jeden sa ešte explicitne nevyjadril); keďže sami nedisponujú dostatočnými finančnými prostriedkami, o ďalšiu spoluprácu by mali záujem v tom prípade, ak by implementácia tohto modelu rozvoja školy bola podporená krytím finančných nákladov zo strany zriaďovateľa;
- presvedčili sme sa o tom, že rozvoj školy zdola si vyžaduje nové chápanie roly riaditeľa, lebo jeho postavenie sa mení; oslabuje sa jeho rola ako reprezentanta „vyšších politík“ ministerstva a zriaďovateľa na úrovni školy (do ktorých členovia pedagogického zboru nemusia/nemajú vidieť) a posilňuje sa jeho rola ako lídra – to znamená iniciátora, koordinátora procesov, mobilizátora ľudí zdola, ktorý je svojim zamestnancom bližší, do myslenia a rozhodovania ktorého oni viac vidia, ktorému viac dôverujú a ktorého autorita a akceptácia z ich strany (práve vďaka týmto novým kvalitám a úlohám) v pedagogickom kolektíve narastá;
- uvedomili sme si, že rozvoj školy zdola vyžaduje odvahu, schopnosť i prostriedky na kreovanie (definovanie, prijatie) nových rol v oblasti kvalitatívne vyššieho spôsobu riadenia; súčasne si vyžaduje získanie potrebných kompetencií a zácvik do týchto rol.

Zo zistených skutočností vyplýva, že implementácia nášho modelu rozvoja školy zdola si podobne, ako aj v iných krajinách vyžaduje:

- konsenzus pedagogického zboru školy a jeho manažmentu ohľadom začatia takéhoto procesu;
- menovanie konkrétnych osôb, ktoré budú niesť zodpovednosť za celý proces (informácie, časový plán, rozdeľovanie prác, intervencie);

- podporu celého procesu zo strany zriaďovateľa vrátane finančných prostriedkov;
- vytvorenie vhodných podmienok v štruktúrach rezortu školstva, ktoré takýto proces umožňujú.

ZÁVER

Školy, ktoré sa zúčastňujú na našom výskume sa aktuálne nachádzajú v rôznych fázach (mobilizovanie realizačného tímu; návrh intervencií; realizácia intervencií; budovanie tímu). Z tohto dôvodu sme nemohli náš výskum zhodnotiť z hľadiska dosiahnutých výsledkov, ale len z hľadiska jeho priebehu. Zistili sme, že napriek nie veľkému objemu vstupných dát, Barrettova metodológia poskytuje veľa výstupov, ktoré majú súčasne rozmer kvalitatívny (podľa úrovní konkrétnych hodnôt) i kvantitatívny (podľa početnosti konkrétnej hodnoty v danej skupine aktérov). Tieto výstupy nám dávajú jasný obraz o miere súladu/konfliktu v oblasti hodnôt medzi jednotlivými skupinami aktérov školy, o miere pozornosti, ktorú jednotliví aktéri venujú rôznym úrovniam hodnôt, ako aj o ich prípadných prekážkach a obmedzeniach (entropii). Súčasne objektivizujú základné motivácie aktérov a sú podnetom pre pokojné reflektovanie ťažiskových hodnôt z pohľadu rôznych aktérov školy. Tým, že komplex hodnôt má hierarchickú štruktúru, Barrettov nástroj umožňuje vnášať do edukačných procesov a prístupov normatívny rozmer, ktorý vychádza z vnútornej povahy sveta, ako ho v súčasnosti poznáme.

Popri týchto skúsenostiach sme sa presvedčili aj o tom, že úspešnosť implementácie tohto modelu je podstatne určovaná osobnostnými kvalitami/ limitmi riaditeľov. Títo môžu napr. z jednej strany odmietnuť zistené výsledky (ak ich subjektívne chápu ako zlé hodnotenie ich doterajšej práce), prípadne sa zľaknúť intervencií a procesov, ktoré by si zmena kultúry školy vyžadovala; z druhej strany môžu tým, že posilnia rolu pedagogického zboru, rodičov a samotných žiakov vpustiť do školy viac života a tvorivého hľadania.

Naše predbežné výsledky sú z jednej strany sľubné: školu je možné budovať zdola; vyžaduje si to však ochotu pedagógov preberať väčšiu zodpovednosť za jej ďalší rozvoj; z druhej strany sú tieto výsledky výzvou, ktorá čaká na odpoveď, lebo túto zmenu nemožno uskutočniť bez veľkých osobných investícií pedagógov i manažmentu školy, bez podpory zo strany zriaďovateľa, ale ani bez vytvorenia vhodných podmienok pre takýto proces v súčasných štruktúrach riadenia rezortu školstva.

Literatúra

BARANYAI, L. 2012. Význam globálnej vízie a jej spolutvorba v súčasnom edukačnom kontexte základných škôl. In *Globalizácia a vzdelávanie učiteľov alebo koľko globalizácie unesie učiteľ?* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 92 – 101. ISBN 978-80-223-3188-3

BARRETT, R. *Building a Vision-Guided, Values-Driven Organization.* Pover Projects Inc. 13 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://www.power-projects.com/BuildingValuesDrivenOrganization.pdf

BARRETT, R. *From Maslow to Barrett*. Barrett Values Centre. 5 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://www.valuescentre.com/uploads/2010-07-06/From%20Maslow%20to%20Barrett.pdf

BARRETT, R. *The Barrett Model*. Barrett Values Centre. 4 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://www.valuescentre.com/uploads/2010-07-06/The%20Barrett%20Model.pdf

BARRETT, R. *Fundamentals of Cultural Transformation*. Barrett Values Centre. 2 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://www.valuescentre.com/uploads/2010-07-20/Fundamentals.pdf

BARRETT, R. 1998. *Liberating the Corporate Soul : Building a Visionary Organization.* Massachusetts : Butterworth – Heinemann, 230 s. ISBN 978-0-7506-7071-5

CHILDRESS, S., ELMORE, R. a GROSSMAN, A, 2005. *Promoting a Management Revolution in Public Education.* PELP project, Harvard Business School – Harvard Graduate School for Education, 23 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://www.hbs.edu/research/pdf/06-004.pdf

DE RAADT, V. 2002. *Ethics and Sustainable Community Design.* USA : Universal Publishers, 214 s. ISBN 1-58112-603-4

FLINT, N. 2011. *Schools, communities and social capital: building blocks in the „Big Society“.* National College for Leadership of Schools and Children's Services. 33 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://dera.ioe.ac.uk/2981/1/download%3Fid%3D147205%26filename%3Dschools-communities-social-capital-full-report.pdf

GRECMANOVÁ, H. a kol. 2011. *Klíma školy.* Olomouc : Hanex, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

MORIN, E. 1999. *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO Publishing, 1999. 63 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.7184&rep=rep1&type=pdf

MORIN, E., CIURANA, E. R. a MOTTA, R. D., 2006. *Educar en la era planetaria*. Primera reimpresión. Barcelona : Gedisa, 140 s. ISBN 84-7432-835-7

OECD 2006. *Schooling for Tomorrow :Thinking Scenarios, Rethink Education.* OECD PUBLISHING, 2002. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na www.oecd.org/dataoecd/52/49/36702582.pdf ISBN 978-9264-023635

POL, M. a kol. 2006. *Kultura školy – příspěvek k výzkumu a rozvoji.* Brno : Masarykova univerzita, 220 s. ISBN 80-210-3746-6

POL, M., LAZAROVÁ, B., 2011. *Dobrá škola.* Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 24 s. ISBN 978-80-87063-37-8 [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/06_Dobra_skola.pdf

SAV 2010. *Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti*, VEDA, Bratislava. 696 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na: http://www.ekonom.sav.sk/doc/Strategia2010.pdf ISBN 978-80-224-1151-6

STERLING, S. 2003. *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability*. Universite of Bath. 476 s. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf

UNESCO 2005. *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014*. [cit. 2012-02-10]. Dostupné na http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf

Autor:
Mgr. et Mgr. Ladislav Baranyai,
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: ladislav.baranyai@gmail.com

SEBAREGULÁCIA AKO ZLOŽKA OSOBNEJ IDENTITY V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Erika Belanská

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na skúmanie miery sebaregulácie u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii. Okrem požiadavky na kvalifikovanosť učiteľa etickej výchovy v pregraduálnej príprave, dôraz sa kladie na jeho osobnostné predpoklady – sebapoznanie, uvedomovanie si svojho cítenia, schopnosť riadiť vlastné emócie, regulovať seba samého. Cieľom príspevku je prezentovať čiastkové výsledky výskumu zisťovania miery vplyvu a prínosu jednotlivých študijných disciplín (prednášok a seminárov) prispievajúcich k utváraniu sebauvedomovania, sebapoznávania, sebahodnotenia, sebaregulácie u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii, a rovnako predstaviť koncept dizertačnej práce zameraný na skúmanie sebaregulácie ako formujúceho prvku osobnosti učiteľa etickej výchovy v pregraduálnej príprave a jeho výchovného vplyvu na žiakov.

ÚVOD

Schopnosť sebariadenia (= sebaregulácie) študentov, ich samostatnosť, resp. nezávislosť v priebehu vysokoškolského štúdia predstavuje nielen vyspelosť v rozhodovaní o vlastnom osude, ale aj určitú zrelosť vedomia kontroly, ochoty, odvahy prevziať zodpovednosť za kognitívny, emocionálny, sociálny a mravný rozvoj budúcich žiakov. Práve sebareguláciu možno považovať za dôležitú súčasť osobnosti študentov učiteľstva etickej výchovy, ktorá môže výrazne ovplyvniť účinnosť výchovného pôsobenia pri budúcom formovaní žiakov.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A JEDNOTLIVÉ PRÍSTUPY K SEBAREGULÁCII

Vo všeobecnosti sebaregulácia označuje riadenie ľudského správania i konania. Pri vymedzení tohto pojmu sa stretávame s viacerými teoretickými koncepciami. V ponímaní Karolyho (1993, In Brichcín, 1999, s. 22) sa sebaregulácia *„vzťahuje na tie procesy, pri ktorých je jedinec schopný riadiť cieľosmerné aktivity v určitom časovom intervale, aj napriek zmenám okolností“*. Zimmermanove (2000, in Boekaerts, 2000) chápanie sebaregulácie odkazuje na sebautváranie myšlienok, pocitov a činov, ktoré sú plánované a cyklicky prispôsobené na dosiahnutie vlastných cieľov, čo znamená, že ide o vopred premyslené, vôľovo kontrolované a sebareflexné (uvedomované) procesy. Najvýstižnejšia definícia Helusa a Pavelkovej (1992, s. 199) charakterizuje podstatu sebaregulácie ako *„vzťah človeka k sebe samému, ktorý sa vyznačuje okrem sebapoznávania, aj spôsobilosťou meniť, zdokonaľovať a utvárať seba samého podľa určitého plánu, so zreteľom k určitým cieľom“*.

Môžeme teda konštatovať, že sebaregulácia sa považuje za osobnostnú charakteristiku človeka a vyjadruje schopnosť prevziať zodpovednosť za seba a svoj rozvoj.

V odbornej literatúre nájdeme u väčšiny psychológov jednotlivé prístupy pri definovaní a utváraní procesu sebaregulácie, ktorí na tento pojem nazerajú z rôznych hľadísk a zdôrazňujú jeho rozmanité zložky:

- L. S. Vygotskij: vzájomná interakcia vnútorného a vonkajšieho prostredia predurčuje jedinca na to, čo si zvnútorní → teória vnútornej reči ako nástroj regulácie vlastného konania či myslenia.
- B. F. Skinner: človek sa učí z následkov svojho správania → sebaregulácia je založená na závislosti sebamonitorovania, sebainštruovania, sebahodnotenia, sepaspevňovania.
- W. Mischel, J. Wylie, H. W. Marsh (fenomenologický prístup): sebaregulácia konania vychádza nielen z podnetu okolia, ale najmä vedomia vlastného Ja (sebapoňatia), sebapoznávania, sebauvedomovania, sebamonitorovania, sebareflexie a sebahodnotenia.
- A. Bandura (nevychádza ani z operačného, ani fenomenologického prístupu): sociálne faktory ovplyvňujú schopnosť sebaregulovať vlastné konanie → človek môže modifikovať svoju činnosť podľa dôsledkov na okolie, môže uvažovať o tom, čo sa okolo neho deje, procesy sebapozorovania, sebaanalýzy a reakcií na vlastné správanie.
- N. Ach, K. Lewin, J. Kuhl (teória vôle): vyvinuté úsilie k hlbšiemu prieniku do špecifickej oblasti a dosiahnutie vytýčených cieľov v tejto oblasti → sebaregulácia spočíva v používaní vnútornej reči k udeleniu príkazov sebe samému.
- J. Piaget (konštruktivistický prístup): ľudia v priebehu vývinu získavajú kontrolu nad svojím myslením a učením, stávajú sa schopnejšími vytvárať vzájomné väzby medzi myslením a správaním, dôkladnejšie spracovávajú informácie → poznanie si človek riadi sám.
- B. J. Zimmerman (sociálno-kognitívny model): triadický teoretický prístup sebaregulácie pozostáva zo subsystémov (osobnosť, správanie/konanie, prostredie), ktoré predpokladajú tri typy sebaregulácie:

1. vnútorná sebaregulácia (človek riadi sám seba, svoju osobnosť → sebapercepcia, sebahodnotenie),

2. sebaregulácia správania (človek riadi svoje správanie → sebapozorovanie, sebapovzbudzovanie),

3. sebaregulácia prostredia (človek sa svojím konaním vyrovnáva s prostredím → imitácia, sebapresvedčovanie).

(Blatný a kol., 2010; Čáp – Mareš, 2007; Boekaerts – Pintrich – Zeidner, 2000)

Termín sebaregulácia môžeme chápať nielen z psychologického hľadiska. Z pohľadu pedagogickej psychológie a didaktiky je tento pojem vo vzťahu so slovným spojením sebaregulácia učenia, t. j. riadenie vlastného učenia, resp. riadenie samého seba pri učení. Podľa B. J. Zimmermana (1990, s. 5), ktorý vychádza zo sociálno-kognitívnej teórie A. Banduru, predstavuje sebaregulácia učenia *„riadené učenie, v ktorom učiaci sa stáva aktívnym aktérom svojho vlastného procesu učenia, ako po stránke činnostnej a motivačnej, tak i metakognitívnej. Na dosiahnutie cieľov (poznatky, známky, uznanie) vynakladá a riadi svoje vlastné poznávacie úsilie, je si vedomý svojich silných i slabých stránok, aktívne vyhľadáva nové informácie, podniká kroky či stratégie na zvládanie prekážok v učení, preberá zodpovednosť za dosiahnutie svojich výsledkov“*. Kognitívno-regulačná teória V. Kuliča (1992) pristupuje k riadenému učeniu v zmysle rozvíjania učiaceho sa človeka do systému s plnou sebaregulláciou (= vnútorné riadenie). To znamená, že priebeh i výsledky učenia a poznávania určuje sám učiaci sa, ktorý o jeho podmienkach rozhoduje.

ZLOŽKY SEBAREGULÁCIE

Ak by sme sa podrobnejšie pozreli na jednotlivé definície sebaregulácie, väčšina odborníkov definuje sebaregulácíu pomocou procesov, ktoré zahŕňajú – metakognitívne, motivačné, procesy konania a správania.

B. J. Zimmerman (in Boekaerts, 2000, s. 15) rozdeľuje sebaregulačné procesy do troch cyklicky sa opakujúcich fáz s jednotlivými zložkami:

1. uvažovanie (analyzovanie úloh, formulovanie cieľa, strategické plánovanie, sebamotivácia, sebaúčinnosť, očakávané výsledky, vnútorný záujem, zameranosť na cieľ)

2. realizácia alebo vôľovo kontrolované (sebakontrola, sebainštruovanie, koncentrácia pozornosti, stratégia, sebapozorovanie, sebamonitorovanie, sebaexperimentovanie)

3. sebareflexia (sebarozhodovanie, sebahodnotenie, kauzálna atribúcia, sebauspokojovanie, adaptovanie sa na celú situáciu).

Keďže ide o cyklickú povahu sebaregulácie, tento cyklus sa opakuje (sebareflexia ovplyvňuje proces uvažovania atď.).

SEBAREGULÁCIA V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽA EV AKO PREDPOKLAD VÝCHOVNÉHO PÔSOBENIA NA ŽIAKOV ZŠ – KONCEPT VÝSKUMU DIZERTAČNEJ PRÁCE

Jedným z hlavných cieľov etickej výchovy ako vyučovacieho predmetu, je viesť k schopnosti sebaregulácie, ktorá utvára a rozvíja mravnú osobnosť žiakov. Práve tu sa kladú požiadavky na budúcu profesiu učiteľa etickej výchovy, ktoré nespočívajú len v odbornej kvalifikácii, ale aj v jeho osobnostných predpokladoch – mať pozitívne sebahodnotenie a zdravú sebaúctu, poznať svoje silné i slabé stránky, pričiňovať sa o svoje sebazdokonaľovanie, dokázať riadiť a usmerňovať svoje emócie, reflektovať svoje poznatky, skúsenosti i zážitky, regulovať seba samého, svoj rozvoj.

Na základe tejto potreby a vlastnej skúsenosti v priebehu štúdia na vysokej škole v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii sme sa rozhodli pre výskum, ktorý by priniesol poznatky z oblasti sebaregulácie; poukázal na zmeny, ku ktorým dochádza v sebaregulácii počas 5-ročného štúdia u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii a u študentov študijných odborov učiteľstva akademických, umelecko-výchovných a výchovných predmetov; zdôraznil mieru vplyvu jednotlivých študijných jednotiek prispievajúcich k formovaniu sebaregulácie u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii, preskúmal vzťah medzi mierou sebaregulácie učiteľov etickej výchovy a mierou ich výchovného pôsobenia na žiakov ZŠ, a následne umožnil tvorbu návrhov na zefektívnenie pregraduálnej, resp. postgraduálnej prípravy učiteľov etickej výchovy.

CIEĽ VÝSKUMU A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Náš hlavný cieľ dizertačnej práce spočíva v poukázaní na významnosť sebaregulácie ako formujúceho prvku osobnosti/identity učiteľa etickej výchovy v pregraduálnej príprave a jeho výchovného vplyvu na žiakov ZŠ. Chceme zistiť mieru sebaregulácie u študentov jednotlivých študijných odborov učiteľstva a učiteľov etickej výchovy na ZŠ, vplyv študijných jednotiek na formovanie sebaregulácie u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii a mieru výchovného pôsobenia učiteľov etickej výchovy na žiakov ZŠ.

Zámery výskumu koncipujeme do nasledujúcich výskumných otázok:

Existujú rozdiely v miere sebaregulácie u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii a u študentov študijných odborov učiteľstva akademických, umelecko-výchovných a výchovných predmetov?

Prispievajú študijné jednotky k formovaniu osobnostných premenných u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii?

Aká je miera sebaregulácie u učiteľov etickej výchovy na ZŠ?

Existuje vzťah medzi sebareguláciou a efektívnosťou výchovného pôsobenia učiteľa etickej výchovy na žiaka ZŠ?

CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY A METÓD

Výskumnú vzorku budú tvoriť:

1. študenti jednotlivých ročníkov (Bc., Mgr.) PdF TU v Trnave:

   - študijný odbor učiteľstvo akademických predmetov, umelecko-výchovných a výchovných predmetov

   - študijný program učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii

   - absolventi študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii v akademickom roku 2010/2011

2. učitelia etickej výchovy na ZŠ v Trnave

3. žiaci (2. stupňa) ZŠ navštevujúci predmet EV v Trnave

Zámery výskumu chceme dosiahnuť prostredníctvom týchto metód:

- *Dotazník vplyvu a prínosu jednotlivých študijných jednotiek študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii v oblasti sebaregulácie* – posúdenie prínosu jednotlivých predmetov a ich prednášok a seminárov pre formovanie sebauvedomovania, sebapoznávania, sebahodnotenia, sebariadenia, sebareflexie, rozvíjania osobnej identity.
- Škály:
  Škála sebadeterminácie (SDS) – autormi sú Sheldon a Deci. Škála posudzuje individuálne rozdiely v miere, v akej majú jednotlivci tendenciu fungovať v smere sebaurčenia vo vlastnom živote a zahŕňa 10 položiek členených na 2 výrokové tvrdenia s päťbodovou stupnicou.
  Škála všeobecnej kauzálnej orientácie (GCOS) – autormi sú Deci a Ryan. 12-položková škála je zameraná na individuálne rozdiely vzhľadom na orientáciu na prostredie a reguláciu vlastného správania, t. j. autonómna, kontrolovaná a neosobná orientácia.
  Škála sebahodnotenia (RSES) – autorom je Rosenberg a škála pozostáva z 10 výrokov vyjadrujúcich možný pohľad na seba a vzťah k sebe samému.
  Škála I-E – autorom slovenskej verzie je Ruisel (pôvodná verzia LOC – autor Rotter). 23-položková bipolárna škála internality-externality sa zameriava na prisudzovanie príčin svojho úspechu/neúspechu buď sebe alebo vonkajším okolnostiam.
- *Dotazník miery výchovného pôsobenia jednotlivých učiteľov ZŠ na žiaka navštevujúceho predmet EV* – zisťovanie, ako žiaci vnímajú svojich učiteľov z hľadiska ich výchovného pôsobenia.

ANALÝZA ČIASTKOVÝCH VÝSLEDKOV PREBIEHAJÚCEHO VÝSKUMU

Vzhľadom na prebiehajúci výskum sme sa rozhodli prezentovať čiastkové výsledky zisťovania percepcie vplyvu a prínosu jednotlivých študijných jednotiek (prednášok a seminárov) v oblasti sebaregulácie u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Rovnako sme sa zamerali na mieru, v akej študenti určujú (= riadia) smer svojho správania, ktoré spočíva v sebauvedomovaní a slobodnej voľbe pre čokoľvek, čo sa rozhodnú robiť.

VÝSKUMNÝ SÚBOR A VÝSKUMNÉ METÓDY

Výskumu sa priebežne (pozn. výskum prebieha) zúčastnilo 14 študentov 1. ročníka magisterského stupňa a 9 študentov 2. ročníka magisterského stupňa Pedagogickej fakulty TU v Trnave vo veku 22 – 25 rokov. Súbor tvorili štyri vzorky študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s akademickým predmetom: anglickým jazykom, biológiou, matematikou, slovenským jazykom a literatúrou.

Na zisťovanie percepcie vplyvu a prínosu jednotlivých študijných jednotiek (prednášok a seminárov) sme použili vlastný vytvorený dotazník, ktorý obsahoval zoznam položiek predmetov s konkrétnymi názvami prednášok a seminárov absolvovaných za minulý semester pre študijný program učiteľstvo etickej výchovy. Študenti mali vyznačiť svoju odpoveď na škále od 1 po 6 (1-úplne nesúhlasím, 2-nesúhlasím, 3-skôr nesúhlasím, 4-skôr súhlasím, 5-súhlasím, 6-úplne súhlasím) podľa toho, do akej miery si myslia, že boli prednášky a semináre prínosné pre ich sebauvedomovanie, sebapoznávanie, sebahodnotenie, sebariadenie, sebareflexiu, rozvíjanie osobnej identity.

Účelom bolo zistiť, do akej miery študenti študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii vnímajú vplyv a prínos jednotlivých študijných jednotiek pre formovanie i utváranie osobnej identity.

Pri zisťovaní miery uvedomovania si seba, svojich emócií a slobodnej voľby pri rozhodovaní sa, sme využili metódu škály sebaurčenia (Self-Determination Scale – SDS), ktorú navrhli autori Sheldon a Deci (1993). Táto škála posudzuje, do akej miery je správanie človeka nezávislé (= sebaurčujúce) alebo kontrolované. Rozpätie škály zahŕňa 10 položiek členených na 2 výrokové tvrdenia s päťbodovou stupnicou (pozn. študenti mali označiť mieru príklonu k výroku, s ktorým sa viac stotožňujú), z ktorých sa jedna zameriava na vedomie seba „*Awareness of Self*“ (uvedomenie si vlastného cítenia, sebavnímanie, sebavidenie) a druhá na vnímanú voľbu „*Perceived Choice*“ (percepcia zmyslu slobodnej voľby, vlastné rozhodnutie, slobodný výber). Táto škála má dobrú vnútornú konzistenciu a reliabilitu (koeficient alfa sa pohybuje v rozmedzí od .86 do .92). Viaceré výskumy preukázali jej dobrý predpoklad pri skúmaní psychického zdravia, sebaaktualizácie, empatie a životnej spokojnosti (Sheldon, Deci, 1996), kreativity (Sheldon, 1995), odolnosti voči tlaku rovesníkov (Grow, Sheldon a Ryan, 1994).

Naším zámerom bolo zistiť, do akej miery je regulovaný smer správania študentov z hľadiska uvedomenia si seba a svojho cítenia alebo vedomej voľby (vlastného rozhodnutia), ktorá sa môže prejaviť v zodpovednosti za dosiahnuté poznatky i skúsenosti počas štúdia a následnej identifikácii s budúcou profesiou učiteľa etickej výchovy.

ČIASTKOVÉ VÝSLEDKY VÝSKUMU

Analýza výsledkov vychádzala z dotazníka zameraného na percepciu vplyvu a prínosu

jednotlivých študijných jednotiek (t. j. prednášok a seminárov) u študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii. Študenti 1. ročníka magisterského stupňa mali vyjadriť mieru vplyvu a prínosu nasledujúcich študijných predmetov: Teoretické základy etickej výchovy 1 a 2, Výchovné poradenstvo, Sociálna patológia a prevencia. Študenti 2. ročníka magisterského stupňa hodnotili vplyv a prínos predmetov: Teoretické základy 3 a 4, Teória a prax etickej výchovy 1 a 2, Matrimoniológia. Zaznamenané odpovede sme vyhodnotili a určili poradie percepcie jednotlivých študijných predmetov, ktoré prispievajú k formovaniu sebaregulácie v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy. Absolvovanie týchto predmetov v pregraduálnej príprave učiteľa etickej výchovy môže výrazne ovplyvňovať určitý hodnotový posun v zmysle sebaocenenia, sebaprijatia i prijatia druhých, sebaregulácie, zefektívnenie využívania sociálnych zručností potrebných pre život v rodine, škole, budúcej profesii.

Doterajšie zistenia (Tabuľka 1 a Tabuľka 2) poukazujú na prínos jednotlivých predmetov a ich prospešnosť pre vlastný sebarozvoj, sebareguláciu. Z výsledkov usudzujeme, že vo vedomí študentov je schopnosť zachytiť mieru vplyvu študijných predmetov na sebarozvíjanie a sebautváranie identity. Jednotlivé predmety sa zameriavajú na podporu socializácie študentov a učenie sa cez zážitok. Je zrejmé, že študenti si uvedomujú ich význam nielen pre teoretické a praktické nadobúdanie spôsobilostí do budúcej praxe, ale aj prínos pri formovaní osobnostných vlastností, akými sú mravnosť, čestnosť a prosociálnosť.

Tabuľka 1: Percepcia prínosu a vplyvu študijných jednotiek na sebareguláciu u študentov 1. roč. Mgr.

Poradie prínosu	Študijná jednotka	Priemerné skóre	Min.	Max.
1.	Teoretické základy EV 1 (ZS)	4,79	2,17	5,92
2.	Soc.patológia a prevencia ZS)	4,73	2,75	6,00
3.	Teoretické základy EV 2 (LS)	4,58	1,83	5,71
4.	Výchovné poradenstvo (LS)	4,26	2,00	5,92

Tabuľka 2: Percepcia prínosu a vplyvu študijných jednotiek na sebareguláciu u študentov 2. roč. Mgr.

Poradie prínosu	Študijná disciplína	Priemerné skóre	Min.	Max.
1.	Matrimoniológia (LS)	5,04	3,92	6,00
2.	Teória a prax EV 2 (LS)	5,02	3,33	5,67
3.	Teoretické základy EV 4 (LS)	4,77	2,46	5,92
4.	Teoretické základy EV 3 (ZS)	4,61	3,96	5,17
5.	Teória a prax EV 1 (ZS)	3,90	1,92	4,92

Čo sa týka zisťovania miery uvedomovania si seba, svojich emócií a slobodnej voľby pri rozhodovaní sa, očakávali sme, že študenti etickej výchovy v magisterskom stupni sú už zrelými a vyrovnanými osobnosťami nielen v regulovaní svojich emócií, či rozhodovaní o vlastnom osude, ale taktiež v schopnosti podnecovať iných v rozvíjaní ich túžob a záujmov, v hľadaní pravdy o sebe samých, o svojom mieste v živote. Predpokladali sme, že študenti sú si vedomí svojej zodpovednosti za voľbu štúdia a dosiahnutých poznatkov, s rozvahou

zvažujú svoje schopnosti a možnosti. Lepšia kontrola správania by im mala umožňovať vytváranie dobrých medziľudských vzťahov a angažovanie sa za etické hodnoty.

Najvyššie možné dosiahnuté skóre bolo 25 bodov. Výsledky preukázali, že študenti 1. aj 2. roč. magisterského stupňa dosiahli priemerne 21 bodov pri položkách týkajúcich sa vedomia seba („*Awareness of Self*"). Je zrejmé, že vedomie seba a vnímanie vlastných emócií je u študentov identifikované naplno. Čo sa týka samotného vnímania voľby, resp. vlastného rozhodnutia („*Perceived Choice*"), tento faktor vyšiel priemerne na 17 bodov z možného maxima 25 bodov. Z výsledkov možno predpokladať, že študenti majú tendenciu konať spôsobom, ktorý je primeraný poznaniu a vedomiu hodnoty seba ako slobodnej bytosti, preberajú zodpovednosť za svoje správanie, majú kontrolu nad svojím konaním.

Ďalej, sme sa snažili zistiť mieru spokojnosti s vyučovacími predmetmi v priebehu štúdia etickej výchovy (4-veľmi vysoká, 3-vysoká, 2-nízka, 1-veľmi nízka). Zistené hodnoty, sme dali do vzťahu so škálou sebaurčenia (Self-Determination Scale – SDS). Zisťovaním korelačného koeficientu sme sledovali vzájomný vzťah medzi:

- vedomím seba a mierou spokojnosti so študijnými predmetmi EV
- vnímanou voľbou a mierou spokojnosti so študijnými predmetmi EV.

Tabuľka 3: Priemerný korelačný koeficient na vybranej vzorke študentov

	Mgr. 1. roč.	**Mgr. 2. roč.**
spokojnosť so študij. predmetmi EV - vedomie seba	r = - 0,1318	r = 0,3413
spokojnosť so študij. predmetmi EV - vnímaná voľba	r = - 0,0401	r = 0,4244

Na základe vypočítaných korelačných koeficientov uvedených v tabuľke sa u študentov 1. ročníka magisterského stupňa nepreukázali významné vzťahy medzi skúmanými javmi, t.j. medzi vedomím seba, vnímanou voľbou a percipovanou spokojnosťou so študijnými predmetmi etickej výchovy, avšak u študentov 2. ročníka magisterského stupňa dosiahol korelačný koeficient hodnotu 0,3413 (spokojnosť so študijnými predmetmi EV a vedomie seba) a 0,4244 (spokojnosť so študijnými predmetmi EV a vnímaná voľba), čo predstavuje stredne silnú koreláciu (pozn. hodnota korelačného koeficienta pre stredne silnú koreláciu je od 0,3 do 0,5).

Myslíme si, že naše výsledky poukazujú na skutočnosť, že u respondentov 2. ročníka magisterského stupňa prostredníctvom absolvovaných študijných predmetov zážitkového charakteru v programe etická výchova dochádza k lepšiemu poznávaniu a uvedomovaniu si seba, svojho cítenia, schopnosti riadiť vlastné emócie, preberať zodpovednosť za svoje správanie, mať kontrolu nad svojím konaním, čo významne prispieva k sebaregulácii.

Aby sme jednoznačne mohli potvrdiť formatívny vplyv študijných jednotiek programu etická výchova na sebaregulácii, bude potrebné výsledky výskumného súboru doplniť o kontrolnú vzorku študentov študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov, umelecko-výchovných a výchovných predmetov, t. j. študentov, ktorí neabsolvovali predmety študijného programu etická výchova.

ZÁVER

Vzhľadom na prebiehajúci výskum bolo zastúpenie vzorky vysokoškolských študentov neúplné. Preto sme sa pokúsili o čiastkovú interpretáciu predbežných výsledkov, ktoré sa môžu s pribúdajúcimi údajmi meniť.

Z výsledkov môžeme konštatovať, že sebareguláciu je možné chápať tiež ako spôsob projektovania životnej cesty. Jej intenzita sa reflektuje do celej osobnosti – do jej správania, postojov, emócií, myšlienok i túžob. Vedomie seba, dôvera v seba samého, slobodné rozhodovanie sa a konanie je potrebné nielen v pregraduálnej príprave učiteľa etickej výchovy, ale zároveň je i začiatkom na ceste k osamostatneniu, nezávislosti a k regulácii iných oblastí života.

Literatúra

BRICHCÍN, M. *Vůle a sebekontrola.* Praha : Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4
BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P.R. – ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA : Academic Press, 2000. 785 s. ISBN 978-0-12-369519-2.
BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti – hlavní témata, současné přístupy.* Praha : Grada publishing, a. s., 2010. 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
ČÁP, J. – MAREŠ. J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
GROW, V. – SHELDON, K. M. – RYAN, R. M. *Trait self-determination and resistance to peer presure.* University of Rochester, 1994.
HELUS, Z. – PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizace školy. In : *Pedagogika*, roč. 42, 1992,č. 2, s. 197-208.
KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení.* Praha : Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
SHELDON, K. M. *Creativity and self-determination in personality*. Creativity Research Journal, 8, 1995, p. 25-36.
SHELDON, K. M. – DECI, R. M. *The self-determination scale.* University of Rochester, 1996.
ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. In *Educational Psychologist*, 1990, Vol. 25, No. 1, p. 3-17.

Autor

Mgr. Erika Belanská
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: erika.belanska@gmail.com

VYNÁRAJÚCA SA GRAMOTNOSŤ – PRVÁ (NE)CIELENÁ GRAMOTNOSŤ

Mária Belešová

Zuzana Šulganová

Abstrakt

Predkladaný článok pojednáva o charakteristikách prirodzene vynárajúcej sa gramotnosti, so špecifickým zameraním sa na predčitateľskú a predpisateľskú gramotnosť. Keďže proces zdokonaľovania sa dieťaťa v jazykových zručnostiach sa začína ihneď po narodení, zameriame sa na necielený, avšak poznávací proces učenia sa detí v kontexte formovateľnej podoby myslenia a uvažovania o prvých skúsenostiach dieťaťa s gramotnosťou. Predložený návrh výskumu vnímame ako nevšedný príklad poňatia detí o čítaní a písaní ešte pred začatím ich formálneho vzdelávania a v prvom ročníku základnej školy. V článku predkladáme i vzorové otázky, pomocou ktorých získame od detí odpovede o ich prvých skúsenostiach s tlačeným médiom. Zameriavame sa i na rodinné prostredie, ktoré je nezanedbateľným indikátorom v procese vynárajúcej sa gramotnosti.

ÚVOD

Spoločnosť upriamuje čoraz väčšiu pozornosť na malé deti. Snaží sa podporovať ich prirodzený vývin a rôznymi spôsobmi im uľahčovať cestu k úspešnému vzdelávaniu sa. V oblasti vynárajúceho sa čítania a písania neostáva zanedbaná ani oblasť rozvoja komplikovaného procesu, akým čítanie a písanie dozaista je. Cesta k úspešnému zvládnutiu týchto procesov zo začiatku nebýva jednoduchá, avšak postupnými krokmi, ktoré majú na pamäti individualitu dieťaťa, sa zdolávajú prvotné prekážky zabraňujúce zvládnutie osvojenia si čítania a písania.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Ak čitateľskú gramotnosť chápeme ako výsledný proces gramotnosti, v ktorom človek dosahuje konkrétne čitateľské vedomosti, zručnosti a schopnosti a následne ich rozvíja, tak vynárajúcu sa gramotnosť budeme považovať za necielený prostriedok, ako túto plnohodnotnú úroveň čitateľskej gramotnosti nadobudnúť. Tieto kroky sú samozrejme zložité, preto sa musíme nutne zaoberať prvými štádiami rozvoja gramotnosti, ktoré vypovedajú o významných predispozíciách raného čitateľa. V predškolskom období sa tieto predispozície dostávajú do fázy utvárania sa, rozvíjania a požadovaného formovania. Ide o vedomosti, zručnosti a predstavy, ktoré si dieťa osvojí ešte pred formálnym výcvikom v škole.

Pojem **vynárajúca sa gramotnosť** prvýkrát použila M. Clayová (cit. podľa J. Dostal – S. Hanley, 2011) v súvislosti s tým, ako deti predškolského veku zaobchádzajú s knihami pri čítaní a písaní a aké činnosti s nimi vykonávajú, aj keď čítať ani písať v tradičnom zmysle slova zatiaľ nevedia. Kľúčom ku gramotnosti je previazanosť všetkých jej častí: rozprávanie, počúvanie, čítanie, písanie. Proces učenia čítať a písať sa začína v živote dieťaťa veľmi skoro. Avšak tomuto učeniu predchádza objavovanie čítania a písania a až neskôr si ho začne dieťa osvojovať. Väčšina detí je schopných identifikovať spoločné znaky slova vo veku 2 – 3 rokov. Podľa pedagogiky Márie Montessoriovej deti musia skúmať, poznávať, objavovať, robiť

konkrétnu činnosť s konkrétnym materiálom, ktorou odpovedajú na svoju vnútornú potrebu vyvíjať sa. Učenie sa, zdokonaľovanie zručností a schopností je teda prirodzenou potrebou detí od ich najútlejšieho veku. Dieťa hľadá podnety pre svoj rozvoj vo svojom bezprostrednom okolí. Spontánne siaha po informáciách, ktoré zodpovedajú jeho mentálnym potrebám a venuje sa činnosti, ktorá stimuluje jeho vnútorný rast. Mozog dieťaťa má zvláštnu schopnosť v obdobiach zvýšenej senzitivity na podnety z okolia absorbovať a skladovať bez námahy veľké množstvo poznatkov. Z tohto hľadiska považujeme koncept vynárajúcej sa gramotnosti v predškolskom období za vhodný, predovšetkým najmä v zmysle rozvoja gramotnosti dieťaťa v predškolskom období. V tomto ponímaní sa v teórii súvisiacej s vynárajúcou sa gramotnosťou stretávame i s pojmami ako sú čitateľská pregramotnosť, emergujúca, počiatočná, včasná, raná, skorá či spontánne sa vynárajúca gramotnosť. Podstata týchto pojmov je obsiahnutá už v samotnom názve. S. Šaling a kol. (1997) odvádza pojem „emergentný“ z pôvodného filozofického smeru – emergentizmus, čo znamená chápanie vývoja, podľa ktorého vyššia forma existencie vzniká na základe nižšej, a to tým, že nižšie prvky vstupujú do nových súvislostí. Vývin čitateľskej gramotnosti sa pokladá za prirodzenú súčasť vývinu jazyka a reči, spájajúc sa s najranejšími štádiami ontogenézy, počínajúc už prvým rokom života.

V posledných rokoch sa koncept vynárajúcej sa gramotnosti postupne nahradil pojmom čakaním na zrelosť na čítanie alebo pripravenosť na čítanie, kde existuje bod v čase, keď je dieťa schopné a pripravené začať sa učiť čítať a písať. Teória vynárajúcej sa gramotnosti má základ vo výskume v oblasti vývoja dieťaťa, psychológie, lingvistiky, antropológie, sociológie a vzdelávania sa. Podľa odborníkov sa rozvoj gramotnosti začína približne okolo jedného roku života, keď sa dieťa učí rozprávať. Je súčasťou ich rečového vývinu a pri stretnutí s písaným textom sa začína intenzívnejšie rozvíjať. Výsledky viacerých výskumov dokazujú, že u detí predškolského veku sa proces nadobúdania gramotnosti začína už pred ich vstupom do školy, vyvíja sa v každodenných aktivitách v interakcii so svetom okolo nich. Pripravenosť na čítanie sa rozvíja súčasne s pripravenosťou začiatku učenia sa čítať a písať. Osvojovanie si písanej podoby jazyka dieťaťom je základným znakom vynárajúcej sa gramotnosti. Samostatné čítanie bez spojitosti s písaním sa prejavuje prezeraním kníh, kde dieťa vyvíja záujem najmä o obrázky v knihe.

Za posledné desaťročia sa aj vo vedeckej oblasti začalo intenzívne pracovať na teórii o vynárajúcej sa gramotnosti (J. C. Harste – V. A. Woodward – C. L. Burke, 1984; E. Sulzby – J. Barnhart – J. Hieshima, 1989). Viacerí autori predpokladajú, že malé deti sa aktívne zapájajú do procesov súvisiacich s čítaním a písaním. Začali sa študovať rodiny s deťmi, kde deti vedeli čítať a písať ešte pred vstupom do školy. Medzi tieto deti sa radili najmä tie, ktorých informovanosť o čítaní a písaní sa približovala k technike čítania a písania dospelých, a ktoré boli schopné identifikovať napísané slová bez pomoci obrázka, podobne aj deti, ktoré dokázali hláskovať slová ako dospelí. Na základe týchto výskumov ich autori identifikovali znaky, ktoré sú prítomné v domovoch predčasných čitateľov. Východiskom analýz týchto rozsiahlych výskumov sa vyvinula **teória o vynárajúcej sa gramotnosti**, ktorá zahŕňa nasledujúce prvky:

1. Naučiť sa čítať a písať sa začína v živote veľmi skoro – deti majú skorý kontakt s písaným jazykom. Vo veku dvoch alebo troch rokov vie mnoho detí rozoznávať znaky, štítky a logá okolitého prostredia.
2. Čítanie a písanie sa rozvíja u malých detí paralelne a prepojene – písanie je pre malé deti jednoduchší proces ako čítanie. Pre rozvoj gramotnosti je potrebné, rozvíjať oba procesy súbežne.

3. Gramotnosť sa vyvíja od reálnych životných situácii, v ktorých je čítanie a písanie použité na realizáciu rôznych vecí – funkcia predchádza formu. Gramotnosť u malých detí je zvyčajne zakotvená v nejakej činnosti, ktorá presahuje samotný cieľ gramotnosti.
4. Deti sa učia gramotnosti prostredníctvom aktívneho zapojenia sa do gramotnostných činností – deti sa učia aj prostredníctvom opakovania z kníh. Ak deti znova prečítajú tú istú knihu, nemožno hovoriť o memorizácii textu. Toto je len príklad rekonštrukcie si významu knihy. Vidíme, ako si deti mnohokrát vymýšľajú hláskovanie, v podobnej súvislosti môžeme zaznamenať aj ich pokusy o rekonštrukciu znalostí písaného jazyka. Objav detského hláskovania možno považovať ako jeden zo spôsobov, ako sa dieťa zoznamuje s fonetickými prvkami písma.
5. Počiatočné čítanie zohráva osobitnú úlohu vo vývine gramotnosti malých detí – tým, že dieťa počúva slová nachádzajúce sa v knihách, v neskoršom období sa u neho môže rozvíjať cit pre povahu písaného jazyka. Deti získavajú globálny zmysel toho, čo je čítanie, a ako prebieha. Rozvíja sa ním nielen pozitívny vzťah k čítaniu, ale aj silná motivácia, obzvlášť pri nástupe dieťaťa do školy. Začínajúce čítanie je taktiež dôležitým prostriedkom, ktorým si deti môžu vytvoriť poňatie pre knihy, tlač a celostnú povahu a zmysel čítania.
6. Naučiť sa čítať a písať je vývinový proces – deti prejdú fázami rôznymi spôsobmi v rôznom veku. Teórie Piageta a Vygotského aj v súčasnosti plnia významnú úlohu a pomoc pre pochopenie vývojových procesov, keď sa deti začínajú učiť. Ešte vždy sa zaznamenáva význačný prírastok detského čítania v jednotlivých fázach vývinu dieťaťa (J. A. Masonová, 1980) a nezanedbateľne i v prírastku detského písania a zdokonaľovania jemnej motoriky slúžiacej pri písaní a manipulácii s písacími potrebami

Počiatky gramotnosti majú svoje miesto už v ranom období života dieťaťa. Proces učenia a osvojovania gramotnosti, jeho postupný priebeh a charakter je z hľadiska vynárajúcej sa gramotnosti rozhodujúci. Gramotnosť sa postupne v období predškolského veku vynára a rozvíja v určitých etapách. V. Trubínová (2007), S. Kikušová (1997/1998), E. Ferreirová (1990), A. Teberosky (1990) uvádzajú v súvislosti s obdobím vynárajúcej sa gramotnosti štyri vývinové etapy:

1. ***Prvá etapa*** prebieha v období dvoch až štyroch rokov, kedy deti prevažne navštevujú najmladší ročník materskej školy. Písomný prejav je v rozhodujúcej miere spojený s kreslením, kde dieťa má vlastný repertoár symbolov a kódov umožňujúci organizáciu a plánovanie písaného textu. Dieťa nakreslí obrázok, experimentuje s ním, s jeho farbou, veľkosťou, tvarom a následne číta, čím verbálne opisuje svoj výtvarný prejav. Dieťa na nižšej úrovni k obrázku pripája jednotlivé znaky pripomínajúce čarbanicu. Znázorňuje tým písmo, napodobňuje ho a na základe požiadavky dospelého dieťa postupne svojmu písomnému záznamu prisudzuje určitý význam. Jedná sa o čarbanie s komunikačným odkazom. Ak si dieťa začína uvedomovať tvary písmen a napodobňuje ich, zaznamenáva rôzne tvary do riadku, ťahá líniu pri písaní, možno konštatovať, že sa jedná o literárne čmáranie. Dieťa postupne chápe napísané ako text a „číta“. Nastáva identifikácia pamäťového čítania, ktoré sa spája najmä s prezeraním ilustrácií, omaľovaniek, kníh. Dieťa na základe zapamätania predčítaného hovorí o nakreslenom obrázku. Možno však pozorovať rozdiel v texte a v prednese dieťaťa.
2. ***Druhá etapa*** vývinu gramotnosti je charakteristická počiatočným písaním písmen. V tejto etape sa začínajú objavovať vzájomné vzťahy medzi fonémou a grafémou,

dieťa začína chápať, že písmo sa skladá z určitých konvenčných znakov, ktoré používajú dospelé osoby, a tieto znaky začína napodobňovať. Písomná produkcia dieťaťa je obmedzená na písanie písmen, preto vedľa kresby dieťaťa môžeme identifikovať veľké tlačené písmená. Písmená znázorňujú poväčšine sumarizáciu celého slova a znázorňuje nimi nielen svoje meno, ale i názvy predmetov a javov. Dieťa objavuje písmo, avšak ešte absentuje úplne vytvorený súvis medzi hovoreným, čítaným a ukazovaným textom. U dieťaťa sa postupne prejavuje dobrá zraková, smerová a priestorová orientácia v texte. Proces čítania prebieha pomocou pamäti, kde dieťa ukazuje na písaný text a opakuje si slová z textu, ktoré vie naspamäť, alebo si ich pamätá vďaka ilustrácii.

3. ***Tretia etapa*** je charakteristická vytváraním slabiky ako fonetickej jednotky, kde sa uvedomovanie si fonologickej štruktúry hovoreného slova a schopnosť rozlišovať jednotlivé slabiky považuje za rozhodujúci aspekt v nácviku čítania. Deti chápu slovo ako celok, a preto sa snažia pri písaní poskladať slovo z viacerých písmen, čím vytvárajú pravé slabiky, ktoré znázorňujú celé slovo. Dieťa postupne píše viac písmen, až správne napíše celé slovo. U detí sa často vyskytuje jav, že dopisujú k slovám rôzne písmená, ktoré poznajú. Deti vedia správne vnímať text zľava doprava a uvedomujú si, že každý text je nositeľom určitej informácie, reprodukujú ho a dopĺňajú svojimi slovami a myšlienkami. Na rozvoj fonologickej stránky jazyka efektívne vplývajú rozmanité básničky, riekanky, pesničky, ktoré považujeme v predškolskom období za dôležitý nástroj rozvoja reči.
4. ***Štvrtá etapa*** gramotnosti je charakteristická tým, že dieťa píše slovo podľa ustáleného poradia a spôsobu jeho písania. Prvé slovo, ktoré vie dieťa zvyčajne napísať, je jeho meno. Slová, ktoré nevie presne napísať, vyhľadáva a rozlišuje v texte, odpisuje ich a začína postupne rozlišovať slová v súvislom texte na základe ich reálneho významu. V tejto etape sa využíva konvenčné hláskovanie a transkripcia hovorenej reči do písanej podoby. Nezanedbateľná je i spontánna aktivita dieťaťa, kde dieťa skúma písanú reč, napodobňuje ju, objavuje jej pravidlá a princípy. Gramotnosť dieťaťa sa v tomto prípade prirodzene vynára.

Proces vynárajúcej sa gramotnosti a proces čítania a písania má byť podporovaný prostredím a kultúrou. Podľa M. Mačájovej (2011) sa v predškolskom období vyžaduje tolerantnejší prístup k formálnym kritériám a požiadavkám čítania a písania, zachovanie prirodzenej vývinovej kontinuity, postupné kumulovanie pregramotných skúseností a vedomostí a rešpektovanie individuálnych rozdielov v procese osvojovania si písanej reči. Pri výskumoch zameraných výhradne na koncept vynárajúcej sa gramotnosti je dôležité mať jasný a diferencovaný pohľad na koncepčné znalosti o gramotnosti, ktoré sú vo väčšej miere zastúpené na začiatku materskej školy, zatiaľ čo procedurálne znalosti o gramotnosti sa javia ako nevyhnutný vzťah k fonologickému povedomiu na začiatku čítania. Celkové poňatie gramotnosti sa viaže na podmienku času. Včasne podchytené skúsenosti detí s čítaním a písaním môže viesť k posilneniu ich vlastnej vnútornej motivácie, ako zo strany sociálneho, tak i zo strany kultúrneho prostredia.

EMPIRICKÁ ČASŤ

Na základe predchádzajúcich teoretických pohľadov a definícií sa pokúsime nadviazať na výskum, v ktorom predložíme dve možnosti priblíženia sa ku skúmaniu vynárajúcej sa gramotnosti. Doterajšie výskumy o gramotnosti (napr. štúdie PIRLS, OECD PISA, výskumy ŠŠI) zisťovali úroveň čítania a písania, t.j. ako vedia žiaci základných škôl čítať, písať, pracovať s textom. K najobšírnejším výskumom zaoberajúcich sa vynárajúcou

sa gramotnosťou zaraďujeme Metodiku hodnotenia čitateľských spôsobilostí detí, prostredníctvom ktorej možno zisťovať prejavy vynárajúcej sa gramotnosti u detí. Túto metodiku vypracovala novozélandská autorka M. M. Clayová, ktorej metóda je značne rozšírená najmä v anglicky hovoriacich krajinách. Metodika pozorovania a hodnotenia gramotnosti (známu pod skratkou MPHG) je určená na sledovanie čitateľského pokroku detí počas prvého roka školskej dochádzky. Ťažiskom metodiky, vyplývajúc z názvu, je opakované sledovanie a porovnávanie výkonov dieťaťa v čase, pričom dôraz sa kladie na zaznamenávanie všetkých prejavov a výkonov žiaka, aj správnych, aj nesprávnych.

Hlavným dôvodom, prečo sme sa začali zaoberať zvolenou problematikou, je súčasný stav a výsledky dnešných žiakov v medzinárodných porovnávacích štúdiách OECD PISA a PIRLS, ktoré vyhodnocujú úroveň čitateľskej gramotnosti na Slovensku i v zahraničí. Naši žiaci v daných štúdiách dosiahli nelichotivé výsledky, ktoré vzbudili u odbornej verejnosti veľkú pozornosť a poukázali na skutočnosť, že:

1. dieťa môže mať vlastné **predstavy o čítaní a písaní**, ktoré podmieňujú jeho ďalšie kroky so stretávaním sa s printovým médiom a
2. **rodinné zázemie** dieťaťa patrí k silným formujúcim faktorom ovplyvňujúci výsledky testov porovnávacích štúdií.

Týmito naoko jednoduchými skutočnosťami sa nepokúšame zistiť objektívny stav nadobudnutých čitateľských kompetencií u deti predškolského veku alebo u žiakov prvého ročníka základnej školy. Našim cieľom nie je ani rozvíjať čitateľskú gramotnosť u spomínaných subjektov, ani navrhovať riešenia pre elimináciu nežiaducich vplyvov zamedzujúcich pozitívne dosahovanie meraných výsledkov, ani navrhovať projekty na rozvoj čitateľskej gramotnosti detí.

Deti vstupujú do škôl s vopred vytvorenými predstavami o tom, ako funguje svet. Po vstupe do školského prostredia dochádza ku konfrontácii s doterajšími poznatkami a s poznatkami, ktoré im odovzdáva vyučujúci. Detské predstavy sa stávajú východiskom pozitívneho rozvoja poznania detí s praktickým zameraním sa aj na oblasť vynárajúcej sa gramotnosti. Tieto predstavy reprezentujú dôležitý zdroj poznania vývinu dieťaťa, ktoré netvoria akýsi zblúdilý spôsob poznania sveta. Naopak, pre deti sú zmysluplné, zodpovedajú ich skúsenostiam a špecifickému pohľadu na svet (A. Petrasová, 2003). Podobne o detských predstavách zmýšľajú aj P. Gavora a M. Krčmáriková (1998), ktorí tvrdia, že deti majú isté predstavy a vedomosti aj o čítaní a písaní, ktoré však neupútavajú ich pozornosť. Minimálne sú to tieto vedomosti:

1. Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
2. Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
3. Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).

Problematiku vplyvu rodiny v rozvoji čitateľskej gramotnosti a všeobecne vynárajúcej sa gramotnosti v predškolskom období považujeme za aktuálnu a pre vývin dieťaťa potrebnú. Značný problém vidíme aj v nedostatočnom zapájaní sa rodičov pri rozvoji čitateľských zručností dieťaťa, neochota rodičov participovať s materskou školou pri pozitívnom vplyve a vytváraní si pozitívneho vzťahu dieťaťa ku knihám. Rodičia mnohých detí žijú v súčasnosti uponáhľane a v snahe zabezpečiť svojim deťom optimálne podmienky pre život často pozabúdajú, že vo vzájomnej interakcii najmä s deťmi v ranom období môžu pozitívne vplývať na rozvoj ich osobnosti, socializácie či gramotnosti. Deti tak na úrovni prvého stupňa základných škôl postupne strácajú záujem o čítanie a o knihy, nemajú k nim vzťah, čo môže mať v budúcnosti za následok i školský neúspech dieťaťa.

Našim **cieľom** je:

- zistiť u žiakov primárneho vzdelávania ich naivné poňatie gramotnosti (t. z. ako žiak poníma funkciu čítania a písania v životných, akademických i neakademických, situáciách);
- preskúmať, v čom žiaci vidia potenciality (výhody a nevýhody) písaného média;
- stanoviť, ako žiaci hodnotia gramotnostné prostredie (rodinné, školské i mimoškolské), v ktorom žijú;
- zistiť, s akými formami textov majú žiaci kontakt;
- analyzovať teoretické koncepcie čitateľskej gramotnosti v rodine;
- zmapovať zámerné i nezámerné pôsobenie rodičov v rozvoji počiatočného čítania detí predškolského veku;
- objasniť, analyzovať a porovnať, aké spôsoby čitateľských aktivít preferujú dnešní rodičia pre deti predškolského veku.

Charakteristika výskumných vzoriek

V oboch výskumoch budeme intenzívne pracovať s malou vzorkou participantov (cca 10). Veľkosť vzorky v danom výskume považujeme za predbežný, nakoľko naším cieľom nie je získať množstvo opakujúcich sa informácií, ale získať dáta, ktoré sa stanú teoreticky nasýtenými.

Prvú výskumnú vzorku budú tvoriť končiaci prváci základných škôl. Koniec školského roka pokladáme za ideálny čas, keď už dieťa má osvojené poznatky v oblasti čítania a písania, ale ešte presne nevie účel týchto poznatkov. Tým chceme spojiť jednak ich nadobudnutú znalosť, jednak ich naivné predstavy o využití čítania a písania do budúcnosti. Žiakov si do výskumu vyberáme podľa dostupnosti, nie podľa náhodnosti alebo zámeru. Avšak pohlavie, rodinné prostredie, typ navštevovanej školy, a napokon individualita každého žiaka bude svojská, ktorej by sa ani nepatrilo prideľovať nejakú zovšeobecniteľnosť. Skúmaní žiaci budú pochádza z Bratislavského kraja.

V druhej výskumnej vzorke sa zameriame na rozmanité rodiny s deťmi predškolského veku, aby sme získali informácie o rodinných faktoroch vplývajúcich na rozvoj počiatočného čítania detí. Podmienkou je, aby deti boli vo veku 4 – 6 rokov, nakoľko pri realizácii interview s deťmi je potrebné, aby deti mali nadobudnuté určité jazykové kompetencie a komunikačné zručnosti. Výber rodičov a detí bude dostupný. Rodičia budú vopred oboznámení o priebehu a realizácii výskumu a o spôsobe využitia získaných dát. Rodičia i deti budú pochádzať z dvoch krajov Slovenska: Bratislavského a Žilinského samosprávneho kraja.

Výskumné metódy

Doterajšie výskumy o detskom poňatí čitateľskej gramotnosti sa v našej republike i vo svete uskutočňovali prevažne pomocou kvalitatívnych výskumných metód, a to najmä *rozhovorom* (pološtruktúrované interview), *projektívnymi technikami* (slovné asociácie, detská kresba), *grafickým štruktúrovaním učiva* (vytváranie máp). Medzi kvantitatívne metódy zisťujúce poňatie dieťaťa o čitateľskej gramotnosti možno zaradiť *dotazník, didaktické testy.* Pomerne často využívanou výskumnou metódou skúmania čitateľskej a vynárajúcej sa gramotnosti

v rodinnom prostredí je ***interview***. Ako tvrdí P. Gavora (2007*)* „interview nie je len striedanie otázok a odpovedí, je to zároveň sociálny vzťah dvoch ľudí v konkrétnom čase a prostredí". Je to jedna z metód, ktorá umožňuje aspoň z malej časti pochopiť a porozumieť postaveniu čitateľskej gramotnosti v rodinách z pohľadu rodičov detí v období, kedy sa učia čítať a pracovať s hovoreným slovom či písaným textom.

Keďže v tomto príspevku pojednávame o dvoch nezávislých výskumoch, ktoré však majú rovnaké teoretické zakotvenie, rozhodli sme sa k nim pristupovať čo sa použitých metód týka a výberu výskumnej vzorky, podobne. Použitou metódou pre oba výskumy bude hĺbkové **pološtruktúrované interview**. Jeho efektivitu vidíme najmä v jeho pružnosti a v tom, že môžeme náš vopred pripravený okruhový rámec otázok prispôsobiť odvíjajúcemu sa rozhovoru.

Príklady otázok použitých v interview pre deti:

- Akú úlohu zohráva čítanie/písanie v živote ľudí/v tvojom živote?
- Myslíš si, že všetci ľudia na celom svete čítajú/píšu rovnako?
- Kde všade na môžu nachádzať písmená?
- Môžu byť písmená umiestnené aj niekde inde ako v knihách?
- Existujú nejaké pravidlá pri tom, ako čítame/píšeme?
- Prečo vzniklo čítanie/písanie?
- Prečo sa niekedy používajú rôzne slová na vyjadrenie jednej veci?
- Prečo sú detské knihy plné obrázkov?
- Je ťažké učiť sa čítať a písať?
- Budeš čítanie/písanie používať aj v budúcnosti, keď vyrastieš?

Príklady otázok použitých v interview pre rodičov:

- Akým spôsobom poskytujete deťom vhodné podmienky k čítaniu?
- Ako podnecujete záujem detí o čitateľské aktivity?
- Pôsobíte zámerne v rozvoji počiatočného čítania svojich detí?
- Aké textové žánre preferujete pri kúpe kníh svojim deťom?
- Dávate deťom možnosť vyberať si textové žánre podľa želaní a predstáv dieťaťa?
- Akým spôsobom umožňujete deťom stretávať sa s knihami?
- Aká je frekvencia dopĺňania kníh do knižnice vášho dieťaťa?
- Kto z rodinných príslušníkov venuje pozornosť rozvoju čitateľských zručností dieťaťa?
- Umožňujete a podnecujete deti ku komunikácii o prečítanom?
- Považujete sa za pozitívny príklad pre budúci pozitívny vzťah detí ku knihám?

Z pološtruktúrovaných interview budeme robiť doslovný prepis audiozáznamov. Tieto odpovede budeme kvalitatívne vyhodnocovať prostredníctvom tematickej analýzy údajov. Zozbierané dáta budeme spracovávať a kvalitatívne vyhodnocovať prostredníctvom otvoreného kódovania, pričom využijeme jednotlivé segmenty textu, a následne budeme hľadať významové kategórie týchto segmentov. Tým sa pokúsime vytvoriť novú teóriu o skúmaných javoch.

ZÁVER

V príspevku sme sa usilovali predložiť východiská vynárajúcej sa gramotnosti a nadviazať na ne dvoma nezávislými výskumami, ktoré však akceptujú poňatie dieťaťa o čitateľskej gramotnosti a názory rodiča v oblasti rodinného zázemia dieťaťa, nevyhnutné pre stabilné a i naďalej pretrvávajúce podmienky pre úspešné zvládnutie žiaka s každodennou prácou s textom v rôznych podobách. Oba spomenuté výskumné projekty sú v stave realizácie. Naša snaha upriamuje pozornosť na empatický prístup jednak k žiakom, jednak k rodinám s deťmi, kde budú naše výskumy prebiehať. Tým sa pokúsime prispieť novými poznatkami o skúmaných javoch do širokej oblasti čitateľskej i vynárajúcej sa gramotnosti. Veríme, že naši participanti nám poskytnú jedinečné výpovede, z ktorých spracujeme prehľadné zistenia a podnietime tým tvorivú prácu rodičov, učiteľov i ďalších výskumníkov.

Literatúra

CLAY, M. M. 2002. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Do slovenskej verzie preložili: O. Zápotočná, P. Gavora. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Slovenská asociácia pre rozvoj čítania pri Pedagogickej fakulte UK. Bratislava : KVSBK SAV, 66 s.

DOSTAL, J., HANLEY, S. 2011. *What is emergent literacy*. [online]. 2011. [cit. 2011-11-27] Dostupné na internete: <http://www.lincoln.dubuque.k12.ia.us/SchoolWide/Literacy/EmergentLiteracy.htm >

FERREIRO, E. 1990. *Literacy development: Psychogenesis*. In GOODMAN, Y. M. et al. 1990. How children construct literacy : Piagetian Perspectives. Newark (Delaware) : International Reading Association, 1990. 127 s. ISBN 0872075346.

GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

GAVORA, P., KRČMÁRIKOVÁ, M. 1998. *Detské predstavy o gramotnosti*. In Novinky v pedagogické a školní psychologii. [online]. Zlín : Lingua, 1995, s. 53 – 59 [cit. 2011-06-18]. Dostupné na internete: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/publikace/1-99/gavora.htm>

HARSTE, J. C., WOODWARD, V. A., BURKE, C. L. 1984. *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1984.

KIKUŠOVÁ, S. 1997/1998. *Rozvoj gramotnosti*. In Predškolská výchova. ISNN 0032-7220, 1997/1998, roč. 52, č. 5, s. 10 – 13.

MAČÁJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť. Teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra : PF UKF. 2011. 100 s. ISBN 978-80-558-0005-9.

MASON, J. A. 1980. *When do children begin to read: An exploration of letter and word reading four year old children competencies.* In Reading Research Quarterly. 1980, vol. 15, p. 203 – 225.

MONTESSORI PEDAGOGIKA. 2007. [online]. [cit. 2011-11-22]. Dostupné na internete: <http://www.montessori.sk/home/montessoripedagogika?PHPSESSID=43cf1a7e1a92421dcaf302e5a0f1988a>

PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. [online]. Prešov : MPC, 2003. [cit. 2011-05-04]. Dostupné na internete: <www.mcpo.sk/modules/wmpdownloads/visit.php?cid=32&lid=15> ISBN 80-8045-307-1.

SULZBY, E., BARNHART, J., HIESHIMA, J. 1989. *Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report*. In Reading and writing connections. Needham Heights, MA : Allyn &Bacon, 1989. p. 31 – 63.

ŠALING, S. a kol.1997. *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava : SPN, 1997.

TEBEROSKY, A. 1985. *The Language Young Children Write: Reflections on a Learning Situation*. Oxford – New York : Education, 1985. In: GOODMAN, Y.
TRUBÍNIOVÁ, V. et al. 2007. *Predškolská pedagogika: Terminologický a výkladový slovník.* 1. vyd. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. 900 s. ISBN 978-80-8084-162-1.

Autori:
Mgr. Mária Belešová
Ústav preprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Šoltésová 4, 813 34 Bratislava
e-mail: dbelesova@fedu.uniba.sk

Mgr. Zuzana Šulganová
Ústav pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: sulganova@fedu.uniba.sk

POZITÍVNA KLÍMA V TRIEDE AKO JEDEN Z ASPEKTOV VÝCHOVY V PROCESE INTEGRÁCIE

Vladimíra Beliková

Abstrakt

Predložený príspevok zdôrazňuje nutnosť venovať sa oblasti výchovy a z nej vyplývajúcich aspektov pri integrácií. Vieme, že výchovou môžeme docieliť úspešnú socializáciu žiaka so zdravotným postihnutím a vieme, že socializácia podporuje integráciu. V súčasnosti je problém integrácie v edukácii v mnohom diskutabilný, riešiteľný a nachádza svoje opodstatnenie v diskusných, seminárnych a konferenčných plénach. Náš príspevok bude skúmať jeden z aspektov výchovy, a to klímu triedy, v ktorej prebieha integrácia. Vychádzajúc z praxe vieme, že odlišnosť, ktorou sa prejavuje žiak so zdravotným postihnutím, má vplyv na rôznorodosť triedy a na odlišné ponímanie triedy zo strany žiakov a učiteľov.

KLÍMA A KOHÉZIA TRIEDY V PROCESE INTEGRÁCIE

Niet v spoločnosti takého rôznorodého prostredia, ako je prostredie školy. Keď nahliadneme do štruktúry skupiny, vieme, že základ štruktúry skupiny v triede tvoria žiaci. Každý žiak vychádza zo svojej roly. Rola predstavuje akýsi súbor očakávaní kladených na jedinca v určitej pozícií. Ale nie je presne definované, čo sa presne očakáva od nositeľa tejto roly. Z roly žiaka vyplýva určitý status. Väčšinou býva na učiteľovi, vychovávateľovi, ako sa mu podarí skĺbiť taký rôznorodý kolektív a nájsť preň najvhodnejšiu cestu pre úspešnú klímu a udržanie kohézie triedy. Z oblasti klímy a kohézie triedy v procese integrovanej edukácie je veľmi málo informácií, priam nedostatok. Tak, ako je každý žiak individuálny, je aj prostredie každej triedy individuálne a špecifické. Každá trieda v integrovaných podmienkach prechádza svojským štýlom tenzie, má určitú klímu, ktorú žiaci vytvárajú a iný typ súdržnosti, ako v intaktnej triede. Klímu triedy chápeme ako dlhodobú atmosféru triedy, ktorá má určité hodnoty, normy a funguje na princípe kooperácie učiteľ – žiak. Definície klímy triedy sa rozchádzajú v dvoch smeroch. Prvý smer je orientovaný na atmosféru triedy, na duševné a psychické prostredie triedy. Druhý smer smeruje k didaktickým, učebným pravidlám v prostredí triedy, je orientovaný na fyzické prostredie triedy. V pedagogickom slovníku je klíma triedy charakterizovaná podľa autorov J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1998) nasledovne: *„Klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov.“* Avšak P. Gavora (1997) uvádza, že *„klíma triedy vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne dostatočne rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy“*. H. Grecmanová (2003) tvrdí, že *„klíma triedy nesúvisí len s kvalitou vyučovania, ani to nie je len súhrn alebo bilancia rôznych typov vyučovacích klím. Vytvára sa ako vo vyučovaní, tak i cez prestávky, na výletoch i pri rôznych spoločenských akciách triedy.“* Uvedieme i ďalších odborníkov, ktorí sa prikláňajú k názorom prvého smeru, ktorý je psycho-sociálny a autorov, ktorých zaujíma aktuálna situácia v triede. M. Linková (2002) považuje klímu triedy za *„súbor generalizovaných postojov, afektívnych odpovedí a vnímania vo vzťahu k procesom v triede medzi žiakmi“*. H. Vykopalová (1992) píše vo svojej knihe, že sociálna klíma školskej triedy je *„súbor všetkých vonkajších a vnútorných podmienok pôsobiacich vo vzájomnej súčinnosti žiakov i učiteľa a vzájomne ovplyvňujú ich chovanie“*.

Podobne myslí i autor J. Mareš (2005), ktorý definuje klímu školskej triedy ako *„ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých...na to, čo sa v triede odohralo, odohráva alebo čo sa má v budúcnosti odohrať"*. Uvedené definície zaraďujeme k prvému smeru, ktoré majú sociálno-psychologický aspekt, autorov zaujíma aktuálna, momentálna situácia v triede, ktorá sa mení aj v priebehu vyučovacieho procesu (napr. nespravodlivé ohodnotenie zo strany učiteľa, odpadáva vyučovanie na druhý deň, atď.). Najdôležitejšími činiteľmi sú žiak, učiteľ a atmosféra triedy.

Druhý smer smeruje k fyzickým pravidlám triedy, ku kvalite didaktických metód, kvalite vyučovania. K. Konarzewski (in Petlák, E., 2006) uvádza, že klíma triedy *„sú všetky pravidlá práce a života v triede, ktoré učiteľ žiakom vštepuje a upevňuje pri didaktických a výchovných situáciách"*. Podobná definícia vychádza aj od autora M.W. Allodiho, ktorý je toho názoru, že klíma triedy je akýmsi sprostredkovateľom medzi prostredím, organizáciou vyučovacej hodiny a charakteristikou učiteľa a žiakov, interakcie medzi nimi. Tento smer naráža na to, že v triede nemôže byť dobrá klíma bez učiteľa, že rola učiteľa je veľmi významná pri tvorení klímy triedy. Učiteľ môže všetko pokaziť alebo naopak zlepšiť. K. Konarzewski tvrdí, že učitelia majú vo svojich rukách účinné spôsoby ovplyvňovania klímy triedy, že sú najaktívnejšími iniciátormi a najlepšími diagnostikmi. Táto myšlienka je akoby základom snahy k zlepšovaniu klímy a potreby neprestávať sa snažiť o lepšiu klímu triedy. V tomto prípade sa učitelia nemôžu „vyhovoriť" na horších žiakov a rezignovať. Možno zatiaľ nenašli ten správny kľúč ako zaujať tých, ktorí nespolupracujú. K tomu smeru sa prikláňa aj J. Lašek (1994), ktorý hovorí o suportívnej klíme, kde *„učiteľove kladné informácie žiakov viac motivujú k vyššej aktivite a vyššiemu prežívaniu sebavedomia"*, a títo žiaci sú spokojnejší, majú menšie percento absencií, atď. Z nášho pohľadu to vyzerá tak, že z doposiaľ uvedených sa nedá vyvodiť jednoznačná definícia, čo je klíma triedy. Prikláňame sa však k názorom prvého smeru, pretože táto problematika je v duchu psychosocializácie viac rozpracovaná. Súhlasia s ňou viacerí poprední autori a súhlasíme s ňou aj my, keďže myšlienka integrácie korešponduje s humanistickými definíciami klímy triedy. Cieľom je socializácia, adaptácia žiaka so zdravotným postihnutím v triede. Cieľom prvého smeru definícií klímy triedy je atmosféra triedy, momentálna psychická situácia triedy a vzťahy medzi žiakmi. Vidíme veľkú prepojenosť v integrácií a klímy triedy a z hľadiska výchovy nám klíma triedy vie poskytnúť zaujímavé informácie o súčasnej situácii v triede. Niekedy nám stačí jeden pohľad na triedu, aby sme si o nej urobili obraz, niekedy však pozorovanie (hospitácia) nám neposkytne ucelenejší obraz o triede, ani tie najlepšie testy na meranie klímy. O klíme triedy nám však najlepšie vypovedia účastníci, teda žiaci a učiteľ. Žiaci môžu v triede vytvárať odlišnú klímu tým, ako sa správajú, aký majú postoj k triede, k učeniu a k učiteľovi. Dovolíme si uviesť ponímanie klímy triedy R. Čapeka (2010), ktoré je všeobecnejšie a výstižnejšie, kde hovorí, že triedna klíma je *„súhrn subjektívnych hodnotení a sebahodnotení vnímania, prežívania, emócií a vzájomného pôsobenia všetkých účastníkov, ktorí v nej ako spolutvorcovia vyvolávajú edukačné a iné činnosti v danom prostredí"*. Z vyššie uvedených faktov zhrnieme určité aspekty, ktoré dotvárajú klímu a dokážu ju ovplyvniť, sú to:

- edukačné aktivity,
- komunikácia v triede,
- hodnotenie v triede,
- morálne vedenie v triede,
- vzťahy medzi žiakmi v triede,
- participácia žiakov,

- prostredie triedy.

Väčšina autorov kategóriu klímy triedy spája aj s klímou vyučovania. E. Petlák (2006) hovorí o tom, že klímu triedy a vyučovaciu klímu nie je možné od seba oddeliť, pretože *„klíma triedy ovplyvňuje klímu vyučovania a naopak“*. Čo však so zmienenými vzťahmi medzi žiakmi v triede či komunikáciou v triede? Dovolíme si ich zaradiť do sociálnej klímy triedy. J. Mareš (1998) termínom sociálna klíma „*označuje javy dlhodobé, typické pre danú triedu a daného učiteľa pre niekoľko mesiacov či rokov“*. Zároveň uvedený autor hovorí, že tvorcovia sociálnej klímy triedy sú žiaci celej triedy, skupinky žiakov v danej triede, jednotliví žiaci, všetci učitelia vyučujúci v danej triede a učitelia jednotlivci. Ďalej tiež píše, že sociálnu klímu triedy vo veľkej miere ovplyvňuje sociálna klíma školy a sociálna klíma učiteľského zboru. C. Chávez (1984) upozorňuje na fakt, že *„v škole môžu existovať vedľa seba rozdielne sociálne klímy v rozdielnych triedach: od klím pôsobiacich na žiakov pozitívne, až po klímy pôsobiace negatívne.“* Pojem sociálna klíma triedy, resp. školy nie je u nás nový, avšak je málo používaný. Zväčša sa jeho používanie zúžilo na klímu triedy, ktorá zahŕňa všetky tie aspekty, ktoré klímu triedy ovplyvňujú, či hovoríme o didaktických pravidlách alebo práve naopak o vzťahoch medzi žiakmi. Vo svete je problematika sociálnej klímy viac rozpracovaná, zaoberajú sa ňou viacerí poprední odborníci C. Chávez (1984), D.R. Hoge (1990), J. Grifith (1995), B. M. Creemers and G. J. Reezigt (1999), K. F. Osterman (2000), J. Cohen (2001), G. Gaith (2003), C. K. Miller (2006). Výskumy v tejto oblasti začali už v osemdesiatych rokoch minulého storočia, čo potvrdzujú aj zverejnené správy o výskumnej činnosti. Niektoré merania sociálnej klímy sú zmerané na jeden z aspektov, ktoré ju tvoria. Napr. autorka C. K. Miller skúmala sociálnu klímu triedy a mieru šikanovania v nej. J. Cohen sa zaoberal súvislosťami komunikácie v triede, vzťahmi k triede. K. F. Osterman meral sociálnu klímu triedy vo vzťahu k sociálnemu, emocionálnemu učeniu a sebapoňatiu. Výsledky týchto bádaní sú veľmi zaujímavé, v mnohom prekvapivé. Avšak stále si kladieme otázku, či meral niekto sociálnu klímu triedy, v ktorej prebieha integrácia. Ani po neúnavnom pátraní, hľadaní v rôznych prameňoch sme informácie nenašli. Nás predovšetkým zaujíma, aká je sociálna klíma triedy vo vzťahu k integrácii. Je iná? Je rovnaká ako v triede, v ktorej neprebieha integrácia? Existujú v súčasnosti také triedy? Normálne? Zdravé? Alebo ako ich nazvať? Situácia na Slovensku je na inej úrovni, ako v minulých rokoch. V minulosti nebolo veľa integrovaných žiakov v školách bežného typu. No posledných dvadsiatich rokov je ich viac než dosť a dovolíme si povedať, že takmer v každej triede sa nájde žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, evidovaný ako integrovaný. Nechceme však na tomto mieste polemizovať o morálnych princípoch integrácie. Máme v škole žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, evidujeme ho ako integrovaného, ale čo ďalej pre neho robíme? Samozrejme, vypracuje sa individuálny vzdelávací plán, modifikuje sa učivo vzhľadom na jeho znevýhodnenie i vzhľadom na jeho potreby. To všetko je v súčasnosti aktuálne, riešiteľné. Čo však robíme pre uľahčenie jeho sociálnej adaptácie v triede? Dnešná doba však núti školy, aby žiakov učili progresívnejšie. Kvantum učiva sa rovná kvalite intelektu žiaka, a tá sa rovná lepšej škole, lepšej budúcnosti. Chýba priestor pre rozvoj osobnosti žiaka, po stránke sociálnej, emocionálnej a mravnej. Kvantum učiva nezaistí plnohodnotný rozvoj osobnosti žiaka. To však znamená vrátiť sa o krok späť. Venovať sa v primeranej miere oblasti výchovy v kurikulárnych dokumentoch či už školy alebo štátu. Vraciame sa k otázke: Aká je sociálna klíma triedy, v ktorej prebieha integrácia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Vychádzajúc z praxe vieme, že odlišnosť, ktorou sa prejavuje žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, má vplyv na odlišnosť triedy. Bežná trieda sa prejavuje inou tenziou, iným typom súdržnosti, rôznymi sociálnymi vzťahmi medzi spolužiakmi, iným štýlom práce na vyučovacej hodine, iným tempom vyučovania ako trieda, v ktorej prebieha integrácia. V triede, v ktorej prebieha integrácia, majú intaktní žiaci možnosť poznania niečoho, s čím v živote a v niektorých

životných situáciách prídu do styku. Poznanie niečoho, čo dosahuje rámec „inakosti“. Rozdielnosti štýlov vyučovania, rozdielnosti klímy triedy, rozdielnosti sociálnych vzťahov, rozdielnosti prístupov vo vyučovaní, rozdielnosti tenzie v triede a vlastností, ktoré prítomnosť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej triede prináša.

VÝSKUMNÝ PROBLÉM, OTÁZKY A CIELE

V súčasnom ponímaní procesu integrácie je žiak so zdravotným postihnutím aktívnym členom triedy, participantom vo výchovno-vzdelávacom procese ako ostatní intaktní žiaci. V školských vzdelávacích programoch diferencujeme oblasť vzdelávaciu a oblasť výchovnú. Domnievame sa, že práve oblasť výchovy v školských vzdelávacích programoch, je nedostatočne prepracovaná a chýbajú v nej širšie popísané ciele a z nich vyplývajúce úlohy. Pripúšťame, že oblasť vzdelávania je taktiež veľmi dôležitá, jej rozpracovanie vyžaduje viac času, viac úloh, viac povinností, ale pre efektívnu integráciu nám práve oblasť vzdelávania v školskom vzdelávacom programe nestačí. Preto zdôrazňujeme nutnosť venovať sa aj oblasti výchovy. Práve tej oblasti, ktorá napomáha k sociálnym kontaktom, pomáha vytvárať vzťahy medzi žiakmi, umožňuje komunikáciu medzi nimi, čiastočne uľahčí proces adaptácie žiaka so zdravotným postihnutím do prostredia intaktných. Zároveň nás zaujíma, aká je klíma a kohézia triedy, v ktorej prebieha integrácia. Vychádzajúc z praxe vieme, že odlišnosť, ktorou sa prejavuje žiak so zdravotným postihnutím, má vplyv na odlišnosť triedy a na odlišné ponímanie triedy zo strany žiakov a učiteľov. Vieme, že každá trieda sa prejavuje individuálne, nemôžeme ich klímu zovšeobecniť, ale dovolíme si vyzdvihnúť isté prvky, ktoré pohľad na klímu triedy vytvárajú. Sú to tenzia, súdržnosť a sociálne väzby. Z praxe vieme, že „zdravá“ trieda sa prejavuje väčšou tenziou, iným typom súdržnosti, inými sociálnymi vzťahmi medzi žiakmi, iným učebným a pracovným štýlom práce vo vyučovacom procese, iným tempom a inou intenzitou vo vyučovaní ako trieda, v ktorej prebieha integrácia. V takej triede majú intaktní žiaci možnosť poznania niečoho, s čím v živote a v istých životných situáciách prídu do styku. Poznania niečoho, čo presahuje rámec „inakosti“. Inakosti vo forme somatických odlišností, zmyslových odlišností, psychických odlišností, ktoré postihnutie prináša. Inakostí učebných štýlov vyučovania, klímy triedy, sociálnych kontaktov a vzťahov, prístupov vo vyučovaní, inakosti tenzie a samozrejme aj bio-psycho-sociálnych vlastností, s ktorými žiak so zdravotným postihnutím disponuje.

Vychádzajúc z teoretických prístupov a praxe, i vzhľadom na výskumný problém príspevku, sme si položili výskumnú otázku:

- pri analýze a diagnostikovaní klímy a kohézie triedy: *Aký vplyv má žiak so zdravotným postihnutím na klímu a súdržnosť triedy? Odlišuje sa pohľad žiakov na atmosféru v ich triede?*

Pozitívnu a priaznivú klímu v triede môžeme podporovať zadávaním aktivizačných úloh, ktoré vyžadujú spoluprácu. Týmto sa podporuje kohézia triedy a pokojná práca v triede medzi žiakmi, pretože nemá tendenciu smerovať k súťaživosti. Všeobecne je známe, že učebný úspech, prípadne neúspech žiaka vplýva na pozíciu žiaka v triede a poskytuje celkový obraz každému žiakovi o svojej triede. Na overenie sme použili štandardizované výskumné nástroje ***Škála skupinovej atmosféry***, ***Moja trieda*** a ***Dotazník CES na diagnostikovanie klímy triedy***, ktorý slúži na analýzu a diagnostikovanie atmosféry triedy, ktorá je v procese integrácie. Poznanie vzťahov v triede, v ktorej bolo meranie uskutočnené, nám skvalitní interpretáciu zistených údajov.

Výskumná vzorka, opis a zdôvodnenie výberu

Volili sme zámerný výber na základe jedného znaku. Integrovaná trieda na základnej škole v Nitre. V triede je celkom 19 žiakov, z toho:

- sluchovo postihnutý: 1 žiak
- ADHD – porucha pozornosti sprevádzaná hyperaktivitou a impulzívnosťou: 1 žiak
- ADD – porucha pozornosti: 1 žiak
- mentálne postihnutie – F70 (hraničné pásmo): 1 žiak

Vymedzili sme si cieľ *skúmať žiaka so ŠVVP ako samotný faktor* z dôvodu, že trieda je akýmsi pomocným, podporným faktorom, ktorý je súčasťou integrácie a podporuje proces integrácie. Zo strany triedy sa vyžaduje od intaktných žiakov akceptácia postihnutého medzi seba, prosociálnosť, trpezlivosť, pomoc a vytváranie kamarátskych vzťahov, ktoré rozvíjajú sociálnu zložku osobnosti žiaka s postihnutím, ktorá je jedným z najvýznamnejších aspektov v jeho sociálno-osobnostnom vývine.

Výskumné metódy a metodika výskumu

Vzhľadom na vymedzenie výskumného problému, otázok, cieľa a úloh sme zvolili výskumné metódy a metodiku výskumu. Existuje množstvo štandardizovaných dotazníkov, ktoré merajú klímu a kohéziu triedy, nie všetky však skúmali práve spomínanú odlišnosť klímy a kohézie. Štandardizovaný výskumný nástroj ***Škála skupinovej atmosféry*** (ŠSAT) zostavený T. Kollárikom v roku 1992, slúži na analýzu a diagnostiku klímy a kohézie triedy. Nástroj ŠSAT je založený na systéme položiek výrokového charakteru, pričom žiak odpovedá na otázku „áno“ alebo „nie“. Škála pozostáva zo 100 výrokov vzťahujúcich sa na jednotlivé dimenzie (vždy 10 výrokov na každú dimenziu); celkovo je pozitívne orientovaných 74 výrokov a negatívne 26 výrokov. Prvých päť dimenzií tvorí emocionálne-sociálny faktor (ES): psychologická atmosféra, medziľudské vzťahy, rozvoj skupiny, vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, miera sociálnej akceptácie a začlenenia jednotlivcov do vzťahov v skupine. Prejavuje sa tu syntéza spoločenských a psychologických vzťahov, ktoré v pracovnej skupine utvárajú systém medziľudských vzťahov (vo formálnej i neformálnej rovine). Druhých päť dimenzií tvorí činnostno-morálny faktor (ČM): kooperácia, komunikácia, štýl vedenia, vzťah k práci, zameranie na úspech. Činnostno-morálny faktor vyjadruje vzťah k práci ako k základnej činnosti skupiny. Práca je nielen konkrétna činnosť, ale je i prostriedok a regulátor vzťahov medzi jednotlivými členmi a jej realizácia, resp. podiel jednotlivých členov na nej priamo závisí od sociálnej atmosfére a od postavenia jednotlivca v skupine. Škála poskytuje zhodnotenie atmosféry triedy danou charakteristikou a najprimeranejšie vyjadruje názor žiakov. V neposlednom rade sme použili aj metódu pozorovania, keďže sme participantmi vo vyučovacom procese v pozícii pedagogického asistenta. Triedu dlhé roky poznáme, poznáme jej správanie a jej celkovú klímu. Štandardizovaný výskumný nástroj ***Ako držíme spolu*** (M. A. Bany – L. V. Johnson) slúži na diagnostikovanie kohézie triedy. Je členený do desiatich nedokončených viet a úlohou žiakov je doplniť tieto vety. Vo vyhodnocovaní sme zisťovali frekvenciu výskytu slov, podčiarkovali sme najčastejšie kľúčové slová a zostavili ich do tabuľky a zaznamenávali frekvencie odpovedí. Interpretované údaje doplnila naša doterajšia znalosť triedy. Výskumný nástroj ***Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede*** (J. Mareš – J. Lašek) je určený na diagnostikovanie klímy v triede. Meria sociálnu klímu v triede. Dotazník diagnostikuje šesť premenných: zaujatie žiaka učením, vzťahy medzi žiakmi v triede, učiteľovu pomoc žiakom, orientáciu žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť, jasnosť pravidiel. Odpovede

sú formou ÁNO/NIE. Zistené údaje v triede sme vypočítavali mediánom. Dotazník nám ukázal, ako vnímajú žiaci triedu i učiteľa. Chceli sme zisťovať inakosť klímy v triede, v ktorej prebieha integrácia. V neposlednom rade sme použili aj metódu rozhovoru a analýzu dokumentov, keďže ako sme uviedli, sme participantmi vo vyučovacom procese v pozícii pedagogického asistenta.

Výsledky výskumu

V našom príspevku sme použili faktorovú analýzu. Konkrétne dotazník ŠSAT, ktorý diagnostikuje sociálnu atmosféru pomocou 10 zložiek (dimenzií). Najtesnejšie korelovali s celkovým obrazom sociálnej atmosféry intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP tieto tri zložky: D1 – spokojnosť; D3 – rozvoj skupiny; D4 – sociálne začlenenie. Metóda ŠSAT nám dáva kompletný obraz o vnútornom stave triedy a podľa nás je veľmi vhodná na sledovanie sociálnej atmosféry, pretože nám poskytuje informácie o viacerých dimenziách, s ktorými sa v triede stretávame.

Tabuľka 1: Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede

Intaktní žiaci	***Žiaci so ŠVVP***
Spokojnosť (0,81)	Spokojnosť (0,82)
Rozvoj skupiny (0,82)	Rozvoj skupiny (0,79)
Sociálna začlenenosť (0,82)	Sociálna začlenenosť (0,80)

Realizácia výskumu prebiehala dva dni, pričom sme pozorovaním už dlhší čas monitorovali klímu a kohéziu triedy. Vymedzili sme si za cieľ zistiť, či spomínané výskumné nástroje merajú to, čo merať majú, ale za iných podmienok. Za podmienok integrácie. Získané výsledky výskumu sme spracúvali podľa požiadaviek štandardizovaných výskumných nástrojov. Štandardizovaný výskumný nástroj ***Ako držíme spolu*** slúži na diagnostiku kohézie triedy. Je členený do desiatich nedokončených viet a úlohou žiakov je doplniť tieto vety. Zvolili sme kľúčové slová, najčastejšie sa vyskytli tieto odpovede:

- Názor na triedu: najhoršia, besná, bláznivá, vyrušuje, neposlúcha, drží spolu, veselá
- Solidárnosť, spolupatričnosť triedy: väčšina súhlasí s názormi triedy, kto nesúhlasí: mal by protestovať, mal by byť ticho
- Správanie triedy k učiteľovi: protivne, drzo, dobre, slušne
- Učenie: kričíme, vyrušujeme, neučíme sa, učím sa
- Názor učiteľa na ich triedu (podľa neho): zlá

V súvislosti s dlhodobým pozorovaním môžeme skonštatovať, že nás prekvapila vierohodnosť odpovedí. Situácia v súčasnosti je taká, ako ju žiaci opísali. I napriek tomu, že trieda má dobré výsledky z vyučovacieho procesu. Táto vzorka bola vybratá zámerne vzhľadom na diverzitu triedy, ale i na obdobie puberty. Z toho nám vyplýva, že trieda naozaj drží spolu, ich kohézia je pevná i napriek horším vzťahom k učeniu, ich vzťahy medzi sebou fungujú solidárne. Lepší žiaci pomáhajú horším. Intaktní pomáhajú výnimočným, tým, ktorí sú evidovaní ako integrovaní. Ako pozorovateľ musíme potvrdiť silné kamarátske

a prosociálne väzby medzi žiakmi. A zároveň musíme potvrdiť tendencie triedy k nevhodnému správaniu. Štandardizovaný výskumný nástroj ***Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede*** meria sociálnu klímu v triede. Dotazník diagnostikuje šesť premenných: zaujatie žiaka učením, vzťahy medzi žiakmi v triede, učiteľovu pomoc žiakom, orientáciu žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť, jasnosť pravidiel. Z údajov sa vypočítal medián. Výsledky sme uviedli percentuálne. Spolu v kombinácií s metódou pozorovania možno konštatovať, že rôznorodosť a diverzita v triede nemajú vplyv na celkový vyučovací proces, postoj k učeniu všetkých zainteresovaných detí v triede je približne rovnaký, takmer všetci sa zhodli na tom, že do učenia nevkladajú veľa úsilia a energie. Samozrejme, sú aj žiaci s lepšími a s horšími výsledkami, celkovú klímu a celkové hodnotenie triedy to neovplyvňuje, pričom z analýzy dokumentov a rozhovoru s ich triednou učiteľkou vyplýva, že táto trieda patrí medzi lepšie, s dobrými výsledkami. Z ďalšej premennej „vzťahy medzi žiakmi“ výsledky naznačujú, že žiaci si navzájom pomáhajú, majú medzi sebou dobré vzťahy, čo sa odráža priamo vo vyučovacom procese. Výsledky učiteľovej pomoci žiakom a pravidlá v triede naznačujú dobré vzťahy a komunikáciu s učiteľom. Ako pozorovatelia môžeme naozaj potvrdiť, že učiteľ pôsobí na triedu priateľsky so zdravou dávkou autority, pričom sa naozaj zaujíma o pocity žiakov, hľadá s nimi riešenie problému, ktorý sa vyskytne. Trieda má tendenciu sa správať naozaj hlučne, žiaci sa navzájom prekrikujú, ak sa im niečo nepáči, učiteľ jasne udáva pravidlá, ktoré musia rešpektovať.

ZÁVER

Na záver si dovolíme skonštatovať, že výsledky výskumu dopĺňajú aj naše osobné zistenia o výskumnej vzorke. Použité štandardizované výskumné dotazníky spĺňajú svoju funkciu, ale vzhľadom na to, že daná téma úzko súvisí s integráciou, s integrovaným vzdelávaním, nesplnili funkciu merania klímy a kohézie triedy v podmienkach integrácie. Sociálnu atmosféru chápeme ako vnútorný znak každej skupiny a jej dynamiku vyjadrujeme schopnosťou, silou a výchovou členov. Je nutné, aby sa vo výchovno-vzdelávacom procese využívala táto dynamika a aby sa ňou neplytvalo. Školská trieda má svoju vlastnú atmosféru, ktorá determinuje jej vnútorný stav a predovšetkým medziľudské vzťahy, komunikáciu. Vzhľadom na tému príspevku sme sledovali úroveň sociálnej atmosféry v podmienkach integrácie, v jednej triede. Z použitých diagnostických metód nám najviac priblížila atmosféru, klímu a kohéziu triedy ***Škála skupinovej atmosféry*** T. Kollárika. Rozbory výsledkov ukazujú, že použité metódy sú vhodné pre diagnostikovanie klímy triedy. Škála je najvhodnejšou metódou, i keď z praktického pohľadu má svoje úskalia, napr. že u niektorých žiakov môže viesť k nedbanlivému, neserióznemu vyplňovaniu (snaha žiakov „mať to za sebou“). Zistili sme, že existujú minimálne rozdiely v úrovni sociálnej atmosféry medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so ŠVVP. Domnievame sa, že z výsledkov nášho výskumu v oblasti ďalšieho využitia v teórií a praxi, by bolo vhodné zamerať sa aj na sledovanie determinantov sociálnej atmosféry v podmienkach integrácie, no najmä na postoje intaktných žiakov k žiakom so ŠVVP, vzájomné vzťahy medzi žiakmi a komunikáciu medzi nimi.

Literatúra

GAVORA, P., 2010. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka.* Nitra: ENIGMA 2010. ISBN 978-80-89132-91-1.

PERHÁCS, J. a kol., 2005. *Multidimezionálne aspekty výchovy a vzdelávania.* Nitra: UKF 2005. ISBN 80-8050-893-3.

PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: IRIS 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.,1995. *Pedagogický slovník.* Praha: PORTÁL

1995. ISBN 80-7178-029-4.
PRŮCHA, J., 1997. *Moděrní pedagogika.* Praha: PORTÁL 1997. ISBN 80-7178-170-3.
SEIDLER P., KURINCOVÁ, V., KOMORA, J. a kol., 2008. *Cesty k inklúzii.* Nitra: UKF 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.
SEIDLER P., ŽOVINEC, E., KURINCOVÁ, V., 2008. *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnými potrebami.* Nitra: UKF 2008. ISBN 978-80-8094-292-2.
SEIDLER P., KURINCOVÁ, V., 2008. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: UKF 2005. ISBN 80-8050-839-9.

Autor:
PaedDr. Vladimíra Beliková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Drážovská 4, 949 74 Nitra
e-mail: vladimira.belikova@ukf.sk

OSAMOSTATŇOVANIE ADOLESCENTOV PO UKONČENÍ ÚSTAVNÉHO POBYTU

Ľubomíra Brajerová

Abstrakt

Rodina predstavuje pevný základ pre výchovu a rozvoj osobnosti dieťaťa. Ak rodina zlyhá vo svojej prvotnej funkcii, je kompenzovaná náhradnou starostlivosťou. Dosahovanie dospelosti charakterizuje M. Vágnerová (2000) ako ochotu prijímať a schopnosť zvládnuť určité vývinové úlohy. V našom príspevku sa budeme venovať práve problematike, ktorá súvisí s osamostatňovaním a začleňovaním sa mladých dospelých z ústavnej starostlivosti do spoločnosti.

ÚVOD

Deti, ktoré nemôžu vyrastať vo svojej biologickej rodine, sa nachádzajú v každom štáte a príčiny môžu byť podľa M. Bohovicovej (2000) rôzne (rodičia sú mentálne alebo telesne postihnutí, žijú asociálnym spôsobom života, majú nedostatočné sociálne podmienky, prípadne patologické prejavy alebo v najhoršom prípade nastala smrť oboch rodičov a v rodine sa nenachádzal nikto, kto by sa o deti mohol postarať). Ale aj v tomto období sú veľmi dôležité skúsenosti, ktoré dieťa v detstve prežilo v sociálnej oblasti, lebo aj tie výrazne ovplyvňujú jeho ďalší život.

Deťom, ktoré nemôžu vyrastať vo svojej biologickej rodine, je poskytovaná náhradná starostlivosť, ktorou podľa zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine (v znení neskorších predpisov) je: „viacero dočasných opatrení, ktoré nahrádzajú osobnú starostlivosť rodičov o dieťa v prípadoch, ak ju rodičia nezabezpečujú alebo nemôžu zabezpečiť. Náhradná starostlivosť, na základe ktorej vznikajú vzťahy medzi dieťaťom a inou osobou, môže vzniknúť len rozhodnutím súdu a jej obsah tvoria práva a povinnosti vymedzené zákonom alebo súdnym rozhodnutím“.

Podľa zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine (v znení neskorších predpisov) je náhradnou starostlivosťou:

a. zverenie dieťaťa do osobnej starostlivosti inej fyzickej osoby než rodiča (náhradná osobná starostlivosť),
b. pestúnska starostlivosť,
c. ústavná starostlivosť.

V zmysle platnej legislatívy v Slovenskej republike existujú rôzne formy starostlivosti o osirelé deti, ale v kontexte nášho príspevku sa zameriame len na tie, ktoré predstavujú základ vo vzťahu k dizertačnej práci.

DETSKÉ DOMOVY

Náhradná osobná starostlivosť alebo pestúnska starostlivosť má prednosť pred ústavnou starostlivosťou. Pred nariadením ústavnej starostlivosti je súd povinný vždy skúmať, či dieťa nemožno zveriť do náhradnej osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti. Detské domovy sú zo zákona (Zákon č. 305/2005 Z. z o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej

kuratele v znení neskorších predpisov) definované ako zariadenia sociálnych služieb, ktoré poskytujú starostlivosť deťom s nariadenou ústavnou výchovou od narodenia až po dosiahnutie plnoletosti, najdlhšie do 25-teho roku, pokiaľ sa dieťa neosamostatní, t.j. nezabezpečí si bývanie. Detský domov dočasne nahrádza dieťaťu jeho prirodzené rodinné prostredie alebo náhradné rodinné prostredie.

Detské domovy prešli veľkými transformačnými zmenami, ktoré J. Mikloško (2008) definuje ako zmenu detských domovov z konečnej na prestupnú stanicu. Je to dôsledné nadradenie rodiny a rodinnej výchovy nad ústavnú. V praxi je transformácia navrátenie dieťaťa do rodiny – či už pôvodnej biologickej prostredníctvom dôslednej sociálnej práce i prevencie, alebo do rodiny náhradnej prostredníctvom adopcie, medzinárodnej adopcie, pestúnstva, profesionálneho rodičovstva ... . Ak nie je návrat do rodiny dočasne možný, je transformácia dôsledná premena systému všetkých internátnych zariadení ústavnej výchovy na prostredie v maximálnej možnej miere pripomínajúce rodinu.

Tieto zmeny sa začali vytváraním samostatných skupín a pokračovali zmenou veľkých detských domovov na detské domovy s profesionálnymi rodinami, prípadne so samostatnými skupinami v samostatných rodinných domoch alebo bytoch. Cieľom týchto zmien bolo znižovať počet detí umiestnených v jednej budove a priblížiť starostlivosť rodinnému modelu. Takýto rodinný charakter výchovy poskytuje dieťaťu skutočné zázemie, dieťa sa môže vrátiť *„domov“* i v dospelosti (Sebechlebská, M., 1999). Nevýhody detského domova internátneho typu spočívali hlavne vo výchove dieťaťa vo veľkom kolektíve, v anonymite prostredia, v nedostatočnej kvantite a kvalite podnetov pre rozvoj osobnosti, v ťažkej adaptácii detí, ktoré súviseli so slabými výsledkami, zlyhávaním v škole, nesamostatnosťou, absenciou lásky, dôvery, potreby bezpečia, neosobné vzťahy k vychovávateľom, prenos zlozvykov na menšie deti, šikanovanie, vydieranie, krádeže, nemožnosť rozhodovať o sebe (Kasanová, A., 2008).

Detské domovy rodinného typu podnecujú v deťoch pocit spolupatričnosti, zodpovednosti za svoje konanie. Dieťa nadobúda všetky predpoklady stať sa samostatným a citovo vyrovnaným človekom, schopným založiť si raz vlastnú fungujúcu rodinu.

V roku 2010 V. Belková uskutočnila výskum, ktorého sa zúčastnilo 10 detských domovov z celého Slovenska s 151 vychovávateľmi. Respondenti vidia najväčší prínos transformácie v tom, že v samostatných výchovných skupinách sa deti naučia sebaobslužným prácam a zručnostiam, ktoré v internátnom type nemali možnosť vykonávať a lepšej možnosti viesť deti k samostatnosti a zodpovednosti. Deti sa v rodinnom type naučia variť, obsluhovať práčku, žehliť, zašívať roztrhnuté oblečenie, pomáhať mladším deťom v skupine. To, že sa týmto činnostiam venujú, im dáva väčší predpoklad vedieť sa po odchode z detského domova o seba postarať. Ako ďalšie výhody respondenti uviedli: podobnosť so životom v rodine, lepšiu možnosť pre individuálnu prácu s dieťaťom, lepšie vzťahy medzi deťmi a vychovávateľmi navzájom.

SAMOSTATNÉ VÝCHOVNÉ SKUPINY

Ich poslaním je „výchova detí v prirodzených sociálnych podmienkach a tiež utvorenie podmienok na postupné osamostatňovanie sa dospievajúcich detí a ich integráciu do spoločnosti“ (Kovács, K., 2006, in: Hudecová, A., Belková, V., 2008, s. 63). Takáto výchova má aj veľa pozitívnych znakov:

- reálnejšie sa stimuluje rodinná atmosféra,
- zabezpečenie individuálneho prístupu s cieľom pripraviť dieťa do života po každej stránke vrátane sebaobslužných prác,

- zväčšuje sa podiel a zodpovednosť detí na organizovaní chodu skupiny,
- deti sa viac podieľajú s dospelými na vytváraní celkovej atmosféry v skupine,
- vzrastá možnosť kontroly nad doteraz anonymnými výčinmi detí,
- zamedzuje sa neustálemu „prebehovaniu“ detí z jednej skupiny do druhej,
- zvyšuje sa miera zodpovednosti za zverené deti a majetok,
- individuálnejším prístupom k dieťaťu sa zvyšujú možnosti na spoluprácu s biologickou rodinou (Hudecová, A., Belková, V., 2008).

PROFESIONÁLNE RODINY

Profesionálna rodina je organizačná súčasť detského domova. Ide o domáce prostredie zamestnanca detského domova, v ktorom sa poskytuje starostlivosť určenému počtu detí:

- v rodinnom dome alebo v byte poskytnutom detským domovom alebo
- v rodinnom dome alebo v byte, ktorého je zamestnanec vlastníkom, spoluvlastníkom, nájomcom alebo spoločným nájomcom.

Na vykonávanie profesionálneho rodičovstva je potrebné spĺňať kvalifikačný predpoklad najmenej úplného stredného vzdelania a absolvovať prípravu na profesionálne vykonávanie náhradnej starostlivosti (Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov).

Profesionálna rodina poskytuje starostlivosť najmä deťom, ktoré boli vyňaté z biologickej rodiny na prechodný čas, ktorý je potrebný na úpravu pomerov rodiny dieťaťa, prípadne dlhšieho zotrvania v ústavnej starostlivosti, ale aj deťom, ktorým nie je možné nájsť náhradnú rodinu v primeranom čase.

J. Mikloško (2008) uvádza, že ide najmä o deti s výchovnými, zdravotnými a inými problémami, staršie súrodenecké skupiny, deti, ktoré sú v kontakte s rodičmi, ale tí sa nevedia alebo nemôžu o ne sami postarať. Profesionálna náhradná výchova je často jedinou možnosťou pre deti, ktoré sú nejakým spôsobom znevýhodnené.

VÝZNAM A VÝHODY PROFESIONÁLNEJ RODINY PRE DIEŤA

Najväčší význam profesionálnej rodiny, profesionálneho rodiča spočíva v tom, že o konkrétne dieťa sa stará tá istá osoba, prípadne manželia, ktorí mu zabezpečujú celodennú starostlivosť. Táto forma náhradnej starostlivosti zohľadňuje napĺňanie individuálnych potrieb dieťaťa a najviac sa približuje modelu rodinnej výchovy.

- Dieťa v profesionálnej rodine má možnosť vyrastať v rodinnom prostredí, čo je z hľadiska jeho vývinu veľmi dôležité pre budovanie vzťahov a väzieb.
- Dieťa v profesionálnej rodine vyrastá v prostredí s dostatočnými podnetmi pre jeho vývin.
- Dieťa získava v profesionálnej rodine prirodzeným spôsobom vzory rodinných rolí.
- V profesionálnej rodine je možné umiestniť aj viacpočetné súrodenecké skupiny (www.upsvar.sk).
- Profesionálna rodina lepšie zohľadňuje napĺňanie potrieb dieťaťa.

- Prechod detí do dospelosti je prirodzenejší a predpokladá sa, že niektoré rodiny požiadajú o inú formu starostlivosti, napr. pestúnstvo.
- Prechod detí zo samostatnej skupiny detského domova do profesionálnej náhradnej rodiny je často menej náročný, realizovateľný bez súdneho rozhodnutia a bez súhlasu biologických rodičov.
- V profesionálnej rodine možno efektívne pracovať s biologickou rodinou.
- Profesionálna náhradná výchova zodpovedá kvalitou pestúnskej starostlivosti.
- Minimalizácia negatívnych javov.
- Existencia užších citových väzieb medzi deťmi a vychovávateľmi.
- Účelnejšie využívanie voľného času.
- Zlepšenie vyučovacích a výchovných prostriedkov.
- Vedenie detí k samostatnosti.
- Formovanie základných psychických potrieb.

Dieťa vyrastá v prostredí, ktoré mu dáva pocítiť, ako veľmi je milované - láska, istota, bezpečie, dôvera dospelých, ocenenie úspechu, pomoc pri neúspechu, atď. (Kasanová, A., 2008).

DOMOV NA POLCESTE

Klienti detského domova podľa Vaníčkovej (2004, in: Rýdlová, K., Vojtová, A., 2010) nemali rovnakú prípravu na život ako deti vyrastajúce v rodine. Mnohí z nich nevedia hospodáriť so zverenými finančnými prostriedkami, nakoľko prvýkrát dostanú do rúk peniaze, ktoré patria len im. Keďže počas pobytu v detskom domove mali všetko zabezpečené, nemuseli sa v podstate o nič starať, je pre nich veľmi ťažké žiť odrazu v realite a na prahu dospelosti sa ocitli v „skutočnom živote“, kde im podáva pomocnú ruku aj domov na pol ceste.

V domove na polceste sa poskytuje podľa zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov „sociálna služba na určitý čas fyzickej osobe, ktorá nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb a ktorá nemá zabezpečené ubytovanie po skončení poskytovania sociálnej služby v zariadení alebo po skončení pobytu v zariadení podľa osobitného predpisu alebo po skončení starostlivosti v zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, alebo po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody alebo z väzby. V domove na polceste sa poskytuje ubytovanie na určitý čas, sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov a pracovná terapia“.

V domove na polceste sa utvárajú podmienky na prípravu stravy, výdaj stravy alebo výdaj potravín, vykonávanie základnej osobnej hygieny, pranie, žehlenie a údržbu bielizne a šatstva, a záujmovú činnosť (§ 27 zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov).

Podľa A. Kasanovej (2008) predstavujú domovy na polceste určitú prestupnú stanicu medzi ukončením ústavnej starostlivosti a osamostatňovaním sa. Zariadenie má vytvoriť podmienky pre mladých dospelých odchádzajúcich z detského domova, pomôcť im pri zaraďovaní sa do bežného života a priblížiť reálny podhľad. Jedná sa o cielenú, adresnú pomoc, ktorá mladým dospelým čiastočne nahradí absentujúcu rodičovskú starostlivosť. Pobyt v tomto zariadení, podľa *Koncepcie vykonávania ústavnej starostlivosti*, je ohraničený určitou dobou.

V súčasnosti sú to tri roky, ktoré by mali byť optimálnym obdobím prechodu, osamostatnením a začlenenia sa do spoločnosti.

Cieľom vedúcich výchovy a zamestnancov priameho kontaktu bude podľa A. Kasanovej (2008, s. 325) pôsobenie na týchto mladých dospelých najmä v nasledovných oblastiach:

- vytvoriť u mladých dospelých hodnotový systém pri uspokojovaní základných životných potrieb, určovať prioritu pri ich napĺňaní a dôležitosť poradia ich uspokojovania,
- pestovať vôľové vlastnosti pre výkon a zodpovednosť pri plnení pracovných a osobných povinností,
- prispôsobiť životný štýl k finančným možnostiam mladého dospelého,
- riešiť skutočnosť, že priorita pri hľadaní zamestnania nerieši životnú úroveň človeka, ale jeho aktívny prístup a ochota je riešením existenčných problémov,
- oboznámiť mladého dospelého s inštitúciami, fyzickými a právnickými osobami, ktoré môžu poskytnúť pomoc,
- hodnotiť a poznávať kvalitu a kvantitu vykonaných prác na pracovisku,
- analyzovať klady a nedostatky pri kolektívnej práci u jednotlivcov,
- získavať pre výkon povolania maximálne teoretické a praktické skúsenosti,
- poukazovať na spoločenskú potrebu a užitočnosť vykonávanej práce vo všetkých odboroch,
- poukazovať na správnosť vzájomnej komunikácie a vytvárať zdravé sociálne vzťahy medzi členmi komunity aj na pracovisku.

PREHĽAD SKÚMANIA V PREDMETNEJ PROBLEMATIKE

Za jeden z najkomplexnejších zdrojov možno považovať výskumnú správu z výskumnej úlohy Problém odchodu mladých dospelých z detských domovov, ktorú realizovalo Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny a nadácia S.P.A.C.E. (Bratislava 2000). Výskum sa realizoval v období od 1.6. – 30.9. 2000 a nad týmto výskumom prebrala záštitu Sekcia rodiny Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Výskum sa zameriaval na zmapovanie už existujúcich možností pomoci mladým dospelým pri zaraďovaní sa do spoločnosti po opustení detského domova a taktiež poukázal na prekážky, ktoré týmto deťom bránia v plnohodnotnej sociálnej adaptácii.

V Českej republike sa nachádzajú projekty, ktoré podporujú deti a mladých dospelých z detských domovov, aby získali čo najviac skúseností ešte pred vstupom do „neznámeho sveta dospelých“. Sú to: Projekt Nadačního fondu Livie a Václava Klausových- Startovné do života; Projekt občanského sdružení Múzy dětem- Život nanečisto; Projekt EQUAL- Najdi svůj směr; Projekt prospěšné společnosti Spolu dětem- Šance.

Projekt Startovné do života je päťročný cyklus, môžu sa ho zúčastniť deti vo veku 14-18 rokov, ktoré do projektu prihlási ich detský domov. Jeho cieľom je pomôcť deťom z detských domovov pri ich príprave na vstup do života po opustení detského domova, prispieť k osamostatňovaniu a nájdeniu vlastnej cesty. Ďalej projekt adolescentov motivuje k dobrým výsledkom v štúdiu a v činnostiach vo voľnom čase [Startovné do života (online)].

Projekt Život nanečisto pomáha sociálne handicapovanej mládeži (z detských domovov i ďalších zariadení náhradnej výchovy) orientovať sa v bežných životných situáciách a úskaliach [Život nanečisto (online)].

Dlhodobým cieľom projektu Najdi svůj směr je zlepšiť východiskové postavenie detí vyrastajúcich v ústavnej starostlivosti pri ich vstupe na trh práce [Najdi svůj směr (online)]. Pokračovanie tohto projektu sa nazvalo Najdi svůj směr II.

Výchovno-vzdelávací projekt Šanca je realizovaný formou virtuálneho detského domova, kde si potenciálny darca môže vybrať konkrétne dieťa staršie ako 6 rokov z detského domova alebo pestúnskej starostlivosti a splniť mu jeho prianie, ktoré je rozdelené do dvoch kategórií: Moje vzdelanie a profesia (vzdelávacie kurzy, pracovné pomôcky, športové a jazykové kurzy) alebo Môj talent [Šanca (online)].

Problematikou adolescentov umiestnených v detských domovoch sa zaoberalo aj Ministerstvo vnútra ČR, ktoré si v roku 2007 nechalo vypracovať štatistiku. Výskum sa realizoval v období medzi rokmi 1995 – 2004 a orientoval na páchanú kriminalitu, ktorá bola zaznamenaná u ľudí behom pobytu alebo po opustení ústavnej starostlivosti [Hodnocení systému péče o ohrožené děti (online)].

Ďalší výskum realizoval P. Papšo (2011) vo svojej dizertačnej práci s názvom Sociálna adaptácia mladých dospelých po ukončení pobytu v náhradnej starostlivosti. Jeho hlavným cieľom bolo zmapovať proces sociálnej adaptácie mladých dospelých z detských domovov, jej problémov v nadväznosti na výchovné pôsobenie v podmienkach detských domovov a analýza postoja samotných mladých dospelých k svojej sociálnej adaptácii. Preto za predmet výskumu zvolil úspešnosť sociálnej adaptácie mladých dospelých po opustení detského domova a skúmal ju na základe názorov a skúseností klientov po ukončení ústavnej starostlivosti, ako aj na základe názorov a skúseností pracovníkov, ktorí sú zamestnanci v zariadeniach dočasného bývania pre mladých dospelých. Z výsledkov výskumu vyplývalo, že mladí dospelí, ktorí vyrastali v detských domovoch majú skutočne značné problémy sa plnohodnotne sociálne adaptovať. Bez zamestnania je vyše 52% respondentov, pričom tí, ktorí pracovali, až 84% opustili zamestnanie zo subjektívnych dôvodov. V oblasti bývania je len 6% úplne bez domova, ale až 54% respondentov býva v zariadení, ktoré je možné chápať len ako dočasné riešenie. Žiť v súlade s normami a zákonmi spoločnosti dokázalo len 46%, ostatní už zákony porušili. Pri nadviazaní trvalých partnerských vzťahov bolo úspešných len 31% a čo sa týka rodičovskej zodpovednosti respondentov, ktorí už majú vlastné deti, tak len 44% sa o ne stará, druhá väčšina má svoje deti v ústavnej starostlivosti, pričom alarmujúce je, že až 77% z nich o svoje deti ani neprejavuje záujem.

KOMPARÁCIA NÁHRADNEJ STAROSTLIVOSTI V PROFESIONÁLNYCH RODINÁCH S ÚSTAVNOU STAROSTLIVOSŤOU

V našom výskume by sme chceli upriamiť pozornosť na adolescentov, ktorí sú umiestnení v ústavnej starostlivosti. Za jednu z hlavných úloh považujeme ich osamostatňovanie a sociálnu adaptáciu po opustení detského domova alebo profesionálnej rodiny. Tieto dve formy ústavnej starostlivosti budeme porovnávať a zisťovať negatívne vplyvy na sociálnu adaptáciu respondentov a ich osamostatňovanie v dospelosti. Na získavanie nových empirických dát použijeme dotazník vlastnej konštrukcie. Jeden vypracujeme pre adolescentov umiestnených v ústavnej starostlivosti a druhý pre vychovávateľov detských domovov a profesionálnych rodičov. Taktiež použijeme metódu rozhovoru a metódu životného príbehu. Respondentov si budeme vyberať z každého kraja v Slovenskej republike, aby sa dali naše výsledky zovšeobecniť.

ZÁVER

Osamostatňovanie adolescentov z ústavného pobytu je dôležitý medzník v živote chovancov detských domovov. Práve profesionálne rodiny dávajú mladým dospelým možnosť plynulého prechodu do „skutočného sveta“ a vďaka rodinnému podnetnému prostrediu, v ktorom prirodzeným spôsobom získava vzory rodinných rolí, zohľadňovaniu individuálnych potrieb, efektívnejšiemu využívaniu voľného času sa jednotlivec plynulejšie pripravuje na dospelosť.

Literatúra

BELKOVÁ, V. 2010. Názory vychovávateľov z pretransformovaných detských domovov na zmenu životných podmienok. In *Problémy súčasnej rodiny a náhradná rodinná starostlivosť II.* Banská Bystrica: PF UMB, 25- 36 s. ISBN 978-80-557-0103-5.

BOHOVICOVÁ, M. a kol. 2000. *Profesionálny rodič, alebo guľatá kocka*. Bratislava : Občianske združenie Návrat. 78 s. ISBN 80-967908-1-1.

HUDECOVÁ, A., BELKOVÁ, V. 2008. *Náhradná rodinná starostlivosť- problémy a perspektívy*. Banská Bystrica: PF UMB. 182 s. ISBN 987-80-80883-615-3.

KASANOVÁ, A. 2008. *Sprievodca sociálneho pracovníka. I. : Rodina a deti.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 449 s. ISBN 978-80-8094-277-9.

MATĚJČEK, Z. a kol. 1999. *Náhradní rodinná péče*. Praha : Portál. 184 s. ISBN 80-7178-204-8.

MIKLOŠKO, J. 2008. *Náhradná starostlivosť.* Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva sociálnej práce sv. Alžbety, n. o., Slovak Akademic Press. 94 s. ISBN 978-80-89271-36-8.

Najdi svůj smer, [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: http://www.clovekhledacloveka.cz/najdi-svuj-smer.html

Najdi svůj smer II, [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: http://www.clovekhledacloveka.cz/najdi-svuj-smer-ii.html

PAPŠO, P. 2011. *Sociálna adaptácia mladých dospelých po ukončení pobytu v náhradnej starostlivosti*. Dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB. 126 s. (školiteľka: prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.)

RÝSLOVÁ, K., VOJTOVÁ, V. 2010. *Determinanty sociálnej podmienenosti*. [online]. [cit. 2011-09-19]. Dostupné na internete: http://www.narodnyzdravotnyregister.sk/zajimavosti/35-determinanty-socialnej-podmienenosti/

SEBECHLEBSKÁ, M. 1999. *Ochrana práv dieťaťa v náhradnej rodinnej starostlivosti.* In: Práca a sociálnapolitika. Roč. 7, č. 6, s. 10-13. ISSN 1210-5643.

Šance, [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: http://www.sance.info/index.php

ŠKOVIERA, A. 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha : Portál. 144 s. ISBN 978-80-7367-318-5.

Zákon č.305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov.

Zákon č.36/2005 Z. z. o rodine v znení neskorších predpisov.

Zákon č.448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov.

Život nanečisto, [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: http://www.zivotnanecisto.cz/

Autor:
Mgr. Ľubomíra Brajerová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra
e-mail: lubomira.brajerova@ukf.sk

UVÁDZAJÚCI UČITEĽ (EXPERT), JEHO POSTAVENIE A ČINNOSŤ VO VZŤAHU K ZAČÍNAJÚCEMU UČITEĽOVI V MATERSKEJ ŠKOLE

Eva Csandová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na objasnenie postavenia a úloh uvádzajúceho učiteľa, experta, v materskej škole vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi. Oboznamuje s priebehom adaptačného programu pre začínajúceho učiteľa, no dôraz pritom kladie na činnosť a osobu uvádzajúceho učiteľa. Približuje teoretické východiská, plánované metodologické postupy, ako aj legislatívnu dimenziu naplnenia poňatia uvádzajúceho učiteľa a v súvislosti s tým aj identifikáciu vyskytujúcich sa problémov.

Téma uvádzajúceho učiteľa vôbec nie je nová. No téma uvádzajúceho učiteľa v prostredí materskej školy aj vzhľadom na uskutočnené zmeny v legislatíve v posledných štyroch rokoch je zatiaľ stále „poľom neoraným“. Zaujímavé je, že odborná verejnosť sústreďuje svoju pozornosť viac na spôsob a výsledok práce uvádzajúceho učiteľa, než na to, akú pozíciu má, či skôr mal by mať, a aké predpoklady by sa od neho, ako od experta, mali vyžadovať. Vyzdvihnúť rolu uvádzajúceho učiteľa, upriamiť pozornosť na jeho postavenie a činnosť je teda jedným z cieľov plánovanej dizertačnej práce.

Ďalšie ciele výskumu sú:

- Analyzovať postavenie uvádzajúceho učiteľa v MŠ a konfrontovať deklarované aspekty s reálnou skutočnosťou.
- Zmapovať reálnu situáciu a podmienky vo vybraných materských školách v súvislosti s činnosťou uvádzajúceho učiteľa.
- Zmapovať štandardy práce a priebeh tvorby adaptačného programu pre začínajúcich učiteľov vo vybraných materských školách.
- Sledovať a analyzovať proces práce uvádzajúceho učiteľa.

Pre náš výskum je podstatným teoretickým východiskom vedný odbor pedeutológia, ktorý je zameraný na učiteľskú profesiu z hľadiska jej prípravy, obsahu a spoločenskej funkcie (Kasáčová, 2004). Učiteľská profesia je nesmierne náročným povolaním a proces trvajúci v podstate od začiatku štúdia budúceho pedagóga až po jeho vypracovanie sa na experta má dlhodobý charakter. Ak hovoríme o profesionálnej dráhe pedagóga v predškolskom prostredí, veľmi dôležitou súčasťou sú práve jeho prvé kroky v kolektíve materskej školy. Je častou realitou, že napriek dobrej pedagogickej príprave, či už na strednej alebo aj vysokej pedagogickej škole, sa cíti začínajúci pedagóg „stratený“ pri svojom nástupe do práce, a ak sa mu nepodá pomocná ruka, často už po mesiaci odchádza nielen z daného pracoviska, ale i zo školstva. Uvádzajúci učiteľ má teda podstatnú rolu v procese etablovania začínajúceho „nováčika“ a ako skúsenejší kolega má porozumenie pre mladého nastávajúceho učiteľa, vie mu poradiť pri riešení problémov, s ktorými sa na začiatku kariéry stretáva.

Z epistomologického hľadiska vychádzame zo sociálneho konštruktivizmus, ktorý zdôrazňuje vplyv sociálnych a kultúrnych aspektov. Človek si konštruuje poznanie v interakcii

s prostredím. Učiteľ - expert vystupuje v roli spolupracovníka, poradcu, moderátora a mentora a začínajúci učiteľ je v roli "učňa u majstra" (Vyskočilová – Dvořák, 2002). Z tohto pohľadu je pre nás zaujímavá i socio-kognitívna teória A. Banduru, pri ktorej sa kladie dôraz na významnú úlohu „*sociálnej interakcie v mechanizmoch učenia*“ (Bertrand, 1998)

Sociálno-kognitívna teória Banduru (1997) založená na vplyve sociálnych systémov vychádza z predpokladu, že hodnotový a normový systém každého učiteľa má svoj pôvod v rôznych zdrojoch vplyvu. No to, prečo sa aj relatívne rovnorodé podskupiny riadia podľa navzájom odlišných noriem, nedokáže samotná teória sociálnych systémov vysvetliť. Rôzni ľudia sa môžu správať podľa nerovnako stanovených noriem. Ak má človek možnosť sledovať ľudí, ktorí sa správajú podľa rôznych noriem, proces sociálneho učenia sa je komplexnejší (Bandura, 1997). Rozdiely vo vplyve tu vznikajú aj preto, že učitelia zároveň s vlastným hodnotovým rebríčkom dbajú i na to, aby sa v danej spoločnosti dodržiavali inštitucionálne nariadenia. Je tiež dôležité uvedomiť si, že schopnosti ľudí sú veľmi rozdielne. Preto si musia vybrať z mnohých vzorových alternatív tie normy, ktoré im poslúžia ako meradlo, ktorým budú hodnotiť vlastné správanie. V tomto smere by nám túto teóriu iste odsúhlasili i tí začínajúci učitelia, ktorých viac a výraznejšie ovplyvnil ich kolega v triede než im pridelený uvádzajúci učiteľ, ktorý často nie je zároveň aj ich „triednym“ kolegom, ako by sa snáď žiadalo.

Podľa Banduru (1997) je teda potrebné vychádzať z troch faktorov, ktoré sa neustále vzájomne ovplyvňujú, a to správanie, vnútorné dianie osobnosti a vonkajšie prostredie. Tento ustavične sa opakujúci proces nazýva Bandura „*triadický reciprocný determinizmus* (1997, s. 6). V súlade so socio-kognitívnou teóriou je z nášho pohľadu dôležitý vplyv uvádzajúceho učiteľa, a pretože berieme do úvahy, že sociálne učenie je nepretržitým procesom a môže byť modifikované aj v najbežnejšej situácii, ľahko sa nám aplikuje na celý proces adaptačného vzdelávania, ktorý je pre začínajúceho učiteľa povinný a ktorý koordinuje, realizuje a na jeho tvorbe participuje uvádzajúci učiteľ.

Adaptačné vzdelávanie patrí podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov medzi druhy kontinuálneho vzdelávania (§ 35, ods. 1 – 9). Podrobnosti na účely zákona o kontinuálnom vzdelávaní upravuje vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Povinnosť vypracovať program adaptačného vzdelávania má zväčša poverený tím zamestnancov materskej školy, spravidla na jeden rok, najviac však na dva roky. Je dôležité určiť jeho ciele a termíny ich plnenia. Podmienky realizácie adaptačného vzdelávania sú podrobne upravené v § 36 zákona a v § 5 vyhlášky.

Hlavným cieľom adaptačného vzdelávania začínajúcej učiteľky materskej školy je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon činnosti samostatného pedagogického zamestnanca. Začínajúci pedagóg má totiž kompetencie iba na úrovni profesijného štandardu prvého kariérového stupňa absolventa školy, ktorý síce spĺňa požadované vzdelanie na výkon činnosti pre materskú školu podľa platných predpisov, ale musí vykonávať pedagogickú činnosť pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca. Začínajúci pedagóg je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a úspešne ho ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku pracovného pomeru.

Podľa zákona č. 317/2009 môže špecializovanú činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vykonávať samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec s prvou alebo aj druhou atestáciou súčasne s výkonom vlastnej pedagogickej činnosti. Jeho povinnosti a zodpovednosti sú rámcovo vymedzené zákonom. Kariérovú pozíciu uvádzajúceho učiteľa je povinný riaditeľ materskej školy zapracovať do štruktúry kariérových pozícií a personálnej

dokumentácie. Vymedzenie hlavných činností, zodpovedností, právomocí, povinností, úloh a pracovných podmienok je súčasťou opisu pracovného miesta pedagogického zamestnanca v pozícii uvádzajúceho pedagogického zamestnanca.

Popri svojej bežnej pedagogickej činnosti súbežne:

- participuje na tvorbe adaptačného vzdelávania a zodpovedá za jeho realizáciu v súlade s vypracovaným a schváleným plánom adaptačného vzdelávania, na ktorého príprave sa tiež aktívne podieľal,
- koordinuje priebeh adaptačného vzdelávania s jednotlivcami a organizačnými zložkami materskej školy,
- vedie evidenciu a záznam priebehu adaptačného vzdelávania a priebežne monitoruje jeho priebeh,
- poskytuje autentickú spätnú väzbu (v reálnom čase),
- organizuje začínajúcemu pedagogickému zamestnancovi pedagogické pozorovanie vlastnej edukačnej činnosti na otvorených, komentovaných hodinách a realizuje pedagogické pozorovanie na vyučovacích hodinách začínajúceho pedagogického zamestnanca,
- robí rozbor otvorených hodín a sprostredkúva začínajúcemu učiteľovi skúsenosti a ponúka riešenia konkrétnych pedagogických situácií,
- metodicky vedie začínajúceho pedagogického zamestnanca – pomáha mu pri samo vzdelávaní,
- sprostredkúva súčinnosť s kolegami pre potreby pedagogického pozorovania a tímovej práce,
- zabezpečuje spoluprácu s inštitúciami kontinuálneho vzdelávania učiteľov s cieľom zabezpečiť pre začínajúceho pedagogického zamestnanca informácie, workshopy, semináre v prípade, že potrebnú oblasť nie je možné uskutočniť interným zamestnancom materskej školy,
- vyhodnocuje priebeh adaptačného vzdelávania a konzultuje ho so začínajúcim pedagogickým zamestnancom,
- je členom trojčlennej skúšobnej komisie pri ukončovaní adaptačného vzdelávania,
- vypracuje záverečnú správu o úrovni osvojenia si profesijných kompetencií samostatného učiteľa.

Realita v praxi nám však odhaľuje niekoľko problémových miest v súvislosti s deklarovanými požiadavkami na osobu uvádzajúceho učiteľa, a tie sú nasledovné:

1. požiadavka kariérového stupňa
2. požiadavka praxe

Požiadavka kariérového stupňa je rozpracovaná v zákone, podľa ktorého môže uvádzajúceho učiteľa robiť iba učiteľ s prvou, či druhou atestáciou. To sa ukazuje byť komplikáciou, pretože vo väčšine materských škôl spĺňa túto podmienku len riaditeľ. Alternatívnym riešením pre materské školy, ktoré nemajú učiteľa s požadovaným kariérovým stupňom, by bolo podľa prispôsobeného výkladu danej legislatívy využiť učiteľov iných materských škôl s atestáciou. V praxi sa však toto riešenie neuskutočňuje pre množstvo reálnych komplikácií, ako otázka

úhrady nákladov (zákonný príplatok aj cestovné náklady) uvádzajúceho učiteľa (ktorá materská škola ich má uhrádzať), zastupovanie v čase neprítomnosti uvádzajúceho učiteľa v jeho „domovskej“ materskej škole, keď bude tento napríklad na hospitácii u „svojho“ začínajúceho učiteľa a množstvo ďalších problémov.

Z tohto dôvodu bola vydaná smernica MŠ SR č. 19/2009, kde sa v čl. 4 ods. 2 povoľuje do 31. decembra 2016 špecializovanú činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vykonávať aj vedúcim pedagogickým zamestnancom, ktorí nemajú prvú atestáciu. V praxi to však problém uvádzajúceho učiteľa neposunulo dopredu, pretože vedúcim pracovníkom ostáva znova len riaditeľka materskej školy a jej oficiálne vymenovaná zástupkyňa. Materské školy, ktorým v rámci jedného školského roka pribudnú tri nové učiteľky, už nevedia z vlastných zdrojov poskytnúť kvalifikovaných uvádzajúcich učiteľov. V realite sa často stretávame s tým, že úlohou uvádzajúceho učiteľa je poverený pedagóg len s neadekvátnym kariérovým stupňom bez požadovaných kvalít, ktoré by ako uvádzajúci učiteľ mal mať. Táto prax je v priamom rozpore s predpísanou legislatívou a zákon na takúto situáciu jednoznačne hrozí odvolaním riaditeľa z funkcie v zmysle § 3 ods. 7 zákona č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Ak bol riaditeľ na základe tejto skutočnosti odvolaný z funkcie, podľa tohto istého paragrafu už nemôže byť v budúcnosti opätovne ustanovený do funkcie. Zodpovedné pani riaditeľky sa teda snažia prebrať i úlohu uvádzajúceho učiteľa. No reálne riaditeľ viactriednej materskej školy, hoci požadované vzdelanie aj atestáciu má, nemá potrebné množstvo času ani možností, ktoré by sa malo venovať začínajúcemu učiteľovi a preto vôbec nie je ideálnym kandidátom na uvádzajúceho učiteľa – experta. Uvádzajúci učiteľ totiž nielen radí začínajúcemu učiteľovi ako prekonávať začiatočné ťažkosti a problémy s organizáciou výchovno-vzdelávacej práce, s jej obsahom, dostupnou metodickou literatúrou, upozorňuje na chyby a ponúka alternatívne riešenia, či pomáha s vedením predpísanej dokumentácie. Uvádzajúci učiteľ tiež pozýva uvádzaných učiteľov na hospitácie, a naopak, čo pri riaditeľkinom skrátenom úväzku priamej práce s deťmi na 12 hodín týždenne (pri osemtriednej materskej škole) je závažnou komplikáciou.

Zaujímavosťou je aj zo zákona vyplývajúca požadovaná minimálna päťročná prax uvádzajúceho učiteľa. Na základe nej totiž môžeme indikovať, že množstvo odpracovaných rokov sa môže rovnať kvalite. Zákon nám určuje minimálnu spodnú hranicu, ale vrchnú už neurčuje. Vývoj profesijnej dráhy učiteľa (Obrázok 1) však rozdeľujeme na niekoľko fáz (Alan, 1989, Průcha, 2002) a každá z nich má svoje špecifiká.

Obrázok 1: Vývoj profesijnej dráhy učiteľa

V mnohých prípadoch riaditeľ materskej školy automaticky určí za uvádzajúceho učiteľa toho, kto už je takmer „za zenitom“. Do poslednej fázy (profesijného vyhasínania) sa pravdaže nemusí „dopracovať“ každý učiteľ. No na druhej strane je nám iste dobre známe, že syndróm vyhorenia prejavujúci sa nedostatkom vnútornej motivácie k práci, absenciou tak veľmi potrebného zanietenia a nadšenia, výpadkom tvorivosti a aj chuti odovzdávať čokoľvek so seba iným, je rizikovejší po „odpracovaní“ viacerých rokov. Možno by sme dokonca mohli tvrdiť, že stúpa priamo úmerne s praxou učiteľa.

Kladieme si teda otázky:

- Aké je postavenie uvádzajúceho učiteľa v materskej škole?
- Aká je činnosť uvádzajúceho učiteľa vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi v materskej škole?
- Čo ovplyvňuje proces práce uvádzajúceho učiteľa?
- Aké podmienky vytvárajú materské školy uvádzajúcim učiteľom?

Metodologický postup priebehu nášho výskumu je plánovaný nasledovne:

- Zmapovanie danej problematiky z hľadiska legislatívy, dostupnej odbornej literatúry a výskumných prác.
- Získavanie výskumných dát prostredníctvom metód – prípadová štúdia, participačné pozorovanie, interview, analýza dokumentov a stimulované vybavovanie.
- Vyhodnotenie získaných dát.

Sme si vedomí toho, že na Slovensku i v Čechách síce boli aj sú výskumy ohľadom uvádzajúceho učiteľa, no všetky sa týkajú prostredia základných, či vyšších škôl. Doposiaľ nebola vydaná ani jedna publikácia, ktorá by sa venovala výlučne tejto téme, všetky existujúce odborné články sú len malou súčasťou metodických príručiek, národných podkladových správ, legislatívnych usmernení, návrhov koncepcií alebo výkladov zákonov. Domnievame sa preto, že naša práca by mohla byť nielen zaujímavým, ale aj podnetným a prínosným metodologickým príspevkom využiteľným vo vzdelávaní vedúcich pedagogických pracovníkov a metodickej rady, v evalvácii a sebaevalvácii škôl. Jej hlavným zmyslom by však mohlo byť poskytnutie vedeckej reflexie, získanie a ucelená kompletizácia poznatkov o postavení uvádzajúceho učiteľa v materskej škole a reálnom fungovaní a autentickej podobe slovenskej materskej školy.

Literatúra

ALAN, J. 1989. *Etapy života očima sociologie*. Praha : Panorama, 439 s. ISBN 80-7038-044-6.

BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Company, 604 s. ISBN-13 978-0716726265.

BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, Z. a kol. 2000. *Učitelia materských, základných a stredných škôl v procese transformácie*. Správa z výskumu. Štatistiku spracoval J. Herich. Bratislava : ÚIPŠ, 193 s.

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov: MPC, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

KEOGH J. (1995) *Who's the expert and who's the novice? Mentoring tensions in the practicum experience.* The University of Queensland. Dostupné na: http://www.aare.edu.au/05pap/keo05097.pdf

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-170-3.

VYSKOČILOVÁ, E.- DVOŘÁK, D. 2002. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In *Školní didaktika.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X

WALKINGTON J. (2005) *Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice* Asia-Pacific Journal of Teacher Education Vol. 33, No. 1, March 2005, pp. 53–64. Dostupné na:

http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1181134771815_585422052_13952/becoming%2520a%2520teacher.pdf
Zákon č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Vyhláška č. 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Vyhláška č. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Nariadenie vlády č. 578/2009, ktorým sa ustanovujú zvýšené stupnice platových tarif zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy a orgány územnej samosprávy na školský rok 2010/2011. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Smernica MŠ SR č. 19/2009-R, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?rootId=212
Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov (Národná podkladová správa za SR pre OECD). Bratislava: ÚIPŠ, 2003. Dostupné na: http://www.uips.sk/publikacie-casopisy/analyzy-prognozy-studie
Organizácia vzdelávacieho systému na Slovensku 2009/2010. Euridyce – Výkonná agentúra pre vzdelávanie, audiovizuálny sektor a kultúru. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_SK.pdf

Autor:
Mgr. Eva Csandová
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: dkcsandova@fedu.uniba.sk

IMPLEMENTÁCIA INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ DO VYUČOVACIEHO PROCESU

Ivan Čavojský

Abstrakt

Príchod informačno-komunikačných technológií (IKT) do výučby znamená zmenu vo vyučovacom procese. Výučbové CD, DVD, dataprojektory, ale aj využívanie e-mailových stránok, internetu a e-learningu zmenili postoje nielen žiakov, ale aj učiteľov k vyučovaciemu procesu. Článok je zameraný na uplatňovanie IKT vo vyučovaní na základných školách, postojom učiteľov k IKT a ktoré IKT učitelia využívajú najviac vo vyučovacích hodinách.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Kalaš (2001) pod pojmom IKT rozumie *„výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré pomáhajú pri výučbe, štúdiu i vzdelávaní, pri práci a všeobecne v živote. Patrí k nim počítač, Internet, e-mail, mobilný telefón, kalkulačka, elektronický diár a podobne“.*

Ako uvádza Kalaš (2001) technológie sa označujú ako technické prostriedky, postupy a zručnosti, ktoré sa používajú s určitým cieľom a ktoré prinášajú praktické výsledky. Spojením IKT označujeme výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, štúdium a ďalšie aktivity v oblasti vzdelávania.

Sú to technológie, ktoré súvisia so zberom, zaznamenávaním a výmenou informácií. Na to používajú:

- tradičné médiá ako televíziu, video a rádio,
- osobné počítače s multimediálnou podporou,
- vstupné a výstupné zariadenia, prostriedky na digitalizáciu, snímanie, riadenie a meranie,
- internet a jeho služby,
- integrované edukačné programy (čiže komplexné počítačové prostredia na učenie sa),
- prostriedky pre video-konferencie,
- e-mail,
- elektronické a programovateľné hračky, automatické snímače, záznamníky a zariadenia na automatické vyhodnocovanie údajov.

Veľmi výstižnú a odborne fundovanú definíciu uvádza Zounek (2009, s.15): *„Pod pojem informačné a komunikačné technológie (IKT) zahŕňame prostriedky modernej didaktickej audiovizuálnej techniky (video, televízia, CD prehrávač, dataprojektor) a digitálne technológie, ktoré sú založené na počítačoch a na telekomunikačných službách, umožňujúcich ich užívateľom v maximálnej miere sprístupniť informácie a ďalej s nimi pracovať (internet, interaktívna tabuľa, digitálna kamera a podobne), ale tiež rôznymi formami a prostriedkami komunikovať (e-mail). Spôsob využívania IKT v školskom prostredí sa odvíja od potrieb a možností aktérov výučby, vzdelávacích cieľov a obsahu, ale tiež charakteru edukačného prostredia, pričom základným princípom je efektívna organizácia vyučovania a učenia.“*

Podľa Burgerovej (2003) uplatnenie IKT v školskom prostredí smeruje k tomu, že študenti ako súčasť informačnej spoločnosti budú prínosom:

- v spoločnosti s výrazne vyššou kvalitou života,
- v aplikácii edukačných trendov prezentujúcich napríklad kultúrne tradície,
- v poskytovaní účinnejších a transparentnejších informácií z jednotlivých vedných odborov,
- v nových možnostiach riadenia a efektívnejšej organizácii samostatnej činnosti študenta i učiteľa v podmienkach edukácie i mimo nej,
- v spolupráci so špecialistami, ktorí budú fyzicky vzdialení, spolupráca na diaľku, bez nutnosti osobného kontaktu,
- v ekonomickom zhodnotení edukačného procesu (cestovanie, poštovné),
- v otvorenejšej spoločnosti s podporou demokratizácie a humanizácie,
- v premene vzdelávania s akcentom na interaktívne dištančné vzdelávanie, prístup k vzdialeným materiálom, virtuálne prostredie,
- v kontakte cez videokonferencie, spoluprácu pri výmene informácií.

Správa OECD Learning to Change: ICT in Schools (2001) uvádza hlavné dôvody na uplatňovanie IKT nasledujúcimi spôsobmi:

a) Ekonomické dôvody – schopnosť pracovať s IKT je jeden z významných faktorov, aby sa človek uplatnil na trhu práce. IKT sú chápané ako príležitosť na ekonomický rozvoj.

b) Sociálne dôvody – pre život v spoločnosti je potrebné, aby ľudia vedeli a mali schopnosť využívať IKT. Kompetencie v oblasti IKT sú kľúčová vedomosť, podobne ako gramotnosť či matematická gramotnosť.

c) Pedagogické dôvody – sú založené na potenciáli IKT pre vyučovanie a učenie sa, ale aj pre školský manažment.

Implementácia IKT do vyučovania má svoje výhody a, samozrejme, aj nevýhody. Podľa nášho názoru sú výhody IKT nasledovné:

- internet – surfovanie po internete, prekážkou nie je ani vzdialenosť medzi komunikujúcimi, ľudia sa dohovoria z väčších vzdialeností, umožňuje ľahšie zobraziť nepredstaviteľné veci,
- intranet – počítačová sieť, t.z. vnútorný program pre jedinú organizáciu, napríklad pre pracovníkov nejakého podniku.
- väčšia transparentnosť,
- e-learning,
- prístup k informáciám je jednoduchší,
- interaktivita – výučba v tímoch, respektíve v skupinách, výučba hraním sa,
- lepšie porozumenie textu a vyhľadávanie informácií,
- pružná komunikácia,
- vyššia efektivita, konkurencieschopnosť.

Informačno-komunikačné technológie však okrem výhod majú aj nevýhody a medzi ne patria:

- dostupnosť – veľmi málo ľudí má v dnešnej dobe prístup na internet, nedostupnosť pre všetkých,
- nové formy šikanovania,
- odvrátenie (odstup) od reálneho sveta,
- finančná náročnosť,
- obava z úniku informácií,
- závislosť, zhoršenie zdravotného stavu,
- strata komunikácie medzi ľuďmi,
- nezaškolení učitelia.

Ako uvádza Tománek (2011, s.515) „*Média majú upevňovať primerané správanie, ale nemajú navádzať k agresivite. Mladému divákovi, ktorý túži po vzrušení, asi márne predložíme správnu ideovú líniu, no i napriek tomu, môžeme urobiť dôraznú selekciu toho, čo pozerá, čomu sa venuje a pod. Rodičia majú základné právo korigovať výchovu. Nemajú sa len prizerať a schvaľovať možné výkyvy svojich detí, majú byť regulátormi.*“

REALIZOVANÉ VÝSKUMY TÝKAJÚCE SA IKT

V Českej republike realizoval výskum na postoje učiteľov k IKT Zounek (2009). Ako uvádza, učitelia nepoužívajú IKT vo vyučovaní veľmi často. Až 53% učiteľov využíva IKT na vyučovaní občas, veľmi často využíva IKT 21% respondentov. Takmer každú hodinu ich využíva na vyučovaní len 3% učiteľov, ale čo je potešiteľné, len 2% učiteľov nikdy nevyužíva IKT. Najviac učitelia inklinujú k internetu (82%), učitelia využívajú aj výučbové programy (78%) a s počítačom pracuje 73% učiteľov. Najmenej učitelia využívajú videokameru (8%) a diktafón (3%).

Jeden z výskumov sa realizoval aj na vzdelávanie učiteľov. V roku 2009 vzdelanie učiteľov záležalo hlavne na samoštúdiu (67%) a až potom nasledovali školenia (61%). Najčastejšie sa učitelia v kalendárnom roku 2009 v rámci IKT zúčastnili školenia na využitie počítačov v pedagogickej práci učiteľa (32%). Najväčšiu účasť na školeniach pre učiteľov majú prevažne učitelia vo veku nad 50 rokov a noví učitelia (do 30 rokov). Prieskum PiL zisťoval aj záujem učiteľov o konkrétne oblasti IKT. O školenie využitia IKT na vyučovaní má záujem 35% opýtaných učiteľov, o tvorbu výučbových materiálov s použitím IKT 32%, o projektové vyučovanie 28%, softvér na spracovanie fotografie a videa 23%. (http://www.uspesnaskola.sk)

Jeden zo zrealizovaných výskumov na Slovensku sa venoval problematike používania IKT. V prvej položke dotazníka zameranej na používanie IKT sa snažili zistiť, aké druhy didaktickej techniky učitelia používajú a či uvedú aj IKT ako napríklad počítače, notebook, videokamery, digitálne fotoaparáty. Bola to otvorená otázka, čiže respondenti mohli napísať viac možností. Najviac, 72 % opýtaných, uviedlo používanie spätného projektora. O používaní počítačov sa zmienilo 44 % respondentov. Zaujímavé bolo, že 7 % učiteľov uviedlo, že nepoužíva žiadnu didaktickú techniku.

Prostredníctvom ďalšej položky dotazníka chceli zistiť, ktoré učebné pomôcky sa používajú na vyučovaní biológie. Najviac 52 % opýtaných, uviedlo nástenné obrazy a fólie, treťou najčastejšie sa vyskytujúcou pomôckou boli modely. Tie uviedlo 49 % respondentov. Z pomôcok súvisiacich s IKT boli najčastejšie uvádzanou odpoveďou kompaktné disky (CD), ktoré uviedlo až 31 % opýtaných. Len 14 % učiteľov uviedlo, že používa internet. Najviac

učiteľov (44 %) používa počítač, pri práci s internetom. Nastala tu zaujímavá situácia v porovnaní s predošlou otázkou, kde používanie internetu uviedlo len 14 % respondentov. Až 25 % uviedlo, že počítač nepoužíva. (Kubiatko, 2005)

CIELE VEDECKÉHO PROJEKTU

Cieľom výskumu je *zistiť postoje* učiteľov k uplatňovaniu IKT vo vyučovacom procese na 1. stupni ZŠ, konkrétne zistiť, *s akými problémami* sa stretávajú učitelia so začleňovaním a využívaním IKT do vyučovacieho procesu vo vyučovacích predmetoch, ako sú matematika, prírodoveda a vlastiveda a preskúmať, aké najčastejšie učebné prostriedky v rámci IKT *využívajú učitelia najviac* a čo pokladajú učitelia v uplatňovaní IKT vo vyučovaní za *pozitíva a negatíva*.

Pýtame sa:

Aké postoje majú učitelia k IKT?

S akými problémami sa stretávajú učitelia so začleňovaním a využívaním IKT do vyučovacieho procesu vo vyučovacích predmetoch, ako sú matematika, prírodoveda a vlastiveda?

Aké najčastejšie učebné prostriedky v rámci IKT využívajú učitelia najviac? Čo pokladajú učitelia v uplatňovaní IKT vo vyučovaní za pozitíva a negatíva?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku bude tvoriť 6 participujúcich učiteľov základných škôl v Bratislavskom okrese. Výber učiteľov bude zámerný. Zámerom je spolupracovať s učiteľmi všetkých vekových kategórií bez ohľadu na pohlavie.

Metodologický postup

Výskumný projekt bude mať charakter kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu, konkrétne pôjde o metódu pološtruktúrovaného interview, pozorovania a dotazníka. V prvej fáze zrealizujeme *pološtruktúrované interview* s učiteľmi 1. stupňa základných škôl. V druhej fáze využijeme pozorovanie ako výskumnú metódu na zisťovanie metodiky s uplatňovaním IKT vo vyučovacích predmetoch matematiky, prírodovedy a vlastivedy. Získané odpovede sa kvalitatívne vyhodnotia prostredníctvom otvoreného kódovania. Zozbierané dáta ďalej spracujeme, kvalitatívne a kvantitatívne vyhodnotíme.

ZÁVER

Cieľom projektu je splniť stanovené ciele a pokúsiť sa o identifikovanie postojov participujúcich učiteľov k IKT. Takisto sa pokúsime o identifikovanie uplatňovania IKT do výučby učiteľmi. Zásluhou získaných informácií by sme mali preniknúť viac do problematiky IKT a mali by sme získať novšie a zaujímavejšie vedomosti v oblasti IKT.

Literatúra

BURGEROVÁ, J. 2003. *Nové technológie v edukácii.* Prešov : Rokus, 91s. ISBN 80-968897-1-0.

KALAŠ, I. 2001. *Čo ponúkajú informačné a komunikačné technológie iným predmetom 1.* In Zborník príspevkov z 1. celoštátnej konferencie Infovek, Račkova dolina.
KALAŠ, I. 2001. *Integrácia informačných a komunikačných technológií do všeobecného vzdelania (návrh koncepcie).* Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 34s. ISBN 80-857556-55-2.
KUBIATKO, M. 2005. *Vzťah učiteľov biológie k IKT.* In Techológia vzdelávania. roč.13, 2005. č.8. s.10-12.
TOMÁNEK, P. 2011. Primárna prevencia v rodinnej výchove pred mediálnym násilím. Bratislava : PdF UK, Ústav pedagogických štúdií, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky. In *Aktuálne otázky pedagogiky*, s. 508-516. ISBN 978-80-223-3121-0.
ZOUNEK, J. et al. 2009. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím.* Brno : Paido, 172s. ISBN 978-80-7315-187-4.
http://www.4shared.com/get/0sHLXcYL/2001_OECD_Learning_to_Change_I.html (cit.5.12.2010)
http://www.uspesnaskola.sk (cit. 15.7.2011)

Autor:
Mgr. Ivan Čavojský
Ústav pedagogických štúdií
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: dcavojsky@fedu.uniba.sk

STRACH A ŠKOLA

Andrea Čonková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá strachom detí v škole ako faktorom, ktorý môže ovplyvniť výkon žiaka v škole, keďže môže mať inhibičný účinok na jeho pamäť a učenie. Sleduje predovšetkým pedagogénne príčiny strachu žiakov v škole, pričom sa zameriava na výchovné a didaktické postupy učiteľa a na vzťahy medzi učiteľom a žiakom.

ÚVOD

Strach ako prirodzená emócia patrí nevyhnutne k nášmu životu, stretávame sa s ním od narodenia až do smrti. Mohli by sme povedať, že je bežnou súčasťou života človeka. Na jednej strane strach pomáha človeku socializovať sa, pomáha mu prežiť, ak je prirodzený, na druhej strane aj jeho prekonávanie a zvládnutie by malo byť prirodzenou súčasťou života človeka, najmä, ak ide o strach neprimeraný. Neprimeraný strach má na človeka inhibičný účinok, vplýva negatívne napríklad na jeho výkon a celkové fungovanie v spoločnosti.

Príspevok sa zameriava na niektoré pedagogické faktory strachu detí v škole. Vychádzame z toho, že strach nevnímame ako patologický jav. Problematiku strachu v škole vnímame ako faktor, ktorý môže ovplyvniť motiváciu žiaka, jeho výkon v škole, má vplyv na jeho pamäť a učenie a takisto môže ovplyvniť postavenie žiaka v triednom kolektíve, jeho vzťahy so spolužiakmi či učiteľom.

Z hľadiska motivácie a vplyvu na učenie sa a pamäť rozlišujeme pojmy strach a tréma. Oba vyjdarujú nepríjemné stavy človeka, no strach v porovnaní s trémou pôsobí viac aktivizujúco a napätie pripisované strachu pôsobí pružnejšie.

Kondáš (1979, s. 44) na základe zistení konštatuje, že tréma a najmä jej nižší stupeň môže mať *pozitivizujúci motivačný vplyv,* jej nadmerný stupeň môže však natoľko zvýšiť tenziu a vzrušivosť, že jej celkový emočný náboj zníži účinnosť kognitívnych procesov a naruší primeranú psychickú reguláciu správania, čo sa negatívne odrazí v príslušnom výkone.

Kondáš, ale aj iní autori, ako napríklad Vymětal (*Úzkost a strach u dětí)*, Praško (*Sociální fobie, Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba),* Michalčáková (*Strachy v období rané adolescence)*, Rogge (*Dětské strachy a úzkosti)*, Vágnerová (*Strach ze školy u dětí středního školního věku)*, sa strachu venujú zo psychologického hľadiska, diela rozoberajú strach detí všeobecne z hľadiska ontogenézy.

Je pravda, že učiteľovi môže veľmi pomáhať školský psychológ, ale v konečnom dôsledku je to práve učiteľ, ktorý je v interakcii s dieťaťom každý deň, ktorý stojí pred tabuľou a vidí žiakov zoči-voči, vidí žiaka v interakcii s ostatnými žiakmi. Je to učiteľ, ktorý sa má snažiť o budovanie dôvery a pozitívneho prostredia, ale zároveň aj o budovanie svojho vlastného rešpektu. Budovanie vlastného rešpektu učiteľa a zároveň vytváranie pozitívnej klímy v triede sa mnohokrát javia ako dve nezlučiteľné činnosti, predovšetkým u mladých učiteľov. Ide o dlhodobý proces, veľa ráz náročný nielen pre učiteľov, ale aj pre ich žiakov. Stáva sa, že príčinou strachu žiakov býva samotný učiteľ.

Z tohto dôvodu nás zaujíma strach žiakov z pedagogického hľadiska, venujeme pozornosť pedagogénnym príčinám strachu žiakov v škole, predovšetkým interakcii učiteľa a žiaka,

žiakov.

VYMEDZENIE TÉMOTVORNÝCH POJMOV

V odbornej literatúre nájdeme veľké množstvo definícií pojmu strach, ktoré sú definované z pohľadu rôznych vedných disciplín a z hľadiska rôznych oblastí danej vednej disciplíny, rôznych aspektov. Uviesť jednu definíciu ako jedinú prijateľnú je preto veľmi zložité.

Vymětal (2004, s. 12) definuje strach ako *„nepríjemný zážitok viazaný na určitý objekt alebo situáciu, ktoré v jedincovi vyvolávajú obavu z ohrozenia. Je teda reakciou na poznané nebezpečenstvo a má signálnu a obrannú funkciu.“*

Podobne strach definujú aj iní autori, či ide o vymedzenie strachu v širšom alebo užšom zmysle slova. Užšie vymedzenie strachu chápe Walter (1981, s. 18) ako behaviorálny pojem, kde strach je naučenou vyhýbacou reakciou na nebezpečenstvo a pod širším pojmom strachu rozumie filozofický pojem strachu z existencie.

Podľa Wolpeho (1971, citovaný podľa Essera, 1978, s. 24) je strach autonómnym vzorcom reakcie, ktorý je pre každého jednotlivca individuálny. Je reakciou na škodlivé vplyvy na organizmus.

Väčšina nemeckých autorov sa zhoduje na tom, že strach je nepríjemným psychickým stavom, ktorý vzniká ako reakcia na hroziace nebezpečenstvo. Prichádzame k nemu v situáciách, keď je ťažké dosiahnuť vytýčený cieľ alebo želanie.

Kondáš (1979, s. 51) uvádza, že *„strach je predmetný cit, viaže sa na určitý objekt alebo situáciu, kým úzkosť sa považuje za bezpredmetnú, difúznu náladovú kvalitu, úzkosť je nepríjemný duševný stav, sprevádzaný predtuchou hrozby, ktorú subjekt nie je schopný presne určiť.“*

Strach aj úzkosť sú psychickými stavmi a sú úzko prepojené. Často strach predchádza úzkosti alebo naopak. Ako spoločný termín pre strach a úzkosť sa v mnohých prácach používa spoločný anglický termín *anxieta.*

Ak má žiak neprimeraný strach zo školy ako takej, hovoríme o školskej fóbii. Vymětal (2004, s. 48) charakterizuje školskú fóbiu ako *„neprekonateľný strach z učiteľa, detského kolektívu alebo školy vôbec. Obvykle vzniká vtedy, ak dieťa zažije v škole (buď jednorazovo alebo opakovane) niečo zlé, traumatizujúce.“*

Pozornosť treba venovať tým situáciám, ktoré kladú zvýšené adaptačné nároky na dieťa v škole, napríklad pri zmene školy alebo pri samotnom nástupe do prvého ročníka základnej školy.

ŠKOLSKÉ PROSTREDIE ŽIAKA A JEHO VPLYV NA PREŽÍVANIE STRACHU ŽIAKA V ŠKOLE

Natíska sa otázka, či v súčasnosti ešte žiaci pociťujú v škole strach a ak áno, z akých dôvodov. Dnešná moderná doba totiž prináša zmeny v postojoch ľudí vrátane mládeže a tým aj zmeny vo vzájomných vzťahoch a komunikácií. Učiteľ prestáva byť takou autoritou ako v minulosti a interakcia medzi učiteľom a žiakom má dnes posunuté hranice.

Žiaci nepovažujú školu za jediný zdroj informácií, veľa ich poskytuje napríklad internet, kde sú informácie ľahšie a rýchlejšie dostupné. V škole musia vynakladať námahu, získavanie poznatkov z internetu je ľahšie a zábavnejšie. Dôležitosť školy a s ňou aj dôležitosť práce učiteľa v očiach žiakov klesá. Práca učiteľa je preto náročnejšia. Učiteľ je nútený upúšťať

od zaužívaných metód a foriem práce, je kreatívnejší a viac experimentuje. Žiak je odvážnejší, pretože má ľahší prístup k novým a iným informáciám.

Pri skúmaní strachu a jeho pedagogénnych príčin je tiež potrebné spomenúť vplyv tvorivo-humanistickej pedagogiky na naše školstvo. Humanistické tendencie prenikli aj do pedagogiky v našich podmienkach. Po zmene spoločenského systému v našej krajine aj pedagogika potrebovala nové impulzy, školstvo pred rokom 1989 začalo byť charakterizované výchovným pôsobením plným mentorovania, zákazov či príkazov.Veľký dôraz sa od 90- tych rokov 20. stor. začal klásť na prežívanie citov, na uvoľnenie vzťahov.

Napriek novým odvážnym myšlienkam a zatracovaní školstva z minulosti, s dnešným stavom v školstve nie je spoločnosť spokojná. Nespokojní sú učitelia, žiaci aj rodičia. Humanistické tendencie neboli pravdepodobne dobre interpretované. Petlák (2005, s. 19) uvádza niektoré vyjadrenia učiteľov, ako realizujú humanistické vyučovanie: *"Nevyvolávame stresové situácie", "máme pochopenie pre žiakov", "sem-tam žiakovi čosi odpustíme", "povzbudzujeme žiakov", "nezaťažujeme ich množstvom domácich úloh", a pod.* Zároveň dodáva, že ide len o čiastkové prístupy, a že hlavným cieľom by mala byť *symbióza medzi učiteľmi a žiakmi.*

Ukazovateľom symbiózy medzi učiteľmi a žiakmi je aj to, či majú žiaci v škole neprimeraný strach. Zdôrazňujeme neprimeraný, pretože sa domnievame, že strach môže do istej miery pôsobiť aktivizujúco a je prirodzenou súčasťou života človeka. Okrem aktivizujúcej funkcie má aj funkciu obrannú.

Zastávame názor, že nové myšlienky priniesli mnoho pozitívneho, že žiak sa má stať subjektom a nie objektom výchovy, a že je nutné viesť žiakov v samostatnosti a kreatívnosti. Myslíme si však tiež, že v škole by mala byť disciplína, že žiak má rešpektovať učiteľa ako autoritu. Veľa žiakov totiž nie je schopných realizovať partnerský vzťah s úctou k učiteľovi, čo je pochopiteľné, vzhľadom na vek žiakov. Na druhej strane, učiteľ nesmie svoju moc zneužívať.

Nové prístupy tvorivo-humanistickej pedagogiky vychádzajú z ideálnej situácie, keď učiteľ pracuje s uvedomelým žiakom, ktorý chce veľa vedieť, v ideálnych podmienkach, kde má vhodné materiálno-technické vybavenie. Realita však býva často odlišná. Práca učiteľa sa tým stáva náročnejšou a ten pri neustálom sebazdokonaľovaní, pri hľadaní zaujímavých metód a foriem výučby, aby žiakov zaujal, má často problém motivovať seba samého. Pri problémoch s motiváciou a následne s disciplínou žiakov sa môže stať, že využije motív strachu. Veľa sa myslí na podmienky práce žiaka, menej sa myslí na podmienky práce učiteľa. Na druhej strane, mnohým učiteľom chýba vôľa sa sebazdokonaľovať, chýba im pedagogický takt, sebareflexia a pozitívny prístup k deťom a mládeži.

Zmeny hodnôt spoločnosti, rodiny, nové vplyvy, humanisticko-tvorivá výchova prinášajú na školu, učiteľa aj žiaka iné pohľady, preto zistenie, aké sú možné pedagogénne príčiny strachu žiakov v škole v súčasnosti, je pre nás veľmi zaujímavé.

VÝCHOVNÉ A DIDAKTICKÉ POSTUPY UČITEĽA

Každý si iste spomenie na učiteľa, ktorého mal rád a rešpektoval ho a aj na učiteľa, ktorý mu vzorom pedagóga poslúžiť nemohol. Cez svoju osobnosť dokáže zväčša učiteľ žiakov ľahšie motivovať pre svoj predmet, žiaci potom prirodzene a s ľahkosťou zvládajú na nich kladené požiadavky. Naopak, neuváženými poznámkami, zosmiešnením žiaka, podceňovaním jeho schopností, môže žiakovi ublížiť, aj nevedome.

Ešte stále však pravdepodobne existujú typy učiteľov, ktorých sa žiaci vyslovene boja. Mnoho učiteľov neuplatňuje pedagogický takt, žiaka poníži, často si to ani neuvedomí. Takýto učiteľ

možno nemá veľké problémy s disciplínou v triede, ale je to tá správna cesta? Vzťah založený na dôvere, pozitívnej atmosfére a zároveň rešpektovaní sa navzájom vo vzťahu učiteľ- žiak je ideálnou situáciou.

Zaujímajú nás predovšetkým interakčné vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Petlák (2000, s. 25) definuje interakciu ako *"vzájomný vzťah, vzájomné pôsobenie, činnosť medzi viacerými subjektami."* Zároveň dodáva, že: *"Podstata a základ interakcie spočíva v dôslednom a komplexnom poznaní žiaka. Ide tu o poznanie: zdravotného stavu žiaka, rodinného prostredia a zázemia, úrovne psychických poznávacích procesov, záujmov žiaka, postavenia žiaka v kolektíve triedy, toho, ako sa žiak prejavuje na iných vyučovacích hodinách, u iných učiteľov."* Vidíme, že pojem interakcia nezahŕňa len vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakom, ale ide o hlbšie poznanie žiaka, o ktoré by sa učiteľ mal snažiť. Petlák (2000, s. 26) rozširuje pojem pedagogickej interakcie na sociálnu interakciu v školskom prostredí a zdôrazňuje pojmy ako empatia (vcítenie sa do myslenia, konania a správania sa žiaka), facilitácia (pomoc, rady, usmerňovanie), persuázia (ovplyvňovanie).

Ak si učiteľ neuvedomí hlbší zmysel interakcie a nezohľadní z ľudského hľadiska situáciu žiaka, môže vyvolať týmto necitlivým prístupom strach a obavy žiaka.

Učiteľ by sa mal preto pripravovať na vyučovanie aj z výchovného, nielen didaktického hľadiska a mal by si premyslieť použitie vhodných výchovných metód. Jednou zo základných podmienok vhodného výchovného pôsobenia na žiakov je premyslená organizácia práce učiteľa na vyučovacej hodine, jeho príprava práce na hodinu a v prípade potreby aj nutná improvizácia, ktorú žiaci nepostrehnú.

Ďalej by mal učiteľ myslieť na vytvorenie takej klímy v triede, aby sa žiaci nebáli klásť otázky, aby sa nebáli prípadného neúspechu. Dôležitá okrem verbálnej komunikácie je pri vytváraní pozitívnej klímy aj neverbálna komunikácia (súhlasné kývnutie hlavou, úsmev...).

Uvedieme niekoľko negativizujúcich činiteľov, ktoré vyvolávajú trému podľa Kondáša (1979, s. 89) na základe výpovedí žiakov:

- Nedostatok bežného ľudského kontaktu (odmeranosť, strohosť, formálnosť…)
- Nervozita, náladovosť, namrzenosť
- Podceňovanie, výsmech, irónia
- Nedostatok pozornosti, nezáujem
- Prerušovanie odpovede
- Náhlenie, nedočkavosť, nedostatok času
- Puntičkárstvo a zveličovanie dôležitosti predmetu
- Iné (zaujatosť, nadmerná prísnosť, nespravodlivosť…)

Na základe analýzy a syntézy poznatkov z preštudovanej literatúry (Vymětal (*Úzkost a strach u dětí)*, Praško (*Sociální fobie, Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba),* Michalčáková (*Strachy v období rané adolescence)*, Rogge (*Dětské strachy a úzkosti)*, Vágnerová (*Strach ze školy u dětí středního školního věku),* Hvozdík (*Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov)* a vlastnej praxe (učiteľky na gymnáziu) môžeme zhrnúť, že učiteľ, ktorý je rešpektovaný, ktorý dokáže žiakov zaujať bez vytvárania strachu z hľadiska jeho výchovných postupov, má tieto vlastnosti:

- snaží sa dobre poznať žiaka;
- dôsledne sa na vyučovaciu hodinu pripravuje;
- má primerané výchovné metódy;
- nezovšeobecňuje (hľadá príčiny zhoršenia žiakovho prospechu), nebagatelizuje žiakove problémy, nezosmiešňuje žiakove vyjadrenia, vrátane jeho otázok, nie je sarkastický;
- nepodceňuje neverbálnu komunikáciu;
- prijíma aj iné názory než sú jeho vlastné, nechýba mu sebareflexia, pripúšťa vlastné chyby či omyly a odpúšťa žiakove omyly;
- podporuje žiakove nadšenie, pripúšťa mnohorakosť názorov, podporuje žiakovu kreativitu, vytváranie vlastného názoru, hodnôt, vedie žiaka k samostatnosti;
- nastoľuje diskusiu;
- dokáže vhodným spôsobom žiakov motivovať, povzbudiť, pochváliť, je uznanlivý, nie je nadmieru kritický);
- je pre žiakov vzorom;
- má pozitívny prístup k deťom a mládeži, má dostatok zreteľa a porozumenia pre individuálny vývin žiaka zo strany učiteľa (puberta), má primerané nároky kladené na žiaka, zaujíma sa o žiakov;
- dokáže otvorene a prirodzene komunikovať so žiakmi aj o citlivých témach;
- je ochotný pomôcť (napr. žiakom s pomalším pracovným tempom);
- verí v pozitívnu nápravu žiaka, je objektívny, spravodlivý, vhodne reaguje na konflikty medzi žiakmi;
- nevyvoláva atmosféru strachu zámerne na udržanie disciplíny v triede- strach ako prostriedok na udržanie disciplíny v triede.

Čo sa týka didaktických postupov samotného učiteľa, žiaci, ktorých sme oslovili v predvýskume, v ktorom sme zisťovali pedagogénne príčiny strachu žiakov v škole, a ktorý sme realizovali v januári 2011 (Výskumnú vzorku tvorilo 123 respondentov z rôznych oblastí Slovenska. Oslovili sme žiakov gymnázií štátnych, súkromných aj cirkevných a žiakov strednej odbornej školy. Išlo o žiakov 1. a 2. ročníkov, prípadne 5. a 6. ročníka osemročných gymnázií (15-16 rokov). Výskumnou metódou bol anonymný dotazník. Na záver sme použili metódu matematicko- štatistického vyhodnocovania údajov.), uvádzajú, že strach v nich vyvoláva to, že nerozumejú výkladu učiteľa a následne ani jeho požiadavkám. S touto problematikou súvisí aj problém hodnotenia žiakov, žiaci majú mnohokrát pocit, že boli ohodnotení nespravodlivo. Stáva sa, že učiteľ hodnotí subjektívne podľa sympatií.

Na základe analýzy a syntézy poznatkov z preštudovanej literatúry (Vymětal (*Úzkost a strach u dětí)*, Praško (*Sociální fobie, Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba),* Michalčáková (*Strachy v období rané adolescence)*, Rogge (*Dětské strachy a úzkosti)*, Vágnerová (*Strach ze školy u dětí středního školního věku),* Hvozdík (*Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov)* a vlastnej praxe (učiteľky na gymnáziu) môžeme zhrnúť, že

učiteľ, ktorý dokáže žiakov zaujať bez vytvárania strachu žiakov z hľadiska jeho didaktických postupov:

- nevyužíva ako metódu len monológ;
- jasne prezentuje učivo, jasne formuluje požiadavky a dané požiadavky dodržiava (napr. termín písomky), čím nevyvoláva napätie;
- žiakom pomáha, ale zároveň ich vedie k samostatnej, tvorivej práci, je sám motivovaný pre svoj predmet- vyučuje zaujímavo a pútavo, nevzbudzuje záujem tým, že zastrašuje žiakov náročnosťou učiva;
- prihliada na individuálne potreby žiaka (pomalšie tempo práce), poskytne žiakom dostatok času na sebaprezentáciu;
- dostatočne spája teóriu s praxou, je flexibilný a vie improvizovať;
- vie si zorganizovať vyučovaciu jednotku;
- žiakov pozorne počúva a pozoruje a na základe ich reakcií vie odhadnúť, do akej miery učivo pochopili, opakuje, precvičuje vedomosti;
- dá žiakom možnosť opraviť si známku;
- žiakov chváli a povzbudzuje do ďalšej práce.

ZÁVER

Zdravie detí, psychická pohoda, ale aj dobré výkony žiakov, by mali byť prvoradé. Byť láskavým človekom, láskavým učiteľom, ale zároveň si udržiavať zdravú disciplínu v triede, motivovať žiakov, aby na sebe pracovali, nie je v dnešnej dobe jednoduché. Mnohí žiaci prestávajú vidieť hranice medzi slušnosťou a drzosťou, vzťah k autoritám sa mení. Žiaci často reagujú na požiadavky učiteľa neprimerane a čo je zarážajúce, doma majú mnohí pri takomto konaní podporu rodičov. Iný žiak môže mať naopak ťažkú rodinnú situáciu spôsobenú napríklad agresivitou či alkoholizmom rodiča, rodičov. Nemôžeme však všetkých hodnotiť rovnako, radi by sme zdôraznili individuálny prístup učiteľa k žiakovi. Je nutné si všímať každého jednotlivca. Ak sa učiteľovi zdá, že väčšina jeho žiakov strach nepociťuje, dokonca je až drzá a nevšimne si jedného žiaka, ktorý strach, alebo iné problémy má, následky môžu byť nepríjemné. Komunikácia by nemala zlyhávať hlavne v trojuholníku učiteľ, žiak a jeho rodič.

Ak však učiteľ hodnotí žiakov a ich prácu, nemal by zabúdať hodnotiť ani tú vlastnú. Sebareflexia by učiteľom nemala chýbať. Mladší učitelia môžu vidieť, že ich kvalitná práca si vyžaduje prax a starší by nemali zabúdať na to, že čo platilo pred pár rokmi v minulosti už neplatí dnes. Doba sa rýchlo mení a s ňou aj žiaci, ich rodinné prostredie, záujmy, preferencie aj správanie.

Výsledky spomenutého dotazníka potvrdzujú, že učiteľ, ktorého si žiaci vážia, má prirodzenú autoritu, nevzbudzuje u žiakov strach a zároveň nemá problémy s disciplínou v triede.

Uvádzame niekoľko vyjadrení žiakov zo spomenutého dotazníka, kde hodnotili dobrého učiteľa, ktorého si vážia slovami: *„Lebo je milá a má super prístup“, „Je veľmi milý, otvorený a vtipný“, „Je k nám milá, ústretová, je s ňou sranda, má k nám skvelý prístup a pritom nás veľa naučí“, „Je milá a prísna“, „Matematikárka je milá, spravodlivá, učí tak,*

že sa nikto nenudí, a že to všetci chápu", „Náš triedny je najlepší, lebo pomôže, keď treba niečo riešiť (napr. šikanu)", „Slovenčinárka je milá a má pochopenie", „Je milá a má aj autoritu", „Je s ňou sranda a vie naučiť", „Angličtinár vie učiť, vie sa do nás vžiť a je férový", „Triedna učiteľka nám pomáha ako vie", „Opíše nám učivo tak, že si to vieme predstaviť", „Učiteľ geografie je veľmi dobrý učiteľ aj človek", „Pomôže, donúti nás učiť a vďaka nemu si vstúpime do svedomia a neberie nás ako svoju prácu a peniaze", „Dejepisár je zástupca školy, má veľký rešpekt, je férový a vtipný",vie naučiť „Vie dobre vysvetliť učivo a každý ho aj pochopí", „Jej hodiny nie sú nudné, má aj zmysel pre humor a nie je taká prísna, ale zasa má aj autoritu."

Podstatné a pozitívne je zistenie, že žiaci si väčšinou vážia učiteľa, ktorý ich dobre učí, podáva učivo pútavo tak, že mu rozumejú a nie učiteľa, ktorý v snahe zapáčiť sa žiakom učeniu nevenuje veľký priestor a dáva len dobré známky.

Práca učiteľa nie je jednoduchá, no motívu strachu, ironickým poznámkam a ponižovaniu žiaka by sa učiteľ mal za každých okolností vyhnúť.

Literatúra

ESSER, J. 1978. *Angst in Schule und Hochschule*. Braunschweig : Westermann. 176 s. ISBN 3-14-167169-9.
KONDÁŠ, O. 1979. *Tréma- strach zo skúšky*. Bratislava : SPN. 208 s. ISBN 67-055-79.
PETLÁK, E. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky.* Bratislava: Iris. 189 s., ISBN 80-89018-89-0.
PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Bratislava: Iris. 117 s. ISBN 80-89018-05-X.
VYMĚTAL, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
WALTER, H. 1981. *Angst bei Schülern.* München: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 3-497-00977-6.

Autor:
Mgr. Andrea Čonková
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2, 814 99 Bratislava
e-mail: andreaconkova@yahoo.fr

STYL VYUČOVÁNÍ UČITELE A MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ SE NA 1. STUPNI ZŠ

Andrea Feldmannová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na problematiku motivace směřující od učitele k žákům. V obsahu příspěvku jsou popsány některé teorie motivace naznačeny způsoby měření motivace. Pozornost je věnována vyučovacím stylům podle Neda Felanderse a také problematice incentiv a motivů, vnější a vnitřní motivace.

TEORETICKÉ VÝCHODISKA

Chování učitele vůči jednotlivým žákům ve třídě se postupně rozvíjí v jejich vzájemnou interakci během výuky. Jak často vstoupí učitel s žákem do interakce, jak intenzivní práci od něj očekává, jak mu v jeho učební činnosti pomáhá a zejména, jak ho za jeho dosažené výkony chválí, oceňuje či kárá. Každý učitel má tedy svůj specifický přístup k žákům a to znamená, že má i jiný styl vyučování. A tím je i odvislá různorodost motivace.

Učitel je schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat a hodnotit. Od počátku nástupu do své vlastní praxe si učitel formuje určité koncepty a vzorce chování, tedy i svůj styl vyučování, které by však v rámci proměnlivé pedagogické reality bylo potřeba změnit. Vyučovacím stylem učitele je potřeba žáky podnítit tak, aby přijali motivaci venkovní za tu svou – vnitřní. Proto se v této práci budeme zabývat stylem učitelů v souvislostech s motivací. Neboť motivace je jednou z nejdůležitějších složek vyučování k tomu, aby sám žák měl potřebu se něčemu novému naučit.

Pokud bychom se zabývali motivací ve výchovně-vzdělávacím procesu, potom ji musíme chápat alespoň ve dvou smyslech:

1. Jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků (tedy otázky motivování žáků ve vyučování)
2. Jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy, tedy otázky rozvoje motivační sféry žáků

Je však nutno podotknout, že tuto dvojí roli motivace nemůžeme ve výchovně-vzdělávacím procesu rozdělovat, protože aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a samozřejmě naopak. Čáp říká, že učební činnost, kterou žák provádí je jedním z nejdůležitějších momentů rozvoje jeho motivační sféry. Také v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti se může měnit struktura motivace k učení. Znamená to tedy, že žák má nadále zájem o určitý předmět jako v minulosti, avšak v tomto zájmu působí jiné dílčí motivy než dříve. Sílí tak působení specifické zvídavosti i potřeby činnosti, také rostou dlouhodobé životní cíle. Na takovém principu může dojít k přeměně počáteční, avšak většinou vnější motivace na motivaci převážně vnitřní.

Pokud motivace v učební činnosti plyne převážně z poznávacích potřeb, mluvíme pak o motivaci vnitřní. V ostatních případech jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, mluvím o vnější motivaci. Zpravidla lze říci, že vnitřní motivace je považována za kvalitnější a stálejší než motivace vnější.

Člověk, který jí, může třeba jíst, protože měl hlad, tedy neměl uspokojenou potřebu potravy. Další z možností je, že se dítě nudilo, z toho vyplývá, že nemělo uskutečněnou potřebu aktivity.

Potřeby jsou motivačními činiteli vrozené i získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku či přebytku.

Incentivy by se daly nazvat jako vnější podněty, jevy nebo události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Rozlišujeme incentivy pozitivní a negativní. Pozitivní incentivy vyvolávají chování směřující k nim (potrava). Negativní naopak od sebe (hrozba). Negativní incentivy dokáží vyvolat potřebu, však k uspokojení nedojde. Pokud je potřeba vzbuzena, vzniká motiv zvaný důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv, mají tedy těsný vzájemný vztah k chování člověka. (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984) Atkinson (2003) říká, že incentivy jsou předměty motivace, určité pobídky.

Podle Říčana pod vedením smyslu jako **motiv** užíváme také slovo potřeba. Motiv je poháněn určitou potřebou, a jak udává Říčan, již bičíkovci jsou pohánění určitou potřebou. Motivem tedy rozumíme činitel, který působí v dané chvíli např. hlad či také trvalá vlastnost daného člověka jako je například silná potřeba bezpečí, která se projeví jen v určité situaci. (Říčan, 2008 str. 177)

Boroš (1995) myslí pod **pojmem motiv** to, co člověka podněcuje k činnosti. Je to tedy každý vnitřní činitel nebo stav, který vede k začátku a udržení aktivity. E.R. Hilgard motivem označuje každý stav organismu, který má prvopočáteční vliv na jeho pohotovost pokračovat v určitém chování. (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984)

*„Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, **potřeby člověka**, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. **incentivy**." (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 17)*

„Pozorování procesů vyučování a učení objektivem videokamery se stává poměrně často využívanou metodou pedagogického výzkumu" (Janík, Najvar, 2008, str. 7)

Ve výzkumu bude motivace zkoumaná na základě pozorovacího systému N. A. Flanderse. Základem analýzy N. A. Flanderse je dimenze direktivnosti a nedirektivnosti učitele.

Direktivita se projevuje v potlačujícím rozhovoru, do kterého patří takové znaky jako je: rozkazování, dirigování, přednášení, moralizování, kritizování dětí, naprostá organizace práce v třídě a instruování. Oproti tomu stojí druhý nedirektivní (humanistický) typ učitele, který se projevuje povzbuzováním dětí, vyslovováním důvěry, od dětí si žádá otázky, podporuje hodnotící a tvořivé myšlení, zadává divergentní úlohy, otázky, všímá si jejich citů, prožívání, nálady, potřeby a zaujetí dětí, respektuje je a plně a rozvíjí je.

<u>Flanders vypracoval vyučovací schéma hodin:</u>

O (nula) – ticho v třídě, nic se neděje, tichá práce

S (speaking) – žáci mluví

T (talking) – učitel mluví (kromě otázek pro žáky)

R (rejection) – odmítání, trestání, kritizování žáků

A (akceptation) – akceptace, empatie, odměny, povzbuzování žáků, pochvala

Q (questions) – otázky, možné je rozlišení otázek konvergentních a divergentních

Gavora používá Flandersův systém na pozorování komunikace v třídě. Dominantou je jeho jednoduchost. Obsahuje v sobě deset kategorických jevů, takže se používá lehčeji, než systém, který má v sobě obsaženo mnoho kategorií. Činnosti žáků jsou v tomto systému méně strukturované, proto systém poskytuje jen velmi hrubý obraz o činnosti žáků. Naopak kategorie činností učitele jsou strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele.

Flandersův systém vyšel z teorie o tzv. přímém pozorování a nepřímém vlivu učit se. O přímém vlivu učitele pojednává kategorie 5-7, která redukuju volnost žáka a jeho spontánnost, také vnáší horší vyučovací výsledky. Oproti tomu stojí nepřímý vliv učitele, což nám ukazuje kategorie 1-4, která povzbuzuje žákovu volnost, iniciativy a přináší lepší vyučovací výsledky. Tento systém existuje i ve velkém množství úprav. (Gavora, 2008)

Tabulka 1: Kategorie Flandersového pozorovacího systému

Řeč učitele	1. Akceptuje city žáka 2. Chválí a povzbuzuje 3. Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí 4. Klade otázky 5. Vysvětluje 6. Dává pokyny nebo příkazy 7. Kritizuje nebo projevuje svoji autoritu
Řeč žáka	8. Odpovídá 9. Hovoří spontánně
10. Ticho, pauzy, zmatek	

(Gavora, 2008)

V nepřímém vlivu N. A. Flanderse rozumíme akceptování žákových pocitů učitelem, pochvalu a povzbuzování žáků a kladení otázek. Přímý vliv je vysvětlování učiva učitelem, dávání pokynů a příkazů, kritizování žáků a prosazování vlastní autority. Indirektivní styl se projevuje jako povzbuzování, akceptování žáků ve vyslovování důvěry v jejich schopnosti. Také v tom, že učitel žákům často dává otázky, a to především na hodnotící myšlení, otázky, které umožňují tvořivější projev žáka. Tím zvyšuje participaci, účast žáků na vyučování, více žáků aktivizuje a motivuje k činnosti, učení se. Velkou mírou na rozpracování indirektivní techniky přispěl C.R. Rogers. Tuto techniku přenesl do pedagogické oblasti, označil ji termínem na studenta nebo žáka zaměřené postupy. (Mandzáková, 2008)

Zelina hovoří, že direktivnější přístup je omluvitelný v situacích chaosu, krize, u dětí s nízkou motivací, kde je potřebné dosáhnout vysoký výkon za krátký čas, nebo v případě, kdy je motivace, tedy převážně u dětí chorost koncentrace narušená. Myšleny jsou tím stavy, jako je únava, rozrušení apod. Tímto je poukázáno na negativní stránky direktivního stylu Může se však změnit na příznivý, pozitivní směr, který by měl zvětšit efektivnost vyučování samozřejmě ve prospěch žáků.

Tabulka 2: Přeměna tradiční – direktivní edukace na humanistické-indirektivní edukaci

Atributy tradiční výchovy a vzdělávání		Atributy humanistické výchovy a vzdělávání
- pasivita žáka - monolog učitele - žák jako objekt vyučování - encyklopedismus, memorování, - direktivita učitele - vzdělávací cíle (kognitivní sféra) - jednosměrné působení učitele - negativní motivace - preferování monologických metod - v centru vyučování stojí učitel	Přeměna →	- aktivita, samostatnost žáka - dialog učitele - svoboda žáka - tvořivost, komplexní rozvoj osobnosti žáka - indirektivita učitele - výchovné cíle (citově-motivační a hodnotová sféra) - vzájemná interakce učitel – žák - variabilita pozitivní motivace - variabilita metod a forem práce - v centru pozornosti je žák

(Mandzáková, 2008)

Tato charakteristika direktivního stylu chce poukázat na jeho negativní stránky, ovšem také chce podotknout, že se dá změnit ve směru pozitivním, čím se zvýší efektivnost na vyučování ve prospěch žáků. Na schématu jsou vidět rozdíly mezi humanitní výukou a tradiční školy často zmiňovanou direktivní výchovou. Je důležité zjistit, jakými styly disponuje učitel sám a jak pojímá svoje učení.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) je vyučovací styl utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele. Styl je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu.

Průcha, Mareš, Walterová (2010) uvádí v pedagogickém slovníku, že vyučovací styl je svébytný postup učitele, který učitel uplatňuje ve vyučování, který používá ve většině situací pedagogického typu nezávisle na okolnostech, je to styl relativně stabilní a obtížně se mění.

Autor **K. Starý** charakterizoval vyučovací styl jako „něco“, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se jednak v projektování (plánování, přípravě) konkrétních vyučovacích hodin, jednak přímo ve výuce, a to jak v učitelově implicitním myšlení, tak i ve vyučovacích postupech“. Tento vyučovací styl, se může zdát něčím nepojatelným, imaginárním ve své podstatě a projevuje se navenek vyučovacími postupy. Rozkrytí uvedeného chápání vyučovacího stylu nabízí K. Starý v tematickém popisu vyučovacího stylu, ve kterém paralelně probíhá učitelova činnost ve vzdělávací činností žáka. Zároveň provedl srovnání teorie vyučovacího stylu a pojetí výuky v naší a zahraniční literatuře.

NÁVRH VÝZKUMU

Tento výzkum bude zjišťovat žákovu motivaci k učení podnícenou učitelským stylem vyučování. Výzkumný design bude kvalitativně – kvantitativní, jelikož pro tento výzkum nelze obě složky odčlenit.

Výzkum bude sledovat tři základní fenomény:

- jak konceptualizuje svoji motivaci k učení
- Jak učitel vnímá svůj styl vyučování vzhledem na motivaci žáků k učení ve 3. a 4. ročníku
- Jak skutečně probíhá motivační interakce – způsob vyučování, analyzování pomocí mikrovyučovacích postupů

CÍL VÝZKUMU

Zjistit, jaká je motivace žáků k učení ve vztahu k vyučovacím stylům učitelů.

Cílem mé práce je tedy zjistit motivaci žáků k učení. Ale také to, jakým způsobem učitelé své žáky učí. Zjistit tedy vztah mezi vyučovacími styly a v nich ukrytou motivací. Zda se v edukačním procese vyskytuje dostatek motivačních faktorů, které by přispěly k vnitřní motivaci žáků k učení. Důkazem nám k tomu budou rozhovory žáků.

Dílčí cíle výzkumu

- Zjistit vyučovací styly učitelů podle jejich vlastní sebepercepce – autodiagnostiky
- Pomocí strukturovaných rozhovorů zjistit u žáků daného věku jejich motivaci, vztah k učení a podmínkám učení
- Porovnat subjektivní pocit učitelů s tím, jak opravdu žáky motivuje z hlediska stylů vyučování, které uplatňuje v praxi
- Zjistit v jakém vyučovacím stylu jsou žáci více motivovaní

Vymezení předmětu výzkumu

- Vnitřní motivace žáků k učení
- Styly vyučování učitelů

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Budou direktivní učitelé méně často zařazovat ve vyučování otázky na hodnocení a tvořivost?
- Bude nedirektivní styl učení v autoevaluaci učitelů více preferován, než direktivní styl?
- Bude nedirektivní styl učení více podněcovat žákovu motivaci k učení?
- Jak vnímají žáci svoji motivaci?
- Co žáky povzbuzuje k učení nebo, co je naopak překážkou v jejich snaze učit se?
- Jaký učitelský styl bude převládat ve vyučování?

Hypotézy

1. Předpokládáme, že direktivní učitel bude méně motivovat žáky, jak učitel nedirektivní
2. Předpokládáme, že učitelé, kteří používají ve třídě více podnětů k hodnocení a tvořivostí, budou u dětí vyvolávat více vnitřní motivaci, než učitelé bez hodnotících a tvořivých podnětů.
3. Předpokládáme, že v autoevaluaci se budou učitelé zařazovat spíše do nedirektivního stylu učení, než do direktivního stylu

VÝZKUMNÝ VZOREK

- Základní školy v Bratislavském a Brněnském kraji, kde se bude výzkum realizovat na prvním stupni základní školy ve třetí, čtvrté třídě.
- Analýzy vyučování se uskuteční na školách v Bratislavském a Brněnském kraji. Dohromady bude analyzováno deset vyučovacích hodin ve čtvrtých třídách.
- Analyzováno bude deset učitelů (po jedné vyučovací hodině) z toho bude tvořit pět vyučovacích hodin v Bratislavě a pět vyučovacích hodin v Brně.
- Analýzy vyučování budou uskutečněny na vzdělávacích předmětech jako je matematika, slovenský/český jazyk, přírodověda, vlastivěda.
- U těchto deseti učitelů se bude sledovat jejich subjektivní percepce stylů vyučování pomocí dotazníku. To znamená, že to boudou právě ti učitelé, u kterých se bude sledovat jejich vyučování.
- Motivace k učení u žáků – tedy ve čtvrtém ročníku bude sledovaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů, ale také pomocí narativních diskusí. Začínat budeme vždy se třemi žáky s prospěchem výborným a třemi žáky s nižším hodnocením. Na základě jejich výpovědí budeme rozhodovat o rozhovorech s dalšími žáky. Jde tedy o stratifikovaný výběr z hlediska prospěchu. Počet bude určený na základě frekvence výpovědí žáků o jejich motivaci k učení (úroveň motivace, faktory motivace, příčiny)

VÝZKUMNÉ METODY

Autodiagnostický dotazník – Otto Petty – Analýza stylu vyučování. Tento dotazník nám slouží k sebehodnocení učitele. Učitel nám sám o sobě poví, jaký si myslí, že využívá vyučovací styl, tedy jakým způsobem motivuje žáky. V dotazníku je poukázáno na celou řadu aktivit, která obsahuje např: zda učitel dává dětem otázka, zda převážně učitel hovoří a pod. Dotazník bude rozdělen na dvě skupiny direktivity a nedirektivity, což je k našemu výzkumu přijatelné. Zda nakonec bude tento dotazník nejvhodnější, o tom se ještě diskutuje.

Analýzy vyučování – vypozorovat jaké styly mají učitelé a jakým způsobem motivují a zda podporují vnitřní motivaci žáků. Zjistíme co vše se děje na vyučování z pohledu motivace.

Rozhovor: Rozhovor, který nám bude sloužit jako zpětná vazba od dětí. Řekne nám, jaký si myslí, že používají učitele vyučovací styl. Zda jsou k učení motivovaní, zda mají dostatek prostoru pro různé zvídavé otázky, proč se chtějí učit apod. Rozhovory se žáky budou sloužit především na poznání jejich motivace k učení, kde se pomocí strukturovaných otázek budou sledovat základné proměnné motivačního systému na základě eklektické klasifikace motivů a incentiv podle různých teorií (podle Mikáče, Kozékiho, de Charmse, A. Maslowa. . .)

Na základě analýz vyučování způsobu interakcí učitelů, bude sledováno několik aspektů. Vypočítají se indexy direktivity, exploatácie kognitivních funkci a samozřejmě motivace. Bude se zjišťovat, jaký vyučující styl má u dětí větší motivační akcent.

Jedná se tedy o tyto indexy:

- Index direktivity (podle N. A. Flanderse), kde autor předpokládá, že kladení otázek žákům ze strany učitele (Q faktor) a akceptace, povzbuzování, pozitivní posilování žáků (A) jsou znaky nedirektivního vedení vyučování, a naopak časté instrukce a řečnění učitele, tedy i část kritiky, napomínání žáků jsou spíše znaky direktivního učitele.

$$\mathrm{Id} = \frac{\mathrm{A} + \mathrm{Q}}{\mathrm{T} + \mathrm{R}}$$

- Index kognitivních funkcí (je důležitý určit i při nedirektivním stylu vyučování, protože učitel může např: slova chvály používat jenom jako rutinní povzbuzení, bez pravdivé skutečnosti)

- Druhou sledovanou přeměnou bude index kognitivních funkcí. Předpokladem je, že nedirektivní učitel, učitel ovládající komplexní rozvoj kognitivních funkcí, bude dávat na vyučování žákům více podnětů, otázek na rozvíjení vyšších kognitivních funkcí a naopak. Učitel neovládající kognitivní stimulace žáků, bude preferovat převážně podněty na rozvoj paměti a pochopení. Významným poznáním je, že učitel, který rozvíjí, podněcuje myšlení, kognitivní procesy na nejvyšších úrovních (hodnotící, tvořivé myšlení) významně podporuje pozitivní, zvětřenou motivaci žáků k učení se.

$$\mathrm{Ikf} = \frac{\mathrm{Q4} + \mathrm{Q5} + \mathrm{Q6}}{\mathrm{Q1} + \mathrm{Q2} + \mathrm{Q3}}$$

- Pro cíl naší práce bude nejdůležitější **index motivace**, který při analýzách vyučování je sledovaný pomocí přeměnných A a R. Tyto faktory znamenají akceptaci a omítnutí. Vzorec na výpočet indexu motivace bude tedy vypadat takto:

$$\mathrm{Idm} = \frac{\mathrm{A}}{\mathrm{R}}$$

- Ve vzorci znamená „A“ počet akceptujících, pochvalných, posilujících reakcí učitele směrem k žákům na vyučovací hodině a „R“ znamená (rejection) odmítnutí, kritiku, negativní hodnocení či ironii směrem k žákům samozřejmě ze strany učitele.

Závěr

Východiskem pro analýzy vyučování je tvořivě-humanistická výchova. Mikrovyučovací analýzy nám poskytnou náhled na opravdovou pedagogickou realitu, skuteční chování žáků a učitelů. Jak je z výše uvedeného patrno, tento výzkum bude tedy propojením kvalitativní a kvantitativní metody. Pokud bychom použili jeden typ výzkumu, není možno obsáhnout a potvrdit motivaci žáků k učení.

Literatura:

ČÁP, J., MAREŠ, J.,: 2001. *Psychologie pro učitele. Praha* : Portál. ISBN 80-7178-463-x
ČECHOVÁ, H. B.,: 2007. *Vyučování je velmi ovlivněno učebním stylem učitele.* In Rodina a škola 2011. ročník 9. ISSN: 0035-7766
DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.,: 2009. *Učitel příprava na profesi.* Praha : Grada ISBN

978-80-247-2863-6
HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I.: 2010. *Jaký jsem učitel* Praha: Portál 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8
GAVORA, P.: 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8
JAÍKOVA a kol.: 2009. Základy školní pedagogiky. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-183-6
KOLB, D.: 1984. *Experiential leasing*. New Jersey : Dentice-Hall, ISBN 0-13-295261-0
MANDZÁKOVÁ, S.,: 2008. *Mikrovyučovacia analýza komunikácie*. Olomouc
ORLICH, D. C. a kol. *Teaching Strategies*.: 2010. Wadsworth. ISBN 13-978-0547-21293-3
PARDEL,T. MARŠÁLKOVÁ, L. HRACHOVSKÁ, A.: 1992. *Dotazník motivace výkonu* Bratislava : Psychodiagnostika
ZELINA, M.: 2006. *Kvalita školy a mikrivyučovací analýzy.* Bratislava: Vydavatel´stvo Pol´ana. ISBN 80-89192-29-7

Autor:
Mgr. Andera Feldmannová
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: dfeldmannova@fedu.uniba.sk

MOŽNOSTI A LIMITY DOBROVOĽNÍKA VO VÝCHOVE DETÍ A MLÁDEŽE

Noema Gabovičová

Abstrakt

Dobrovoľníci pôsobia v oblasti výchovy detí a mládeže, najmä vo voľnom čase. Príspevok približuje právny a personálny rozmer dobrovoľníka s deťmi a mládežou, ako aj jeho možnosti vo výchove. Predstavuje budúci dizertačný projekt zameraný na osobitosti práce dobrovoľníka z hľadiska teoretického konceptu a výskumného plánu týkajúceho sa analýzy skúseností dobrovoľníkov s ich prípravou, vzdelávaním, bariérami a možnosťami v dobrovoľníckej činnosti. Cieľom je pripraviť podklady na tvorbu odborných a osobnostných požiadaviek na status dobrovoľníka v práci s deťmi a mládežou.

ÚVOD

Výchovné pôsobenie vo voľnom čase je záležitosťou nielen štátnych inštitúcií, ale aj mimovládnych, neziskových organizácií, na činnosti ktorých participujú najmä dobrovoľníci. Dobrovoľníci pracujúci s deťmi a mládežou pôsobia ako vedúci oddielov v táboroch, ako vedúci klubov, záujmových krúžkov v občianskych a cirkevných združeniach, a i. (Kratochvílová, 2004). Dobrovoľníci participujú najmä na záujmovej činnosti detí a mládeže. Zväčša nie sú kvalifikovanými pedagogickými pracovníkmi, avšak svojou činnosťou zasahujú do výchovy detí a mládeže, a teda pôsobia na utváranie a rozvoj ich osobnosti. Väčšinou ide o študentov z odborov pomáhajúcich profesií alebo o ľudí s kladným vzťahom k deťom a mládeži. Avšak dobrovoľníkmi môžu byť aj profesionáli, ktorí pripravujú a realizujú aktivity pre deti a mládež nepovinne.

PRÁVNY A PERSONÁLNY ROZMER DOBROVOĽNÍKA VO VÝCHOVNEJ PRÁCI S DEŤMI A MLÁDEŽOU

Za *dobrovoľníka s deťmi a mládežou* môžeme označiť človeka participujúceho aktívne, nepovinne a neplatene na činnosti určenej pre deti a mládež alebo vykonávajúceho svoju činnosť v prospech osobnostného a sociálneho rozvoja detí a mládeže. Tento pojem však nie je odborne ani právne ukotvený, odvodzujeme ho z pojmu *dobrovoľníctvo* alebo *dobrovoľník*. Podľa *zákona č. 406/2011 Z. z. o dobrovoľníctve* je dobrovoľníkom fyzická osoba, ktorá na základe svojho slobodného rozhodnutia vykonáva v prospech inej osoby alebo vo verejný prospech dobrovoľnícku činnosť založenú na svojej schopnosti, zručnosti alebo vedomosti.

Činnosť dobrovoľníka je realizovaná prevažne vo voľnom čase detí a mládeže, ako aj vo voľnom čase samotného dobrovoľníka. Tým je naplnená jedna z podmienok dobrovoľníckej činnosti, ktorou je nezištné ‘darovanie seba’ v prospech iných. Dekker a Halman (2003) vymedzujú tri spoločné prvky dobrovoľníctva: *činnosť nepovinná, vykonávaná v prospech iných a neplatená.* Podľa uvedených autorov je akceptovateľné, ak sú dobrovoľníkovi preplatené výdavky za stravu, cestovné, či materiálne náklady počas výkonu jeho práce. Taktiež upozorňujú, že ak dobrovoľník pracuje v prospech iných, neznamená to v prospech príslušníkov svojej rodiny. Činnosť je vykonávaná pre komunitu, školu, prostredie. Autori ďalej rozlišujú štyri typy dobrovoľníctva, ktorými sú: 1. *svojpomocné*

skupiny (vzájomná pomoc osôb nachádzajúcich sa v rovnakej životnej situácii); 2. *filantropia alebo služby pre iných či komunitu ako celok* (patrí tu mentoring alebo tútoring, vzdelávanie alebo starostlivosť o deti); 3. *kampane a advokácia* (ako nástroje občianskej aktivizácie); 4. *participácia* (zahŕňa aktivity ľudí podieľajúcich sa na riešení problémov komunity).

Právne ukotvenie zahrňujúce dobrovoľné aktivity pre deti a mládež nájdeme aj v *Zákone č. 282/2008 Z. z. o podpore práce s mládežou*. V základných pojmoch zákona sú vymedzené osoby pôsobiace v oblasti práce s mládežou ako *mladý vedúci, mládežnícky vedúci a pracovník s mládežou*. Podľa tohto zákona je *mladý vedúci* osoba vo veku 15-17 rokov, ktorá sa aktívne podieľa na organizovaní mládežníckych podujatí pod vedením mládežníckeho vedúceho alebo pracovníka s mládežou. *Mládežnícky vedúci* je osoba vo veku od 18 rokov, ktorá riadi a organizuje mládežnícke podujatia a zodpovedá za ich uskutočnenie. *Pracovník s mládežou* je osoba, ktorá pripravuje a organizuje podujatia alebo programy v oblasti práce s mládežou. Má spôsobilosť na právne úkony a je v pracovno-právnom vzťahu. Hoci to zákon priamo nevymedzuje, predpokladáme, že mladý vedúci a mládežnícky vedúci pôsobia ako dobrovoľníci. Pracovno-právny vzťah pracovníka s mládežou vyčleňuje z oblasti dobrovoľníckej činnosti, ktorá je nezištná a neplatená.

Z právneho hľadiska je dobrovoľník s deťmi a mládežou zadefinovaný z*ákonom č. 406/2011 Z. z. o dobrovoľníctve a zákonom č. 282/2008 Z. z. o podpore práce s mládežou*.

Personálny rozmer utvárajú osobnostné faktory vstupu a rozvoja dobrovoľníctva, ktoré uvádzame v nasledujúcej podkapitole.

Osobnostné faktory vstupu do dobrovoľníctva

Vznik dobrovoľníctva podnecujú motívy, ktoré sa premietajú do podoby nedostatkov alebo nadbytkov:

- *Motívy nedostatku*

Dobrovoľník môže svojou činnosťou smerovať k dosahovaniu životných cieľov, k saturácii potrieb, k uplatňovaniu hodnôt, k rozvoju záujmov, znalostí, zručností. Clary a Snyder (1999) uvádzajú šesť funkcií, ktoré vedú k dobrovoľníckej činnosti: 1. *hodnoty* (pomáhať druhým je pre dobrovoľníka dôležitá hodnota); 2. *porozumenie* (dobrovoľník sa učí o svete a rozvíja svoje nevyužité zručnosti); 3. *rozvoj* (dobrovoľník rastie ako osobnosť, zlepšuje svoj sebaobraz); 4. *kariéra* (dobrovoľník sa môže dostať na miesta, kde by raz chcel pracovať); 5. *sociálna funkcia* (dobrovoľníctvo posilňuje sociálne vzťahy); 6. *ochrana* (činnosť v dobrovoľníctve redukuje negatívne pocity, vinu, osobné problémy).

- *Motívy nadbytku*

Dobrovoľník môže vstupovať do činnosti už s určitými zdrojmi dávania. Na základe výskumov Thoits a Hewitt (2001) konštatujú, že dobrovoľníci venujúci svoj čas a úsilie činnostiam pre druhých, sú to prevažne ľudia so *socio-ekonomickými zdrojmi* (napr. vzdelanie), s *osobnou pohodou* (šťastie, sebahodnota, nízka depresia) a s *dostatočnou sociálnou integrovanosťou* (t. z. aktívni členovia náboženských či sekulárnych skupín). Sociálne začlenenie, vzťahy, identifikačné vzory motivujú človeka vstúpiť do dobrovoľníctva. Rozhodnutie dávať súvisí aj s ich sebauvedomením, že majú čo dávať.

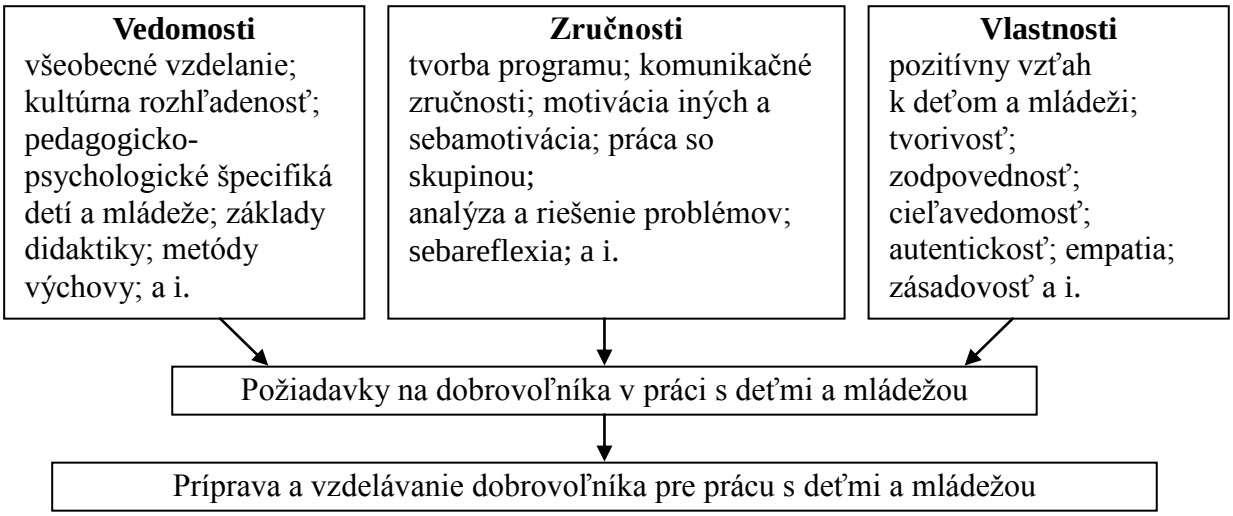
Osobnostné faktory rozvoja dobrovoľníctva

Dobrovoľník vstupuje do činnosti ako osobnosť, ktorú charakterizujeme ako „*psychologickú kvalitu človeka vznikajúcu z genetického vybavenia formovanú environmentom, sociálnom,*

kultúrou, duchovnom; dotváranú sebou samou – vlastným self podľa skúseností, hodnôt, snažení, cieľov; prejavujúcu sa osobitosťami a konštatnosťou s možnosťou zmien v celoživotnom vývine jednotlivca" (Kováč 2007, s. 224). Genetické vybavenie, environment i skúsenosti formujú osobnosť človeka a umožňujú mu stávať sa jedinečnou bytosťou so špecifickými vlastnosťami, schopnosťami, postojmi, potrebami. V súvislosti s dobrovoľníctvom, môže ísť na jednej strane o vstupné premenné, na druhej strane však dobrovoľník ako osobnosť vplýva na celý proces dobrovoľníckej práce. A pokiaľ ide o prácu s deťmi a mládežou, je dobrovoľník jedným z činiteľov výchovného procesu. Preto je dôležité dohliadnuť v dobrovoľníckom manažmente na podporu osobnostného rozvoja dobrovoľníka. Zároveň však by na dobrovoľníka v práci s deťmi a mládežou mali byť už pri vstupe do činnosti kladené určité požiadavky.

Na základe poznatkov o požadovaných osobnostných charakteristikách pedagógov voľného času a vychovávateľov (Hájek a kol., 2008), poznatkov o požiadavkách na osobnosť vychovávateľa (Kratochvílová, 2004) a z prieskumu zameraného na analýzu skúseností dobrovoľníkov v práci s deťmi a mládežou (Gabovičová, 2010) koncipujeme nasledovnú schému požadovaných charakteristík dobrovoľníka, ktoré chápeme ako osobnostné faktory rozvoja dobrovoľníctva:

Schéma 1: Osobnostné faktory rozvoja dobrovoľníctva (Gabovičová, 2012)



Osobnostné faktory predstavujú potenciál rozvoja činnosti dobrovoľníctva. Rozdeľujeme ich do oblastí vedomostí, zručností, vlastností, ktoré utvárajú súbor požiadaviek a mali by sa premietnuť v procese prípravy a vzdelávania dobrovoľníka. Oblasť vedomostí predstavuje všeobecné poznatky získané v procese základného vzdelávania a poznatky o výchovnej práci s deťmi a mládežou. Dobrovoľníci podporujú dieťa aj vo vzdelávaní, z čoho vyplýva potreba všeobecného vzdelania a rozhľadenosti o dianí vo svete. Poznanie pedagogicko-psychologických špecifík detí a mládeže, ako aj metód výchovy pomáha dobrovoľníkovi identifikovať vývinové charakteristiky i charakteristiky detí so špeciálnymi výchovnými potrebami a využiť možnosti práce s nimi. Oblasť zručností nadväzuje na poznatky, ktoré by mali byť aplikované v praxi. Dobrovoľník by mal byť schopný samostatne tvoriť program pre deti a mládež, poznať zásady efektívnej komunikácie, práce so skupinou, uplatňovať rôzne spôsoby motivácie a sebamotivácie, reflektovať svoje možnosti a limity v práci, ako aj analyzovať a riešiť vzniknuté problémy. Vlastnosti sú súborom charakteristík, ktoré by mali byť súčasťou osobnosti dobrovoľníka. Podstatná z nich je autenticita ako schopnosť byť pravým, hodnoverným a tak sa stávať vzorom, ktorý môžu nasledovať.

MOŽNOSTI A LIMITY DOBROVOĽNÍKA VO VÝCHOVE DETÍ A MLÁDEŽE

Činnosť dobrovoľníka spočíva najmä v tvorbe pravidelných alebo príležitostných aktivít pre deti a mládež. Zámerom aktivít je zmysluplné trávenie voľného času, rozvoj zručností, schopností, vytvorenie priestoru pre sebarealizáciu, utváranie hodnôt, sociálnych spôsobilostí. Napĺňanie týchto zámerov spadá do možností práce dobrovoľníka. Zároveň práca vo voľnom čase, v ktorom dobrovoľník prevažne pôsobí, umožňuje podporovať zdravotno-hygienickú, formatívno-výchovnú, sebarealizačnú, socializačnú a preventívnu funkciu voľného času (Kratochvílová, 2004).

Do možností výchovnej práce dobrovoľníka môžeme zaradiť aj špecifickosť vzťahu, resp. prístupu k deťom a mládeži. Otvorenosť, nedirektívny prístup a autentickosť umožňujú vytvoriť si vzťah založený na dôvere a úprimnosti. Dobrovoľník má príležitosť stať sa pozitívnym vzorom, s ktorým sa budú môcť identifikovať. Jeho vzťah je priateľský, s deťmi si prevažne tyká. Limity dobrovoľníka spočívajú v kvalifikácii. Nepožaduje sa od neho vzdelanie určitého stupňa a nezískava poznatky ako kvalifikovaný pedagogický pracovník, preto aj vo svojom výchovnom pôsobení má obmedzené kompetencie.

V našom chápaní sa dobrovoľnícka činnosť s deťmi a mládežou realizuje v troch rovinách:

- *Výchovné ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže*

Výchova vo voľnom čase neznamená len tvorbu aktivít pre zmysluplné využitie voľného času, ale aj výchovu k voľnému času ako k hodnote. Podstatou výchovy k voľnému času je utváranie, rozvíjanie a kultivovanie schopností, zručností, motivácie a kompetencií pre hodnotné využívanie voľného času (Hájek a kol., 2008). V činnosti dobrovoľníka to znamená na jednej strane organizovanie pravidelných či príležitostných aktivít, na druhej strane však aj sprevádzanie dieťaťa alebo mladého človeka v rozvoji kompetencií účelného trávenia voľného času, či v rozvoji záujmov podľa jeho dispozícií.

- *Výchovná animácia detí a mládeže*

Výchovná animácia predstavuje proces formovania osobnosti mladého človeka, je založená na nedirektívnom, osobnom vzťahu dôvery, otvorenosti a úprimnosti medzi mladým človekom a animátorom alebo výchovnou skupinou. Podľa Brestovanského (2007, s. 95) „*sú pre ňu určujúce zážitkové a akčné metódy a kreovanie skupiny, z ktorej sa stáva výchovné spoločenstvo*“. Budovanie identity, tvorba ponúk pre osobnostný rast, ako aj duchovná obroda sú podľa Pávkovej (1999) ciele výchovnej animácie, ktorá umožňuje posilňovanie sebavnímania, autonómie, ale aj spolupatričnosti a zodpovednosti mladého človeka.

- *Neformálna a informálna edukácia detí a mládeže*

Podľa Hofbauera (2004) je informálna výchova učením vyplývajúcim z každodenného kontaktu a zo skúseností s rodinou, školou, vrstovníkmi, médiami a vplyvmi iných činiteľov, ktoré pôsobia v blízkom životnom prostredí. Môže prebiehať cielene, prevažne je však toto pôsobenie nezámerné, neorganizované, nesystematické a nekoordinované. Vedľa stojí neformálna výchova ako cielená a štruktúrovaná aktivita mimo formálneho výchovného systému. Dobrovoľník pôsobí ako inštruktor, tvorca zážitkových aktivít, rolových hier, tvorca príležitostí pre participáciu na projektových činnostiach, pre interakciu s inými. Na základe takto získaných skúseností, ale aj zo skúseností z každodenného života spoločne s deťmi a mládežou reflektuje ich pocity, pomáha im pomenovať získané poznatky, čím rozvíja sociálne kompetencie detí a mládeže.

ŠPECIFIKÁ PRÁCE DOBROVOĽNÍKA VO VÝCHOVE DETÍ A MLÁDEŽE – DIZERTAČNÝ PROJEKT VÝSKUMU

Dobrovoľníci sú súčasťou mnohých organizácií, ktoré sa venujú práci s deťmi a mládežou. Aktivity, ktoré dobrovoľníci tvoria, nemajú byť len vyplnením voľného času detí a mládeže, ale mali by mať charakter cieľavedomého a zámerného výchovného pôsobenia. V tejto súvislosti sa však vynára otázka ujasnenia kompetencií či požiadaviek na dobrovoľníka v práci s deťmi a mládežou. Dobrovoľník nie je profesionálny pedagogický pracovník, a preto jeho výchovné pôsobenie má svoje špecifiká.

Na základe tejto potreby sme sa rozhodli pre výskum, ktorý by priniesol poznatky o osobitostiach práce dobrovoľníka s deťmi a mládežou a následne umožnil tvorbu súboru požiadaviek na výchovnú prácu dobrovoľníka. Keďže o zvolenom probléme nie je dostatok informácií, rozhodli sme sa pre kvalitatívny prístup vo výskume. Podľa Švaříčka (2007) projekt kvalitatívneho výskumu nie je závislý od teórie, ktorú niekto vopred vybudoval. Umožňuje do hĺbky skúmať široko definovaný jav a získať o ňom komplexnejší obraz.

Predmet výskumu

Predmetom výskumu sú skúsenosti dobrovoľníkov pôsobiacich v oblasti práce s deťmi a mládežou. Dobrovoľnícku činnosť s deťmi a mládežou chápeme ako aktivitu neplatenú, nepovinnú, v prospech rozvoja osobnosti dieťaťa alebo mladého človeka, realizovanú v oblasti voľnočasových aktivít či neformálnej a informálnej výchovy a vzdelávania. Vo výskume sa budeme zameriavať na skúmanie rôznych aspektov činnosti dobrovoľníka. Zaujíma nás, ako dobrovoľníci chápu a interpretujú ciele, obsahy, zásady, bariéry, prínosy svojej práce, ako reflektujú proces prípravy a vzdelávania a taktiež, čo ich motivuje v činnosti.

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľ výskumu sme rozdelili do dvoch častí, avšak druhá časť predpokladá naplnenie prvej:

- *získať námety vychádzajúce zo skúseností respondentov pre tvorbu súboru požiadaviek na dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi a mládežou;*
- *upresniť obsah prípravy a vzdelávania dobrovoľníkov pre oblasť práce s deťmi a mládežou.*

Požiadavky na dobrovoľníkov pre oblasť práce s deťmi a mládežou budú vychádzať z ich priamych skúseností. Dôraz vo výskume kladieme na nedostatky, ktoré dobrovoľníci vnímajú vo svojej činnosti. Analýza týchto skúseností prinesie poznatky na upresnenie obsahu prípravy a vzdelávania. Zámery výskumu koncipujeme do nasledovných výskumných otázok:

Ako dobrovoľníci koncipujú ciele a obsah svojej práce s deťmi a mládežou?

Akými zásadami riadi dobrovoľník s deťmi a mládežou svoju činnosť?

Aký je prístup dobrovoľníka k deťom a mládeži?

Aké nedostatky reflektuje dobrovoľník vo svojej práci?

Ako sú dobrovoľníci pripravovaní a vzdelávaní pre prácu s deťmi a mládežou?

Aké požiadavky sú kladené na dobrovoľníka v práci s deťmi a mládežou?

Charakteristika výskumnej vzorky a metód

Výskumnú vzorku budú tvoriť dobrovoľníci bez vymedzenia veku pravidelne i príležitostne pôsobiaci v rôznych oblastiach práce s deťmi a mládežou vo výchove vo voľnom čase (v cirkevných organizáciách, v občianskych združeniach, v nízkoprahových zariadeniach, v detských domovoch a pod.).

Zámery výskumu dosiahneme prostredníctvom metódy hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov s dobrovoľníkmi, výpovede ktorých triangulujeme s údajmi získanými prostredníctvom metódy dokončovania viet. Triangulácia slúži na podporu validity nášho výskumu. Dôveryhodnosť výskumu zabezpečíme priamymi citáciami výrokov účastníkov v interpretácii výsledkov. Podľa Švaříčka (2007) je hĺbkový rozhovor označenie pre neštandardizované dopytovanie prostredníctvom niekoľkých otvorených otázok. Pološtruktúrovaný rozhovor vychádza z vopred pripraveného zoznamu tém a otázok. Metóda dokončovania viet je podľa Gavoru (2001) písomnou metódou, keď skúmané osoby voľne a spontánne dopĺňajú neukončené vety podľa svojich predstáv, presvedčení a postojov.

Predpokladané výstupy výskumu

Analýza skúseností dobrovoľníkov prinesie poznatky z oblasti cieľov, obsahu, zásad, prístupov a motivácie, ktoré sme vymedzili ako špecifiká práce dobrovoľníka s deťmi a mládežou. Predpokladáme, že tieto poznatky umožnia vytvoriť komplexnejší obraz o ich výchovnom pôsobení. Následne analýza nedostatkov, ktoré dobrovoľníci reflektujú vo svojej príprave, vzdelávaní, ale aj v súčasnej práci, umožní vytvoriť súhrn kľúčových požiadaviek na dobrovoľníka pre prácu s deťmi a mládežou, ktoré by sa mali stať nevyhnutnou súčasťou jeho procesu prípravy a vzdelávania.

ANALÝZA SKÚSENOSTÍ DOBROVOĽNÍKOV VO VÝCHOVNEJ PRÁCI S DEŤMI A MLÁDEŽOU – SONDA K VÝSKUMU

Výskumná sonda umožňuje overenie zvolených výskumných metód, ako aj reštrukturalizáciu či prehĺbenie cieľov výskumu. Pred realizáciou hlavného výskumu sme v mesiacoch november – december 2011 zrealizovali kvalitatívnu výskumnú sondu na vzorke 6 osôb aktívne pôsobiacich v dobrovoľníckej činnosti s deťmi a mládežou.

Cieľ výskumnej sondy a východiskové otázky

Hlavným cieľom výskumnej sondy bolo overenie zvolenej metodiky a výskumných nástrojov. Následne prostredníctvom zvolených metód získať dáta na prehĺbenie a v prípade potreby aj reštrukturalizáciu cieľov výskumu. Sonda sa zaoberala reflexiou motivácie, cieľov, obsahu, zásad, nedostatkov v činnosti, reflexiou procesu prípravy, vzdelávania a prístupov k deťom a mládeži. Východiskové otázky v sonde súviseli s pripravovaným výskumom a sú opísané vyššie v kapitole 3.

Charakteristika vzorky a metód výskumnej sondy

Vzorku výskumnej sondy tvorilo 6 účastníkov vo veku od 17 – 27 rokov, vykonávajúcich svoju činnosť v nasledovných organizáciách: ACSR – Apoštolská cirkev na Slovensku, DOMKA – združenie saleziánskej mládeže, eRko - Hnutie kresťanských spoločenstiev detí, ICM – Informačné centrum mladých, Úsmev ako dar – Spoločnosť priateľov z detských

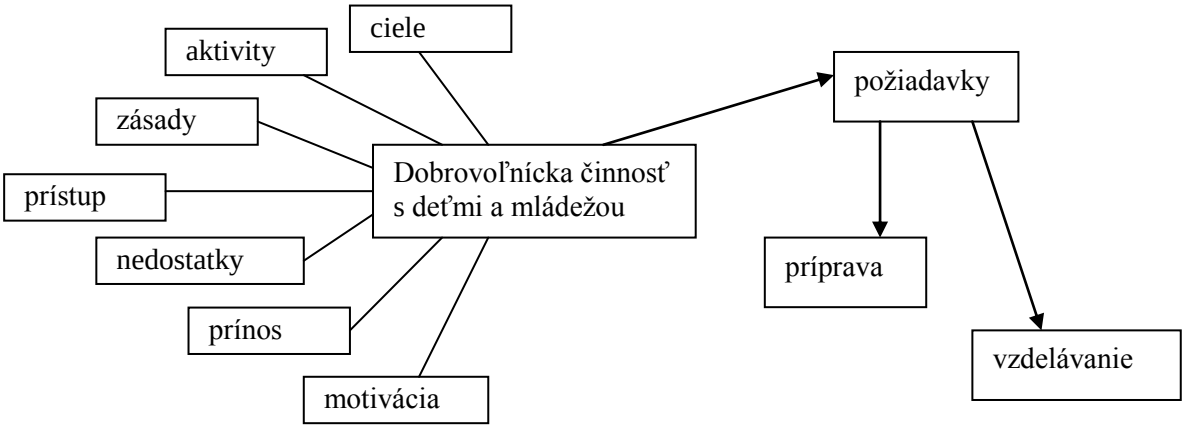
domovov. Výber respondentov bol zámerný. Podmienkou bolo, aby sa dobrovoľníci vo svojej činnosti zameriavali na oblasť práce s deťmi a mládežou.

Hlavnou metódou výskumnej sondy bol hĺbkový pološtruktúrovaný rozhovor. V rozhovore dobrovoľníci približovali svoj pohľad na seba, svoju prácu, na deti, ich rodičov, spolupracovníkov. Respondenti voľne dokončovali 9 viet o ich vzťahu k deťom a mládeži a k svojej činnosti. Vety boli zostavené podľa dvoch kľúčov – polarizácie emócií a potrieb. Dokončené vety nám umožnili nahliadnuť do ich motivácie, reflexie potrieb v práci s deťmi a mládežou, cieľov v ďalšej činnosti, ako aj do faktorov motivácie dobrovoľníka v ďalšej činnosti.

Výsledky výskumnej sondy

Analýza výsledkov výskumnej sondy vychádzala z detailného štúdia prepisu rozhovorov a viet dokončených dobrovoľníkmi. Vystupujúce koncepty sme triedili a zoskupovali do kategórií. Z vytvorených kategórií nám vznikla nasledovná schéma vplyvu jednotlivých skúmaných aspektov dobrovoľníckej činnosti na súbor požiadaviek a následne na obsah prípravy a vzdelávania dobrovoľníkov v oblasti práce s deťmi a mládežou:

Schéma 2: Vplyv skúmaných aspektov dobrovoľníckej činnosti na súbor požiadaviek a obsah prípravy a vzdelávania dobrovoľníkov s deťmi a mládežou (Gabovičová, 2012)



Dobrovoľnícka činnosť s deťmi a mládežou má svoje špecifické ciele, obsah a zásady. Dobrovoľník má v porovnaní s vychovávateľmi ako profesionálnymi pracovníkmi špecifický prístup k deťom a mládeži, ktorého základom je prevažne priateľský vzťah. Keďže činnosť je neplatená, dobrovoľník nachádza aj iné zdroje motivácie ako zamestnanec. Súbor požiadaviek môžeme vytvárať nielen na základe názorov dobrovoľníkov, ale aj z reflexie nedostatkov objavujúcich sa v ich činnosti, v príprave a vo vzdelávaní. Samotná činnosť dobrovoľníka vplýva na súbor požiadaviek, z ktorého by sa mal vytvoriť obsah prípravy a vzdelávania.

Prehľad zoznamu vzniknutých kategórií a ich obsahu približujeme v nasledovnej tabuľke:

Tabuľka 1: Prehľad zoznamu vzniknutých kategórií (Gabovičová, 2012)

CIELE	**Z hľadiska obsahu činnosti**	relačné; vzdelávacie; socializačné; spirituálne; tvorivo-zručnostné;
	Z hľadiska času	perspektívne;
AKTIVITY	**Z hľadiska frekvencie**	pravidelné; príležitostné;
	Z hľadiska manažmentu organizácie činnosti	administratívne; organizačné; prípravné; hodnotiace;
	Z hľadiska obsahu	pracovné; výchovno-vzdelávacie; umelecké;

	činnosti	športové; neštruktúrované;
ZÁSADY	**V práci s deťmi a mládežou**	**Vo vzťahu k deťom a mládeži:** priateľský prístup; optimizmus; autentickosť; tolerancia a akceptácia;
		V priamej činnosti s deťmi a mládežou: motivácia; zaujímavosť aktivít; zásadovosť a cieľavedomosť; flexibilita; prítomnosť;
	V práci s dobrovoľníkmi	postupnosť; konkrétna spätná väzba;
PRÍSTUP	partnerský a pomáhajúci, priateľský s vymedzenými hranicami;	
NEDOSTATKY	**Nedostatky dobrovoľníkov**	**Osobné nedostatky:** neistota; neodbornosť; frustrácia – z nedostatočnej spätnej väzby ohľadom účinnosti, efektivity práce; dominantnosť;
		Nedostatky v poznatkoch: pedagogicko-psychologické špecifiká; spôsoby motivácie a práce s deťmi a mládežou;
	Nedostatky vo vzťahu dobrovoľník a rodič/vychovávateľ	slabá spolupráca; nezáujem rodičov;
	Nedostatky zo strany detí a mládeže	nezáujem, zlý sebaobraz; vzdor; nepozornosť; **Potreby detí a mládeže:** vzory; informovanosť; prijatie a pozornosť;
	Nedostatky vo vzťahu dobrovoľník a tím	nezáujem; nezodpovednosť; neschopnosť zotrvať v činnosti; slabá a nevhodná komunikácia; slabá tvorivosť; **Potreby dobrovoľníkov:** podpora a spolupráca v tíme;
	Nedostatky vo vzťahu dobrovoľník a vedenie	slabý manažment; mentorstvo a supervízia; limity v osobnosti vedúceho;
PRÍNOS	radosť a sebarealizácia; reciprocita; osobnostný rast;	
MOTIVÁCIA - faktory	interakcia s deťmi a mládežou; ocenenie; výsledky práce; interakcia so spolupracovníkmi;	
POŽIADAVKY	**Vedomosti**	poznatky o cieľovej skupine;
	Zručnosti	schopnosť motivovať;
	Vlastnosti	vzťah k deťom a mládeži; obetavosť; aktívnosť; podriadenosť a spolupráca s tímom dobrovoľníkov; zodpovednosť a vytrvalosť;
PRÍPRAVA	**Spôsob prípravy**	mentorstvo – pozorovanie, výpomoc; výmena skúseností;
	Nedostatky v príprave	spätná väzba – ohľadom efektivity; autorita; metodický materiál; praktické ukážky;
VZDELÁVANIE	samoštúdium; účasť na konferenciách a kurzoch;	

ZÁVER

Výskumná sonda mala overiť zvolenú metodiku a výskumné nástroje a na základe získaných dát sme zároveň uvažovali o prehĺbení a v prípade potreby aj o reštrukturalizácii cieľov výskumu. Vzhľadom na získané dáta potvrdzujeme, že zvolené výskumné nástroje sú dostatočne výpovedné, avšak vzhľadom na veľkosť vzorky náš výberový súbor nie je dostatočný pre hĺbku porozumenia významov. Výpovede dobrovoľníkov v niektorých

z vytvorených kategórií nie sú ťažiskové, z toho nám vyplýva, že musíme voliť väčšiu vzorku participantov. Výsledky sondy k výskumu nás zároveň vedú k uvažovaniu, či použiť vo výskume aj metódu dotazníka, ktorý by sme vytvorili na základe získaných výpovedí dobrovoľníkov a zameriaval by sa na súbor požiadaviek. Výskum by mal kvalitatívno-kvantitatívny charakter. Ciele výskumu si nevyžadujú reštrukturalizáciu, nakoľko z výpovedí dobrovoľníkov sme už vo výskumnej sonde získali námety na tvorbu súboru požiadaviek a vzhľadom na uvedené nedostatky sa nám potvrdzuje, že je potrebné posilniť prípravu a vzdelávanie dobrovoľníkov pre oblasť práce s deťmi a mládežou.

Literatúra

BRESTOVANSKÝ, M. 2008. Výchovná animácia a jej prínos pre sociálnu prevenciu. In KRATOCHVILOVA, E. (eds.) *Pedagogika voľného času – teória a prax: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 25. – 26. októbra 2007.* Trnava : PdF TU, 2008. ISBN 978-80-8082-171-5, s. 95 – 109.

CLARY, E. G., SNYDER, M. 1999. The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. In *Psychological Science*, Vol. 8, i. 5, p. 156-159, ISSN 0963-7214.

DEKKER, P., HALMAN, L. 2003. *The values of volunteering : cross-cultural perspectives*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers. 226 p. ISBN 0-306-47737-8.

GABOVIČOVÁ, N. 2010. Analýza skúseností dobrovoľníkov motivovaných religiozitou. In *ACTA Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* [online]. Ser. D, no. 14, p. 77-86. [cit. 2011-01-31]. Dostupné na internete: http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2010/2010d.pdf

GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava: UK. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.

HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňovaní volného času*. Praha : Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež* a *volný čas*. Praha : Portál. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi.* Bratislava : UK. 307 s. ISBN 80-233-1930-9.

KOVÁČ, D. 2007. *Psychológiou k metanoi*. Bratislava : Veda. 475 s. ISBN 978-80-224-0965-0.

PÁVKOVÁ, J. 1999. *Pedagogika voľného času : teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha : Portál. 232 s. ISBN 80-7178-295-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOITS, P., HEWITT. L. 2001. Volunteer Work and Well-Being. In Journal *of Health and Social Behavior* [online]. Vol. 42, p. 115–131 [cit. 2011-01-25]. Dostupné na internete: http://www.asanet.org/images/members/docs/pdf/featured/volunteer.pdf

Zákon č. 282/2008 Z.z. Národnej rady Slovenskej republiky z 2. júla 2008 o podpore práce s mládežou a o zmene a doplnení zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 406/2011 Z.z. Národnej rady Slovenskej republiky z 21. októbra 2011 o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor:

Mgr. Noema Gabovičová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: noema.gabovic@gmail.com

KLÍMA TRIEDY VO VZŤAHU K PROSPECHU ŽIAKOV

Martina Chytilová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou klímy triedy, ako aj jej vzťahom k prospechu žiakov. Bližšie špecifikuje pojem klíma triedy, klíma vyučovania a zároveň uvádza rozdiely medzi jednotlivými pojmami, ktoré s nimi úzko súvisia. Približuje diferenciáciu klímy triedy a opisuje základné determinanty podieľajúce sa na tvorbe klímy triedy. Taktiež objasňuje vzťah klímy triedy k prospechu žiakov danej triedy.

ÚVOD

Školská trieda je miestom, kde dochádza k vzájomnej interakcii medzi hlavnými aktérmi triedy – učiteľom a žiakmi. Učiteľ ako najdôležitejšia a nenahraditeľná osobnosť v organizovanom výchovno-vzdelávacom procese vytvára spolu so žiakmi edukačné prostredie, klímu triedy. Je dôležité, aby učiteľ dohliadal na optimálne podmienky výučby a kreoval v triede také prostredie, v ktorom je možné realizovať edukačný proces podporujúci rozvoj žiakov. Za toto prostredie sa pokladá najmä pozitívna, suportívna klíma triedy, ktorá podporuje žiakov vo výchovnom aj vzdelávacom smere.

VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV A DIFERENCIÁCIA KLÍMY TRIEDY

Ak by sme mali možnosť navštíviť a porovnať viac školských tried, zistili by sme, že nie sú rovnaké. V školskej triede trávi žiak prevažnú časť svojho dňa, je miestom výchovy, vzdelávania a socializácie žiakov. Patrí medzi sekundárne, neformálne, pracovné a zároveň referenčné skupiny, kde jej členovia - žiaci realizujú skupinové ciele, pričom je ich aktivita kontrolovaná učiteľom, konštatuje Verbovská (2006). Svoju činnosť nevykonáva izolovanie, ale je pospájaná s inými skupinami či inštitúciami a plní určené ciele a úlohy v rámci školy.

Ako uvádza Hrabal (1989, s. 194) školskú triedu možno charakterizovať ako:

- „1. súbor žiakov, ktorí ju tvoria, pre všetky ich aktivity a charakteristiky,
- sociálnu skupinu ako celostný útvar, ktorý je závislý od radu podmienok a činiteľov, ale ktorý je sám činiteľom, ovplyvňujúcim interakciu a vzťah učiteľa, žiakov medzi sebou i rozvoj dispozícií svojich členov.“

Z uvedenej definície je zrejmé, že trieda predstavuje prostredie, v ktorom prebiehajú interakcie medzi žiakmi navzájom a interakciami medzi učiteľom a žiakmi. Na základe týchto interakcií vzniká v každej triede špecifická klíma, ktorá je pre danú triedu typická. Pojem klíma triedy je v odbornej literatúre veľmi často zastúpený, avšak ako píše Čapek (2010), často je uvádzaný v súvislosti s rôznymi pojmami ako napríklad atmosféra, ovzdušie, prostredie, charakter či étos triedy. Tieto termíny sa od seba odlišujú, ale zároveň medzi nimi existujú vzájomné väzby. Je preto dôležité jednotlivé pojmy definovať, čím sa odhalia rozdiely a dôjde k pochopeniu súvislostí medzi nimi.

Prostredie je najširším pojmom, ktorý sa podľa Mareša (1998), Laška (2007) a Čapka (2010) netýka iba sociálno-psychologických aspektov, ale zahŕňa v sebe predovšetkým

architektonické aspekty (celkové riešenie učebne, úroveň jej vybavenia, možnosť pretvárania jej tvaru atď.), ergonomické (vhodnosť školského nábytku, usporiadanie pracovného priestoru učiteľa a žiaka, rozmiestnenie ovládacích a informačných prvkov učebne), hygienické (osvetlenie, vykurovanie, vetranie) a akustické (úroveň hluku a šumu).

Termín atmosféra má pomerne úzky rozsah vyjadrujúci premenlivosť a krátke trvanie, je situačne podmienený a môže sa v priebehu dňa aj vyučovacej hodiny viackrát meniť, uvádza Gavora (1999).

Ústredným pojmom však pre nás ostáva klíma triedy, ktorá predstavuje zložitý, ťažko merateľný a zistiteľný jav a aj napriek tomu, že pôsobí na všetkých aktérov triedy, je veľmi ťažko opísateľná. Tománek (2011, s. 518) hovorí, že prostredie a samotná klíma triedy sa preto nedá ľahko zmerať, lebo prostredie, ktoré žiaci vytvárajú, často v konečnom dôsledku determinuje samotného žiaka.

Existuje viacero definícií klímy triedy, ktoré vytvorili autori zaoberajúci sa touto problematikou. Podľa Čápa a Mareša (2001, s. 565 - 579) sa klíma triedy dá chápať v dvoch aspektoch – obsahovom a časovom. Z obsahovej stránky zahŕňa klíma triedy „ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých účastníkov triedy (žiaci, učitelia) na to, čo sa v triede odohralo, práve odohráva, alebo sa má odohrať v budúcnosti“. Z časového hľadiska rozlišujú krátkodobé javy (aktuálna atmosféra v triede) a dlhodobé javy (zaužívané javy typické pre daného učiteľa a žiakov).

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 107) definujú klímu triedy ako sociálno-psychologickú premennú, predstavujúcu dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede – vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov.“

My sa prikláňame k definícii Gavoru charakterizujúceho klímu triedy ako sociálno-psychologický termín, ktorý vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne dostatočne rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy (Gavora, 1999). Toto chápanie klímy triedy bude pre nás smerodajné aj pri realizácii nášho výskumu.

V mnohých odborných štúdiách a článkoch sa k pojmu klíma triedy používa synonymum klíma vyučovania. Grecmanová (2003) upozorňuje na fakt, že vyučovaciu klímu nie je možné stotožniť s triednou klímou ani školskou klímou. Uvádza, že je to jav vyučovacieho prostredia, ktorý obklopuje žiakov a učiteľov zvonka, spája sa s ich subjektívnym prežívaním a posudzovaním a je výsledkom kontaktu žiakov s vyučovaním. Klíma triedy a vyučovacia klíma sa navzájom ovplyvňujú a sú od seba neoddeliteľné. Ako uvádza Petlák (2006), vyučovacia klíma je charakteristická pre vyučovanie konkrétneho vyučovacieho predmetu, ktorú navodzuje učiteľ a je ovplyvnená metódami a formami jeho práce, ako aj vzťahmi v triede medzi učiteľom a žiakom, učiteľmi a žiakmi, vzťahmi medzi žiakmi a skupinami žiakov. Každý vyučovací predmet má teda svoju špecifickú klímu, ktorá je ovplyvnená okrem zamerania predmetu a jeho obsahu aj samotnou pedagogicko-didaktickou prácou učiteľa.

Klíma triedy sa nevytvára iba v priestoroch triedy, ale aj počas školských výletov, prestávok a spoločenských akcií organizovaných školou. Keďže na klímu triedy pôsobí mnoho činiteľov, nie je možné uvažovať o akejsi univerzálnej klíme. V rámci každej triedy existujú rôzne typy triednej klímy, pričom Hanuliaková (2010) uvádza nasledovnú diferenciáciu:

- aktuálna a preferovaná klíma triedy – spravidla sa tieto dva typy klímy od seba odlišujú z dôvodu nespokojnosti aktérov edukačného procesu so súčasným stavom klímy v triede;

- komunikačná klíma – závisí od spôsobu komunikácie aktérov v triede a vyplýva zo spoločenskej, sociálnej a kultúrnej dimenzie prostredia;
- kreatívna klíma – vytvára priestor pre žiakov na vyjadrenie svojej individuálnej aktivity, pričom rešpektuje ich autonómiu;
- organizačná klíma – závisí od spôsobu správania sa manažmentu;
- mravná klíma – je vytváraná najmä osobnosťou učiteľa a jeho vplyvom vo výchovnom pôsobení na žiakov.
- psychická klíma – vytvára sa v závislosti od formálnych a neformálnych vzťahov v školskej triede.

V odbornej literatúre sa okrem spomenutého delenia klímy triedy objavujú pojmy ako sociálna či emocionálna klíma triedy.

Termín sociálna klíma označuje podľa Mareša a Křivohlavého (1995, s. 147) „javy dlhodobé, typické pre danú triedu a daného učiteľa počas niekoľkých mesiacov či rokov. Ich tvorcami sú žiaci celej triedy, skupinky žiakov v danej triede, jednotliví žiaci, ďalej všetci učitelia vyučujúci v danej triede a konečne učitelia ako jednotlivci. Sociálna klíma triedy je sprostredkovane ovplyvňovaná tiež sociálnou klímou školy a klímou učiteľského zboru.“

Emocionálna klíma triedy je špecifickým typom triednej klímy a častokrát sa dáva do súvisu so sociálnou klímou triedy. Je vytváraná emocionálnymi vzťahmi v triede a závisí od citových a emočných prejavov žiakov aj učiteľov.

Považujeme za potrebné uviesť, že spomenuté zložky klímy sa v danej triede vzájomne dopĺňajú a prelínajú a spoločne pôsobia na všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu. Preto sa v literatúre môžeme stretnúť so združenými názvami jednotlivých zložiek klímy. Ako príklad môžeme uviesť psychosociálnu alebo socio-emočnú klímu triedy. Poznanie a identifikovanie zložiek klímy v triede prispieva k možnosti nápravy negatívnej klímy v triede alebo upevňovania pozitívnej klímy v triede zameraním na jej konkrétne zložky.

DETERMINANTY TVORBY KLÍMY TRIEDY

Na klímu triedy pôsobí množstvo činiteľov, ktoré ovplyvňujú jej vznik, podobu a účinky. Ako uvádza odborná literatúra, v minulosti prevládali veľké rozpory v súvislosti s hlavným činiteľom ovplyvňujúcim klímu triedy. Mnohí sa domnievali, že rozhodujúcu úlohu pri vytváraní klímy triedy majú žiaci, iní zastávali názor, že hlavným aktérom pri jej utváraní je učiteľ. V súčasnosti sa väčšina autorov prikláňa k názoru, že klímu triedy vytvárajú spoločne učitelia, ktorí v danej triede vyučujú a žiaci, ktorí danú triedu tvoria (Lašek, Mareš, 1991, s. 402 – 403). Môžeme teda konštatovať, že medzi rozhodujúce činitele ovplyvňujúce klímu triedy patria najmä učiteľ, žiaci a ich vzájomná interakcia, pričom učiteľ a žiaci zastávajú v prípade vytvárania klímy v triede rovnako dôležité pozície.

Fulková (2010) definuje učiteľa ako profesionálne kvalifikovaného pedagogického pracovníka zodpovedného za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom zdôrazňuje jeho subjektívno-objektívnu rolu v interakcii s edukantmi a prostredím. Súčasné poňatie učiteľa vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu kladie akcent na zmenu roly učiteľa vo výučbe, čím sa vytvárajú predpoklady na jeho nové funkcie. Medzi tieto funkcie Fulková (2010, s. 40 - 41) zaraďuje:

- „učiteľ – organizátor výučbového procesu,

- učiteľ – partner žiaka a radca,
- učiteľ – výučbový programátor,
- učiteľ – technológ vyučovacích prostriedkov,
- učiteľ – výskumník v odbore didaktika, resp. didaktika učebného predmetu."

Učiteľ je teda hlavnou a nenahraditeľnou osobnosťou v organizovanom výchovno-vzdelávacom procese, ktorý spolu so žiakmi vytvára edukačné prostredie, klímu triedy, organizuje a koordinuje činnosti žiakov, pripravuje, riadi a hodnotí proces učenia. Je dôležité, aby učiteľ vytváral optimálne podmienky výučby a kreoval v triede takú klímu, v ktorej je možné realizovať edukačný proces podporujúci rozvoj žiakov. Najideálnejšie je, ak učiteľ vytvára pozitívnu, suportívnu klímu v triede a to nielen svojím prístupom k žiakom, ale aj ich zapájaním do edukačného procesu a diania okolo nich, uplatňovaním tvorivosti, flexibility, kooperácie, tolerancie. Pozitívna klíma triedy, ako píše Cangelosi (1994, s. 8), je taká, ktorá „povzbudzuje žiakov k spolupráci a aktívnej participácii na vyučovaní, budovanú vytvorením podnikateľskej atmosféry, kvalitnou prípravou a vysokou organizovanosťou, skracovaním prechodových časov v rámci vykonávaných činností žiakov." Za znaky dobrej a pozitívnej klímy možno považovať najmä spokojnosť žiakov s výučbou a jej priebehom, objektívnosť hodnotenia zo strany učiteľa, inovovanie vyučovania, neformálnosť prístupu učiteľa k žiakom, dobrá organizácia činností, vedenie a riadenie školy, organizovanie rôznych podujatí pre žiakov a pod. Pozitívna klíma v triede sa teda nevytvára samovoľne, ale predovšetkým na základe práce učiteľa v triede, spolupráce učiteľov a vedenia školy (Petlák, 2006).

Na klímu triedy majú výrazný vplyv roly učiteľa, ktoré v danej triede zastáva. Hanuliaková (2010) upozorňuje, že pri tvorbe klímy učiteľ zastupuje predovšetkým rolu komunikátora, rolu leadra, rolu informátora, rolu metodika a rolu axiológa, ktoré vo svojej publikácii charakterizuje nasledovne:

- učiteľ ako komunikátor – pôsobí na žiakov triedy najmä svojím prejavom a výrokmi, ktorými má schopnosť žiakov motivovať alebo v opačnom prípade demotivovať. Jeho úlohou je žiakom naznačiť akým spôsobom by mali v daných situáciách postupovať a umožniť im rozmýšľať o iných metódach a spôsoboch práce. Žiaci majú možnosť bez obáv vyjadriť svoje pocity, názory, myšlienky;
- učiteľ ako leader edukácie – v triede vystupuje ako vodca, pričom najoptimálnejším spôsobom je ak na žiakov pôsobí neformálne, t. z. vystupuje v pozícii neformálneho vodcu. Vyučovanie neriadi individuálne, ale spoločne so žiakmi, ktorí participujú na vyučovacom procese a zároveň im poskytuje dostatok priestoru na realizáciu;
- učiteľ ako informátor - žiakom sprostredkúva a vysvetľuje učivo spôsobom ovplyvňujúcim edukačné výsledky žiakov, aktualizuje učivo interpretáciou reality, pričom by mal dodržiavať základnú požiadavku efektívneho sprostredkovania učiva - vzájomnú interakciu medzi učiteľom a žiakmi;
- učiteľ ako metodik – dôraz by mal klásť na výber vyučovacích metód, ktoré ovplyvňujú zameranie učiteľa v priebehu vyučovania buď na žiakov (metóda sokratovského rozhovoru, dramatizácie, hry a pod.), na seba samého (metóda výkladu) alebo na obsah poznania (metóda výkladu, demonštrácie). Primárnou úlohou učiteľa v role metodika je voliť a integrovať metódy s ohľadom na tvorbu klímy v triede;
- učiteľ ako axiológ - má vytvárať v triede také prostredie, ktoré bude podporovať vlastné hodnotenia žiakov, na základe ktorých budú žiaci schopní hodnotiť predmety, javy, situácie, seba samých, svoje možnosti, postupy a výsledky svojich činností. Učiteľ

by mal zastávať hodnoty ako sú „mravnosť, charakternosť, estetickosť, vzdelanosť, humánnosť, emocionálnosť, empatickosť, viera, altruizmus, prosociálnosť“, píše Gogová (2004, In Hanuliaková, 2010). Tento súbor hodnôt je povinný tak pre učiteľa, ako aj pre samotných žiakov. Podľa Tománka (2011, s. 509) má učiteľ - axiológ doslova povinnosť viesť žiakov k hodnotám a kultivovať najmä nasledovné hodnoty: lásku, dôveru, dôstojnosť, uznanie, slobodu, zodpovednosť, prijatie jeden druhého, odpustenie, každodenné obetovanie sa pre iných a iné.

Tak ako učiteľ pôsobí na klímu triedy, svoj vplyv na ňu majú aj samotní žiaci. Je preto dôležité, aby si žiaci uvedomili, že aj oni prispievajú k vytváraniu klímy triedy, a sú zodpovední za to, ako sa v triede cítia a čo prežívajú. Najväčšiu úlohu pri vytváraní klímy v triede zohrávajú okrem správania a individuálnych zvláštností žiakov najmä vzťahy medzi spolužiakmi, vzťahy medzi učiteľom a triedou ako aj vzťahy medzi žiakom a učiteľom.

Vykopalová (1992, s. 15) rozlišuje štyri základné typy žiakov, ktoré možno vymedziť na základe spôsobu ich správania a ich prístupu k učiteľovi. Medzi týchto žiakov patria:

- žiaci sympatickí učiteľom, nie spolužiakom – sú spravidla izolovaní a nie sú pozitívne akceptovaní ostatnými v oblasti zábavy ani spolupráce, čo sa vyznačuje často prejavujúcimi sa depresiami;
- žiaci sympatickí spolužiakom, nie učiteľom – spravidla sem patria žiaci s horším prospechom, agresívnymi prejavmi správania, pričom sú na základe svojho správania väčšinou ostatnými odsudzovaní a mnohokrát sa ocitnú v izolácii;
- žiaci, ktorí nie sú sympatickí nikomu – v snahe vyniknúť spomedzi ostatných sa u týchto žiakov prejavuje častá agresivita voči učiteľom a žiakom a ich prístup k učivu možno charakterizovať nedbanlivosťou, nespoľahlivosťou a nezáujmom o učivo;
- žiaci sympatickí každému – prejavujú sa usilovnosťou, pracovitosťou, zmyslom pre spoluprácu a obetavosťou, na základe čoho sa stávajú obľúbenými medzi učiteľmi aj medzi žiakmi a prezentujú ideálny typ žiaka.

Vytvorenie pozitívnej klímy v triede, ktorá je podmienkou na priaznivý priebeh vyučovania a učenia sa žiakov, závisí teda vo veľkej miere od vzájomnej interakcie medzi učiteľom a žiakmi, ako aj od individuality samotného učiteľa, píše Hanuliaková (2010). Táto vzájomná interakcia medzi aktérmi triedy je špecifická tým, že všetko, čo sa v rámci nej udeje, podlieha pravidlám vymedzujúcim správanie učiteľa a žiakov. Ako uvádza spomínaná autorka pri utváraní a udržiavaní pozitívnej, suportívnej klímy triedy by sa vzťahy v skupine mali vyznačovať najmä vzájomným rešpektovaním, akceptáciou, dôverou, spoluprácou a pod., čím sa vytvoria pozitívne vzťahy medzi žiakmi v triede.

Takto vytvorené pozitívne vzťahy však môžu byť narušené najmä v dôsledku negatívneho správania sa žiakov, medzi ktoré sa zaraďuje šikanovanie, ponižovanie, výsmech, ignorácia, vylučovanie žiakov z kolektívu, agresívne spôsoby komunikácie a i. K žiakom negatívne ovplyvňujúcich klímu triedy patria podľa Petláka (2006) nepoddajní žiaci, žiaci v pozícii lídrov triedy a žiaci patriaci medzi triednu elitu. Ich celkový dojem, ale aj prístup k spolužiakom väčšinou spôsobí postupné izolovanie sa žiakov nesúhlasiacich s ich správaním. Títo žiaci vo väčšine prípadov končia ako „outsideri“ alebo „obete“ silnejších žiakov.

PROSPECH ŽIAKOV A KLÍMA TRIEDY

Okrem pôsobenia žiakov na klímu triedy dochádza aj k recipročnému pôsobeniu klímy triedy

na žiakov. Lašek (2007) vidí pôsobenie klímy na žiaka v dvoch zmysloch, a to:

- v zmysle osobnom, keď sa žiak cíti byť viac-menej zaujatý školou, pričom vynakladá emocionálne aj mentálne úsilie do práce v škole, vyvoláva bitky, alebo nimi trpí, cíti pozitívnu satisfakciu zo školy alebo naopak apatiu voči nej ako výsledok jej vplyvu na žiaka, pociťuje učiteľovu pomoc, ktorú chápe ako výsledok jeho výučby;
- v zmysle sociálno-psychologickom, keď sa žiak stáva členom skupiny, podieľa sa na činnostiach v skupine a je otvorený pri kontakte s druhými a je favoritom učiteľa či skupiny alebo je naopak utláčaný do úzadia.

Klíma triedy, okrem iného, zohráva dôležitú úlohu pri dosahovaní edukačných výsledkov žiakov a má výrazný vplyv na výkonnosť žiakov pri učení, ako aj podávanie výkonov vo výučbe. Průcha (2001) opisuje výsledky edukácie ako charakteristiky bezprostredných zmien vznikajúcich na strane vzdelávajúcich sa subjektov pôsobením kurikulárnych obsahov, pričom ide o výsledky predovšetkým v oblasti kognitívnych, kognitívno-motorických, ako aj kognitívno-afektívnych vlastností. Edukačné výsledky sú v konečnom dôsledku vyjadrené ako prospech žiaka v konkrétnom vyučovacom predmete. Prospech je u nás veľmi frekventovaným pojmom, avšak jeho definícia nie je dostatočne vymedzená. Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 195) definujú prospech ako hodnotenie výsledkov žiaka v jednotlivých predmetoch známkami podľa oficiálnej klasifikačnej stupnice.

Z uvedeného vyplýva, že prospech je výsledkom snaženia sa žiaka v jednotlivých vyučovacích predmetoch a vyjadruje, ako úspešne žiak daným predmetom prešiel. Niektorí autori stotožňujú školský prospech so školskou úspešnosťou, pričom ho používajú ako ekvivalent tohto pojmu (Helus, 1982). Školskú úspešnosť Průcha (2003) chápe ako zvládnutie požiadaviek kladených školou na jednotlivca, ktorý sa prejavuje v pozitívnom hodnotení prospechu. Výsledkom je podľa neho dosiahnutie vzdelávacích výsledkov.

Ako píše Zelina (2008) prioritnou funkciou klímy je permanentné zlepšovanie výkonnosti žiakov, výsledkov vo výchove a vzdelávaní, zlepšovanie metód hodnotenia žiakov, zdokonaľovanie obsahu, metód, formy práce a pod. Výsledky žiakov teda nezávisia iba od ich individuálnych zvláštností a od učiteľa danej triedy, ale taktiež aj od zvláštností triedy, v ktorej žiaci pracujú, študujú, komunikujú, vzdelávajú sa. Aby dosahovali dobré výsledky, je potrebné vytvoriť v triede takú klímu, v ktorej sa žiaci budú cítiť sebaisto, bezpečne a ktorá im poskytne pevnú pôdu pod nohami.

CIELE VÝSKUMU

Hlavným výskumným cieľom bude zistiť, či existuje korelácia medzi prospechom žiakov a klímou danej triedy. Klíma triedy sa štandardne zisťuje dotazníkovými metódami, avšak jej vzťah k prospechu žiakov už ďalej neurčujú. Preto naším ďalším cieľom bude zistiť, ako žiaci hodnotia klímu v triede v závislosti od ich prospechu.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskum je plánovaný na jednej základnej škole v Nitrianskom samosprávnom kraji. Výskumnú vzorku budú tvoriť žiaci a učiteľ 4. ročníka na vybranom type základnej školy. Vo výskumnej vzorke žiakov bude pomer dievčat a chlapcov náhodný a bude odpovedať aktuálnemu stavu na oslovenej základnej škole. Výber participantov bude zámerný, pričom hlavným typom tohto výberu budú extrémne prípady. Bližšie špecifikuje extrémne prípady Gavora (2007, s. 61) ako prípady, v ktorých sa „vyberajú osoby, ktoré nie sú priemerné alebo typické, ale sa vymykajú bežnému priemeru.“ Tak isto uvádza, že na určenie extrémnych

údajov je obvykle stanovená hranica 1 plus/mínus smerodajná odchýlka, t. z. že k priemeru výskumného súboru sa pripočíta, resp. odpočíta hodnota smerodajnej odchýlky (Gavora, 2010). Rozhodujúcim kritériom bude v našom prípade dosahovaný prospech žiakov vybranej triedy, pričom svoju pozornosť zameriame na prospechovo najlepších žiakov a prospechovo najslabších žiakov. Žiakov dosahujúcich priemerný prospech do našej výskumnej vzorky nebudeme zahŕňať.

Za prospechovo najlepších žiakov teda budeme pokladať tých žiakov, ktorých prospech (P) sa rovná alebo je nižší ako aritmetický priemer prospechu skupiny (AP) mínus smerodajná odchýlka (SO). Graficky vyjadrené : ($P \leq AP - SO$).

Za prospechovo najslabších žiakov budeme pokladať tých žiakov, ktorých prospech (P) sa rovná alebo je vyšší ako aritmetický priemer prospechu skupiny (AP) plus smerodajná odchýlka (SO). Graficky vyjadrené: ($P \geq AP + SO$).

METODOLOGICKÝ POSTUP

Zber údajov zameraných na zmapovanie klímy triedy a prospechu žiakov vo vybranej triede základnej školy sa uskutoční dvoma metódami. Ide o kvalitatívnu metódu obsahovej analýzy pedagogickej dokumentácie a metódu pološtruktúrovaného interview.

Metóda obsahovej analýzy pedagogických dokumentov bude zameraná predovšetkým na analýzu triedneho výkazu. Triedny výkaz nám poskytne údaje o prospechu jednotlivých žiakov z konkrétnych predmetov. Našu pozornosť upriamime predovšetkým na prospech žiakov dosiahnutý v prvom polroku daného školského roka, a to konkrétne z predmetov slovenský jazyk a matematika.Zistený prospech bude pre nás smerodajný pri realizácii interview s jednotlivými žiakmi.

Klímu triedy budeme zisťovať prostredníctvom pološtruktúrovaného interview. Pri interview budeme mať pripravený obsahový rámec opierajúci sa o dotazník MCI (My Class Inventory) od autorov B. J. Frasera a D. L. Fishera, ktorí ho zostavili v roku 1986 v Austrálii. Tento dotazník hodnotí klímu v triede na základe 5-tich premenných:

- spokojnosť v triede;
- nezhody v triede;
- súťaživosť v triede;
- náročnosť učenia;
- súdržnosti triedy.

Spomenuté premenné budú smerodajné pri štruktúrovaní otázok pre naše interview. Interview budeme realizovať ako so žiakmi daného ročníka, tak aj s učiteľom danej triedy.

ZÁVER

Klíma triedy je jav, ktorý je dlhodobý, mnohotvárny a zložitý. Je typický pre danú triedu a daného učiteľa, pretrvávajúci niekoľko mesiacov až rokov, zahŕňajúci v sebe vzťahy, vzájomné pôsobenie všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu, ich prežívanie, hodnotenie a reagovanie na situácie vzniknuté v rámci danej triedy. Má výrazný vplyv na výkonnosť žiakov pri učení, podávanie výkonov vo výučbe a celkový prospech žiakov. Je preto nevyhnutnosťou, aby sa v triede kreovala a udržiavala najmä pozitívna klíma, v ktorej sa žiak cíti bezprostredne, sebaisto a bezpečne, podporuje jeho učenie a v pozitívnom smere ovplyvňuje jeho celkový prospech.

Literatúra

CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-014-6.
ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima.* Praha : Grada publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
ČÁP, J.-MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 80-7178-463-X.
FULKOVÁ, E. 2010. *Prehľad pedagogiky. Kľúčové oblasti*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2657-5.
GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka.* Bratislava : Práca. ISBN 80-7194-335-1.
GRECMANOVÁ, H. 2003. Klima současné školy. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné ceské školy* [online]. Sborník príspevku z 11. konference CPdS. Brno: Konvoj, s. 341–349. ISBN 80-7203-064-5. Dostupné na internete: http://www.cpds.cz/dokumenty/sbor03.pdf
HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi.* Bratislava : IRIS. ISBN 978-80-89256-51-8.
HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
HRABAL, V. 1989. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN.
LAŠEK, J. 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
LAŠEK, J., MAREŠ, J. 1991. Jak změřit sociální klima třídy. In *Pedagogická revue*, roč. 43, č. 6. s. 401 – 410.
MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima školní třídy*. (přehledová studie) [online] Praha : Asociace školní psychologie ČR a SR. [cit. 13.01.2012] Dostupné na internete: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: MU. ISBN 80-210-1070-3.
PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-89018-97-1.
PRŮCHA, J. 2003. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. In *Pedagogika*, roč. 53, č. 3, s. 287-299.
PRŮCHA, J. 2001. Alternatívne školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 139 s. ISBN 80-7178-977-1.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998 *Pedagogický slovník.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-252-1.
TOMÁNEK, P. 2011. Subjekt a prostredie náboženskej výchovy. (kapitola 4.: Prístupy k edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s. 508-524). In Kol. autorov: *Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky.* Banská Bystrica : UMB, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie. 531 s. ISBN 978-80-557-0239-1.
VERBOVSKÁ, J. 2006. *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie* [online]. Dostupné na internete: http://www.mcpo.edu.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPSY200601.pdf
VYKOPALOVÁ, H. 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : UP. ISBN 80 – 7067 – 161 – 0 .
ZELINA, M. 2008. Klíma školy ako riadiaci fenomén. In *Manažment školy v praxi*, 6, 15 – 19. ISSN 1336-9849.

Autor:

Mgr. Martina Chytilová,
Ústav pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: dchytilova@fedu.uniba.sk

INTEGROVANIE OBSAHU VZDELÁVANIA VÝTVARNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Hana Jakubíková

Abstrakt

Aktuálny vzdelávací program obsahuje tzv. modelové programy, ktorých súčasťou je aj integrovanie obsahu výučby. V príspevku sa zaoberáme problematikou integrovania výtvarnej výchovy do základných všeobecno-vzdelávacích predmetov či prierezových tém primárneho vzdelávania. Je tu spracované teoretické vymedzenie pojmu integrácia z viacerých pohľadov. Vysvetľujeme, prečo je oblasť výtvarného umenia pre žiakov mladšieho školského veku vhodná na sprostredkovanie poznatkov. Tiež analyzujeme, aké možnosti využitia integrácie výtvarnej výchovy majú súčasní pedagógovia v primárnom vzdelávaní.
V druhej časti príspevku predstavujeme zameranie a plán nášho pripravovaného výskumu a prínosy pre prax.

ÚVOD

Na úvod našej problematiky je potrebné vymedziť tri rôzne chápania pojmov, v ktorých integrácia zastáva hlavnú úlohu. Ide o rozlíšenie pojmov integrácia, integrácia vzdelávacieho obsahu a integrovaný vyučovací predmet výtvarná výchova.

Integrácia vo všeobecnosti znamená zjednotenie, spojenie, zmiešanie, scelenie. Podstata integrácie je v kvalite výsledku procesu, ku ktorej by bez prepojenia, teda izoláciou niečoho, nikdy nedošlo.

Integrácia vzdelávacieho obsahu je „vzájomné prenikanie a spájanie obsahu predmetov vytvorených z reálnych vied v novom funkčnom vzdelávacom obsahu, pričom tento integrovaný vzdelávací obsah sleduje ciele všetkých týchto predmetov“ (Rakoušová, 2008, s.15). Môžeme tiež povedať, že integrácia je protikladom separácie a izolácie vyučovacích predmetov. Dvořáková (2003, in Rakoušová, 2008) definuje integráciu ako „zámerné vytváranie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými osvojovanými poznatkami a vedomé vytváranie medzipredmetových vzťahov. Zároveň využívanie poznatkov z rôznych vyučovacích predmetov pri riešení problémov a z vlastných skúseností vytváranie vlastných myšlienkových štruktúr v rámci vzdelávania ako celku.“

Integrovaný vyučovací predmet výtvarná výchova zámerne prepája vzdelávací obsah výtvarnej výchovy s inými predmetmi či prierezovými témami, pričom zjednocujúcim prvkom je nielen téma, ale najmä cieľ výučby.

Výtvarná výchova má vysoký potenciál integrovať poznatky a procesy iných predmetov a prierezových tém, pretože vo vizuálnom vyjadrovaní možno nachádzať paralely nielen s inými druhmi umenia (hudba, literatúra, dramatická výchova), ale tiež s mnohými prírodnými javmi, fyzikálnymi či biologickými procesmi, matematickými postupmi a pod. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie ponúka sedem **vzdelávacích oblastí** (jazyk a komunikácia, matematika a práca s informáciami, príroda a spoločnosť, človek a hodnoty, človek a svet práce, umenie a kultúra, zdravie a pohyb) a taktiež sedem **prierezových tém** (osobnostný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, mediálna výchova, multikultúrna výchova, dopravná výchova, ochrana života a zdravia, tvorba projektu a prezentačné zručnosti), v ktorých učiteľ môže nachádzať možnosti integrovania výtvarnej

výchovy. Predmet výtvarná výchova spolu s hudobnou výchovou sa nachádza vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra.

Výtvarná výchova predstavuje z hľadiska obsahu vyučovania ako celku jedinečnú možnosť tematizovať základné antropologické koncepty (časopriestor - čas, priestor, pohyb, mierka, hĺbka, dĺžka, šírka; kultúrne archetypy vyjadrovania prírody - živly; estetické prežívania- krása, škaredosť, jemnosť; uvedomovanie si osobnej a kultúrnej identity - ja, niekto iný, priateľ, cudzinec, invalidný; afektivita - radosť, smútok, nálada...)

Na rozdiel od iných predmetov, ktoré sa zaoberajú niektorými z týchto tém (prírodoveda, čítanie, náboženstvo, etika), výtvarná výchova angažuje osobnosť žiaka v tom smere, že hľadá spôsob ich vyjadrenia (Výtvarná výchova, príloha ISCED 1).

Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní je jedným z predmetov, ktoré sú žiakom mladšieho školského veku blízke. Jedinec v tomto veku vníma kreslenie ako hru, kreslí, aby sa realizoval. Francúzsky psychológ Jean Piaget je tvorcom myšlienky, že detská kresba je formou semiotickej funkcie a má vo vývojovom rade miesto medzi symbolickou hrou a obrazovou predstavou, pričom obrazovou predstavou dieťa vyjadruje snahu napodobniť skutočnosť. Detská kresba je odrazom toho, čo dieťa vie. Ide o sebavyjadrenie, vyjadrenie pocitov, poznatkov, schopností žiaka na danej vývinovej úrovni. Je prostriedkom poznávania a komunikácie, poskytuje tiež priestor na poznávanie vývinu osobnosti dieťaťa. Paradoxom je, že v primárnom vzdelávaní je dotácia vyučovacieho predmetu výtvarná výchova 1 hodina týždenne. Aj to je jeden z dôvodov, prečo sa zaoberáme práve integráciou výtvarnej výchovy s inými vyučovacími predmetmi a myslíme si, že ako vyučovací predmet je naozaj vhodným v integrovaní obsahu vyučovania v primárnom vzdelávaní.

Nachádzame však aj ďalšie dôvody (výhody), prečo integrovať výtvarné umenie do obsahu vzdelávania. Sú nimi: pozícia učiteľa, sebarealizácia žiaka, zážitkové učenie a konceptualizácia poznatkov.

Pozícia učiteľa

Učiteľ je sprostredkovateľom informácií novým, moderným generáciám. Preto by mal svoj štýl výučby prispôsobiť tak, aby poznatky, ktoré žiaci nadobudnú v škole, vedeli používať v bežnom živote, videli súvislosti v každodenných situáciách. V rámci školských vzdelávacích programov majú učitelia možnosť vytvárať projekty, samostatné predmety, zaobchádzať s disponibilnými hodinami.

Učiteľ primárneho vzdelávania spravidla vyučuje väčšinu predmetov, teda má veľké možnosti efektívne využívať integrovaný spôsob vyučovania výtvarnej výchovy.

Ak si zvolí takýto spôsob výučby, sám sa presvedčí ako podnecuje intelektuálnosť žiaka, čím sa vyučovací proces stáva efektívnejší pre všetkých parcipientov.

Sebarealizácia žiaka

Pre žiakov primárneho vzdelávania je predmet výtvarná výchova najlepšou cestou sebarealizácie. Odborníci kreslenie v tomto veku nazývajú „reč dieťaťa.“

Detská kresba je odrazom toho, čo dieťa vie. Ide o sebavyjadrenie, vyjadrenie pocitov, poznatkov, schopností žiaka na danej vývinovej úrovni. Je prostriedkom poznávania a komunikácie, poskytuje tiež priestor na poznávanie vývinu osobnosti dieťaťa.

Luquet (in Piaget, 2003) vo svojom výskume dokázal, že detská kresba je do ôsmich

až deviatich rokov svojím zámerom realistická. Dieťa najskôr kreslí to, čo vie o sebe alebo o predmete. Až oveľa neskôr graficky vyjadruje, čo na ňom vidí.

Zážitkové učenie

Žiaci spracovávajú symboly, ktoré vizuálne vyjadrujú ich predstavy a koncepty, alebo sú založené na realite.

Žiaci sa učia v skutočných situáciách/aktivitách, používajú reálne pomôcky z reálneho života, nie len učebnice z jedného predmetu. Riešia problémy z rozličných pohľadov, využívajú medzipredmetové vzťahy. V rámci vychádzky či exkurzie spoznávajú a tvoria umelecké diela na základe reálnej situácie.

Konceptualizácia poznatkov

Žiaci využívajú získané, nadobudnuté poznatky vo vzdelávacom procese a prostredníctvom nich si vytvárajú nové poznatky. Žiak spracúva symboly, ktoré vizuálne vyjadrujú jeho predstavy a koncepty, alebo sú založené na realite. Konceptualizuje ich, predstavuje si možný spôsob vyjadrenia a tento svoj koncept sa pokúša realizovať v materiáloch prostredníctvom nástrojov a techník. Žiaci si vytvárajú súvislosti v rámci jednotlivých predmetov. Keď majú súvislosti, učenie je pre nich oveľa jednoduchšie. Znamená to, že učenie jednej témy naprieč viacerými predmetmi trvá dvakrát kratšie ako v tradičnom vzdelávaní.

„Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra rozvíja osobnostné, kognitívne, komunikačné a občianske kompetencie. Pretože žiak je komplexnou osobnosťou a nie je možné rozvíjať jeho kompetencie izolovane, jednotlivé kompetencie sa rozvíjajú cez viaceré témy. Vyjadrovacie procesy umení poskytujú na takúto komplexnosť veľmi dobré východisko, lebo v integrovanej forme zapájajú zmyslové, citové, motorické zložky, spolu s predstavivosťou, fantáziou a analyticko-syntetickým myslením" (Výtvarná výchova, príloha ISCED 1).

Vo výskume sa zaoberáme praktickými overeniami možností integrácie výtvarnej výchovy s inými predmetmi v primárnom vzdelávaní. Zamerali sme sa na proces, teda na to, ako vplýva integrovanie výtvarnej výchovy na úroveň vedomostí obsahu vyučovania v primárnom vzdelávaní. Zaujíma nás tiež progres, rozdiel postojov a názorov žiakov a učiteľov medzi vstupom a výstupom integrovania učebného predmetu výtvarná výchova do vyučovacieho obsahu v konkrétnom ročníku primárneho vzdelávania.

Hlavným cieľom výskumu je integrovať výtvarné umenie do obsahu primárneho vzdelávania prostredníctvom medzipredmetových vzťahov.

CIELE VÝSKUMU

1. Zistiť výsledok integrácie výtvarnej výchovy s inými predmetmi v primárnom vzdelávaní z hľadiska obsahového vyučovania.
2. Skúmať názory učiteľov primárneho stupňa na integračné procesy vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní.
3. Skúmať reflexiu žiakov primárneho vzdelávania na integrované obsahové vyučovanie.

VÝSKUMNÝ POSTUP A ZÁKLADNÁ METODOLÓGIA

Hlavným výskumným postupom nášho výskumu je konštantná komparácia, ktorá vytvára teóriu induktívnym spôsobom z údajov. Zároveň je zložkou metodologickej techniky, ktorá sa nazýva zakotvená teória (grounded theory). Musíme mať na pamäti teoretickú senzitivitu, ktorá sa uplatňuje v celom výskume. Ide o rozvinuté analytické myslenie výskumníka, jeho tvorivosť a nápaditosť, schopnosť neustáleho kladenia si otázok, nachádzať odpovede a na základe toho prehlbovať získavanie údajov (Gavora, 2007).

Základnou vetvou metodológie nášho výskumu je fenomenologická analýza. Napriek tomu, že v názve figuruje pojem analýza, ide o komplexný systém metodológie, ktorý zahŕňa všetky komponenty výskumu. Jej cieľom je odhaliť prežívanie sveta (myšlienky, pocity, sebauvedomovanie človeka) vybranej skupiny respondentov, ktorí majú s určitým javom spoločnú skúsenosť.

METÓDY VÝSKUMU

Pri skúmaní, analyzovaní a vytváraní novej teórie sme si zvolili nasledovné metódy, ktoré sú si navzájom rovnocenné:

1. Neštruktúrované interview pre učiteľov pred realizáciou integrovaného obsahového vyučovania a pološtruktúrované interview po realizácii, zamerané na základné oblasti:
   a) aké sú názory učiteľov na integrované obsahové vyučovanie v primárnom vzdelávaní aj prostredníctvom výtvarnej výchovy,
   b) čo považujú učitelia za najväčšie klady a zápory takéhoto typu alternatívneho vyučovania výtvarnej výchovy,
   c) ako zabezpečiť, aby učitelia (nielen) výtvarnej výchovy primárneho vzdelávania využívali v edukačnom procese medzipredmetové vzťahy.
2. Skupinové interview s ohniskovou skupinou žiakov po uskutočnení inovatívneho programu, v ktorom sa zameriame na to,
   a) ako vnímajú žiaci inovatívny spôsob vyučovania,
   b) či je takáto edukácia podľa nich efektívnejšia ako tradičný typ vyučovania,
   c) v čom vidia pozitíva a negatíva integrovaného vyučovania.
3. Obsahová analýza produktov žiakov, ktoré vzniknú počas výučby integrovanej výtvarnej výchovy do iných povinných predmetov a prierezových tém primárneho vzdelávania.

ZÁVER

Prínosy pre prax predpokladáme v dvoch oblastiach:

1. Záverečným výstupom z dizertačnej práce budú prínosy pre teóriu.
   a) Predpokladáme, že zistíme, aká vysoká/nízka je efektívnosť integrácie výtvarnej výchovy s inými predmetmi v primárnom vzdelávaní z hľadiska obsahového vyučovania, ako vnímajú žiaci takýto typ vyučovania a aký je názor učiteľov.
   b) Porovnanie so svetovými trendmi a definovanie rozdielov alebo divergentných tendencií medzi názormi pedagógov a teóriou.

2. Najväčšie prínosy dizertačnej práce predpokladáme pre prax.
   a) Predpokladáme, že predstavíme pedagógom v praxi novú, kvalitnejšiu, konštruktívnejšiu dimenziu výchovy a vzdelávania. Zároveň bude našou snahou povzbudiť ich do vytvárania projektov zameraných na implementáciu výtvarnej výchovy s inými predmetmi, aby tak zefektívňovali edukačný proces a žiakom ponúkli vnímať súvislosti v jednotlivých sférach života.
   b) Pokúsime sa vytvoriť súbor aktivít zameraných na integráciu výtvarnej výchovy s predmetmi a prierezovými témami primárneho vzdelávania, ktoré budú v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi.

Literatúra

GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu.* 2 vyd. Bratislava. Polygrafické stredisko UK. 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
HAUSER, J.: *Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike*, ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Bratislava. Štátny pedagogický ústav. 2008.
HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum.*2. vyd. Praha. Portál. 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
RAKOUŠOVÁ, A.: *Integrace obsahu vyučování.* 1. vyd. Praha: Grada. 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-2529-1.
ROESELOVÁ, V. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově.* Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
VALACHOVÁ, D.: *Povedzme to farbami*: Multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove. 1. vyd. Brno. Tribun EU. 2009. 146 s. ISBN 978-80-7399-855-4.

Autor:

Mgr. Hana Jakubíková
Ústav umelecko-edukačných štúdií
Katedra výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: hana.jakub@gmail.com

VOLNÝ ČAS JAKO PROSTŘEDEK ZVÝŠENÍ POHYBOVÉ AKTIVNOSTI U SENIORŮ A PREVENCE AGEISMU

Kamil Janiš ml.

Abstrakt

Příspěvek se zabývá volným časem a jeho významem v oblasti prevence pohybové nedostatečnosti a ageismu. Cílem příspěvku je popsat volný čas jako prostředek ke zvýšení pohybové aktivnosti a jako prostředek prevence ageismu.

ÚVOD

Tématem disertační práce autora je: *Volný čas seniorů.* Příspěvek se zabývá pouze určitou (výše uvedenou) oblastí volného času.

Volný čas je oblastí, která nám připadá známá, jasná, „nevědecká“ apod. Z tohoto důvodu jej podceňujeme, a to především laická společnost, tedy většina společnosti (Průcha, 2009). Kvalitní a smysluplné trávení volného času nám přináší množství benefitů, a to především zdravotních (nutno chápat zdraví komplexně, tedy zahrnout fyzické, psychické a sociální zdraví), výchovných a vzdělávacích. Zdravotní benefity volnočasových aktivit lze relativně dobře sledovat. Benefity výchovné (volnočasové aktivity jako prostředek a metoda výchovy) a vzdělávací (vzdělávání v rámci volnočasových aktivit) jsou již hůře zaznamenatelné, resp. měření efektivnosti je prakticky nulové. Přesto víme, že ta efektivnost existuje. Nezanedbatelný je i efekt preventivní, který se prolíná všemi funkcemi volného času a uvedenými benefity.

Volnočasové aktivity jednoznačně zvyšují kvalitu života a přispívají k prožití aktivního a kvalitního stáří (Maciejasz-Światkiewicz, Palmer, 2008).

Výhoda volného času spočívá i v jeho účinnosti v porovnání s investovanými finančními prostředky.

Seniorem je v textu příspěvku myšlena osoba ve věku 65 a více let. Vymezení seniora pouze na základě kalendářního věku bylo určeno na základě přesvědčení, že kalendářní věk je jediným objektivním faktorem. K tomuto tvrzení se přiklání i Zaidi (2008).

CO JE TO VOLNÝ ČAS?

Relativně banálně položená otázka, která však v sobě skrývá riziko, a to ve vztahu k seniorům. Z literatury vyplynul fakt, že běžně prezentované definice volného času nejsou na seniory aplikovatelné.

V literatuře je možné se setkat se dvěma základními přístupy. Jeden přístup vychází z tzv. reziduální teorie, která volný čas popisuje jako čas zbytkový, který jedinci zůstane po odečtení času potřebného k práci (škole), hygieně a ostatním činnostem, které jsou nutné pro život jedince. Takto volný čas definoval i zakladatel pedagogiky volného času Joffre Dumazedier. Dumazedier definuje volný čas jako *„komplex aktivit mimo pracovní, rodinné a společenské závazky (i mimo biofyzickou péči o vlastní osobu), jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil se nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu.“*(Pácl in Spousta et al., 1997, s. 62).

Druhý přístup k definování volného času, nazývá autor tohoto příspěvku přístupem „hedónističtějším“. Bakalář (1978, s. 65) volný čas definuje jako: *„čas, v němž člověk svobodně volí a koná takové činnosti, které mu přinášejí potěšení, zábavu, odpočinek, které více či méně rozvíjejí a obnovují jeho tělesné a duševní schopnosti, popřípadě tvůrčí síly.“* Obdobnou definici představuje opět stejný autor (1978, s. 65). *„Je to čas, v němž je člověk více než jindy sám sebou, kdy nejvíce patří sobě, kdy koná z větší části svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe a ze svého vnitřního zájmu pro druhé. V tomto smyslu přináší také bezprostřední užitek sobě i druhým.“*

Definice dle reziduální teorie je v odborné literatuře užívanější, ale ve svém důsledku není úplně univerzální na všechny jedince ve společnosti. Büchele, Lindhof a Poy (2007) uvádějí, že z reziduální teorie „vypadávají“ nezaměstnaní, matky či otcové na rodičovské dovolené a senioři. Jedná se především o uvedení pojmu práce. I když se nevylučuje, aby senioři pracovali, můžeme přece jen předpokládat, že většina jich není v zaměstnaneckém poměru.

Druhý uvedený přístup k definování volného času skýtá jiná úskalí. Filipcová (1967) upozorňuje na existenci limitů, které nám vždy brání v naprosto svobodné volbě při výběru volnočasových aktivit.

Je tedy nutné najít ještě univerzálnější definici, resp. možná definovat volný čas ve vztahu k jednotlivým skupinám obyvatel. Jak tedy definovat volný čas seniorů?

Autor příspěvku definuje volný čas seniorů na základě reziduální teorie a přiklání se k následujícímu znění. *„Volný čas seniorů je takový čas, kdy jsou provozovány zájmové aktivity na základě fyzických, psychických, sociálních a zájmových aspektů jednotlivých osob, které jsou vykonávané mimo čas věnovaný péči o vlastní osobu, domácnost, rodinu a uspokojování základních potřeb jedince v seniorském věku. Jedná se o takové aktivity, které přinášejí radost, zábavu, spokojenost, potěšení a uspokojení.“* (Janiš ml., 2011, s. 694).

Definování volného času však nelze skončit s hlubším vymezením. Vždy je nutné „dodefinovat“ další „časy“, které se s volným časem pojí a někdy bývají zaměňovány či někomu splývají. Výše uvedený Dumazedier mimo volného času popsal i čas polovolný a čas vázáný. Čas vázaný je takový čas, kdy jsme vázáni nějakou činností, avšak již máme relativně „volno“. Typickým příkladem je např. jízda vlakem do zaměstnání, školy, cesta k lékaři apod. Polovolný čas je takový čas, kdy určitou činnost vykonáváme dobrovolně, ale zároveň i z jisté povinnosti. Typickou polovolnočasovou aktivitou je možná překvapivě práce na zahrádce, a to z důvodu, že na zahrádce některé úkony musí být vykonány, aby se dostavil požadovaný výsledek (úroda apod.). Filipcová (1967) a Vrána (1948) poznamenávají, že se jedná o jakoukoliv činnost, která přináší jedinci nějaký zisk.

Jiným faktorem, který není překážkou při definování volného času seniorů, ale především ve výše uvedené laicizaci celé problematiky, je subjektivnost významu volného času pro každého jedince individuálně.

Při otázce – „Co pro Vás znamená volný čas?“ – by dotazovaní jen těžko volný čas definovali dle výše uvedených definic. Pro každého jedince je volný čas jeho osobní sférou, něčím co považují za natolik intimní a domnívají se, že nikomu do jeho trávení nic není. Rozmanitost ve vnímání volného času dokazují i odpovědi seniorů na uvedenou otázku, kterou Kasper a Lubecki (2003, s. 2-4) předložili spektru seniorů. Výzkum probíhal v Německu a níže jsou uvedeny vybrané odpovědi.

„Když jsem se probudil, ano, můžu říci – mám po práci, jako důchodce.“

„Volný čas je, když nyní mohu dělat věci v klidu.“

„Volný čas je vědomé využití života.“

„Od svého odchodu do důchodu, nic nemusím, ale dělám jen co chci."

„Chodím pravidelně ke své nemocné matce nebo trávím čas se svými vnoučaty – je to volný čas, protože to dělám rád."

VOLNÝ ČAS JAKO PROSTŘEDEK KE ZVÝŠENÍ POHYBOVÉ AKTIVNOSTI[1]

Výše uvedené definice (volného, polovolného a vázaného času) jsou v této části příspěvku stěžejní. Musí však být doplněny o další dva pojmy – *pohybová nedostatečnost* a *pohybová aktivnost*.

Dobrý (in Hendl, Dobrý, a kol., 2011, s. 17) definuje pohybovou aktivnost jako: *„nakumulovaný souhrn bazálních, zdraví podporujících, sportovních a jiných pohybových aktivit[2] v určité časové jednotce (doba pobytu ve škole, doba mimo školu, v rodině, den, měsíc, hodina, školní přestávka apod.), vykonávaných v jednom intervalu nebo nashromážděných v několika oddělených intervalech. Pohybová aktivnost je komplexní záležitostí. Zahrnuje mnoho různých druhů pohybových aktivit, například chůzi, hraní volejbalu s dětmi nebo hrabání listí na zahradě, ale také tradiční cvičební a strukturované aktivity, jako je kondiční běh nebo aerobik. Pohybovou aktivnost lidí ovlivňuje několik faktorů. Patří mezi ně sebevědomí, přesvědčení, že člověk něco pohybovou aktivností získá, podpora ze strany rodiny a přátel, radost ze snahy něčeho dosáhnout. Pravidelná pohybová aktivnost v doporučeném týdenním objemu včetně stupně namáhavosti je považována za jeden z nejdůležitějších faktorů podpory zdraví každého lidského jedince v kterémkoli věku."*

Stejný autor (na téže straně) definuje pohybovou nedostatečnost jako: *chování jedince projevující se velmi nízkým objemem bazálních (běžných denních) pohybových aktivit a deficitem strukturovaných pohybových aktivit, s prevalencí sedavého způsobu života."*

Pokud vyjdeme ze všech výše uvedených definic, konstatujeme, že za pohybovou aktivitu lze považovat i uvedenou chůzi, hrabání listí apod. Pokud však jdeme k lékaři, tak se nejedná o volný čas, ale o čas vázaný. Hrabání listí je časem polovolným. Z toho vyplývá, že pohybové aktivity nemusí být realizovány ve volném čase.

Jedním výstupem z konference *STRATEGIES FOR SENIORS AND SPORT* bylo zvýšení pohybové aktivnosti seniorů a tvorba příležitostí k realizaci, a to prostřednictvím sociální politiky (v oblasti seniorů) v jednotlivých státech, jako ústřední bod sociální politiky (Enderwitz, 2004).

V uvedené definici volného času seniorů a v textu Dobrého je podstatné soustředit se na pojem radost. Právě u pojmu radost se dostáváme k volnému času jako prostředku ke zvýšení pohybové aktivnosti.

Pohybové volnočasové aktivity by neměly být „aktivity pro aktivity", ale měly by být zábavou, radostí, potěšením apod. Nelze se však pouze spoléhat na situaci, že senioři si takové aktivity budou organizovat individuálně, ale společnost by je měla vytvářet a nabízet. Nedílnou součástí by též měly být výchovné a vzdělávací aktivity pro seniory v oblasti zdravotních benefitů pohybových volnočasových aktivit[3].

---

[1]Doporučuji pročíst publikaci: Psychologie aktivního způsobu života – Marcus, Forsyth. Viz recenze: JANIŠ, K. ml. B. H. Marcus, L. H. Forsyth/Psychologie aktivního způsobu života (recenze). *Československá psychologie*, 2011 roč. 55, č. 3, s. 276-277. ISSN 0009-062X.

[2]*Pohybová aktivita: druh nebo druhy pohybu člověka, které jsou výsledkem svalové práce provázené zvýšením energetického výdeje …"* (Dobrý in Hendl, Dobrý, a kol., 2011, s. 16)

[3] Musí však být brán zřetel na skupinu seniorů jako na heterogenní. Je poměrně vysoký věkový rozptyl mezi seniory, zdravotní omezení, bydliště a mnoho jiných.

I když Crombie, et al. (2004) v realizovaném výzkumu zjistil, že senioři jsou relativně dobře informováni o výhodách (zdravotních benefitech) pohybových aktivit. Ovšem ze závěru výzkumu vyplývá, že se tak senioři nechovají.

Potřebnost vytváření dostatečně široké nabídky je nutné opřít o nově realizované výzkumy u samotných seniorů, ale i o výzkumy, které by měly zjišťovat efektivnost zavedených opatření.

Hendl (in Hendl, Dobrý, a kol., 2011, s. 155) pokládá otázky, které by měla zjišťovat „politická reprezentace“. Např.: *„Zvyšují pohybovou aktivnost seniorů odměny vázané na pojištění?“*

U seniorů je žádoucí zjišťovat, které determinanty se podílejí na jejich pohybové aktivnosti či pohybové nedostatečnosti, resp. jejich volnočasovém chování. Vycházet lze z následujícího schématu.

Schéma 1: Přehled determinantů podílejících se na volnočasovém chování

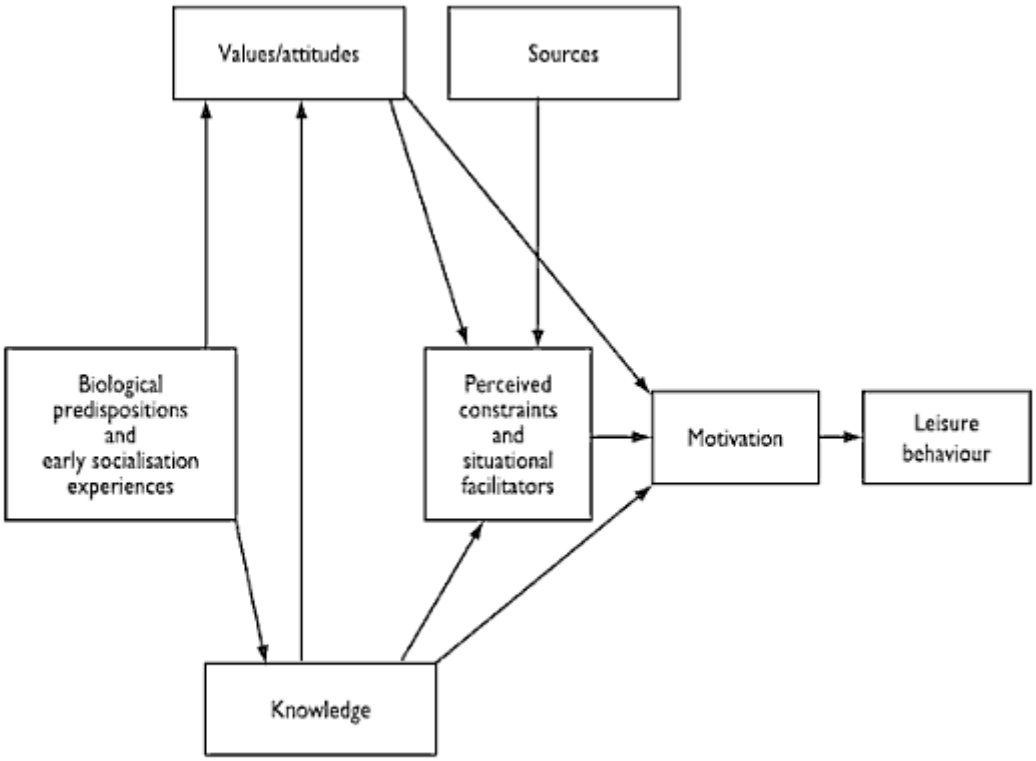


Figure 10.1 A path-analytic model of motivational determinants of leisure behaviour

Iso-Ahola a Mannell (2004, s. 188)

V rámci soukromě-odborné debaty (s autorem příspěvku) prof. Hendl podotkl, že by za motivací měla být ještě vůle.

Nejdůležitější je však využít skrytého (ale známého) potenciálu volného času, který je vnímán pozitivně a snažit se různými formami přesvědčit seniory, aby jej kvalitně využívali a přispívali tak k subjektivně vyšší kvalitě svého života.

Tato část příspěvku je pojata spíše námětově, na co bychom se měli mj. ve volném čase seniorů soustředit. Zároveň chce autor příspěvku zdůraznit, že nemá představu o volném čase

seniorů (jejich aktivitách) jako o tělesné výchově. Pohybové volnočasové aktivity jsou však nedílnou součástí (měly by být) života.

Závěrem této části příspěvku je uvedeno hierarchické uspořádání znaků adekvátního pohybového režimu, který tvoří pohybové aktivity přiměřené možnostem, zálibám apod. jednotlivců.

Krejčí (Hendl, Dobrý, a kol., 2011, s. 194-195)[4]:

1. Zvládnutelnost – pohybové aktivity.
2. Spontánnost – pocit svobody, lehkosti a radosti z pohybu (efekt flow – ponoření se do aktivity, unešení aktivitou).
3. Saturace – pocit spokojenosti, naplnění v průběhu a po pohybové aktivitě.
4. Opakovatelnost – přání vracet se k pohybové aktivitě (v této fázi lze uvažovat o zvyšování zátěže).
5. Nastavitelnost – dávkování pohybové zátěže ve vztahu k aktuálnímu zdravotnímu stavu, věku apod.
6. Dostupnost – aby pohybová aktivita mohla být prováděna kdykoli, ideálně kdekoli a denně. Zde může docházet ke kombinaci různých pohybových aktivit.
7. Bezpečnost – ve smyslu úrazové zábrany při daných pohybových aktivitách.

I ve výše uvedeném hierarchickém uspořádání znaků adekvátního pohybového režimu nalezneme odkaz na radost z pohybu. Volnočasové pohybové aktivity v seniorském věku by seniory měly především „bavit“.

VOLNÝ ČAS JAKO PREVENCE AGEISMU

Jiná dimenze volného času je představena níže. Volný čas lze přijmout jako prostředek prevence ageismu (Janiš ml., 2012).

Ageismus jako diskriminace na základě věku, je aktuálním problémem nejen ve společnosti v České republice, který je do jisté míry vytvářen médii a většinová společnost je zatížena řadou stereotypů o seniorech. Níže jsou uvedeny vybrané titulky zpráv na internetu + název jedné „skupiny“ na facebooku:

Důchodci vzali útokem supermarket nabízející levné máslo.

Prodejce zmlátil důchodce, který si rozmyslel "výhodnou" koupi vysavače.

Podpora mladých rodin je důležitější než vyšší důchody, míní většina lidí.

Podvodník sliboval důchodcům vrácení přeplatku, v mžiku je okradl o úspory.

Jejich revírem je Kaufland, jejich tempo je vražedné - DŮCHODCI! (facebook)

Jaké informace získáme o seniorech na základě výše uvedeného? Senioři jsou naivní, hloupí, chudí, nepotřební. Ještě bychom mohli doplnit plejádu reklam se seniory, kdy se dozvíme, že existuje výborné lepidlo na zubní protézu, hygienické pomůcky při inkontinenci apod. Opět žádné pozitivum. Objektivně je nutné poznamenat, že i senioři mají negativní představy o mládeži – nevychovaná, neslušná, nemá žádné cíle apod. Jedním z východisek je opět volný čas. V tomto případě však společné trávení volného času seniorů,

[4] Řazeno od pomyslné základny pyramidy k jejímu vrcholu.

dětí a mládeže.

Hayesová (1998) poukazuje na možnost „omezení“ předsudků pomocí příležitosti ke spolupráci a setkání se. Nenásilná možnost setkání se vyplývá z podstaty volného času, což může být i přirozený prostředek prevence ageismu.

Podstatné však je, aby obě skupiny byly v aktivní roli. Ani jedna nesmí být pouze receptivní. To eliminuje různé besídky a jiná představení. K vzájemnému volnočasovému setkávání může docházet na půdě školy, středisek volného času a jiných institucí, které mají možnosti a podmínky k realizaci daných aktivit. Škála jednotlivých volnočasových aktivit je opět poměrně široká a dána především specifiky lokality, úrovní motivace, schopnostmi a dovednostmi účastníků aj.

Příklad dobré praxe: V několika posledních letech můžeme hovořit o boomu internetu, resp. jeho dostupnosti, výrazné přenesení komunikace do podoby elektronické komunikace. Vzhledem k tomu, že ani senioři nezůstávají mimo uvedený trend, je nutné zvyšovat jejich počítačovou gramotnost. Řada organizací, měst, škol aj. institucí nabízí kurzy pro seniory. Tošnerová (2009) poukazuje na změnu rolí, kdy se lektory stávají žáci (či vnuci) a senioři jsou žáky.

Takové aktivity jsou realizovány i v České republice. Jedná se např. o ZŠ ve Vraném nad Vltavou (http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13105/ROZVOJOVE-CILE-TISICILETI-VE-VYUCE-INTEGROVANEHO-PREDMETU-GLOBALNI-VYCHOVA.html/). Obdobným příkladem jsou žáci základních škol ze Vsetína (blíže viz http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/predstavujemevam/nejzajimavejsiskolniprojekty/35440.aspx).

Hlavní předností společného trávení volného času je, že ani jedna strana nepřichází na volnočasový program: „Prevence ageismu“, tedy neví, že volný čas jim má přinášet něco více. Právě skryté podtexty volnočasových aktivit lze považovat za jejich velký přínos.

ZÁVĚR

Na volný čas seniorů lze nahlížet z mnoha aspektů – pedagogického, psychologického, sociologického aj. Chápeme význam volného času, ale senioři jsou skupinou relativně opomíjenou, a to oproti dětem a mládeži. Přesto dnes senioři začínají tvořit stále početnější skupinu obyvatel jednotlivých vyspělých států. Volný čas jako prostředek prevence je levný a příjemný.

Volný čas (volnočasové aktivity) by měl být přirozenou součástí preventivních programů, a to nejen těch určených žákům a studentům, ale i dospělým a seniorům.

Literatura

BAKALÁŘ, E. 1978. *Umění odpočívat*. Praha : Práce.

BÜCHELE, R., LINDHOF, S., POY, J. Definitionen/Grundbegriffe. In FOTH, K., SPIGALSKI, J., (eds.) *Freizeit und Kommune. Begriffe-Definitionen-Erlaüterungen*. Studierenprojekt Freizeit in der Stadt (Hrsg.) [online]. Heft 1. Berlin: ISR, 2007. s. 5-48. ISBN 9783798320086. [cit. 2011-1-27]. Dostupné na internetu: <http://paperc.de/9310-freizeit-und-kommune-9783798320086/pages/1>.

CROMBIE, I., K., IRVINE, L., WILLIAMS, B., McGINNIS, A., R., SLANE, P. W., ALDER, E., M., McMURDO, M. E. Why older people do not participate in leisure time physical activity: a survey of activity levels, beliefs and deterrents. *Age and Ageing*. [online]. 2004,

Vol. 33, No. 3, [cit. 2011-11-12], pp. 287-292. Dostupné z: <http://ageing.oxfordjournals.org/cgi/reprint/33/3/287.pdf>.
ENDERWITZ, A. Deutsche Zusammenfassung. In *STRATEGIES FOR SENIORS AND SPORT.* London: Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society/ *Deutsch-Britische Stiftung für das Studium der Industriegesellschaft,* 2004. [online][cit. 2010-6-6] Dostupné na internetu:<http://www.agf.org.uk/cms/upload/pdfs/R/2004_R1460_e_strategies_for_seniors_and_sport.pdf>.
FILIPCOVÁ, B. 1967. *Člověk, práce, volný čas*. 2. vyd. Praha : Svoboda.
HAYESOVÁ, N. 1998. *Základy sociální psychologie.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-198-3.
HENDL, J., DOBRÝ, L., a kol. 2011. *Zdravotní benefity pohybových aktivit*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-2000-8.
ISO-AHOLA, S. E., MANNELL, R. C. Leisure and health. In HAWORTH, J. T., VEAL, A. J. (eds.) *Work and Leisure*. New York: Routlege, 2004. ISBN 0-415-25058-7.
JANIŠ, K. ml. Volný čas seniorů. In POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A. (eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 693-700. ISBN 978-80-244-2815-4.
JANIŠ, K. ml. Volný čas jako prostředek ke zlepšení mezigeneračních vztahů. *Prevence,* 2012, roč. 9, č. 2, s. 10-11. ISSN 1214-8717.
KASPER, B., LUBECKI, U. Zu Fuss Unterwegs – Mobilität und Freizeit älterer Menschen. *Raum und Mobilität, Arbeitspapiere des Fachgebiets VerkehrswesenundVerkehrsplanung*10, 2003. [online][cit. 2010-6-6]. Dostupné na internetu: <http://www.vpl.tu-dortmund. de/cms/Medienpool/PDF_Dokomunte/Arbeitspapiere/AP10_von_Birgit_Kasper_und_Ulrike_Lubecki.pdf>.
MACIEJASZ-ŚWIATKIEWICZ, M., PALMER, M. Economical Determinants of Psychological Problems of the Elderly. In GLEBOCKA, A., GAWOR, A. (Eds.) *Quality of Life – Different Perspectives.* Cracow: „Impuls“ Publisher, 2008. ISBN 978-83-7308-994-5.
PRŮCHA, J. 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
SPOUSTA, V., et al. 1997. *Teoretické základy výchovy ve volném času*: *Úvod do studia pedagogiky volného času*. 1. dotisk 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1007-X.
TOŠNEROVÁ, T. 2009. *Jak si vychutnat seniorská léta*. Praha: Computer press. ISBN 978-80-251-2104-7.
VRÁNA, S. 1948. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium.
ZAIDI, A. 2008. *Well-being of Older People in Ageing Societies.* Aldershot : Ashgate. ISBN 978-0-7546-7596-9.

Autor:
Mgr. Kamil Janiš
Ústav pedagogických a psychologických věd
Fakulta veřejných politik Slezské univerzity
Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava
e-mail: kamil.janis@fvp.slu.cz

SPOLUPRÁCA ŠKOLY A RODINY S DÔRAZOM NA JEJ SPOLOČENSKÝ ASPEKT

Katarína Kačinová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou spolupráce školy a rodiny, resp. učiteľov a rodičov, ako jednej z foriem ich vzájomného sociálneho kontaktu, pričom zdôrazňuje jeho spoločenské súvislosti. Zdôrazňuje spoluprácu týchto činiteľov ako nevyhnutný predpoklad na harmonické utváranie osobnosti dieťaťa, ako aj na zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho (edukačného) procesu a jeho výstupov. Sústreďuje sa najmä na rozpracovanie základných teoretických východísk (termínov) danej problematiky.

ÚVOD

„Skúšať vychovávať mládež bez pomoci a podpory z rodiny
je ako skúšať zametať listie vo vetre.“
Paulina Gough, 1991

Nástup dieťaťa do školy predstavuje pre samotné dieťa, ale aj pre život (najmä najbližšej) rodiny významnú udalosť. Od tej chvíle sa na jeho výchove podieľajú a spolupôsobia obidve tieto inštitúcie, pričom jej úspech v mnohom závisí od podoby ich vzájomného vzťahu. Popri rodine sa tak škola stáva druhou najvýznamnejšou inštitúciou v živote (školopovinného) dieťaťa, ktorej pôsobenie sa neobmedzuje len na roky školskej dochádzky, ale častokrát má na nás vplyv po celý život. V súčasnosti sa ukazuje, že svoje ciele a úlohy v oblasti výchovy nemôže plniť bez spolupráce s rodinami detí/žiakov. (Višňovský, 2005, s.18) Pretože ako to obrazne vyjadruje Paulina Gough, vychovávať deti bez aktívnej podpory a účasti rodičov je priam nemožné. *„Vzťah rodiny a školy je primárne takou interakciou a spoluprácou oboch týchto výchovných inštitúcií, v ktorých sa spája ich spoločné úsilie tak, aby viedlo k optimálnej výchove a vzdelávaniu dieťaťa“*. (Beňo, 2006, s. 38)

Na základe načrtnutých východísk považujeme spoluprácu školy a rodiny za podmienku harmonického utvárania osobnosti dieťaťa a významný potenciál jeho (nielen) školskej úspešnosti. Zároveň zdôrazňujeme prepojenosť (vzťahu) školy a rodiny so širším spoločenským prostredím. Túto prepojenosť vnímame ako obojsmernú, pretože nielenže škola či rodina sú súčasťou spoločnosti a prijímajú tak a odzrkadľujú jej vplyvy, ale sú aj jej aktívnou súčasťou.

VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

Vzťah školy a rodiny prešiel počas svojho vývoja mnohými premenami. Z logických dôsledkov, ako aj z pohľadu do dejín školstva a pedagogiky vyplýva, že pre nastolenie riešenia danej oblasti sú kľúčové dva momenty:

- chápanie školy ako inštitúcie,
- zavádzanie povinnej školskej dochádzky.

Samotný názov nášho príspevku i jeho úvod naznačujú, že riešenie otázky spolupráce školy a rodiny je v mnohom determinovaný širšou spoločenskou situáciou. Ukazovateľom toho je

i zmena vzájomného vzťahu týchto výchovných činiteľov v posledných rokoch, keď škola vo vzťahu k rodičom prešla od „formálnej“ spolupráce k aktívnejšiemu zapájaniu sa rodičov do činnosti školy i činnosti pre školu.

Demokratické zmeny spolu s výrazným presadzovaním humanizácie výchovy a vzdelávania so sebou prinášajú možnosti angažovania (sa) rodičov do činností školy a vzájomného zblíženia školy s rodičmi žiakov. Vychádzajú z predstavy, že rovnako ako učitelia, tak aj rodičia dokážu za vhodných podmienok uplatňovať vo vzdelávacom procese svoje silné stránky či presadzovať svoje záujmy a zodpovedne sa rozhodovať. (podľa Payne 1997; in Rabušicová 2001) Ako však uvádza Frýdková (2010, s.77), tieto zmeny a nové trendy sa presadzujú značne problémovo a pomaly. Medzi oboma stranami – učiteľmi i rodičmi – pretrváva nedôvera, nedostatok rešpektu, obozretnosť pri komunikácii a zaujatie obranného postoja, čo možno podľa autorky interpretovať ako nedostatok premyslených stratégií, princípov či postojov škôl k zmene filozofie vo vzťahu k verejnosti.

V zhode s citovanou autorkou (Frýdková, 2010), sa v nasledujúcom texte zameriavame na teoretické rozpracovanie pojmov, ktoré považujeme v súvislosti s vymedzením vzájomného pôsobenia školy a rodiny za najdôležitejšie.

Vzhľadom na predmet príspevku je našou prvoradou úlohou definovanie pojmu *spolupráca* či *kooperácia*. Zámerne uvádzame oba tieto pojmy, pretože sa v bežnej hovorovej i odbornej komunikácii zvyknú používať ako totožné. Dodávame však, že termín kooperatívny (či kolaboratívny) sa používa najmä v anglo-americkej literatúre, avšak v súčasnosti je už značne udomácneným termínom. (podľa Kurincová, 2001, s. 2002)

V podmienkach školy sa s týmito pojmami stretávame v nasledovných súvislostiach:

- z *hľadiska didaktiky* spomenieme skupinkovo-kooperatívne vyučovanie (Švec, 1988) či kooperatívne vyučovanie a kooperatívne učenie (Kasíková, 1997,1995; Žilínek 2000 a ďalší),
- z hľadiska našej témy je pre nás relevantné *sociálno-psychologické hľadisko*, ktoré predstavujú vzťahy a štýl práce medzi predstaviteľmi školy, ako aj vzťahy medzi učiteľmi a rodinou, presnejšie rodičmi žiakov.

Spoluprácu či *kooperáciu* preto chápeme ako vzťah, resp. činnosť zúčastnených inštitúcií/osôb, založenú na vzájomnej interakcii, ktorá smeruje k dosiahnutiu spoločného cieľa – v našom prípade k harmonickému utváraniu osobnosti dieťaťa/žiaka. Považujeme za potrebné zdôrazniť špecifickosť týchto výchovných činiteľov, pretože hoci sa obidva usilujú o rovnaký cieľ a snažia sa ho spoločne dosiahnuť, každý z nich má predovšetkým smerovať k splneniu tých výchovných úloh, ktoré sú preň osobité a druhou stranou nenahraditeľné. Ako píše Brezinka (1996, s. 147), „pripomínať „spoločnú zodpovednosť“ môže mať zmysel len vtedy, keď najskôr každý prevezme svoju vlastnú zodpovednosť za to, k čomu bol on sám povolaný“. Ich vzájmná spolupráca bude potom prínosom pre všetky zapojené strany.

Úspešnú a efektívnu spoluprácu si tak nevieme predstaviť bez vzájomného *partnerského vzťahu rodiny a školy* (school-family partnership). Podľa Frýdkovej (2010, s.55) predpokladá partnerstvo školy a rodiny „obojsmerný vzťah, v ktorom každý z partnerov prijíma časť zodpovednosti a úloh“. Keďže má ísť o rovnocenný vzťah, vyžadujúci vzájomné uznanie prínosu druhej strany pre rozvoj dieťaťa, prikláňame sa k názoru K. Trnkovej, ktorá za výstižnejší považuje termín *smerovanie k partnerstvu rodiny a školy*. (in Rabušicová et al., 2004)

Epsteinová (1995) uvádza nasledovnú typológiu angažovanosti školy, rodiny a komunity:

1. *Rodičovská výchova* – spočíva v pomoci školy rodinám pri vytváraní motivujúceho prostredia v rodine na učenie
2. a v rámci toho lepšieho spoznania rodiny žiaka.
3. *Komunikácia* – týkajúca sa vytvorenia a udržiavania jej efektívnej-obojstrannej podoby, výmene informácií o programe a pokroku detí.
4. *Dobrovoľníctvo* – v pomoci triedam pri žiackych aktivitách a funkčnosti školy.
5. *Domáca príprava* – zahŕňajúca poskytovanie takých informácií a nápadov rodinám, ktoré môžu byť nápomocné pri domácej príprave detí, vrátane oboznámenia rodiny s dôležitými rozhodnutiami školy a jej aktivitami.
6. *Rozhodovanie* – rodina je spoluúčastníkom na riadení školy.
7. *Spolupráca s komunitou* – spočívajúca v identifikácii a využívaní možností komunity na podporu práce školy, detí vrátane ich rodín a spätnej podpore komunity. (podľa Jones, Ignelz, 2001)

Za najdôležitejšiu považuje autorka *komunikáciu*, s čím súhlasíme, avšak zvlášť upozorňujeme na prvý a štvrtý typ angažovanosti, pretože si myslíme, že medzi informovanosťou rodičov o otázkach výchovy, učenia sa a učenia detí, ktorú im poskytuje (nielen) škola a zapojením sa rodičov do aktivít školy, resp. kooperáciou s ňou, nachádzame podstatné súvislosti. Môžeme predpokladať, že tam kde rodina cíti úprimný záujem školy, resp.učiteľov, bude i jej angažovanosť väčšia. Rovnako záujem rodiny o dianie v škole môže byť podnecujúci pre samotných učiteľov. Od školy sa však vyžaduje aby bola v tomto smere „priekopníčkou“ a urobila prvý krok, kam spadá i rodičovská výchova.

KOOPERÁCIA ŠKOLY A RODINY V SPOLOČENSKOM KONTEXTE

Vzhľadom na to, že škola a ani rodina nepôsobia v akomsi vákuu, ale sú spoločenskými inštitúciami, odrážajúcimi špecifické sociálne i ekonomické podmienky, potreby, normy a hodnotové orientácie danej spoločnosti či konkrétnej komunity, považujeme za potrebné vymedziť základný spoločenský rámec spolupráce školy a rodiny (obr.1).

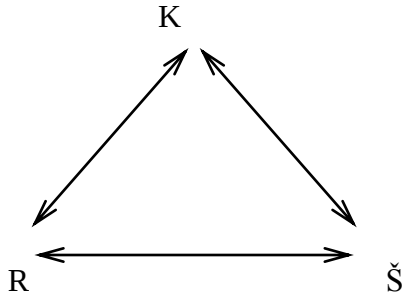
Škola i rodina vždy boli sú súčasťou väčších spoločenstiev čo ovplyvnilo aj ich vzájomné vzťahy a výchovu. Ako uvádza Brezinka (1996, s.135) *„rodinnú výchovu podporovali, kontrolovali a dopĺňali nadrodinné verejné inštitúcie“*. Ako ďalej pokračuje, výchova *„bola vždy i záležitosťou obce a štátu, pretože deti sú vždy i budúcimi spoluobčanmi“*. V tom vidí uvedený autor i súdržnosť každej spoločnosti a jej trvanie.

V súčasnosti možno rodičov a štát považovať za najdôležitejších „nositeľov kultúry“, pričom štát vychováva predovšetkým prostredníctvom učiteľského personálu na školách. Podľa citovaného autora tak vo výchove panuje deľba práce, ktorá je daná vopred stanovenou úlohou – dieťaťu od jeho narodenia do približne osemnásteho roku života dopomôcť k životnej zdatnosti. Z pohľadu dieťaťa je tak výchova rozložená medzi relatívne stály kmeňový personál (rodičov) a personál nestály, sezónny (učiteľky v materskej škole, učitelia, kňazi, vedúci a školitelia). *„Kmeňový personál má na starosti celkovú úlohu a koordináciu jednotlivých príspevkov, sezónny personál zase čiastkové úlohy“*. (Brezinka, 1996, s.135)

Samotnú *komunitu* (z lat. Communitas- spoločenstvo, pospolitosť, obec) môžeme podľa pedagogického slovníka definovať ako *„prirodzené lokálne spoločenstvo obyvateľov v mieste školy“*. (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s.105) Uvedení autori pripisujú vzťahu školy a komunity významnú úlohu pri utváraní klímy školy. Z výkladu daného pojmu prof. Švecom (1995, s. 175) dopĺňame, že ide o sociálnu skupinu so spoločnými životnými záujmami

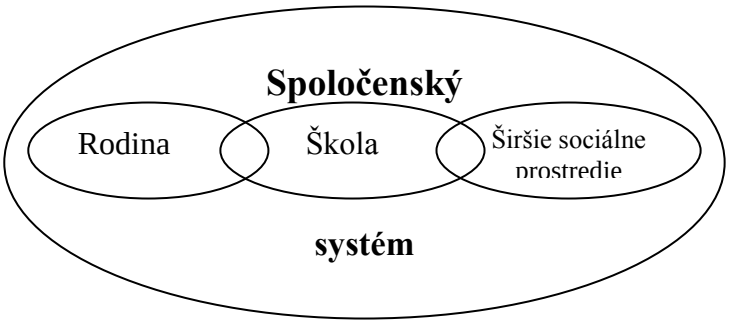
a potrebami sebarozvoja.

Komunita predstavuje pre prácu školy množstvo nenahraditeľných zdrojov, ktoré môžu byť pri výchove detí nápomocné, či už rodičom alebo učiteľom, školám a prínosom pre všetkých zúčastnených. Súčasné trendy a zahraničné výskumy naznačujú chápanie školy ako otvoreného priestoru, z čoho sa napokon odvíjajú i nové, inovatívne formy ich vzájomnej spolupráce. Podľa slovenskej autorky zaoberajúcej sa problematikou vzťahov týchto dvoch inštitúcií, E. Frýdkovej (2010, s. 62), „je nevyhnutné, aby sa školy, prostredníctvom transformačných procesov zmenili na otvorený priestor pre rodičov a stali sa tak komunitami aktívne spolupracujúcimi so širšou verejnosťou“.



Obrázok 1: Vzťah rodiny – školy – komunity

Podľa V. Kurincovej (2001, s.199-200) je škola spojovacím mostíkom, *„cez ktorý dieťa prechádza z intímneho prostredia rodiny, do anonymného a konkurenčného prostredia širšej spoločnosti“*. Jej úloha v tomto smere spočíva vo vytvorení takého prostredia, v ktorom by bolo zabezpečené pokračovanie klímy domova, ale aj anticipovaná klíma širšej spoločnosti. Ako sme však už v texte zdôraznili, ak má byť pôsobenie na dieťa úspešné, je nevyhnutná podpora z druhej strany, v tomto prípade z rodiny. (Tamtiež, s.200)



Obrázok 2: Postavenie školy medzi rodinou a širším sociálnym prostredím vo vzťahu k žiakovi (Kurincová, 2001, s.200)

EMPIRICKÉ UKOTVENIE PROBLEMATIKY

V tejto časti uvádzame orientačné vymedzenie empirického výskumu, ktorý plánujeme realizovať v súvislosti s našou dizertačnou prácou. Výskum, ktorý bude realizovaný v materskej, základnej a strednej škole, sa zameriava na súčasnú úroveň (frekvenciu a formy) spolupráce školy (učiteľov) a rodiny (resp. rodičov). V súvislosti s vyššie naznačeným vzťahom škola-rodina-komunita, nás tiež zaujíma skutočnosť, či spolupráca s komunitou na daných školách aktívne prebieha a aké sú jej podoby. V neposlednom rade nám tiež výskum naznačí spoločenské súvislosti skúmanej problematiky.

Za hlavnú výskumnú metódu sme si zvolili dotazník, ktorý bude zvlášť formulovaný

pre učiteľov i rodičov. Rešpektujeme výber výskumnej vzorky, a preto je zvlášť vypracovaný pre respondentov materskej, základnej i strednej školy. K zásadným zmenám v ich formulácii však nedochádza. Doplnkovou výskumnou metódou bude tiež rozhovor s učiteľkami, ako aj sledovanie/analýza internetových portálov konkrétnych škôl.

VÝSKUMNÉ OTÁZKY

1. Aký je záujem učiteľov a rodičov o vzájomnú spoluprácu? Čo rozumejú pod pojmom „spolupráca školy a rodiny?“
2. Existujú u rodičov a učiteľov rozdiely v oceňovaní hodnoty spolupráce a v jej praktických realizáciach?
3. Je spolupráca školy, rodiny a komunity bezprostrednou súčasťou relevantných školských dokumentov?
4. Líšia sa názory na spoluprácu vysokoškolsky vzdelaných rodičov od rodičov s dosiahnutým nižším vzdelaním?
5. Aké formy spolupráce sú medzi učiteľmi a rodičmi reálne využívané?
6. Existujú rozdiely vo formách a frekvencii spolupráce školy a rodiny v závislosti od stupňa školy, ktorú dieťa navštevuje?
7. Existujú rozdiely v motivácii rodičov k spolupráci so školou v závislosti od stupňa školy?
8. Aký je spôsob zapojenia komunity do výchovno-vzdelávacích aktivít miestnej školy?

VÝSKUMNÉ HYPOTÉZY

H1: Predpokladáme, že učitelia budú prejavovať o spoluprácu väčší záujem ako rodičia.

H2: Predpokladáme, že u učiteľov v spolupráci s rodinou zaznamenáme rozdiely v ocenení hodnoty spolupráce a v jej praktických realizáciách.

H3: Predpokladáme, že u učiteľov nezaznamenáme rozdiely v ocenení hodnoty spolupráce a aktívnou angažovanosťou v aktivitách školy.

H4: Predpokladáme koreláciu medzi vzdelaním rodičov a ich angažovanosťou.

H4a: Predpokladáme koreláciu medzi vzdelaním rodičov a ich angažovanosťou vo vzťahu ku škole.

H4b: Predpokladáme koreláciu medzi vzdelaním rodičov a ich angažovanosťou vo vzťahu ku komunite.

H5: Predpokladáme, že budú rozdiely vo formách a frekvencii spolupráce školy a rodiny v závislosti od stupňa školy. .

H6: Predpokladáme rozdiely v motivácii rodičov k spolupáci so školou v závislosti od stupňa školy.

H7: Predpokladáme, že spôsob zapojenia komunity do práce školy sa obmedzuje na príležitostné využívanie služieb miestnych kultúrnych zariadení.

ZÁVER

Problematika vzťahov školy a rodiny nie je problematikou novou, avšak v súčasnosti sa možno nej diskutuje viac ako kedykoľvek predtým. Hoci sa rodina už tradične považuje za hlavného garanta výchovy a berie za ňu rozhodujúcu zodpovednosť, považujeme školu vo vzťahu k nej za komplementárnu inštitúciu. Škola v tomto zmysle rozširuje výchovný potenciál rodiny, zrieka sa svojej exkluzivity v zmysle „osobitnej výchovnej inštitúcie" a spolu s rodinou (ako aj s ďalšími kompetentnými inštitúciami) vytvára integrované sociálne výchovné prostredie. (podľa Beňo, 2006, s. 35) Na vzťah školy a rodiny či na rodinu a školu ako takú však nemožno nazerať bez širších, resp. spoločenských súvislostí. Okrem iného je určovaný platnými zákonmi, sociálnymi (i ekonomickými) podmienkami, vrátane nepísaných tradícií. (podľa Beňo, 2006, s. 35- 39)

Príspevok, ktorý bol výstupom z konferencie vychádzal z projektu dizertačnej práce. Sústredili sme sa na vymedzenie základných teoretických východísk- témotvorných pojmov, ako aj na východiská empirického výskumu.

Literatúra

BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, Ľ., HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole.* Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva. 315 s. ISBN 80-7098-441-4.

BREZINKA, W. 1996. Výchova dnes- Rodina a škola mají společno odpovědnost. In BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, s. 134- 154. ISBN 80-7113-169-5.

FRÝDKOVÁ, E. 2010. *Rodičia ako edukační partneri školy.* Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 175 s. ISBN 978-80-8105-200-2.

GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava : Vydavateľstvo UK. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.

JONES, J. J., IGNELZI, S. C. 2001. *Partnerstvo školy a rodiny. Kurz pre vysoké školy pripravujúce učiteľov materských a základných škôl.* Žiar nad Hronom : Nadácia Škola dokorán, s.116. ISBN 80-968292-5-4.

KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, s.152. ISBN 80- 7178-167-3.

KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. In PORUBSKÁ, D., SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí.* Nitra : Univerzita KF, s. 170-242. ISBN 80-8050-415-6.

POL, M. 2000. *Spolupráca učiteľov- podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodické centrum, 93 s.

POTOČÁROVÁ, M. 2009. Škola otvárajúca sa rodičom. In *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve III: zborník príspevkov z druhého roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06.* Bratislava : Vydavateľstvo UK, s. 93-101. ISBN 978-80-223-2694-0.

POTOČÁROVÁ, M. 2007. Trendy inovačných zmien vo vzťahu a v spolupráci školy s rodinou. In *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve: zborník príspevkov z druhého roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06.* Bratislava : UK, s. 114-128. ISBN 978-80-227-2730-3.

PRŮCHA, J. 1999. Rodiče a škola: Problémy a trendy kooperace. In: PRůCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světe: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál. Kap. 10, Škola: instituce pro řízenou edukaci, s. 387-422.

PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E.- MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozšírené a prepracované vydanie. Praha: Portál, 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. 2004. *Škola a /versus/ rodina*. Brno : Masarykova univerzita. 178 s. ISBN 80-210-3598-6.
STŘELEC, S. 1998. Vývoj vztahů mezi školou, rodinou a veřejností. In: STŘELEC, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I.* Brno : Paido, s. 165-173. ISBN 80-85931-61-3.
ŠTECH, S. 2004. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. In *Pedagogika*, roč.54, s.374-388.
ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. 2001. Vztahy rodiny a školy- hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha : Portál, s. 456. ISBN 80-7178-585-7.
ŠVEC, Š. 1988. *Didaktika I.* Bratislava: UK, 172 s.
ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy.* Bratislava : Iris. 304 s. ISBN 80-88778-73-5.
ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : Iris, s. 277. ISBN 80-88778-15-8.
VIKTOROVÁ, I. 2004. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávaní dětí. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 4, s.389-405.
VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2005. Spolupráca školy s rodinou. In *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : Iris, s. 18-32. ISBN 80-89018-85-8.

Autor:
Mgr. Katarína Kačinová
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2, 818 01 Bratislava
e-mail: kacinova1@st.fphil.uniba.sk

VYUČOVACIE METÓDY APLIKOVANÉ NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V ČESKEJ REPUBLIKE

Katarína Kánová

Abstrakt

V našom príspevku prezentujeme výsledky z pozorovaní vyučovacích hodín na základných školách v Pardubiciach a okolí v Českej republike. Naše pozorovanie bolo zamerané na zistenie používaných vyučovacích metód. Analýza videonahrávok poukazuje na rozmanitosť vyučovacích metód aplikovaných učiteľmi na prvom stupni základných škôl a vysokú mieru aktivizácie žiakov. Na základe našich prvotných výsledkov prichádzame k záveru, že väčšina správne použitých vyučovacích metód môže pôsobiť na žiakov aktivizujúco.

ÚVOD

Vyučovacie metódy sú dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu. Väčšina autorov (Obdržálek 2003, Skalková 2007, Fulková 2008, Stračár 1977) zaoberajúcich sa didaktikou a teóriou vyučovania definujú vyučovaciu metódu ako postup alebo cestu smerujúcu k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov predstavujúcu systém vyučovacej činnosti učiteľa a učebnej aktivity žiakov. Pri výbere optimálnych vyučovacích metód by mali učitelia vychádzať aj z výchovno-vzdelávacích cieľov zakotvených v školskom zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a zo Štátneho aj školského vzdelávacieho programu. Tieto dokumenty vychádzajú z potrieb našej spoločnosti, ktorá očakáva, že žiaci v škole nadobudnú také kompetencie, ktoré by vedeli plnohodnotne uplatniť vo svojom živote a neskôr sa začleniť do pracovného procesu. Na rozvíjanie istých kompetencií poukazuje aj ISCED 1, ktorý káže, aby už žiakom I. stupňa základných škôl boli poskytované možnosti rozvíjať si potrebu vyjadrovať sa a realizovať sa prostredníctvom slov, pohybov, piesní a obrazov, čo je významný základ pre rozvoj gramotnosti. Ďalším cieľom je podnecovať žiakov k spontánnemu a tvorivému poznávaniu, konaniu, hodnoteniu a dorozumievaniu sa a podporovať celostný rozvoj ich osobnosti. Podľa Tománka a Fulkovej (2011) celostný rozvoj a kultivácia osobnosti človeka rastie vďaka dynamickému priebehu reflektovania základných ľudských hodnôt v jeho živote. Žiaci majú zo škôl vychádzať ako samostatne mysliace, tvorivé, aktívne a rozhodujúce sa bytosti schopné sa plynulo začleniť do spoločnosti.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Na dosiahnutie takýchto kompetencií, je dôležitá **aktivita žiakov** vo vyučovaní a ich priame zasiahnutie do výchovno-vzdelávacieho procesu už v ranom veku. Aktivitou sa zaoberal aj Ščukin (1979, In Zelina 2002), ktorý ju chápe ako prejavenie životných síl človeka. Považuje ju za prostriedok i cieľ rozvoja osobnosti. Aktivita vo výchovno-vzdelávacom procese je také prejavenie životných síl človeka, ktoré je v intenciách cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Turek (2008, s. 166) charakterizuje aktivitu žiakov v učebnom procese ako uvedomelý a činorodý postoj, ktorý je možno rozvíjať aj prostredníctvom vhodných vyučovacích metód. Stupeň aktivity žiakov, ovplyvňujú aj ich individuálne osobitosti, preto treba vo výučbe realizovať individuálny a diferencovaný prístup k žiakom. Ďalším činiteľom

rozvoja aktivity žiakov sú účelné pomôcky, didaktická technika, ako aj organizačné formy. Uvedomelosť učenia znamená, že žiak má učivo chápať, čo mu umožňuje poznať zmysel a význam učenia pre prebiehajúcu a budúcu praktickú činnosť. Autor ďalej poukazuje na to, že medzi aktívnosťou a uvedomelosťou učenia je vzájomná súvislosť, podmienenosť: „Žiaci nemôžu byť aktívni, ak nechápu preberané učivo, ale na druhej strane, nemôžu toto učivo chápať bez aktívnej účasti na poznávacom procese."

Na to, aby boli žiaci vo vyučovaní aktívni, môžu učitelia využívať rôzne vyučovacie metódy. Škála vyučovacích metód je v súčasnosti veľmi široká. S príchodom reformy sa čoraz viac začali spomínať pojmy ako moderné vyučovacie metódy, inovatívne či aktivizujúce. Tieto pojmy majú spoločné to, že predstavujú taký spôsob koordinovania učebnej činnosti žiakov a vyučovaciu činnosť učiteľov, ktorý vedie k celkovému rozvoju osobnosti a je zameraný predovšetkým na aktívnu účasť žiakov. Učiteľ vystupuje v role poradcu a snaží sa žiakov viesť k samostatnému a tvorivému mysleniu. Medzi najrozšírenejšiu klasifikáciu používanú mnohými autormi ako Skalková (1999), Maňák (1997), Obdržálek (2003) sú zaradené aj aktivizujúce vyučovacie metódy. Maňák a Švec (2003) zdôrazňujú, že aktivizujúce metódy vo zvýšenej miere umožňujú poskytovať žiakom niečo viac ako odborné informácie, že počítajú so záujmom žiakov a vychádzajú v ústrety individuálnym učebným štýlom jednotlivých žiakov pri rešpektovaní úrovne ich kognitívneho rozvoja. Dávajú žiakom príležitosti sčasti ovplyvňovať konkrétne ciele výučby, využívať možnosti individuálneho učenia či zapájať sa do kooperatívneho učenia a spolupráce. Ďalší predstavitelia Jankovcová, Průcha, Koudela (1988) význam aktivizujúcich vyučovacích metód vidia v rozšírení stupňa participácie žiakov na vyučovaní. Hovoria, že záujem a angažovanosť žiakov spočíva v miere spolupráce, možnosti samostatne sa prejaviť, niečím prispieť a môcť zasiahnuť. To sú akty obojstrannej tvorivej činnosti. Aktivizujúce metódy učia žiakov diskutovať, argumentovať, obhajovať svoje názory, prichádzať s vlastnými nápadmi. Rastú ich spôsobilosti vzájomne spolupracovať, čo zahrňuje nielen vecný, racionálny prístup k riešeniu problémov, ale aj schopnosť kriticky prijímať cudzie názory a korigovať svoje vlastné. Aktivizujúce metódy výrazne napomáhajú aj k socializácii správania žiakov. Petlák (2004, s. 146) dodáva, že „aktivizujúce vyučovacie metódy navodzujú intelektuálnu, kognitívnu aktivitu – žiak si aktívne osvojuje učivo sprostredkúvané učiteľom, pravda, hodnotnejšie je, ak sám alebo so spolužiakmi rieši úlohy, problémy, a tak získava nové vedomosti. Túto aktivitu však netreba vnímať len ako konkrétny prejav na vyučovaní, ona sa prenáša do ďalších aktivít žiaka, do schopností riešenia divergentných úloh, do samovzdelávania a pod."
Medzi tieto aktivizujúce vyučovacie metódy zahrňuje Tóthová (2006) diskusné metódy, kooperatívne vyučovanie, prípadové metódy, hranie rolí, keď sa žiak doslova stotožňuje s postavou, ktorú hrá (Tománek, 2011), simulačné metódy, projektové metódy, metódu objavovania a riadeného objavovania, výskumné metódy a didaktické hry. Ale skutočne majú tieto opísané vlastnosti iba vyučovacie metódy, ktoré nazývame aktivizujúce?

CIELE NAVRHNUTÉHO VÝSKUMU

Hlavným cieľom dizertačnej práce bude zistiť, aké špecifiká majú aktivizujúce vyučovacie metódy z pohľadu učiteľov prvého stupňa základných škôl.

Svoju pozornosť zameriame na to, aké poznatky majú učitelia o aktivizujúcich vyučovacích metódach a aké sú ich postoje k aplikácii aktivizujúcich vyučovacích metód do vyučovacieho procesu.

Na to, aby sme tieto ciele mohli dosiahnuť, je pre nás potrebné najskôr zistiť, aké vyučovacie metódy vo svojich vyučovacích hodinách učitelia aplikujú a či medzi ne môžeme zaradiť aj aktivizujúce vyučovacie metódy. To sme si vytýčili ako náš čiastkový cieľ dizertačnej práce.

VÝSKUMNÁ VZORKA

V prvej fáze nášho výskumu tvorí výskumnú vzorku 8 tried prvého stupňa základných škôl v Českej republike v Pardubickom kraji a 8 tried základných škôl v Slovenskej republike v Bratislavskom kraji. Do výskumu sú zapojené všetky ročníky primárneho stupňa, t.z. prvý až štvrtý ročník základnej školy.

V druhej fáze nášho výskumu budú výskumnú vzorku tvoriť učitelia prvého stupňa základných škôl pozorovaných tried.

METÓDY VÝSKUMU

V našom navrhnutom výskume použijeme na získavanie údajov metódy patriace medzi najstaršie kvalitatívne výskumné metódy a to pozorovanie a interview:

- *Participačné pozorovanie*

Základným typom je participačné (zúčastnené) pozorovanie, ktoré môžeme zadefinovať ako dlhodobé, systematické a reflexívne sledovanie prebiehajúcich aktivít priamo v skúmanom teréne s cieľom objaviť a reprezentovať sociálny život a proces (Švaříček, Šeďová, 2007). Pozorovanie ako výskumnú metódu je vhodné použiť na štúdium školskej triedy, pretože závažne nezasahuje do sociálnej štruktúry a vyučovacieho procesu. Výhodou participačného pozorovania je podľa Miovského (2006) predovšetkým to, že pozorovateľ má možnosť bezprostrednej skúsenosti so situáciami a javmi, ktoré pozoruje. V našom výskume sme si vybrali druhý stupeň participácie – pasívnu participáciu. Ale počas už realizovaného pozorovania sme niekedy prešli k čiastočnej aktívnej participácii, keď sme boli zapojení do vyučovacieho procesu učiteľkami pozorovanej triedy.

- *Pološtruktúrované interview*

Našou primárnou výskumnou metódou bude pološtruktúrované interview (rozhovor). Interview je najčastejšie používaná metóda v kvalitatívnom výskume. Cohen, Manion a Morrison (2011) definujú interview ako flexibilný nástroj na zbieranie dát umožňujúci zapojenie viacerých vnemových kanálov. Rozhovor budeme zaznamenávať na diktafón. Nahrávky následne prevedieme do písomnej podoby, do doslovného transkriptu. Ďalej budeme tieto údaje kvalitatívne vyhodnocovať pomocou otvoreného kódovania. Podľa Straussa a Corbinovej (1999) ide o vytvorenie pojmov označujúcich jednotky textu, t.z. pridelenie mena javom. Vytvorené pojmy budeme ďalej kategorizovať a spájať, na základe čoho sa pokúsime vytvoriť teóriu na skúmané javy.

PRIEBEH VÝSKUMU A JEHO PRVOTNÉ VÝSLEDKY

Výskum zatiaľ prebiehal na 5 základných školách v Českej republike v Pardubickom kraji. Prebiehalo participujúce pozorovanie rôznych vyučovacích hodín pomocou audio-vizuálnej techniky. Do výskumu bolo zapojených 8 učiteliek a všetky ročníky prvého stupňa, pričom sme zo svojho pozorovania vyčlenili výchovy a to hudobnú, výtvarnú a telesnú ako aj cudzí jazyk a to z dôvodu, že v týchto predmetoch sa používajú pre nich špecifické vyučovacie metódy. Na základe nášho pozorovania sme zistili, že učitelia na vyučovacích hodinách používali rozmanité vyučovacie metódy a ich frekvencia zmeny počas vyučovania bola vysoká. Najčastejšie sa vyskytujúce vyučovacie metódy aplikované pozorovanými učiteľkami boli **dialogické metódy**. Pod nimi chápeme predovšetkým rozhovor medzi učiteľom a žiakom pomocou otázok kladených učiteľkami a odpovedí žiakov. Dialóg mal väčšinou stabilnú

štruktúru. Ako uvádza Gavora (2007) schéma typického dialógu učiteľ – žiak je, že učiteľ položí otázku, pokyn, žiak odpovedá a učiteľ na danú odpoveď reaguje.

Ďalšie veľmi výrazne aplikované vyučovacie metódy boli **metódy písomných prác,** medzi ktoré sme zaradili všetky písomné cvičenia. Učiteľky vo vyučovaní často používali aj **metódu skupinovej práce**, v ktorej bola posilnená vzájomná závislosť jednotlivých členov skupiny. Rozdeľovanie žiakov do skupín, prebiehalo dvoma spôsobmi. V niektorých triedach sa žiaci rozdeľovali sami na základe ich záujmu a kamarátskych vzťahov, v iných rozdeľovala do skupín učiteľka a to väčšinou podľa miest, na ktorých žiaci sedeli. Len v jednej škole boli žiaci rozdelení do skupín už vopred, vzhľadom na to, že koncepciou a filozofiou celej základnej školy bolo kooperatívne vyučovanie, čomu sa prispôsobil aj priebeh výučby.

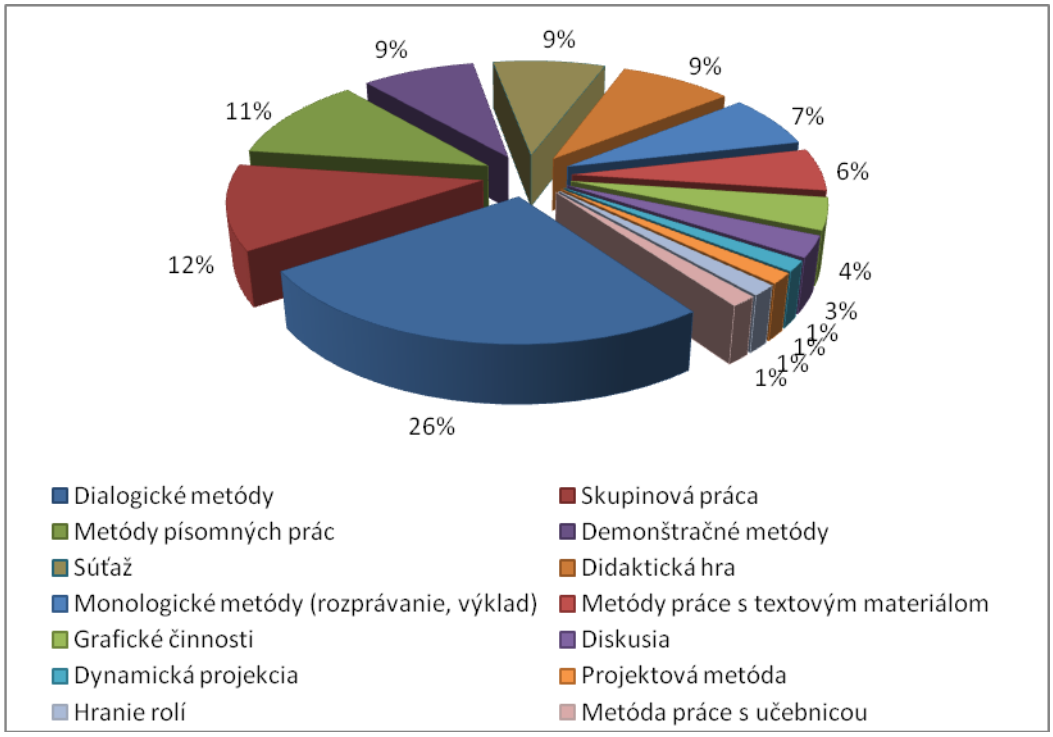
O niečo menej využívané vyučovacie metódy boli metódy **monologické,** a to konkrétne rozprávanie a výklad. Tie učiteľky aplikovali hlavne s **demonštračnými vyučovacími metódami.** Očakávali sme, že vo vyučovacom procese budú medzi najčastejšie vyskytujúcimi vyučovacími metódami práve monologické metódy, ale učiteľky ich využívali pomerne málo a do popredia dávali aktivitu žiakov a ich priame zapájanie sa do vyučovacieho procesu. Obľúbenou vyučovacou metódou aplikovanou do vyučovacieho procesu bola **súťaž.** Významné postavenie vo vyučovaní žiakov prvého stupňa základných škôl má **didaktická hra**. Učiteľky využívali zaujímavé a pre žiakov atraktívne hry, ktorých použitie malo nielen didaktický, ale aj pútavý význam. Ďalšie vyučovacie metódy, ktoré sa vyskytli počas nášho pozorovania vo vyučovacom procese, ale v nízkej miere boli **metódy práce s textovým materiálom, grafické činnosti, diskusia, metódy práce s učebnicou, hranie rolí, dynamická projekcia a projektová metóda**.

Pre ľahšiu orientáciu sme výsledky nášho doterajšieho výskumu graficky znázornili a percentuálne vyjadrili v tabuľke:

Tabuľka 1: Výsledky výskumu z pozorovania aplikovaných vyučovacích metód

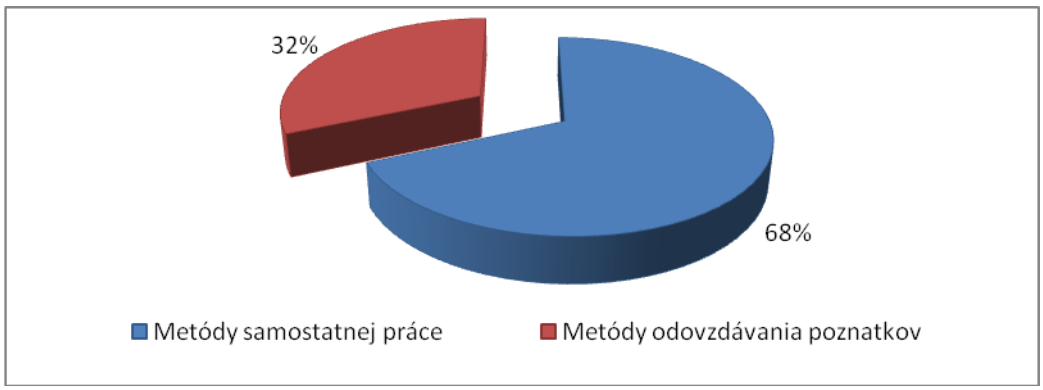
Vyučovacia metóda	Percentá
Dialogické metódy	26 %
Metóda skupinovej práce	12 %
Metódy písomných prác	11 %
Demonštračné metódy	9 %
Súťaž	9 %
Didaktická hra	9 %
Monologické metódy (rozprávanie, výklad)	7 %
Metódy práce s textovým materiálom	6 %
Grafické činnosti	4 %

Diskusia	3 %
Dynamická projekcia	1 %
Projektová metóda	1 %
Hranie rolí	1 %
Metóda práce s učebnicou	1 %



Graf 1: Vyučovacie metódy aplikované vo vyučovacích hodinách v percentách

Vyučovacie metódy, ktoré učitelia aplikovali do vyučovacieho procesu sme rozdelili aj na základe aktivity a samostatnosti žiakov. Podľa zistení, môžeme skonštatovať, že učitelia prvého stupňa základných škôl dbali na samostatnú aktivitu žiakov vo vyučovaní a väčšinu času žiaci pracovali samostatne, učiteľ vystupoval v roli poradcu.



Graf 2: Aplikované vyučovacie metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov

Naše výsledky z participačného pozorovania poukazujú na to, že vyučovacie metódy zaraďované medzi aktivizujúce sa v pozorovaných vyučovacích hodinách vyskytovali pomerne málo. Ale na základe analýzy videonahrávok môžeme povedať, že žiaci prvého stupňa boli aktívni pri aplikácii väčšiny vyučovacích metód. Pod pojmom aktívni, myslíme aktivitu, ktorá bola prejavená navonok a vedeli sme ju zachytiť pri pozorovaní. Z toho dôvodu môžeme prijať stanovisko, že každá vyučovacia metóda, ktorá je vhodne vybratá a optimálne použitá, môže žiakov aktivizovať k činnosti. Aktivizáciu žiakov veľmi výrazne ovplyvňuje rad rôznych činiteľov. Počas nášho pozorovania sme zistili vplyv štyroch konkrétnych činiteľov na aktivitu žiakov a to:

- vyučovacie metódy,
- didaktické prostriedky (interaktívna tabuľa),
- koncepcia,
- profesijná osobnosť učiteľa.

Náš ďalší metodologický postup bude pokračovanie v participačnom pozorovaní vyučovacích hodín na prvom stupni vybraných základných škôl v Bratislavskom kraji. V druhej fáze výskumu použijeme metódu pološtruktúrovaného interview a zameriame sa na identifikáciu a analýzu postojov učiteľov prvého stupňa základných škôl k aktivizujúcim vyučovacím metódam.

ZÁVER

Vyučovacie metódy sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a to z dôvodu, že predstavujú cestu k dosiahnutiu vytýčených cieľov. Je preto potrebné, aby učitelia pracovali s takými metódami, ktoré budú podnecovať samostatné úsilie žiakov riadiť ich psychické procesy, viesť ich k osobnostnému rozvoju a celoživotnému vzdelávaniu. Ako prax poukazuje, najefektívnejšia vyučovacia metóda neexistuje. Ale jej optimálny výber a správne aplikovanie môže dopomôcť k plnohodnotným výkonom žiakov a zaktivizovaniu ich učebnej činnosti.

Literatúra

COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. 2011. *Research methods in education.* New York: Routledge, 2011. 758 s. ISBN 978-0-415-58336-7.

FULKOVÁ, E. 2008. *Všeobecná didaktika I.* Bratislava: Infopress, 2008. 168 s. ISBN 80-85402-90-2.

GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 200 s. ISBN 978-80-223-2327-7.

JANKOVCOVÁ, M., PRUCHA, J., KOUDELA, J. 1988. *Aktivizujíci metódy v pedagogické praxi středních škol.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 160 s. ISBN 80-04-23209-4.

MAŇÁK, J. 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívni přístup a metody v psychologickem výzkumu.* Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

OBDRŽÁLEK, Z. et al. 2003. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK, 2003. 180 s. ISBN 80-223-1772-1.
PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika.* Praha: ISV nakladatelství, 1999. 322 s. ISBN 80-85866-33-1.
SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821 7.
STRAČÁR, E. 1977. *Systém a metódy riadenia učebného procesu.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 405 s.
STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2008. [online]. Dostupné na: www.statpedu.sk/sk/filemanager/download/42 (cit. 15.2.2012)
ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et. al. 2007. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
TOMÁNEK, P., FULKOVÁ, E. 2011. Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove. In *Disputationes scientificae Universitatis catolicae*. Ružomberok, 2011, č. 3. s. 193. ISSN 1335-9185.
TOMÁNEK, P. 2011. Primárna prevencia v rodinnej výchove pred mediálnym násilím. Bratislava: PdF UK, Ústav pedagogických štúdií, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky. In *Aktuálne otázky pedagogiky.* Vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. s. 508-516. ISBN 978-80-223-3121-0.
TÓTHOVÁ, R. 2006. Človek, vzdelávanie a vyučovanie In HLÁSNA, S., HORVÁTHOVÁ, K., MUCHA, M., TÓTHOVÁ, R. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006. s. 244-352. ISBN 80-89132-29-4.
TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 78 s. ISBN 80-8041-424-9.

Autor:
Mgr. Katarína Kánová
Ústav pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: kanova@fedu.uniba.sk

PROJEKT VÝSKUMU K DIZERTAČNEJ PRÁCI - EVALVÁCIA A AUTOEVALVÁCIA VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Miloš Kmeť

Abstrakt

Článok sa venuje výskumu, ktorý bude zameraný na overenie možnosti uplatnenia metódy používania zošita na hodinách výtvarnej výchovy. Výskum sa pokúsi dokázať efektívnosť využitia zošita v procesoch hodnotenia a sebahodnotenia žiakov a ich činností vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní. Taktiež bude v článku uvedené, akým spôsobom sa výskum dotýka témy evalvácie a autoevalvácie vo výtvarnej výchove.

Ako úvod do problematiky nášho výskumu je nutné uviesť niekoľko dôležitých informácii súvisiacich s hodnotením výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Návrat k povinnému hodnoteniu výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní tak, ako to odporúča Štátny pedagogický ústav Slovenskej Republiky v dokumente Štátny vzdelávací program Výtvarná výchova – príloha ISCED 1, 1. upravená verzia z roku 2009, stavia učiteľov výtvarnej výchovy do neľahkej pozície. Hodnotenie výtvarnej výchovy známkami v primárnom vzdelávaní predpokladá existenciu prepracovanej metodológie hodnotenia.

Musíme ale konštatovať, že na Slovensku nemáme detailne prepracovanú koncepciu hodnotenia výtvarnej výchovy. Ministerstvo školstva vydalo odporúčania hodnotiť podľa kritérií, ktoré sú súčasťou vyššie spomenutého štátneho vzdelávacieho programu. Nie je k tomu ale vypracovaná žiadna metodika, ktorá by pomohla učiteľom zvládnuť náročnosť, vo viacerých oblastiach špecifického hodnotenia, výtvarnej výchovy. Neľahkú úlohu hodnotenia výtvarnej výchovy podčiarkuje aj D. K. Beattie, ktorá preferuje dôkladne premyslenú hodnotiacu úlohu, ktorá bude merať viaceré vedomostné úrovne viazané na špecifické ciele a zručnosti. Nech v sebe žiacky výtvor nesie stopy reflexie výtvarnej kultúry či výtvarnej kritiky, či estetiky, alebo to bude produkt viazaný na tvorbu v triede so svojimi špecifickými procesmi, vždy ide o komplexnú činnosť, čo spôsobuje ťažkosti pri jeho hodnotení. (Beattie, 1997)

Napriek tomu je povinné hodnotenie výtvarnej výchovy na prvom stupni v ročníkoch 2 – 4 pozitívna zmena, ktorú ŠPÚ obhajuje v spomenutom vzdelávacom programe v časti Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu výtvarná výchova na základnej škole následovne: „V rámci novej koncepcie vyučovania výtvarnej výchovy na ZŠ, zavádzame v rámci obsahovej prestavby školstva spôsob hodnotenia a klasifikácie žiaka známkami. V súvislostiach civilizácie, v ktorej žijeme, hrá hodnotenie dôležitú úlohu. Predstavuje spätnú väzbu prostredia, ktorá symbolizuje jeho názor na kvalitu a význam hodnoteného faktu. Týmto aktom zároveň zaraďuje hodnotený fakt medzi veličiny, ktoré stojí za to hodnotiť, ktoré sú pre dané prostredie (spoločnosť) hodnotou.“ (ŠVP, 2009) „Nehodnotenie predmetu, resp. uvedenie vo vysvedčení slovkom absolvoval, znamená vzdať sa dôležitého výchovného aspektu vzdelávania. Nehodnotenie predmetu môže tiež znamenať v očiach žiaka i verejnosti, že ide o predmet, v ktorom nedochádza k budovaniu zásadných osobnostných hodnôt, predmet doplnkový, ktorý len dopĺňa dôležité formačné

predmety.“ (ŠVP, 2009)

Náš výskum je zameraný na hodnotenie a sebahodnotenie žiakov primárneho vzdelávania vo výtvarnej výchove. Zavedením zošita by sme chceli overiť možnosť jeho využitia v procesoch hodnotenia a sebahodnotenia.

Jedným z prvých krokov je dôsledné vymedzenie pojmov evalvácia a hodnotenie, autoevalvácia, sebareflexia a sebahodnotenie. V tomto článku nie je priestor na definície od plejády autorov, ktorí sa téme venujú a prostredníctvom ich terminológie bližšie špecifikovať naše chápanie uvedených pojmov.

Jedným z hlavných prvkov nášho výskumu je už spomínané zavedenie zošita do vyučovacieho procesu na hodinách výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Použitie zošitu bude nasmerované na umožnenie objektívneho hodnotenia a zlepšenie sebahodnotenia žiaka. Jednou zo vzdelávacích organizácii, ktorá zošit z výtvarnej výchovy používa ako základný učebný nástroj je International Baccalaureate Organisation (IBO). Táto medzinárodná organizácia má zastúpenie po celom svete vrátane Slovenska. Vo svojich programoch povyšuje žiakovo bádanie, jeho vtiahnutie do procesov skúmania a premýšľania nad samotný výsledný produkt. (understanding trought structured inquiry)

Zošit z výtvarnej výchovy sa preto nemá chápať ako miesto na zapisovanie učiteľom diktovaných poznámok, či zjednodušovanie textu učebnice, jeho chápanie by malo byť komplexnejšie. Mal by v prvom rade obsahovať záznamy procesov, ktoré žiak vykonáva na ceste k vytvoreniu finálneho artefaktu. Nie sú to len kresby, ale aj záznam činností na hodinách a doma, miesto, kde si študent zapíše zdroje svojej inšpirácie, nalepí inšpirujúce obrázky, kde umiestni svoje hodnotenia, ciele, postupy. Zošit by mal slúžiť študentovi na mapovanie procesu jeho práce, jeho úspechov alebo len snaženia. Učiteľovi by mal byť nápomocný pri hodnotení žiakov, mal by mu sprostredkovať komplexnejší obraz o žiakových spôsobilostiach. Rodičom a iným záujemcom by mal poskytnúť informáciu o témach a spôsobe ich realizácie a o forme hodnotenia žiaka.

Náš výskum sme zamerali na skúmanie možností hodnotenia prostredníctvom zošita, ktorý sme pre tento účel zaviedli. Taktiež sa budeme venovať skúmaniu procesu sebahodnotenia žiakov vychádzajúc z rôznych úrovní procesu tvorby. Zaujíma nás, do akej miery môže použitie zošita na hodinách výtvarnej výchovy skvalitniť hodnotenie a sebahodnotenie žiakov v konkrétnom ročníku primárneho vzdelávania.

Na základe oboznámenia sa s problematikou sme si stanovili tri základné ciele nášho výskumu:

1. Zistiť možnosti sebahodnotenia žiakov primárneho vzdelávania prostredníctvom použitia zošita vo výtvarnej výchove.
2. Preskúmať možnosti evalvácie výtvarnej výchovy pomocou zošita z výtvarnej výchovy.
3. Zistiť spôsoby hodnotenia výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní vo vybranej krajine EU a porovnať ich so spôsobmi hodnotenia na Slovensku.

Na dosiahnutie týchto cieľov sme si rozdelili celý výskum na niekoľko etáp:

1. V prvej etape nášho výskumu sa zameriame na zostavenie skúmaných skupín žiakov a administratívne ošetrenie možnosti vykonávať výskum na konkrétnych školách. Taktiež bude nutné premyslieť zadanie výtvarnej aktivity, po ktorej bude nasledovať zber dát v prvom interview k sebahodnoteniu žiakov. Dôležitou úlohou v prvej etape výskumu bude zostavenie otázok do pretestov a otázok na vstupné interview.

2. V druhej fáze sa sústredí naša pozornosť na konkrétne činnosti s experimentálnou skupinou, do ktorej sa zavedie používanie zošita na výtvarnej výchove. Táto fáza bude trvať podľa možností, no minimálne tri mesiace. Počas tohto časového úseku sa učiteľ pokúsi žiakom priblížiť spôsob, ako zošit používať, sústredí sa v ňom na zachytávanie tvorivého procesu a bude žiakov viesť k čiastkovým sebareflexiám a rexlexiám svojej výtvarnej činnosti. Takýmto procesom by sa malo dosiahnuť skvalitnenie sebahodnotenia, ktorého zmeny sú v našom výskume skúmané. Druhá fáza výskumu sa ukončí učiteľovým hodnotením výsledkov dosiahnutých žiakmi na hodinách výtvarnej výchovy. Učiteľ bude žiaka hodnotiť pomocou svojich priebežných poznámok s veľkým dôrazom na využitie zošitu. Ten bude slúžiť ako záznam žiakovej činnosti, o ktorej sa bude hodnotiaci učiteľ so žiakom rozprávať a diskutovať o jeho napredovaní a prípadných problémoch v dosahovaní konkrétnych vyučovacích cieľov. Na záver celá experimentálna aj kontrolná skupina vyplní posttest.
3. Tretia etapa výskumu sa zameria na získanie informácii prostredníctvom interview, ktoré bude znovu zaznamenávané na videokameru. Pôjde o tri vyučovacie hodiny v experimentálnej aj kontrolnej skupine. Žiaci dostanú rovnaké výtvarné úlohy, ktoré budú riešiť na prvej hodine. Počas druhej hodiny si pripravia sebahodnotenie, ktoré by nemalo presiahnuť 2 minúty. Experimentálnej skupine bude odporučené aktívne využívať zošit na záznam tvorivého procesu, či už sa bude jednať o kresebný alebo písaný záznam. Je predpoklad, že táto vyučovacia metóda skvalitní ich sebahodnotenie. Moderátor bude žiakom klásť doplňujúce otázky, čím sa zaručí určitá štruktúrovanosť interview, a teda aj možnosť vyhodnotenia. Videozáznam rozhovorov sa následne rozanalyzuje a vyhodnotí v porovnaní s kontrolnou skupinou.
4. Štvrtá etapa výskumu bude zameraná na evalváciu validity hodnotenia dosiahnutých výsledkov. Zošity experimentálnej skupiny sa rozdistribuujú na hodnotenie k externým hodnotiteľom. Títo externí hodnotitelia budú učitelia z primárneho vzdelávania, no bez akéhokoľvek vzťahu s experimentálnou skupinou. Predpokladaný počet hodnotiteľov je 5. Overenie výsledkov hodnotenia takouto formou nám ponúkne možnosť overiť mieru objektívnosti hodnotenia výtvarnej výchovy. V tejto časti výskumu plánujeme realizáciu autoevalvačného online dotazníku pre učiteľov v primárnom vzdelávaní so zameraním na techniky hodnotenia a hodnotenie výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní.
5. V piatej etape výskumu sa pokúsime zrealizovať zahraničnú stáž do krajiny s bohatými skúsenosťami s používaním zošita a hodnotenia výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Predpokladáme, že informácie získané zahraničným pobytom odhalia možné riziká zavedenia takejto metodiky do vyučovania, ktoré sa dajú zistiť iba overením použitia v praxi. Riziká i výhody tejto metodiky vyhodnotiť a pokúsiť sa o vytvorenie teoretických podkladov pre zavedenie zošita do školského systému primárneho vyučovania výtvarnej výchovy na Slovensku. Ak sa potvrdia naše predpoklady, zošit bude vhodným nástrojom na skvalitnenie procesu hodnotenia a sebahodnotenia výtvarných činností žiaka. Zošit sa stane dôležitou pomôckou učiteľa pri hodnotení celého tvorivého procesu žiaka vo výtvarnej výchove. Jeho analýzou sa umožní ľahšia evalvácia dosiahnutých výsledkov v primárnom vzdelávaní.

VÝSKUMNÝ POSTUP A ZÁKLADNÁ METODOLÓGIA

Na splnenie cieľov nášho výskumu sme sa rozhodli kombinovať kvantitatívny a kvalitatívny výskum. Podľa Gavoru (2008) je takýto zmiešaný výskum trojnásobne náročnejší, čo sa týka zvládnutia metodológie. Na druhej strane autor uvádza, že umiernení výskumníci odporúčajú, ako výhodné, kombinovať obe výskumné orientácie z dôvodu vyváženia ich slabých a silných

stránok.

Budeme vychádzať z kvantitatívneho výskumu, kde si definujeme hypotézy a pomocou kvantitatívnych metód výskumu, v našom prípade dotazník, sa pokúsime overiť ich správnosť. Metodiku kvalitatívneho výskumu využijeme pri skúmaní sebahodnotenia žiakov. Pre takýto typ výskumu sa okrem iného predpokladá udržanie si dostatočnej citlivosti voči skúmanému objektu, aby nedošlo k skresleniu jedinečných špecifík, na ktoré je kvalitatívny výskum orientovaný.

METÓDY VÝSKUMU

Experimentálna metóda – kváziexperiment. V základnej terminológii od Gavoru (2008) sa kváziexperiment definuje ako experiment, ktorý nepoužíva výber subjektov náhodným spôsobom. V rámci experimentálneho postupu sa používajú rôzne metódy zisťovania výskumných dát – dotazník, škálovanie, pozorovanie, testy. Experiment teda využíva možnosti ďalších výskumných metód.

Našu experimentálnu aj kontrolnú skupinu sme sa rozhodli získať dostupným výberom, čím sme naplnili predpoklad označenia nášho výskumu za kváziexperiment. Predpokladá sa, že skupiny žiakov si budú čo najviac podobné čo sa týka veku, počtu chlapcov a dievčat, veková vyspelosť, inteligenčné parametre a výtvarné nadanie.

V našom kváziexperimente budeme výskumné dáta získavať nasledujúcimi metódami:

1. Dotazník použitý ako pretest a posttest. Dotazník bude zameraný na získanie informácii o hodnotení výtvarných aktivít na hodine výtvarnej výchovy. Respondenti budú žiaci konkrétneho ročníka primárneho vzdelávania.(Experimentálna aj kontrolná skupina). Informácie z posttestu nám poskytnú materiál, v ktorom by sa po vyhodnotení mala objaviť odpoveď na otázku o vplyve pracovného zošita na hodnotenie žiaka.
2. Obsahová analýza textu – v našom výskume to bude hodnotenie zošitov z výtvarnej výchovy externými učiteľmi, ktoré budú slúžiť na získanie informácii o objektívnosti hodnotenia.
3. Interview - videozáznam sebahodnotenia a reflexie na vlastnú výtvarnú činnosť. Videozáznam 1-2 vyučovacích hodín, na ktorých žiaci odprezentujú svoje aktivity so zameraním na sebahodnotenie. Videozáznam bude realizovaný na začiatku výskumu v experimentálnej skupine a aj v kontrolnej skupine. Analýza videozáznamu prinesie informácie o skvalitnení/neskvalitnení sebahodnotenia v experimentálnej skupine. Porovnanie vstupného interview s výstupným v oboch skupinách nám poskytne informácie o vplyve zošita a jeho použitia na hodinách vo vzťahu k sebahodnoteniu žiaka.

Interview (rozhovor) je formálna dopredu premyslená a riadená komunikácia medzi dvomi ľuďmi (v niektorých prípadoch sa môže použiť naraz aj s viacerými ľuďmi malej skupiny tzv. panelová technika). Poznáme dva druhy interview – štruktúrovaný a neštruktúrovaný. Rozdiel je naznačený už v názve a ide o voľnosť kladenia otázok. Pri štruktúrovanom interview je presne dohodnuté poradie a znenie otázok. Pre náš výskum budeme používať zmiešanú formu, kde oporou rozhovoru budú štruktúrované otázky doplnené otázkami vyplývajúcimi z rozhovoru. Aj Alexander Albert tvrdí, že v praxi sa najčastejšie používa hybridná, kompromisná forma interview, čo znamená, že konkrétne otázky sa počas rozhovoru môžu trochu pozmeniť, prispôsobiť tak, ako to uzná pýtajúci sa za vhodné. (Albert, 2006)

Závery a prínosy predpokladáme v oblastiach:

Záverečným výstupom z dizertačnej práce budú prínosy pre teóriu, pre výskum aj pre prax a zošit z výtvarnej výchovy na proces hodnotenia a rozvoj sebahodnotenia žiaka, a že overíme možnosť evalvácie pomocou takéhoto zošita.

Zavedením novej efektívnej metódy použitia zošita na hodinách výtvarnej výchovy predpokladáme nové možnosti vo výskumnej činnosti. Z výskumného hľadiska bude prínosom použitie metódy mikroteachingovej analýzy, ktorú budeme využívať pri aktivitách so sebahodnotením žiakov v ich interview.

Predpokladáme, že naše výsledky pomôžu skvalitniť vyučovanie výtvarnej výchovy na Slovensku. Našou prácou sa pokúsime podporiť zavedenie konkrétnejšieho systému hodnotenia do výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Overením možnosti zavedenia pracovného zošita do praxe pomôžeme skvalitniť procesy, ktoré sú spojené s vyučovaním výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Literatúra

ALBERT, A. 2006. *Metódy a techniky sebahodnotenia.* Bratislava: MPC Bratislava, 21s. ISBN 80-8052-254-5

BEATTIE, D.K. 1997. *Assessment in art education*. Worcester, Massachusetts, U.S.A.: Davis Publications, Inc. 6 s. ISBN 13: 978-0-871923-63-9

HUPKOVÁ, M. (2004). *Profesijná sebareflxia učiteľov.* Prešov:Vydavateľstvo Michala Vaška, ISBN 80-8094-028-2

HUPKOVÁ, M. PETLÁK, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa.* Bratislava: IRIS, ISBN 80-89018-77-7

KEMPER, D., SEBRANEK, P., MEYER, V. (2007). *Write source*. Wilmington, USA 2007. ISBN 978-0-669-53138-1

PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-978-X

SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

ŠPÚ (2009). *Štátny vzdelávací program Výtvarná výchova – príloha ISCED 1*, 14. 2. 2012 <https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/V%C3%BDtvarn%C3%A1%20v%C3%BDchova%20ISCED%201.pdf>

VALACHOVÁ, D. (2003). *Mikroedukatívne analýzy výtvarnej výchovy*. In Pedagogické spektrun, ISNN 1335-5589, roč. XII, č. 3/4 s. 47-64.

Autor:
Mgr. Miloš Kmeť
Ústav preprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Šoltésová 4, 813 34 Bratislava
e-mail: milos.k9@gmail.com

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A PRAKTICKÉ APLIKÁCIE VZDIALENÝCH EXPERIMENTOV V EDUKAČNOM PROCESE

Michaela Kostelníková

Abstrakt

Príspevok predstavuje súčasnú situáciu v prírodovednom vzdelávaní v slovenskom edukačnom systéme. Teoretické zistenia sú základným východiskom na inováciu metód a foriem vzdelávania. Medzi ne patrí aj implementácia vzdialených experimentov do vyučovacieho procesu. Praktická aplikácia prebieha v súčasnosti na vybraných základných školách prostredníctvom projektu „Meranie teploty ovzdušia v rôznych krajinách EÚ“. Prvé výsledky výskumu sú prezentované a porovnávané s pilotným výskumom uskutočneným v predchádzajúcom školskom roku 2010/2011.

ÚVOD

Súčasnosť priniesla novú definíciu termínu „vzdelanie”. Kým v minulosti sme pod týmto pojmom rozumeli najmä vedomosti z mnohých oblastí ľudského poznania, dnes sa „vzdelanie” chápe predovšetkým ako vybavenosť človeka súborom zručností, vďaka ktorým je schopný byť aktívnym členom v súčasnej informačnej spoločnosti. Jedným z dôvodov tohto posunu je skutočnosť, že kým znalosť faktov podlieha zastarávaniu daných informácií, isté zručnosti budú aktuálne rovnako dnes ako o desať rokov. Požiadavka na nové chápanie vzdelania priniesla so sebou v roku 2008 školskú reformu, ktorá vychádzala z niektorých zahraničných modelov vzdelávania. Jej jadro tvorí dvojúrovňové kurikulum. Tým sa časť zodpovednosti za vzdelávacie programy preniesla aj na samotných učiteľov.

V príspevku predkladáme stručnú analýzu výsledkov školskej reformy, ktoré slúžia ako východisko pre inováciu prírodovedného vzdelávania prostredníctvom integrovania vzdialených experimentov do edukačného procesu. Predstavujeme výsledky predvýskumu a metodiku prebiehajúceho výskumu, ktorého hlavným cieľom je zistiť vzťah medzi implementáciou vzdialených experimentov do výučby na základnej škole a získanými vedomosťami žiakov.

ŠKOLSKÁ REFORMA VŠEOBECNE A PRE PRÍRODNÉ VEDY

Školský zákon vstúpil do platnosti 1. septembra 2008. Nanovo zadefinoval sústavu škôl na Slovensku v súlade s medzinárodnou klasifikáciou ISCED (International Standard Classification of Education). Zaviedol sa dvojúrovňový participatívny model riadenia škôl (Reforma v skratke, 2008). Víziou predkladateľov reformy bolo, aby jednotlivé školy mohli reflektovať aktuálne požiadavky na poskytované vzdelanie v regióne a aby sa popri osvojovaní si všeobecného vzdelania rozvíjali najmä kľúčové kompetencie žiaka ako hlavný cieľ vzdelávania. Žiak by tak po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelania nemal byť vybavený len balíkom všeobecných vedomostí, ale najmä súborom zručností, ktoré mu umožnia aktívne fungovať v spoločnosti, rozvíjať svoj potenciál a byť prínosom pre svoje okolie. Zo škôl by sa malo odstrániť mechanické memorovanie – doteraz ešte stále často praktizované. Získavanie poznatkov len memorovaním by malo byť nahradené zmysluplným učením sa skúsenosťou a s vedomím, ako možno poznatok využiť v realite sveta okolo nás.

Reforma vzdelávania v súčasnosti prebieha už štvrtý rok a je predmetom živej diskusie odbornej i laickej verejnosti. Viacerí odborníci sa vyjadrujú negatívne pri bilancovaní výsledkov, ktoré sa za toto obdobie podarilo (či nepodarilo) dosiahnuť – hovoria, že „reforma školstva zatiaľ svoj účel nesplnila“ (Zimenová, 2011a). Medzi základné nedostatky radíme:

- zníženie hodinových dotácií bez adekvátnej obsahovej reformy;
- nepripravenosť učiteľov na vytváranie školských vzdelávacích programov (ŠkVP) – táto skutočnosť platila rovnako v roku 2008, ako aj dnes;
- absencia databanky didaktických modelov, ktoré by pomohli učiteľom pri príprave ŠkVP (Zimenová, 2011b).

Štátny vzdelávací program ISCED 2 (2008) deklaruje, že vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda (kde je zaradená fyzika, chémia a biológia) je jedným z cieľov vzdelávania aj rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov k prírodným vedám. Preto vyznie značne paradoxne skutočnosť, že v rozpore s týmto predsavzatím, ako aj s tendenciami v zahraničných vzdelávacích programoch (napr. Fínsko), došlo v rámci školskej reformy k redukcii minimálneho počtu vyučovacích hodín prírodovedných predmetov (pozri tab. 1) – a to až do výšky 40 %!

Tabuľka 1: Počty vyučovacích hodín prírodovedných predmetov na základných školách pred a po reforme

	Fyzika		**Chémia**		**Biológia**	
	Pôvodne	ŠVP	Pôvodne	ŠVP	Pôvodne	ŠVP
Počet hodín celkovo	264	150	165	132	297	181

Ďalším paradoxom je, že hoci prírodné vedy sú úzko späté s experimentálnou činnosťou, žiaci a študenti vo výskumoch potvrdzujú, že experiment sa z vyučovacích hodín postupne vytráca. Približne 60 % z opýtaných tvrdí, že na hodinách fyziky sa s experimentovaním stretávajú, či stretávali, len ***zriedkavo*** (Válková, Ožvoldová, 2007; Tkáč, Schauer, 2011). A to aj napriek preukázateľnej súvislosti medzi aktívnou činnosťou študentov a zlepšením úrovne porozumenia javov reálneho sveta. Masívny výskum v USA (Thorton, Sokoloff, 1998) potvrdil, že riešenie štandardných výpočtových úloh nie je smerodajným ukazovateľom miery porozumenia študentov (na stredných aj vysokých školách). Kým v tradičných úlohách mohli byť študenti – bez ohľadu na spôsob výučby – úspešní, pri riešení aplikačných úloh zameraných na preukázanie pochopenia daného javu nastali značné rozdiely vo výsledkoch. Tradičná výučba založená na prednáškach priniesla v tejto oblasti úspech len na úrovni 15 %. Na druhej strane aktivizujúca výučba s podporou experimentov dosiahla úroveň úspešného riešenia úloh až do výšky 90 %. Tieto výsledky sú jasným dôkazom opodstatnenosti experimentálnej činnosti pri nadobúdaní prírodovedných vedomostí.

Reakciou domácich i zahraničných odborníkov na závažnú situáciu v prírodovednom vzdelávaní je vznik rôznych koncepcií vzdelávania, ktoré majú spoločný cieľ – zmeniť úlohu žiaka či študenta v edukačnom procese z pasívneho príjemcu poznatkov na aktívneho výskumníka. Prostredníctvom experimentálnych činností dochádza k objavovaniu zákonitostí, súvislostí, trénovaniu zručností v práci s dátami, či rozvoju analytického a kritického myslenia. Tento prístup označujeme ako výskumne ladené koncepcie (Žoldošová, 2007), v zahraničnej literatúre sa používa termín inquiry-based learning (Wosilait et al., 1998).

REÁLNE VZDIALENÉ EXPERIMENTY V EDUKAČNOM PROCESE

V našej dizertačnej práci s názvom *Možnosti využitia vzdialených experimentov v prírodovednom vzdelávaní* riešime problematiku, ktorá je spoločná všetkým výskumne ladeným koncepciám. Vytvárame rôzne modely implementácie experimentov do vyučovacieho procesu. Zaoberáme sa novým fenoménom, ktorý vznikol vďaka pokročilému rozvoju informačných a komunikačných technológií (IKT) a ktorý umožnil experimentovanie prostredníctvom internetu. V tomto prípade hovoríme o vzdialenom experimentovaní. Ide o experimenty – reálne a virtuálne (interaktívne simulácie dejov), ktoré užívateľ riadi prostredníctvom počítača s pripojením na internet. Nie je fyzicky prítomný v laboratóriu, kde sa technické zariadenie, na ktorom sa meria, nachádza. Experimentátor má možnosť vzdialene nielen vidieť experiment, ale aj meniť jeho parametre, uskutočniť meranie a experimentálne dáta následne preniesť do svojho počítača. Nasleduje práca s dátami, ich vyhodnocovanie a interpretácia.

Na Internete nájdeme množstvo vzdialených laboratórií (najmä virtuálnych). Prvé prírodovedné e-laboratórium máme aj na Slovensku na Katedre fyziky Trnavskej univerzity a dostupné je pre všetkých užívateľov z webovej adresy http://kf.truni.sk/remotelab. Mnohé experimenty sú využiteľné najmä v rámci vysokoškolského vzdelávania. Naším cieľom je ukázať, ako je možné vzdialené experimenty využívať na stredných aj základných školách.

PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT

Predvýskum

Pre implementáciu vzdialených experimentov do edukačného procesu sme použili projektovú metódu. Vytvorili sme zadanie projektu *Meranie teploty ovzdušia v rôznych krajinách EÚ*, ktorý sme implementovali do edukačného procesu v 7. ročníku ZŠ do predmetu fyzika. Pri zadaní pracovali žiaci s tromi vzdialenými experimentmi – online meteorologickými stanicami, ktoré sú umiestnené v Trnave (http://remotelab1.truni.sk), Prahe (http://kdt-16.karlov.mff.cuni.cz/en/mereni.html) a Porte (http://experimenta.fe.up.pt/estacao meteorologica/index.php). Online meteorologické stanice sú vhodné ako prvá skúsenosť so vzdialenými experimentmi vo vyučovaní na základnej škole. Na vstup do experimentovania sme vybrali tento experiment práve preto, že ešte nejde o aktívne ovládanie experimentálnej aparatúry, ale len o zber dát zo vzdialenej databázy. Zadanie projektu korešponduje s požiadavkami stanovenými v ŠVP ISCED 2 pre fyziku a integruje hneď niekoľko vyučovacích predmetov – fyzika, matematika, informatika, cudzí jazyk či geografia.

V minulom školskom roku 2010/2011 sa uskutočnil predvýskum, ktorého hlavným cieľom bolo otestovať vytvorené výskumné nástroje – zadanie projektu, didaktický test a dotazník. Úspešne sa nám podarilo implementovať projekt s podporou vzdialených experimentov do edukačného procesu štyroch tried základných škôl z Trnavského a Nitrianskeho kraja. Výsledky získané z dotazníka potvrdili, že nová aktivita sa žiakom páčila a motivovala ich. Tretina z nich prejavila ochotu opäť pracovať na podobnom zadaní s využitím vzdialených experimentov. Najväčší prínos z projektu videli v oblasti práce s grafmi, tabuľkami a vo vyhľadávaní informácií na internete (v súlade s požiadavkami ISCED 2).

S odstupom šiestich mesiacov sme žiakom zadali didaktický test, ktorý bol zameraný ***len*** na praktickú aplikáciu poznatkov získaných pri práci na projekte. Otázky sa týkali práce s dátami vo forme tabuliek a grafov. Tabuľka 2 je zobrazením dosiahnutých výsledkov žiakov experimentálnej skupiny (ES), ktoré sme porovnali s kontrolnou skupinou (KS) žiakov vyučovaných tradične a bez použitia vzdialených experimentov. Vidíme, že žiaci ES dokázali

značne vyššiu schopnosť práce s dátami v porovnaní so žiakmi KS.

Po absolvovaní predvýskumu sme museli zrevidovať najmä didaktický test (s ohľadom na požiadavky učiteliek v kontrolnej skupine sme okrem práce s dátami do testu zahrnuli aj teoretické otázky). Zadanie projektu a dotazník prešli len minimálnymi úpravami.

Tabuľka 2: Výsledky didaktického testu v experimentálnej a kontrolnej skupine

Skupina	Priemerné skóre (max 21 b)	Priemerné skóre (%)	Smerodajná odchýlka
ES	11,68	55,62	3,22
KS	6,95	33,10	3,71

Výskum

Za hlavný cieľ výskumu sme si stanovili: *Preskúmať vzťah medzi zakomponovaním vzdialených experimentov do edukačného procesu na základnej škole a nadobudnutými vedomosťami žiakov.*

Z hlavného cieľa vyplynuli nasledujúce čiastkové ciele, hypotézy a výskumné otázky:

C1: Preskúmať vzťah medzi aktívnym experimentovaním a schopnosťou analyzovať získané dáta vo forme grafu a tabuľky.

H1: *Žiaci, ktorí nadobúdajú vedomosti aktívnym experimentovaním cez internet, nadobudnú lepšie vedomosti a zručnosti v analýze experimentálnych dát ako žiaci vyučovaní tradične.*

C2: Preskúmať vzťah medzi aktívnym experimentovaním a trvácnosťou nadobudnutých vedomostí.

VO1: *Aký je vzťah medzi aktívnym nadobúdaním vedomostí prostredníctvom experimentovania cez internet a trvácnosťou týchto vedomostí?*

C3: Preskúmať vzťah medzi aktívnym experimentovaním cez internet a pozitívnym názorom žiakov na fyziku.

VO2: *Aký je vzťah medzi nadobúdaním vedomostí aktívnym experimentovaním cez internet a zmenou názorov žiakov na fyziku?*

Dostupným výberom sme získali vzorku 140 žiakov z vybraných tried 7. ročníkov základných škôl v Trnavskom a Nitrianskom kraji. V KS sú žiaci vyučovaní tradičným spôsobom s použitím prevažne monologickej a názorne-demonštračnej metódy. V ES sú žiaci vyučovaní tradične a výučba je doplnená aktívnou prácou so vzdialenými experimentmi prostredníctvom práce na projekte.

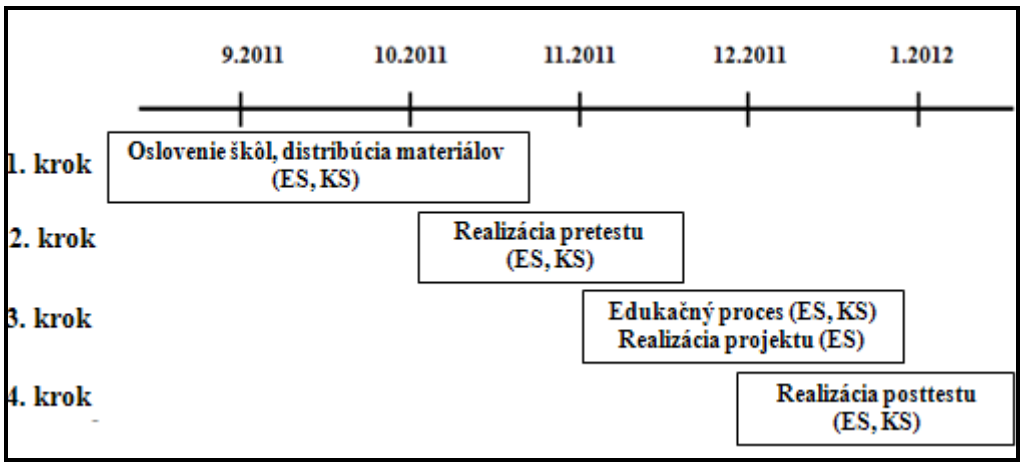
V nasledujúcej časti predstavíme čiastkové výsledky získané v preteste a prvom postteste.

Čiastkové výsledky

Jednotlivé kroky pedagogického experimentu, ktoré prebiehali od septembra 2011 do januára 2012, prezentuje obrázok 1. Vidíme, že po oboznámení učiteľov s experimentálnym zámerom bol zrealizovaný pretest, ktorým sme chceli overiť, či sú vedomostné rozdiely medzi ES a KS. Pretest z oblasti Teplota a čas obsahoval otázky na testovanie vedomostí na úrovni zapamätania, porozumenia a aplikácie.

Žiaci oboch skupín dosiahli skóre na úrovni približne 78 % (viď. Tab. 4). Vzhľadom na to,

že test normality distribúcie nepotvrdil Gaussovské rozloženie výsledkov, na porovnanie dvoch nezávislých súborov sme použili neparametrický Mann-Whitneyov test, ktorým sme testovali nasledujúcu nulovú hypotézu: H_0: *Rozdiel medzi výsledkami pretestu v experimentálnej a kontrolnej skupine nie je štatisticky významný.*



Obrázok 1: Priebeh pedagogického experimentu

Keďže hodnota pravdepodobnosti p = 0,651 je vyššia ako hladina významnosti α = 0,05, nulovú hypotézu nezamietame a testované skupiny môžeme ďalej porovnávať.

Tabuľka 4: Výsledky pretestu

Skupina	Priemerné skóre (max 23 b)	Smerodajná odchýlka	Medián
ES	17,83	3,75	18,5
KS	17,70	4,22	19,0

Po uskutočnenom experimentálnom zásahu v ES všetci žiaci absolvovali posttest, ktorý bol zložený z dvoch častí: teoretická časť – otázky zamerané na atmosférický tlak, vyparovanie a var; praktická časť – práca s dátami vo forme tabuľky a grafu.

Štatisticky sme vyhodnotili ako celý test sumárne, tak aj osobitne praktickú časť, kde sme očakávali značné rozdiely medzi výsledkami ES a KS. V celkovom hodnotení testu dosiahli žiaci ES mierne lepšie skóre (68 %) oproti žiakom KS (61 %) (pozri tab. 5).

Tabuľka 5: Výsledky posttestu

Skupina	Priemerné skóre – celý test (max 23 b)	Smerodajná odchýlka	Medián
ES	15,65	4,50	16,5
KS	13,99	4,88	14,0
Skupina	**Priemerné skóre – práca s dátami (max 10 b)**	**Smerodajná odchýlka**	**Medián**
ES	7,01	2,38	7,75
KS	5,66	2,70	5,50

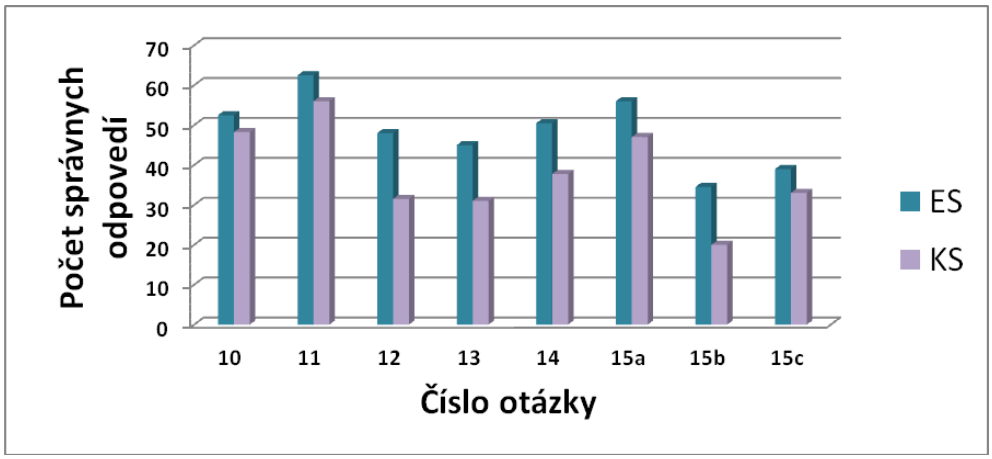
Vzhľadom na to, že test normality distribúcie potvrdil Gaussovské rozloženie výsledkov celého testu, na porovnanie dvoch nezávislých súborov sme použili parametrický Studentov

t-test, ktorým sme testovali nasledujúcu nulovú hypotézu: H_0: *Rozdiel medzi výsledkami posttestu v experimentálnej a kontrolnej skupine nie je štatisticky významný.*

Keďže hodnota pravdepodobnosti p = 0,025 je nižšia ako hladina významnosti α = 0,05, nulovú hypotézu zamietame a môžeme vyhlásiť, že vo výsledkoch testu existujú štatisticky významné rozdiely v prospech ES.

Porovnaním výsledkov v teste z oblasti práce s dátami (tab. 5) vidíme, že ES má značne vyššie skóre (70 %) ako KS (57 %). Vzhľadom na to, že test normality distribúcie nepotvrdil Gaussovské rozloženie výsledkov časti práce s dátami, na porovnanie dvoch nezávislých súborov sme použili neparametrický Mann-Whitneyov test, ktorým sme testovali nasledujúcu nulovú hypotézu: H_0: *Rozdiel medzi výsledkami posttestu – práca s dátami – v experimentálnej a kontrolnej skupine nie je štatisticky významný.*

Keďže hodnota pravdepodobnosti p = 0,002 je nižšia ako hladina významnosti α = 0,05, nulovú hypotézu zamietame a môžeme vyhlásiť, že vo výsledkoch testu v oblasti práce s dátami existujú štatisticky významné rozdiely v prospech ES. Grafické vyhodnotenie testu v oblasti práce s grafmi je na obrázku 2.



Obrázok 2: Výsledky posttestu – časť práca s dátami

Vidíme, že vo všetkých úlohách z tejto časti testu skórovali lepšie žiaci z ES. Dokázali si lepšie poradiť s úlohami, ktoré boli zamerané na konkrétnu prácu s meteorologickými dátami, a síce: popis grafu, čítanie z grafu, identifikácia okamžitej hodnoty teploty a výpočet priemernej hodnoty teploty, výpočet rozdielu medzi maximálnou a minimálnou hodnotou teploty v tabuľke.

ZÁVER

V predloženom príspevku sme prezentovali parciálne výsledky práve prebiehajúceho výskumu zameraného na overovanie vplyvu implementácie vzdialených experimentov do edukačného procesu u žiakov 7. ročníkov základnej školy. Práca ukazuje jednu z možností ich využitia v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Využívanie vzdialených experimentov vo výučbe na základnej škole je doteraz nepoužívanou formou nielen v našom školskom prostredí, ale aj v zahraničí. Z tohto pohľadu uskutočnený projekt a následne realizovaný a vyhodnotený výskum je ojedinelým počinom nielen na našom území.

Nová forma experimentovania cez internet ukazuje možnosť, ako posilniť úlohu experimentovania v edukačnosm procese, ktoré je často opomínané a v mnohých prípadoch prakticky absentuje.

Realizovaný predvýskum naznačil pozitívny posun v oblasti praktických vedomostí žiakov, ako aj uspokojivý ohlas žiakov na projekt. Na jeho základe sme pristúpili k samotnému výskumu. Doteraz získané výsledky z didaktického testu potvrdili meritórnu hypotézu H1: *Žiaci, ktorí nadobúdajú vedomosti aktívnym experimentovaním cez internet nadobudnú lepšie vedomosti a zručnosti v analýze experimentálnych dát ako žiaci vyučovaní tradične.* Zároveň korešpondujú s výsledkami získanými v didaktickom teste predvýskumu.

V ďalších krokoch pokračujúceho pedagogického experimentu sa sústredíme na zodpovedanie nastolených výskumných otázok. V súčasnosti (šk. rok 2011/12) prebieha implementácia druhého projektu do edukačného procesu na základnej škole. Veríme, že sa nám podarí splniť vytýčené ciele výskumu a dokázať tak, že implementácia vzdialených experimentov do edukačného procesu má svoje opodstatnenie a pozitívne ovplyvňuje ako vedomosti, tak i názory žiakov na prírodné vedy.

Literatúra

Reforma v skratke. 2008. [online]. [cit. 2012.01.14]. Dostupné na Internete: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2838>.

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. 2008. [online]. [cit. 2012.01.14]. Dostupné na Internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf >.

THORNTON R. K., SOKOLOFF D. R. 1998 Assessing student learning of Newton's laws: The Force and Motion Conceptual Evaluation and Evaluation of Active Learning Laboratory and Lecture Curricula. In *Amer. J. of Physics.* ISSN 0002-9505, Vol. 66, No. 4, pp. 338-352.

TKÁČ, L., SCHAUER, F. 2011. Prvé Slovenské internetové vzdialené prírodovedné e-laboratórium a pohľad študentov na vyžívanie experimentov na hodine fyziky. In *Poznatky modernej fyziky a ich aplikácia do vyučovania fyziky*. Ružomberok : Verbum. ISBN 978-80-8084-798-2, s. 45-55.

VÁLKOVÁ, L., OŽVOLDOVÁ, M. 2007. Internet a experiment vo vzdelávaní prírodovedných predmetov a postoje študentov k týmto predmetom. In *XIX. DIDMATTECH 2006*. Komárno : Univerzita J. Selyeho v Komárne. ISBN 978-80-89234-23-3, s. 165-168.

WOSILAIT, K., HERON, P. R. L., SHAFFER, P. S. and MCDERMOTT, L. C. 1998. Development and assessment of a research-based tutorial on light and shadow. In *Am. J. Phys.* ISSN 0002-9505, Vol. 66, No. 10, pp. 906-913.

ZIMENOVÁ, Z. 2011a. Základná línia vzdelávacej politiky na Slovensku a jej reflexia vo verejnej diskusii. In KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-459-1, s. 55 – 57.

ZIMENOVÁ, Z. 2011b. *Reformu školstva brzdia systémové prekážky*. [online]. [cit. 2012.01.14]. Dostupné na Internete: <http://www.konzervativizmus.sk/article.php?3898&ezin_author_id=342>.

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2007. Analýza situácie v primárnom prírodovednom a technickom vzdelávaní. In KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava : Renesans, spol. s.r.o. ISBN 978-80-969777-6-5, s. 175 – 223.

Autor:

Mgr. Michaela Kostelníková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: zovinova.michaela@centrum.sk

ETIKA Z MECHANIKY

Jana Kuklová

Abstrakt

Etika není technika. Jak tedy může povstávat z mechanického? Příspěvek mapuje průběh dosavadní práce na disertaci věnující se problematice média. Prochází jednotlivé oblasti myšlení o daném tématu a snaží se ukázat na cestu k položení otázky po médiu jakožto fenoménu. Od tzv. mediálních obsahů putuje k jednotlivým samozřejmostem, jež jsou o médiu tradičně myšleny, dostává se postupně k problematice konstituce média jakožto technického aparátu, k otázce techniky a v pozadí tušené roviny etické, "etiky vycházející z mechaniky", jejíž hledisko se teprve musí otevřít.

ÚVOD

Etika není technika. Jak tedy může povstávat z mechanického? O své slavném Traktátu Wittgenstein napsal - *„Moje knížka stanoví hranice oblasti etického takřka jen zevnitř a jsem přesvědčen, že je to jediný způsob stanovení těchto hranic."* (Wittgenstein,1974, str. 71)

To, o čem se nedá mluvit, je pak právě toto "etické", které se samo pouze vykazuje v přesnosti vlastního uvažování každého z nás. Wittgenstein "říká", že myšlení je samo etikou. Tím nemyslí jen to, že je myšlení přiřazováním hodnot, sama provázanost člověka se světem je etická, to znamená, že dělá svět nikoliv pouze nějak hodnotným, dělá ho prostorem smyslu. Tento smysl je pro člověka vždy nějak problematický, nelze ho zobecnit na konečně formulovanou poučku a vždy musí být znovu a znovu vydobýván. Znovudobývání tohoto smyslu je základním životním pohybem odehrávajícím se v modu starosti pobytu o sebe samého, starosti tak hluboké, že překračuje "já" a stává se starostí o svět.

Bližším promýšlením médií docházíme k indiciím, které poukazují na porušení prostoru smyslu. Je možné, že toto porušení se děje v oblasti zvnitřňování etického, že toto porušení pramení ze zasahování myšlení, a to takovým způsobem, že pobyt - dasein - není schopen ohlížet se sám na sebe. Toto ohlížení uchopované Heideggerem jako starost je díky médiím jakožto specifickým technickým aparátům znemožněno, pobyt je vnesen do takového druhu pohybu, v němž sám sobě odmítá přístup k vlastní starosti.

Má disertační práce si původně kladla za cíl zachytit médium jako prostor k poznávání světa. To, že je médium nějakým prostorem, vychází již z původní latinské definice, v níž může být médium nejen prostředníkem, ale právě tak prostorem, či dokonce prostředím. V původní koncepci šlo tedy o to, jakým prostorem - prostředím - je médium? Jak modifikuje, modifikuje-li, naše poznávání? To jsou otázky, na které již existuje řada odpovědí, náhledů, výzkumů, studií z oblasti společenských i technických věd.

Tyto výzkumy a odpovědi jsou koncipovány tak, že jsou v nich sama média zkoumána jako to, co vypovídá o sobě samém v tom, co je jimi produkováno. Problémem je to, že sama analýza těchto produktů označovaných jako tzv. mediální obsahy, nezodpovídá otázku po principech, původu a základu, v nichž se tyto mediální obsahy tvoří. Jinak řečeno, analýza obsahu zůstává pouze u tohoto obsahu, různě ho uchopuje, různou terminologií pojmenovává, ale nedává odpověď na otázku, jak tento obsah je ve své konstituci a jak, a zda-li souvisí jeho konstituce s konstitucí média jakožto specifického druhu věci. Tato otázka po konstituci média jakožto specifického druhu věci se pak ukázala jako zásadní, neboť otevírala pole

pro položení tázání filosofického, fenomenologického.

Ptát se na médium jako na fenomén tedy znamená ptát se na konstituci média samotného, toho, jak se ukazuje a jak toto kmonstituování souvisí s tím, co se ukazuje jakožto obsah média. Samo toto dotazování, bude-li provedeno důsledně, mělo by pak otevřít cestu k novému porozumění provázanosti média a pobytu. Tato provázanost pak již nebude zodpovídána jen "zvnějšku", bude nalezena souvztažnost mezi založením média a založením pobytu, v níž se ukáže ona soudržnost, z níž na poli lidského pobývání médium vyvěrá do své podoby.

Dojití vlastní práce k tomuto bodu, totiž k formulaci otázky, za níž se bude možno bavit o médiu jako o fenoménu, vyžaduje provedení tzv. fenomenologické redukce. Ve své nejpřísnější podobě je fenomenologická redukce projitím samotné samozřejmosti toho, o čem má býti myšleno. Sám takovýto postup by však zůstával jen dalším druhem analýzy, kdyby se toto projití samozřejmosti nedotklo i samozřejmostí vlastního myšlení toho, kdo se chystá danou otázku položit. Zde je fenomenologie pro dnešní svět metodou značně "neproduktivní", neboť projití samozřejmostí vlastního myšlení nelze přesně časově naplánovat, protože nepředstavuje proces, který směřuje k nějakému definitivnímu ukončení a prohlášení konečné pravdy o "zkoumaném předmětu".

Zkoumání samozřejmostí vlastního myšlení je podmínkou starosti pobytu o sebe samého, základem autenticity pobytu, je životním pohybem. Tato "činnost" není ve filosofii nová, právě naopak. Tato činnost je podmínkou otevření filosofického vhledu vůbec, je podmínkou otevření možnosti k uchopení toho, co přesahuje každodennost, uchopení toho, v čem se každodennost osmyslňuje ve vědomí existence něčeho vyššího, co každodenost zakládá a dává jí smysl a co v tomto smyslu pak pomáhá každému člověku ji unést.

Fenomenologická redukce je tak ve svém prozkoumávání samozřejmostí zodpovězením otázky po smyslu toho, co ve svém životě člověk nese a unáší. Jádrem každé filosofie je starost o člověka. V této starosti se filosofie rodí a v ní i umírá, neboť bez této starosti je filosofie jen dalším druhem statistické metody, která pouze prázdně vypočítává a uspořádává "zjištění" o čemkoliv. Přísnost každé filosofické práce tedy mimo jiné leží také v podmínce osobního vkladu a její riziko je právě v obtížnosti sdělení tohoto osobního.

Fenomenologická metoda, jejíž základ tvoří projití samozřejmosti toho, o čem hodláme myslet (správněji snad spíše: "v čem" hodláme myslet) se často vzpírá předkoncepcím, předrozvrhům a přesným formulováním obsahu práce, která má být vykonána. Vše se ukazuje jaksi dodatečně. Jde o proces, v němž téma musí vstoupit do člověka, nikoliv naopak. A to, co se ukazuje v tomto vystoupení jasně jako idea, za níž běžíme, může se zhroutit nikoliv proto, že dané nelze přesně vyargumentovat, ale proto, že to, co je poznané jako dané, vlastně leží mimo argumentaci, dokonce i mimo dějinná hnutí filosofických zjištění a již formulovaných pojmů. Dané leží v subjektu a musí být odsud znovu a znovu vynášeno. Koncepce práce, která zde bude nastíněna, je tak spíše jakýmsi záznamem dosavadního promýšlení, v němž se snažíme o projití konstituce média.

Toto projití konstituce média prozatím ukazuje na otázku etickou. Etika vzcházející z mechaniky je pak pro pobyt ontologickým aspektem takového druhu pobývání ve světě, v němž se neohlíží na druhého ani na sebe. Pobyt, který ztrácí možnost takového ohlížení, ztrácí možnost vyřčení toho, kde se sám v tu kterou dobu na životní cestě nachází. V tomto pohybu jde v oblasti toho, co si uvědomujeme, o specifické naléhání médií, aparátů, struktur a systémů na pobyt, na jeho vyvolávání do tohoto stavu. Jde o formativnost a organizovanost, specifický druh uspořádanosti pobytu do tvaru, který je pobytem samým vnímán jako neživotný, přesto však je nucen v tomto stavu setrvávat a pohybovat se.

Řecké mechané je odvozeno od mechanaon - sestrojuji dohromady, hotovím. V etice z mechaniky jde o postihnutí druhu soudržnosti mezi médiem jakožto sepcifickým druhem věci-aparátu a pobytem. Tato soudržnost znamená, že pobyt je směrován ke specifickému druhu pohybu, který pobyt zvěcňuje.

K jednotlivým fázím práce:

Z výše nastíněných důvodů probíhá práce v procházení jakýchsi vrstev. Je potřeba projít to, jak je o médiích uvažováno. Důraz spočívá na ukazování médií v jejich každodennosti, přičemž toto ukazování pak je nějakým způsobem zobecněno, ne proto, že by si snad kladlo za cíl formulovat zde nějakou objektivní platnost zjištěného, ale aby zůstalo ve vrstvě myšlení, v nichž se samo toto myšlení o médiích pohybuje.

FÁZE 1 - SAMOZŘEJMOSTI

1. Média jsou věci sloužící ke komunikaci

První bod práce se snažil zohlednit význam média jakožto věci spojené s tím, co je nazýváno komunikace. Výraz "komunikace" se při tom ukazuje jako problematický. Latinské communicare odkazuje ke communem redere - učinit společným. To, co média ukazují činí nějakým způsobem společným. Toto společné - komunikované, však není to, co ve filosofii nazveme oblastí dia-logos, něco, co jde skrze celek a tím vyjevuje jeho jedinečnost. Společné není v médiích prostorem transcendentálním. Toto společné musí být komprimováno, stlačeno tak, abychom to mohli nazvat tzv. informací. Toto stlačení nevychází pouze ze společenské potřeby předat nabízený obsah co nejvíce lidem, ale vychází z povahy média jakožto specifické věci, jakožto druhu technického aparátu. In-formace tak stlačuje ono společné do určitého tvaru. Toto stlačení do tvaru společné zastavuje. Médium už zde poukazuje k určitému druhu pohybu, který bude později v práci tematizován.

Už v této vrstvě promýšlení se médium ukazuje jako organizující. Nejde přitom jen o obsahy, ale i o sám prostor pobývání. Užití mikrofonu způsobí specifické rozvržení posluchačů v sále. Sledování televize i její umístění pak třeba vykazuje analogie s ohněm, světlem, které je v centru komunity, kolem něhož se odehrávají důležité každodenní rituály apod.

Promýšlením této první samozřejmosti o médiích jsme na počátku práce došli k následujícímu experimentálnímu rozlišení.

Tabulka 1: Médium je prázdné

Náhled na média jako na věci sloužící ke komunikaci	
Media s obsahem – např. masová média	**Media bez obsahu – např. mikrofon, (stařičký) telefon, hodiny**
x (člověk uvnitř média)–medium–x	**Člověk–médium–člověk**
– organizují společnost tím, že vytváří tzv. veřejné mínění **– <u>hromadí informace na úkor smyslu</u>**	**– organizují společnost tím, že přetvářejí způsob komunikace mezi jednotlivci** **– ovlivňují způsob setkávání** **– <u>urychlují komunikaci na úkor obsahu</u>**
M U L T I M É D I A	**M U L T I M É D I A**

Existují určitá média s obsahem, tj. ta média, která obsah nějakým způsobem viditelně podržují. Nejčastěji k těmto médiím náleží tzv. masová média, která předávají tzv. zprávy.

Člověk uvnitř média, čili nějak s médiem propojený, vydefinovaný, nspř. reportér, vytvoří zprávu, která projde médiem směrem k nějakému "X" - člověku na "druhém konci", který může a nemusí být přesněji specifikován. Tato média organizují společnost tím, že vytváří tzv. veřejné mínění a hromadí tzv. informace na úkor smyslu. Jako druhou kategoriii můžeme experimentálně označit Média bez obsahu. Totiž ta, která prvotně přenášený obsah nemodifikují co do smyslu, pouze ho předávají dál. Sem můžeme zařadit starý tip telefonu (mobily již jsou spíše multimédia), ale také např. hodiny. Tato média organizují společnost tím, že přetvářejí způsob komunikace mezi jednotlivci, ovlivňují způsob mezilidského setkávání a urychlují komunikaci na úkor obsahu.

Podstatná jsou zde poslední zjištění - hromadění informace na úkor smyslu je urychlením komunikace na úkor obsahu. Média tedy svým pohybem informaci vyprazdňují. Kumulace informace je jejím vyprazdňováním. Médium se tak v tomto náhledu ukazuje jakožto prázdné. To má zásadní význam pro porozumění ontologického rozměru média. Médium je prázdné. Formování společného do tvaru je jeho vyprazdňováním. To lze pak nahlížet z několika rovin. Můžeme dále uvažovat o prázdnu jako o oblasti bez smyslu, to znamená, že obsahy předávané médii se ve skutečnosti nijak nevztahují k pobytu, médiu je odepřeno vytvoření takové vazby, v níž by mohlo ukázat cokoliv smysluplného. Z takové povahy média je pak možné, bojovat o ukazování smyslu pouze tím, že se naddimenzuje tvarování společného, tzn. to, co je předáváno jako informace bude stále více v mnohosti. Toho se dosáhne větší a větší rychlostí, s níž se jednotlivé tvarování střídá.

Zároveň však může toto "podivně se kumulující se prázdno" vyvstávat v úplně jiné pozici, a to v pozici základu samotného bytí, totiž jako prázdno neodvislé od jsoucího.

2. Média se vyvíjí

Je všeobecně přijímáno, že média jakožto věci techniky se vyvíjí. Povaha tohoto vývoje není dostatečně prozkoumávána. Potřeba technického zdokonalení v zájmu pohodlnosti a efektivity není dostatečně dotazována. Původní argumentace vývoje techniky z důvodu potřeby pohodlnosti a efektivity končí u splynutí technických věcí s lidskou tělesností.

Myšlenka vývoje médií, v němž nové médium absorbuje do své funkce a podoby nějakým způsobem médium předchozí či vůbec připomíná vývoj živého tvora,[1] pak otevírá otázku zrození budoucí propojenosti živého s neživým. Toto zjištění se však ukazuje jako odraz myšlení současnosti o životě, jakožto technicky simulovatelné možnosti.

Nicméně přesto je pohled na médium jakožto na vyvíjející se technickou věc do jisté míry odkrývající a uzmožňuje klást nové otázky. Zaměříme-li se např. na televizi, zjistíme, že v sobě "integruje" nejen prvky rozhlasu či divadla, ale v konečném promýšlení je konstitucí živlů jako je oheň, kolem něhož se původně vyprávěly příběhy, či vodní hladina, v níž se člověk měl možnost poprvé spatřit. Lze se pak ptát jak se původní příběh v rámci televize modifikoval? Kde je v televizním médiu ukryto původní zčeření hladiny?

3. Média a člověk se navzájem ovlivňují

Promýšlení předchozích dvou bodů přivedlo práci na pole uvažování o otázce techniky a k pohledu na médium jakožto na druh tzv. technického aparátu. Základní otázka, která zde leží zní, zda právě konstituce médií jakožto technických aparátů není tím, co zakládá to,

1 viz.Lem, S - Summa technologiae

co nazýváme vlivem média na člověka a zda tento vliv není prvotnější a předchůdnější než vlivy samotných modifikovaných obsahů, které média přenáší?

FÁZE 2 - MÉDIUM JAKO APARÁT

S pojmem aparát přichází V. Flusser. Přichází také s pojmem technický obraz - jakožto druh obrazu vznikající "uchopením" světa prostřednictvím technického aparátu. Bližší promýšlení Flusserových myšlenek vedlo v mé práci ke koncepci tzv. technického prostoru

Základní teze byla následující: Technický prostor je prostor zjednávaný technikou.[2] Jde o prostor pobývání, který vzniká tím, že se člověk dostává do vztahu s aparátem. Technický prostor je prostor, v němž je bytí člověka vázáno k aparátu. Aparát je technická věc. Ono "technické" se nejdříve ukazuje jako existence plánu. Plán vymezuje každému aparátu oblast hýbání a určuje v tomto vymezení jeho účel. Charakteristikou technických aparátů je však možnost tento plán ze své konstrukce přesahovat. Aparáty tak zakládají sen o možnosti nekonečného hýbání, o jejich konstrukci jako o perpetuu mobile, které se zrcadlí do lidského pobývání s technikou jako motiv nevyčepratelnosti.

Specifika skladby aparátu se mohou ukazovat jako jeho vrstvy. V mechanické vrstvě jsou aparáty v úloze mechané - prvních strojů, jejichž úkolem je uchopit nějaký hmatatelný obsah (zeminu, vodu atd.), objem hmoty, který by člověk vlastními silami neuchopil a někam tento obsah přemístit. Pro pobyt se zde opět otevírá otázka přemáhání vlastních sil vložených člověku do možnosti v rámci jeho fyzické přirozenosti. Toto přemáhání, které se později ukáže jako uvěznění pobytu uvnitř systémů a struktur, které ho ponoukají k pohybu v modu perpetuum mobile - v modu vlastní nevyčerpatelnosti.

V další vrstvě aparátu můžeme mluvit o tzv. vrstvě elektronické, která taktéž přemisťuje obsahy z místa na místo. Tentokrát však již nejde o nějakou hmatatelnou složku, ale o to, co má či nemá býti zapamatováno. Jde o proměnu porozumění času. Technické atributy aparátu postupně penetrují do oblasti lidského prožívání a to tak, že na rovině pozorovatelných změn dochází k mísení "lidského" s "technickým". V hypotetické třetí vrtsvě aparátu je pak pobyt zvěcněn a uchopen jako pouhé jsoucno. Dochází k vyčerpávání jeho existenciálních možností a rozpadu základních strukturních momentů založenosti pobytu jako je domov, vztah k vědomí vlastní svobody a smrtelnosti. I zde se pak otevírá otázka prázdnoty, totiž uvidět aparát jako prázdný a sebe sama jako jediné bytí, o které v technickém prostoru jde.

---

2 Níže uvádíme další teze, které byly v rámci práce na disertaci doposud formulovány a promýšleny. Následující soupis pochází z knihy *Fenomenologie - řeč - média* (Hogenová,A, Kuklová,J 2010):

Technický prostor je prostor, v němž je bytí člověka vázáno k aparátu.
Technický prostor je zjednáván věcmi, které jsou konstruovány tak, aby tuto konstrukci přesahovaly.
Tento přesah je ustaven v možnost vazby, která je mezi těmito věcmi a člověkem utvářena.
Vazba člověka a techniky není příčinná, ale je bytostná.
Podstatou techniky tak není nic technického, ale právě existence této navázanosti.
Otázka techniky je tak otázka po bytí člověka.
Médium je aparát.
Aparáty mají několik vrstev
Aparáty jsou věci, konstruované tak, aby přesahovaly svou konstrukci.
Tento přesah je umožněný tím, že aparáty jsou konstruovány jako dynamis.
Dynamis je základní podstata aparátu.
Díky dynamis stojí aparát v techné i poiesis.
Médium je technický dynamický systém se středem v člověku.
Střed jako vyvažující bod je pro člověka nárokem.
Tento nárok jako vymáhání Gestell je usnadňování.
Ve třetí vrstvě aparátu se Gestlell ukazuje jako vymáhající usnadňování tvorby času.

FÁZE 3: POHYB TECHNICKÉHO PROSTORU

Je třeba myšlenkově projít to, že technický prostor ve svém hýbání stojí. Tomuto pohybování a stání porozumět jakožto ontologickému aspektu, jenž stojí v základu vztahování aparátu a člověka. Jde o vyčerpávání pobytu v jeho existenciálních možnostech směrem k neporozumění sám sobě. Uchopit toto dění na poli porozumění je velmi složité.

ROZVAHA BUDOUCÍ PRÁCE

Zdá se, že základem etiky povstávající z mechanického je právě tato distance od sebe samého ve smyslu neporozumění svému základu. V jádru tohoto neporozumění stojí: zvnitřnění času jakožto ontického, digitálního činitele, který pouze poukazuje na svět v zastavenosti, chápání času jako sledu vzájemných odděleností, nikoliv jako celku samého, přitakání mechanickému, v němž se svět rozbíjí k hranici, za níž se kosmos prolamuje do chaosu, stání v "mezi", která je však pouze děsivá. Děsivá je ztráta zvnitřněného smyslu, děsivá je ztráta vlastního původu, z něhož rozumíme již předem, aniž bychom museli rozvažovat. Zdá se, že tato pozice před-porozumění je to, oč musí být znovu "zabojováno". Otázka je, na kterém "poli" má tento boj probíhat? V jakém prostoru se odehrává boj, který sám náleží mimo myšlení? Jak tomuto východisku porozumět? Promýšlení etického z mechanického, totiž promýšlení pohnutosti pobytu k vlastnímu neporozumění, otevírá také otázku konstituce moci a bezmoci. Moc, spočívající v tom, co sama považuje za bez-mocné. Podoba bez-moci jako skutečná razance, jako dynamis. Veškerá teoretická východiska práce pak v tomto modu musí být znovu posunuta k člověku. Na to nesmí být zapomenuto.

Literatura

HOGENOVÁ, A., KUKLOVÁ, J. 2010. *Fenomenologie-řeč-média*. Praha: PedF UK, 2010. ISBN: 978-80-7290-436-5.

Autor:

Mgr. Jana Kuklová
Katedra občanské výchovy a filosofie
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
e-mail: janakuklov@gmail.com

DIAGNOSTIKA PRACOVNEJ PAMÄTI V ŠKOLSKOM VEKU

Veronika Lazíková

Abstrakt

Príspevok sa venuje špecifikám vývinu pracovnej pamäti (PP) u detí v školskom veku a zaoberá sa teoretickým modelom jej fungovania. Sumarizuje parciálne výsledky empirického výskumu súvislosti PP so školským výkonom. Cieľom prezentovaného výskumného projektu je preklad a výskumné použitie Ratingovej škály pracovnej pamäti (WMRS, Alloway et al., 2008) v slovenských podmienkach u žiakov mladšieho školského veku (v prvých štyroch ročníkoch ZŠ) a overenie jej psychometrických vlastností. Výskum tiež zisťuje potenciálny vzťah medzi PP, problémami v škole a školským prospechom.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Pracovná pamäť (PP) je jednou z kľúčových exekutívnych funkcií (ďalej ako EF) a zároveň dôležitým predpokladom školskej úspešnosti a kľúčových kompetencií nadobudnutých v škole. Na Slovensku zatiaľ nie je k dispozícii štandardizovaná screeningová metóda na jej diagnostiku u detí. Preto cieľom výskumného projektu je preložiť a overiť použitie diagnostického nástroja **Ratingová škála pracovnej pamäti** (Working Memory Rating Scale – WMRS; Alloway et al., 2008), určeného primárne pre učiteľov a učiteľky základných škôl, v slovenskej populácií detí. Metóda umožňuje v rámci prevencie diagnostikovať úroveň a prípadný deficit pracovnej pamäti a slúži ako východisko pre stanovenie včasnej a optimálnej intervencie. Ďalším výskumným cieľom je skúmať vzťah medzi PP, problémami v škole a školským prospechom.

Vymedzenie základných pojmov

Medzi základné druhy pamäti sa tradične radí senzorická, krátkodobá (ďalej ako KDP) – pracovná (ďalej ako PP) a dlhodobá pamäť (ďalej ako DDP) (por. Atkinson, Shiffrin, 1968).

Alan Baddeley a Graham Hitch (1974) prvotne definovali **pracovnú pamäť** (*ang.* working memory) ako dočasný pracovný priestor, ktorý umožňuje realizovať súčasne komplexné intelektové úlohy s podržanými informáciami, ako je napr. počítanie spamäti, zapamätanie komplexných informácií, pochopenie počutého alebo prečítaného textu, riešenie problémov, porovnávanie alebo rozhodovanie. PP je dynamickejší, strategickejší a flexibilnejší systém ako KDP.

Neskôr Baddeley (1986, pozri aj 2007) preformuloval definíciu PP a chápe ju ako systém na dočasné uskladnenie a manipuláciu s informáciou, nevyhnutný na realizáciu komplexných kognitívnych aktivít, ako je napríklad porozumenie, učenie a usudzovanie. Je prepojená so špecializovanými pamäťami: s lexikálnou, v ktorej sú uložené slová v zvukovej aj grafickej forme; so sémantickou, kde sú uchované pojmy podľa asociácií alebo kategórií a s obrazovou pamäťou (Gaonac´h, Larigauderie, 2000).

PP hrá kľúčovú rolu v bežných školských situáciách. Zúčastňuje sa na viacerých kognitívnych operáciách:

- *Kódovanie informácie* pred jej prípadným uložením v DDP.

- *Identická reprodukcia* umožňuje zopakovanie informácie bezprostredne po tom, ako bola spracovaná, napr. telefónne číslo, ktoré sme práve počuli.
- *Modifikácia*. Informáciu je možné viac alebo menej komplexne modifikovať. Táto funkcia umožňuje počítať spamäti, hláskovať slovo nahlas, zopakovať rad čísel alebo písmen odzadu.
- *Porovnanie*. Podržanie viacerých informácií v mysli súčasne umožňuje ich porovnávanie alebo identifikovanie prítomnosti jedného prvku. To umožňuje napríklad porovnávať ceny tovarov v obchode, vyhľadávať menovku medzi ostatnými a pod. (spracované podľa Croisile, 2009).

Prvý a dodnes najvplyvnejší teoretický model PP je model Baddeleyho (Baddeley, Hitch, 1974). Podľa tohto modelu sa PP sa skladá z centrálneho exekutívneho systému a jeho pomocných subsystémov, fonologickej slučky a vizuálno-priestorového náčrtníka.

Centrálny exekutívny systém (*ang*. central executive) je hlavný riadiaci systém, ktorý má rozhodujúcu úlohu: vyberá relevantné informácie a určuje, či budú spracované fonologickou slučkou alebo vizuálno-priestorovým náčrtníkom. Kontroluje zameranie a rozdeľovanie pozornosti, je zodpovedný za selekciu, koordináciu a kontrolu operácií spracovania informácie. V práci z r. 1986 Baddeley pri objasňovaní centrálneho systému využíva porovnanie s modelom *supervízneho systému pozornosti* (SAS) Normana a Shallicea (pozri bližšie napr. Norman, Shallice, 2000).

Fonologická slučka (*ang.* phonological loop) vykonáva úlohy spojené s jazykom, hovoreným aj písaným. Nazýva sa slučka, pretože jej funkcia spočíva v mentálnom opakovaní slov. Ak je materiál prezentovaný vizuálne, ale verbalizovateľný, je ho potrebné najskôr verbalizovať (Van den Linden, 1989). Na tomto procese aktívneho zapamätania sa podieľa **slučka opakovanej artikulácie** (*fr*. boucle de recapitulation articulatoire), ktorá je súčasťou fonologickej slučky. Je to vnútorný jazyk, ktorý opakuje informáciu, aby sa nevymazala. Kapacita tejto slučky sa nemeria počtom prvkov, ale závisí na rýchlosti vnútorného jazyka: ak subjekt vnútorne „artikuluje“ rýchlejšie, má väčší rozsah fonologickej slučky (Delannoy, Lorant-Royer, 2007). Kapacita tejto slučky je približne 1,5 sekundy, teda slová, ktoré je možné vysloviť za tento čas. Ďalšou súčasťou je **fonologický sklad**, ktorý je pasívnym skladom fonologických informácií. Zvyčajne má u dospelého kapacitu približne 6 alebo 7 verbálnych jednotiek.

Vizuálno-priestorový náčrtník (*ang.* visuo-spatial sketch pad) umožňuje krátkodobé zafixovanie vizuálno-priestorových, teda obrazových informácií. Slúži na riešenie vizuálnych a priestorových problémov, napr. orientovať sa podľa mapy, alebo opísať slovami známy obraz. Rovnako ako fonologická slučka, aj vizuálno-priestorový náčrtník sa delí na dve časti: pasívny sklad obrazových informácií, a aktívne opakovanie týchto podnetov.

V r. 2000 Baddeley revidoval svoj model a obohatil ho o dlhodobú pracovnú pamäť a epizodický sklad – tzv. *buffer*. **Epizodický sklad** (*ang.* episodic buffer) zjednodušuje výmenu medzi centrálnym systémom a DDP a umožňuje spájať časti materiálu podľa významu na jednotky tak, aby bolo možné zapamätať si rozsiahlejšiu informáciu (napr. číslo telefónu pospája do trojciferných “skupiniek” (*ang.* chunks) (por. Sternberg, 2002, Croisile, 2009).

Každá súčasť PP zodpovedá určitej oblasti mozgu: fonologická slučka závisí od parietálnych a frontálnych oblastí ľavej hemisféry. Vizuálno-priestorový náčrtník je lokalizovaný v posteriórnych oblastiach mozgu a centrálny exekutívny systém je vo vzťahu s frontálnym lalokom ľavej hemisféry (Croisile, 2009).

Pracovná pamäť v súvislosti so školským výkonom- empirický výskum

Pedagogický výskum sa už dlhšie zaoberá identifikáciou kognitívnych procesov, ktoré podporujú učenie u detí a ukazuje sa, že jedným z nich je pracovná pamäť (por. napr. St Clair-Thompson et al., 2010). V školskej triede sú mnohé aktivity, náročné na PP, bežné (napr. zapamätať si inštrukciu počas vykonávania úlohy, písať popri formulovaní ďalšej časti textu alebo popri počúvaní výkladu, počítať spamäti). To má za následok veľa možností zlyhania v školských úlohách kvôli neadekvátnym zdrojom pracovnej pamäti. V ďalšej časti uvádzame príklady empiricky overených vzťahov medzi kvalitou procesov PP a výkonom inteligencie, pozornosti a v neposlednom rade aj školským výkonom.

Inteligencia. Výsledky výskumov potvrdzujú, že PP je prediktorom fluidnej inteligencie (Shelton et al., 2009, Shelton et al., 2010) podľa Schmiedeka et al. (2009) v obidvoch jej faktoroch (ang. complex span a updating faktore). Aktualizácia pracovnej pamäti je signifikantným prediktorom výkonu vyšších psychických funkcií (Ecker et al. 2010). Zlepšenie pracovnej pamäti predikuje zlepšené skóre v inteligenčných testoch (Colom et al., 2010). Iné výskumy potvrdili, že tréning pracovnej pamäti môže mať signifikantný vplyv na IQ (Jaeggi et al. a Rueda et al. in Holmes et al., 2009).

Pozornosť. Výkon kognitívnych funkcií a aj PP je do veľkej miery závislý od pozornosti (Posner, Snyder, 1975; Posner, Petersen, 1990; Garon et al., 2008, Styles, 2005). Kapacita pozornosti je základom rozvoja exekutívnych funkcií, teda aj PP, už v predškolskom veku. Výsledky výskumu naznačujú, že prenášanie pozornosti medzi úlohami vytvára zvýšené nároky na fungovanie PP (Liefooghe et al., 2008). Neuropsychologický výskum potvrdil, že vzťah pracovnej pamäti a všeobecného faktora inteligencie je mediovaný rozdielmi v mozgovej aktivite v oblastiach súvisiacich s procesmi zameranej pozornosti (Gray et al., 2003).

Školský výkon. Výskum ukázal úzky vzťah medzi pracovnou pamäťou a školskými výsledkami dieťaťa. PP predikuje školský prospech: výkon pracovnej pamäti 5-ročných detí sa ukázal ako najlepší prediktor schopnosti čítať a počítať u 11-ročných, lepší ako výkon v inteligenčných testoch (Alloway a Alloway, 2010). PP súvisí aj so schopnosťou počítať v predškolskom veku (Noel, 2009). Vizuálna pracovná pamäť 5-ročných predikuje výsledky v matematike tretiakov ZŠ (longitudinálna štúdia, Krajewski, Schneider, 2009). Rozsah pracovnej pamäti v predškolskom veku predikuje aj rozsah slovnej zásoby dieťaťa (Avons et al., 1998). Tréning stratégií pracovnej pamäti viedol k signifikantnému zlepšeniu žiakov v úlohách zameraných na mentálnu aritmetiku (počítanie spamäti) v triede (St Clair-Thompson et al., 2010).

Pracovná pamäť je prediktorom viacerých školských zručností, napr. gramotnosti (schopnosti čítať a písať) (por. De Jong, 1998, Swanson, 1994, Swanson, Berninger, 1995), matematiky (por. DeStefano, LeFevre, 2004, Mayringer, Wimmer, 2000, Siegel, Ryan, 1989) a porozumenia textu (por. Cain, Oakhill, Bryant, 2004, Nation et al.,1999, Seigneuric et al., 2000). Pracovná pamäť je lepším prediktorom školského výkonu ako krátkodobá pamäť (Daneman, Carpenter, 1980, Daneman, Merickle, 1996, Engle et al., 1999). Existuje špecifické spojenie medzi fonologickou slučkou a osvojovaním jazyka, materinského aj cudzieho (Gathercole et al., 1997, Service, Craik, 1993, Service, Kohonen, 1995). Fonologická slučka a vizuálnopriestorový náčrtník hrá rolu aj pri počítaní, najmä spamäti (Hitch, 1978, Logie, Baddeley, 1987, Pesenti et al., 1998, Trbovich, LeFevre, 2003). Deti vo veku 7-14 rokov, ktoré slabo skórujú v testoch pracovnej pamäti, zároveň typicky nespĺňajú štandardy anglického národného kurikula v angličtine, matematike a prírodovedných predmetoch (pozri výsledky výskumov Gathercole, Brown, Pickering,

2003, Gathercole, Pickering, 2000;,Gathercole, Pickering, Knight, Stegmann, 2004, Jarvis, Gathercole, 2003, St Clair-Thompson, Gathercole, 2006).

Hoci mechanizmy, vysvetľujúce vzťah medzi pracovnou pamäťou a školským prospechom nie sú úplne vysvetlené, ostatné výskumy naznačujú, že vychádzajú z obmedzení pracovnej pamäti v procese učenia. Dieťa s nedostatkami v pracovnej pamäti robí často chyby v aktivitách, kladúcich veľké nároky na PP, napr. zapamätanie si inštrukcie, súbežné spracovanie a uloženie informácie a vykonávanie viacúrovňových úloh, ako je napr. písanie (por. napr. Gathercole, Lamont, Alloway, 2006).

VÝSKUMNÁ ČASŤ

Ciele výskumu a metódy

Prvoradým cieľom výskumu je preklad a pilotné použitie metódy autoriek Alloway et al. (2008) **Ratingová škála pracovnej pamäti** (*ang.* **Working Memory Rating Scale –** WMRS) s cieľom uľahčiť identifikáciu deficitu pracovnej pamäti u detí v mladšom školskom veku. Ide o jednoduchú hodnotiacu škálu s 20 položkami vo forme výrokov, ktorú vypĺňa o dieťati triedna učiteľka alebo učiteľ. (Napr. *Hlási sa, keď chce zodpovedať otázku, ale pri odpovedi zabúda, čo chcel/a povedať; alebo Potrebuje pravidelné pripomenutie všetkých krokov pri písomnej úlohe.* Preklad WMRS do slovenského jazyka autorkou výskumného projektu a inou skúsenou prekladateľkou bol overený aj spätným prekladom. Na skúmanie validity je použitý test WISC IV (Wechsler, 2005) a Woodcock-Johnson International Edition (WJ IE, Woodcock, McGrew, Mather, 2003). Sú štandardizované (WJ IE na Slovensku a WISC IV vo Francúzsku, pri ňom teda pracujeme s francúzskymi normami).

Na zistenie celkového obrazu o výkone dieťaťa v škole bol použitý **Záznamový hárok pre učiteľa** (autormi sú Schrank a Woodcock, autormi prekladu sú Furman a Semanová), ktorý je súčasťou testovej batérie **Woodcock-Johnson International Edition** (2003). Údaje, ktoré Záznamový hárok neobsahuje, sme sa pýtali učiteliek na osobitnom dotazníku.

U vybraných detí bola použitá kompletná testová batéria WJ IE s cieľom získať kognitívny profil a hlbšie preskúmať vzťahy medzi kognitívnym výkonom, pracovnou pamäťou a školským výkonom dieťaťa.

V prvej časti výskumu boli oslovené základné školy na Slovensku, a tým, ktoré súhlasili, boli poslané dotazníky WMRS a WJ IE hodnotiaca škála pre učiteľa a anamnestický dotazník, ku ktorým sú pridané otázky zamerané na školský prospech, v tlačenej alebo elektronickej forme. Oslovené boli e-mailom všetky základné školy na Slovensku (približne 2100), zapísané v sieti škôl a školských zariadení, s výnimkou špeciálnych škôl, škôl pre mimoriadne nadané deti a škôl s vyučovacím jazykom iným ako slovenským, lebo tu by bola populácia špecifická, čo by skreslilo výsledky. V súčasnosti prebieha komunikácia so školami a zber, zaznamenávanie a vyhodnocovanie dát z dotazníkov (WMRS a WJ IE hodnotiaca škála). Ďalej bude overená konštruktová validita prekladu WMRS (v porovnaní s výsledkami subtestov WJ IE a WISC IV), vnútorná konzistencia prekladu testu a budú vytvorené pilotné slovenské normy.

Vo výskume je zúčastnených približne 40 základných škôl z rôznych regiónov Slovenska. V súčasnosti prebieha analýza dát, preto dáta v tomto príspevku sú zozbierané na 8 školách, a to po jednej v okresoch Banská Bystrica, Hlohovec, Humenné, Košice I, Nové Zámky, Ružomberok, Zlaté Moravce a Zvolen.

Parciálne výsledky

Jedným z výsledných výstupov dizertačnej práce je súbor kazuistík typických prípadov detí s problémami s pracovnou pamäťou v súvislosti s inými problémami alebo poruchami. Vyberáme kompletnú kazuistiku prípadu dieťaťa s poruchami učenia. Ostatné vzhľadom na rozsah neuvádzame celé, no schematické zhrnutie poskytujeme v tabuľke. Sú to somatické ochorenie, sociálne znevýhodnené prostredie, poruchy správania, iný materinský jazyk ako vyučovací jazyk (rómsky jazyk), subnormné IQ, hyperaktivita, autistické prejavy a generalizovaná úzkostná porucha.

Tabuľka 1: Schematický prehľad kazuistík typických prípadov detí s problémami s pracovnou pamäťou v súvislo sti s inými poruchami a problémami. (Vysvetlivky: Výsledok WMRS : Červená - Je **veľmi pravdepodobné**, že dieťa má problém s pracovnou pamäťou. Oranžová – Je **možné**, že dieťa má problém s pracovnou pamäťou; 👍 - priemer, 👎- priemer až podpriemer, 👎👎 - podpriemer , 👎👎👎- obmedzená úroveň. Modrou je vyznačený prípad dieťaťa, ktorého kazuistiku v príspevku uvádzame).

POHLAVIE	VEK	POZNÁMKA	WMRS T-skóre, percentil	VERBÁLNE schopn.	MATEMATICKÉ schopn.	ŠKOLSKÁ PRÁCA	SOC. INTERAKCIE	HYPERAKTIVITA	IMPULZIVITA	POZORNOSŤ	IQ	ZNÁMKY
👤	9 r	-	66, 90	👍	👍	👎👎	👍	👎	👎	👎	👍	1-3
👤	9 r	Somatické problémy	66, 90	👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👍	👍	👍	👍	👍	3-4
👤	10 r	Sociálne znevýhodnené prostredie	67, 91	👍	👍	👎	👍	👎👎	👎👎	👎👎	👍	2-3
👤	9 r	Poruchy správania	67, 90	👎	👍	👎	👍	👎👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👍	1-2
👤	11 r	Iný materinský jazyk- rómsky	46, 87	👎	👍	👎👎👎	👍	👍	👍	👍	👎	3
👤	8 r	Poruchy učenia	62, 84	👎	👎👎	👎👎👎	👍	👍	👍	👎	👎	2-3
👤	10 r	Subnormné IQ	81; 99.9	👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👍	👍	👍	👎👎👎	👎👎	2-4
👤	6 r	Hyperaktivita	62, 89	👍	👍👍	👎	👍	👎👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👍	1,5
👤	9 r	Autistické prejavy	74, 97	👍	👍	👎👎👎	👎👎👎	👍	👎👎👎	👎👎👎	👍	2-3
👤	10 r	Generalizovaná úzkostná porucha	81; 99.9	👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👎👎👎	👎👎	2

PORUCHY UČENIA

Vierka má 8 rokov a navštevuje 3. triedu v okrese Zvolen. Má diagnostikovanú odborníkmi dyslexiu a dysgrafiu. V školskej práci je neúspešná, pomalá a zvyčajne nepracuje, ale zabáva sa inými podnetmi. Podľa výsledku testu WMRS **je možné**, že **má problém** s pracovnou pamäťou. Dosiahla T-skóre 62, čo zodpovedá 84. percentilu. Triedna učiteľka ohodnotila jej IQ ako priemerné až podpriemerné. Z matematiky a cudzieho jazyka väčšinou dostáva trojky, zo slovenského jazyka, prírodovedy a vlastivedy dvojky.

Verbálne schopnosti. Jej úroveň porozumenia počutého, čitateľských zručností a porozumenia prečítaného je priemerná. Obmedzená je jej úroveň verbálneho prejavu, pisateľských zručností a písomného prejavu. **Matematické schopnosti**. Má obmedzenú úroveň počtových zručností aj matematického myslenia. **Školská práca.** Vyžaduje si viac

pozornosti ako ostatní žiaci v triede, vykoná menej školskej práce ako ostatní. Často nevenuje pozornosť detailom školskej práce a robí chyby z nepozornosti. Často neporozumie inštrukciám a nedokončí školskú prácu. Často má ťažkosti organizovať si svoje povinnosti a aktivity. Školské úlohy, ktoré vyžadujú vytrvalosť a mentálne úsilie, začne, pokúsi sa, ale ľahko sa vzdáva. Hovorí oveľa menej, ako jej rovesníci. Odpovedá na otázky veľmi pomaly a váhavo. Jej sociálne interakcie sú typické pre daný vek. Niekedy sa stráni iných a uzatvára sa, ale iba v malej miere.

Pozornosť. Často má ťažkosti s udržaním pozornosti pri úlohách alebo hrových aktivitách. Často nevyzerá, že počúva, keď sa k nej priamo hovorí. Často sa dá veľmi ľahlo rozptýliť a tiež často zabudne, čo má za úlohu urobiť. Má problémy s nepozornosťou v malej miere. **Aktivita a impulzivita.** Často opúšťa svoje miesto aj vtedy, keď sa očakáva, že bude pracovať na mieste. Miera jej aktivity je podobná jej rovesníkom, dokáže sa hrať v tichosti. Vie vyčkať na poradie, keď sa to od nej očakáva. Nemá problémy s prílišnou aktivitou ani s impulzivitou.

ZHRNUTIE

Pracovná pamäť sa ukazuje ako dôležitý predpoklad školskej úspešnosti. Potvrdzuje to aj fakt, že vo všetkých kazuistikách nami doteraz skúmaných detí, kde bola zhoršená pracovná pamäť, boli zároveň viac alebo menej zhoršené školské známky. Ešte markantnejšie môžeme vidieť problémy v kategórii „školská práca“- všetky prípady detí, ktoré mali problém s PP, majú viaceré ťažkosti, veľmi často vážne, vyžadujú si oveľa viac pozornosti zo strany učiteľa a zvládnu menej školskej práce, ako ich spolužiaci. Ukázalo sa tiež, že hyperaktivita, impulzivita a nepozornosť sa objavujú často u detí s problémami s PP, no ani jeden z týchto faktorov nie je jednoznačne prítomný vo všetkých prípadoch. Konzistentne s teóriou sa ukazuje, že pohlavie nie je určujúce, výkon PP je u detí oboch pohlaví porovnateľný.

Je dôležité podotknúť, že WMRS je screeningová metóda, preto výsledky sú orientačné, a na ich potvrdenie je nevyhnutná diagnostika komplexnejšími metódami. Navyše, v prípade dieťaťa s inými problémami alebo poruchami nie je možné presne určiť, do akej miery sa na skóre podieľa PP, a do akej miery je ovplyvnené napr. poruchami učenia, pozornosti alebo IQ.

Presnejšie overenie vzťahov medzi výsledkom testu PP a ostatnými premennými odhalí a potvrdí štatistická analýza na celej vzorke, čo umožní potvrdiť hypotézy a tiež zistiť, či súvislosti existujú iba vo vzorke detí s problémami a poruchami, alebo aj u ostatných detí.

Literatúra

ALLOWAY, T.P., ALLOWAY R.G. 2010. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in an academic attainment. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 2010, 106, pp. 20-29.

ALLOWAY, T.P., GATHERCOLE, S., KIRKWOOD, H. 2008. The Working Memory Rating Scale. London: Psychological Corporation, 2008. ISBN: 9780749151003.

ATKINSON, R.C., SHIFFRIN, R.M. 1968. *Human memory: A proposed system and control processes*. In K.W.SPENCE, J.D.SPENCE (Eds.) The psychology of learning and motivation. Vol. 2, New York, Academic press, 1968. pp. 89-195.

AVONS, S.E., WRAGG, C. A., CUPPLES, L., LOVEGROVE, W. J. 1998. Measures of phonological short-term memory and their relationship to vocabulary development. In *Applied Psycholinguistics*, 19, 1998, 4, pp 583-601.

BADDELEY, A.D., HITCH, G. J. 1974. *Working memory*. In: BOWER, G.H. (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, vol. 8, London, Academic Press, 1974.

BADDELEY, A.D. 1986. *Working memory*. Oxford: Clarendon Press, 1986. ISBN 0-19-852133-2.
BADDELEY, A.D. 2000. The episodic buffer: A new component of working memory? In *Trends in Cognitive Sciences*, 2000, 11, 4, pp.417-423.
BADDELEY, A.D. 2007. *Working memory, thought and action.* Oxford, England: Oxford University Press, 2007. 400 p. ISBN 978-0-19-852801-2.
CAIN, K., OAKHILL, J., BRYANT, P. 2004. Children´s reading comprehension ability: Concurrent predictions by working memory, verbal ability, and component skills. In *Journal of Educational Psychology*. 2004, 96, pp. 31-42.
COLOM, R. et al. 2010. Improvement in working memory is not related to increase intelligence scores. In *Intelligence*, 38, 2010, pp. 497-505.
CROISILE, B. 2009. *Tout sur la mémoire*. Paris: Odile Jacob, 2009. 512 p. ISBN: 978-2-7381-2106-6.
DANEMAN, M., CARPENTER, P.A. 1980. Individual differences in working memoryand reading. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1980, 19, pp. 450-466.
DANEMAN, M., MERICKLE, P.M. 1996. Working memory and language comprehension: A meta-analysis. In *Psychonomic Bulletin and Review*. 1996, 3, pp. 422-433.
DE JONG, P.P. 1998. Working memory deficits of reading disabled children. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 1998, 70, 2, pp.75-96.
DELANNOY, C., LORANT–ROYER, S. 2007. *Une mémoire pour apprendre*. Paris: Hachette Éducation. ISBN: 978-2-01-170938-7.
DESTEFANO, D., LEFEVRE, J. 2004. The role of working memory in mental arithmetic. In *European Journal of Cognitive Psychology*, 2004, 16, pp. 353-386.
ECKER, U., LEWANDOWSKY, S., OBERAUER, K., CHEE, A. 2010. The components of working memory updating: An experimental decomposition and individual differences. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 36*, 1, pp. 170-189.
ENGLE, R.W., TUHOLSKI, S.W., LAUGHLIN, J.E., CONWAY, A.R.A. 1999. Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent variable approach. In *Journal of Experimental Psychology General*, 1999, 128, pp. 309-331.
GAONAC´H, D., LARIGAUDERIE, P. 2000. *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris: Armand Colin. 2000. ISBN 2-200-01826-0.
GARON, N., BRYSON, S.E., SMITH, I. M. 2008. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. In *Psychological bulletin*, 2008, vol. 134, 1, pp. 31-60.
GATHERCOLE, S.E., BROWN, L., PICKERING, S. J. 2003. Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of National Curriculum attainment levels. In *Educational and Child Psychology*, 2003, 20, pp. 109-122.
GATHERCOLE, S.E., HITCH, G. J., SERVICE, E., MARTIN, A. J. 1997. Phonological short-term memory and new word learning in children. In *Developmental Psychology*, 1997, 33, pp. 966-979.
GATHERCOLE, S.E., PICKERING, S.J., KNIGHT, C., STEGMANN, Z. 2004. Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. In *Applied Cognitive Psychology*, 2004, 18, pp. 1-16.
GATHERCOLE, S.E., PICKERING, S. J. 2000. Working memory deficits in children with low achievement in the national curriculum at 7 years of age. In *British Journal of Educational Psychology*. 2000, 70, pp. 177-194.
GATHERCOLE,S.E., LAMONT,E., ALLOWAY, T.P. 2006. Working memory in the classroom. In PICKERING, S. (Ed.) Working memory and education. London: Elsercer, 2006. pp. 219-240.

GRAY, J.R., CHABRIS, C.F., BRAVER, T.S. 2003. Neural mechanisms of general fluid intelligence. *Neuroscience, 6*, 2003, pp. 316-322.
HITCH, G. J. 1978. The role of short-term working memory in mental arithmetic. In *Cognitive Psychology*, 1978, 10, pp. 303-323.
HOLMES, J., GATHERCOLE, S.E., DUNNING, D.L. 2009. Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. In *Developmental Science*, 2009, 12, F1-F7.
JARVIS, H.L., GATHERCOLE, S.E. 2003. Verbal and nonverbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age. In *Educational and Child Psychology*, 20, pp. 123-140.
KRAJEWSKI, K., SCHNEIDER, W. 2009. Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competencies on mathematics achievement in elementary schol: Findings from a 3-year longitudinal study. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2009, 103, pp. 516-531.
LIEFOOGHE, B., BARROUILLET, P., VANDIERENDONCK, A., CAMOS, V. 2008. Working memory costs of task switching. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 2008, 3, pp. 478-494.
LOGIE, R.H. - BADDELEY, A.D. 1987. Cognitive processes in counting. In *Journal of Experimental Psychology*, 1987, 13, pp. 310-326.
MAYRINGER, H., WIMMER, H. 2000. Pseudoname learning by German-speaking children with dyslexia: Evidence for a phonological learning deficit. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2000, 75, pp.116-133.
NATION, K., ADAMS, J.W., BOWYER-CRANE, C. A., SNOWLING, M.J. 1999. Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 1999, 73, pp. 139-158.
NOEL, M. P. 2009. Counting on working memory when learning to count and to add: A preschool study. In *Developmental Psychology*, 45, 2009, 6, pp. 1630-1643.
NORMAN, D.A., SHALLICE, T. 2000. Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In Gazzaniga, M.S. Cognitive neuroscience: A reader. Oxford: Blackwell, 2000. ISBN 0-631-21660-X.
PESENTI, M., TZOURIO, N., DOROUX, B., SAMSON, D., BEAUDOUIN, V., SERON, X. et al. 1998. Functional anatomy of mental calculation in a calculating prodigy. In *Neuroimage*, 1998, 7, p. 822.
POSNER, M.I., PETERSEN, S.E. 1990. The attention system of the human brain. In Annu Rev Neurosci. 1990, 13, 1, pp. 25–42.
POSNER, M.I., SNYDER, C. R. R. 1975. Attention and cognitive control. In SOLSO, R.L. Information processing and cognition: the Loyola symposium. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates, 1975. ISBN 0-470-81230-3.
SEIGNEURIC, A., EHRLICH, M.F., OAKHILL, J.V., YUILL, N.M. 2000. Working memory resources and children´s reading comprehension. In *Reading and writing*, 13, pp.81-103.
SERVICE, E., CRAIK, F.I.M. 1993. Differences between younger and older adults in learning foreign vocabulary. In *Journal of Memory and Language*. 32, pp. 608-623.
SERVICE, E., KOHONEN, V. 1995. Is the relation between phonological memory and foreign-language learning accounted for by vocabulary acquisition? In *Applied Psycholinguistics*, 16, pp.155-172.
SHELTON, J.T., ELLIOTT, E.M., HILL, B.D., CALAMIA, M. R., GOUVIER, W.D. 2009. A comparison of laboratory and clinical working memory tests and their prediction of fluid intelligence. In *Intelligence*, 2009, 37, pp. 283-293.

SHELTON, J.T., ELLIOTT, E. M., MATTHEWS, R. A., HILL, B. D., GOUVIER, W. D. 2010. The relationships of working memory, secondary memory, and general fluid intelligence: Working memory is special. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 2010, 3, pp. 813-820.
SIEGEL, L.S., RYAN, E.B. 1989. The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. In *Child Development*, 60, pp. 973-980.
StCLAIR-THOMPSON, H., STEVENS, R., HUNT, A., BOLDER, E. 2010. Improving childen´s working memory and classroom performance. In *Educational psychology*, 2010, 30, 2, pp. 203-219. ISSN: 0144-3410.
StCLAIR-THOMPSON, H.L., GATHERCOLE, S.E. 2006. Executive functions and achievements in schol: Shifting, updating, inhibition, and working memory. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2006, 59, pp.745-759.
STERNBERG, R.J. 2002. *Kognitivní psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
STYLES, E. A. 2005. *Attention, perception and memory. An integrated introduction*. Psychology press, New York, 2005, ISBN 0-86377-659-0.
SWANSON, H.L., BERNINGER, V.W. 1995. Working memory as a source of individual differences in children´s writing. In BUTTERFIELD, E. (Ed.) *Children´s writing: Toward a process theory of skilled writing.* Greenwich, CT: JAI Press. pp. 31-35.
SWANSON, H.L. 1994. Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? In *Journal of Learning Disabilities*, 1994, 27, pp.34-50.
TRBOVICH, P.L., LEFEVRE, J. 2003. Phonological and visuo-spatial memory in mental addition. In *Memory and Cognition*, 2003, 31, pp.738-745.
VAN DEN LINDEN, M. 1989. *Les troubles de la mémoire*. Bruxelles: Mardaga, 1989.
WECHSLER, D. 2005. *Echelle d´intelligence de Wechsler pour enfants- 4ème edition,WISC IV.* Paris Cedex: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 2005.
WOODCOCK, R.W., McGREW, K., MATHER, N. 2003. Woodcock-Johnson International Editions (slovenské vydanie testovej batérie WJ IE). The Woodcock-Muñoz Foundation, 2003.

Autor:
Mgr. Veronika Lazíková
Katedra psychológie a patopsychológie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: veronika.lazikova@gmail.com

MOŽNOSTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V PODMIENKACH MÁLOTRIEDNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Gyöngyi Ledneczká

Abstrakt

Edukácia v málotriednych školách má viaceré osobitosti. V príspevku sa zaoberáme vymedzením pojmov inkluzívna edukácia a málotriedne školy. Stručne opisujeme možnosť realizácie inkluzívnej edukácie v podmienkach málotriednych škôl a zaoberáme sa aj možnými spôsobmi metodologického prístupu k riešeniu problematiky.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Inkluzívna edukácia

Inkluzívna edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) sa v posledných rokoch dostáva do záujmu odbornej verejnosti. Ide o aktuálny trend, ktorý smeruje k spoločnému vzdelávaniu všetkých detí v podmienkach bežných škôl.

Podľa Lechtu (2010, str. 28) pojem inkluzívna pedagogika sa používa v rôznych a niekedy až protichodných významoch.

Ide hlavne o diferencovanie edukačných konceptov integrácia versus inklúzia:

- integrácia – vyžaduje väčšie prispôsobenie zo strany žiaka smerom ku škole,
- inklúzia – sa viac snaží prispôsobiť edukačné prostredie žiakom – ide o jedinú heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby (Lechta, 2010, str. 29).

Inkluzívna pedagogika je odborom pedagogiky, ktorá sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením alebo ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení (Lechta, 2010, str. 29).

V Slovenskej republike sa v súčasnosti realizuje školská integrácia formou individuálnej integrácie, pri ktorej sú žiaci so ŠVVP začlenení do tried bežnej základnej školy a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.

Ako však uvádzajú V. Hájková, I. Strnadová (2010, str. 12), inklúzia nie je optimalizovaná alebo rozšírená integrácia, ale ide o edukačný koncept, podľa ktorého by všetky deti mali navštevovať bežné školy bez ohľadu na stupeň postihnutia. Presadzuje otvorenú, individualizovanú podobu učebných procesov s dôrazom na zohľadnenie špecifických vzdelávacích potrieb žiakov v heterogénnych učebných skupinách. Ako didakticko-metodické východisko sa presadzuje vnútorná diferenciácia a individualizácia vyučovania a orientácia na obec a komunitu.

V tomto náročnom edukačnom procese majú pedagógovia kľúčové postavenie. Je otázne, či sú na takéto vzdelávanie pedagógovia bežných základných škôl dostatočne pripravení z odborného a osobnostného aspektu.

Na tento problém upozorňujú aj A. Leonhardt, V. Lechta a kol (2007, In Lechta a kol. 2009, str. 13-14), ktorí píšu práve o tom, že inkluzívny trend zastihol prevažnú väčšinu pedagógov nepripravených najmä po vedomostnej stránke. Podľa nich „odporúčaný *individuálny prístup* k dieťaťu s postihnutím sa často vníma iba ako znižovanie nárokov na samotného žiaka alebo

modifikáciou, redukciou učiva v konkrétnom predmete“ a upriamujú pozornosť na fakt, že absentuje aj kvalitnejšia profesijná príprava pedagógov. Ďalej uvádzajú, že: „profesionálna príprava inkluzívneho pedagóga si vyžaduje okrem poznatkov zo špeciálnej a z liečebnej pedagogiky aj pripravenosť pracovať so žiakmi individuálnou alebo skupinovou formou. Pedagóg by sa mal napríklad viac zameriavať na vytváranie kooperatívneho prostredia než na podporovanie konkurenčného prostredia atď.“

Čo sa týka osobnostnej stránky pripravenosti pedagógov, existuje zhoda medzi odborníkmi v tom, že hlavným problémom, týkajúceho sa integrácie/inklúzie môže byť aj to, že samotní pedagógovia sa často obávajú, že ich vlastné zručnosti nezodpovedajú potrebám žiakov s ťažkými emocionálnymi problémami a problémami správania (Meijer, 2001). Podľa Seitz (2011) prechod na inkluzívny vzdelávací systém môže byť úspešný iba v prípade, ak budú zabezpečení kvalifikovaní pedagógovia „plní života“. Popritom by mali dostávať aj primeranú podporu, školenia a ďalšie vzdelávanie na zvyšovanie kvalifikácie.

Na základe uvedených a vzhľadom na špecifickosť a zložitosť edukačného prostredia v podmienkach málotriednych škôl, profesionálna pripravenosť pedagóga je mimoriadne dôležitá.

Málotriedne základné školy

Súčasťou školského vzdelávacieho systému podľa § 29, odseku 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov) v Slovenskej republike sú aj neplnoorganizované základné školy, ktoré nemajú všetky ročníky (ďalej len málotriedne školy). Pričom najvyšší počet podľa citovaného zákona odseku 5) písm. c) môže byť 24 žiakov v triede, v ktorej sú žiaci viacerých ročníkov prvého stupňa základnej školy.

Z celkového počtu 2 202 základných škôl v SR je 731 málotriednych, čo predstavuje až **33,2%.** (podľa zoznamu ÚIPŠ, k. 15.9.2011).

Málotriedne školy patria k historicky najstarším útvarom základného školstva. Sú charakteristické tým, že sa vyskytujú v obciach, kde malý počet žiakov neumožňuje zriaďovať samostatné triedy pre každý zo štyroch ročníkov primárneho vzdelávania.

Vo vyučovacom procese málotriednych škôl pôsobí veľa špecifických činiteľov, ktoré podmieňujú jeho mnohotvárnosť a zložitosť. Sú to predovšetkým:

- štruktúra oddelení v triede,
- počet a veková rozdielnosť žiakov,
- štruktúra rozvrhu hodín,
- pracovné prostredie,
- sociálne prostredie (Ostatník, 1988, str. 6-7).

Málotriedne školy podľa počtu tried sa delia nasledovne:

a) jednotriedne – v jednej triede sa spolu učia žiaci všetkých ročníkov 1. stupňa, je však možné, že niektorý ročník/niektoré ročníky chýbajú,

b) dvojtriedne – v jednej triede sa učia žiaci dvoch ročníkov, spájaných podľa viacerých variantov. Dvojtriedne školy sú najčastejším typom málotriednych škôl,

c) trojtriedne – vyučovanie žiakov prebieha v 3 triedach, 2 ročníky sú samostatne a 2 ročníky sú spojené do jednej triedy v rôznych kombináciách, podľa podmienok školy, resp. počtu žiakov v jednotlivých ročníkoch,

d) štvortriedne– všetky 4 ročníky sa vyučujú osobitne.

Podľa Průchu (2004, str. 52) práve takéto vyučovanie vekovo zmiešaných žiakov je dnes v západoeurópskej pedagogike považovaná za typ alternatívy či inováciu vzdelávania. V zahraničných vzdelávacích systémoch sú málotriedne školy chápané podobne a príslušné termíny vyjadrujú, že ide o „malú školu“ – anglický termín je *„small schol“* alebo *„one-room schol“,* nemecký termín: *„kleine Grundschule“,* francúzsky termín: *„petit école primaire“.* Alternatívne rysy málotriednych škôl sa prejavujú v tom, že uplatňujú:

a) prevažne skupinové vyučovanie,

b) princíp tzv. otvorenej triedy - skupiny s rovnocennou úrovňou vzdelávania t. j. skupiny žiakov, ktorí bez ohľadu na vek či ročník dosahujú v niektorých predmetoch rovnakú úroveň vedomostí, zručností atď. a môžu sa učiť spoločne,

c) sociálnu kooperáciu medzi žiakmi, čo je to prirodzené lebo žiaci týchto škôl sú oveľa častejšie vystavení príležitostiam spolupráce vo vyučovaní, rešpektu k ostatným.

Čo sa týka efektívnosti týchto škôl výskumy zo zahraničia (z Nórska, Fínska, Maďarska a iné) dokladajú pozitívne efekty málotriednych škôl – predovšetkým pre učenie žiakov, ktorí sa v nich vzdelávajú. Podľa týchto výskumov žiaci z málotriednych škôl majú vzdelávacie výsledky porovnateľné so žiakmi z veľkých mestských škôl a v rozvoji osobnostných vlastností ich aj predbiehajú (Průcha, 2004, str. 54).

Možnosti inkluzívnej edukácie v málotriednych základných školách

V súčasnosti sa žiaci so ŠVVP môžu vzdelávať v bežných základných školách. Umožňuje to § 29 ods. 10 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, podľa ktorého „*do triedy základnej školy možno začleniť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ak riaditeľ školy alebo príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie zistí, že vzdelávanie nie je na prospech začlenenému žiakovi alebo žiakom, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania, navrhne po písomnom súhlase orgánu miestnej štátnej správy v školstve a príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie zákonnému zástupcovi iný spôsob vzdelávania dieťaťa. Príslušný orgán miestnej štátnej správy v školstve uhradí zo štátneho rozpočtu zákonnému zástupcovi dieťaťa cestovné náklady vo výške ceny hromadnej dopravy na jeho dopravu do a zo školy, do ktorej bol žiak po zmene zaradený. Ak zákonný zástupca nesúhlasí so zmenou spôsobu vzdelávania svojho dieťaťa, o jeho ďalšom vzdelávaní rozhodne súd.“*

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa § 2 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov je:

1. žiak so zdravotným znevýhodnením, t.j.
   - žiak so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, so zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím),

- žiak chorý alebo zdravotne oslabený (žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach),
- žiak s vývinovými poruchami (s poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovou poruchou učenia)
- žiak s poruchou správania (žiak s narušením v oblasti emocionálnej alebo sociálnej)

2. žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia (žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov na rozvoj jeho osobnosti),
3. žiak s nadaním (žiakom s nadaním dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja).

V súčasnom školskom systéme vzdelávanie žiakov na primárnom stupni vzdelávania zabezpečuje Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2008) (ďalej len ŠVP), ktorého súčasťou sú „Osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ na základe ktorých si školy môžu zostaviť svoje školské vzdelávacie programy a prispôsobiť čo najefektívnejšie individuálnym potrebám všetkých žiakov. Podľa ŠVP *žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu efektívneho vzdelávania. Použitie ďalších zdrojov umožní vytvoriť kvalitatívne nové prostredie, zodpovedajúce potrebám žiakov, ktorí si vyžadujú špeciálny prístup vo vzdelávaní. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby sú u žiaka diagnostikované školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie.*

Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok (obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov) vo výchove a vzdelávaní pre žiaka. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu žiaka v sociálne znevýhodnenom prostredí, zohľadnenie ktorých mu zabezpečí rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj schopností alebo osobnosti ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

Ďalšie zdroje podľa ŠVP sú rôzneho druhu, predovšetkým:

a) zabezpečenie odborného prístupu vo vzdelávaní – včasná špeciálnopedagogická, psychologická, medicínska diagnostika, vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, individuálna a skupinová práca so žiakom, používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania, zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov, aplikácia alternatívnych foriem komunikácie, úzka spolupráca s rodičmi a iné, podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka, vyplývajúcej z odbornej diagnostiky,

b) materiálne, ktoré zahŕňajú špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, prístroje, úpravy prostredia (napr. bezbariérový prístup) a iné,

c) personálne, t.j. odborný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, asistenta učiteľa, školského psychológa, ďalej nižší počet žiakov v triede, v prípade individuálnej integrácie zníženie maximálneho počtu žiakov v triede, odborná príprava učiteľov a iné;

d) finančné na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych

podmienok.

Na základe vyššie uvedených je zrejmé, že pre žiakov so ŠVVP je umožnené, aby sa vzdelávali aj v bežných základných školách. Jedným z možností realizácie inkluzívnej edukácie sú málotriedne (neplnoorganizované) základné školy, ktoré svojimi špecifikami môžu zabezpečiť úspešné začlenenie žiakov mladšieho školského veku so ŠVVP do systému bežných škôl.

V týchto školách sa uplatňujú neformálne humánne vzťahy medzi žiakmi, tvorivé metódy práce, využívanie skupinovej práce žiakov, užšie spojenie školy s rodinou, preferovanie humanistických prístupov vo vyučovaní (Petlák, 1998). Je to v súlade s princípmi inkluzívnej didaktiky, ktorá je definovaná nasledovne: „Inkluzívne vzdelávanie je usporiadanie bežnej školy takým spôsobom, aby sa v nej mohlo ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým deťom bez ohľadu na ich individuálne rozdiely, na druh ich špeciálnych potrieb, bez rozdielov vo výkonoch žiakov v učení.“ (Lebeer, 2006, In Lechta 2010, str. 121).

Málotriedne školy svojimi špecifikami môžu zabezpečiť zásadné podmienky, ktoré sú dôležité pre úspešnú realizáciu inkluzívneho vzdelávania, napr.:

1. vytváranie pozitívnej, príjemnej atmosféry v škole, v triede,
2. realizácia adaptívneho vyučovania a individualizácie činností,
3. realizácia kooperatívneho učenia
   - zvýraznenie humanistickej dimenzie edukácie,
   - osobnostný a sociálny aspekt edukácie,
   - posilnenie demokratického, participujúceho charakteru vyučovania (Matuška, Jablonský In Lechta 2010, str. 128-135).

Z pedagogického hľadiska práca na málotriednych školách ponúka také možnosti, ktoré nemá učiteľ v plnoorganizovanej škole. Alternatívne koncepcie ponúkajú práve málotriednym školám možnosť nových, netradičných prístupov. Málotriedna škola je ideálnym pracoviskom na overovanie a skúšanie nových trendov, nie však v tom zmysle, že „na malej škole môžeme robiť, čo si zmyslíme“. Ideálna v tom zmysle, že ide o menší počet žiakov, ktorých možno ľahšie usmerniť, malý kolektív pracovníkov, ktorí sa ľahšie dokážu dohodnúť a spolupracovať a v prípade potreby je ľahšie získať aj rodičov pre spoluprácu (Petlák, 1997, str. 38).

VÝSKUMNÝ PLÁN

V súlade s vyššie uvedenými v našej dizertačnej práci sa zameriavame na riešenie problematiky zameranej na oblasť inkluzívnej edukácie z aspektu málotriednych škôl na Slovensku, na zmapovanie stavu inkluzívnej edukácie na málotriednych základných školách v SR vzhľadom na osobitosti jednotlivých postihnutí, narušení a ohrození žiakov, na materiálne, organizačné podmienky edukácie, odbornú pripravenosť a postoje pedagógov. Na základe získaných údajov chceme zistiť špecifiká možnej realizácie inkluzívnej edukácie na týchto základných školách.

Vzhľadom na skutočnosť, že výskumná časť sa nachádza v prípravnej fáze, uvádzame jej predbežný náčrt.

Výskumný problém

Výskumný problém je zameraný na skúmanie možností úspešnej realizácie inkluzívnej

edukácie v málotriednych základných školách v Slovenskej republike. V rámci výskumu chceme zistiť, či existuje koncepčne zadefinovaná stratégia inkluzívnej edukácie žiakov mladšieho školského veku v SR a analyzovať príčiny úspešnej, resp. neúspešnej realizácie inkluzívnej edukácie v málotriednych základných školách v SR.

Ciele výskumu

Naším cieľom je zmapovať a analyzovať celkový stav edukačného procesu v málotriednych školách, v ktorých sa realizuje edukácia s individuálne integrovanými žiakmi.

Naším hlavným cieľom je zistiť:

- aký je súčasný stav (kvantita, kvalita) inkluzívnej edukácie v málotriednych základných školách v SR,
- identifikovať faktory, ktoré majú vplyv na úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie v podmienkach týchto škôl.

Výskumné otázky

Za účelom dosiahnutia vytýčených cieľov sme zadefinovali nasledovné výskumné otázky:

- Aké sú doterajšie skúsenosti pedagogických zamestnancov s individuálne integrovanými žiakmi v málotriednych základných školách?
- Ako vnímajú pedagogickí zamestnanci inkluzívnu edukáciu v podmienkach málotriednych základných škôl?
- Aké faktory podporujú úspešnosť inkluzívnej edukácie v málotriednych základných školách?
- Aké sú príčiny neúspešnosti v súvislosti s inkluzívnou edukáciou v málotriednych základných školách?

Metódy výskumu

Na účely získania relevantných údajov o skúmanej problematike plánujeme použiť nasledovné metódy kvantitatívneho a kvalitatívneho charakteru:

- dotazníky vlastnej konštrukcie pre pedagogických zamestnancov, ktorými budeme zisťovať súčasný stav inkluzívnej edukácie v málotriednych základných školách v SR,
- modifikovaný dotazník podľa *Ukazovateľa inklúzie Bootha a Ainscowa* (2007) so zameraním na budovanie inkluzívnej kultúry, tvorbu inkluzívnej politiky a rozvíjanie inkluzívnej praxe. Dotazník je potrebný modifikovať pre potreby málotriednych základných škôl, pretože pôvodný dotazník bol vyvinutý na účely hodnotenia v plnoorganizovaných základných školách,
- interview neštruktúrované, príp. pološtruktúrované - na získanie doplňujúcich údajov k dotazníkom,
- kazuistiky individuálne integrovaných žiakov,
- štatistické spracovanie údajov.

Pomocou kvalitatívnych metód sa budeme snažiť získať integrovaný pohľad na danú problematiku, na jeho kontextovú logiku, ktoré fungujú v danej oblasti (Hendl, 2005).

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku budú tvoriť málotriedne základne školy v Slovenskej republike, kde sa realizuje edukácia s individuálne integrovanými žiakmi.

Základný súbor – málotriedne základné školy s individuálne integrovanými žiakmi v sledovanom období v SR. V závislosti od veľkosti základného súboru stratifikovaným výberom určíme výberový súbor, ktorý bude reprezentovať základný súbor, resp. bude používaný celý základný súbor.

Respondenti – pedagogickí zamestnanci vybraných málotriednych základných škôl, ktorí budú zaradení do výskumu po oboznámení s účelom výskumu a po vyjadrení ich súhlasu s účasťou na výskume.

Interview s pedagogickými zamestnancami a kazuistiky individuálne integrovaných žiakov plánujeme realizovať vo vybraných málotriednych základných školách tak, aby vo výskumnej vzorke boli zastúpené štátne, súkromné aj cirkevné málotriedne školy.

Kazuistiky individiuálne integrovaných žiakov budú vybrané na základe získaných údajov.

ZÁVER

Jednou z možností realizácie inkluzívnej edukácie sú málotriedne (neplnoorganizované) základné školy, ktoré svojimi špecifikami môžu zabezpečiť úspešné začlenenie žiakov mladšieho školského veku so ŠVVP do systému bežných škôl. Nízky počet žiakov, pracovné a sociálne prostredie umožňujú čo najefektívnejšie prispôsobovanie edukačného procesu individuálnym potrebám všetkých žiakov. Je to zároveň aj výzva na vytváranie optimálnych podmienok pre inkluzívnu edukáciu v zmysle princípu rovnosti vzdelávacích príležitostí.

Predpokladáme, že na základe nášho výskumu získame ucelený obraz o stave inkluzívneho vzdelávania v podmienkach málotriednych základných škôl, o postojoch pedagogických zamestnancov týchto škôl k danej problematike, o ich odbornej pripravenosti. Ďalej predpokladáme, že v kontexte výpovedí pedagogických zamestnancov málotriednych základných škôl sa odhalia príčiny neúspešnosti inkluzívnej edukácie, ale aj faktory, resp. pozitívne efekty málotriednych základných škôl, ktoré môžu zaručiť úspešnosť inkluzívnej edukácie.

Literatúra

BOOT, T., AINSCOW, M. 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách.* Praha : Rytmus a.s., 109 s. ISBN 80-903598-5-X.

GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava : Univerzita Komenského, 236 s. ISBN 80-223-1342-4.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdelávání: teorie a praxe.* Praha : Grada, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha : Portál, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

LECHTA, V. (ed.) 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky.* EMIT plus s.r.o., 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.

LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky.* Martin : Osveta, 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5.

LECHTA, V. (ed.) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (Ed.) 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
MEIJER, C. J. W. (Ed) 2001. *Inclusive Education and Effective Classroom Practices.* European Agency for Development in Special Needs Education, 266 s. ISBN 87-90591-15-1.
MIKLO, J. 1980. *Modernizácia výchovy a vzdelávania v málotriednych školách*. Bratislava : SPN, 195 s.
OSTATNÍK, M. a kol. 1988. *Špecifické problémy málotriednych škôl.* Bratislava : SPN, 229 s.
PETLÁK. E. 1998. *Málotriedna škola*. Bratislava : MC, 75 s. ISBN 80-88796-71-7.
PRŮCHA, J. 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2.vyd. Praha : Portál, 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume.* Bratislava : Iris, 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
SEITZ**, S.** 2011. Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In *Zeitschrift für Inklusion.* č. 3. [online]. [cit. 2012-03-01]. Dostupné na <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/124/122>.
Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Štátny pedagogický ústav. Bratislava, 35 s.
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor:
PaedDr. Gyöngyi Ledneczká
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8, 830 00 Bratislava
e-mail: ledneczka@statpedu.sk

PODPORA SOCIÁLNYCH A KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ JEDNOTLIVCA S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM PROSTREDNÍCTVOM TERAPEUTICKÝCH KONCEPTOV – VÝSKUMNÝ ZÁMER

Zuzana Lucká

Abstrakt

Príspevok prezentuje pripravovaný metodologický postup výskumu dizertačnej práce z oblasti podpory sociálnych a komunikačných zručností u človeka s postihnutím, pričom využíva možnosti jednotlivých terapeutických konceptov. Predstavuje teoretické východiská problematiky, cieľ, problémové otázky týkajúce sa výskumu, metodológiu a výsledky predvýskumu.

Naša dizertačná práca sa zameriava na zisťovanie alternatív pri aplikovaní terapeutických techník a prístupov v sociálnych zariadeniach poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím (konkrétne s kombináciou mentálneho a telesného, alebo senzorického postihnutia). V súvislosti s témou dizertačnej práce uvádzame krátky terminologický exkurz týkajúci sa problematiky jednotlivca s viacnásobným postihnutím.

Z hľadiska špeciálnej pedagogiky, konkrétne pedagogiky viacnásobne postihnutých (bližšie Vančová, 2000; Vašek 2003, a i.) je „viacnásobné postihnutie ponímané ako operacionálne multisymptomatologicky, multifaktoriálne, multikauzálne podmienený fenomén, ktorý je dôsledkom súčinnosti participujúcich postihnutí či narušení“ (Vašek, 1999, s.10). Predmetom skúmania tejto oblasti špeciálnej pedagogiky je človek s kombináciou viacerých foriem postihnutia vyžadujúci zvýšenú špeciálnu výchovnú a edukačnú starostlivosť.

Problematika viacnásobného postihnutia bola v zahraničí spracovávaná viacerými autormi (Ysseldyke, Algozine, Kirk, Gallagher, Hardman, Drew, Egan, Fröhlich; v Českej republike sa ňou zaoberajú napríklad Ludíková, Vítková, Bartoňová, Jankovský, atď.). V podmienkach Slovenskej republiky spomenieme niekoľkých predstaviteľov, ktorí sa zaoberali touto problematikou. Priekopníkom je Vašek (1999), ktorý vymedzil terminológiu viacnásobne postihnutých, Hátos (1999), ktorý rozpracoval problematiku starostlivosti a rozvoja o ťažko a viacnásobne postihnutých jednotlivcov. V neposlednom rade je potrebné spomenúť profesorku Vančovú (2010) ako odborníčku v oblasti problematiky viacnásobného postihnutia, ktorá skompletizovala informácie o diagnostike, edukácii, o nových metodikách stimulácie, korekcie a komplexnom rozvoji.

Vašek (2001, s. 16) predpokladá, že *„najväčšie ťažkosti u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím nastávajú v štyroch oblastiach“,* a to:

- V oblasti myslenia a kognície, ktoré autor (ibidem) považuje za súhrn mentálnych aktivít a určitých foriem správania sa, v dôsledku čoho môže jednotlivec s viacnásobným postihnutím porozumieť faktom a javom, taktiež participovať na udalostiach, chápať ich a riešiť.
- V oblasti motoriky, s čím súvisí schopnosť realizovať motorické aktivity (pohyby) spôsobené činnosťou malých (jemná motorika) alebo veľkých (hrubá motorika) svalových skupín

- V oblasti psychosociálneho vývinu, ktorou jednotlivec s viacnásobným postihnutím preukazuje spôsobilosť v nadväzovaní a udržiavaní vzťahov s okolím.
- V oblasti komunikácie, prostredníctvom ktorej jednotlivec s viacnásobným postihnutím získava spôsobilosť dorozumievať sa s okolím. Komunikácia sa realizuje rôznymi formami.

V prístupe k jednotlivcom s postihnutím, prihliadame okrem skutočného, objektívneho rozsahu a stupňa postihnutia, na subjektívne hodnotenie sociálneho významu postihnutia, a rovnako k akceptácii postihnutia zo strany postihnutého i spoločnosti. Táto problematika je v špeciálnej pedagogike aktuálne skúmaná len v posledných rokoch, napriek tomu, že viacnásobne postihnutí jednotlivci nie sú okrajovou skupinou našej spoločnosti. Skôr možno skonštatovať, že táto spoločnosť ešte nie je pripravená na ich rovnoprávne prijatie.

Výskumná časť našej dizertačnej práce je štruktúrovaná do dvoch línií:

- Prvú líniu výskumu tvorí **pilotáž výskumu**, v ktorej budú spracované údaje o zariadeniach sociálnych služieb, ktoré poskytujú starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím na území SR. Pôjde o kvantitatívne vyhodnotenie pre jednotlivé regióny Slovenskej republiky. Nástrojom na zber jednotlivých dát bude neštandardizovaná **dotazníková metóda** orientujúca sa na základné a špecifické údaje o tom-ktorom inštitucionálnom zariadení.
- Druhú líniu výskumu tvorí **kvalitatívna analýza prípadových štúdii** klientov dlhodobo evidovaných v konkrétne určenom Domove sociálnych služieb v bratislavskom regióne. Súčasťou analýzy prípadových štúdii bude aj účastnícke pozorovanie a spracovanie terénnych poznámok predkladateľa tejto práce.

Cieľom výskumu je zistiť, spracovať a analyzovať zistené údaje poukazujúce na možnosti a limity poskytovaných terapeutických technik a prístupov v zariadeniach sociálnych služieb poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím (konkrétne pôjde o skupinu s kombináciou mentálneho, telesného, a senzorického postihnutia).

Vo výskumnej časti sme sa zamerali na tieto **výskumné otázky**:

- Aká je úroveň poskytovania služieb pre jednotlivcov s viacnásobným postihnutím v zariadeniach sociálnych služieb?
- Aké konkrétne terapeutické techniky a prístupy sú poskytované ľuďom s kombináciou mentálneho, telesného a senzorického postihnutia v zariadeniach sociálnych služieb v rámci SR?
- Aké konkrétne terapeutické techniky a prístupy sú poskytované ľuďom s kombináciou mentálneho, telesného a senzorického postihnutia v zariadeniach v rámci Českej republiky?
- Aké konkrétne ciele sledujú odborníci z terapeuticko-výchovného úseku pri využívaní konkrétnych terapeutických techník a prístupov?
- Aké je stanovisko pracovníkov terapeuticko-výchovného úseku zariadení sociálnych služieb k dôležitosti využitia jednotlivých terapeutických techník a prístupov?

Z cieľa o otázok výskumnej časti vyplynuli **výskumné úlohy**, ktoré sú súčasťou metodického postupu výskumníka:

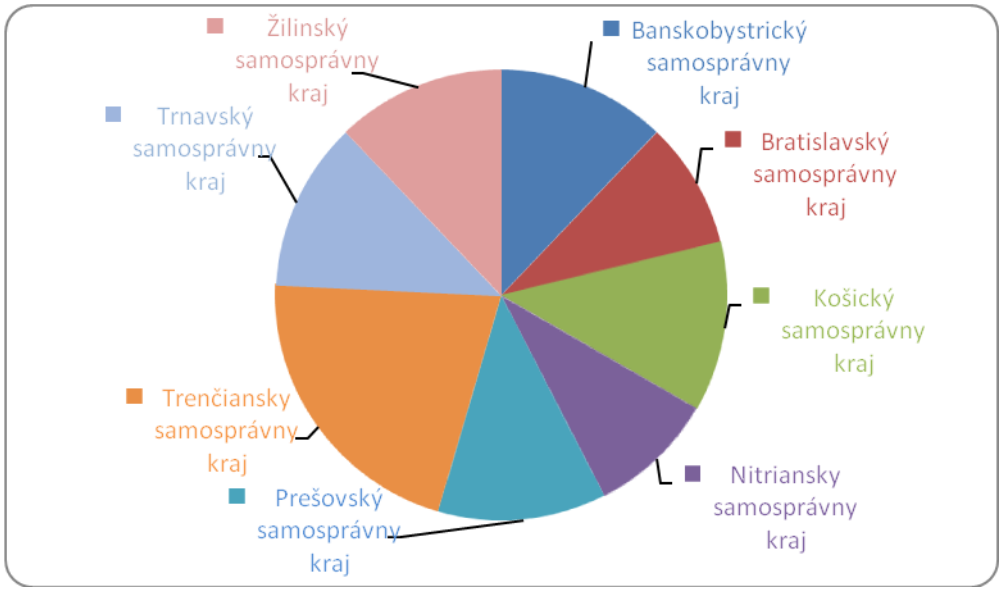
- Vyhľadať, spracovať a zosumarizovať informácie o inštitúciách, ktoré poskytujú starostlivosť ľuďom s viacnásobným postihnutím.

- Vytvoriť reálny model poukazujúci na rozsah poskytovaných sociálnych služieb v SR, s dôrazom na regióny Slovenska.
- Zozbierať a analyzovať informácie o klientoch s viacnásobným postihnutím, na ich základe poukázať na opodstatnenosť v použití terapeutických techník a prístupov v rámci prípadových štúdií, v súvislosti s diagnostikou sociálnych a komunikačných zručností.
- Opísať možnosti a limity diagnostiky a terapie sociálnych a komunikačných zručností v kontexte dlhodobého, cieleného použitia terapeutických techník a prístupov
- Zozbierať a analyzovať informácie v rámci prípadových štúdií, v súvislosti s terapiou sociálnych a komunikačných zručností.

Na základe uvedených skutočností sme si v tejto fáze plánovania výskumného zámeru stanovili nasledovné **hypotézy**:

- **Hypotéza 1:** V rámci diagnostického procesu budú odborníci vo vyššej miere používať receptívne terapeutické techniky a prístupy v porovnaní s expresívnymi technikami a prístupmi.
- **Hypotéza 2:** V rámci intervenčného procesu bude viac ako ½ odborníkov používať expresívne terapeutické techniky a prístupy v porovnaní s receptívnymi technikami a prístupmi

Pri oslovovaní zariadení sociálnych služieb poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím sme vychádzali zo zoznamov vyšších územných celkov pre jednotlivé samosprávne kraje (bližšie Graf.1).



Graf 1: Zariadenia sociálnych služieb poskytujúce starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím

V rámci získavania informácií z jednotlivých zariadení sociálnych služieb sa zameriavame na viaceré ovplyvňujúce faktory:

- početnosť zariadení poskytujúcich starostlivosť osobám s kombináciou telesného, mentálneho a senzorického postihnutia
- početnosť poberateľov služieb, ktorým je poskytovaná starostlivosť v zariadení sociálnych služieb

- štatút zriaďovateľa zariadenia sociálnych služieb
- lokalita, v ktorej sa nachádza zariadenie sociálnych služieb (hlavné mesto, okresné mesto, dedina)
- forma poskytovania starostlivosti (denná, týždenná, celoročná)
- faktory ovplyvňujúce prijímací proces

Ku dňu 17. 2. 2012 sme získali z internetových stránok jednotlivých vyššie uvedených samosprávnych krajov, nasledujúce údaje o počte zariadení sociálnych služieb poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s kombináciou mentálneho, telesného, a senzorického postihnutia. Najvyšší počet zariadení poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s touto kombináciou postihnutí je v zriaďovacom pôsobení Trenčianskeho samosprávneho kraja (7). Na základe predbežných údajov sme zistili, že Banskobystrický, Košický, Prešovský, Trnavský a Žilinský samosprávny kraj majú porovnateľný počet zariadení zodpovedajúcich našim kritériám výberu. Zoznam uzatvárame Bratislavským a Nitrianskym samosprávnym krajom s najnižším počtom zariadení (3).

Výskumnú vzorku v druhej časti výskumu budú tvoriť respondenti - odborný personál - pôsobiaci na terapeuticko-výchovnom úseku zariadení sociálnych služieb pre ľudí s viacnásobným postihnutím v Slovenskej republike. Konkrétne boli oslovovaní odborníci, ako špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, vychovávateľ.

Za hlavné kritériá výberu výskumnej vzorky sme si stanovili:

1. Zariadenie sociálnych služieb poskytujúce terapeutické intervencie je zariadením v Slovenskej republike.
2. Zariadenie sociálnych služieb poskytuje komplexnú starostlivosť osobám s kombináciou viacerých postihnutí – mentálneho postihnutia v kombinácii s telesným či zmyslovým postihnutím.

Pilotáž výskumu a spracovanie poznatkov o počte zariadení sociálnych služieb, ktoré poskytujú starostlivosť viacnásobne postihnutým jednotlivcom v rámci Slovenskej republiky, sú základom pre stanovenie našej výskumnej vzorky pozostávajúcej z odborníkov z ôsmich krajov Slovenskej republiky, preto bude pre nás zaujímavé zistiť aj rozdiely medzi jednotlivými krajmi, v okruhoch vyššie uvedených faktorov.

Na základe opisovaných línii výskumu možno skonštatovať, že výskum je zmiešaný, pretože sú v ňom kombinované kvantitatívne a kvalitatívne metódy, techniky alebo paradigmy v rámci jednej štúdie. Hendl (2006) tento prístup považuje za všeobecný, ktorý má svoje šance a riziká (ibidem, s.58-61).

V prvej línii výskumu budeme **analyzovať informácie**, ktoré sa týkali sociálnych zariadení poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím. Ako nástroj výskumu použijeme neštandardizovanú metódu dotazníka, ktorú Švec (1998, s. 25) *opisuje ako vyhodnocovací (najmä diagnostický) nástroj na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o znalostiach, názoroch alebo postojoch opytovaných osôb k aktuálnej alebo potenciálnej možnosti prostredníctvom písomného dopytovania sa"*.

Po teoretickom spracovaní problematiky sme sa rozhodli ako prvotnú výskumnú metódu využiť vlastný dotazník, ktorý bude predložený vyššie menovaným odborníkom každodenného kontaktu. Metódu dotazníka sme si vybrali najmä vzhľadom na možnosť získať týmto spôsobom údaje zo zariadení z celej SR. Dotazník bude distribuovaný osobnými stretnutiami s respondentmi a zasielaním poštou do zariadení mimo Bratislavského kraja. Pre prehľadnosť dotazníka sme sa rozhodli rozdeliť ho do viacerých oblastí, aby sme mohli

obsiahnuť všetky otázky súvisiace s problematikou.

Na základe zistených skutočností sme sa rozhodli pre vytvorenie vlastného, neštandardizovaného dotazníka, ktorý bude rozoslaný do jednotlivých zariadení sociálnych služieb z nášho výskumného súboru. Vyhodnocovaný bude matematicko-štatistickými metódami. Pre prehľadnosť dotazníka sme sa rozhodli rozčleniť ho do nasledujúcich siedmich oblastí:

- informácie o zariadení (zriaďovateľ, forma poskytovania služieb, lokalita, dostupnosť, prijímací proces);
- tímová spolupráca (multidisciplinárny tím, individuálny plán rozvoja osobnosti, spolupráca s rodinou, logická postupnosť foriem starostlivosti);
- charakteristika prostredia;
- špecifiká ľudí s mentálnym postihnutím, kombinovaným s telesným, alebo senzorickým postihnutím;
- stimulácia konkrétnych oblastí (psychomotorické kompetencie, osobnostné kompetencie, sociálne kompetencie, komunikatívne kompetencie, kognitívne kompetencie, učebné kompetencie, informačné kompetencie);
- klientela (deti, deti a dospelí, dospelí, ženy, muži, koedukované zariadenie);
- terapeutické techniky a prístupy (ponuka, dopyt, frekvencia poskytovania terapeutických intervencií individuálne a skupinovou formou, špeciálne priestorové vybavenie)

V druhej línii výskumu použijeme **prípadovú štúdiu**, ktorú Sedláček (Švaříček, Šeďová a kol., 2007) označil za empirický dizajn, pričom zmyslom je veľmi podrobné skúmanie a porozumenie jednému alebo niekoľko málo prípadom.

Prípadová štúdia svojím detailným rozborom môže viesť ku odhaleniu takých aspektov problémov, ktoré môžu ostať v iných postupoch neodhalené. Na druhej strane má tiež nedostatky (bližšie Nisbet a Watt, 1984, cit. podľa Švaříček, Šeďová a kol., 2007).

V našom výskume použijeme analýzu prípadových štúdií klientov s kombináciou mentálneho a telesného alebo senzorického postihnutia, dlhodobo evidovaných v konkrétnom zariadení sociálnych služieb v bratislavskom regióne. Súčasťou analýzy prípadových štúdii bude aj účastnícke pozorovanie a spracovanie terénnych poznámok predkladateľa tejto práce.

Výskumný zámer našej dizertačnej práce sme organizačne rozčlenili do nasledovných piatich fáz:

1. Na základe stanovených problémových okruhov sme skompletizovali neštandardizovaný dotazník, ktorý bude tlačenou aj elektronickou formou distribuovaný vopred vytypovaným odborníkom z našej výskumnej vzorky, podľa zoznamov uverejnených na internetovej stránke každého z ôsmich vyšších ústavných celkov.
2. Ukončenie prvej línie výskumu a vyhodnotenie dotazníka.
3. Realizácia druhej línie výskumu – prípadové štúdie v konkrétnom zariadení sociálnych služieb v Bratislavskom kraji.
4. Analýza prípadových štúdií v kontexte použitia terapeutických metód a techník v procese diagnostiky a terapie.
5. Interpretácia výsledkov výskumu.

Záverom môžeme skonštatovať, že pri opise pojmu viacnásobné postihnutie (keď ide o kombináciu mentálneho a senzorického alebo telesného postihnutia) sa častejšie stretávame s prípadmi, keď je možné nájsť len charakteristiky pre jednotlivé postihnutia osobitne, s dodatkom o potrebe individuálneho prístupu, nakoľko každá kombinácia je jedinečná a zvláštna. V prípade viacnásobného postihnutia nejde o jednoduchý súčet postihnutí, postihnutie je vlastne „znásobené“. Domnievame sa, že realizácia nášho výskumu prinesie v dostatočnej miere odpovede na naše výskumné otázky, prínosné pre každodenný život jednotlivcov s viacnásobným postihnutím.

Literatúra

HARDMAN, M. L., DREW, C.J., EGAN, M.W. 2011 *Human Exceptionality.* Wadsword Cengage learning. 2011 ISBN 978-0-495-81058-2.
HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod spracování dat.* Praha: Portál. 2006. ISBN 978-80-73674-82-3
ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007 *Kvalitativní výzkum v pedagogickzých vedách.* Praha: Portál. ISBN 80-7367-31-34.
ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava: IRIS. 1998. ISBN 80-887-787-35.
VANČOVÁ, A. 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých.* Bratislava: KKT o.z. a Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 2010. ISBN 978-80-970228-1-5.
VAŠEK, Š. 2003. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: Sapientia. 210 s. ISBN 80-968-797-0-7.
VAŠEK, Š. 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapientia. 167 s. ISBN 80-969112-0-1.
VAŠEK, Š. a kol. 1995. *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1995. ISBN 80-08-00864-4.
VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol. 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých.* Bratislava: Sapientia. 1999. ISBN 80-967180-4-5.

Autor:
Mgr. Zuzana Lucká
Centrum pre vedu a výskum v sociálnej práci a liečebnej pedagogike
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
e-mail: zuzana.lucka@gmail.com

MAPOVANIE RIZIKOVÝCH FAKTOROV VO VÝVINE GRAMOTNOSTI U SLOVENSKY HOVORIACICH DETÍ

Ivana Miklošová

Abstrakt

Príspevok predstavuje medzinárodný longitudinálny projekt ELDEL – WP2, ktorý je zameraný na mapovanie rizikových faktorov vo vývine gramotnostných schopností. Výskumný projekt prebiehal paralelne v piatich európskych krajinách počas troch rokov. Výskumnú vzorku tvorili deti s narušeným vývinom reči, deti s rodinným rizikom pre vznik dyslexie a intaktné deti. Vzorka detí bola sledovaná a vyšetrovaná raz ročne počas troch rokov. Súbor testov a skúšok bol zameraný na zmapovanie jazykových, motorických, kognitívnych a gramotnostných schopností. Doplňujúci zdroj informácií tvorili dotazníky administrované rodičom detí zúčastnených na výskume. V závere príspevku prinášame načrtnutie pripravovaných analýz a smerovanie vyhodnocovania dát získaných z predstaveného projektu.

VÝSKUMNÝ PROJEKT ELDEL

Výskumný projekt s názvom *Enhancing Literacy Development in European Languages* (ďalej uvádzaný pod skratkou ELDEL) je medzinárodný výskumný projekt, ktorý prebieha od roku 2008 až do súčasnosti (www.eldel.sk; www.eldel.eu). Ide o interjazykový komparatívny výskumný projekt, ktorý sa zameriava na zvyšovanie gramotnosti v európskych jazykoch. Do tohto medzinárodného projektu sa zapojilo celkovo päť európskych krajín. Výskumný projekt prebieha paralelne na univerzitách vo Veľkej Británii (Bangor a York), vo Francúzsku (Clermont-Ferrand a Poitiers), v Španielsku (Granada), v Českej Republike (Karlova Univerzita v Prahe) a na Slovensku. V našej krajine sa výskumný projekt rieši na katedre logopédie na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave pod vedením docentky PhDr. Maríny Mikulajovej, PhD.

Projekt ELDEL pozostáva zo šiestich vzájomne prepojených a na seba nadväzujúcich výskumov. Všetky tieto výskumy spája záujem o sledovanie zákonitostí a súvislostí vo vývine gramotnosti v európskych jazykoch. Katedra logopédie v Bratislave sa zapojila celkovo do troch výskumných projektov:

- WP1 - výskum predpokladov vývinu gramotnosti v európskych jazykoch,
- WP2 – mapovanie rizikových faktorov vo vývine gramotnosti v európskych jazykoch,
- WP5 - výskum implicitnej a explicitnej zložky v učení čítania a písania.

VÝSKUMNÝ PROJEKT ELDEL ČASŤ WP2

Výskumný projekt ELDEL časť WP2 je zameraný na mapovanie a identifikáciu rizikových faktorov vo vývine gramotnosti u detí s narušeným vývinom reči a u detí s rodinným rizikom pre vznik dyslexie.

Narušený vývin reči chápeme ako narušenú schopnosť dieťaťa rozumieť hovorenej reči a/alebo vyjadrovať sa rečou v porovnaní s rovesníkmi. Na túto diagnózu existuje viacero uhlov pohľadov. V rámci výskumného projektu narušený vývin reči chápeme ako samostatnú nozologickú jednotku, pričom vývin reči zaostáva za ostatnými oblasťami vývinu

bez zjavného dôvodu. To znamená, že v klinickom obraze dieťaťa sa neobjavuje žiadne očividné zaostávanie v ostatných oblastiach duševného a telesného vývinu (Mikulajová, 2009).

Narušený vývin reči je tiež považovaný za heterogénne a dynamické ochorenie. Na tento fakt poukazujú viacerí zahraniční autori vo svojich výskumoch (napr. Botting, Conti-Ramsden, 1999; Leonard, 2000). Heterogénna povaha diagnózy sa prejavuje rôznou mierou narušení v jazykových, motorických, kognitívnych a gramotnostných schopnostiach. Mikulajová a Rafajdusová (1993) uvádzajú, že aj porucha reči má systémový charakter a v rôznej miere zasahuje receptívnu a expresívnu oblasť v rovine foneticko-fonologickej, morfologicko-syntaktickej, lexikálno-sémantickej a pragmatickej.

Dynamickosť znamená, že narušený vývin reči sa v rôznych vekových obdobiach prejavuje rôznymi symptómami. V školskom období sa ťažkosti v hovorenej reči môžu v rôznej miere prejaviť v čítanej a písanej reči. Jazykové deficity, ktoré doteraz pretrvali v klinickom obraze nezmiznú, ale objavia sa pri náročnejších úlohách, ako je napríklad fonematické uvedomovanie, osvojovanie si pravopisných pravidiel či nových pojmov (Scarborough, Dobrich, 1990).

Výskumný projekt ELDEL – WP2 vychádza zo všeobecného predpokladu, že základom schopnosti čítania a písania je práve hovorená reč. Z toho vyplýva, že deti s problémami v hovorenej reči a, to predovšetkým deti s narušeným vývinom reči v predškolskom veku sú ohrozené dyslexiou. Avšak aj tu sa stretávame s evidentnou rôznorodosťou problémov s čítaním a písaním. Problémy sa prejavujú v rôznej miere (v niektorých prípadoch sa nemusia prejaviť vôbec) a s rôznym ťažiskom deficitu a rozložení silných a slabých schopností.

VÝSKUMNÉ CIELE PROJEKTU ELDEL – WP2

V rámci výskumného projektu ELDEL – WP2 boli stanovené viaceré výskumné ciele. Medzi hlavné výskumné ciele patrí zmapovanie vývinového vzťahu medzi ťažkosťami v hovorenej reči a čítaním a písaním a preskúmanie rizikových faktorov (jazykové kognitívne a environmentálne vplyvy) pre vznik dyslexie.

Ďalšie výskumné ciele boli definované v konkrétnych výskumných skupinách. V skupine detí s diagnózou narušený vývin reči ide najmä o:

- preskúmanie pretrvania jazykových deficitov v školskom veku a
- vzťahu jazykových deficitov k vývinu gramotnosti.

V skupine detí s identifikovaným rodinným rizikom pre vznik dyslexie ide o:

- sledovanie, či sa u daných detí dyslexia prejaví a
- identifikáciu a vplyv faktorov, ktoré sa podieľajú na vzniku dyslexie.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorí celkom 158 detí predškolského a mladšieho školského veku, ktoré sa zapojili do projektu. Každé dieťa bolo počas trojročného sledovania raz ročne vyšetrené batériou testov. Na základe zhodnotenia výkonov detí v štyroch kriteriálnych testoch (test hodnotiaci artikuláciu, morfematické schopnosti, slovnú zásobu a porozumenie) bola výskumná vzorka rozdelená do dvoch hlavných skupín.

Klinickú skupinu detí tvorilo celkom 105 detí z logopedických ambulancií, ktoré boli na základe výkonov v kriteriálnych testoch rozdelené do piatich podskupín:

- 53 detí s diagnózou narušený vývin reči,
- 15 detí s identifikovaným rodinným rizikom pre vznik dyslexie,
- 12 detí s kombináciou narušeného vývinu reči a rodinného rizika pre vznik dyslexie,
- 10 detí s artikulačnými deficitmi,
- 15 detí s nepotvrdenou diagnózou narušený vývin reči.

Kontrolná skupina pozostávala z 53 intaktných detí z materských škôl v Bratislave a Hlohovci.

VÝSKUMNÉ METÓDY

Výskumná vzorka bola vyšetrená súborom diagnostických testov. V prvom testovacom období to bolo 22 testov, v druhom a treťom testovacom období vždy po 20 testov. Diagnostická batéria testov bola navrhnutá tak, aby mapovala neverbálny intelekt dieťaťa a taktiež jeho gramotnostné, motorické, pamäťové a jazykové schopnosti. Profily jazykových testov poskytujú zhodnotenie orálnej a verbálnej praxe, foneticko-fonologickej, morfologicko-syntaktickej a lexikálno-sémantickej roviny.

Nemenej cenný zdroj informácií o dieťati prinášajú dotazníky. Rodičia detí okrem absolvovania rodinného interview s administrátorom vypĺňali niekoľko dotazníkov. Získané informácie z dotazníkov napomôžu získať ucelený obraz o dieťati.

Jedinečnosť zostavených výskumných metód spočíva v tom, že v rámci projektu ELDEL bola vytvorená batéria diagnostických testov v piatich jazykoch, ktorá je totožná do maximálnej miery, aká sa z hľadiska metodológie dala dosiahnuť. V budúcnosti tak bude možné realizovať kvalitný interjazykový výskum (Mikulajová, 2011).

SMEROVANIE ĎALŠIEHO VÝSKUMU

V súčasnosti je na Slovensku možný odklad školskej dochádzky. Tento fakt spôsobil, že nazbierané výskumné údaje nie sú kompletné. Deti s odkladom školskej dochádzky boli v poslednom testovaní buď v materských školách alebo v prípravných ročníkoch na základných školách. Z tohto dôvodu nie sú zachytené výkony všetkých detí na konci prvého ročníka základnej školy. Ide o 45 detí, čo je skoro tretina detí z výskumného projektu. S týmto stavom sa v rámci medzinárodného testovania nepočítalo, keďže v ostatných zúčastnených krajinách (s výnimkou Českej republiky) nie je možný odklad školskej dochádzky.

Našou snahou je vyhľadať deti s odloženou školskou dochádzkou, ktoré boli súčasťou projektu ELDEL – WP2, kontaktovať ich a v rámci jedného sedenia ich vyšetriť batériou testov zameraných na čítanie a písanie na konci prvého ročníka základnej školy, teda v období máj – jún 2012. Dotestovaním získame cenné údaje najmä o deťoch s narušeným vývinom reči, ktoré môžeme ďalej využiť pri analýzach a porovnaniach, ktoré úzko súvisia s témou našej dizertačnej práce.

V zahraničných výskumoch sa stretávame aj s rôznymi klasifikáciami syndrómov narušeného vývinu reči. Medzi najznámejšie patrí klasifikácia podľa Rapin a Allen (1996), klasifikácia

Conti-Ramsden, Crutchley a Botting (1997) a klasifikácia Korkman a Häkkinen-Rihu (1994). Klasifikácie narušeného vývinu reči sú dôležité najmä z hľadiska bližšej špecifikácie intaktných a deficitných schopností. Identifikácia syndrómov taktiež napomáha presnejšiemu prispôsobeniu terapie potrebám dieťaťa (Miklošová, 2011).

Cieľom pripravovaných analýz je pokúsiť sa navrhnúť klasifikáciu narušeného vývinu reči, ktorá bude rešpektovať vývinové aspekty zmien u slovensky hovoriacich detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Chceli by sme sa taktiež zamerať na to, či profily jednotlivých detí sú stabilné alebo dynamicky sa vyvíjajúce v čase, to znamená, či si konkrétne dieťa udržalo pozíciu v danom subtype alebo bolo preradené do iného. V neposlednom rade chceme zmapovať vývin schopností vo vzťahu ku gramotnosti. Vzniknuté subtypy sa pokúsime opísať so zreteľom na slabé a silné schopnosti a porovnať ich s najznámejšími zahraničnými klasifikáciami narušeného vývinu reči.

ZÁVER

V príspevku sme stručne predstavili medzinárodný longitudinálny projekt ELDEL časť WP2, ktorý je zameraný na mapovanie rizikových faktorov vo vývine gramotnostných schopností. Osobitosť projektu spočíva v zostavení a používaní rovnakej diagnostickej batérie vo všetkých piatich jazykoch na rovnako definovaných výskumných vzorkách detí s možnosťou interjazykového výskumu (Mikulajová, 2011). Projekt je výnimočný aj z hľadiska longitudinálneho sledovania detí počas troch rokov, a to nielen intaktných detí, ale aj detí s narušeným vývinom reči a detí s rodinným rizikom pre vznik dyslexie.

Veríme, že súčasné spracovanie a analýzy výsledkov tohto výskumného projektu budú prínosom nielen pre odborníkov, ale aj pre rodičov a samotné deti, ktorým budeme vedieť lepšie pomôcť v terapii zameranej na ich deficitné schopnosti.

Literatúra

BOTTING, N., CONTI-RAMSDEN, G. 1999. Classification of Children With Specific Language Impairment: Longitudinal Considerations. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 42, p. 1195 – 1204.

CONTI-RAMSDEN, G., CRUTCHLEY, A., BOTTING, N. 1997. The Extent to Which Psychometric Tests Differentiate Subgroups of Children With SLI. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 40, p. 765 – 777.

KORKMAN, M., HÄKKINEN-RIHU, P. 1994. A New Classification of Developmental Language Disorders (DLD). In *Brain and Language*, no.4, p. 96 – 116.

LEONARD, L. B. 2000. *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge : MIT Press, 339 p. ISBN 0-262-62136-3.

MIKULAJOVÁ, M. 2009. Narušený vývin reči. In KEREKRÉTIOVÁ, A. et al. *Základy logopédie*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, s. 115 - 135. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIKULAJOVÁ, M. 2011. Základy osvojovania gramotnosti v kontexte európskych jazykov. In *Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách?*, s. 107 – 119. ISBN 978-80-223-3097-8.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. 1993. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, 288 s. ISBN 80-900445-0-6.

MIKLOŠOVÁ, I. 2011. *Syndrómy vývinovej dysfázie.* Diplomová práca. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 103 s.

RAPIN, I. 1996. Practitioner Review: Developmental Language Disorders: A Clinical Update. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 37, p. 643 – 655.
SCARBOROUGH, H. S., DOBRICH, W. 1990. Development of children with early language delay. In *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 33, p. 70 – 83.

Autor:
Mgr. Ivana Miklošová
Ústav psychologických a logopedických štúdií
Katedra logopédie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: ivana.miklosova@gmail.com

MOTIVÁCIA K UČENIU A TVORIVOSŤ U ŽIAKOV 1. STUPŇA

Jana Muránska

Abstrakt

Východiskom príspevku je problematika motivácie k učeniu žiakov mladšieho školského veku a vzťah medzi motiváciou k učeniu a tvorivosťou. Príspevok sa zaoberá stručným predstavením výskumného projektu k dizertačnej práci autorky. Predstavuje teoretické východiská, základné pojmy, východiská a ciele výskumu, ako aj návrh metodológie empirického skúmania.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Ak by sme mali **motiváciu** vysvetliť najjednoduchším spôsobom, povedali by sme, že motivácia odpovedá na otázky: "Prečo sa človek správa tak, ako sa správa? Aké sú pohnútky, motívy, hybné sily jeho správania?" V širšom zmysle slova je motivácia podľa V. Hrabala a kol. (1989) súhrnom činiteľov, ktoré podnecujú, smerujú a udržujú správanie človeka. Je to aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré podnecujú (energetizujú) a riadia správanie (dávajú mu smer).

Na motiváciu žiakov k učeniu vo výchovno-vzdelávacom procese je nutné pozerať sa dvojakým spôsobom. Jednak je možné jej prostredníctvom zvyšovať efektivitu učenia, motivácia teda slúži na uskutočnenie učebných cieľov. V druhej rovine predstavuje rozvoj motivačných dispozícií u žiakov jednu z významných úloh školy. Túto dvojitú rolu nemôžeme rozdeľovať, pretože aktualizácia motivácie k učeniu závisí od úrovne rozvoja motivačnej sféry jedinca a naopak učebná činnosť žiaka je jednou z ciest formovania jeho motivačnej sféry (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Môžeme teda povedať, že motivácia stojí medzi požiadavkami kladenými školou na žiaka a predpokladmi, ktorými žiak disponuje (Lokša, Lokšová, 1992). Motivácia teda ovplyvňuje školské výkony žiaka a nedostatok motivácie býva častým dôvodom zlyhania v škole. Dôvody na učenie majú žiaci rôzne. Učia sa pre dobrý pocit z vykonanej činnosti, pre úspech, ocenenie, alebo aby urobili radosť rodičom a učiteľom. Ďalším dôvodom môže byť snaha predísť nepríjemnostiam spojeným s neúspechom, alebo sa učia z pocitu zodpovednosti, učenie vnímajú ako povinnosť. Učia sa pre odmenu, ale taktiež preto, že tým zlepšujú svoje schopnosti (Pavelková, 2002).

V našom výskume motivácie k učeniu nadviažeme na učebnú motiváciu B. Kozékyho, ktorý vychádzal z teórie W. Heminga a z dotazníka, ktorý zostavil autor na základe vlastného motivačného modulu. ***Model Kozékiho motivácie*** obsahuje tieto dimenzie motivácie a ich komponenty:

A ***afektívna dimenzia*** – predstavuje citový vzťah k členom okolia

A1 citový vzťah k rodičom

A2 citový vzťah k učiteľom

A3 citový vzťah k spolužiakom

K ***kognitívna dimenzia*** – predstavuje vzťah k poznaniu

K1 autonómia a nezávislosť

K2 intelektuálna motivácia

K3 záujmy ako hlavný motív

E ***efektívna dimenzia*** – vzťah k očakávaniam okolia

E1 pohnútky vyplývajúce zo sebahodnotenia

E2 motivačný vplyv prispôsobenia sa skupine

E3 motivačný vplyv mravných noriem

Motiváciu k učeniu rozdeľujeme na ***vonkajšiu (intrinsic motivation)*** a ***vnútornú (extrinsic motvation).*** Na začiatku školskej dochádzky prevláda vonkajšia motivácia a postupne by malo dochádzať k zvyšovaniu podielu vnútornej motivácie. Proces utvárania vnútornej motivácie je postupný a dosť zložitý. Má dva základné zdroje. Prvým je postupná interiorizácia vonkajšej regulácie, ktorá prichádza od autorít – predovšetkým od rodičov a učiteľov. Druhou cestou je priamy rozvoj poznávacích aktivít, využívaním a podporou prirodzenej zvedavosti, rozvojom záujmov, postojov a hodnôt, ktoré tiež pôsobia motivačne. Vnútorná motivácia je stav, ktorý „núti“ jednotlivca niečo robiť alebo niečomu sa učiť pre vlastné uspokojenie. Jednotlivec sa nezameriava len na úspešný výsledok danej činnosti, ale i na jej priebeh, ktorý má preň taktiež pozitívnu hodnotu. O vonkajšej motivácii hovoríme vtedy, ak je činnosť podnecovaná prevažne incentívami (nejakým podnetom vonkajšieho prostredia). Dôraz sa kladie predovšetkým na výsledok, nie na priebeh činnosti. Napr. žiak sa učí len pre dobrú známku a cieľom nie je získať poznatky. Vonkajšia motivácia má preto nižšiu hodnotu.

Pri rozvíjaní motivácie, oproti bežne využívanej a málo efektívnej vonkajšej motivácii, kladieme dôraz na vnútornú motiváciu, ktorá je typická pre tvorivú činnosť. Jej navodzovaniu zodpovedajú predovšetkým úlohy a situácie vzbudzujúce zvedavosť žiakov. V procese školského vyučovania sa snažíme dosiahnuť, aby túžba po poznaní, záujem, pobádali žiakov, pretože to môžu byť trvalé pohnútky k permanentnému učeniu sa. To sa však neobjavuje samovoľne a samozrejme. Motiváciu treba vytvoriť, dosiahnuť, aby sa javy vonkajšej reality, ktoré boli doteraz subjektu ľahostajné, stali významnými. To sa dá dosiahnuť tak, že vyučovanie je zaujímavé, núti k objavovaniu, poznatky ktoré si treba osvojiť, sa podávajú formou riešenia problémov. Mnohí autori na Slovensku (Kusá, 2006; Jurčová, 2002, 2009; Zelina, 1983, 1995); Szobiová, 2004; Sollárová 1985, 1987; Kollárik, 1990; Klindová, 1990; Zelinová, 2007; Hlavsa, 1986; a i.) sa zaoberajú problematikou tvorivosti a možnosťami jej rozvíjania. V školskom vyučovaní sa pod **tvorivosťou** a jej rozvíjaním chápe predovšetkým formatívny vplyv na žiaka, jeho vnútorný rozvoj, rozvoj jeho schopností, dispozícií, predpokladov pre tvorivú činnosť. *„Tvorivosť sa rozvíja zámerným navodzovaním tvorivej aktivity žiakov prostredníctvom tvorivých situácií, úloh tvorivého charakteru, riešením problémov“* (Klindová a kol., 1990). Prakticky každá škola si dáva za cieľ podieľať sa na rozvíjaní tvorivosti žiakov, ale prax je v mnohých prípadoch taká, že škola tvorivosť nerozvíja, ale veľmi často ju priam utlmuje. *„Analýzy praxe a výskumov ukazujú, že vyučovacie hodiny neposkytujú dostatok podnetov na rozvoj tvorivého myslenia a riešenia problémov“* (Zelinová, 2007). Ako jedna z prekážok sa javí nezáživnosť obsahu vyučovania a malá využiteľnosť poznatkov v praxi.

Jedinečnosť úrovne a skladby tvorivých rozumových schopností sa zisťuje testami tvorivého

myslenia (Torranceho, Guilfordove, Urbanove testy a ďal.). Poskytujú dôležité informácie o tvorivom potenciáli jednotlivca. My budeme pri skúmaní tvorivosti vychádzať z výskumných postupov známych vo svetovej odbornej psychologickej literatúre. Pôjde o prístup, ktorý vidí podstatu tvorivosti v tvorivých schopnostiach. Reprezentujú ho najmä dvaja psychológovia E. P. Torrance a J. P. Guilford.

Zásadné podnety na rozvíjanie tvorivosti detí a mládeže dal americký profesor E. P. Torrance a jeho spolupracovníci, ktorí dokazovali, že žiaci s vysokou úrovňou tvorivých schopností preferujú iné spôsoby učenia sa: uprednostňujú učenie sa tvorivými spôsobmi, teda experimentovaním, manipulovaním, skúmaním, spontánnym učením sa pred zámerným a pred autoritatívnym (Torrance,1996 in Jurčová, 2009).

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu je zistiť, aký je ***vzťah medzi motiváciou k učeniu a tvorivosťou*** u žiakov 1. stupňa základnej školy. Pokúsime sa o jeho naplnenie pomocou čiastkových výskumných cieľov:

- zistiť ***úroveň a štruktúru motivácie žiakov k učeniu*** z ich vlastného pohľadu (teda zistiť, ako žiaci sami vnímajú pohnútky k učeniu, a k neučeniu sa),
- zistiť aká je ***úroveň motivácie žiakov k učeniu*** v závislosti na veku, pohlaví a školskom prospechu,
- zistiť ***štruktúru motivácie žiakov k učeniu*** (podiel afektívnej, kognitívnej a efektívnej motivácie),
- zistiť ***mieru tvorivosti u žiakov*** skúmaním najdôležitejších charakteristík tvorivého výkonu figurálnej a verbálnej tvorivosti v troch rozhodujúcich zložkách tvorivého myslenia, a to vo fluencii, flexibilite a originalite, v závislosti od veku, pohlavia a školského prospechu,
- overiť hypotézy týkajúce sa ***vzťahu*** kognitívnej (vnútornej), afektívnej (vonkajšej) a efektívnej (interiorizovanej) ***motivácie k mieram tvorivosti*** žiakov 1. stupňa základnej školy.

Vymedzenie výskumného problému, výskumné otázky, hypotézy výskumu

Východiskom mojej práce bude problematika ***motivácie detí mladšieho školského veku k učeniu a vzťah medzi motiváciou k učeniu a tvorivosťou***. Motivácia zohráva v školskej práci významnú úlohu. Podieľa sa na školskej úspešnosti a jej nedostatok je častou príčinou zlyhávania v škole. Rozvíjanie motivácie je súčasne jeden z hlavných cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Na to, aby mohla byť motivácia rozvíjaná a úspešne zvyšovaná, je potrebné poznať jej úroveň a štruktúru u žiakov. Motiváciu môže ovplyvňovať množstvo faktorov u jednotlivých žiakov, a nie všetky faktory môžu rovnako ovplyvňovať rôznych žiakov. Cieľom je, aby jedinec prešiel od vonkajšej motivácie k vnútornej, ktorá pretrváva a prenáša sa aj do iných oblastí jeho života. Učitelia si kladú otázku, čím sú žiaci najviac motivovaní, čím sú nemotivovaní a ako ich motiváciu ďalej rozvíjať. S tým súvisí otázka:

Čím je motivácia k učeniu ovplyvnená?

Výchova tvorivého žiaka v škole znamená rozvoj jeho tvorivého potenciálu v širokom zmysle. Jeho základnými súčasťami sú rozvoj schopností, tvorivého myslenia a rozvoj motivácie, ako potreby byť tvorivým, tvorivo riešiť problémy, zaujímať priaznivé postoje

k novému a jeho tvorbe. Schopnosti sú rozumovým potenciálom tvorivého výkonu, určujú, čo žiak dokáže. Tvorivosť má pozitívny vzťah k motivácii k učeniu. Pokúsime sa podrobnejšie preskúmať vzťah motivácie k učeniu a tvorivosti u detí mladšieho školského veku. S tým súvisí otázka:

Aký je vzťah medzi motiváciou k učeniu a tvorivosťou?

Z cieľov nám vyplynuli ďalšie nasledujúce otázky:

- *Čo motivuje žiakov mladšieho školského veku k učeniu? Čo ich od učenia odrádza?*
- *Existujú rozdiely v úrovni motivácie k učeniu sa v závislosti od veku, pohlavia a školského prospechu?*
- *Akú intenzitu majú jednotlivé motivačné oblasti (afektívne, kognitívne a efektívne)?*
- *Akú intenzitu majú jednotlivé motívy, v rámci afektívnych, kognitívnych a efektívnych motívov?*
- *Akú mieru tvorivosti majú žiaci mladšieho školského veku v závislosti na veku, pohlaví a školskom prospechu?*
- *Aké sú vzťahy a ich konfigurácie medzi premennými motivácie a premennými tvorivosti?*
- *Dá sa z týchto vzťahov odvodiť obraz o charakteristických črtách motivačného systému žiakov?*

Vzhľadom na cieľ sme si stanovili nasledujúce hypotézy:

H1: Čím je vyššia miera vnútornej motivácie k učeniu, tým je vyššia miera tvorivosti. Zdôvodnenie: Predpokladáme, že žiak s vyššou mierou vnútornej (kognitívnej) motivácie je tvorivejší ako žiak s nižšou mierou vnútornej motivácie.

H2: Čím je vyššia miera tvorivosti, tým je vyššia miera vnútornej motivácie k učeniu. Zdôvodnenie: Predpokladáme, že tvorivejší žiak má vyššiu mieru vnútornej (kognitívnej) motivácie ako menej tvorivý žiak.

Výber a charakteristika výskumnej vzorky

Základný výskumný súbor budú tvoriť žiaci 1. stupňa troch základných škôl v Bratislave.

Do ***dostupného výberu*** zaradíme žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ. Budú to chlapci aj dievčatá vo veku 8 až 10 rokov. Celý súbor rozdelíme do dvoch skupín podľa jednotlivých ročníkov.

Výberovú vzorku bude tvoriť približne 150 žiakov (tri triedy 3. ročníka a tri triedy 4. ročníka ZŠ).

Výber výskumných metód

Pre zisťovanie úrovne a štruktúry motivácie žiakov k učeniu použijeme metódy, ktoré nám pomôžu analyzovať celkovú motiváciu k učeniu a tiež podiel afektívnej, kognitívnej a efektívnej motivácie žiakov k učeniu v závislosti od veku, pohlavia a školského prospechu. Použijeme dotazník, ktorý vytvoríme modifikáciou už existujúceho dotazníka. Existujú dotazníky zamerané na zisťovanie úrovne a štruktúry motivácie zamerané na jednotlivé potreby, ale aj dotazníky zamerané na učebnú motiváciu ako celok. Jedným z nich je ***Kozékiho dotazník motivácie k učeniu IMB***, ktorý má dobré psychometrické vlastnosti v maďarskej populácii a bol použitý aj na Slovensku vo výskumoch M. Zelinu, J. Lokšu a I. Lokšovej a E. Drotárovej. Aplikovateľnosť použitia tohto dotazníka overil aj výskum R. Rosinského u žiakov 2. ročníka ZŠ.

Dotazník má 89 položiek, tvrdení, ktoré predstavujú motívy k učeniu. Skúmaná osoba má

za úlohu tvrdenia si prečítať a označiť len tie, s ktorými skutočne súhlasí. Všetky položky sú rozdelené do 9 motivačných pásiem a v každom pásme sa tri položky vzťahujú ku kladnému motívu, tri k neutrálnemu a tri k zápornému. Každé tri pásma vytvárajú motivačnú oblasť učenia.

Dotazník zisťuje tri motivačné oblasti učenia:

- ***Afektívnu oblasť*** (vonkajšia motivácia),
- ***Kognitívna oblasť*** (vnútorná motivácia),
- ***Efektívna oblasť*** (interiorizovaná, teda osvojená, zvnútornená).

Okrem toho môžeme získať celkové skóre motivácie = ***úroveň motivácie***. Jednotlivé oblasti vytvárajú ***štruktúru motivácie.***

Dotazník modifikujeme tak, že jednotlivé položky dotazníka upravíme s pomocou žiakov mladšieho školského veku do ich zjednodušeného jazykového kódu. Uskutočníme predvýskum na overenie aplikovateľnosti výskumného nástroja v jednej triede 3. ročníka a v jednej triede 4. ročníka ZŠ. Tiež budeme pri zbere dát žiakom asistovať vysvetľovaním jednotlivých výrokov, ktorý dotazník obsahuje.

Východiskom pre koncipovanie nástroja na meranie tvorivosti, bude pre náš výskum model intelektu J. P. Guilforda a jeho zložky tvorivosti: fluencia (schopnosť pohotovo vytvoriť čo najviac produktov určitého druhu), flexibilita (schopnosť meniť uhol pohľadu na problém, pružne vytvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonať myšlienkovú zameranosť), originalita (schopnosť vytvárať neobvyklé produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti).

Na identifikáciu mier tvorivosti teda použijeme metódu a techniku, kde budeme hodnotiť faktory tvorivého myslenia, a to ***fluenciu, flexibilitu a originalitu:***

Kvalitatívne ukazovatele tvorivosti v ***Torranceho testoch tvorivého myslenia – TTCT*** (Torrance Tests of Creative thinking):

- ***figurálna verzia:*** *Dokresľovanie kruhov,*
- ***verbálna verzia:*** *Zlepšovanie predmetov.*

Vyhodnotenie výsledkov výskumu

Vyhodnotíme dotazník, prostredníctvom ktorého získame hneď niekoľko údajov. Je to predovšetkým ***celkové skóre motivácie*** a tiež ***hodnoty jednotlivých motivačných oblastí*** a ***jednotlivých pásiem motivácie***. Celkové skóre bude vyjadrovať kvantitatívnu úroveň motivácie, hodnoty jednotlivých oblastí a pásiem budú vyjadrovať kvalitatívnu stránku motivácie, teda jej ***štruktúru***. Jednotlivé body motivačných pásiem nám ukážu, ktoré motivačné pásmo je dominantné rovnako v motivačných oblastiach, ktorá motivačná oblasť je dominantná. V dotazníku sa môžu objaviť aj záporné hodnoty. Teda zistíme zápornú motiváciu k učeniu. Vyhodnotením dotazníka by sme mali dôjsť k dôvodom, prečo sa žiak učí, prečo sa neučí, aké sú jeho motívy k učeniu a k neučeniu sa a aká je jeho úroveň a štruktúra motivácie k učeniu.

Testami a skúškou tvorivého myslenia zistíme najdôležitejšie charakteristiky tvorivého výkonu – divergentných produkcií v troch rozhodujúcich zložkách tvorivého myslenia: ***fluencia, flexibilita a originalita.***

Na zistenie skóre celkovej úrovne a štruktúry motivácie aj na zistenie úrovne a štruktúry mier tvorivosti v závislosti v závislosti od veku, pohlavia a prospechu. použijeme **1-faktorovú**

analýzu rozptylu (ANOVA).

Urobíme **korelačnú analýzu** výsledných hodnôt vzťahu medzi motiváciou k učeniu a tvorivosťou, zistíme, aký majú vzťah tieto výsledky k jednotlivým oblastiam motivácie, vzťah vnútornej (kognitívnej), vonkajšej (afektívnej) a interiorizovanej (efektívnej) motivácie k rozličným mieram tvorivosti. Ako súvisí celkové skóre úrovne motivácie s výsledkami testov tvorivosti, tiež zistíme významnosť rozdielov. Ak korelačná analýza medzi mierami tvorivosti a motivácie odhalí vzájomné vzťahy, pokúsime sa identifikovať determináciu vzťahov pomocou **regresnej analýzy.**

PREDPOKLADANÝ PRÍNOS PRÁCE

Pre výchovno-vzdelávaciu prax je dôležité poznať štruktúru motivácie jednotlivých žiakov, aby sa dala výchovne ovplyvňovať a meniť štruktúra, ktorá nevyhovuje (s výraznými vonkajšími motívmi, alebo celkovo slabá motivácia, podpriemerná, bez účasti vnútornej a interiorizovanej motivácie), a naopak, aby sa posilňovala funkčne pozitívna motivácia, teda aby sa zvyšovala úroveň motivácie, ale aj zloženie motívov s prevahou kognitívnych a efektívnych pásiem motivačného systému.

Rozvoj tvorivosti by mal byť jedným z prvoradých záujmov školy v procese formovania osobnosti dieťaťa. Je to úspešný predpoklad jeho úspechu v škole, pretože tvorivosť má veľký motivačný význam pre učenie. Výchova tvorivého žiaka v škole znamená rozvoj jeho tvorivého potenciálu v širšom zmysle. Jednou z možností, ako zvýšiť pozitívnu (vnútornú) motiváciu žiakov k učeniu je rozvoj tvorivých schopností u žiakov. Okrem toho výsledky nášho výskumu môžu prispieť k potrebe rozvíjať rôznorodejšie motívy učebnej činnosti, najmä vnútornej motivácie, ktorá vyplýva zo záujmu. Príťažlivosť, podnetnosť učebných úloh, bude podmienená potrebou využívať vlastné myslenie a nápaditosť. Zistené výsledky by mali podnietiť učiteľov intenzívnejšie zavádzať tvorivé, problémové, motivujúce úlohy do vyučovania všetkých predmetov, tiež používať už existujúce metódy a programy rozvíjajúce tvorivosť a motivačné programy. Môže to byť tiež podnetom na tvorbu nových programov na rozvíjanie motivácie k učeniu a tvorivosť rozvíjajúce programy .

Literatúra

GUILFORD, J. P.: 1976. *Aptitude for creative thinking: one or many?* Journal of Creative Behavior, 10, č. 3, s. 165- 169.

HLAVSA, J. a kol.: 1986. *Metody výchovy k tvořivosti*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 156 s. ISBN ISBN: 15-647-78.

HRABAL, V.: 1989. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 198 s. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 256 s. ISBN: 14-566-84.

JOHNSTON, Ch. S.: 1995. *The Rokeach Value Survey: Underlying Structure and Multidimensional Scaling.* Journal of Psychology, Vol. 129, 583 – 592.

JURČOVÁ, M.: 2002. *Súčasné trendy psychológie tvorivosti – smerovanie k integrácii systému.* Československá psychológia, 40, č. 5, s. 412-429.

JURČOVÁ, M.: 2009. *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Bratislava: Iris, 266 s. ISBN 978-80-89256-42-6.

KLINDOVÁ, Ľ. a kol.: 1990. *Aktivita a tvorivosť v škole.* Bratislava: SPN, 107 s. ISBN 80-08-00399-5.

LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I.: 1992. *Analýza motivácie žiakov k učeniu*. Pedagogická revue, 44, č 6, s. 438 – 454.
KOZÉKY, B.: 1980. *A motiváci ópedagogai psichologiai viszgálta*. Budapest: Akadémiiai kiadó, 301 s., ISBN 963-05-2064-8.
PAVELKOVÁ, I.: 2002. *Motivace žáků k učení.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 250 s. ISBN: 80-7290-092-7.
SOLLÁROVÁ, E.: 1985. *Výsledky aplikácie programov tvorivosti u žiakov základnej školy.* Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 20, č. 2, s.159-167.
SOLLÁROVÁ, E.: 1987. *Vývin tvorivých schopností žiakov základnej školy*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 22, č. 2, s. 141 – 143.
ZELINA, M.: 1983. *Motivácia žiakov k učeniu*. Jednotná škola 35, č 4, s. 359 – 371.
ZELINA, M.: 1995. *Výchova tvorivej osobnosti.* Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 154s. ISBN 80-223-0713-0.
ZELINA, M.: 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy).* 3. doplnené vydanie. Bratislava: IRIS, 245 s. ISBN: 978-80-89256-60-0.
ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava: SPN, 131 s. ISBN 80-08-00442-8.
ZELINOVÁ, M: 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepce a model tvořivě humanistické výchovy.* 1. vyd. Praha: Portál, 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Autor:
PhDr. Jana Muránska
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: jana.muranska@gmail.com

ŠKOLSKÁ CHARAKTERISTIKA DIEŤAŤA V DETSKOM DOMOVE NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY, JEJ FORMULÁCIA A OVEROVANIE VYBRANÝCH ZNAKOV

Zuzana Murínová

Abstrakt

Príspevok načrtáva proces formulovania školskej charakteristiky dieťaťa v detskom domove na prvom stupni základnej a špeciálnej základnej školy. Zachytáva proces spracovávania názorov a prístupov iných autorov. Opisuje metodológiu výskumu zameraného na overovanie vybraných znakov tejto charakteristiky.

Jedným z východísk práce pedagóga sú potreby žiaka. Ak si osobnosť žiaka vyžaduje, aby naňho pedagóg vo výchovno-vzdelávacom procese prihliadal viac ako na iných žiakov, označujeme ich ako špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Keďže pedagogická charakteristika osobnosti vychádza zvyčajne z normatívneho pohľadu na osobnosť žiaka (Kompolt, 2001), učiteľ hľadá v pedagogickej diagnostike odpoveď na otázku, či sa žiak odlišuje od svojich spolužiakov natoľko, že je potrebné prispôsobiť prístupy, formy a metódy jeho vzdelávania.

U detí umiestnených v detskom domove je odpoveď na túto otázku rozporuplná. Na prvý pohľad ide o deti, ktoré sú primerane materiálne zabezpečené a o ich výchovu sa v detskom domove starajú profesionáli. Z tohto pohľadu sa zdá, že žiak má dobre zázemie, z ktorého môže čerpať a má všetky predpoklady na dosahovanie dobrých školských výsledkov.

Na druhej strane predsa len ide o dieťa zanedbávané, zneužívané či týrané. Táto skutočnosť nie je otvorene prítomná v jeho súčasnosti, ale mala v minulosti vplyv na jeho vývin. V mnohých prípadoch je aktuálna hereditárna záťaž a prenatálne i postnatálne negatívne vplyvy prostredia (Škoviera, 2007). Tendencie zlepšovať kvalitu náhradnej starostlivosti (UPSVaR, 2011) hovoria o tom, že prostredie detského domova nie je ideálnym prostredím pre vývin všestranne rozvinutej, zdravej osobnosti žiaka. Naša práca sa snaží a bude snažiť odpovedať na otázku či a čím je charakteristický žiak primárneho vzdelávania vyňatý z rodiny a umiestnený v detskom domove.

Hneď na začiatku našej práce sme narazili na teoreticko-praktický problém definície pojmu školská charakteristika dieťaťa. Nie je štandardizovaným pojmom. Snažili sme sa teda vymedziť, ktoré oblasti života a osobnosti žiaka by do nej mali patriť.

Charakteristika vo všeobecnom zmysle slova znamená *„výstižný opis podstatných znakov, resp. vlastností nejakého javu alebo človeka (žiaka)“* (Kondáš, citovaný podľa Ďurič et al. 1997). V našom prípade sa budeme snažiť vyzdvihnúť tie vlastnosti dieťaťa, ktoré súvisia s procesom vzdelávania a jeho výsledkami. Pri vytváraní súboru jej znakov sme vychádzali z pedagogickej diagnostiky (ako ju definujú Gavora, 1999a, 2010 a Průcha et al., 2009) a pedagogickej charakteristiky osobnosti žiaka (podľa Komoplta, 2001; Čapa, Mareša, 2001).

Na základe porovnávania pohľadov vyššie spomenutých autorov sme vytvorili súbor oblastí, ktoré obsahuje naša školská charakteristika dieťaťa:

- zdravotný stav a diagnostikované poruchy,

- školský prospech,
- kognitívne vlastnosti,
- afektívne vlastnosti,
- sociomorálne vlastnosti,
- estetické vlastnosti,
- psychomotorické vlastnosti,
- vzťahy a správanie,
- domáce prostredie dieťaťa.

Dieťa v detskom domove chápeme ako dieťa s nariadenou ústavnou starostlivosťou, predbežným opatrením, alebo uloženým výchovným opatrením (§51 zákon č. 305/2005 Z.z.), ktoré je vykonávané v samostatnej alebo špecializovanej samostatnej skupine detského domova. Našou cieľovou skupinou sú deti s touto charakteristikou, ktoré sú žiakmi prvého stupňa základnej, alebo špeciálnej základnej školy.

Prvou úlohou nášho výskumu bolo zozbierať doteraz známe poznatky z tejto oblasti. Hľadali sme odborné informácie a informácie o iných výskumoch s podobnou tematikou realizovaných na Slovensku alebo v zahraničí. Využili sme databázu Web of knowledge a prehľadávanie dokumentov zverejnených na internete pomocou google.sk, hľadali sme v knižnici Univerzity Komenského a v Univerzitnej knižnici v Bratislave. Zúčastňovali sme sa na konferenciách s touto tematikou, vyhľadávali sme informačné zdroje citované inými autormi.

Na základe zozbieraných informácií sme vytvorili zoznam činiteľov, ktoré môžu mať súvis so vzdelávaním dieťaťa. Ide o hereditárne činitele, výchovné prostredie biologickej rodiny (prenatálne i postnatálne), činitele vyplývajúce z príslušnosti dieťaťa k rómskemu etniku, výchovné prostredie detského domova.

Zistili sme, že tieto činitele môžu ovplyvňovať:

- fungovanie CNS: Deti, ktoré prešli traumou zanedbávania starostlivosti, vykazujú zmeny na úrovni neurotransmiterov a hormónov, čo ich robí zraniteľnejšími v spracovávaní emócií, zvyšuje ich citlivosť voči traume, oslabuje schopnosti skúmať, pamätať si, učiť sa a ovplyvňuje schopnosť sebakontroly (De Bellis, 2001; Perry et al., 1995 citovaní podľa Harden, 2004). „Multiple parenting“ (materská starostlivosť viacerých osôb), menej kontaktu a stimulácie má následky v štruktúre a aktivite mozgu (Shore et al., 1997, citovaný podľa Harden, 2004). Deti v náhradnej starostlivosti majú nezvykle vysokú hladinu kortizolu (hormón vylučujúci sa v strese). Atypická hladina kortizolu môže viesť k zmenám v štruktúre mozgu a poklesu jeho kapacity (Teicher, 2000 citovaný podľa Harden, 2004).
- fyzický vývin: V dôsledku zanedbávania sa môže objaviť oneskorenie fyzického vývinu (Zimová, citovaná podľa Laukovej, 2007), častejšie úrazy, poruchy spánku, psychosomatické a neurotické prejavy (enuréza, enkopréza, bolesti brucha, problémy príjmu potravy) (Biskup, 2001). Harden (2004) hovorí o celkovej poruche prosperovania (“failure to thrive”) v dôsledku vplyvu problematického rodinného prostredia.
- kognitívne funkcie: V dôsledku zanedbávania sa môže objaviť spomalenie kognitívneho a rečového vývinu (Biskup, 2001, Zimová, citovaná podľa Laukovej 2007), zníženie intelektu (Runyan, Gould, 1985; Ijzendorn, 2008, Purková, 2009;

Zelina, 1980) spomalenie vývinu jazykových a komunikačných schopností v dôsledku emocionálneho týrania (Perry a kol, 1983 citovaní podľa Gustavsson, 1991). Častejší je výskyt problémov s koncentráciou, deti sa pomalšie učia (Johnson a kol. 2006 citovaný podľa Brown, 2009). Výkonová, neverbálna zložka je často vyššia než verbálna, schopnosť zapamätávania (pamäť prevažne krátkodobá) nie je zväčša v mladšom školskom veku znížená, slovná zásoba a schopnosť vymedziť pojmy je slabšia. Mentálny a biologický vek sa tým viac zhodujú, čim je dieťa staršie, avšak do siedmej triedy sú stále pod priemerom (Zelina, 1980).

- prežívanie a správanie sa: V dôsledku zanedbávanej výchovy majú deti deficity v neurobiologickom systéme sebaregulácie, čo významne negatívne vplýva na ich sociálno-emocionálne schopnosti, najmä na sebareguláciu a sociálno-emocionálne zručnosti. Tým sú predurčené na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (Pears et al., 2007). Veľké percento detí v náhradnej starostlivosti má viac ako jeden symptóm porúch správania (v USA z 330 detí 71%) (Zima a kol. 2000). Častejšie sa u nich objavuje nedostatok rešpektu, agresívne stratégie vyrovnávania sa s problémami (Sládeková, 2005), porušovanie pravidiel, suicidálne a delikventné správanie (Hagaman et al. 2009), psychické problémy, fóbie a asociálne správanie (Biskup, 2001), úzkostí, depresie, agresivita a impulzivita (Bolger, Patterson, 2001 citovaný podľa Harden, 2004), poruchy učenia, krádeže, fajčenie a experimentovanie s návykovými látkami (Purková, 2009). Deti, ktoré boli fyzicky týrané, sú v školskom veku častejšie agresívne, menej empatické, k rovesníkom sa správajú hostilne, alebo sa im vyhýbajú, častejšie sú utiahnuté a menej nezávislé (Reidy 1977, citovaný podľa Gustavsson, 1991). Taktiež sa objavujú problémy vytvárať emocionálne vzťahy, problémy v sociálnom vývine a potreba vyhľadávať ochranu (Johnson et al., 2006 citovaní podľa Brown, 2009). Ťažšie sa orientujú v sociálnom, emocionálnom a morálnom svete (Turnbull et al., 2002). Podľa Camras et al. (1983, citovaní podľa Gustavsson, 1991) v dôsledku emocionálneho týrania (je prítomné vo všetkých ostatných) mávajú problém v rozoznávaní pocitov ako je hnev, smútok a radosť. Jánošíková (2010) zachytáva výskyt nízkeho sebahodnotenia a pocitov osamotenia. Jej výskum tiež ukázal rozdiel vo vnímaní reálneho a ideálneho Ja (výskum v SR, vzorka 68 mladých dospelých).

Na vzdelávanie detí má ďalej vplyv:

- kontext životných zmien a adaptácie sa dieťaťa na ne: Máme na mysli zmeny bydliska, adaptáciu na nové prostredie, zmeny v sociálnom prostredí dieťaťa, ktorých spracovávanie sa môže prejavovať v správaní dieťaťa rôznym spôsobom. Všetky myšlienky a pocity s nimi súvisiace si dieťa prináša so sebou do školy a vzdelávacieho procesu (Gustavsson, 1991). Na druhej strane školské prostredie a edukačný proces so svojou štruktúrou, hranicami a spoľahlivosťou môže pozitívne ovplyvňovať kvalitu života a sebaúčinnosť (Fernandez, 2008).
- kontext postojov účastníkov vzdelávacieho procesu: Podľa Svrčinovej (2009) sa s deťmi v ústavnej starostlivosti spája sociálna stigmatizácia. Môže ísť o stigmatizáciu pozitívnu (akúsi ľútosť nad ich osudom), alebo negatívnu (keď sú tieto deti hromadne spájané s delikventným a kriminálnym správaním). To potvrdzuje aj Gustavsson (1991), keď uvádza, že psychosociálne problémy spojené so zanedbávaním a status dieťaťa v náhradnej výchove môže viesť k odmietnutiu a izolácii od rovesníkov aj dospelých. Oba tieto postoje môžu pôsobiť ako „samonaplňujúca sa veštba“, ovplyvňovať postoje dieťaťa a tým aj jeho školskú úspešnosť.
- legislatívne rámce vzdelávania: Školský zákon (245/2008 Z.z.) vymedzuje ako žiaka

so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj žiaka s narušením funkcií v sociálnej alebo emocionálnej oblasti a tiež žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Štátny vzdelávací program pre ISCED 1 upravuje vzdelávanie detí, ktoré sa vyvíjali v sociálne znevýhodnenom prostredí, avšak nie je jasné, či aj po tom, ako boli z tohto prostredia vyňaté, alebo či do kategórie sociálne znevýhodneného prostredia patrí aj detský domov.

Výskumy zahraničných (Vinnerljung et al., 2011; Zetlin, 2006; Zima et al. 2000; Pearl, Jackson, 2002;Fernandez, 2008; Gustavsson, 1991; Turnbull et al., 2002; Pears et al. 2007; Purková, 2009; Svrčinová, 2009) aj našich autorov (Langmeier, Matejček, 1974; Zelina,1980; Lacová, et al. 2006) ukazujú, že deti, ktoré sú klientmi zariadení náhradnej starostlivosti sú žiakmi, u ktorých sa vyskytuje zvýšené množstvo rizikových faktorov zodpovedných za horšie školské výsledky v porovnaní s ich rovesníkmi.

Súčasný stav problematiky v našich podmienkach nie je zmapovaný. Prostredie detského domova sa oproti spomenutým výskumom zmenilo a má svoje špecifiká aj oproti systémom náhradnej starostlivosti v zahraničí. Zaujíma nás teda, čo charakterizuje žiaka na prvom stupni základnej školy, ktorý je klientom detského domova na Slovensku.

Cieľom výskumu je:

- Vymedziť spoločné znaky školskej charakteristiky detí v detskom domove, ktoré sú žiakmi prvého stupňa základnej školy.
- Zistiť, či sú deti v detskom domove špecifickou skupinou žiakov prvého stupňa základnej školy.

Výskumné otázky sme formulovali nasledovne:

- Aká je školská charakteristika detí v detskom domove, ktoré sú žiakmi prvého stupňa základnej školy?
- Odlišujú sa žiaci prvého stupňa základnej školy umiestnené v detskom domove od iných žiakov rovnakého veku?

Informácie budeme zbierať a vyhodnocovať pomocou zmiešaného výskumu. Pôjde o dve línie prístupov, ktoré na seba nadväzujú. Kvantitatívnym spôsobom budeme zbierať a vyhodnocovať dáta prostredníctvom dotazníka. Metodológiu kvalitatívneho výskumu využijeme na hlbší vhľad do problematiky zistení získaných kvantitatívnym prístupom.

Prehľad metód, ktoré použijeme vo výskume:

- dotazník využívajúci škálovanie,
- obrázkový test sémantického výberu,
- individuálne pološtruktúrované interview,
- interview s ohniskovou skupinou (focus group interview).

V kvantitatívnej časti výskumu bude výskumnú vzorku tvoriť úplný výber. Pokúsime sa získať informácie od všetkých subjektov, ktoré tvoria základný súbor učiteľov, ktorí učia deti na prvom stupni základnej školy. Taktiež informácie o všetkých subjektoch, ktoré tvoria základný súbor detí v detskom domove navštevujúce prvý stupeň základnej školy. Informácie o deťoch budeme zbierať prostredníctvom zamestnancov detských domovov, v ktorých sú deti umiestnené. Základným súborom chápeme súbor všetkých osôb, ktorých sa výskumný problém týka (Gavora, 1999b).

V kvalitatívnej časti výskumu:

1. V prípade, ak výsledky kvantitatívneho výskumu ukážu, že odpoveď na druhú výskumnú otázku je áno, budú participantami deti, ktoré máme k dispozícii (dostupný výber podľa Gavora, 2007), a ktorých školská charakteristika bude typickou, teda vlastnosti a okolnosti súvisiace s ich vzdelávaním sa budú vo výskumnej vzorke objavovať najčastejšie (Gavora, 2007). Zároveň budú participantami ich učitelia a vychovávatelia.
2. Ak výsledky kvantitatívneho výskumu ukážu, že odpoveď na druhú výskumnú otázku znie nie, budú participantami niektoré deti (dostupný výber), ktoré budú prezentovať extrémne prípady, teda nebudú priemerné, alebo typické (Gavora, 2007). V našom prípade sa ich vlastnosti a okolnosti súvisiace so vzdelávaním budú vymykať bežnému trendu u detí vzorky kvantitatívnej časti výskumu. Zároveň budú participantami ich učitelia a vychovávatelia.

Dotazník, ktorý využijeme, bude obsahovať posudzovaciu škálu pozostávajúcu z nezávislých položiek. Bude numerická a bipolárna, bude mať 6 stupňov (1,2,3,4,5,6). Participanti (učitelia a zamestnanci detských domovov) budú hodnotiť oblasti, ktoré sme zaradili do školskej charakteristiky dieťaťa. Otázky v dotazníku budú formulované konkrétne. Respondenti budú mať zachytiť mieru skúmaného javu v porovnaní so spolužiakmi dieťaťa so zreteľom na konkrétnu, nami opísanú situáciu. Centrálnej tendencii sa snažíme vyhnúť škálou s párnym počtom stupňov. Súčasťou dotazníka budú položky, ktoré budú sémanticky obrátené, čím sa pokúsime znížiť riziko skreslenia výpovedí. Pred realizáciou výskumu overíme škálu na vzorke piatich respontentov, aby sme zistili, či je zrozumiteľná a jasná a následne ju upravíme. Obsahovú, formálnu a jazykovú stránku ďalej overíme v predvýskume (20 respondentov), aby sme vyradili nevhodné položky. Pri vyhodnocovaní budeme zisťovať percentuálne zastúpenie jednotlivých položiek medzi respondentami a stredné hodnoty položiek.

Následne v kvalitatívnej časti výskumu použijeme test sémantického výberu. Zisťovať budeme miesto nami zvolených pojmov v sémantickom poli detí. Vzhľadom na vek participantov sme zvolili obrázkový test sémantického výberu. Úlohou detí bude vybrať ku každému nami zvolenému slovu 8 obrázkov z ponúknutej skupiny. ktoré sa k nemu najviac hodia. Pôjde o slová: škola, učiteľ, spolužiak, prestávka, učenie sa, domáca úloha, známka, vysvedčenie.

Dáta získané testom sémantického výberu doplníme dátami z pološtruktúrovaného interview s deťmi. Pre náš výskum sa nám javí najvýhodnejšie pološtruktúrovaného interview, pretože umožňuje dosiahnuť istú kontrolu nad otázkami, nad odpoveďami, stupňom presnosti a opakovateľnosti aj šírky a hĺbky potenciálnej odpovede (Ferjenčik, 2000). Okruhy otázok vytvoríme po vyhodnotení kvantitatívnej časti výskumu. Súčasťou interview bude využitie autobiografickej metódy prispôsobenej veku participantov. Úlohou detí bude opísať dej filmu s názvom: Ako som sa stal školákom. Podľa schopností a záujmu detí budú dej filmu buď rozprávať alebo zapisovať. Naším zámerom je skúmať vnímanie a prežívanie obdobia tesne pred zaškolením a obdobie školskej dochádzky deťmi.

Rozhovory budeme zaznamenávať, prepíšeme do MS Word a následne do programu Atlas/ti. Ďalej budeme transkript analyzovať, využijeme otvorené kódovanie.

Dopĺňať informácie získané prostredníctvom škály o konkrétne názory, postoje, skúsenosti a stanoviská vychovávateľov budeme prostredníctvom interview s ohniskovou skupinou. V prípade, že bude dostupná skupina učiteľov detí v našej vzorke, vytvoríme a zrealizujeme interview aj s touto skupinou, s rovnakým cieľom.

Výskum budeme realizovať od júla 2012 do mája 2013. Bude mať nasledovné časti:

1. Predvýskum - júl, august 2012,
2. Administrácia škály a jej vyhodnocovanie – september 2012-december 2012,
3. Zbieranie dát kvalitatívnymi metódami a ich vyhodnocovanie – január 2013-máj 2013.

Otázka, či a do akej miery sú žiaci umiestnení v detskom domove špecifickou skupinou žiakov a je potrebné špecificky k nim pristupovať, je súčasťou každodennej reality vzdelávania týchto žiakov. Zatiaľ je to u nás problematika nepreskúmaná, založená na dedukciách a v praxi často aj na domnienkach a osobných postojoch účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Na jednej strane ide o otázku, ktorá súvisí so skvalitňovaním starostlivosti o deti v náhradnej starostlivosti a ich prípravou na samostatný život. Na druhej strane o otázku, ktorej odpoveď môže pomôcť skvalitniť vzdelávanie detí vyňatých z rodiny a umiestnených v detskom domove. Dúfame, že náš výskum prinesie odpovede aspoň na časť otázky.

Literatúra

BISKUP, P. 2001. Diagnostika syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte– doporučený postup určený lékařům primární péče. In Pediatrie pro praxi. ISSN 1803-5264. 2001. č.4, s. 164-168.

BROWN, K. 2009. The Risk of Harm to Young Children in Institutional Care. [online] London : Save the Children Fund, 2009. Zverejnené nov. 2009 [Citované 5.2.2012]. Dostupné na: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/the-risk-of-harm-to-young-children-in-institutional-care>

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ĎURIČ, L. et al. 1997. Pedagogická psychológia. Bratislava : Mediatrade, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

FERJENČÍK, J. 2000. Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FERNANDEZ. E. 2008. Psychosocial Wellbeing of Children in Care: A Longitudinal Study of Outcomes . In Child Indicators Research. ISSN 1874-8988, 2008, č.1, s. 303-320.

GAVORA, P. 1999. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1342-4.

GAVORA, P. 1999a. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1342-4.

GAVORA, P. 2007. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava : UK, 2007. ISBN 978-80-223-2317-8.

GAVORA, P. 2010. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Kolláriková, Z., Pupala, B. 2010. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

GUSTAVSSON, N.S. 1991. The School and the Maltreated Child in Foster Care: A Role for the School Social Worker. In Social Work in Education, ISSN 1043-7797, 1991, roč. 13, č. 4.

HAGAMAN, J.L. et al. 2009. Risk Profiles of Children Entering Residential Care: A Cluster Analysis . In Journal of Child and Family Studies. ISSN 525-535, 2009, roč.19, č. 4.

HARDEN, B. J. 2004. Safety and Stability for Foster Children: A Developmental Perspective. In The Future of Children a publication of the David and Lucile Packard Foundation from 1991 to 2004. ISSN 1550-1558. Dostupné online: <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/author-bios/author_show.xml?autid=163&catid=3>. Citované 2.2.2012

JÁNOŠIKOVÁ, M. 2010. Sebaobraz dieťaťa z detského domova, rigorózna práca, Katedra

sociálnej pedagogiky, študijný odbor vychovávateľstvo, špecializácia: pedagogika sociálne a emocionálne narušených.
KOMPOLT, P. 2001. Žiak v škole. In BAĎURÍKOVÁ, Z. et al. 2001. Školská pedagogika. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1536-2.
LACOVÁ, M. et al. 2006. Prieskum. In Nebyť sám. ISSN 1336- 6025, 2006, roč. 3, č. 4-5, s. 13-15.
LAUKOVÁ, E.. 2007. Obavy zo zdravotných komplikácií. In Nebyť sám. ISSN 1336- 6025, 2007, roč. 4., č. 5/6. s. 4-5.
LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. 1974. Psychická deprivace v detství. 3.vyd. Praha : Avicenum, 1974. 400s. 08-049-74.
PEARL, Y. M., JACKSON, S. 2002. Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers . In Child and Family Social Work. 2002, č. 7, s. 121–130.
PEARS K.C. et. al. 2007. An Intervention to Promote Social Emotional School Readiness in Foster Children: Preliminary Outcomes From Pilot Study. School Psychology Review, 2007, roč. 36, č. 4, s. 665-673.
PRŮCHA, J. et al. 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
PURKOVÁ, V. 2009. Osobnost dětí umístněných v dětských domovech z pohledu vybraných výskumů: Ústavní výchova v číslech. In Asociace náhradní výchovy: Elektronický on-line časopis provozovaný Asociací náhradní výchovy. [online].Zverejnené 28. apríl 2009 [citované 5.2.2012]. Dostupné na:<http://www.anv.cz/odborne/147-osobnost-deti-umistenychv-detskych-domovech-z-pohledu-vybranych-vyzkumu-a-ustavni-vychova-v-cislech>
RUNYAN, D.K., GOULD, C.L. 1985. Foster Care for Child Maltreatment. II. Impact on School Performance. In Pediatrics, ISSN 0031 4005, 1985. roč. 76, č. 5.
SLÁDEKOVÁ, E. 2005. Školák v náhradnej rodine. Bratislava : Návrat, 2005. 18 s. ISBN: 80-969446-2-2.
SVČINOVÁ, L. 2009. Specifika dětí z pěstounské péče ve vztahu ke školnímu výkonu. In Sborník příspěvků z konference: Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče. Olomouc, 24.–25. června / júna 2009. s. 162-168. ISBN 978-80-7399-888-2 .
Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, 30.6.2008.
ŠKOVIERA, A. 2007. Dilemata náhradní výchovy. Praha : Portál, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
TURNBULL, W. CARPENDALE J.I.M., RACINE T.P. 2008. Relations between Mother-Child Talk 3- to 5- Year-Old Childrens Understanding of Belief. In Merrill-Palmer Quarterly. ISSN: 0272-930X, 2008, roč. 54., č. 3, s. 367-385.
UPSVaR. 2011. Koncepcia zabezpečovania výkonu súdnych rozhodnutí v detských domovoch na roky 2012 – 2015 s výhľadom do roku 2020. Plán transformácie a deinštitucionalizácie náhradnej starostlivosti. December 2011.
VINNERLJUNG, B., HJERN, A. 2011. Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study. In Children and Youth Services Review. 2011, roč. 33, s. 1902–1910.
Zákon č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane deti a sociálnej kuratele v novele č. 27/2009 Z.z.
Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
ZELINA, M. 1980. Inštitucionalizované dieťa – niektoré psychologické zistenia a súvislosti výchovy. In Podmienky výchovy v súčasných detských domovoch. Bratislava: VÚDPaP. s.27-40.

ZETLIN, A. 2006. The experiences of foster children and youth in special education. In Journal of Intellectual and Developmental Disability. ISSN 1366-8250, 2006, roč. 31, č. 3. s. 161-165.
ZIMA, B.T. A kol. 2000. Behavior Problems, Academic Skill Delays and School Failure Among SchoolAged Children in Foster Care: Their Relationship to Placement Charakteristics. In Journal of Child and Family Studies. 2000, roč. 9, č. 1, s.87103.

Autor:
Mgr. Zuzana Murínová
Ústav Pedagogických štúdií (sídlo: Moskovská 3)
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: dmurinova@fedu.uniba.sk

PROFESIJNÉ UPLATNENIE ABSOLVENTA ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU SOCIÁLNA PEDAGOGIKA NA TRHU PRÁCE V SR

Silvia Neslušanová

Abstrakt

Profesia sociálny pedagóg, ktorá sa pozitívne udomácňuje v rezorte školstva a práce sociálnych vecí a rodiny, je pomerne mladou profesiou na slovenskom trhu práce. Počas dvoch rokov sa etablovala ako veľmi prospešná a žiadaná (porovnaj trenčianske základné školy). Absolventi sociálnej pedagogiky sa uplatňujú aj v iných rezortoch, dokonca v komerčnom pracovnom prostredí a v neziskovom sektore, pričom robia dobré meno aj v takých oblastiach, kde ešte nie je profesia legislatívou oficiálne potvrdená. Tento stav považujeme za dočasný a vyjadrujeme presvedčenie, že profesia sociálny pedagóg skôr či neskôr, zaujme miesto ako samostatná profesia v klasifikácii zamestnaní na slovenskom trhu práce.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Absolvent (ang. Graduate) je definovaný rôzne: ako osoba, ktorá získala vysokoškolské vzdelanie dokončením štúdia na univerzite, vysokej škole alebo v škole; ten, kto získal akademický titul alebo diplom; kto úspešne ukončil kurz, vzdelanie, školu; ten, kto splnil všetky podmienky dokončenia štúdia na strednej škole alebo na vysokej škole, v kurze alebo inom vzdelávacom programe a získal patričné osvedčenie (Slovník, 2012); ten, kto úspešne absolvoval štúdium (Portál vysokých škôl, 2012); kto vychodil, skončil dajakú školu, kurz, učilište a pod. (Šaling et al., s. 17); ten, kto ukončil štúdium predpísaným spôsobom na strednej či vysokej škole, v kurze alebo v inom vzdelávacom programe a získal príslušné osvedčenie (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 11); jednotlivec, ktorý úspešne splnil požiadavky vzdelávacieho programu strednej a vysokej školy a bol ocenený certifikátom, diplomom alebo titulom (Švec, 2008, s. 125); občan mladší ako 25 rokov veku, ktorý skončil sústavnú prípravu na povolanie v dennej forme štúdia pred menej ako dvomi rokmi a nezískal svoje prvé pravidelné platené zamestnanie (zákon 5/2004, § 8, ods. 1, písm. a,). Z uvedených definícií vyplýva, že v rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny je odlišné chápanie pojmu absolvent ako vo všeobecnosti rozšírené poňatie, ktoré je používané aj v rezorte školstva.

Absolventa vysokej školy chápeme ako jedinca, ktorý nadobudol vysokoškolské vzdelanie štúdiom v jednom z troch vysokoškolských stupňov štúdia, úspešne ukončil vysokoškolské štúdium vykonaním štátnej skúšky a prevzal diplom príslušnej vysokej školy, ktorý potvrdzuje absolvovanie študijného programu v príslušnom študijnom odbore. Absolvent vysokej školy je kvalifikovaný na výkon príslušnej profesie na trhu práce, pričom zostáva absolventom predmetnej vysokej školy neobmedzene počas celého svojho života (okrem odobratia titulu pre zákonné dôvody). Máme za to, že v procese celoživotného vzdelávania sa človek môže stať absolventom vysokej školy viackrát, pretože absolvuje niekoľko vysokých škôl. Súbežne sa môže stať absolventom aj iných inštitúcií (absolventom kurzu, školenia, vzdelávacieho programu, základnej umeleckej školy a pod.) a jednotlivé sociálne statusy absolventov rozličných inštitúcií sa pritom navzájom nevylučujú. Pre precíznejšie porozumenie sme si prezreli konkrétne diplomy sociálnych pedagógov. Po celkovom zhodnotení údajov z nich a všetkých dostupných definovaní, prezentujeme v tomto príspevku **absolventa študijného programu sociálna pedagogika** ako sociálneho

pedagóga, ktorý úspešne skončil vysokoškolské štúdium vykonaním štátnej skúšky v študijnom odbore pedagogika, v študijnom programe sociálna pedagogika[1] a bol mu udelený akademický titul „magister“.[2] Sociálny pedagóg prevzal diplom a vysvedčenie o absolvovaní študijného programu sociálna pedagogika, podľa ktorého je kvalifikovaný na výkon profesie na trhu práce.

Tabuľka 1: Diskrepancia v poňatí pojmu absolvent na trhu práce

	rezort školstva	rezort práce, sociálnych vecí a rodiny
cieľová skupina	osoba, ten, kto, jednotlivec	občan
dynamika	získal, úspešne ukončil, splnil, absolvoval, dokončil, vychodil	skončil
predmet	štúdium, vzdelávací program, vysokoškolské vzdelanie, kurz, školu, vzdelanie	sústavnú prípravu na povolanie
prostredie	na univerzite, vysokej škole, strednej škole, škole, na dajakej škole, kurze, učilišti, vo vzdelávacom programe	v dennej forme štúdia
obmedzenia	žiadne	menej ako dva roky a nezískal svoje prvé pravidelné platené zamestnanie
potvrdenie statusu absolventa	akademický titul, diplom, patričné osvedčenie	evidencia nezamestnaného

© spracované autorkou príspevku

PROFIL ABSOLVENTA ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU SOCIÁLNA PEDAGOGIKA

Súhrn poznatkov, spôsobilostí a vlastností, ktoré študent nadobudne v priebehu štúdia, má v rámci študijného programu zodpovedať požiadavkám na profil absolventa smerom k naplneniu edukačného cieľa študijného programu. Profil absolventa môžeme zjednodušene nazvať opisom požiadaviek na absolventa. Cieľavedomé formovanie študenta prostredníctvom určitej koncepcie a obsahu študijného programu je pritom viazané priamo na kompetencie absolventa v jeho budúcej profesii. Profil absolventa je podkladom na vytváranie pedagogických dokumentov, hlavným prostriedkom vnášania objektívnych požiadaviek na výchovu a vzdelávanie študenta a prvým výsledkom transformácie a začleňovania týchto požiadaviek do cieľových a obsahových štruktúr výchovy a vzdelávania. (Kašparová, 2008.; Kropáč, Kubíček, Chráska, Havelka, 2004). Kašparová

[1] Trnavská univerzita v študijnom programe sociálna pedagogika integruje aj vychovávateľstvo (pedagogiku voľného času). V tomto príspevku budeme používať skrátený názov študijného programu sociálna pedagogika.
[2] podľa príslušného stupňa vysokoškolského štúdia „baichelor“ (v skratke Bc.) alebo „magister“ (v skratke Mgr.) v zmysle ustanovenia § 53 ods. 7 zákona číslo 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zaujíma nás sociálny pedagóg - absolvent magisterského stupňa vysokoškolského štúdia.

(2008) profil absolventa považuje za priesečník zhodných názorov o tom, kam smeruje vzdelávanie študenta v príslušnom študijnom odbore. Podľa autorky (tamtiež, 2008) profil absolventa obsahuje základné identifikačné údaje, opis uplatnenia absolventa v praxi, výpočet kompetencií absolventa a spôsob ukončenia vzdelávania a potvrdenia dosiahnutého vzdelania.

Z uvedeného vidíme, že dobre zostavený profil absolventa plní minimálne tri ciele:

- cieľ študenta stať sa dobre pripraveným absolventom, ktorý disponuje takým kompetenčným vybavením, ktoré ho predurčuje na odborné zvládanie úloh profesie a na osobnú spokojnosť v jeho profesijnej praxi,
- cieľ vysokej školy stať sa žiadanou inštitúciou s dobrou edukačnou stratégiou,
- cieľ organizácie štátu (trhu práce) stať sa garantom dobrého uplatnenia absolventov v profesiách, pre ktoré absolvovali, v súlade s požiadavkami pracovného trhu.

Na splnenie takýchto cieľov je nutný spolupracujúci prístup absolventa v praxi, jeho „domovskej“ vysokej školy a organizáciou štátu prostredníctvom medzičlánkov rezortu školstva a rezortu práce, sociálnych vecí a rodiny. Spolupráca by sa mala odrážať už pri tvorbe profilu absolventa. Namieste je otázka, do akej miery má byť profilovaný absolvent z pohľadu výkonu svojej profesie na trhu práce a do akej miery má byť ponechaný otvorený priestor pre vlastnú aktívnu angažovanosť absolventa. Máme za to, že profil absolventa je užitočným nástrojom ako vymedziť pripravenosť absolventa nielen pre profesiu, ale môže prispieť v určitom smere aj k lepšej pripravenosti na jeho osobný život v súkromí.

Profilovanie absolventa nechápeme ako slepé stanovenie výkonových štandardov pre „robotníka“ žiadaného trhom. Profilovanie absolventa chápeme ako rámcový obraz o odbornosti a osobnosti absolventa, z ktorého štartuje na profesijnú dráhu. Průcha (2009, s. 331) hovorí o všeobecne uplatniteľných kompetenciách pre absolventov na všetkých vzdelanostných úrovniach: o prejave ochoty ďalej sa učiť; byť otvorený novým poznatkom; mať schopnosti niesť zodpovednosť, riešiť praktické problémy a rozhodovať sa. Zvýšený dôraz kladie na kreativitu, samostatnosť, flexibilitu a praktické zručnosti. Spomína aj ďalšiu širokú oblasť: komunikačné schopnosti, znalosť platnej legislatívy, znalosť cudzích jazykov, schopnosť používať výpočtovú techniku a pracovať s informáciami.

Predpokladom prípravy dobrého profilu absolventa sociálnej pedagogiky je spätná väzba absolventov (sociálnych pedagógov v praxi) smerom ku škole, a preto naberajú na význame výskumy v oblasti ich uplatnenia na pracovnom trhu. Slovenské akademické prostredie aktuálne ponúka akreditovaný magisterský študijný program sociálna pedagogika na pedagogických fakultách dvoch univerzít: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a Trnavská univerzita v Trnave. Zaujíma nás, aké sú jednotlivé profily absolventov študijného programu sociálna pedagogika na oboch akademických pracoviskách a ako je orientovaný profil absolventa z pohľadu sociálnej pedagogiky.

UPLATNENIE ABSOLVENTA ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU SOCIÁLNA PEDAGOGIKA

Vo všeobecnosti považujeme z pohľadu úspešnosti vysokej školy za veľmi dôležité dva aspekty. Jedným aspektom je stály záujem zo strany stredoškolských študentov o štúdium na vysokej škole a druhým, nemenej dôležitým aspektom, je vedomosť vysokej školy o tom ako sa jej absolventi uplatňujú v praxi. Pomerne vysoký počet záujemcov alebo prihlásených na konkrétnu vysokú školu nemusí nutne znamenať vysokú mieru zamestnanosti jej absolventov. Naopak, informácie o uplatniteľnosti absolventa vysokej školy môžu v budúcnosti výrazne ovplyvňovať motiváciu stredoškolských študentov pri voľbe vysokej

školy. Informácií z tejto oblasti je pomerne málo, pritom konfrontácia absolventa vysokej školy s trhom práce je priestorom, ktorým by sa mali vysoké školy (jednotlivé fakulty, katedry) dlhodobo dôsledne zaoberať.

Argument pre takúto orientáciu je jednoduchý. Reflexia užitočnosti absolventa na trhu práce je najlepšou spätnou väzbou pre nastavenie strategickej politiky vysokej školy, špecifikáciu kurikula študijného odboru a štandardov vzdelávania študijného programu či profilovanie absolventa. Palán (2001, s. 7) poukazuje na skutočnosť, že pokiaľ chcú vysoké školy ostať verné svojmu poslaniu – príprave študenta na život, musia rozvíjať nielen svoje študijné programy tak, aby zodpovedali požiadavkám súčasného sveta, ale aj presunúť starostlivosť o svojich študentov do roviny starostlivosti o svojich absolventov. Záujem o absolventa je prospešný pre samotnú školu na jednej strane, pretože si škola koriguje poznatky o kvalite štúdia a aktuálnosti svojho vzdelávacieho programu a pre absolventa na druhej strane, pretože ten sa môže vo svojom odbore ďalej rozvíjať tak, *„aby bol so získanou profesijnou, vedeckou, sociálnou a občianskou kompetenciou schopný zvládať aktuálne a pokiaľ možno i budúce požiadavky sveta práce."* Pri dnešnej pracovnej vyťaženosti zamestnancov vysokých škôl znie ale myšlienka starostlivosti o absolventa ako hudba zo sci-fi filmov.

Možnosťami uplatnenia sociálneho pedagóga sa v teórii sociálnej pedagogiky zaoberajú viacerí vedeckí pracovníci prof. Hroncová, doc. Bakošová, doc. Emmerová, doc. Határ, dr. Niklová, dr. Kamarášová a ďalší. Konkrétne profesijné uplatnenie sociálneho pedagóga sa v odbornej literatúre spomína z rôznych pohľadov:

- z pohľadu teoretického modelu (profesiogramu), ktorý absolventovi ponúka možnosti,
- z pohľadu inštitúcií, zariadení a organizácií, kde absolvent pôsobí,
- z pohľadu definovania kompetencií, ktoré absolvent prakticky vykonáva,
- z pohľadu slovenskej legislatívy, ktorá absolventovi garantuje profesiu na trhu práce.

Výskumy uskutočňované priamo v oblasti uplatnenia absolventov vysokoškolského študijného programu sociálna pedagogika sú svojím obsahom ojedinelé a majú krátku históriu (Mgr. Janíková, Mgr. Šereš, Mgr. Zemančíková a pod.). Pravidelné mapovanie zamestnanosti a nezamestnanosti spolu s celoslovenskými štatistikami o absolventoch vysokých škôl a prehľadmi o absolventoch skupín študijných odborov sú dôležitou východiskovou platformou na postihnutie špecifík aj študijného programu sociálna pedagogika. Užitočné by bolo zmapovanie a „zosieťovanie" sociálnych pedagógov vykonávajúcich prax (porovnaj Neslušanová, 2011). Zaujíma nás preto, v akých oblastiach slovenského trhu práce pôsobia absolventi sociálnej pedagogiky, kde v skutočnosti pracujú.

PROFESIA SOCIÁLNY PEDAGÓG A PRÍSTUP ABSOLVENTA K SOCIÁLNO-PEDAGOGICKEJ PRAXI

Profesia sociálny pedagóg sa všeobecne zaraďuje medzi pomáhajúce profesie. Oficiálne sa profesia sociálny pedagóg v legislatíve Slovenskej republiky vymedzuje zatiaľ vo dvoch dôležitých rezortoch, rezorte školstva a rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny[3]. Do tretice,

[3] Profesia sociálny pedagóg je priamo či nepriamo uvádzaná v legislatíve Slovenskej republiky pre rezort školstva v § 130 zákona číslo 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a v § 24 zákona číslo 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, v rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny ide o zákon číslo 448/2008 o sociálnych službách a zákon číslo 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele, ale zatiaľ nie je uvedená v štátnej kvalifikácii zamestnaní. V príspevku hovoríme o profesii, ale ide skôr o kariérnu pozíciu sociálneho pedagóga na slovenskom trhu práce (Határ, 2010).

z pohľadu študijného programu, je úzko poňatou, špecifickou profesiou[4]. Samotné definovanie sociálneho pedagóga je v odbornej literatúre nejednoznačné (porovnaj Bakošová, Kraus, Klíma a pod.) práve preto, že ponúka rôzne variácie svojho uplatnenia na trhu práce. Slovenské pracovné prostredie veľmi pružne zaradilo profesiu do oblasti výchovy a vzdelávania a oblasti sociálnej pomoci deťom, mládeži a dospelým[5].

Profesia sociálny pedagóg sa v praxi postupne profiluje. Pre jej krátke trvanie zatiaľ absentuje praktické uvedenie sociálneho pedagóga a supervízia jeho činnosti. to môže byť aj istou výhodou, pretože svoju činnosť môže koordinovať vo vlastnej réžii bez rizika preberania stereotypov od svojich predchodcov. V novej profesii si ako začínajúci odborník volí taktiku a spôsob podľa konkrétnych podmienok v pracovnom prostredí. V profesii potrebuje poznať vlastné hranice a vlastné kompetencie aj kompetencie iných, pretože niekedy hrozí nivelizácia jeho odbornosti tým, že bude na pracovisku robiť „všetko“ aj za iných odborníkov. Musí vedieť, ako svoju odbornú pozíciu obhájiť.

Absolvent využíva hlavne kompetencie zo štúdia ako podklad pre začiatok svojej praktickej činnosti. Do praxe si prináša vedomosti, zručnosti a osobitosti, ktoré sú konfrontované s realitou v školách, školských zariadeniach, diagnostických centrách a pod. Môže vychádzať z rôznych teoretických prístupov, o ktorých nadobudol vedomosti počas štúdia sociálnej pedagogiky. Predpokladáme, že využíva poznatky sociálno-pedagogických teórií a pravdepodobne niektoré teoretické prístupy preferuje vo svojej sociálno-pedagogickej praxi. Rada by som upozornila na dôležitosť zaoberať sa teoretickými prístupmi v sociálno-pedagogickej praxi. Ide o také teoretické sociálno-pedagogické prístupy[6] ako:

- profesijný rozvojový a integračný prístup,
- kompetenčný všeobecný a špecifický prístup,
- funkčný základný a doplnkový prístup,
- preventívny, poradenský a intervenčný prístup,
- historický prístup a inovačný prístup.

Zaujíma nás aký prístup prevažuje v sociálno-pedagogickej praxi absolventa v konkrétnej profesii na trhu práce, čo determinuje rozvoj a prestíž konkrétnej profesie a ako chápe profesiu absolvent. Význam zodpovedania takýchto otázok môže motivovať

- študentov študijného programu sociálna pedagogika, pretože vidia úspešnosť absolventov školy, svojich budúcich kolegov,
- učiteľov vysokých škôl, pretože vidia zvýšený „punc“ študijného programu svojej školy,
- teoretikov sociálnej pedagogiky, pretože vidia prenik aktuálnej teórie do praxe,
- zákonodarcov, pretože vidia uplatniteľnosť profesie v ďalších oblastiach trhu práce,
- zamestnávateľov, pretože vidia efektivitu zamestnať absolventa,
- nás samotných, pretože vidíme zmysel v možnosti zvýšiť prestíž sociálnej pedagogiky.

[4] Všeobecné poňatie profesie odlišujeme od povolania. V užšom poňatí ide o špecifickú profesiu.
[5] Vďaka úsiliu mnohých teoretikov sociálnej pedagogiky, ktorí neúnavne bojovali o zoficiálnenie profesie a vďaka pochopeniu prezieravých zákonodarcov, ktorí profesiu usústavnili.
[6] Autorom jednotlivých prístupov sa ospravedlňujeme, že ich neuvádzame v tomto príspevku pre jeho rozsah. Možnosti prístupov z odbornej literatúry iba naznačujeme, priblížime ich v záverečnej práci.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Inšpiroval nás zahraničím preferovaný *Koncept EBP - Evidence Based Practice*[7], ktorý modifikujeme na podmienky slovenskej sociálnej pedagogiky (skrátene EBSE[8]). Teória sociálnej pedagogiky sa tak rozšíri o nový teoretický prístup k sociálno-pedagogickej činnosti využiteľný v praxi sociálneho pedagóga ako nový praktický prostriedok jeho profesijnej činnosti. Vývoj EBP od medicíny, farmácie, fyziky cez poľnohospodárstvo, psychológiu, ošetrovateľstvo až k edukácii. Prienik do pedagogiky je najmladší spomedzi spomenutých. V zahraničí sa neustále stupňuje záujem o využívanie prístupu v rôznych pomáhajúcich profesiách, ale v sociálnej pedagogike zatiaľ teoreticky rozpracovaný nebol.

Podnetný je pre nás v zahraničí dobre prepracovaný model v sociálnej práci, aplikovaný vo Veľkej Británii, Austrálii a Nemecku. Z tradičných prístupov k sociálno-pedagogickej praxi a profesii sociálneho pedagóga, ako ich opisujú viaceré štúdie slovenských autorov, je viditeľný vplyv nemeckého prostredia, kde sa pohľad na profilovanie a výkon praxe absolventa sociálnej pedagogiky a sociálnej práce striktne nerozlišuje. Gray, Plath a Webb (2009, s. 53) vymedzujú štyri teoretické prístupy evidencie v sociálnej práci: pozitivistický, pragmatický, politický a postmoderný a obšírne popisujú využitie jednotlivých perspektív na úrovni teoreticko-praktickej a vedecko-výskumnej. V sociálnej pedagogike môžeme uvažovať o ďalšej úrovni a využiť jednotlivé perspektívy na úrovni výchovno-vzdelávacej. Rubin a Babbie (2010, s. 21) popisujú tzv. *Integrative Model of EBP*. V rámci integratívneho modelu (figure 2.1) navrhujú metodologický postup, ktorý sa dá aplikovať pre pracovníkov v rôznych pomáhajúcich profesiách. Zaujíma nás akú perspektívu najviac preferujú absolventi sociálnej pedagogiky na Slovensku a či je model využiteľný v ich praxi.

Teoretická pozícia

Psychologický postup konceptu smeruje od všeobecných poznatkov (dôkazov výskumov a skúseností praktikov) ku konkrétnemu nástroju riešenia špecifického problému (novej teórii, metodike a pod.) na rôznych úrovniach v spoločnosti (jedinec, skupina, komunita, štát). Základným prostriedkom je matematika, pričom autori (Steen 2001; Greenhalgh 2003; Hendl, 2006) nemyslia matematickú gramotnosť ako je zvládnutie základov matematiky, poznanie vzorcov a rovníc. Matematiku tu skôr vnímajú v zmysle *quantitative literacy* ako *umenie využívať matematiku a štatistiku na riešenie každodenných problémov*. Za najdôležitejšie preto považujú dve spôsobilosti výskumníka: schopnosť vyhľadať v informačných zdrojoch pramene užitočných poznatkov a schopnosť dokázať informácie v primárnych prameňoch kriticky zhodnotiť.

Zámer získať dôkazy a podnety z praxe sociálnych pedagógov, ktoré sú potrebné pre návrh inovácií a zmien v sociálno-pedagogickej teórii, pre efektívne profilovanie absolventa vo vzdelávacej inštitúcii a pre zvýšenie prestíže profesie sociálny pedagóg na trhu práce, a tým potenciálne odštartovanie transformácie sociálnej pedagogiky na Slovensku, zrealizujeme deskriptívnym výskumom.

[7] *Koncept EBP* je systematickou syntézou komplexu výsledkov založených na spoľahlivých dátach získaných pomocou metód a výskumných nástrojov, ktoré volíme podľa potrieb vyplývajúcich z definovanej úlohy v jednotlivých fázach koncepčného výskumu. (Neslušanová, 2011).

[8] V modifikovanom *koncepte EBSE* pôjde o komplexný, systematický koncepčný prístup ku skutočnej sociálno-pedagogickej činnosti a uplatneniu sociálnych pedagógov (Neslušanová, 2011). Oproti minuloročnému projektu s rozšírením pôsobnosti z oblasti školstva na slovenský trh práce.

Výskumná otázka

Cieľom výskumnej časti projektu je *zmapovanie* uplatnenia absolventov študijného programu sociálna pedagogika na trhu práce, *reflexia* ich štúdia v konfrontácii s ich pracovnými požiadavkami a *porozumenie* determinantom rozvoja profesie a prístupom absolventov k sociálno-pedagogickej činnosti, ktoré uplatňujú v jednotlivých profesiách. V praktickej rovine sa pokúsime o *implementovanie* nového prístupu *EBSE* do profesijnej praxe absolventov sociálnej pedagogiky.

Metodologický prístup

Metodologický prístup je netypický. Prvé koncepty výskumu a dôkazných zistení budeme realizovať a prezentovať už počas štúdia teoretických východísk v zmysle priebežného vyhodnocovacieho procesu. Odpovede na čiastkové otázky interpretujeme v rámci prvých kapitol dizertačnej práce, čím sa spätne stávajú dôkazmi praxe a teoretickým východiskom pre kladenie ďalších otázok v zmysle nášho konceptuálneho systematického výskumu. Metódy skúmania volené v jednotlivých konceptoch optimálne validujú skúmanú oblasť, pričom sa kombinujú kvalitatívne aj kvantitatívne metódy na zber najlepších dôkazov praxe.

Aké sú jednotlivé profily absolventov študijného programu sociálna pedagogika na akademických pracoviskách a ako je orientovaný profil absolventa z pohľadu sociálnej pedagogiky?

1. koncept: Orientácia profilu absolventa sociálnej pedagogiky

(pohľad vzdelávacích inštitúcií, preferencia teórie sociálnej pedagogiky)

a) obsahová analýza dokumentov – študijných profilov, informačných listov, sylabov,

b) elektronická anketa – otázky osobnostiam a garantom študijného programu.

V akých oblastiach slovenského trhu práce pôsobia absolventi sociálnej pedagogiky, kde v skutočnosti pracujú?

2. koncept: Oblasť uplatnenia na slovenskom trhu práce

(prehľad uplatnenia absolventa, doterajšie výskumné zistenia, zmapovanie trhu práce)

a) obsahová analýza dokumentov – štatistická ročenka, výskumné štúdie, správy,

b) prieskumný dotazník – pre absolventov sociálnej pedagogiky, prvá časť.

Aký prístup prevažuje v sociálno-pedagogickej praxi absolventa v konkrétnej profesii na trhu práce?

3. koncept: Prístup absolventa (praktika) k jeho sociálno-pedagogickej praxi.

(preferencia teórie sociálnej pedagogiky, pohľad pred aplikáciou modelu)

a) prieskumný dotazník – pre absolventov sociálnej pedagogiky, druhá časť.

Čo determinuje rozvoj profesie, aké poňatie má o profesii absolvent a ako vidia absolventi štúdium v konfrontácii so svojimi pracovnými požiadavkami?

4. koncept: Determinanty prestíže profesie sociálny pedagóg.

(reflexia štúdia a pôsobenia v profesii)

a) prieskumný dotazník – pre absolventov sociálnej pedagogiky, tretia časť.

Vychádzajúc z dôkazov predchádzajúcich štyroch konceptov, nás ďalej zaujíma, ako implementovať dôkazne založenú prax nielen v rámci metodológie nášho výskumu, ale aj pre rozvoj teórie sociálnej pedagogiky a pre jej praktické využitie absolventmi:

- prínos pre teóriu – inovačný prístup z pohľadu systematickej konceptuálnej metodiky,
- prínos pre prax – inovačný prístup z pohľadu riešenia pracovného problému.

Pripravíme a zrealizujeme stretnutie absolventov sociálnej pedagogiky vykonávajúcich sociálno-pedagogickú prax v rôznych oblastiach trhu práce, na ktorom prebehne školenie o prístupe, typológii perspektív a metodickom postupe EBP. Typológia sa stane teoretickým rámcom, základným dôkazom pre praktickú aplikáciu prístupu EBSE.

Identifikácia jednotiek analýzy

Súborom všetkých jednotiek skúmania budú organizačné jednotky (rezorty, inštitúcie, organizácie, združenia a pod.), kde pôsobia absolventi magisterského študijného programu sociálna pedagogika, či už ako profesionálni sociálni pedagógovia alebo pracovníci v iných pracovných pozíciách (praktici) na slovenskom trhu práce. Súborom jednotiek analýzy budú evidované praktické dôkazy absolventov.

Kritériá postupu a interpretácie

Absolvent sociálnej pedagogiky si vyberie konkrétny problém zo svojej sociálno-pedagogickej praxe a uplatní metodologický postup podľa modelu Rubina. Po vyhľadaní a preskúmaní najlepších dôkazov riešenia problému sa rozhodne pre najvhodnejšiu intervenciu. Metodický postup a jeho odlišnosti od modelu, výskumné zistenia a odporúčania spracuje do protokolu[9]. Protokol EBSE[10] účastník kurzu predloží protokolistovi[11] ako dôkaz praxe pre následné výskumné vyhodnotenie.

V prístupe postmoderného typu EBP sa vo výskume odporúčajú prevažne kvalitatívne metódy zberu údajov. Tomuto účelu pre vyhodnotenie protokolov najviac zodpovedá kolektívna case study – prípadová štúdia protokolov. Protokoly navrhujeme zverejniť s ich súhlasom v rámci skupiny účastníkov stretnutia na spoločnej elektronickej webovej stránke ako dôkaz pre efektívnejšiu sociálno-pedagogickú prax absolventov v profesii.

Ako absolventi implementovali model metodického postupu v sociálno-pedagogickej praxi?

5. koncept: Implementovanie metodického postupu *EBSE*

(z pohľadu absolventov po aplikácii)

a) obsahová analýza dokumentov – protokoly účastníkov kurzu,

[9] *Protokol* je grécky termín a má veľa významov: 1. zápis, zápisnica o úradnom konaní, 2. kniha úradných záznamov o prijatí a expedícii zásielok, 3. odborný zápisník na záznam sústavného pozorovania 4. dipl. pravidlá vzájomného služobného i spoločenského styku diplomatov i vo vzťahu k orgánom hostiteľskej krajiny, 5. oddelenie ústredných orgánov zaoberajúcimi sa protokolárnymi záležitosťami, 6. výp. tech. súhrn pravidiel a postupov určujúci činnosť určitého zariadenia alebo programového systému a 7. výp. tech. jazyk, ktorým medzi sebou komunikujú počítače pri výmene informácií, www stránok atď.; komunikačný protokol. (Šaling, 2003, s. 1029).

[10] *Protokol EBSE* chápeme ako zápis o pravidlách a postupoch výskumu, prijatí a expedícii dôkazov praxe, výsledkov čiastkových výskumov, správ o zbere, evidovaní, analýze a syntéze výskumných údajov a iných faktov a podnetov zahrnutých do výskumu. (Neslušanová, 2011).

[11] *Protokolista* je ten, kto vedie protokol. (Šaling, 2003, s. 1029). *Protokolista EBSE* je výskumník, ktorý vedie protokol, koordinuje výskum a sám na výskume participuje. (Neslušanová, 2011).

b) individuálny (skupinový) diskurz o dôkaze – protokole,

c) repertoárová mriežka (doplnková metóda).

Protokolista vyhodnotí efektívnosť kurzu a samotné protokoly ako dôkazy praxe absolventov sociálnej pedagogiky pre ich profesijný rast a zvyšovanie prestíže profesie. Protokolista ukotví znalosť a využitie konceptu *EBSE* na základe vlastných výskumných dôkazov v aktuálnom postmodernom výskumnom prístupe[12], ktorý je potrebný pre napredovanie spomenutých inovačných teórií sociálnej pedagogiky. Protokolista uvedie odporúčania a námety na odborný diskurz pre oblasť teórie, praxe a výskumu v sociálnej pedagogike na slovenskom trhu práce.

ZÁVER

Zdôrazňujeme, že sledovanie problematiky uplatnenia absolventa študijného programu sociálna pedagogika má značný praktický význam, pretože zachytáva väzbu medzi príležitosťou a využitím v praxi, zhodnocuje štúdiom vytvorené predpoklady absolventa pri jeho vstupe na trh práce a spätne vplýva na tvorbu školského kurikula a štandardov sociálnej pedagogiky. Z predchádzajúcich častí príspevku je zrejmé, že naším zámerom je zber dôkazov praktických skúseností sociálnych pedagógov prostredníctvom nového zatiaľ v slovenskej pedagogike nepoužívaného metodologického prístupu *Evidence Based Practice*, ktorý modifikujeme na sociálnu pedagogiku a zároveň jeho sprístupnenie absolventom sociálnej pedagogiky pre praktické využitie. Prínos doktorandského výskumu vidíme v tom, že sa praktické dôkazy a podnety absolventov sociálnej pedagogiky zhrnú do komplexnej evidencie, z ktorej môžu čerpať ich kolegovia v profesii sociálny pedagóg a nielen v nej, pretože sú otvorené aj ostatným pomáhajúcim profesiám na slovenskom trhu práce.

Literatúra

GRAY, M., PLATH, D., WEBB, S. A. (eds.) 2009. *Evidence-based Social work A critical stance.* London and New York : Routledge, 2009. 216 s. ISBN13-978-0-203-87662-6.

GREENHALGH, T. 2003. *Jak pracovat s vědeckou publikací : základy medicíny založené na dúkazech.* Praha : Grada - Avicenum, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0310-6.

HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. 2. vyd. opr. Praha : Portál, 2006. 583 s. ISBN 80-7367-123-9.

KAŠPAROVÁ, H. a kol. 2008. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha : NÚOV. 91 s. ISBN 978-80-85118-12-4.

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. 2004. *Didaktika technických předmětů : vybrané kapitoly.* Olomouc: UP, 2004. 223 s. ISBN 80-244-0848-1.

NESLUŠANOVÁ, S. 2011. Absolventi študijného programu sociálna pedagogika a ich praktické uplatnenie v rezorte školstva. In Rajský, A. (ed.) *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov : zborník príspevkov z konferencie z medzinárodnou účasťou*. s. 87-92. ISBN 978-80-8082-462-4.

PALÁN, Z. 2001. Práce s absolventy jako součást konceptu celoživotního vzdělávání. In Beneš, M. *Marketing a práce s absolventy vysokých škol.* Praha: Eurolex Bohemia.

Portál vysokých škôl. [on line]. 2012-(cit. 18-01-2012). Dostupné na internete:

[12] Nakoľko sa využíva kvalitatívne orientovaná case study, sme si vedomí prípadných zmien smerovania výskumu v závislosti od aktuálne získaných pre tému relevantných dôkazov praxe.

<http://www.portalvs.sk/sk/slovnik-pojmov >
PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktual. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
RUBIN, A., BABBIE, E. R. 2010. *Essential Research Methods for Social Work : Second Edition.* Belmont, CA, USA : Brooks/ Cole, Centage Learning, 2010. 384 s. ISBN 978-0-495-60437-2.
Slovník. [on line]. 2012-(cit. 18-01-2012). Dostupné na internete: <http://dictionary.reference.com/browse/graduate; http://www.thefreedictionary.com/graduate http://www.euroekonom.sk/poradna/ekonomicky-slovnik/?q=absolvent http://www.cudzieslova.sk/hladanie/absolvent; *sk.wikipedia.org/wiki/Absolvent*>
STEEN, L. A. 2001. *Mathematics and democracy: The case for qvantitative literacy.* Princeton, NJ : National Council of Education and Disciplines. 2001. 142 s. ISBN 0-9709547-0-0.
ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2003. *Veľký slovník cudzích slov*. 3. vyd. Prešov : SAMO, 2003. 1376 s. ISBN 80-89123-02-3.
ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
Vyhláška ŠÚ SR číslo 407/2010 Z. z. Štatistická klasifikácia zamestnaní z 15. októbra 2010

Zákon NR SR číslo 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti z 4. decembra 2003.

Autor:
Mgr. Silvia Neslušanová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: sneslusanova@gmail.com

VÝZNAM MEDZINÁRODNEJ KOMPARÁCIE A VÝSKUMOV V ZAMERANÍ NA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Andrea Poliaková

Abstrakt

Príspevok identifikuje teoretické východiská a význam medzinárodnej komparácie v oblasti pedeutológie pre vedecké výskumy v súčasnej globálnej spoločnosti. Na základe týchto východísk sa v príspevku snažíme špecifikovať rôzne výskumné problémy v zameraní na prípravu a profesiu učiteľov špecificky, ale nielen učiteľov primárneho vzdelávania. Príspevok je pilotnou štúdiou dizertačnej práce Súčasné poňatie prípravy a profesie učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii.

ÚVODNÉ POZNÁMKY

Vlády mnohých prosperujúcich krajín koncentrujú stále väčšiu pozornosť na hľadanie účinných postupov v rastúcej kvalite v rôznych oblastiach. Najmä v súčasnom krízovom stave spoločnosti sa o to viac prikladá význam hľadaniu príčin tejto situácie a snahe o jej nápravu a následné zlepšenie. Medzinárodná komparácia v dnešnej globálnej spoločnosti má významné miesto v utváraní nových, prípadne v zefektívňovaní zaužívaných spôsobov formovania jednotlivých oblastí. Má dôležité miesto aj vo vedeckej sfére, v ktorej sa často pracuje s výsledkami mnohých zahraničných či medzinárodných vedeckých výskumov, na ktorých stavajú ďalšie empírie a budujú sa nové poznatky a sú inšpiratívne pre ďalšie výskumy a rozvoj.

Výchovu a vzdelávanie považujeme za jednu z najdôležitejších oblastí vyspelej spoločnosti. Hanesová (2011) uvádza, že prvú dekádu 21.storočia možno označiť za obdobie viacerých vládnych edukačných reforiem, ktorých cieľom je zvyšovanie kvality vzdelávania, ako aj kvality profesionálnej prípravy tých, ktorí edukáciu sprostredkúvajú, učiteľov. Tieto reformy mali viac alebo menej v rôznych krajinách opodstatnenie v skúmaní reality.

Majú edukačné reformy pozitívny dopad na zvyšovanie kvality edukácie? Výsledky viacerých výskumov a testovaní (PISA), aj v porovnaní so zahraničím, sú skeptické. Príkladom, ako uvádza Hanesová (2011), je Veľká Británia, v ktorej bolo do národného kurikula doplnených viacero významných zmien v cieľoch a obsahoch vzdelávania, avšak výskumy ukazujú, že len máloktorú z týchto iniciatív možno označiť za celkovo úspešnú. Čo je teda kľúčom ku kvalitnému vzdelávaniu a aké sú kritéria kvality? Emeritný profesor v odbore edukačnej evalvácie D. William sa v rámci vysielania národného televízneho kanála Teachers´ TV vyjadril nasledovne: *„Najnovšie výskumy potvrdzujú, že tým najdôležitejším faktorom úspechu nie je ani škola, ani veľkosť triedy či vyučovacie stratégie. Najdôležitejším faktorom úspechu školského systému je kvalita učiteľa.“*

V príspevku, ako aj v smerovaní výskumu doktorandskej práce, sa preto chceme zamerať na význam medzinárodnej komparácie v oblasti teórie a výskumov učiteľskej prípravy a profesie, v pedeutológii.

VÝZNAM MEDZINÁRODNEJ KOMPARÁCIE V OBLASTI PEDEUTOLÓGIE

Pedeutológia zaujíma v systéme pedagogických vied miesto hraničnej vednej disciplíny (Kasáčová, 2002), ktorá *„komplexne skúma ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky profesionálnych činností učiteľov, predovšetkým psychické a sociálne nároky na osobnosť, kvalifikáciu a prácu učiteľa.“*

Komparácia v pedeutológii alebo komparatívna pedeutológia nie je vo vedeckých sférach novým javom. Rozvoj medzinárodnej komparácie v pedagogike zaznamenávame od roku 1989, ale predovšetkým v poslednom desaťročí, v období tzv. europeizácie (Kosová, 2011). Medzinárodné komparatívne prístupy v pedeutológii sú *„dôležitým zdrojom pre pedagogickú teóriu, školskú politiku, prognózovanie v školstve, ako aj pre inovačné a modernizačné snahy v našom školstve s priamym využitím v pedagogickej praxi.“* (Kasáčová, 2002, s. 19) Umožňujú poznávať zahraničné prístupy k vzdelávaniu a inováciám, poznávať názory zahraničných odborníkov k teóriám, názorom a alternatívnym postupom využívaným v príprave perspektívnych učiteľov a ich profesionálnej praxi. Medzinárodná komparatívna pedeutológia má prínos v porovnávaní vzdelávacích programov, čo umožňuje mobilitu študentov učiteľstva a s tým následne spojené uplatnenie na medzinárodnom trhu práce, ako i výmenu medzinárodných skúseností medzi profesionálmi.

Východiskami pre internacionálne komparatívne výskumy v pedeutológii sú teoretické podklady, potreby školskej politiky, ako aj výsledky už realizovaných interdisciplinárnych výskumov v jednotlivých krajinách (najmä sociologické, demografické, psychologické, pedagogicko-psychologické a pedagogické výskumy), či analýzy údajov štatistických úradov jednotlivých krajín. Prehľad, analýzy, interpretácie výskumov o učiteľoch a ich profesijných činnostiach v troch krajinách (Slovensko, Česko, Poľsko), a ich vzájomné medzinárodné porovnanie a databázy ďalších zahraničných pedeutologických výskumov sú publikované v monografii *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*, ktorá je hlavným výstupom riešenia projektu APVV-0026-07 s názvom Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí a súčasne je jedným z východiskových zdrojov dizertačnej práce Súčasné poňatie prípravy a profesie učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii.

Treba zdôrazniť, že zmyslom medzinárodného zbližovania a komparácie nie je vytvorenie internacionálnej jednoty, ale získané údaje medzinárodného porovnania poskytujú príležitosť preskúmať situáciu v krajinách, ktoré majú podobné problémy. To umožňuje poučiť sa z rôznych prístupov, dobrej praxe a vplyvu, ktorý majú na učebné prostredie v školách. Sú príležitosťou na vytvorenie medzinárodných štandardov a formulovanie kritérií kvality edukácie s ohľadom na národné špecifiká.

ORGANIZÁCIE ZAOBERAJÚCE SA KOMPARATÍVNYMI VÝSKUMAMI

Nadnárodné organizácie, UNESCO a OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development),* v posledných rokoch venujú mimoriadnu pozornosť komparácii učiteľskej profesie. Podporujú projekty a programy, ktoré sa výskumami zameriavajú na porovnávanie viacerých ukazovateľov týkajúcich sa predovšetkým pedagogiky a v rámci nej aj prípravy, profesie učiteľa, vzdelávacích výsledkov, ako aj ďalších socioekonomických a iných indikátorov. Uvádzame stručné charakteristiky niektorých najznámejších centier, programov a projektov, ktorých činnosti majú výrazný podiel na medzinárodnom komparatívnom výskume:

IBE (*International Bureau of Education* – Medzinárodné centrum pre vzdelávanie) sídliace v Ženeve bolo založené v roku 1925 ako súkromná organizácia zameraná na komparatívnu

pedagogiku. Medzinárodné centrum pre vzdelávanie bolo prvou nadnárodnou organizáciou v oblasti edukácie. IBE je najrozsiahlejšie informačné pedagogické centrum v Európe, ktoré sa stalo autonómnou súčasťou UNESCO.

IEA (*The International Association for the Evaluation Achievement* – Medzinárodná asociácia pre hodnotenie vzdelávacích výsledkov) sa zameriava na porovnávanie vzdelávacích výsledkov dosahovaných v jednotlivých národných školských sústavách. V rokoch 1995-2003 sa štúdie IEA TIMSS (výskum čitateľskej gramotnosti a výsledkov matematického a prírodovedného vzdelávania) zúčastnila aj Slovenská republika so žiakmi 8. ročníka a od roku 2007 so žiakmi 4. ročníka ZŠ.

PHARE je Program ekonomickej pomoci Európskej únie, ktorý výrazne podporuje transformáciu školstva a umožnil prístup k medzinárodným dokumentom a informáciám o vzdelávaní v zahraničí. PHARE súčasne podporuje realizáciu komparatívnych výskumov v rámci IEA .

PISA (*Programme for International Student Assessment* – Medzinárodný program pre hodnotenie žiakov) je realizovaný OECD. Cieľom programu je monitorovať vzdelávacie výsledky žiakov v medzinárodnom porovnaní.

Výsledky rozsiahlych porovnaní bývajú každoročne vydávané v prehľadoch OECD, Education at a Glance, v ktorých sa zverejňujú aj ďalšie komparatívne štúdie a analýzy z hľadiska porovnávacej pedagogiky v medzinárodnom, európskom či celosvetovom meradle. Sledujú sa predovšetkým indikátory, ktoré sú dôležité z hľadiska rozvoja v krajinách OECD. J. Průcha (1999) uvádzal tieto najčastejšie skúmané ukazovatele v oblasti komparatívnej pedeutológie, ktoré sa v súčasnosti rozširujú v medzinárodnom kontexte i vzhľadom na časový odstup.

- dĺžka prípravy učiteľov na povolanie podľa subprofesií,
- typ inštitúcie, na ktorej sa pripravujú jednotlivé subprofesie,
- vekové rozvrstvenie učiteľov,
- zloženie učiteľov podľa pohlavia,
- iné demografické údaje o učiteľoch,
- pedagogické činnosti učiteľov,
- výška platov učiteľov a kritériá na ich kariérny postup,
- iné.

ŠTÚDIA TALIS – ÚDAJE O UČITEĽOCH V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ

Slovenská republika sa v roku 2008, v rámci medzinárodného porovnávania v oblasti pedeutológie, zúčastnila štúdie TALIS. Organizovala ju Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD) a prvé skúmanie sa realizovalo v roku 2007, keď sa štúdie zúčastnila Austrália, Malajzia, Brazília a Mexiko. Ďalšie krajiny OECD (Belgicko - Flámska časť, Dánsko, Island, Írsko, Kórea, Maďarsko, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Rakúsko, Slovensko, Španielsko, Taliansko, Turecko) a ostatné partnerské krajiny (Bulharsko, Estónsko, Litva, Malta, Slovinsko) sa štúdie zúčastnili v roku 2008. Cieľom skúmania TALIS bolo získať informácie priamo od učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa (ISCED 2) a riaditeľov zúčastnených škôl a poskytnúť tak jednotlivým krajinám, ich vládam a odborníkom podklady na analýzu vzdelávacej politiky a jej skvalitnenie s cieľom dosiahnuť efektívne vzdelávanie. Hlavný prínos programu TALIS spočíva:

- v získaní chýbajúcich informácií a indikátorov o vzdelávacích systémoch dôležitých pre kompetentné rozhodnutia v politikách vzdelávania,
- v pochopení faktorov vplývajúcich na prácu učiteľov,
- v príležitosti porovnať stav v tejto oblasti v participujúcich krajinách.

V prvom cykle štúdie OECD TALIS, ktorej sa zúčastnilo 24 krajín sveta, z toho 23, ktoré boli zahrnuté do medzinárodného porovnania, boli skúmané indikátory zamerané na nasledujúce oblasti:

1. úloha a vplyv štýlov vedenia školy na učiteľa,
2. systém hodnotenia práce učiteľa a poskytovaná spätná väzba,
3. názory a postoje učiteľov a vyučovacie metódy, ktoré používajú,
4. odborný rast učiteľov. (www.oecd.org/TALIS)

V roku 2009 boli prezentované prvé výsledky tejto štúdie, v ktorých Slovensko dobre obstálo napr. v hodnotení učiteľov zo strany ich nadriadených na rozdiel od mnohých krajín OECD, ktoré nemajú vybudovaný dostatočný systém hodnotenia učiteľov. Naopak, situácia je nepriaznivá v celoživotnom vzdelávaní učiteľov, kde až 25% z nich neabsolvovalo žiadnu formu ďalšieho vzdelávania počas ostatných 18 mesiacov.

Cieľom tohto príspevku však nie je zaoberať sa podrobnými výsledkami porovnávacích výskumov zameraných na perspektívnych učiteľov alebo učiteľov v praxi, ale chceme v rámci dostupných zdrojov vhodných pre pedeutologickú komparáciu identifikovať ich význam. Výsledky a výstupy štúdie OECD TALIS 2008 preto bližšie nešpecifikujeme, ale sú dostupné v elektronickej podobe v anglickom jazyku na stránke OECD: www.oecd.org/TALIS.

MEDZINÁRODNÉ ZJEDNOCOVANIE VS. NÁRODNÉ ŠPECIFIKÁ

Počas mnohých nadnárodných konferencií, kolokvií, sympózií či kongresov, ktoré sú stretnutím mnohých odborníkov z rôznych krajín, sa najčastejšie vymieňajú tie najlepšie skúsenosti z oblasti edukácie. Tieto vybrané javy nie sú vždy objektívne, pretože sa hovorí v prevažnej miere len o pozitívach, čo znemožňuje komplexný pohľad na situáciu v jednotlivých komparovaných krajinách. Tendenciou krajín je potom nadobúdať negatívny pohľad na ich, im vlastný systém vzdelávania. Výsledky a interpretácie komparatívnych meraní a štúdii rôznych edukačných javov sú očistené od iných súvislostí (národných, regionálnych, špecificky kultúrnych, ekonomických a pod.), preto je potrebné s nimi narábať s opatrnosťou a s tým vedomím, že nezachytávajú celý komplex týchto súvislostí, pretože sa často stávajú podkladom na konštruovanie reforiem bez dostatočne preskúmaného pedagogického a historického kontextu. (Kasáčová, 2011)

Množstvo zmien a reforiem aj v slovenskom školstve bolo realizovaných bez dostatku času na seriózny výskum. Je potrebné zaznamenávať, ako sa, vzhľadom na tieto zmeny, učiteľská profesia vyvíja, a skúmať, či má význam meniť dobre zavedenú prax, ktorá má svoje tradície, resp. národné špecifiká. Z tohto dôvodu je dôležité poznať aj situáciu v iných krajinách, v príprave perspektívnych učiteľov, v hodnotení práce učiteľov, v odbornom raste, atď.

Prvou etapou výskumu dizertačnej práce Súčasné poňatie prípravy a profesie učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii je štúdium realizovaných medzinárodných pedeutologických komparácii, v rámci ktorých participovalo aj Slovensko. Na základe tohto štúdia nadobudneme podnety na kvalitatívnu analýzu ďalších problémov, ktoré má význam medzinárodne porovnávať a budú prínosom pre slovenské učiteľstvo

i akademickú obec. Následnou úlohou výskumu bude identifikácia oblastí vyžadujúcich hlbšie skúmanie aj s ohľadom na národné špecifiká a získané výsledky dať do relácie k vysokoškolskej príprave učiteľov. Výsledkami výskumu, ku ktorým dospejeme a vedecky spracujeme, vyplníme prázdne miesta v rámci rozsiahlych medzinárodných výskumov pojednávajúcich o učiteľskej príprave a profesii a budú podnetom na ďalšie medzinárodné porovnávanie.

Literatúra

HANESOVÁ, D. 2011. Databázy výskumov učiteľa v zahraničí. In *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2. 341 – 368 s.
KASÁČOVÁ, B. 2002. Učiteľ. Profesia a príprava. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.
KASÁČOVÁ, B., BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M., FILIPIAK, E., SEBEROVÁ, A., a kol. 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2. 43-78 s.
KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. Profesia učiteľa v teoretickom a legislatívnom rámci. In Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2.
PEDAGOGICKÁ ENCYKLOPÉDIA SLOVENSKA. II. zväzok. (ed. Pavlík, O. et. al) Bratislava : VEDA SAV, 1986.
PRůCHA, J. 1999. *Vzdělávaní a školství ve světe.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-294.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-773-8.
PRŮCHA, J. 2006. *Srovnávací pedagogika.* Praha : Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-155-7.
www.oecd.org

Autor:
Mgr. Andrea Poliaková
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
e-mail: andrea.poliakova@umb.sk

POROVNANIE MYSLENIA POČUJÚCICH DETÍ A DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Magdaléna Romančíková

Abstrakt

V teoretickej časti sa autorka zaoberá základnými pojmami v uvedenej oblasti a Vygotského pojmom zóna najbližšieho vývinu, príčom berie do úvahy aj súčasné kritické pripomienky k tomuto pojmu. Vo výskume vychádza dôsledne z teórie L. S. Vygotského o vývine vyšších psychických funkcií a usiluje sa preniknúť do podstaty ťažkostí, ktoré majú deti so sluchovým postihnutím pri aplikácii myšlienkových operácií, najmä abstrakcie. Ako metódu použila experiment. Výsledky, ktoré pri porovnaní oboch skúmaných skupín detí zistila, svedčia jednoznačne o ťažkostiach detí so sluchovým postihnutím s využívaním abstrakcie pri riešení úloh, hodnotí kvalitatívne. Konečným cieľom výskumu je nielen poznať, ako absencia alebo narušená slovná reč ovplyvňuje myslení detí so sluchovým postihnutím, ale odporúčať postupy, ktoré môžu viesť k eliminácii alebo prinajmenšom k zmierneniu dôsledkov sluchového postihnutia.

UVEDENIE DO PROBLÉMU

Sluchové poruchy sú pre svoj negatívny dopad na vývin dieťaťa hodnotené ako jedny z najťažších**.** Ide najmä o poruchy, ktoré etiologicky zaraďujeme do predrečového obdobia a majú za následok zásadné narušenie výstavby komunikačného systému dieťaťa. Vzhľadom na to, že sa nevyvinie na bežnej úrovni jazyk a reč, rozširuje sa negatívny dopad následne na proces myslenia a jeho vývin.

Často je citovaný výrok Heleny Kellerovej: "Slepota oddeľuje človeka od vecí, hluchota od ľudí." (in Potměšil, 2007). Práve „oddelenie od ľudí" je zapríčinené nízkou úrovňou komunikačných kompetencií so všetkými ďalšími dôsledkami a tiež určitými špecifickými zmenami v prejavoch správania niektorých jedincov s priamym vplyvom na proces socializácie.

Poznanie osobitostí myslenia jedincov so sluchovým postihnutím rozhodne nie je samoúčelné.

V súčasnosti, vzhľadom na výchovno-vzdelávacie trendy, sa mnohé deti so sluchovým postihnutím vzdelávajú integrovane v bežných materských školách. V bežnej škole môžu mať (a majú) pri spoločnom vzdelávaní postihnutých a nepostihnutých značné problémy. Mnohé z nich vyplývajú práve z nedokonale zvládnutých myšlienkových operácií, z ťažkostí, ktoré majú pri porovnávaní, zovšeobecňovaní, analýze, syntéze, konkretizácii, indukcii, dedukcii a najmä abstrakcii. Pedagógovia bežných materských škôl nemajú (ako aj sami uvádzajú) dostatočné poznatky o tom, ako vzdelávať deti so sluchovým postihnutím, ako k nim pristupovať a v súčasnosti vo väčšine prípadov nie sú u nás v takýchto materských školách zamestnaní špeciálni pedagógovia, ktorí by bežným učiteľom mohli poskytnúť potrebné rady. Napokon, ako je známe zo skúseností a ako uvádzajú aj mnohí autori (Hanselmann, 1976, Šedivá, 2006), materská škola pre deti so sluchovým postihnutím je aj „školou" pre rodičov postihnutých detí, čomu sa pripisuje veľký význam. Aj na základe vlastnej praxe môžem konštatovať, aké obrovské úsilie je potrebné na to, aby sa dieťa so sluchovým postihnutím naučilo veci, ktoré počujúce dieťa nadobúda akoby

automaticky.

K PROBLEMATIKE VZŤAHU MEDZI MYSLENÍM A REČOU

Ako sme už uviedli vyššie, deti so sluchovým postihnutím majú veľké problémy s aplikáciou prakticky všetkých myšlienkových operácií. Myslenie totiž, ako uvádza Požár (2007), je vo všeobecnosti tesne späté s rečou. „Vzťah medzi myslením a rečou by bolo možné schematicky znázorniť ako dva prekrývajúce sa kruhy, na ktorých by bolo vidieť, že istá časť procesov reči a myslenia je zhodná. Je to tzv. sféra rečového myslenia. Jednako rečové myslenie nepokrýva ani všetky formy myslenia, ani všetky formy reči. Existuje veľká oblasť myslenia, ktorá nebude mať bezprostredný vzťah k rečovému mysleniu.“ (Vygotskij, 1982) Keďže reč jedincov so sluchovým postihnutím (posunková) je menej bohatá a presná, ako reč počujúcich, oneskoruje sa i myslenie a dochádza k mnohým osobitostiam. Počiatočné formy myslenia sa bez účasti reči vyvíjajú iba obmedzene. Myšlienkové pochody sa opierajú predovšetkým o konkrétne činnosti s predmetmi. I konkrétne myslenie sa u počujúcich detí rozvíja v závislosti od rozvoja slovnej reči. Znamená to, že u detí, ktoré si neosvojili slovnú (verbálnu, orálnu) reč, alebo si ju osvojili iba nedostatočne, sa bude oneskorovať i názorné myslenie. Na nedostatky názorného, praktického myslenia detí so sluchovým postihnutím poukazuje napr. aj Vágnerová (Vágnerová, Klíma, 1985). Podľa nej je to vyvolané tiež menším rozsahom poznatkov nadobudnutých prostredníctvom reči. Tieto deti sú menej aktívne a iniciatívne, pretože sú v menšej miere podnecované a viac izolované od okolitého sveta. Ich spôsob riešenia úloh je oveľa stereotypnejší, menej pružný a prispôsobivý a je viac viazaný na konkrétne skutočnosti. A ďalej, neskoršie a pomalšie osvojovanie si reči u detí so sluchovým postihnutím spomaľuje i vývin abstrakcie, deti sú viazané na konkrétnu situáciu. Zaostáva zovšeobecnenie, pretože chýba slovné pomenovanie. Deti si ťažko uvedomujú, čo je podstatné a čo je menej podstatné, zamieňajú podobné a rovnaké vlastnosti atď. Chudobnejšia zásoba presných konkrétnych i všeobecnejších predstáv negatívne ovplyvňuje proces tvorby všeobecných pojmov. Logické myslenie, ktoré si vyžaduje istú úroveň vývinu reči je u sluchovo postihnutých po dlhý čas oneskorené, pričom isté osobitosti a nedostatky v tejto oblasti často pretrvávajú až do dospelosti.

Ako sme už konštatovali, v súhlase s Požárom (2007) myslenie sa preplieta s rečou. Už v minulosti sa psychológovia zaoberali týmto vzťahom. Niektorí z nich (bol to napr. už Watson, ako uvádza Vygotskij, 1934, 1971, 1982) sa nazdávali, že myslenie možno jednoducho redukovať na vnútornú reč. Pritom ontogenéza myslenia sa, podľa Watsona, uberá po línii: hlasná reč – šepot – vnútorná reč. Ale už výskumy Würzburgskej školy na začiatku 20. storočia ukázali, že myslenie a reč sa ani zďaleka nezhodujú, že sú to dva odlišné procesy.

V tejto oblasti teda existovali dva názory: tvrdenie o tom, že myslenie a reč sa úplne zhodujú a tvrdenie, že sú to úplne odlišné procesy. Jednostrannosť týchto názorov priviedla k tomu, že vznikol celý rad kompromisných a prechodných teórií. L. S. Vygotskij (1982) od samého začiatku nesúhlasil s metódou stavby takých teórií. Spočívali totiž v tom, že procesy rečového myslenia sa skúmali u dospelého kultúrneho človeka a psychológovia ich rozkladali na dve súčasti. Myslenie sa bralo nezávisle od reči a reč – nezávisle od myslenia. Potom sa psychológovia pokúsili predstaviť si vzťah medzi jedným a druhým (teda myslením a rečou) ako čisto vonkajšiu, mechanickú závislosť medzi dvomi rozličnými procesmi. Práve tu videl Vygotskij veľmi vypuklo oba hlavné nedostatky psychológie: analýza po elementoch a antihistorizmus.

Skutočnú odpoveď na otázku o vzťahu myslenia a reči možno získať iba cestou historicko-genetického skúmania. A treba povedať, že na začiatku 20. rokov nahromadila psychológia

už pomerne bohatý faktický materiál. Nové svetlo na tieto problémy vrhli známe experimenty Köhlera (tamtiež), ktoré dnes už možno označiť za kvalitatívne. Köhler a aj ďalší bádatelia, ktorí jeho skúsenosti a výsledky overovali, sa zhodli v názore, že medzi inštrumentálnym intelektom a začiatkami reči u opíc neexistuje priamy vzťah. Z toho teda vyplývalo, že genetické korene ľudského myslenia a ľudskej reči sú odlišné a iba v istej etape sa stretávajú. V svetle týchto faktov a v súhlase s logikou svojej koncepcie prišiel Vygotskij (1982) k záveru, že reč je psychologickým nástrojom, ktorý sprostredkúva myslenie v jeho ranom štádiu (pričom rané štádium chápal ako štádium praktickej činnosti). V dôsledku podobného sprostredkovania sa vytvára verbálne myslenie. Tu si Lev Semionovič Vygotskij dovolil, aby vyjadril túto myšlienku, parafrázovať známy okrídlený výraz z „Fausta". Namiesto biblického „Na začiatku bolo slovo", píše: „Na začiatku bola činnosť". Pre Vygotského sa vzhľadom na problém genézy myslenia logicky zdôrazňuje slovo „na začiatku". Teda *na začiatku* bola praktická činnosť, ktorá bola sprostredkovaná slovom. Takto treba, podľa Vygotského, chápať problémy z fylogenetického hľadiska.

Niečo podobné by zrejme malo existovať aj v ontogenéze. Ontogenetické výskumy myslenia a reči uskutočnil v 20. rokoch J. Piaget (1970). Piagetov výskum vyvolal obrovský dojem u Vygotského. Dalo by sa povedať, že jeho kniha „Myslenie a reč" je v mnohom polemikou s Piagetom, aj keď to nie je, samozrejme, hlavným obsahom tohto diela (mimochodom, sám Piaget si prečítal Vygotského prácu až na konci 50. rokov 20. storočia a s mnohými kritickými poznámkami Vygotského súhlasil). Piaget, ako je známe, vedel vyčleniť a opísať fenomén egocentrickej reči, ktorú chápal ako prejav kvázi pôvodne dieťaťu vlastnej a preňho príznačnej asociálnosti. Ďalej, s pokračujúcou socializáciou dieťaťa, egocentrická reč postupne, podľa Piageta, odumiera.

V priebehu experimentov Vygotskij (1934, 1971, 2004) presvedčivo dokázal, že všetko prebieha úplne naopak. Egocentrická reč je pôvodne sociálna. Ona neodumiera, nemizne, ale stáva sa vnútornou rečou, interiorizuje sa. Pritom je veľmi dôležitým prostriedkom myslenia, ktoré vzniká vo vonkajšej, predmetnej činnosti dieťaťa. Verbálne myslenie sa utvára v súhlase s interiorizáciou činnosti. Tu sa znovu potvrdila Vygotského hypotéza, podľa ktorej myslenie, ktoré vzniká z praktickej činnosti, je *sprostredkované* rečou, slovom.

Ešte serióznejším overením tejto hypotézy boli výsledky výskumov takého produktu rečového myslenia ako je zovšeobecňovanie. Úlohou bolo overiť si, či je slovo skutočne tým prostriedkom, psychologickým nástrojom, ktorý sprostredkúva proces zovšeobecňovania a vzniku pojmov u detí. Takto sa pre Vygotského stalo skúmanie problému zovšeobecnenia, vývinu pojmov, problému významu slova cestou k skúmaniu ontogenézy myslenia, čo bolo prvým uzlovým bodom celej jeho teórie. Experimenty uskutočnené metódou dvojakej stimulácie poukázali na to, že pojmy (a spolu s nimi i významy slov) vo svojom vývine prechádzajú niekoľkými etapami a keďže jednou z najdôležitejších a najzložitejších úloh výchovy a vzdelávania detí so sluchovým postihnutím je utváranie ich ústnej reči, je potrebné poznať tieto etapy vývinu pojmov u bežnej, nepostihnutej populácie. Vzhľadom na obmedzenú možnosť rozsahu príspevku, nebudeme sa v nasledujúcom konkrétne venovať jednotlivým etapám, ale môžeme odporučiť literatúru L. S. Vygotského, ktorú uvádzame v závere nášho príspevku.

K „ZÓNE NAJBLIŽŠIEHO VÝVINU"

Možno povedať, že vzťah myslenia a reči je vo svojom širšom zameraní jednou zo základných otázok psychológie, aj keď sa mu v literatúre, pravdepodobne z dôvodu jeho náročnosti, venovalo pomerne málo priestoru. Podobný záver možno konštatovať aj v oblasti otázok vzťahu myslenia a reči detí so sluchovým postihnutím (najmä predškolského veku)

a výskumov, týkajúcich sa tejto problematiky. Pri skúmaní myšlienkových operácií u detí so sluchovým postihnutím vychádzame, ako sme už v úvode našej práce naznačili zo známej a v ostatnom čase v zahraničí často využívanej Vygotského „zóny najbližšieho vývinu". Budeme vychádzať z pôvodnej práce Vygotského, ktorá sa týmto problémom najpodrobnejšie zaoberá. Touto témou sa zaoberal Vygotský najmä v posledných rokoch svojho života. Je známe, že Vygotského práce sa v ZSSR dlho nemohli zverejňovať. Prvýkrát bola kapitola „Problém veku a dynamika vývinu", z ktorej citujeme, opublikovaná v 4. zväzku Zobraných spisov Vygotského až v r. 1984. Uvedieme krátko, čo Vygotský (Vygotskij, 1984) chápal pod pojmom „zóna najbližšieho vývinu" a aký význam má jej určovanie v konkrétnej práci s dieťaťom.

„Stanovenie reálnej úrovne vývinu – to je aktuálna a nevyhnutná úloha pri riešení akejkoľvek praktickej úlohy výchovy a vzdelávania dieťaťa, kontroly normálneho fyzického a psychického vývinu alebo pri vyjasnení určitých porúch vo vývine, ktoré vedú k narušeniu normálneho priebehu a celému procesu pridáva atypický, anomálny, a v niektorých prípadoch patologický charakter. Určenie reálnej úrovne vývinu je teda prvou a základnou úlohou diagnostiky vývinu" (Vygotskij, 1984, s. 260). A ďalej: „Avšak iba toto absolútne nestačí. Obrazne povedané, pri zistení reálnej úrovne vývinu určujeme iba plody vývinu, t. j. to, čo už dozrelo a ukončilo svoj cyklus. Ale my vieme, že základným zákonom vývinu je zákon dozrievania jednotlivých stránok osobnosti a jej rozličných vlastností v nerovnakom čase. Kým jedny procesy vývinu už priniesli plody a zakončili svoj cyklus, iné procesy sa nachádzajú iba v štádiu dozrievania. Skutočná diagnóza vývinu musí byť schopná zahrnúť nielen ukončené cykly vývinu, nielen plody, ale aj procesy, ktoré sa nachádzajú v štádiu dozrievania. Psychológ, ktorý sa obmedzí na zistenie toho, čo už dozrelo a nevšíma si to, čo dozrieva, nikdy nemôže získať ani približne správnu a úplnú predstavu o vnútornom stave celého vývinu, a teda, nemôže prejsť od symptomatickej diagnózy ku klinickej. Zisťovanie procesov, ktoré v súčasnosti ešte nedozreli, ale nachádzajú sa vo fáze dozrievania – to je druhá úloha diagnostiky vývinu. Túto úlohu možno riešiť hľadaním a nájdením zóny najbližšieho vývinu".(tamže, s. 261)

Vygotský teda hovorí o dvoch úrovniach myšlienkovej činnosti – aktuálna, jestvujúca úroveň a zóna najbližšieho vývinu. Týmto je určený rozdiel medzi tým, čo dieťa môže robiť samostatne (aktuálna úroveň vývinu), a tým, čo môže robiť s pomocou dospelého (zóna najbližšieho vývinu). Podľa L.S. Vygotského (1956) zóna najbližšieho vývinu má väčší bezprostredný význam pre dynamiku rozumového vývinu ako aktuálna, jestvujúca úroveň. Učenie sa je možné a najúspešnejšie vtedy, keď prebieha v medziach najbližšieho vývinu. Z uvedeného vyplýva, že tento pojem – zóna najbližšieho vývinu – je mimoriadne dôležitý tak z teoretického, ako aj z praktického hľadiska. Pri určovaní reálnej úrovne intelektového vývinu dieťaťa sa v psychológii väčšinou používa metóda, v rámci ktorej sa dieťaťu predkladá na riešenie rad úloh, ktorých obtiažnosť postupne narastá, a ktoré sú štandardizované podľa jednotlivých rokov života dieťaťa. Skúmanie vždy určuje hranicu ťažkostí úloh, ktoré dieťa zvláda, jemu príslušný štandardný vek. Tým sa určuje mentálny vek dieťaťa. Zvyčajne sa prijíma, že ukazovateľom pre rozumový vývin je jedine a výhradne samostatné riešenie. Ak sa v priebehu riešenia poskytne dieťaťu pomocná otázka, ak sa poskytne rada, ako treba úlohu riešiť, potom sa takéto riešenie pri určovaní mentálneho veku neberie do úvahy. Táto predstava je založená na presvedčení, že nesamostatné riešenie úloh nemá nijaký význam pri usudzovaní o rozumovej úrovni dieťaťa. V skutočnosti je také usudzovanie v príkrom rozpore so všetkými údajmi súčasnej psychológie. Vzniklo na základe starej, nesprávnej a v súčasnosti už zbavenej akéhokoľvek zmyslu predstavy o tom, že napodobňovanie nejakej myšlienkovej operácie môže byť čisto mechanickým, automatickým aktom, ktorý nič nehovorí o intelekte človeka, ktorý napodobňuje.

Vygotský ďalej píše: „Výskum svedčí o tom, že existuje prísne genetická zákonitosť medzi tým, čo dokáže dieťa napodobňovať a jeho rozumovým vývinom. To, čo dnes dieťa dokáže urobiť v spolupráci a pod vedením druhého, bude schopné zajtra vykonať samostatne. To teda znamená, že ak zisťujeme možnosti dieťaťa pri konaní v spolupráci, súčasne vymedzujeme oblasť dozrievajúcich intelektuálnych funkcií, ktoré by mali v najbližšom štádiu vývinu priniesť plody a teda postúpiť na úroveň reálneho rozumového vývinu dieťaťa. Znamená to, že ak skúmame to, čo je dieťa schopné vykonať samostatne, skúmame vývin včerajšieho dňa. Ak skúmame to, čo je dieťa schopné vykonať v spolupráci, určujeme vývin zajtrajšieho dňa. *Práve oblasť ešte nedozretých, ale už dozrievajúcich procesov predstavuje zónu najbližšieho vývinu dieťaťa“.* (Vygotskij, tamže, s. 264). Metodika diagnostiky zóny najbližšieho vývinu sa začala rozpracúvať iba v osemdesiatych rokoch minulého storočia a doteraz nie je ešte dostatočne rozpracovaná. Azda najviac pokročilo rozpracovanie metodiky diagnostiky zóny najbližšieho vývinu pri používaní metódy experimentu na skúmanie ľudí s rozličným druhom postihnutia .

Ako sme už uviedli, v súčasnosti sa mnohí zahraniční autori pokúšajú využiť „zónu najbližšieho vývinu“ vo vyučovacom procese, ale našli sa aj kritici tejto teórie. Prehľad o súčasných pedagogických diskusiách o zóne najbližšieho vývinu môžeme nájsť napr. v práci Petrovej a Pupalu (2008). Veľmi zaujímavá je kritika chápania zóny najbližšieho vývinu, ktorú publikoval známy ruský psychológ A. Brušlinský (Brušlinskij, 1996). Píše, že „akákoľvek osobnosť môže byť objektom skutočnej výchovy iba natoľko, nakoľko je súčasne subjektom tejto výchovy, ktorá sa stáva stále viac sebavýchovou. Formovanie osobnosti sa, samozrejme, uskutočňuje v procese osvojovania si celej ľudskej kultúry, ale také osvojovanie nepopiera, neodmieta, ale naopak predpokladá samostatnú a stále aktívnejšiu činnosť (hrovú, učebnú, pracovnú atď.) každého dieťaťa, pubescenta, mladého človeka i dospelého“ (tamže, s. 22). A ďalej: „Pomoc deťom zo strany dospelých je nevyhnutná, ale nedostatočná. Ona nepôsobí priamo, ale iba sprostredkovane cez vnútorné podmienky toho, komu sa poskytuje; a iba v závislosti od stupňa tejto jeho vlastnej aktivity môže byť využitá. V priebehu seba vývinu je dieťa (ale aj dospelý) rozlične vnímateľné k rôznym vonkajším vplyvom, a preto nie je bezbranné. V takomto zmysle môže mať i detský a pubescentný negativizmus – napriek všetkým jeho negatívnym vlastnostiam – aj istý pozitívny význam, keďže v nevyhnutných prípadoch zabezpečuje dočasnú ochranu pred neželateľnými vonkajšími vplyvmi, konkrétne aj pred pomocou zo strany dospelých a vrstovníkov“ (tamže, s. 24).

Uviedli sme výhrady jedného z významných ruských psychológov voči pojmu „zóna najbližšieho vývinu“ najmä preto, že obsahujú niečo, čoho sme si všimli aj my pri našich experimentoch s deťmi so sluchovým postihnutím. Skutočnosť, že našu pomoc pri vykonaní činnosti nie vždy prijali, nemusela znamenať, že príslušné funkcie ešte neboli v štádiu dozrievania, ale mohlo to znamenať, že našu pomoc z rôznych dôvodov ani nechceli prijať, nemali o túto činnosť záujem atď. Plne súhlasíme s Brušlinským v tom, že treba brať do úvahy probanda ako „subjekt“ nášho pôsobenia, a nie iba ako pasívny objekt.

VÝSKUMNÁ ČASŤ

Formulácia výskumného problému

Problémom je nedostatočný vývin myslenia detí so sluchovým postihnutím, ktorý vedie k tomu, že tieto deti často nechápu mnohé súvislosti, ktoré sú pre intaktné deti úplne bežné. Následkom toho môže byť aj ťažšia integrácia detí so sluchovým postihnutím do kolektívu intaktných rovesníkov. Nazdávame sa, že tento problém je vyvolaný najmä nedostatočne vyvinutou (resp. úplne absentujúcou) slovnou rečou. V rámci našej práce sa pokúsime aspoň

čiastočne k riešeniu tohto problému prispieť.

Cieľ výskumu

Primárnym výskumným cieľom je zistiť, odkryť štruktúru a vlastnosti predmetu a na to je nutné robiť zásahy do tejto skúmanej oblasti – zásahom je poskytnutie pomôcky, ktorá pôvodne neslúži na to, na čo ju chceme použiť. Predpokladáme, že vďaka týmto vonkajším zásahom a zmenám, ktoré tieto zásahy vyvolajú, sa nám práve skrytú štruktúru podarí zachytiť a podrobiť analýze. Štruktúrou bude spôsob myslenia detí so sluchovým postihnutím, založený na konkrétnych kvalitách javov a neschopnosť odpútať sa od toho, na čo je pôvodne predmet určený. Jednoznačne ide o konkrétne myslenie.

Hypotézy výskumu

Vychádzajúc z výskumných otázok sme sformulovali tieto hypotézy:

H 1. Predpokladáme, že deti so sluchovým postihnutím predškolského veku nedokážu samostatne vyriešiť problém zahrnujúci abstrakciu.

H 2. Predpokladáme, že s pomocou dospelého dokážu deti so sluchovým postihnutím predškolského veku vyriešiť úlohu vyžadujúcu si abstrakciu.

H 3. Predpokladáme, že počujúce deti predškolského veku nebudú potrebovať pomoc pri riešení problému zahrnujúceho abstrakciu.

H 4. Predpokladáme, že deti so sluchovým postihnutím predškolského veku budú pri použití predmetu na iný účel, než na ktorý je určený, (ak ide o predmet pre nich neznámy) potrebovať menej pomoci, ako pri použití známeho predmetu.

Výskumná vzorka

Je známe, že pri akomkoľvek výskume s jedincami s postihnutím (okrem jedincov s mentálnym postihnutím) je veľmi ťažké zostaviť dostatočne veľkú výskumnú vzorku, udáva sa počet osem až pätnásť probandov (pozri napr. Požár, 2006). Vo svojom experimente teda použijeme vzorku s dostupným výberom. Skôr ako o počet ide o veľmi starostlivé sledovanie a registráciu činnosti probandov, ako aj pomoci experimentátora pri riešení úloh. V našom výskume sa nám ale podarilo experimentovať s 26-imi deťmi so sluchovým postihnutím, a to s dvanástimi dievčatami a štrnástimi chlapcami so sluchovým postihnutím (nepočujúci, nedoslýchaví a deti s kochleárnym implantátom) vo veku 4 – 6 rokov z Materskej školy pre deti so sluchovým postihnutím internátnej na Drotárskej ceste v Bratislave, ktorí tvoria prvú, cieľovú skupinu. Druhú, kontrolnú skupinu tvoria intaktné deti z bežnej materskej školy na Cabanovej ulici v Bratislave, spolu 26 a to trinásť dievčat a trinásť chlapcov.

Výskumné metódy

Ako hlavnú výskumnú metódu sme použili prirodzený experiment. Prostredie na uskutočnenie experimentu sme si síce vybrali, avšak nezasiahli sme doňho, tj. cielene sme nezmenili charakter prostredia, naopak snažili sme sa maximálne zachovať všetko tak, ako je to v danom prostredí bežné a ako to zodpovedá reálnemu životu. Samotný princíp experimentu spočíval v tom, že v danej situácii sme vykonali experimentálny zásah. Urobili sme niečo nečakané, nezvyčajné, niečo, čo narušilo prirodzený priebeh udalostí a dalo

priechod novým situáciám a donútilo účastníkov v reakcii na daný stav nejako reagovať – namiesto pohárikov boli k dispozícii iné predmety a probandi sa pokúsili využiť ich na daný účel. Snažili sme sa prostredníctvom svojich zásahov do prirodzeného prostredia, resp. prostredníctvom odozvy na svoje zásahy, zisťovať, aké sú vlastnosti a štruktúra javov, ktoré skúmame. Po experimentálnom zásahu sme pozorovali a opisovali priebeh vecí v ich prirodzenom prostredí. V rámci kvalitatívneho prístupu aplikovaného prostredníctvom kvalitatívneho experimentu nepredpokladáme, že by sme k cieľu výskumu dospeli prostredníctvom ľubovoľnej manipulácie s nezávisle premennými. Predpokladáme naopak, že k cieľu dospejeme prostredníctvom rôzne komplikovaných experimentálnych zásahov (striedaním pomôcok) do procesu, ktorý pozorujeme v prirodzenom a ničím nezmenenom prostredí, a snažíme sa nezávisle premenné iba registrovať a opisovať v celej šírke, v akej sme schopní.

Nezávislou premennou bude teda prítomnosť sluchového postihnutia a závislou premennou bude úroveň abstrakcie skúmaných osôb.

Jedným z variantov metód využívaných pri kvalitatívnom experimente, ako uvádza Miovský (2006) je „substitúcia/nahradenie“. V takom prípade jednotlivé časti predmetu nahradzujeme inými (snahou môže byť napr. zistiť, ako možno s čo najmenším rozsahom substitúcie dosiahnuť čo najväčšie zmeny). Práve túto metódu sme sa rozhodli využiť, aj keď v trochu zmenenej podobe. My sme sa rozhodli skúmať, či deti so sluchovým postihnutím dokážu nahradiť chýbajúci predmet iným predmetom.

Hlavným prameňom údajov pri tomto experimente je zúčastnené pozorovanie. Použitie rôznych metód je viazané na tri základné situácie, z ktorých sme vybrali variant, pri ktorom probandi nevedia, že sú predmetom výskumu (t.j., že sú podrobení nejakému výskumnému zámeru), a že skúmame úroveň ich myslenia, resp. myšlienkových operácií ako je abstrakcia, porovnávanie, zovšeobecňovanie atď. Nazdávali sa, že ide o bežnú hru.

Priebeh výskumu

Aplikovali sme metodiku kvalitatívneho experimentu podľa Ž. I. Šifovej (Soloviev et al., 1971) s vlastnou modifikáciou. Experiment konkrétne prebiehal nasledovne: deti mali dať bábikám napiť sa a uložiť ich spať. Bábiky sedeli na malých kreslách a stoličkách okolo stola, na ktorom boli poháriky; pohárikov bolo menej ako bábik. Aby každá bábika mala vlastný pohárik, deti museli využiť ako poháriky niektoré iné predmety, ktoré sa tu nachádzali**:** mažiar, obal z „kinder“ vajíčka (zatvorený), umelá nádoba s vrchnákom (zatvorená), obal na film (zatvorený) a mušľa. Keď deti dali bábikám „napiť“, mali ich uložiť spať. Postieľka bola len jedna, ale boli tam kreslá, ktoré mohli deti pospájať a ďalšie náhradné predmety (drevená a umelohmotná kocka, dva drevené kvádre, dve drevené latky, stolík, stoličky), ktoré mohli použiť namiesto postieľok.

Výsledky výskumu a interpretácia dát

Vzhľadom na stanovené hypotézy môžeme konštatovať, že sa nepotvrdila len hypotéza 2, v ktorej sme predpokladali, že s pomocou dospelého dokážu deti so sluchovým postihnutím predškolského veku vyriešiť úlohu vyžadujúcu si abstrakciu. Pri experimentálnej situácii „spanie“ niektoré tieto deti neprijali pomoc, ponuku, vysvetlenie dospelého pri spojení kresiel, aby vytvorili „posteľ“. Kategoricky odmietali použitie kresiel na spánok, pretože kreslá sú na iný účel – len na sedenie.

Pri obidvoch experimentálnych úlohách sme zistili analogické ťažkosti u detí so sluchovým

postihnutím – pri výbere predmetov na pitie i na spanie ako uvádzaná Šif (Soloviev et al., 1971). Zdôrazňovanie jedných stránok a vlastností objektov a abstrahovanie od iných, t.j. oslabovanie ich vzájomných závislostí v objekte ako takom, robí deťom so sluchovým postihnutím problémy. V našich experimentoch bolo možné zbadať, že keď mali v hrovej situácii deti použiť nejaké objekty ako náhradu za iné objekty, t.j. v prípadoch ich „mysleného, imaginárneho" použitia, najťažšie bolo odpútať sa (abstrahovať) od priameho účelu, pričom to bolo dokonca ťažšie, ako odpútať sa od tvaru alebo dokonca veľkosti objektu. Na spanie ani jedno dieťa so sluchovým postihnutím, na rozdiel od intaktných detí, nepoužilo ako možnosť spojenia dvoch kresiel. Šifová (tamže) píše, že neznáme predmety deti ľahšie využívali v ich novom účele, ako predmety známe, čo svedčí o tom, aké ťažkosti majú deti so sluchovým postihnutím s abstrahovaním od základného funkčného účelu predmetov a do istej miery to vysvetľuje oneskorenia v rozvoji ich hrovej činnosti. V experimente, ktorý sme uskutočnili, sa nám toto konštatovanie v značnej miere potvrdilo.

Okrem faktu, či dieťa dokáže danú úlohu splniť samostatne, nás zaujímalo, aká pomoc pri plnení úlohy zo strany experimentátora bude nevyhnutná a aká dostatočná. V zmysle uvedeného nás nezaujímal len aktuálny výkon, ale aj vývinový potenciál dieťaťa – zóna najbližšieho vývinu dieťaťa. Ide o dynamické hodnotenie (dynamic „assessment"), ako uvádza aj Váryová, Mikulajová (1996), ktorého súčasťou je poskytovanie pomoci dieťaťu počas riešenia úloh. Zaznamenávali sme počty nevyhnutnej a dostatočnej pomoci experimentátora a zistili sme, že všetky deti so sluchovým postihnutím potrebovali na vyriešenie situácie vyžadujúcej abstrahovanie nevyhnutnú pomoc od experimentátora. Intaktné deti nepotrebovali žiadnu pomoc, okrem vysvetlenia úlohy na začiatku experimentáknej situácie.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Po ukončení experimentu môžeme konštatovať, že pri pedagogickej práci so sluchovo postihnutými deťmi predškolského veku je potrebné ich viesť k tomu, aby nahradzovali predmety, ktoré momentálne nemajú pri sebe, ale ktoré potrebujú pre hru, pre edukačnú alebo praktickú činnosť inými, a to tak predmetmi pre deti známymi, ako aj neznámymi, ktoré sú z hľadiska určitých vlastností vhodné na to, aby nahradili chýbajúce predmety. Veľmi užitočné je poskytovať im skúsenosti pri riešení neslovných myšlienkových úloh, ktoré sú dobrým základom pre vývin ich abstraktného myslenia. V špeciálnych hrách a edukačných aktivitách môžu deti vykonávať praktické úkony analogické istým myšlienkovým operáciám (napr. vytvárať z jednotlivých predmetov rovnorodé skupiny na základe všeobecného znaku, dopĺňať skupinu rovnorodých predmetov výberom zo skupiny rôznorodých predmetov, vytvárať dvojice na základe všeobecných znakov, určovať čo patrí a nepatrí do rovnorodej skupiny predmetov a prečo, vyčleneniť vlastnosti, ktoré sú všeobecné pre všetky predmety, algoritmy...). Ďalším krokom je upevnenie týchto úkonov a ich prenos (transfer) na iné, nové podmienky, utváranie schopnosti adekvátne ich používať. To však nie je možné, ak sa nejakým spôsobom neoznačia príznaky (charakteristiky) a vzťahy, v súhlase s ktorými deti konali. Cvičenia na základe precízne premysleného systému takých aktivít privedú k tomu, že sa začnú vyčleňovať nie úplne zjavné, ale pre činnosť myslenia potrebné vlastnosti predmetov a deti ich začnú hodnotiť z hľadiska ich významnosti, podstatnosti. Takto nadobudnuté skúsenosti nemôžu existovať vo vedomí dieťaťa mimo reči alebo inej sústavy symbolov. Preto je potrebné usilovať sa o to, aby sa myšlienková činnosť v týchto hrách dostala na úroveň slovných zovšeobecnení. Dôležitú úlohu pri tom plnia, špeciálne pre deti so sluchovým postihnutím, také hry a cvičenia, v ktorých by nerečové a rečové prostriedky intelektovej stimulácie v ich vzájomných vzťahoch zabezpečovali mnohostrannú

činnosť myslenia. Rečových momentov nemusí byť v takých cvičeniach veľa, ale musia skutočne slúžiť samotnému procesu myslenia, byť jeho nástrojom.

Na záver nášho príspevku by sme ešte chceli uviesť, že vlastne celou históriou pedagogiky jedincov so sluchovým postihnutím sa ako červená niť prejavuje snaha o sformovanie slovnej reči dokonca aj u detí absolútne nepočujúcich, a to nielen v prstovej podobe, ktorá je im bližšia, ale rozhodne aj v podobe ústneho slova (túto snahu ľahko pochopíme, ak si uvedomíme akú mimoriadnu úlohu má pre nás ústna reč ako prostriedok komunikácie, ako základ pre osvojenie si jazyka a samozrejme, ako nástroj myslenia). Ako píše Leonhardtová (2001) predmetom diskusie sú najčastejšie dve koncepcie rozvíjania reči: bilingválna a auditívno-verbálna výchova (AVI = Auditory – Verbal – International). V rámci bilingválnej výchovy, ako uvádza napr. Tarcsiová (2005) sa za prvý jazyk považuje posunkový jazyk, pomocou ktorého sa majú rozvinúť kompetencie v písomnej forme, bez používania hovorenej reči. Auditívno – verbálnou terapiou (Estarbooks, 1994) sa využíva sluchová kapacita jedinca so sluchovým postihnutím (aj najmenšie zvyšky sluchu) pre rozvoj hovorenej reči. Na jednej strane treba kriticky poznamenať, že voľba spôsobu ranej a predškolskej starostlivosti skrýva v sebe aj určité riziká, lebo v tomto (tak dôležitom) vývinovom období detí nemožno odhadnúť, akými „cestami života“ sa bude postihnutý človek uberať a aké životné perspektívy sa mu otvárajú výberom konkrétneho prístupu. Na druhej strane, ako sme už v predchádzajúcom uviedli, vývin hovorenej reči pre vývin myslenia a následne pre vývin osobnosti je veľmi dôležitý. Hovorenú reč používame v spoločensko – pracovnom i v bežnom živote. Sféra jej aplikácie sa nepretržite rozširuje a to vďaka vývinu takých súčasných komunikačných prostriedkov, ako je telefón, televízia, rádio, PC, elektronická pošta, ktoré nám umožňujú odovzdávať rečovú informáciu na obrovské vzdialenosti, v podstate bez hraníc a veľmi rýchlo.

Literatúra

BRUŠLINSKIJ, A. V. 1996. *Subjekt: myšlenije, učenije, voobraženije*. Moskva – Voronež: Akademija pedagogičeskich i sociálnych nauk. Moskovskij psichologo-socialnyj institut, 387 s. ISBN 5-87224-107-0.

ESTABROOKS, W. 1994. *Waren Estabrooks: Auditory – Verbal Therapy for Parents and Professionals.* Washington D. C.: The Alexander Graham Bell Association for Deaf, 187 pp. ISBN 0882002058.

HANSELMANN, H. 1976. *Einführung in die Heil Pädagogik*. 9. vyd. Rotapfel Verlag Zürich und Stuttgart, 577 s. ISBN 3-85867- 016-2.

LEONHARDT, A. 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 221 s. ISBN 80-967 180-8-8.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Grada Publishing, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

PETROVÁ, Z., PUPALA, B. 2008. *K súčasným pedagogických diskusiám o zóne najbližšieho vývinu*. In: Pedagogika, roč. LVIII, č. 2, 117 – 130 s.

PIAGET, J. 1970. *Psychologie inteligence.* Praha: SPN

POTMĚŠIL, M. 2007. *Sluchové potižení a sebareflexe*. Praha: UK, ISBN 978-80-246-1300-0

POŽÁR, L. 2006. *Psychológia postihnutých (patopsychológia).* Bratislava: MABAG s.r.o., 150 s. ISBN 80-89113-21-4.

POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.

SOLOVIEV, I.M., ŠIF, Ž.I., ROZANOVA, T.V., JAŠKOVA, N.V. 1971. *Psichologija gluchich detej*. Moskva: Pedagogika.

ŠEDIVÁ, Z. 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi.* Praha: Septima, spol. s. r. p., 64 s. ISBN 80-7216-232-2.
TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia, 222 s. ISBN 80-969112-7-9.
VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P. 1985. *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Praha: UK
VÁRYOVÁ, B., MIKULAJOVÁ, M. 1996. *Piagetove testy kognitívnych operách – TEKO.*
VYGOTSKIJ, L. S. 1934. *Myšlenije i reč*. Moskva: Socekgiz.
VYGOTSKIJ, L. S. 1956. *Izbrannyje psichologičeskije issledovanija.* Moskva: Izd. APV RSFSR.
VYGOTSKÝ, L. S. 1971. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN
VYGOTSKIJ, L. S. 1982. *Sobranije sočinenij*. 2. diel „Problemy obščej psichologii." Myšlenije i reč. Moskva: Pedagogika, , 42-79 s.
VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, s. r.o., 131 s. ISBN 80-7178-943-7.

Autor:
PhDr. Magdaléna Romančíková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: romancikova@inmail.sk

INTEGRÁCIA ŽIAKOV S DOWNOVÝM SYNDRÓMOM DO ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Svetlana Síthová

Abstrakt

Integrácia preniká do populácie, okrem odborníkov z lekárskej komunity, špeciálnopedagogickej, liečebnej pedagogiky, sociálnej sféry, sa tento pojem udomácňuje aj v povedomí obyčajných ľudí. Nemožno zabúdať, že každá školská trieda predstavuje heterogénnu skupinu žiakov, s množstvom silných individuálnych špecifík. Ak priradíme k danej skupine žiaka s Downovým syndrómom, edukácia dostáva iné rozmery. Okrem rodičov a pedagógov, je potrebná kooperácia mnohých z už spomínaných odborníkov. Každý z činiteľov integrácie má nikým a ničím zastupiteľnú úlohu, orientovanú na prvotný bod záujmu, na integrovaného žiaka. Teoretické východiská vzdelávania žiakov s Downovým syndrómom signalizujú zložitý a náročný proces. Slovenská republika naň vykročila malými krokmi, ale kráča. Čísla z počtu integrovaných žiakov sú relevantným dôkazom.

Výskumné univerzitné zázemie

Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne je miestom, kde som v akademickom roku 2011/2012 začala študovať doktorandský študijný program. Svoju výskumnú a odbornú činnosť so špecializáciou v psychopédií realizujem pod odborným vedením pani doc. PaedDr. Miroslavy Bartoňovej, Ph.D. Ako interný doktorand som zaradená do vedeckého tímu s výskumným zámerom *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* MSM0021622443, ktorého riešiteľkou je prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. Cieľom výskumu je analyzovať sociálne determinanty vzdelávania žiakov so špeciálnymi potrebami v Českej republike, v komparácií s výsledkami zahraničných výskumov, a to v oblastiach: legislatívny rámec školskej integrácie, podpora žiakov so špeciálnymi vzdelávacimi potrebami v bežnej škole, kurikulum – diferencované kurikulum, využívanie alternatívnych metód (napr. projektové vyučovanie), rola špeciálneho pedagóga v procese školského vzdelávania (školské poradenské pracoviská, špecializované poradenské pracoviská), formy ďalšieho vzdelávania pedagógov integrovaných žiakov, postoje rodičov k integácií / inklúzií atď. (www.ped.muni/wsedu).

ÚVOD

Pojem integrácia pochádza z latinského slova „*integrare*“, čo znamená *sceľovať, doslovne znovuvytvorenie celku*. Slovenská legislatíva, konkrétne § 2 písm. s školského zákona, charakterizuje školskú integráciu ako „*výchovu a vzdelávanie detí, alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb*“ (zákon č. 245/2008 Z. z., s. 3). V prenesení zákona do praxe sa pojem integrácia spája len s individuálnym vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami v triedach základných škôl, kde nie sú vzdelávané iné deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Všeobecne ju možno chápať ako proces, ktorý by mal poskytnúť viac výhod ako nevýhod, a to pre všetky zúčastnené strany. Výhody vidíme (srov. Šustrová, 2004 ; Bartoňová, 2005 ; Lebber, 2006 ; Schmidtová, 2007) v možnosti vyrastať v societe svojich rovesníkov. Táto

societa poskytuje priestor pre vzájomnú komunikáciu, pre prirodzený rozvoj vzťahov, ohľaduplnosti, solidárnosti, tolerantnosti. Intaktná časť skupiny sa učí pochopiť schopnosti svojich spolužiakov s DS, ktorí sa naopak učia žiť v bežnom - heterogénnom svete. Daná heterogénnosť prostredia základných škôl sa odráža aj v učebných osnovách, ktoré sú kvantitatívne a kvalitatívne pestrejšie, než v špeciálnych školách. Práve intenzívnejšie výukové nároky na žiakov, zvyšujú a rozvíjajú kognitívnu, ako aj psychologickú osobnosť dieťaťa. Za bodkou pozitív však začínajú argumenty v opačnom garde. Finančné problémy škôl spojené s nákladmi na žiaka vyžadujúceho si špeciálne pomôcky a potreby (Vallat, 2011), nepripravenosť väčšiny pedagógov na daný trend vzdelávania (Leonhardt, Lechta, 2007), nedostatočné školenia a podpora. Ak nevýhody budeme poznať, je možné ich časom redugovať, až eliminovať na minimum. Skúsenosti potvrdzujú, že sa integrácia stala pedagogickou realitou mnohých krajín a predostretým cieľom väčšiny ostatných. Výnimku netvorí ani Slovenská republika.

INTEGRÁCIA V TERÉNE

V školskom roku 2010/2011 sme v rámci našej diplomovej práce pod vedením Mgr. Jána Hučíka, PhD. (Síthová, 2011) zrealizovali kvantitatívny prieskum zameraný na počet žiakov s Downovým syndrómom v prostredí základných škôl na Slovensku. Prieskumný súbor tvorili základné školy s vyučovacím jazykom slovenským ako aj s vyučovacím jazykom maďarským, ktorých komplexný zoznam sme čerpali v Ústave informácií a prognóz školstva Slovenskej republiky (UIPS, 2010). Oslovených bolo 2219 základných škôl, pričom z daného počtu nám odpovedalo 1545 škôl. Na základe celkovej návratnosti 69,63 %, je možné nasledovné ukazovatele považovať za nevyvrátiteľný dôkaz reálneho stavu integrácie na Slovensku.

Tabuľka1: Pomer integrácie žiakov s Downovým syndrómom v Slovenskej republike v číslach

Kraj	**Počet ZŠ bez integrácie**	**Počet ZŠ s integráciou**
Banskobystrický	197	5
Bratislavský	112	2
Košický	215	2
Nitriansky	202	1
Prešovský	305	6
Trenčiansky	158	4
Trnavský	141	1
Žilinský	191	3
spolu	1521	24

Z 1545 základných škôl, ktoré s nami komunikovali, 24 vzdeláva 27 žiakov s Downovým syndrómom.

Čiastkové výsledky v rámci jednotlivých krajov Slovenskej republiky

Banskobystrický kraj bol reprezentovaný 202 ZŠ. Z daného počtu je 5 škôl, ktoré integrujú 7 žiakov s Downovým syndrómom. Jedna žiačka bola vzdelávaná na II. stupni bez osobného asistentka, ako aj bez asistentov učiteľa. Zvyšných 6 žiakov bolo v danom školskom roku na I. stupni, a u všetkým sme evidovali osobných asistentov. V rámci ďalších 2 škôl sme zistili existenciu 5 špeciálnych tried, kde sú vzdelávaní aj žiaci s Downovým syndrómom.

Bratislavskom kraji zo 114 škôl kladne na otázku, či v danom školskom roku 2010 / 2011 navštevujú ich vzdelávací proces žiaci s Downovým syndrómom reagovali 2 školy, kde sú integrovaní 2 žiaci. U oboch žiakov predchádzali integrácií v ZŠ vzdelávanie v materských školách. Výučba bola realizovaná s podporou osobných asistentov.

Košický kraj bol prezentovaný 217 školami, ktoré spolupracovali. V dvoch z nich sú integrované žiačky s Downovým syndrómom, pričom obe na I. stupni ZŠ. Opäť sa integrácia nerealizovala bez osobných asistentov, z ktorých jeden spolupracoval s dieťaťom už v MŠ. Jedna žiačka bola prvý školský rok vzdelávaná v špeciálnej základnej škole. Po začlenení do ZŠ v blízkosti bydliska pôsobila prvý polrok bez asistenta.

Nitriansky kraj do našej štatistiky spadá s 203 školami. V aktuálnom školskom roku bol žiak s Downovým syndrómom integrovaný v jednej škole. Žiak bol preradený zo špeciálnej základnej školy. Väčšinu predmetov sa vzdeláva s pomocou osobnej asistentky mimo prostredia kmeňovej triedy. Dve zo škôl evidujú 2 žiakov, ktorí by na integrované vzdelávanie mali nastúpiť od daného školského roku. Jedna zo škôl má vytvorenú špeciálnu triedu, kde sú vzdelávaní 4 žiaci s Downovým syndrómom.

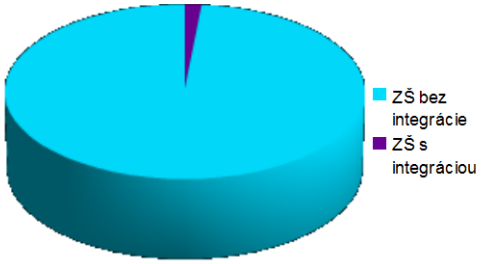
V Prešovskom kraji nám spätnú odpoveď poskytlo 311 škôl. Z daného počtu má začleneného žiaka s Downovým syndrómom 6 škôl. Žiaci sú integrovaní od 1. až po 9. ročník ZŠ. Dvaja žiaci sa vzdelávali bez podpory osobných asistentov. V jednej triede okrem triedneho učiteľa pôsobil aj asistent učiteľa.

V Trenčianskom kraji sme získali odpoveď od 162 ZŠ. Školy, v ktorých prebieha integrácia piatich žiakov s Downovým syndrómom sú 4. Okrem jedného žiaka, sú všetci na I. stupni. Osobný asistent pôsobil v každej triede. Trenčiansky kraj nám poskytol najväčšie percento spätných odpovedí, s výslednou úspešnosťou 81,41 %.

Trnavský kraj sa do našej štatistiky zarátal so 142 školami. V minulom školskom roku bol žiak s Downovým syndrómom integrovaný v jednej z nich, na I. stupni. Žiak bol integrovaný v triede za podpory osobného asistenta. V danom kraji sme mali najväčšie problémy s nazbieraním spätných informácií. Percentil úspešnosti sa zastavil na čísle 59,42.

Žilinský kraj štatistiku obohacuje so 194 školami, ktoré spadajú pod jeho krajské členenie a ktoré boli ochotné odpovedať na otázku integrácie žiakov s Downovým syndrómom. Z daného počtu sú 3 základné školy, ktoré integrujú žiakov na I. stupni. V jednej triede osobný asistent absentoval. Pomer ZŠ, ktoré integrujú žiakov s Downovým syndrómom a ZŠ, bez danej formy integrácie, vytvára dve skupiny. Prvá z nich je v rámci počtu zanedbateľná oproti tej druhej. Významovo ponúka nenahraditeľné informácie v posune integrácie v praxi.

Do konečných rezultátov sme nezahrnuli žiakov s DS, ktorí sa vzdelávajú v špeciálnych triedach. Integrácia je v kontexte Slovenskej republiky od 1. septembra 2008 (keď nadobudol účinnosť **zákon č. 245 /2008** Z. z. *o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov)* realizovaná formou individuálneho začlenenia dieťaťa v prostredí tried intaktných žiakov, žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Špeciálne triedy vytvorené pri bežných školách nie sú v Slovenskej republike od roku 2008 formou integrácie.

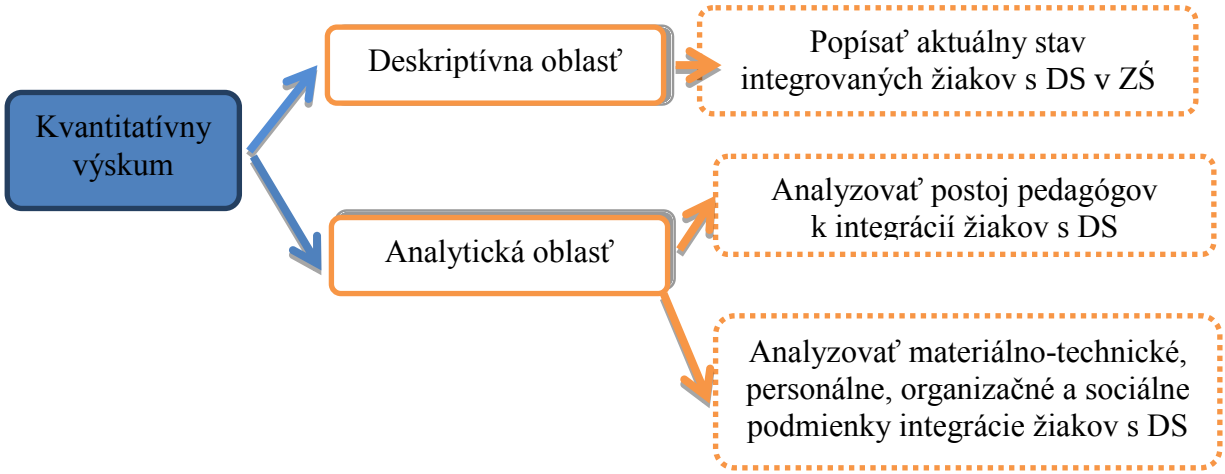


Graf 1: Pomer integrácie žiakov s Downovým syndrómom na Slovensku

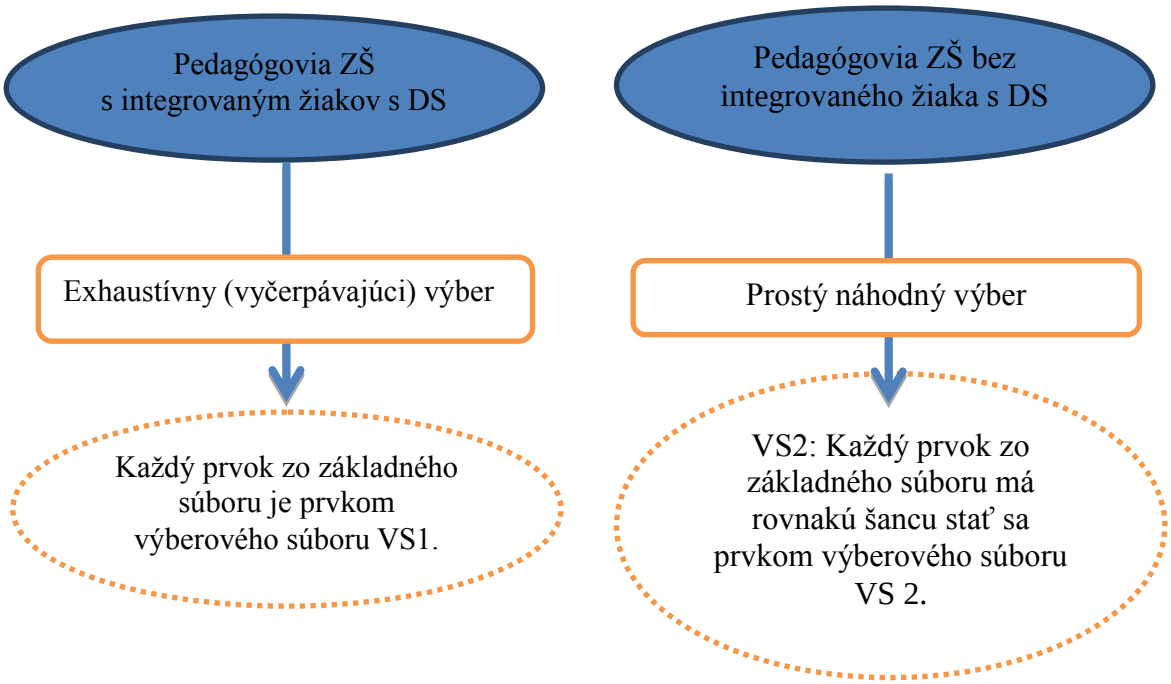
Slovenské základné školy a integrácia žiakov s Downovým syndrómom v nich, to je 27 žiakov. Okrem výsledku o kvantite integrovaných žiakov, prieskum poukázal na vysokú mieru podpory osobných asistentov. U 23 detí vzdelávanie prebiehalo s podporou osobných asistentov, alebo asistenta učiteľa. Bez akejkoľvek podpory sa integrácia realizovala v 3 prípadoch. V komplexnom poňatí predstavy o integrácii v implementovaní výsledkov prieskumu možno hovoriť, že integrácia žiakov s Downovým syndrómom prebieha aj na území Slovenskej republiky v reálnej podobe. Do akej miery však spĺňa základnú požiadavku integračných snáh bolo prvotným bodom pri otvorení výskumu, ktorého praktickú časť budeme realizovať v období september 2012 až máj 2013.

PREDSTAVENIE RÁMCOVÉHO PROJEKTU

Cieľom projektu je prezentovať aktuálnu situáciu integrácie žiakov s DS v ZŠ na Slovensku. Pri teoretickej príprave a následnom výbere adekvátnych metód, techník výskumu, spôsobov analýzy získaných dát, a možností využití výsledkov, sme si zvolili kombinovanú metodológiu, metodológiu kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu. V nasledujúcej časti sa zameriame len na jednu časť, ktorou je kvantitatívny výskum. Výskum sa zameriava na dve oblasti, deskriptívnu a analytickú, z ktorých vychádzajú parciálne ciele opísané v predostretej schéme. Obe oblasti sa budú riešiť súbežne.



Populácia, ktorá tvorí základný súbor výberu, je tvorená dvoma množinami. Jednou sú pedagógovia ZŠ bez integrovaného žiaka s DS, druhou pedagógovia ZŠ, ktorí vzdelávajú žiaka s DS.



V každej množine základného súboru budú zvolené diferenciálne druhy výberov. Výberové súbory VS1 a VS2 budú skúmané dotazníkovým šetrením. Na závery kvantitatívnej roviny výskumu bude nadväzovať jeho kvalitatívna rovina so zameraním na integrovaných žiakov s DS a ich spolužiakov. Závery výskumu môžu byť využité pre efektívnejšie a prospešnejšie zavádzanie integratívneho prúdu do praxe v podobe informačných publikácií nielen pre odbornú, ale aj laickú verejnosť. Zároveň môžu poslúžiť ako metodická pomôcka pre vytvorenie optimálnej sociálnej klímy v odhalení nedostatkov, ktoré možno redukovať a eliminovať.

INTEGRÁCIA V SRDCI

Integrácia znamená zásadnú zmenu základného školstva a zmýšľania o ňom. Školy sa musia zmeniť tak, aby boli schopné prijať a rozvíjať všetkých žiakov bez rozdielov. Zmeny však nie je možné realizovať zo dňa na deň. Súčasné špeciálnopedagogické snaženie spočíva v snahe priniesť relevantné informácie o procese zmien. Dôležité je, aby zmeny prinášali pozitíva pre všetky zúčastnené strany integrácie.

„*O skutočnej integrácií môžeme hovoriť vtedy, keď sa dostane do našich srdc a mysle*“ (Dan George)

Literatúra

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno : MSD, 420 s. 2005. ISBN 80-86633-37-3.
GEORGE, D. 2011. *Citations.* [online]. 2011 [cit.2011-11-20]. Dostupné na internete: <http://www.t21.ch/temoignages/citations/>.
CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
LEBEER, J. a kol. 2006. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
LEONHARDT, A. - LECHTA, V. - SCHMIDTOVÁ, M. - KOVÁČOVÁ, B. 2007. Inkluzívna

pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In Efeta - otvor sa. ISSN 1335-1397, 2007, roč. XVII, č. 2, s. 3.
MINGRONE, I., LAUPER, H. 2001. *Intégration: l'école en changement: expériences et perspectives.* 1. vyd. Bern: P. Haupt, 2001. 184 s. ISBN 3258063672.
SCHMIDTOVÁ, M. 2007.Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika. In Efeta - otvor sa. ISSN 1335-1397, 2007, roč. XVII, č. 1, s. 2-4.
SÍTHOVÁ, S. 2011. Vzdelávanie žiakov s Downovým syndrómom v prostredí špeciálnej základnej školy a bežnej školy. In *Diplomová práca.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 91 s.
ŠUSTROVÁ, M. a kol. 2004. Diagnóza: Downov syndróm. Bratislava : Perfekt, 2004. 240 s. ISBN 80-8046-259-3.
VALLAT, D. 2011. *Intégration scolaire – Une école pour tous*. [online]. 2011 [cit.2011-11-23]. Dostupné na internete: <http://www.t21.ch/>.
Zákon Národnej rady SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:
Mgr. Svetlana Síthová
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, 603 00 Brno
e-mail: svetlana.sithova@gmail.com

MANAŽÉRSKE KOMPETENCIE RIADITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

Eva Sokolová

Abstrakt

V príspevku sa venujeme manažérskym kompetenciám ako celku a najmä ich teoretickým východiskám. Tento celok sa snažíme ponímať z hľadiska jeho využitia v pedagogike. Na základe skúmania manažérskych kompetencií vybraných riaditeľov, riaditeliek materských škôl by sme chceli vyvodiť odporúčanie pre možnosti zlepšovania jednotlivých kompetencií vo všeobecnej praxi predškolskej pedagogiky i v rámci ich graduálnej prípravy.

ÚVOD

Kompetencie – v súčasnosti často skloňovaný pojem. Prístup založený na kompetenciách je už niekoľko rokov etablovaným spôsobom výberu zamestnancov v mnohých odvetviach. Je to „jednoduchý“ spôsob, akým si zabezpečiť hneď od začiatku schopných zamestnancov. Výnimku by preto podľa nášho názoru nemali tvoriť ani materské školy.

VÝCHODISKOVÉ POJMY

Kompetencie

Hodnotenie ľudí, ako aj ich výkonov poznáme už od rímskych čias. Od tej doby boli vyvinuté oveľa dômyselnejšie spôsoby hodnotenia, a to najmä armádou. Za všeobecne uznávaných zakladateľov teórie moderných kompetencií sa považujú David McClelland a Richard E. Boyatzis, ktorí pracovali pre konzultačnú spoločnosť. Odvtedy sa kompetencie využívajú ako nástroj v obchodnom podnikaní. (Mills, R., 2004) S ich využitím sa stretávame nielen v spomínanom – ekonomickom odvetví, ale čím ďalej, tým viac aj v humanitných odvetviach, ako je školstvo.

Podľa zákona 245/2008 Z. z. § 2 Základné pojmy sa kompetenciou rozumie: „*preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti ,v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.*“ (245/2008 Z. z.)

Schoonover Associates vymedzuje kompetenciu ako správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. (In: Hrmo, Turek, 2003)

E. C. Short (podľa Krajňáková, 2010) definuje kompetencie ako „*ovládnutie situácie v podmienkach meniaceho sa prostredia, je to schopnosť reagovať na pôsobenie prostredia a meniť ho.*“

T. E. Isajeva (podľa Krajňáková, 2010) tvrdí, že kompetencia je „*zložitý jav, určitá kvalita ponímania skutočnosti človekom, ktorá našepkáva najefektívnejší spôsob riešenia životných situácií a kompetencie učiteľa – to je unikátny systém odborno-osobnostných kvalít človeka, vedomostí a znalostí, spojených humanisticko-hodnotovým vzťahom k okoliu, tvorivým*

prístupom k práci, neustáleho zamerania na osobnostné a odborné zdokonalenie, využitých pre osvojenie pedagogických situácií, v procese čoho vytvárajú nové zmysly činnosti, javy, objekty kultúry, spôsobujúce dosiahnutie novej kvality spoločenských vzťahov. Zvláštnosťou kompetencie je schopnosť osobnosti využiť získanú informáciu, objekty skutočnosti v procese nepretržitého osobnostného sebazdokonaľovania"

S pojmom kompetencie sa v súčasnosti stretávame hlavne v dvoch významoch. Organizácia a manažment školstva, Terminologický a výkladový slovník (Obdržálek, Z. a kol., 2004) definuje kompetencie:

1. ako **súbor schopností**, spôsobilostí a povinností jednotlivca (ale aj organizácie či riadiaceho orgánu), ktoré sú potrebné na výkon povolania alebo funkcie, resp. na fungovanie príslušného orgánu či organizácie.
2. ako **rozsah právomoci** organizácie (riadiaceho orgánu), ktoré sú potrebné na výkon povolania či funkcie, resp. na fungovanie príslušného orgánu či organizácie.

Vo všeobecnosti teda môžeme tvrdiť, že ide jednak o schopnosť vykonávať nejakú aktivitu, a teda byť v danej oblasti dostatočne kvalifikovaný, ako aj o právomoc, a teda oprávnenie na výkon určitej aktivity často udelené autoritou.

Rozdiel medzi týmito pohľadmi na pojem „kompetencie" je v tom, že kým prvý pohľad vyzdvihuje vnútornú kvalitu jednotlivca, druhý vyzdvihuje niečo, čo je jednotlivcovi dané zvonka.

Kompetencie riaditeľa školy definuje slovník (Obdržálek, Z. a kol., 2004) ako kompetencie vymedzené príslušnou legislatívou, normou, ktorou je stanovená zodpovednosť za odbornú a pedagogickú úroveň, ako aj za riadenie školy. V súvislosti s autonómiou školy sa zvyšujú kompetencie v oblasti koncepcie obsahu, rozvoja stratégie školy, personálneho riadenia, využívania finančných prostriedkov, riadenia styku školy s verejnosťou a najmä objektívneho hodnotenia jej kvality a efektívnosti.

Manažérske kompetencie – zručnosti

Pri manažérskych kompetenciách hovoríme o zručnostiach, ktoré priamo ovplyvňujú výsledky manažérovej práce a ktoré nemusia byť bezpodmienečne vrodené, ale vedúci pracovník ich môže získať na základe štúdia alebo aj tréningom. Všeobecne možno tieto zručnosti deliť na základe viacerých kritérií. Často používaným kritériom sú jednotlivé funkcie manažmentu, rola manažéra, dosahované výsledky atď. Základné manažérske zručnosti, sa považujú za nevyhnutný predpoklad efektívnej manažérskej práce. Medzi základné zručnosti patria:

- technické
- interpersonálne
- koncepčné
- komunikačné

Definované kompetencie sú v praxi veľmi úzko previazané. (Piškanin, Rudy a kol., 2006). Rudy (2006) ďalej definuje jednotlivé manažérske zručnosti nasledovne:

- **Technické zručnosti** – zahŕňajú schopnosť uplatňovať a používať špecifické metódy a postupy v praxi. Technické kompetencie nie sú spojené s technológiou ani s technickými zariadeniami. Ide o schopnosť uplatňovať v praxi metódy ako napríklad

sieťová analýza pri rozhodovaní, metóda bodu zvratu pri plánovaní a rozhodovaní, schopnosť pripraviť a viesť štruktúrovaný rozhovor atď.

- **Interpersonálne zručnosti** – definujú najmä schopnosť viesť ľudí, a to motivovať svojich podriadených, riešiť vzniknuté konfliktné situácie na pracovisku, komunikovať ako aj schopnosť pracovať s ľuďmi. V rámci danej skupiny kompetencií je potrebné si uvedomiť, že z dlhodobého hľadiska má každá organizácia k dispozícii len jeden reálny zdroj, ktorým sú pracovníci organizácie a teda pracovná sila. Aj z tohto dôvodu sú interpersonálne zručnosti bezpochyby jedným z dôležitejších predpokladov efektívnej práce na každom stupni a zároveň v každej oblasti manažmentu.
- **Koncepčné zručnosti** – ide o schopnosť manažéra chápať organizáciu ako jeden celok s ohľadom na jej vzťahy s externým okolím. Rozvoj koncepčných zručností predpokladá schopnosť rozlišovať relatívne priority, identifikovať najdôležitejšie otázky, identifikovať relatívne tendencie a pravdepodobnosti vývoja ako aj schopnosť chápať veci vo vzájomnom vzťahu, pričom by sa nemal uplatňovať prístup „príčina – efekt“ Koncepčné zručnosti manažéra sú mimoriadne dôležitým predpokladom efektívneho rozhodovania na strednom ale aj vrcholovom stupni manažmentu.
- **Komunikačné zručnosti** – ide o schopnosť manažéra odovzdávať a prijímať informácie, myšlienky, prístupy, ale aj pocity či napríklad dojmy. V komunikačnom procese využíva manažér nielen verbálne prostriedky, ale aj všetky ostatné zložky neverbálnej komunikácie, haptiku, mimiku atď. Dané zručnosti sú dôležité, nakoľko na základe komunikácie nadobúda informácie potrebné nielen na efektívne rozhodovanie ale celkovo na vedenie ľudí a organizácie.

Tyron (citované podľa Kubeš a kol., 2004) delí kompetencie na základe typu práce a na ňu nadviazané zručností. Definuje však len 3 kategórie:

- **manažérske kompetencie** – cieľom manažéra je zabezpečiť, aby boli úlohy splnené v súlade s plánom organizácie a aby bolo vytvorené priaznivé prostredie pre tím. Nemenej dôležitou úlohou je aj výber a rozvoj svojich podriadených. K týmto kompetenciám patrí schopnosť riešiť konflikty na pracovisku, hodnotenie zamestnancov, kaučing, strategické plánovanie a pod.
- **interpersonálne kompetencie** – sú nevyhnutné pre komunikáciu, ako aj pre budovanie pozitívnych vzťahov. Ide napríklad o aktívne počúvanie, empatiu, prezentačné schopnosti ale aj vyjednávanie a podobne.
- **technické kompetencie** – vzťahujú sa na konkrétnu funkciu, ich „úlohou“ je zaistiť, že zamestnanec je schopný úspešne plniť úlohu, prípadne sériu úloh, ktoré sú typické pre jeho prácu. Medzi ne patria napríklad účtovníctvo, financie, zber dát a ich následná analýza, ale aj riešenie problémov a rozhodovanie.

Tak ako už bolo spomínané predtým, myslíme si, že rozdiel medzi manažérskymi kompetenciami využívanými v riadení podnikov a škôl je minimálny. Vedúci pracovník v materskej škole taktiež využíva kompetencie v procese riadenia danej inštitúcie. Niektoré kompetencie využíva denne, niektoré zriedkavejšie. Poznanie kompetencii nielen v teoretickej rovinne, ale najmä v praktickej (a teda ich vlastnú úroveň), môže jednotlivým riaditeľom/ riaditeľkám uľahčiť prácu.

EMPIRICKÁ ČASŤ

Výskumné otázky

V empirickej časti našej dizertačnej práci budeme hľadať odpovede na nasledujúce výskumné otázky:

- Aké sú základné manažérske kompetencie vedúcich pracovníkov materských škôl?
- Na akej úrovni majú riaditelia, riaditeľky rozvinuté jednotlivé manažérske kompetencie?
- Ako ovplyvňuje úroveň manažérskych zručností proces riadenia materskej školy?

Výskumná vzorka

Prvú časť našej výskumnej vzorky budú tvoriť riaditeľky (prípadne riaditelia) materských škôl, ktoré budú osobne požiadané, aby vyplnili dotazník. Na základe vyplnených dotazníkov bude prebiehať štruktúrovaný rozhovor na doplnenie potrebných informácií. Druhú časť výskumnej vzorky budú tvoriť priami podriadení daného riaditeľa/riaditeľky, ktorí s ním/ňou prichádzajú denne do pracovného kontaktu, a teda by mali vedieť objektívne posúdiť úroveň jeho/jej kompetencií.

Metódy výskumu

Ako metódu výskumu sme zvolili dotazník a priamy neštruktúrovaný rozhovor. Obe metódy využijeme nielen pri rozhovore priamo s vedúcimi pracovníkmi, ale aj pri ich priamych podriadených. Spracujeme tvrdenia, ku ktorým budú respondenti mať za úlohu na posudzovacej škále 1-4 (úplne nesúhlasím, nesúhlasím, súhlasím, úplne súhlasím) určiť mieru súhlasu alebo nesúhlasu s jednotlivými výrokmi, ktoré vystihujú situáciu v ich školskom prostredí.

Metódy štatistického spracovania výsledkov výskumu

Výsledky nášho výskumu budeme percentuálne spracovávať, využijeme grafické a nominálne zobrazenie výsledkov. Z popisnej štatistiky využijeme modus a aritmetický, prípadne vážený priemer. Taktiež budeme zisťovať štatistickú významnosť skúmaných javov pomocou t-testu a overovať platnosť hypotéz pomocou kontingenčnej tabuľky, λ^2 a korelačného koeficientu.

Predpokladaný prínos poznatkov pre spoločenskú prax

Na základe skúmania manažérskych kompetencií vybraných riaditeľov, riaditeliek materských škôl budeme môcť vyvodiť odporúčanie pre možnosti zlepšovania jednotlivých kompetencií vo všeobecnej praxi predškolskej pedagogiky. Zároveň bude možné lepšie porozumieť danej problematike. V súčasnosti sa čoraz viac hovorí o potrebe rozširovania a prehlbovania vedomostí a zručností v rámci vedenia výchovno-vzdelávacích zariadení.

ZÁVER

V našej dizertačnej práci sa venujeme téme manažérskych kompetencií v prostredí riadenia materských škôl. Naším cieľom je danú problematiku nielen zmapovať, ale najmä na základe výskumu poukázať na úroveň kompetencií riadiacich pracovníkov v predškolskom

vzdelávaní. Výstupom našej práce by mali byť odporúčania pre prax, ktoré vyvodíme na základe výsledkov výskumu.

Literatúra

ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. 312 s. ISBN 80-7169-614-5.
Competencies. Dostupné na: http://www.scribd.com/doc/10421173/Competency-Ppt1
HRMO R., TUREK I. 2003. *Kľúčové kompetencie I.* 1. vyd. Bratislava: STU, 2003. 179 s. ISBN 80-227-1881-5.
KUBEŠ, M., SPILLEREOVÁ D., KURNICKÝ, R. 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 181s. ISBN 80-247-0698-9.
MLČÁK, Z. (Ed.). 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníku a jejich hodnocení klienty*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 351 s. ISBN 80-7368-129-3.
OBDRŽÁLEK, Z.. Optimalizácia kompetencií riaditeľov škôl a ich príprava pre riadenie. In *Manažment školy v praxi.* ISSN 1336-9849. 6/2010, roč. č.5, s. 2 - 4.
OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník.* 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
PISOŇOVÁ, M. 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2011. 99 s. ISBN 978-80-8078-402-7.
PIŠKANIN, A., RUDY, J. a kol.2006. *Základy manažmentu.* 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. 234 strán. IBSN 80-89143-34-2.
VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor:
Mgr. Eva Sokolová
Ústav Pedagogických štúdií
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: dsokolova@fedu.uniba.sk

MOŽNOSTI SKÚMANIA SOCIÁLNYCH KONŠTRUKCIÍ DETSKEJ SEXUALITY

Katarína Sokolová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na základné vymedzenie pojmov sociálny konštrukcionizmus a sexualita. Poukazuje aj na výskum z pohľadu sociálneho konštrukcionizmu, ktorý má špecifické miesto. Uvádza päť základných cieľov výskumu sociálneho konštrucionizmu. V podkapitole o sexualite vymedzuje okrem pojmu sexualita aj jej diskurzy. Príspevok ďalej prezentuje náhľad základných východísk, cieľov, výskumných otázok a metód výskumu, ktoré sú súčasťou dizertačnej práce zameranej na sociálne konštrukcie sexuality na 1. stupni základnej školy. Cieľom príspevku je stručný náhľad koncepcie sociálneho konštrukcionizmu, ako jednej z možných a vhodných náhľadov do konverzácií o živote ľudí, v tomto kontexte k náhľadu na detskú sexualitu. Cieľom príspevku je aj prezentácia smerovania dizertačnej práce s názvom: Sociálne konštrukcie sexuality na 1. stupni ZŠ a ich vplyv v edukácií.

ÚVOD

Sexualita predstavuje jeden zo základných individuálnych motívov v živote každého jedinca. Človek sa narodí ako tvor sexuálny a pohlavnosť ho sprevádza v podstate po celý život. Ovplyvňuje jeho osobnosť i medziľudské vzťahy a spätne je nimi ovplyvňovaná. Je špecifickou formou komunikácie, zdrojom hlbokých emócií, faktorom organizujúcim ľudské správanie a prežívanie. Sexualita je založená na biologických, psychologických a sociálnych determinantoch prejavujúcich sa vo vzájomnej súčinnosti. Pohľadov, názorov, postojov a konštruktov o detskej sexualite je mnoho. Konštrukty o detskej sexualite nie sú jednotné. Predpokladáme, že každý (a teda i učiteľky a učitelia) majú vytvorené určité reality, konštrukty detskej sexuality. Či si to uvedomujeme alebo nie, či tak jednáme vedome alebo nevedome, vytvorené sociálne konštrukcie do určitej miery vplývajú i na naše správanie. Opierame sa o teóriu sociálneho konštrukcionizmu, pretože pojednáva o tom, že fixné pravdy neexitujú. Podľa sociálneho konštrukcionizmu si ľudia realitu konštruujú, vytvárajú na základe a počas svojho sociálneho života, v interakcii s okolím a ľuďmi. Úlohou sociálneho konštrukcionizmu je skúmať procesy, ktorými je realita vytváraná a udržiavaná.

SEXUALITA

V súčasnosti existuje nespočetné množstvo názorov a polemík vo vymedzení termínu sexualita. Charakterizovať ju môžeme viacerými spôsobmi. Väčšinou sa delia na dva tábory, ktoré vymedzujú sexualitu ako vrodenú, čiže biologicky pudovú, alebo sexualitu ako sociálne vytváranú prostredím. V niektorých vymedzeniach sa biologizujúca a sociálna dimenzia chápania sexuality prelínajú.

Podľa WHO (in: Bianchi, 2005) je sexualita centrálnym aspektom ľudského bytia počas celého života jednotlivca a zahŕňa pohlavie, rodovú identitu a rodové roly, sexuálnu orientáciu, erotiku, pôžitok, intímnosť a reprodukciu. Sexualita je prežívaná a vyjadruje sa v myšlienkach, predstavách, túžbach, názoroch, postojoch, hodnotách, správaní, sexuálnych praktikách, rolách a vzťahoch. Aj keď sexualita môže zahŕňať všetky tieto dimenzie, nie každý jednotlivec ich prežíva a vyjadruje v úplnosti. Sexualitu ovplyvňuje

interakcia biologických, psychologických, sociálnych, ekonomických, politických, kultúrnych, etických, právnych, historických a náboženských či spirituálnych faktorov.

Lukšík a Supeková (2003) definujú sexualitu v dvoch rovinách, v užšom a širšom ponímaní. Uvádzajú, že sexualitu možno v širšom zmysle chápať aj ako to, čo robíme, a čím sme. Uvádzajú ju ako identifikáciu so sebou, našimi aktivitami. „*Sexualita zahŕňa i biologické aj emocionálne procesy, výzor, vyjadrenie seba samého. Sexualita je základnou časťou našej identity. Zahŕňa naše postoje, hodnoty, pocity, presvedčenia. Je dôležitým faktorom všetkých osobných vzťahov",* Lukšík, Supeková, 2003. Sexualita zahŕňa dimenziu osobnú i sociálnu.

DISKURZY O SEXUALITE

Diskurzy o sexualite sa rozvíjajú v celej histórii ľudstva. V novodobej histórii – od viktoriánskej doby (od 19. storočia) – je rozprávanie o sexualite usmerňované prísnymi pravidlami: kedy, kde, v akých situáciách, medzi kým je rozprávanie dovolené a kedy nie (Švihelová, 2003).

Diskurz je štýl, spôsob rozprávania, osnova, podľa ktorej sa rozpráva o danej téme či na danú tému (Lukšík, Supeková, 2003). Podľa Burra (1995) sú to metafory, reprezentácie, obrazy, príbehy, tvrdenia, oznámenia, preferované témy, ktoré spolu istým spôsobom produkujú istú verziu javov. Diskurz napr. poukazuje na rôzne postoje, názory o postavení ženy a muža v spoločenstve, detskej sexualite a pod. Rôzne diskurzy tiež vytvárajú tlak na našu identitu - byť „ozajstným chlapom", „dobrou gazdinkou" (voľne podľa Lukšík, Supeková, 2003).

Podľa Mehana (2005) spôsob, akým sa reprezentujú udalosti pomocou diskurzívneho jazyka, ovplyvňuje spôsob, akým uvažujeme nad týmito udalosťami, a tiež spôsob, akým v nich konáme.

V západnej kultúre možno nájsť v oblasti sexuality niekoľko diskurzov. Vychádzajúc z Foucaulta, identifikujú Bianchi et al. (1999) a Lukšík, Supeková (2003) štyri diskurzívne prúdy obsahujúce problematiku sexuality, ktoré sú vo viac-menej čistej či zmiešanej podobe prítomné v súčasnosti:

1. **Kresťanská tradícia posilnená viktoriánskou morálkou** – ako cieľ vyzdvihujú heterosexuálny monogamný vzťah v manželstve, založený na láske a majúci duchovný rozmer. Dôležitými hodnotami sú panenstvo a reproduktívna funkcia sexuality, rozdielne poslanie mužov a žien. Sexualita je riadená prísnymi normami a zákazmi. Diskurz o sexualite prakticky neexistuje.
2. **Medicínsky, sexuologický diskurz** - charakteristický znak je snaha po maximalizácii vedeckosti a objektívnosti. Usiluje sa o nájdenie vedeckých metód, ktoré by umožnili získať kontrolu a odolávať sexuálnym pudom a impulzom. V sexualite sa akceptuje regulujúci vplyv noriem, ktorými sú najmä mužská sexualita, heterosexualita a manželstvo. Diskurz o sexualite je medicínsky a biologizujúci.
3. **Občiansky (liberálny) diskurz** – dochádza k narušeniu pilierov sexuálnej normality. Dochádza k prehodnoteniu sexuality v ére „sexuálnej slobody". Pozornosť sa obracia k sexuálnej slobode, voľnosti, prístupnosti erotiky a sexuality, rovnoprávnosti mužov a žien a k sexuálnym minoritám. Diskurz o sexualite zahŕňa všetky témy a stáva sa skutočným spoločenským diskurzom.
4. **Diskurz o HIV/AIDS** – pod vplyvom prepuknutia HIV/AIDS, sa začalo poukazovať na riziká sexuálneho správania a účinné možnosti ochrany pred sexuálne prenosnými ochoreniami a HIV. Zdôrazňuje sa individuálna osobná zodpovednosť za svoje

zdravie. Jediným normotvorne pôsobiacim prvkom je všadeprítomné odporúčanie bezpečného, resp. bezpečnejšieho sexu, inými slovami, odporúčanie používať prezervatív a vyhýbať sa nechránenému styku s partnerom, ktorého HIV status nepoznáme. Diskurz o sexualite je všeobecný, aj keď otázky rizika a ochrany sú v popredí.

Spomínané diskurzy o sexualite na Slovensku definovali autori aj na základe daných európskych diskurzov. Je možné, že náš výskum ukáže iné, nové, alebo upravené diskurzy o sexualite, ktoré sa môžu objavovať, a ktoré môžu ovplyvňovať učiteľov a učiteľky základných škôl.

DETSKÁ SEXUALITA

Vychádzajúc z mnohých definícii sexuality, prikláňame sa k názoru, že sexualita je prítomná aj v detskom svete. Štúdie zamerané na ľudskú sexualitu ukázali, že sexualita sa prejavuje počas celého života od detstva po starobu, sexualita je veľmi variabilná a je v interakcii s mnohými biologickými, psychologickými a sociálnymi faktormi. (Lukšík, Supeková, 2003)

Holandsko-belgická štúdia (Sandford, Cohen-Kettenis, 2000) poukazuje na to, že deti nie sú asexuálne. Štúdie sa zúčastnilo 670 matiek, ktoré sledovali sexuálne prejavy svojich detí (0 až 11 ročných). Porovnané výsledky nepreukázali markantný rozdiel medzi dievčatami a chlapcami. Štúdia poukázala okrem iného aj na to, že s vekom pribúda záujem o hru na doktora a teda záujem o telo ako také, prezeranie si obrázkov nahých tiel, kreslenie pohlavných orgánov, kladenie otázok o sexualite, používanie slov označujúcich sexualitu, rozprávanie o sexuálnom styku a dožadovanie sa pozerania sexuálnych či erotických scén v televízii. Štúdia preukázala nasledovné sexuálne prejavy detí:

- dotýkanie sa vlastných pohlavných orgánov
- dotýkanie sa matkiných prs
- záujem o opačné pohlavie
- hra na doktorku/doktora
- kladenie otázok o sexualite
- masturbácia rukou alebo nejakým predmetom
- vyhľadávanie nahoty
- dotýkanie sa sexuálne podstatných častí tela iných ľudí

Z načrtnutých definícií a štúdie explicitne vychádza, že aj deti majú vlastnú sexualitu, a že existuje istý diskurz aj o detskej sexualite. Je na každom učiteľovi / učiteľke, aký postoj, názor, pohľad zastáva v otázkach detskej sexuality, aký konštrukt o detskej sexualite má, a ako s ním narába.

SOCIÁLNE KONŠTRUKCIE ALEBO SOCIÁLNY KONŠTRUKCIONIZMUS

Pojem sociálne konštrukcie, sociálny konštrukcionizmus vychádza z prekladu anglického pomenovania *social construction*. Podľa Bačovej (2009) by sme ho mohli nahradiť slovenskými výrazmi *spoločenské vytváranie*, *tvorenie*, *pridávanie zmyslu*, *zvýrazňovanie*. Avšak tieto pomenovania nemajú domácu terminologickú tradíciu a odkláňali by sa od pôvodného smeru. Preto sa stále uvádzajú pojmy sociálny konštrukcionizmus,

sociálne konštrukcie. Niektorí autori/rky, ako napr. alebo Gergen (1985) sa prikláňa k voľnejšiemu označeniu *sociálne bádanie*. Berger a Luckman (1999/1966) hovoria o *sociológii vedenia*.

Ako uvádza Bačová (2009), sociálny konštrukcionizmus vychádza z toho, že realita a poznanie sa vytvárajú a udržiavajú v sociálnych interakciách ľudských spoločenstiev. Sociálny konštrukcionizmus vychádza z toho, že realita (učiteľ, škola, sexualita, sociálny konštrukcionizmus) nie je niečo, čo je od nás nezávislé. Naopak, predstavy alebo vyjadrenia reality si ľudia vyrábajú. Reality tvoria ľudské spoločenstvá, sú produktom ich spoločenského života. Tieto verzie sa vytvárajú, obmieňajú a vymieňajú v nikdy sa nekončiacom dialógu a konverzáciách ľudí, ktorí vyznávajú rôzne hodnoty, majú rozličné predstavy a vízie sveta, odlišne argumentujú pri zobrazovaní svojej reality, inak usporadúvajú slová (Bačová, 2009).

Prístupy sociálneho konštrukcionizmu považujú „objektívnu realitu“ a známe ustanovené poznatkové systémy za stále sa meniace výsledky interakcií ľudí (Berger, Luckmann, 1999/1966). Sociálny konštrukcionizmus odmieta, že veci sa dajú opísať a definovať ako „objektívne a neutrálne“. Definícia, opis, rozprávanie, prehľad o čomkoľvek je „konštrukciou“. To znamená, že je tvorením a prezentovaním jednej z nezpočetných verzií, realít čohokoľvek v ľudskom svete. Vychádza z toho, že realita nie je niečo, čo je od nás nezávislé. Naopak, realitu si ľudia vytvárajú. Je produktom ich sociálneho života. Preto jestvujú nespočetné verzie reality (Potter, 1996).

Podľa Bergera a Luckmanna (1999/1966) základom sociálneho konštrukcionizmu je presvedčenie, že realita sa vytvára a udržiava v sociálnom poznaní. Preto je jeho poslaním skúmať procesy poznávania, ktorými sa realita vytvára a udržiava. Podľa sociálneho konštruktivizmu sú všetky ľudské záležitosti produktom toho, čo a ako sme prebrali z kultúry, do ktorej sme sa narodili. Naša kultúra dodala a dodáva našej mysli „návod“ ako vnímať a poznávať samých seba, ľudí, veci, okolnosti a procesy okolo seba. Realita je vytváraná sociálne. Preto sociálny konštrukcionizmus analyzuje procesy, akými k tomu dochádza. Podobne hovorí aj Bačová (2009), ktorá uvádza, že predmetom sociálneho konštrukcionizmu je pripisovanie významov a postupy, akými sa deje vysvetľovanie sveta a seba vo svete. Ako si ľudia vytvárajú a dodávajú zmysel a význam sebe, iným osobám a udalostiam.

Sociálny konštrukcionizmus sa sám chápe ako jeden z mnohých vstupov do konverzácií o živote ľudí. Uznávajú, že fixné pravdy nejestvujú, ani pokusy o ne nefungujú. To, čo môžeme vytvárať – konštruovať, sú stále sa obnovujúce dialógy medzi ľuďmi, dialógy a konverzácie s novými témami, pohľadmi spojenými s novými praktikami, ktoré vedú k želaným zmenám v životoch ľudí (Bačová, 2009).

VÝSKUM Z POHĽADU SOCIÁLNEHO KONŠTRUKCIONIZMU

Aj keď sociálny konštrukcionizmus spochybňuje zaručené a samozrejmé, výskum realizovaný v kontexte sociálneho konštrukcionizmu nie je nejasný. I keď realita alebo akékoľvek skúmané jednotky (napr. sexualita, identita a pod.), nie sú považované za samozrejmé, za objektívne a nemenne definované. Sú skúmané z iného pohľadu. Nie sú merané či posudzované na základe všeobecne akceptovateľných kritérií – napríklad ako norma, či duševné zdravie. Podľa Bačovej (2009) je aj samotné kritérium ako duševné zdravie spochybňované a diskutované. V sociálnom konštrukcionizme sa skúma daná realita, napr. detská sexualita, z hľadiska toho, čo pre nich znamená pojem detská sexualita, čo sa považuje za prejavy detskej sexuality, čo sa uznáva za „normálne“ a pod.

C. Kitzingerová (1987) uvádza päť cieľov sociálnokonštrukcionistického výskumu:

1. dekonštrukcia ideologického obsahu všeobecne uznávaných poznatkov (napr. teória S.Freuda o psychosexuálnom vývine detí, že deti sú cca od 5-12 rokov v latentnom štádiovom vývine, a teda že ich sexuálne pudy sú potlačené alebo latentné) ;
2. dekonštrukcia mystiky, ktorá obklopuje samotné sociálne vedy;
3. rezpoznanie a uznanie reflexivity svojej vlastnej teórie;
4. poskytnutie radikálne odlišných definícií sveta, ktoré ľakajú, šokujú, hnevajú alebo prekvapujú v tom, že kritizujú to, čo je považované za „zaručené";
5. otvorené a explicitné morálne a politické hodnotenie alternatívnych konštrukcií, ktoré výskum prezentuje, a ktoré nepovažuje sa hodnotovo neutrálne.

Potter hovorí (1996, s. 139), že nejestvuje žiadna špeciálna sociokonštruktivistická metóda. V sociálnom konštrukcionizme sa používa viacero postupov, ktoré sa interpretujú v duchu sociálneho konštrukcionizmu. V sociálnom konštrukcionizme nie je medzi teóriou a metódou ostrá hranica.

ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Vychádzame z predpokladu, že každý jedinec/človek sa narodil a žil v určitom sociálnom, pedagogickom, výchovnom, kultúrnom, rodinnom prostredí. Počas jeho života na neho vplývali a vplývajú rôzne faktory a vplyvy, ktoré vytvárali (a vytvárajú) jeho osobnosť, konštrukty reality, postoje, hodnoty, sexualitu či sexuálnu identitu.

Každý dospelý má nejaký konštrukt sexuality, ktorý sa vytvoril (resp. stále vytvára) počas svojho života. Sexuálna identita a sexualita je súčasťou každého z nás. Či už si to uvedomujeme alebo nie, či chceme alebo nie, sexualita i sexuálna identita vstupujú aj do našej komunikácie, interakcie a prístupe k iným ľuďom a okoliu. Ovplyvňuje naše názory, hodnoty, postoje. Takmer v každom ľudskom prejave môžeme nájsť znaky sexuality.

Podľa Freuda (1926) hrá detská sexualita v živote každého jedinca veľkú rolu už od ranného detstva. Detská sexualita sa dlho považovala za čosi nemravné, neprístojné, niečo čo neexistuje, a o čom sa nehovorí. Deti mali štatút čistých nepoškvrnených bezpohlavných bytostí. Hovoriť s nimi a pred nimi o sexe neprichádzalo do úvahy. Detská sexualita stále predstavuje do istej miery akési tabu, i keď sa diskurz o detskej sexualite posúva. Tak ako dieťa rastie, učí sa chodiť, hovoriť, spoznáva okolitý svet, tak sa vyvíja aj jeho sexualita od ranného detsva.

Predpokladáme, že každý učiteľ/učiteľka vychádza z určitého konštruktu o detskej sexualite, ktorý môže byť podmienený:

- diskurzom,
- koncepciou rôznych teórií vývinu sexuality (napr. podľa Freuda, Eriksona, Kohlberga),
- vplyvom nových trendov (napr. znižovanie veku prvého sexuálneho styku, zvyšovanie agresivity detí, natáčanie a fotografovanie sexuálnych praktík či častí tela a ich následné využívanie ako nástroj moci, kontroly),
- vplyvu médií (napr. sex a sexualita ako nástroj zvyšovania atraktívnosti programu a pod.)
- vlastnou hodnotovou orientáciou,
- vlastnými názormi, postojmi,

- vlastnými skúsenosťami a pod.

Ciele výskumu

Cieľom výskumu je zistiť, aké sociálne konštrukcie o detskej sexualite majú učitelia a učiteľky etickej výchovy na 1. stupni ZŠ, a ako si tieto konštrukty vytvárajú. Následne je naším cieľom zistiť, či a ako tieto konštrukty ovplyvňujú proces vzdelávania a edukácie.

Výskumné otázky

Aké konštrukcie detskej sexuality si vytvárajú učiteľky a učitelia etickej výchovy v primárnom vzdelávaní?

Z čoho tieto konštrukcie vychádzajú?

Ako tieto konštrukty ovplyvňujú ich proces vzdelávania a edukácie?

Tieto otázky sme následne rozložili do týchto špecifických otázok:

Čo pre nich znamená pojem detská sexualita ?

Ako vnímajú a poznávajú detskú sexualitu ?

Čo považujú za prejavy detskej sexuality

Aké významy pridávajú detskej sexualite ?

Výskumná vzorka a metódy výskumu

Výskumnú vzorku tvoria predovšetkým učitelia a učiteľky ZŠ z rôznych regiónov Slovenska a s rozličnou dĺžkou prace. To nám umožní sledovať a skúmať i prípadné rozdielnosti v konštruktoch sexuality na základe regiónov a skúseností z priamej učiteľskej praxe. Zámerne si budeme vyberať učiteľov a učiteľky, ktorí budú učiť etickú výchovu. Tento predmet volíme z dôvodu, že etická výchova je predmetom, ktorý sa okruhom svojich učebných osnov a obsahom najviac dotýka témy sexuality na 1. stupni základnej školy.

Vo výskume použijeme predovšetkým kvalitatívnu metodológiu, pretože informácie chceme získavať prostredníctvom analýzy diskurzu, pološtruktúrovaného interview, ktoré budú mať status hlavných metód. Ako sekundárnu metódu použijeme neštruktúrované pozorovanie.

Predpokladáme, že každý (a teda i učiteľky a učitelia) majú vytvorené určité reality, konštrukty detskej sexuality. Sociálny konštrukcionizmus sa javí ako vhodný prístup na skúmanie tohto fenoménu. Snaží sa o dekonštrukciu všeobecne uznávaných poznatkov. Na jednotlivé javy sa nedíva ako na objektívne, rigidne stanovené definície. Sociálny konštrukcionizmus skúma tieto javy v procese sociálneho bádiania ľudí. Preto sa z hľadiska sociálneho konštrukcionizmu zameriavame aj na to, z čoho sa tieto procesy, názory, postoje, pohľady na detskú sexualitu učiteľov a učiteliek na 1.stupni ZŠ vytvárajú.

Literatúra

BAČOVÁ, V. 2009. Súčasné smery v psychológii. Bratislava: VEDA, 2009. ISBN 978-80-224-1068-7.

BIANCHI, G. 2005. *Hodnota sexuality a kvalita života*, Konferencia „Sexualita a kvalita života: výzvy pre výchovu a školu“ 9. – 11. október 2005, Stará Lesná. Dostupné na:

www.rodicovstvo.sk/konferencia/Hodnota%20sexuality%20a%20kvalita%20zivota.ppt
BIANCHI, G. – POPPER, M. – LUKŠÍK, I. – SUPEKOVÁ, M. 1999. *Q- metodológia : Alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia. Human Communication Studies, vol. 4. Bratislava:* VEDA, KVSBK SAV, 1999.
BERGER, P.L. – LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění.* 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 1999. Preložené z anglického originálu vydaného v r. 1966. ISBN: 80-85959-46-1.
BURR, V. 1995. *An Introduction to Social Construcionism*. New York, London, Routledge.
FREUD, S. 1926. *Tři úvahy o sexuální teorii.* Praha: Alopis Srdce, 1926. 135s.
GERGEN, K.J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. American Psychology, 40, 3, 266-284.

KITZINGER, C. 1987. *The Social Construction of Lesbianism.* London: SAGE, 1987.
LUKŠÍK I., SUPEKOVÁ M. 2003. *Sexualita a rodovosť.* Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-01-1.
MEHAN, H. 2005. *The Construction of an LD Student: A Case Study in the Politics of Representation*. In: Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S.J. Discourse Theory and Practice. London: Sage in association with The Open University, s.345-363
POTTER, J. 1996. Discourse analysis and consructionist approaches: theoretical background. In: Richardson, J.T.E. (Ed.): Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences. The British Psychological Society, 25-140.

SANDFORD, T.G.M.; COHEN-KETTENIS, P. 2000. Sexual behavior in Dutch and Belgian children as observed by their mothers. In: *Childhood sexuality. Normal sexual behavior and development.* Binghampton: The Haworth Press, 2000. s. 105-116.
ŠVIHELOVÁ, D. 2003. *Sexualita ako prejav kultúrnych procesov*. In: Mládež a spoločnosť, 2003, roč. 9, č. 3, s. 27-30.

Autor:
Mgr. Katarína Sokolová
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: dksokolova@fedu.uniba.sk

SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ JAVY AKO NEŽIADUCI SPRIEVODNÝ FENOMÉN INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE ŽIAKOV S TELESNÝM, MENTÁLNYM A ZMYSLOVÝM POSTIHNUTÍM

Stanislav Špánik

Abstrakt

Inkluzívna edukácia sa všeobecne pokladá za pozitívny trend. V našom výskume sa hodláme spomedzi pomerne širokej skupiny detí so ŠVVP zaoberať žiakmi s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím. Popri pozitívnych dôsledkoch inkluzívnej edukácie chceme skúmať aj sociálno-patologické javy, ktoré sa môžu vyskytnúť ako negatívny sprievodný fenomén inklúzie, hľadať ich príčiny a pokúsiť sa navrhnúť opatrenia na ich odstránenie alebo aspoň zredukovanie.

ÚVOD

Inkluzívna edukácia sa všeobecne pokladá za pozitívny trend, ktorého presadzovanie je dlhodobou úlohou pre všetkých zainteresovaných - od odborníkov v praxi cez rodičov detí s postihnutím a rodičov intaktných detí až po expertov v oblasti školskej politiky. Tento trend by mal rezultovať pozitívny vplyv nielen na populáciu detí/žiakov s postihnutím, ale aj na populáciu tzv. intaktných detí/žiakov (v zmysle rozvíjania prosociálneho správania, v oblasti etickej výchovy atď.).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Ratifikáciou Dohovoru OSN o právach ľudí s postihnutím v marci 2010 sa Slovenská republika zaviazali realizovať opatrenia na systém inkluzívnej edukácie. Článok 24 Dohovoru OSN požaduje zabezpečenie vysokokvalitnej a bezplatnej inkluzívnej edukácie na základných a stredných školách.

Súčasnú výchovu a vzdelávanie v našich podmienkach možno charakterizovať ako zmenu unifikovanej koncepcie výchovy a vzdelávania (za rovnakým cieľom a rovnakými prostriedkami) na koncepciu založenú na individuálnom rozvoji osobnosti každého dieťaťa podľa jeho schopností a možností.

Zásadné zmeny v rozvoji školstva po roku 1989, ktoré sa začali zmenami v školskej legislatíve, umožnili dôkladnejšie zohľadňovať individuálne potreby, schopnosti a záujmy detí. V oblasti vzdelávania žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je najvýznamnejšou zmenou legislatívne zakotvená možnosť jeho individuálnej integrácie do materských škôl, základných škôl a stredných škôl bežného typu.

Inklúzia predstavuje systémovú zmenu edukačného prístupu. Usiluje sa o štrukturálnu spoločenskú zmenu edukačnej paradigmy. Jej hlavnými princípmi sú rovnosť šancí, pokiaľ ide o prístup k vzdelávaniu a individuálny rozvoj dieťaťa pri individuálnych podmienkach vyučovania. Heterogénnosť žiakov sa chápe ako samozrejmosť a oceňuje sa jej pozitívny potenciál pre všetky deti. Možno však konštatovať, že v našich podmienkach v súčasnosti môžeme skôr hovoriť o akomsi prechode medzi integráciou a inklúziou (vyjadrenom vo forme: integrácia/inklúzia) než o paušálne uplatňovanej inkluzívnej edukácie (Lechta, 2010).

Inkluzívny prístup pri výchove a vzdelávaní

Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri edukácií majú brať do úvahy. Väčšinový školský systém má prijať „inkluzívnu orientáciu" ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komunít, budovania inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých (Armstrong, 2008). Inkluzívny prístup možno definovať ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí" (Leonhardt - Lechta, a kol., 2007). Smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť chápala ako normalita (Scholz, in Leonhardt - Lechta, a kol., 2007). Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a tie, ktoré ich nemajú. Jednou z vízií je smerovanie k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti vychádzajúc z interkulturality, z heterogénnosti, čiže z rôznosti kultúrneho, jazykového a sociálneho prostredia (Vítková, 2003, 2004, in Schmidtová, 2007). V praxi ide o bezpodmienečné prijatie detí pedagógom, detí medzi sebou, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie (akceptácia, prosociálnosť, empatia, atď.).

Inkluzívnu pedagogiku možno definovať ako pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá podmienkami, možnosťami a procesmi optimálnej edukácie ľudí s postihnutím počas celého ich života (Lechta, 2010).

Inkluzívna pedagogika vedie k tomu, že je možné a žiadané, aby každé dieťa malo prístup

k vzdelávaniu v bežnej triede. Organizáciou školy, kooperáciou kvalifikovaných pracovníkov školy a spoluprácou s rodinou sa majú zabezpečiť jeho individuálne, špeciálne potreby. Uvedomujeme si, že na dosiahnutie takéhoto stavu je potrebné množstvo zmien – politických, ekonomických, sociálnych, ale i zmien v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov a vychovávateľov, školských psychológov, sociálnych pedagógov a iných odborníkov.

Základným predpokladom inklúzie sú primerané postoje intaktnej populácie k ľuďom s postihnutím. Pod primeraným postojom rozumieme nielen vymiznutie jednoznačne odmietavých tendencií, ale aj dôveru v možnosti a schopnosti človeka s postihnutím (Požár, 2007). V rodine, na základe postojov najbližších ľudí k dieťaťu s postihnutím, sa začínajú formovať postoje tohto dieťaťa k spoločnosti. Veľký význam pre sociálny vývin jedincov s postihnutím majú aj postoje širšieho sociálneho prostredia, a najmä postoje vrstovníkov, učiteľov a vychovávateľov.

Školský zákon z roku 2008 ešte nehovorí o inklúzii, pretože v r. 2008 sa ešte dohovor OSN v SR neratifikoval.

Podľa zákona 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa školskou integráciou rozumie „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb" (Čl. 1, $ 2, odstavec s). Hlavným cieľom integrácie a zároveň aj očakávaním by mala byť čo najúspešnejšia socializácia a na druhej strane prijatie človeka. Jej úspech je závislý od tolerancie, pochopenia, podpory a pomoci. Zároveň by sa mali rešpektovať potreby, tempo a možnosti všetkých detí. Podporovať silné stránky a záujmy všetkých detí a skombinovať pozitíva špeciálnej a bežnej školy.

Školská inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Škola je inštitúcia primárne slúžiaca na výchovu a vzdelávanie. Slúži tiež spoločenskej inklúzii, ako aj selekcii. Škola významne ovplyvňuje alokáciu, teda umiestňovanie jedincov do systému spoločenskej stratifikácie. Môže byť miestom deprivácie potrieb dieťaťa, môže

byť i miestom, kde je dieťa žijúce v nepriaznivom rodinnom prostredí resocializované. Odpadnutie zo štandardnej vzdelávacej dráhy koreluje s rôznymi typmi neskoršieho sociálneho zlyhania (sociálnej patológie) (Matoušek 2003, s. 237).

Školská inklúzia je výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

V praxi to znamená, že školskou integráciou sa v súčasnosti chápe iba individuálne začlenenie žiakov so ŠVVP do tried základnej školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V minulosti formou integrácie bola aj výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach základných škôl.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (Zákon č. 245/2008).

Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria žiaci so zdravotným znevýhodnením, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiaci s nadaním.

Inkluzívna edukácia žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím

V našom výskume sa hodláme spomedzi pomerne širokej skupiny detí so ŠVVP zaoberať žiakmi s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím. Rozhodli sme sa tak preto, lebo ide o jasne definovanú skupinu. Iní žiaci so ŠVVP - napr. s narušenou komunikačnou schopnosťou, poruchami správania atď. jednak nie sú tak jasne vymedzení (napr. sotva možno hovoriť o „inklúzii“ žiakov s rotacizmom), jednak väčšina týchto žiakov bola odjakživa inkludovaná a iba relatívne malá časť z nich bola edukovaná v špeciálnych školách. U žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím to bolo naopak. Okrem toho pri narušenej komunikačnej schopnosti a poruchách správania sa zvyčajne nehovorí o „postihnutí, ale o „narušení“, resp. „poruche“.

Pre žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím, ktorí sa vyučujú v bežnej triede, je inklúzia spojená s množstvom špecifických nárokov na vytváranie priaznivých podmienok. Fischer a Škoda (2008) zdôrazňujú, že pre individuálne začlenenie žiaka do bežnej triedy je nevyhnutná pripravenosť tak žiaka a jeho rodiny, ako aj učiteľa a školy.

Zo strany rodiny žiaka je nevyhnutná angažovanosť, pravidelný kontakt s učiteľom a školou, zvýšená starostlivosť a pomoc pri príprave na vyučovanie, doprava do školy, zaisťovanie korekčných a kompenzačných pomôcok a mnoho ďalších vecí.

Učiteľ, v ktorého triede je vzdelávaný žiak s postihnutím, by mal byť informovaný, mať základnú orientáciu v špeciálnej pedagogike a konzultačnú pomoc od školského psychológa, školského špeciálneho pedagóga, prípadne logopéda, sociálneho pedagóga a lekára dieťaťa.

Aby mohla byť inkluzívna edukácia vôbec realizovaná, je zo strany školy nevyhnutné, aby vytvorila prostredie v ktorom sa môžu žiaci s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím bez obmedzení vzdelávať.

Sociálna patológia

Sociálna patológia skúma sociálno-patologické javy vyskytujúce sa v spoločnosti, v jej rozličných útvaroch a procesoch, a to s dôrazom na sociálne deviácie. Skúma ich podstatu, formy prejavu a výskytu, princíp vzniku, dôsledky pre spoločnosť a jednotlivca a zaoberá sa tiež ich prevenciou a čiastočne ich nápravou. Neskúma ich izolovane, ale v ich vzájomných súvislostiach (Matula a kol., 1996).

Domnievame sa že žiaci s postihnutím, narušením a ohrozením sa stávajú častým objektom sociálno-patologických javov.

Za ostatných dvadsaťjeden rokov prešla naša spoločnosť mnohými zmenami, ktoré veľmi ovplyvnili aj spôsob života mladej generácie. Výsledky výskumov realizovaných v ostatných rokoch potvrdzujú, že v súčasnosti sú deti a mládež vo vyššej miere ohrozené rôznymi sociálno-patologickými javmi, ako napr. drogovou závislosťou, vzrastajúcimi prejavmi násilia, hrami na hracích automatoch, rozširovaním náboženských siekt, prejavmi záškoláctva, šikanovaním, problémovým správaním, vznikom rôznych marginálnych skupín mládeže – ohrozených neskôr zvýšenou pravdepodobnosťou nezamestnanosti so sprievodnými sociálno-patologickými prejavmi (Slovíková, 2007).

VÝSKUMNÝ PROBLÉM A CIEĽ VÝSKUMU

Na základe vyššie uvedených východísk možno formulovať základný problém výskumu: ktoré faktory determinujú sociálno-patologické javy sprevádzajúce integratívnu/inkluzívnu edukáciu?

Cieľom výskumu je preto zmapovať sociálno-patologické javy ako sprievodný fenomén v rámci inkluzívnej edukácie na druhom stupni základných škôl vzhľadom na:

- frekvenciu ich výskytu;
- vývinový trend ich výskytu v jednotlivých ročníkoch;
- špecifiká jednotlivých druhov postihnutia v danej oblasti;
- na ich príčiny;

1. zistiť, ktoré sociálno-patologické javy sú najaktuálnejšie a najčastejšie prítomné
2. zistiť, ktoré faktory determinujú sociálno-patologické postoje intaktných žiakov k žiakom s postihnutím.

Ako východisko pre náš výskum sme realizovali prieskum na druhom stupni základných škôl v meste Bratislava. Zistili sme, že na všetkých školách, ktorých je na území mesta 66, sa individuálne inkluzívne vzdeláva 7 žiakov s mentálnym postihnutím (3 dievčatá, 4 chlapci), 29 žiakov s telesným postihnutím (16 dievčat, 13 chlapcov), 9 žiakov so sluchovým postihnutím (6 dievčat, 3 chlapci) a 4 žiaci so zrakovým postihnutím (4 dievčatá).

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumný súbor budú tvoriť žiaci druhého stupňa základných škôl v Bratislave, konkrétne v triedach s individuálne integrovanými/inkludovanými žiakmi s telesným, mentálnym alebo zmyslovým postihnutím. Nami sledované sociálno-patologické javy začínajú byť veľmi závažným problémom práve v tejto vekovej skupine. Budeme sa usilovať získať dostatočne širokú vzorku respondentov, aby sme mohli robiť aj analýzu vzhľadom na jednotlivé druhy postihnutí.

METÓDY VÝSKUMU

Vzhľadom na to, že som iba začal druhý semester doktorandského štúdia, je toto aktuálna fáza výskumu a pokúšame sa hľadať ďalšie výskumné nástroje.

Na hodnotenie kvality inkluzívnej edukácie existuje viacero nástrojov. Booth a Ainscow (2007) vytvorili index inklúzie, ktorého cieľom je podpora inkluzívneho rozvoja škôl. Index inklúzie má päť po sebe idúcich fáz: začíname s indexom, zisťujeme situáciu v škole, spracovanie plánu inkluzívneho rozvoja školy, realizácia priorít a spätné posúdenie procesu.

Ďalšou možnosťou skúmania kvality inkluzívneho vzdelávania, ktorou s zaoberá Polechová je Q-metodológia, ktorá pozostáva z dvoch hlavných súčastí Q-triedenie – pracuje sa

s množinou výrokov, kde musia respondenti prideliť každému výroku stupeň významu od najvyššieho po najnižší a Q-faktorovou analýzou.

Ako metódu sme zatiaľ zvolili dotazník pre žiakov a učiteľov ktorý zostavíme na základe výsledkov ankety a interview a sociogram. Sociogram nám premietne pozíciu žiakov s postihnutím, v našom prípade žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím, v rámci triedy a bude východiskom pre skúmanie možnosti prevencie sociálno-patologických javov.

Zostavíme dotazníky s cieľom zistiť najčastejšie sa vyskytujúce sociálno-patologické javy, aké sociálno-patologické javy sú prítomné pri akých druhoch postihnutia, dôvody ich vzniku a možnosti predchádzania ich vzniku.

- Dotazník pre intaktných žiakov v triede so žiakom s postihnutím
- Dotazník pre žiakov s postihnutím
- Dotazník pre učiteľov

Za účelom zistenia názorov postojov a celkovej klímy v triede, vytvoríme dotazník, ktorý rozdáme do základných škôl na území mesta Bratislava, konkrétne do tried s individuálne integrovanými žiakmi s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím.

Rosenbergova škála sebaúcty, porovnať self-esteem u inkludovaných adolescentov s postihnutím a tých, ktorí chodia do špeciálnych škôl.

ZÁVER

Ako prvý krok nášho skúmania sme sa sústredili na zmapovanie situácie na bratislavských základných školách. Podarilo sa nám identifikovať žiakov s rôznym typom postihnutia začlenených do kolektívov žiakov bez postihnutia. Ďalším krokom bude sledovanie ich pocitov a názorov a konfrontácia týchto výsledkov s názormi väčšiny žiakov bez postihnutia (ako vnímajú jedni druhých).

Na základe výsledkov dotazníkového skúmania a interpretácie výsledkov budeme môcť identifikovať niektoré príčiny sociálno-patologických javov v procese inkluzívnej edukácie na základných školách.

Takto získané údaje potom môžu slúžiť ako východisko pri hľadaní riešení na odstránenie týchto javov, a najmä ich prevenciu.

Literatúra

ARMSTRONG, F. (2008). Inclusive education. In MCCulloch, G., Crook, D. (Ed.), *The Routledge International Encyclopedia of Education.* London and New York: Routledge. ISBN 0-415-27747-7.

BOOT, T., AINSCOW, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách.* Rytmus o. s., 109 s. ISBN 80-903598-5-X.

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. [online]. [citované 10.07.2010]. Dostupné z http://www.employment.gov.sk/index.php?id=12174

FISCHER, S., ŠKODA, J. (2008). Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodnením. Praha: Triton.

LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEONHARDT, A. – LECHTA, V. a kol. (2007). Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verzus jej realizácia. *Efeta*, 17(2), s. 2 – 5.

MATOUŠEK, O. (2003). *Slovník sociální práce.* Praha: Portál., 288 s. ISBN 80-7178-549-0.

MATULA, Š. a kol. (1996). Návrhy komplexného systému prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže. In. *Dieťa v ohrození VI. Komplexná prevencia sociálnej patológie u detí a mládeže ako celospoločenský problém* (s.18-20). Bratislava: Detský fond SR.

MŠ SR. 2008. Zákon 245/2008 (školský zákon). [online]. 2003. [cit. 17.02.2011]. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf

ONDREJKOVIČ, P. (2007). Sociálna patológia a rizikové skupiny. In A. Tokárová, et al., 2007. *Sociálna práca* (s.337- 348). Prešov: Akcent Print. ISBN 978-80-969419-8-8.

POLECHOVÁ, P. (2003). Rámec pro sebahodnocení podmínek vzdělávaní. *Moderní vyučování*, 8(1). ISSN 1211-6858.

POŽÁR, L. (2007). *Základy psychológie ľudí s postihnutím.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis., 184s. ISBN 978-80-8082-147-0.

SCHMIDTOVÁ, M. (2007). Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika. *Efeta*, 17(1), s. 2 – 3.

SLOVIKOVA, M. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl. In. Š. Matula, *Koncepcia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007 – 2010.* Dostupné z http://www.cpppap.sk/data/Koncepcia%20prevencie.pdf

Ústav informácii a prognóz školstva Slovenskej republiky. [online]. Dostupné z http://www.uips.sk

Autor:
Mgr. Stanislav Špánik
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: stanislav.spanik@gmail.com

VYBRANÉ BARIÉRY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA RÓMSKYCH DETÍ

Ivana Šuhajdová

Abstrakt

V špeciálnych školách sa učí veľký počet rómskych žiakov. Dôvodov, prečo sa vzdelávajú v špeciálnych, a nie v bežných základných školách, je viacero. Môžeme povedať, že niektoré z nich sú oprávnené, niektoré nie. Príspevok sa zaoberá vybranými príčinami segregovaného vzdelávania rómskych žiakov v bežných základných školách, resp. vybranými bariérami inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov.

ÚVOD

Podľa štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva od školského roku 2003/2004 až po súčasnosť (v údajoch nie je započítaný aktuálne prebiehajúci školský rok) sa v špeciálnych základných školách vzdelávalo 10 141 rómskych žiakov, pričom u 10 075 z nich, čo predstavuje 99,35% bolo ako dôvod ich vzdelávania v špeciálnych základných školách uvedené mentálne postihnutie. Naozaj sa na Slovensku rodí taký veľký počet rómskych detí s mentálnym postihnutím? Alebo by sme skôr mohli v prípade niektorých z týchto detí povedať, že ide o mentálnu zaostalosť v dôsledku ich výchovnej a sociálnej zanedbanosti, ktorá má negatívny dopad na rozvoj ich osobnosti? Prípadne by sme mohli poukázať na ďalšie príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov? Ak zoberieme do úvahy aj tieto možnosti, potom príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov musíme hľadať aj niekde inde ako len v ich mentálnom postihnutí.

VYBRANÉ PRÍČINY SEGREGOVANÉHO VZDELÁVANIA RÓMSKYCH ŽIAKOV NA SLOVENSKU

Aj keď sa ako najčastejšia príčina segregovaného vzdelávania rómskych žiakov uvádza ich mentálne postihnutie, sme toho názoru, že príčin ich segregovaného vzdelávania, resp. bariér inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov je oveľa viac. Niektorým z nich sme sa rozhodli v našom príspevku venovať sa bližšie.

Zriedkavé absolvovanie predškolskej prípravy rómskych detí

Z hľadiska socializácie, ako aj ďalšieho napredovania rozvoja osobnosti, predstavuje materská škola pre každé dieťa dôležité a významné výchovno-vzdelávacie zariadenie. Napriek tomu je zarážajúce, že rómske deti pochádzajúce z málo podnetného prostredia, ktoré často majú pri nástupe do 1. ročníka ZŠ značné problémy s plnením a zvládaním školských povinností, chodia do materských škôl vo veľmi malom počte. Podľa štatistických údajov, ktoré zverejnil Ústav informácií a prognóz školstva (ÚIPS), v školskom roku 2003/2004 chodilo do materských škôl 1242 rómskych detí, kým v školskom roku 2010/2011 už iba 620, čo predstavuje výrazný pokles, nakoľko je potrebné brať do úvahy aj skutočnosť, že za posledné roky má natalita rómskych detí stúpajúcu tendenciu, z čoho vyplýva, že hoci sa rodí viac rómskych detí, do materských škôl ich každým rokom chodí menej a menej. D. Kopčanová (2006, s. 8), upozorňuje na to, že ide iba o „5-6 % rómskych detí, ktoré

pred nástupom do prvého ročníka ZŠ chodia do materskej školy.“ Pritom výskum, ktorý v roku 2002 zrealizovala D. Valachová (2002), poukazuje na významné zlepšenie mentálnych schopností detí navštevujúcich toto predškolské zariadenie, v porovnaní s deťmi, ktoré materskú školu nenavštevujú. Najvýraznejšie zlepšenie sa prejavuje v oblasti grafomotorických zručností a vedomostí, čo považujeme za veľmi dôležité pri nástupe do 1. ročníka. Sme toho názoru, že predškolská príprava je pre rómske dieťa veľmi dôležitá z viacerých hľadísk. Rómske dieťa má v materskej škole možnosť rozvíjať jemnú motoriku, slovnú zásobu, učí sa komunikovať s inými deťmi, často práve v prostredí materskej školy má možnosť získať a osvojiť si základné hygienické návyky a pripraviť sa na vstup do školy. Okrem toho si osvojuje pracovné návyky, sociálne normy správania a učí sa rešpektovať autoritu učiteľa.

Dôvodov, prečo tak málo rómskych detí navštevuje materskú školu je viacero. M. Kovařiková (1998), medzi hlavné príčiny uvádza zlú finančnú situáciu v rodine a, čo je podľa nás oveľa horšie, že rodičia necítia potrebu posielať svoje deti do materskej školy.

M. Húšová (2003), ktorá vychádzala z výskumov, skúseností a odborných poznatkov D. Valachovej a Z. Kadlečíkovej, považuje za hlavné príčiny absencie rómskych detí v materských škole:

- strach nechať dieťa v cudzom prostredí,
- nedôvera voči inštitucionalizovanému vzdelávaniu,
- vysoká nezamestnanosť matiek a z toho vyplývajúca možnosť nechať dieťa doma,
- podceňovanie potreby predškolskej výchovy,
- finančné problémy,
- vzdialenosť bydliska od materskej školy a problematické dopravné spojenie.

Z nášho pohľadu je potrebné hovoriť o dvoch základných problémoch, ktoré súvisia so zriedkavým absolvovaním predškolskej prípravy rómskych detí:

1. Prvým je skutočnosť, že k segregácií rómskych detí dochádza už v predškolských zariadeniach. Niektoré rómske deti napriek snahe svojich rodičov majú sťažené podmienky, aby mohli navštevovať materskú školu v blízkosti svojho bydliska, a to len preto, že sú Rómovia. V takomto prípade nejde teda o problém z rómskej strany, ale o problém majoritnej spoločnosti. Skúsme sa teda pozrieť na tento problém práve z pohľadu majoritnej spoločnosti a položiť si otázku, prečo vychovávatelia v materských školách a rodičia nerómskych deti často nesúhlasia, aby v materskej škole, ktorú navštevuje ich dieťa, boli aj deti rómske? Aké majú k tomuto stanovisku dôvody? Ak zoberieme do úvahy, že rómske deti z neprispôsobivých rodín žijúce často bez poriadnej strechy nad hlavou a teplej vody, ktoré chodia neustále špinavé, chabo oblečené a nemajú osvojené základné hygienické návyky a ani sociálne normy správania, majú navštevovať bežnú materskú školu, potom môžeme dôvody nerómskych rodičov považovať za logické, pretože každý rodič chce v prvom rade svoje dieťa chrániť. Na druhej strane je potrebné zabrániť tomu, aby boli všetky rómske rodiny a rómske deti vystavené takýmto predsudkom, pretože sme presvedčení, že tak medzi rómskymi, ako aj nerómskymi rodinami existujú výnimky a nie je možné a ani správne všetkých škatuľkovať len podľa etnika či rasy. Celý tento problém sa nám pritom javí ako začarovaný kruh, pretože dá sa predpokladať, že rómski rodičia, ktorí majú záujem, aby ich dieťa navštevovalo materskú školu, sú integrovaní do spoločnosti, pracujú, ich staršie deti navštevujú bežnú základnú školu, chodia čisté, slušne oblečené a pod.

Napriek tomu majú často problém zapísať svoje dieťa do materskej školy, pretože sú Rómovia. Je preto veľmi dôležité búrať predsudky voči všetkým Rómom v majoritnej spoločnosti,

2. Druhým problémom, ktorý sa týka predovšetkým neprispôsobivých rómskych rodín, je skutočnosť, že tieto rodiny necítia potrebu posielať svoje dieťa do materskej školy a následne sa tento ich negatívny postoj k vzdelávacím inštitúciám prejaví aj v čase, keď ich dieťa má nastúpiť do základnej školy. A práve tieto neprispôsobivé rómske rodiny je potrebné naučiť, aby vzdelávacím inštitúciám dôverovali a začali klásť dôraz na vzdelanie svojich detí ako jednu z hlavných podmienok ich budúcej sociálnej inklúzie do spoločnosti.

Sme toho názoru, že s rómskymi deťmi je potrebné pracovať od útleho detstva. Je neskoro, ak sa o ne začneme zaujímať až vtedy, keď majú nastúpiť do základnej školy a my zistíme, že to nezvládajú. Preto je potrebné zabezpečiť, aby čo najviac rómskych detí absolvovalo predškolskú prípravu.

Existencia nultých a prípravných ročníkov v základných a špeciálnych základných školách

Všeobecným významom nultých, resp. prípravných ročníkov pre žiakov nepripravených na vstup do 1. ročníka ZŠ sa zaoberá a minulosti zaoberalo viacero autorov (E. Šotolová, 2000, M. Maczejková 2002 a iní). Naším cieľom v tomto príspevku však nie je poukázať na význam a prospech prípravných a nultých ročníkov, ale práve naopak. Chceme poukázať na skutočnosť, že za určitých okolností môžu obidva ročníky pôsobiť ako určitá bariéra v inkluzívnom vzdelávaní rómskych žiakov.

J. Hroncová a I. Emmerová (2004, s 248), definujú nultý ročník v základnej škole „ako formu edukácie šesťročných detí zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia, z prostredia chudobného na podnety, keď tieto deti plnia učebné osnovy 1. ročníka ZŠ počas dvoch rokov školskej dochádzky.“ Autorky zároveň dodávajú, že nultý ročník nie je výlučne určený len pre rómskych žiakov, hoci treba dodať, že experimentálny projekt zavedenia nultých ročníkov, ktorý bol spustený v školskom roku 1992/1993 a jeho autorkou je M. Maczejková, vychádzal predovšetkým práve zo špecifík rómskych detí. Preto sa v nasledujúcom texte budeme prípravným a nultým ročníkom venovať z pohľadu rómskych detí.

Hoci tieto ročníky vznikli za účelom pomáhať žiakom integrovať sa do bežných škôl, v praxi je skutočnosť často iná. V prvom rade je potrebné rozlišovať medzi nultým ročníkom, ktorý sa podľa zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní zriaďuje v bežných základných školách a prípravným ročníkom, ktorý je jeho ekvivalentom v špeciálnych školách. Obidva typy môžu za určitých okolností viesť k segregácií vo vzdelávaní rómskych žiakov.

M. Hapalová a S. Daniel (2008, s . 11), upozorňujú „keďže ďalšie zaradenie alebo integrácia detí po absolvovaní nultého ročníka medzi bežných žiakov nie je stále doriešená, otázky o integračnej funkcii nultých ročníkov naďalej pretrvávajú.“ V praxi to znamená, že len veľmi málo základných škôl rozvinulo koncept nultých ročníkov ako skutočne podporný nástroj, ktorý napomáha následnému inkluzívnemu vzdelávaniu rómskych žiakov v bežných základných školách. Situácia väčšiny žiakov po absolvovaní nultého ročníka je skôr taká, že sa „fakticky ako totožná homogénna skupina opäť stretávajú ako žiaci v tej istej prvej triede a k ich integrácií nedochádza“ (Z. Svoboda, 2010, s. 76). To znamená, že napriek tomu, že sa títo žiaci vzdelávajú v bežnej škole, veľmi malo prichádzajú do kontaktu so žiakmi, ktorí do nultých ročníkov nechodili. Spravidla sa takíto žiaci s nimi v jednej triede vôbec nevzdelávajú. V takomto prípade nie je možne v žiadnom prípade hovoriť o inkluzívnom

vzdelávaní rómskych žiakov. Aby sa zabezpečilo, že nulté ročníky nebudú viesť k segregácií rómskych žiakov, je potrebné, aby základné školy zabezpečili, že žiaci, ktorí navštevovali nultý ročník budú neskôr integrovaní do tried so žiakmi, ktorí nultý ročník nenavštevovali a svoju povinnú školskú dochádzku začínajú v škole od prvého ročníka. V takomto príde budeme môcť hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní rómskych žiakov v bežných základných školách.

Z hľadiska inklúzie považujeme za problematickú aj skutočnosť, že sa nulté ročníky započítavajú do povinnej školskej dochádzky. To znamená, že rómsky žiak, ktorý absolvoval nultý ročník a neskôr by musel opakovať čo i len jeden rok, by ukončil povinnú školskú dochádzku pred nástupom do 9. ročníka. V takomto prípade by nesplnil základnú podmienku zápisu na bežnú strednú školu. Táto skutočnosť môže výrazne ovplyvniť jeho budúcu sociálnu inklúziu, pretože by mal problém uplatniť sa bez vyššieho vzdelania nielen na trhu práce, ale aj začleniť sa do spoločnosti.

Rovnako ako nulté aj prípravné ročníky v špeciálnych školách predstavujú pre rómskych žiakov výraznú bariéru v ich inkluzívnom vzdelávaní. Možno dokonca tvrdiť, že v prípade prípravných ročníkov je táto bariéra ešte výraznejšia. J. Kontseková a C. Košťál (2010, s. 19), zdôrazňujú, že „zaradenie dieťaťa do prípravného ročníka na žiadosť rodičov alebo doporučenia psychológa v dôsledku nezrelosti dieťaťa, odkladu školskej dochádzky, mentálneho postihnutia, oneskoreného vývinu, nezaškolenia v materskej škole, sociálneho zanedbania atď. a v praxi zriedkavé následné zaradenie dieťaťa do inej ako špeciálnej školy, vytvorilo z prípravného ročníka priamu cestu k segregovanému vzdelávaniu v špeciálnych školách.“. Podobný názor na prípravné ročníky zdieľa aj D. Hůle (2005, citované podľa Z. Svobodu, 2010, s. 76 - 77), ktorý poukazuje na to, že „absolventi prípravných ročníkov sú do špeciálnych škôl zaraďovaní 3-krát častejšie ako absolventi nultých ročníkov.“ To znamená, že žiaci, ktorí absolvujú prípravný ročník v špeciálnej škole majú oveľa väčší predpoklad, že sa v špeciálnej škole budú vzdelávať aj naďalej.

Nástroje a proces diagnostikovania rómskych detí

Na Slovensku neexistuje test, ktorý by bol spoľahlivým diagnostickým nástrojom na určenie intelektu rómskych detí, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pritom nedostatky nielen vhodných diagnostických nástrojov ale aj nevhodný proces diagnostikovania môžu viesť k nadmernému zastúpeniu rómskych žiakov v špeciálnych školách. Existujúce testy, ktoré sa v rámci diagnostikovania rómskych žiakov používajú, znevýhodňujú týchto žiakov predovšetkým v nasledovných oblastiach:

- **jazyk** – rómske deti pred vstupom do školy majú slabú slovnú zásobu, čo sa prejavuje nielen v ich schopnosti komunikovať v slovenčine, ale často aj v rómčine. Amnesty International (2010, s. 9), upozorňuje na skutočnosť, že „testy používané na Slovensku za účelom diagnostikovania mentálneho postihnutia stále neberú do úvahy kultúrne a jazykové odlišnosti rómskych detí.“ Test má pritom dve časti – verbálnu a neverbálnu. „Je náročné testovať dieťa, ktoré nehovorí po slovensky, lebo test je zostavený pre deti, ktorých materinským jazykom je slovenčina. Psychológ musí upozorniť na to, že dieťa nebolo otestované objektívne, kvôli jazykovej bariére. Toto dieťa sa podrobí iba neverbálnej časti testu“ (AI, 2008, s. 19),
- **poznatky, vedomosti –** nedostatočná slovná zásoba má výrazný vplyv aj na osvojenie abstraktných pojmov a vyššiu kategóriu pojmov, čo znamená, že hoci rómske dieťa pozná napr. jablko, hrušku, nedokáže už určiť, že ich spoločným znakom je skutočnosť, že v obidvoch prípadoch ide o ovocie. S jazykovým vývinom úzko súvisí vývin

kognitívny, z čoho vyplýva, že deficit v jednej oblasti má negatívny vplyv na vývin druhej oblasti,

- **skúsenosť s materiálom** – nedostatky rómskych detí spočívajú predovšetkým v skúsenosti, v práci s materiálom, akými sú obrázky, knihy, rôzne geometrické tvary, farbičky, nožnice, ako aj činnosti, akými sú čítanie, listovanie v knihe, vymaľovávanie obrázkov. Ide pritom o činnosti, s ktorými sa deti z majoritného prostredia bežne stretávajú či už v rodinnom prostredí alebo v materských školách. Je logické, že pokiaľ rómske dieťa nemá skúsenosti s takýmito predmetmi, ako aj s ich činnosťou, môže len veľmi ťažko uspieť v rámci diagnostických testov,
- **vnímanie** - rómske deti často vnímajú pomalšie, s veľkým počtom zvláštnosti a nedostatkov. Nedokážu sa pozorne dívať, hľadať a nachádzať určité predmety a súvislosti medzi nimi. Na predmety vo svojom okolí sa dívajú ako na celok, nedokážu daný predmet vnímať selektívne, podľa jeho jednotlivých častí, čo im výrazne sťažuje ich úspešnosť v diagnostických testoch (L. Horňák, 2010).

Okrem nevhodných diagnostických testov, ktoré sa na Slovensku používajú, vidíme problém aj v samotnom diagnostickom procese a v podmienkach vyšetrenia rómskych žiakov. J. Tomanová (2004, s. 4-5), uskutočnila v roku 2003 terénny výskum v 8 okresných centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a v 28 základných a špeciálnych základných školách. Výsledkom jej výskumu boli nasledovné zistenia:

- v procese zaraďovania ako aj preraďovania rómskych žiakov sa vyskytujú problémy nekompletnej dokumentácie, chýbajú odborné vyšetrenia, nedostatky až úplná absencia odbornej komisie, ktorá by mala zaradenie rómskeho dieťaťa posudzovať,
- absencia tímovej spolupráce viacerých odborníkov. Jediným odborníkom, ktorý rómske dieťa posudzoval bol často iba psychológ,
- chýba možnosť dlhodobejšieho posúdenia vývinu rómskeho dieťaťa a o jeho vzdelávacom osude sa rozhoduje vo veku 6-8 rokov, pričom toto rozhodnutie je väčšinou konečné,
- absencia neskoršej opätovnej diagnostiky daného žiaka,
- školský systém v praxi nereaguje na známe odlišnosti jazykového a kognitívneho vývinu rómskych detí zo znevýhodneného prostredia,
- v niektorých prípadoch boli rómske deti odborne vyšetrené až po zaradení do špeciálnej školy alebo triedy,
- malá pozornosť bola venovaná iným príčinám zlyhávania rómskych detí v škole, akými sú napr. špecifické poruchy učenia.

Môžeme teda konštatovať, že jednou z výrazných bariér v inkluzívnom vzdelávaní rómskych žiakov v bežných základných školách je nielen absencia adekvátnych diagnostických nástrojov, ktoré by brali do úvahy sociálne, kultúrne a jazykové odlišnosti rómskych žiakov, ale aj samotný proces diagnostikovania rómskych žiakov, ktorý často vedie k ich segregovanému vzdelávaniu. Podľa zákona je potrebné, aby v rámci stanovenia diagnózy išlo o spoluprácu minimálne troch odborníkov. V prípade rómskych detí a žiakov ide často iba o rozhodnutie psychológa. Rovnako je v rámci inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov potrebné predchádzať tomu, aby títo žiaci boli prvýkrát diagnostikovaní až potom, ako boli zaradení do špeciálnej školy alebo triedy.

Absencia desegregácie rómskych žiakov

J. Tomanová (2004, s. 73), poukazuje nato, že „cieľom rediagnostiky je sledovanie vývinu dieťaťa, najmä pozitívnych a negatívnych zmien vo vývine, na základe ktorých je žiaduce flexibilne, podľa individuálnych potrieb dieťaťa, upravovať vzdelávací plán a prístup k dieťaťu tak, aby sa mohlo plnohodnotne a adekvátne rozvíjať a realizovať svoj potenciál."

Opakované testovanie rómskych žiakov počas školskej dochádzky, ktoré by overovalo správnosť diagnostiky a umožňovalo reintegráciu zo špeciálnych do bežných škôl, v prípade nesprávne stanovenej vstupnej diagnózy alebo zlepšenia schopností rómskeho žiaka, však nie je nijako upravené ani v školskom zákone č. 245/2008, ani v nadväzných právnych predpisoch, akými sú Vyhláška č. 322/2008 o špeciálnych školách a vyhláška č. 325/2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Aj z tohto dôvodu je desegregácia rómskych žiakov veľmi nízka.

Ministerstvo školstva pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia s nedostatočne osvojeným slovenským jazykom odporúča používať *„RR screening – Testovú batériu na vylúčenie mentálneho postihnutia 6 – 10 ročných detí"*, ktoré navštevujú špeciálnu základnú školu alebo neprospievajú v bežnej základnej škole. Ako uvádzajú jej autori (V. Dočkal a iní, 2001, s. 4), „pre túto skupinu žiakov predstavuje spoľahlivý a rýchly prostriedok na vylúčenie mentálneho postihnutia." V praxi môže RR screening predstavovať jeden z nástrojov, ktorý môže napomôcť rómskym žiakom, ktorých slabé výkony v inteligenčných testoch a v škole nie sú zapríčinené mentálnym postihnutím, reintegrovať sa zo ŠZŠ do ZŠ. Testová batéria vznikla v rámci projektu Phare: *„Podpora rómskej menšiny v oblasti vzdelávania",* ktorého súčasťou je úloha *„Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl.*" Tú tvoria dve na seba nadväzujúce aktivity – diagnostika školskej zrelosti a školskej pripravenosti a rediagnostika detí zaradených do špeciálnych základných škôl, práve pomocou RR screeningu. Uvedenú testovú batériu v roku 2004 testoval spolu s jej autormi Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie a následné od roku 2005 bola k dispozícií všetkým CPPPaP na Slovensku. Z tohto dôvodu sme zrealizovali celoslovenský prieskum, v rámci ktorého sme oslovili všetky CPPPaP (vrátane súkromných), s cieľom zistiť, či danú testovú batériu pri diagnostikovaní rómskych žiakov využívajú. Odpovedalo nám 24 oslovených CPPPaP, a to nasledovne:

Tabuľka 1: Využívanie testovej batérie „RR screening" pri diagnostikovaní rómskych žiakov CPPPaP na Slovensku

používajú		**nepoužívajú**	**už nepoužívajú**	**nepoznajú**
pravidelne	**občas**			
4	5	9	4	1

Spracovala I. Šuhajdová (2012)

Z uvedeného vyplýva, že testová batéria v praxi nenašla svoje uplatnenie, nakoľko len 4 CPPPaP ju používajú v rámci diagnostikovania rómskych žiakov pravidelne. Štyri zariadenia sa nám zároveň vyjadrili, že hoci ju v minulosti využívali, v súčasnosti od jej využitia upustili, nakoľko podľa nich bola pre rómskych žiakov príliš ťažká, nevhodná a dosahovali v nej oveľa horšie výsledky, ako pri diagnostikovaní pomocou klasických diagnostických testov. Môžeme teda konštatovať, že na Slovensku aj naďalej chýba adekvátny nástroj na diagnostiku a reintengráciu/desegregáciu rómskych žiakov.

V súvislosti s realizáciou desegregácie rómskych žiakov môžeme hovoriť aj o týchto negatívach:

- rómski rodičia neprejavujú záujem o preradenie svojich detí do bežných základných škôl,
- hoci sa špeciálnym školám odporúča pravidelná rediagnostika rómskeho žiaka každý tretí rok, v dôsledku finančných a personálnych požiadaviek k tomu nedochádza,
- v prípade reintegrácie rómskeho žiaka zo špeciálnej školy alebo triedy do bežnej základnej školy chýba zabezpečenie ďalšej potrebnej starostlivosti a pomoci takémuto žiakovi, nakoľko sa predpokladá, že preradením do bežnej školy zvládne ňou požadované požiadavky na žiaka. V takomto prípade však po čase opäť hrozí preradenie rómskeho žiaka do špeciálnej školy v dôsledku jeho zlyhania, prípadne opakovanie ročníka.

Amnesty International (2008, s. 30), preto odporúča nasledovné kroky:

- všetky deti, ktoré sa v súčasnosti vzdelávajú v špeciálnych školách, by sa mali pravidelne hodnotiť, aby sa tým zabezpečila ich primerane rýchla cesta k vzdelávaniu v bežných základných školách,
- všetkým deťom, u ktorých sa po opätovnom hodnotení zistí, že sú schopné navštevovať bežnú základnú školu, je potrebné poskytnúť ďalšiu náležitú pomoc, ktorá im pomôže integrovať sa do bežnej školy,
- prijať právne opatrenia na nápravu nesprávneho zaraďovania rómskych detí do špeciálnych škôl.

Neefektívnosť motivačných štipendií v základných a špeciálnych základných školách

Motivačné štipendium pre žiakov základných škôl, ktorí pochádzajú z rodín s nízkym príjmom a dostávajú štátnu podporu, zaviedol v roku 2004 minister práce, sociálnych vecí a rodiny, ktorý chcel takýmto krokom motivovať daných žiakov k lepším výsledkom v škole. Hoci právo na prospechové štipendium mali zo začiatku len žiaci v bežných základných školách, situácia sa zmenila v roku 2006, keď sa udeľovanie prospechových štipendií zaviedlo aj pre žiakov v špeciálnych školách. V roku 2009 sa podmienky na získanie motivačného štipendia výrazne zmenili, dôležitý už nie je prospech žiaka, ale jeho dochádzka do školy. V praxi to znamená, že rómskym žiakom z chudobných rodín na získanie štipendia stačí už iba „chodiť“ do školy. Napriek uvedeným zmenám treba pripomenúť, že hlavne v rokoch 2006 až do začiatku roka 2009, teda v rokoch, keď sa motivačné štipendiá udeľovali tak žiakom v bežných ako aj žiakom v špeciálnych školách, mohli motivačné štipendiá predstavovať výraznú bariéru vo vzdelávaní rómskych žiakov v bežných základných školách. Je potrebné si uvedomiť, že učivo a požiadavky na žiakov v špeciálnych školách sú oveľa menej náročné ako v bežných školách, z čoho vyplýva, že pre rómskych žiakov bolo oveľa jednoduchšie dosahovať lepší prospech v špeciálnych školách a tým ľahšie získať prospechové štipendium. Takéto finančné prilepšenie mohlo motivovať rómskych rodičov k tomu, aby svoje deti zapisovali v špeciálnych školách a neskôr už nemali záujem o ich preradenie do bežnej základnej školy. Keďže však neexistujú žiadne štatistické údaje o počte žiakov podľa národnosti, ktorí v jednotlivých rokoch poberali motivačné štipendiá tak v bežných, ako aj v špeciálnych školách, nie je možné toto naše tvrdenie vyvrátiť alebo potvrdiť.

Udeľovanie motivačných štipendií len za dochádzku do školy, tak ako je to v súčasnosti realizované, považujeme za chybný krok. Z hľadiska inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov by podľa nás význam udeľovania motivačného štipendia vzrástol, ak by sa opätovne udeľoval len žiakom v bežných základných školách, a to nielen za ich dochádzku,

ale aj celkový prospech. Takéto riešenie by mohlo byť určitým stimulom nielen pre rómskych rodičov, aby svoje deti zapisovali do bežných základných škôl, ale zároveň aj pre samotných rómskych žiakov, aby dosahovali lepší prospech a mali tak väčšiu šancu nielen študovať v bežnej základnej škole, ale študovať aj ďalej na stredných školách a získať tak v budúcnosti lepšie pracovné uplatnenie. V takomto prípade by sme motivačné štipendia mohli považovať nielen za dobrý impulz k inkluzívnemu vzdelávaniu rómskych žiakov v bežných základných školách, ale aj za dobrý impulz k ich celkovej sociálnej inklúzií v budúcnosti.

ZÁVER

Segregácia rómskych žiakov v špeciálnych školách veľmi výrazne prispieva k ich odsúvaniu na okraj spoločnosti, tzv. sociálnej exklúzii. V roku 2008 začal na Slovensku platiť nový školský zákon č. 245/2008, ktorý zakazuje diskrimináciu a segregáciu v školstve. V tom istom roku prijala vláda dokument Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, ktorého jedným z cieľov je aj znížiť počet rómskych žiakov v špeciálnych základných školách. Napriek tomu musíme konštatovať, že v špeciálnych základných školách, ako aj v špeciálnych triedach sa naďalej vzdeláva veľký počet rómskych žiakov.

V našom príspevku sme sa zamerali hlavne na príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov, ktorých existencia nemá svoj pôvod v rómskom etniku, ale ide skôr o príčiny v dôsledku zlého systémového fungovania v spoločnosti (nulté a prípravné ročníky, neefektívnosť využívania motivačných štipendií v ZŠ a ŠZŠ, absencia vhodných diagnostických a rediagnostických nátrojov, existencia segregácie v materských školách a pod). Uvedomujeme si však, že príčin segregovaného vzdelávania rómskych žiakov je oveľa viac a mnohé z nich majú svoj pôvod práve u samotných Rómov (ich hodnotový systém a postoj k vzdelávaniu, rodinné prostredie rómskeho dieťaťa a pod).

Literatúra

DOČKAL, V. a kol. 2001. *RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6 – 10 ročných detí.* Príručka. Bratislava. 49 s.

HAPALOVÁ, M., DANIEL, S. 2008 *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu.* Bratislava : Člověk v tísni, 47 s.

HORŇÁK, L. Romské etnikum. In LECHTA, V. et al. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha : Portál, 386 – 399 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 279 s. ISBN 80-80-83-028-2.

HÚŠOVÁ, M. 2003. Príčiny absencie rómskych detí v materských školách a ich dôsledky. In *Spravodaj Interface.* č. 4. [on-line] . [citované 2012-01-03] . Dostupné na: http://www.governance.sk/assets/files/interface_04n.html

KONTSEKOVÁ, J., KOŠŤÁL, C. 2010. Prehľad opatrení zameraných na žiakov zo znevýhodneného prostredia. In SGI: *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí.* Bratislava : SGI, 12 – 38s.

KOPČANOVÁ, D. 2006. Pomoc školského psychológa rómskym a ďalším sociálne znevýhodneným deťom. In *Vychovávateľ.* Bratislava : EDUCATIO, roč. LIII, č. 10, s. 07 – 12. ISSN 0139-6919.

KOVAŘÍKOVÁ, M. et al. 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáku ve vztahu k jejich školní úspešnosti*. Ústi nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyne, 105

s. ISBN 80-7044-225-5.
MACZEJKOVÁ, M., PAVELČÁK, J. et al.: 2002. *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 78 s. ISBN 80-8045-218-0.
SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P. et al. 2010. *Schola ExcLudus*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 220 s. ISBN 978-80-7414-221-5.
ŠOTOLOVÁ, E.: 2000. *Vzdelávání Romu*. Praha : Grada Publishing, 96 s. ISBN 80-7169-528-9.
TOMANOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej koľaji*. Bratislava : ADIN, 120 s. ISBN 80-89041-75-2.
VALACHOVÁ, D. et al. 2002. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 205 s.
Amnesty International. 2008. *Príbeh dvoch škôl. Segregácia Rómov do systému špeciálneho vzdelávania na Slovensku.* Londýn : Amnesty International International Secretariat, Index: EUR 72-007-2008. s. 33.
Amnesty International. 2010. *Kroky k ukončeniu segregácie*. Londýn : Amnesty International International Secretariat, Index: EUR 72-009-2010. s. 23.
Ústav informácií a prognóz školstva http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly
Ústav informácií a prognóz školstva http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---materske-skoly

Autor:
Mgr. Ivana Šuhajdová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: ivasuhajdova@gmail.com

EĽKONINOVA METÓDA STIMULOVANIA RANEJ GRAMOTNOSTI A JEJ EFEKTIVITA

Oľga Tokárová

Abstrakt

Príspevok predstavuje Eľkoninovu metódu tréningu fonematického uvedomovania, pričom zameriava pozornosť na použitie tejto metódy v rámci prevencie možných ťažkostí pri osvojovaní si čítania u detí. Charakterizuje východiská a princípy Eľkoninovej metódy ako nástroja na rozvoj jazykových prediktorov čítania. Predstavuje projekt, zameraný na hodnotenie efektivity Eľkoninovej metódy v porovnaní s efektivitou stimulačného programu v materskej škole u detí intaktných, ako aj v porovnaní s logopedickou intervenciou u detí, rizikových z pohľadu budúceho osvojovania si čítania.

ÚVOD

Problematika ranej gramotnosti zaujíma nesporne každého, kto sa vo svojom výskumnom zameraní zaoberá vzdelávaním detí predškolského a mladšieho školského veku. Na tomto mieste nie je naším cieľom komplexný pohľad na gramotnosť. Pozornosť sústredíme na problematiku osvojovania si čítania, definovanie možných prediktorov budúcej úspešnosti pri osvojovaní si čítania a predovšetkým sa zameriame na možnosti stimulácie týchto prediktorov u detí intaktných, ale aj u detí rizikových z pohľadu budúcej úspešnosti pri čítaní.

PREDIKTORY ČÍTANIA

K predpokladom úspešného osvojovania si čítania nepochybne patrí dobrý intelektový potenciál, schopnosť vizuálnej a sluchovej percepcie, koncentrácia pozornosti a pod. Hoci je úloha týchto schopností nesporná, dnes už vieme, že kľúčovými schopnosťami pri osvojovaní si čítania a písania sú jazykové schopnosti. Deti, ktorých jazykové schopnosti v predškolskom veku nie sú dostatočné, sú vo vyššej miere ohrozené vznikom špecifickej poruchy učenia, ako deti s dobrými jazykovými schopnosťami. K jazykovým schopnostiam, dôležitým pri osvojovaní si čítania a písania, patrí fonematické uvedomovanie, schopnosť rýchleho sériového pomenovania (rapid serial naming – RAN), verbálna pamäť, morfologické a syntaktické uvedomovanie, naratívne zručnosti sémantické uvedomovanie, a iné.

Fonematické uvedomovania. Schopnosť uvedomovať si segmenty slov, ako aj schopnosť realizovať vedomé manipulácie s týmito segmentmi, napr. izoláciu, deléciu, substitúciu a pod.

Rapid serial naming (RAN). Pod pojmom rýchle automatické pomenovanie rozumieme schopnosť rýchleho vybavovania si vzťahu medzi obrázkom alebo písmenom a jeho názvom. Umožňuje rýchlu identifikáciu a pomenovanie grafémy a úzko súvisí s neskoršou rýchlosťou čítania.

Verbálna pamäť. Schopnosť krátkodobej verbálnej pamäti umožňuje uchovať verbálnu informáciu a opätovne si ju vybaviť v prípade potreby.

Morfologické a syntaktické uvedomovanie. V našich jazykových podmienkach známe skôr ako jazykový cit (Vencelová, 2010). Hoci na základe doterajších zistení nevieme, akú presnú rolu morfologické a syntaktické uvedomovanie zohráva, ukazuje sa, že úroveň tejto

schopnosti v predškolskom veku korešponduje s úrovňou čítania v školskom veku (Elbro, Arnbrak, 1996).

Naratívne zručnosti. Pod týmto pojmom rozumieme schopnosť identifikovať, spracovať a primerane reprodukovať obsah prečítaného v správnej časovej a dejovej postupnosti.

Sémantické uvedomovanie. Kvalitná orientácia v sémantickom lexikóne umožňuje využiť porozumenie prečítaného a kontext na ľahšie dekódovanie. Oslabenie v tejto oblasti zhoršuje schopnosť čítať a porozumieť prečítanému napriek dobrým výkonom v iných jazykových oblastiach (Vencelová, 2010).

Hoci všetky uvedené jazykové schopnosti zohrávajú v osvojovaní si čítania dôležitú úlohu, významné miesto medzi prediktormi úspešného osvojovania si čítania zaujíma schopnosť fonematického uvedomovania.

FONEMATICKÉ UVEDOMOVANIE AKO PREDIKTOR ČÍTANIA

K vzájomnému vzťahu medzi fonematickým uvedomovaním a čítaním existuje niekoľko prístupov. Na jednej strane sa niektorí autori domnievajú, že dobrá schopnosť fonematického uvedomovania podmieňuje úspešné osvojovanie si čítania (Lachkovičová, 1998). Druhá skupina autorov naopak predpokladá, že fonematické uvedomovanie sa rozvíja ako následok čítania, pretože výskumy potvrdzujú, že po začatí výučby čítania prudko narastá schopnosť fonematického uvedomovania (Vandervelden, Siegel, 1995). Tretia skupina autorov predpokladá, že tento vzájomný vzťah je recipročný. Dobrá schopnosť fonematického uvedomovania je predpokladom dobrého čítania a spätne čítanie posilňuje schopnosť fonematického uvedomovania (Bus, et al., 1999). V našom príspevku sa prikláňame k názoru tretej skupiny autorov.

TRÉNING FONEMATICKÉHO UVEDOMOVANIA P.EĽKONINA

V zahraničí existuje viacero tréningových programov zameraných na tréning schopnosti fonematického uvedomovania u detí predškolského veku (Adams, 1998; Blachman, 1998 a iní). Väčšina autorov týchto programov sa odvoláva na prácu ruského profesora detskej psychológie D. B. Eľkonina, ktorý ako prvý už v päťdesiatych rokoch 20. storočia teoreticky odôvodnil vzťah medzi fonematickým uvedomovaním a čítaním (Eľkonin, 1992). Po jeho smrti bol v r. 1993 po prvýkrát vydaný šlabikár založený na jeho teoretických východiskách (Mikulajová, 2001). Prvá časť tohto šlabikára, ktorá sa zameriava na fonematické uvedomovanie ako na pregrafémové obdobie prípravy na čítanie, bola adaptovaná na slovenský jazyk a v r. 2001 publikovaná pod názvom Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina (Mikulajová, Dujčíková, 2001) a v roku 2004 vyšla aj česká adaptácia (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Výnimočnosť Eľkoninovej metódy v porovnaní s inými metódami, stimulujúcimi predčitateľské zručnosti a rozvíjajúcimi čítanie spočíva predovšetkým v jej psycholingvistických východiskách. Dieťa sa učí o jazyku, preniká do jeho štruktúry, učí sa ho vnímať systémovo, učí sa elementárne pravidlá v jazyku, ako aj to, že existujú výnimky z týchto pravidiel. V procese osvojovania si čítania sa dieťa oboznamuje najskôr so slabikami, neskôr s fonémami a až po dostatočnom zvládnutí uvedomovania si foném a manipulácie s nimi prechádza na osvojovanie si grafém. Jednotlivé grafémy nie sú dieťaťu predkladané na základe ich frekvencie výskytu v jazyku, ako je to v našich podmienkach pri výučbe čítania, ale na základe ich umiestnenia v štruktúre jazyka. Neustálym uvažovaním o jazyku, jeho štruktúre a systéme dieťa pracuje na metajazykovej úrovni.

Okrem psycholingvistického ukotvenia spočíva výnimočnosť Eľkoninovej metódy i v použitých metódach učenia, ktoré považujeme za rovnako dôležité ako obsah učenia. Učenie je explicitné, elementárne jazykové zákonitosti sú jasne definované a primerane veku prezentované. Dieťa neustále pracuje v zóne svojho najbližšieho vývinu (Vygotskij, 2004). V procese výučby sa využíva modelovanie pomocou materiálnych pomôcok (žetóny). Ako uvádza Mikulajová: „Vizualizácia a modelovanie názornými pomôckami umožňuje dieťaťu organizovať získané poznatky, rýchlejšie si vybavovať nové znalosti a kontrolovať prácu. Využívanie modelovania umožňuje dieťaťu prejsť od počutej abstrakcie (fonéma) ku znázornenej realite (graféma). Modely (žetóny, značky, schémy) sa postupne odbúravajú, získané znalosti sa interiorizujú a používanie modelov prestáva byť opodstatnené“ (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

Eľkoninova metóda tréningu fonematického uvedomovania pozostáva z dvoch etáp:

- Pregrafemická etapa, v našich podmienkach publikovaná v r.2001 (Mikulajová, Dujčíková, 2001). Pozostáva z 30 lekcií, obsahom ktorých je tréning analýzy slov na slabiky, analýzy slov na hlásky, diferenciácie samohlások a spoluhlások a taktiež diferenciácie tvrdých a mäkkých spoluhlások.

- Grafemická etapa (40 lekcií). Cieľom grafemickej etapy je okrem posilňovania schopnosti fonematického uvedomovania aj tréning realizácie fonémovo-grafémových a grafémovo-fonémových korešpondencií, ktorých zvládnutie je nevyhnutnou súčasťou procesu osvojovania si čítania. Keďže pracujeme s deťmi predškolského veku, zvolili sme pri koncipovaní metodiky možnosť, že deti aktívne pracujú iba s veľkými tlačenými tvarmi grafém. Malé tlačené tvary majú informatívne zobrazené na kartičkách, s ktorými pracujú. V prácach zahraničných autorov sa stretávame s tým, že tréning fonematického uvedomovania prebieha súčasne s tréningom grafémovo-fonémových korešpondencií. Na základe teoretických výskumov a praktických skúseností však považujeme Eľkoninov prístup za efektívnejší. Pri Eľkoninovej metóde venujeme dostatok času samotnému tréningu fonematického uvedomovania a až po dostatočnom rozvoji tejto schopnosti zavádzame postupne grafémy, ktoré nahradia fonémy. Neučíme dieťa dve nové veci (fonematické uvedomovanie aj grafémy), ale rozvíjame schopnosti postupne, čo považujeme za efektívnejšie.

Metodika druhej – grafemickej etapy v našej adaptácii (Mikulajová, Tokárová, nepubl.) pozostáva zo 40 lekcií, rozdelených do 7 tém:

1. Samohlásky.
2. Tvrdé spoluhlásky.
3. Mäkké spoluhlásky.
4. Obojaké spoluhlásky.
5. Ostatné spoluhlásky (q, w, x).
6. Dvojhlásky.
7. Čítanie (propedeutika čítania).

PROJEKT VÝSKUMU

Výskum má longitudinálny dizajn. Do výskumu sa zapojí 80 detí. Časť výskumu sa začala realizovať v školskom roku 2011/2012, časť bude prebiehať v nasledujúcich rokoch. Zaraďovanie detí do výskumu sa realizovalo na základe vopred stanovených kritérií

(IQ v skúške Ravenove progresívne matrice >75, výkon v Skúške syntézy hlások[1] 0-2 body). Deti, spĺňajúce uvedené kritériá boli následne vyšetrené súborom 20 testov na hodnotenie jazykových i nejazykových prediktorov čítania a rozdelené do experimentálnych (E1, E2) a kontrolných (K1, K2) skupín. Toto vyšetrenie sa realizovalo na začiatku posledného školského roku v materskej škole. So skupinami E1 a E2 je aktuálne realizovaný Tréning podľa Eľkonina - pregrafemická a grafemická etapa (spolu 70 lekcií). Po ukončení tréningového programu budú všetky deti vyšetrené rovnakým súborom testov na hodnotenie jazykových a nejazykových prediktorov čítania ako pri úvodnom testovaní. Všetky deti budú rovnakým súborom testov vyšetrené taktiež na konci 1. ročníka ZŠ, pričom okrem uvedených testov bude vyšetrená aj úroveň čítania. Následne bude porovnaný efekt Tréningu podľa Eľkonina pri stimulácii prediktorov čítania (v skupinách E1 a E2) v porovnaní s efektom stimulácie predgramotnostných schopností podľa bežného kurikula v materskej škole u intaktných detí (skupina K1) a u detí s narušeným vývinom reči v porovnaní s logopedickou intervenciou, zameranou na rozvíjanie ich jazykových schopností (skupina K2).

CIELE VÝSKUMU

1. Analyzovať teoretické prístupy, zaoberajúce sa ranou gramotnosťou, jej prediktormi a možnosťami stimulácie.

2. Zistiť úroveň prediktorov čítania u intaktných detí a u detí s narušeným vývinom reči na začiatku posledného školského roku pred vstupom do ZŠ.

3. Realizovať Tréning podľa Eľkonina u intaktných detí predškolského veku, ako aj u detí s narušeným vývinom reči.

4. Zmapovať vývin schopností, dôležitých pre čítanie u všetkých skupín detí predškolského veku po tréningu a zhodnotiť úroveň čítania u týchto detí na konci 1. ročníka ZŠ.

6. Porovnať efektivitu tréningu podľa Eľkonina: u intaktných detí s efektivitou stimulácie predčitateľských schopností v rámci predprimárneho vzdelávania (E1 a K1) a u detí s narušeným vývinom reči s efektivitou logopedickej intervencie, zameranej na rozvíjanie jazykových schopností (skupiny E2 a K2).

7. Zhodnotiť možnosti využitia Eľkoninovej metódy v predprimárnom vzdelávaní a v logopedickej intervencii.

VÝSKUMNÉ HYPOTÉZY

1. Predpokladáme, že intaktné deti, stimulované v predškolskom veku programom podľa Eľkonina, budú mať na konci 1. ročníka ZŠ lepšie zvládnuté čítanie izolovaných slov (technikou hlasného a tichého čítania) ako deti, stimulované predškolským programom podľa vzdelávacieho plánu MŠ.

2. Predpokladáme, že intaktné deti, stimulované v predškolskom veku programom podľa Eľkonina, budú mať na konci 1. ročníka ZŠ lepšie zvládnuté čítanie pseudoslov ako deti, stimulované predškolským programom podľa vzdelávacieho plánu MŠ.

3. Predpokladáme, že deti s narušeným vývinom reči, stimulované v predškolskom veku programom podľa Eľkonina, budú mať na konci 1. ročníka ZŠ lepšie zvládnuté čítanie

[1] Skúška je súčasťou testovej batérie predgramotnostných schopností vytvorených v rámci projektu ELDEL (www.eldel.eu; www.eldel.sk).

izolovaných slov (technikou hlasného a tichého čítania), ako deti s narušeným vývinom reči, ktoré absolvujú v predškolskom veku logopedickú intervenciu zameranú na rozvíjanie ich jazykových schopností v rovnakom časovom rozsahu.

4. Predpokladáme, že deti s narušeným vývinom reči, stimulované v predškolskom veku programom podľa Eľkonina, budú mať na konci 1. ročníka ZŠ lepšie zvládnuté čítanie pseudoslov ako deti s narušeným vývinom reči, ktoré absolvujú v predškolskom veku logopedickú intervenciu zameranú na rozvíjanie ich jazykových schopností v rovnakom časovom rozsahu.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Do výskumu plánujeme zapojiť 80 detí, rozdelených po 20 do nasledovných skupín:

E1: Intaktné deti, absolvujúce Tréning fonematického uvedomovania podľa Eľkonina v rozsahu 70 lekcií (frekvencia 2x týždenne, trvanie jednej lekcie 30-45 min).

E2: Deti s diagnózou narušený vývin reči – vývinová dysfázia (deti rizikové z hľadiska budúceho osvojovania si čítania), absolvujúce Tréning fonematického uvedomovania podľa Eľkonina v rovnakom rozsahu ako skupina E1.

K1: Intaktné deti, navštevujúce MŠ bežného typu. Deti zo skupiny K1 absolvujú prípravu na budúce osvojovanie si čítania podľa vzdelávacieho plánu MŠ.

K2: Deti s diagnózou narušený vývin reči – vývinová dysfázia (deti rizikové z hľadiska budúceho osvojovania si čítania). Deti budú zaradené do logopedickej intervencie, zameranej na rozvoj ich jazykových schopností.

OBSAH STIMULAČNÝCH PROGRAMOV

Z dôvodu vyrovnania množstva vstupných podnetov pri stimulácii skupín E1,E2 a K1, K2 sme uskutočnili analýzu programu podľa Eľkonina. Na základe tejto analýzy sme skonštatovali, že obsahom priemerne 60% každej lekcie je priamy tréning schopností fonematického uvedomovania, 15% je venovaných oboznamovaniu sa s novými grafémami a 25% stimulácii iných schopností (lexikálne, sémantické a morfologické uvedomovanie, propedeutika čítania). Na základe zistených skutočností sme stanovili kritérium pre stimulačný program kontrolných skupín K1 a K2.

Kontrolná skupina intaktných detí (K1) sa na pôde MŠ bude zúčastňovať stimulačného programu podľa vzdelávacieho plánu MŠ v rovnakej časovej dotácii (2x týždenne 30-45min). Uvedený program bude okrem časovej dotácie spĺňať dve kritériá: maximálne 60% úloh bude zameraných na rozvoj fonematického uvedomovania a deti budú počas realizácie programu oboznámené so všetkými tvarmi veľkých tlačených grafém, rovnako ako deti v skupine E1.

Kontrolná skupina detí s diagnózou narušený vývin reči – vývinová dysfázia, deti rizikové z hľadiska budúceho osvojovania si čítania (K2) bude stimulovaná logopedickou intervenciou, ktorej časová dotácia bude rovnaká ako časová dotácia Tréningu podľa Eľkonina (1-1,5hod týždenne). Okrem toho bude logopedická intervencia spĺňať dve kritériá: maximálne 60% času logopedickej intervencie bude venovaných stimulácii schopnosti fonematického uvedomovania a deti budú oboznámené so všetkým tvarmi veľkých tlačených grafém (rovnako ako v skupine E2).

MERANIE EFEKTIVITY

Výskumná vzorka bola na začiatku výskumu vyšetrená súborom 20 testov. Uvedené testy hodnotili jazykové, ale aj nejazykové prediktory budúcej úspešnosti pri osvojovaní si čítania: test syntéza hlások, izolácia prvej hlásky, izolácia poslednej hlásky, vynechanie prvej hlásky, vynechanie poslednej hlásky, párovanie slabík, prehadzovanie slabík, porozumenie viet, opakovanie viet, test morfematického uvedomovania, test opakovanie slov, test opakovanie pseudoslov, pamäť na čísla, test rozpoznávanie písmen, písanie písmen, písanie slov, čítanie slov, rýchle automatické pomenovanie objektov, rýchle automatické pomenovanie farieb, Ravenove farebné progresívne matrice. Výskumná vzorka detí bude rovnakým súborom testov vyšetrená po ukončení posledného roku pred vstupom do školy a taktiež po ukončení 1. ročníka ZŠ, keď budú k uvedeným testom pridané testy na hodnotenie úrovne čítania.

AKTUÁLNY STAV VÝSKUMU

Aktuálne prebieha prvá etapa výskumu, realizácia tréningových programov v intaktnej skupine (E1), ako aj u detí s diagnózou narušený vývin reči (E2). Výskum bude pokračovať v nasledujúcich rokoch, pričom záver výskumu je stanovený na jún 2014.

ZÁVER

V príspevku sme predstavili Eľkoninovu metódu rozvoja ranej gramotnosti. Ťažisko uvedenej metódy spočíva v stimulácii jazykových prediktorov úspešného čítania, ako najdôležitejších prediktorov, ovplyvňujúcich schopnosť naučiť sa čítať. Charakterizovali sme jednotlivé etapy tréningu a predstavili projekt merania efektivity uvedenej metódy. Keďže si uvedomujeme dôležitosť jazykových schopností, z ktorých dominantná je schopnosť fonematického uvedomovania pri osvojovaní si čítania, predpokladáme, že systematický tréning tejto schopnosti ovplyvní schopnosť detí naučiť sa čítať. Veríme, že po overení efektivity tejto metódy sa táto môže stať významnou súčasťou stimulácie detí predškolského veku, či už detí intaktných, ale aj detí rizikových z hľadiska budúceho osvojovania si čítania.

Literatúra

ADAMS, M.J. et al. 1998. *Phonemic Awareness in Young Children.* 1.vyd. Baltimore, Maryland: by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. ISBN 1-55766-321-1.

BUS, A. et al.1999. *Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies.* In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 91, No. 3. s. 403 – 414.

BLACHMAN, B. et al.2000. *Road to the Code. A Program of Early Literacy Activities to Develop Phonological Awareness.* Baltimore: Paul H. Brookes. ISBN 1-55766-438-2.

ELBRO, C., ARNBAK, E. 1996. *The Role of Morpheme Recognition and Morphological Awareness in Dyslexia.* In *Annals of Dyslexi.* Vol. 46, s. 209. ISSN 0736-9387

EĽKONIN, D. B. 1992. *Šlabikár.* 1.vyd. Moskva : Osveta. ISBN 80-85452-64-2

KRÁĽ, Á., SABOL, J. 1989. *Fonetika a fonológia*. 1. vyd. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00036-8

LACHKOVIČOVÁ, G. 1998. Fonologické uvedomenie v procese čítania nepočujúcich detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* 33, č. 3, s. 247 – 257.

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Eľkonina. Metodická príručka.* 1. vyd. Bratislava: Dialóg, spol. s.r.o.ISBN 80-968502-1-0

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. *V krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.* 1. vyd. Bratislava: Dialóg. ISBN 80-968502-2-9
MISTRÍK J. a kol. 1993**.** *Encyklopédia jazykovedy***.** 1. vyd. Bratislava: Obzor. ISBN 80-215-0250-9
VANDERVELDEN, M. C., SIEGEL, L. S. 1997. *Teaching Phonological Processing Skills in Early Literacy: A Developmental Approach*. In *Learning Disability Quarterly*. Vol. 20, Spring s. 63 – 81.
VENCELOVÁ, L. 2010. *Vývin ortografických schopností u slovensky hovoriacich detí – vývinové poruchy písanej reči v slovenčine.* Dizertačná práca. Bratislava : Katedra psychológie FFUK.
VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči.* Z vlastného prekladu ruského originálu texty vybral a napísal J. Průcha. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7

Autor:
Mgr. Oľga Tokárová
Ústav psychologických a logopedických štúdií
Katedra logopédie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: olgatokarova@gmail.com

MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝCHOVNÉHO PROGRAMU NA ROZVOJ NONKOGNITIVNÍCH FUNKCÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Barbora Tomanová

Iva Křoustková Moravcová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na tematiku výchovných programů a jejich potenciálu rozvíjet nonkognitivní funkce osobnosti dítěte. Zejména se orientuje na využití experimentální metody při zkoumání účinnosti programu. Sledovat budeme také možné přesahy výchovných programů např. do oblasti zlepšování klimatu třídy.

ROZVOJ NONKOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ

Škola je institucí, která neustále mění podobu v závislosti na kontextu doby. Od dob, kdy byl žák pasivním přijímatelem dogmatických informací jsme se přesunuli k myšlenkám, že žáky a zejména jejich rodiče máme považovat za zákazníky, jejichž zakázkou je získat kvalitní a konkurenceschopné vzdělání.

Škola měla vždy za cíl rozvíjet rozumovou stránku dítěte, pouze se změnila forma a metody jejího dosažení. Domníváme se, že škola samotná v myšlence kvalitního vzdělávání většinou tuto funkci také dobře plní. To, co jsme ale ještě stále dlužni svým žákům, je působení nejen na jejich rozumovou stránku, ale taktéž na stránku nonkognitivních funkcí.

Pod pojmem nonkognitivní funkce spatřujeme tu složku osobnosti, která se opírá nikoli striktně o rozum, ale především o emoce, charakter ad.

Jsme si vědomi toho, že prvotním úkolem pedagoga je rozvíjet žáky v konkrétním předmětu. Záleží na učitelově pedagogickém taktu, schopnostech a časových možnostech, zda dokáže řešit případné interpersonální nebo intrapersonální konflikty žáků. Z pohledu praxe má učitel/ka možnost zařadit rozvoj nonkognitivních funkcí do předmětu, jemuž vyučuje.

Na poli rozvoje nonkognitivních funkcí se může podílet řada odborníků. Psychologové, sociální pedagogové, speciální pedagogové, kteří se prostřednictvím různorodých výchovných programů a dalších intervencí snaží rozvíjet jednotlivé složky osobnosti dětí.

Ze zahraničních výchovných programů je jeden z nejrespektovanějších
a patrně také nejznámějších Penn Resiliency Program (dále jen PRP).

Jedná se o program, který byl zaveden na základních a středních školách jako prevence deprese u dětí a mládeže. PRP poskytuje i přímé návody jak úspěšně zvládat problémové situace, působí jak na kognitivní tak na nonkognitivní stránku (Gillham, Reivich, 2007).

Podobné programy rozvoje osobnosti dítěte se objevují i na Slovensku. Autorky Gajdošová a Herényiová (2006) se zaměřují prostřednictvím programu Škola priateľského partnerstva mimo jiné na rozvoj zdravého sebevědomí a sebeakceptace dětí.

KEMSAK

Systém KEMSAK profesora Zelinu, kde základnými nonkognitívnymi funkciami sú kognitívne, emocionálne funkcie, motivácia, sociálne zručnosti, orientácia v hodnotovom systéme a tvorivosť. V procese rozvoja osobnosti rozlišuje Zelina (2011, s. 25) tieto nonkognitívne funkcie:

K – kognitivizácia, ktorej cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy, kultivovať myslenie, poznávanie

E – emocionalizácia - jej cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie

M – motivácia – cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti, jej aktivity

S – socializácia – jej cieľom je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy

A – axiologizácia a autoregulácia osobnosti, ktorej cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť, riadiť svoje správanie k cieľom, hodnotám

K – kreativizácia – cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života

Kognitivizácia osobnosti

Kognitívne funkcie rôzni odborníci usporadúvajú do rôznych hierarchických štruktúr – taxonómií. V tomto usporiadaní sa postupuje od najnižších ku komplikovanejším funkciám, pričom vyššia funkcia v sebe automaticky obsahuje všetky nižšie poznávacie funkcie.

Zelina (2011) rozdeľuje funkcie takto:

1. vnímanie, senzomotorika, percepcia, apercepcia
2. pamäť (vštepenie, uchovanie, spracovanie, vybavenie informácií, javov, rozlíšenie, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie, jednoduchá príčinnosť javov)
3. nižšie konvergentné procesy (rozpoznanie, definovanie vecí, javov, rozlíšenie, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie, jednoduchá príčinnosť javov)
4. vyššie konvergentné funkcie (syntéza, analogické myslenie, zovšeobecňovanie, aplikácia, zložitá príčinnosť)
5. hodnotenie myslenia – príležitosť, aby človek niečo hodnotil, a to v oblastiach: racionálneho hodnotenia, estetickej oblasti, etickej oblasti
6. tvorivé myslenie (rozvíjanie imaginácie, fantázie, fluencie, flexibility, originality, elaboratívneho myslenia

Kognitívne funkcie možno zlepšovať pomocou rôznych metód a techník, akými sú algoritmy, heuristiky, tezaury, persuázia.

Algoritmy sú podľa Požára (Ďurič, Bratská a kol. 1997) schematické postupy pri riešení istej skupiny alebo triedy úloh, realizovaných konečným počtom úkonov, pričom každý tento krok je presne definovaný.

Heuristiky sú metódy tvorivého riešenia problémov, na rozdiel od algoritmov si vyžaduje prvky tvorivosti. Heuristika DITOR pomáha riešiť problémy v týchto nasledujúcich krokoch, ktoré sú všeobecné a dajú sa vyžiť v každej situácii: D ako definuj problém, I ako informácie možného riešenia problému, T ako tvorenie rôznych riešení, O ako ohodnoť riešenia a R ako realizuj riešenie.

Emocionalizácia

Už starovekí stoickí filozofi Epiktelos a Marcus Aurelius poukázali na to, že my ľudia môžeme ovplyvniť svoje myslenie. Nie úplne, ale do značnej miery.

Podľa Alberta Ellisa (2010) svoje pocity do značnej miery vytvárame, jednak sme sa to naučili od rodičov a iných ľudí a tak isto si ich spôsobujeme vlastným premýšľaním pomocou svojich rozumových i nezmyselných myšlienok.

Mozgová kôra alebo mysliaci mozog nám umožňuje mať pocity o svojich pocitoch, rozprávať o týchto pocitoch s druhými a sledovať ich a učiť sa z toho, ako na ne reagujú. Ak budeme deti učiť chápať ich emócie a rozprávať o nich, môžeme ovplyvniť mnohé stránky ich vývoja a ich úspešnosť v živote. Naopak, ak sa nám to nepodarí, môžu sa stať neprimerane citlivé na konflikty druhých. (Shapiro, 2004, str. 205)

Prvým krokom pri rozvíjaní emocionalizácie by malo byť sebauvedomenie a identifikácia vlastných citov.

Goleman (1997) vraví, že sebauvedomovanie znamená uvedomovať si svoju náladu a zároveň aj myšlienky, ktoré sa k nej viažu. Sebauvedomenie môžeme tiež charakterizovať ako nestrannú, neposudzujúcu pozornosť zameranú na stav nášho vnútra. Naše vnímanie citov nebýva nestranné. Medzi najčastejšie myšlienky vzťahujúce sa k emočnému uvedomeniu patrí „ Nemal by som sa takto cítiť“ alebo „ budem radšej myslieť na niečo krajšie, aby som sa rozveselil“.

Emócie a city

Podľa Zelinu (2011) emócie definujeme ako psychický odraz vo forme bezprostredného citového prežívania životného zmyslu javov a situácií, ktorý je podmienený vzťahom medzi ich objektívnymi vlastnosťami a potrebami subjektu. Emócie sú všeobecným citom, afekt je osobitný druh citu, analogicky je afektivita schopnosť citovej reakcie, kým emotivita je kapacita prežívania citov. Emócie zaznamenávajú o odzrkadľujú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe (odraz).

City sú jednou zo základných foriem prežívania vzťahu k predmetom a javom skutočnosti, ktorá sa vyznačuje relatívnou stabilitou. Nižšie city sú spojené s telesnými a biofyziologickými komponentmi, vyššie city delíme na sociálne (láska, nežnosť, sympatia; nenávisť, citový chlad, antipatia...), etické (svedomitosť, spravodlivosť, obetavosť, štedrosť; kriminalita, falošnosť, chamtivosť), estetické (krása, pôvab, vznešenosť; hnus, odpor vulgárnosť) a intelektuálne (nadšenie, hĺbavosť, fascinácia; ľahostajnosť, triviálnosť, povrchnosť)

Taxonómie

Tak ako pri kognitívnych funkciách, aj pri emocionalizácii poznáme usporiadania psychických funkcií do určitých celkov, sú to afektívne taxonómie.

Jednou je taxonómia D.R. Kratwohla, ktorý tiež opisuje situáciu v školách, kde sa miesto citovo-motivačno-hodnotovej výchovy uprednostňuje rozvoj oblasti kognitívnej, hoci žiadne poznávanie sa bez citov, hodnôt a motivácií nezaobíde.

Kratwohlova taxonómia afektívnej oblasti:

- **Prijímanie** – získavanie, senzitivita, uvedomenie, zvedavosť
- **Ohlas, odozva** – ochota a spokojnosť, citová odpoveď na podnety
- **Hodnotenie** – ocenenie a súhlas, akceptácia

- **Tvorenie pojmov** – organizuje sa systém hodnôt, citová kapacita
- **Internalizácia** – charakterizuje spôsob života, štýl, ide o citlivosť, zvnútornenie emócií, citov

Rogersovské stratégie emocionalizácie

Carl Rogers je autorom koncepcie PCE, person centred education, čiže výchova orientované na žiaka. V centre pozornosti nie je škola, učiteľ ale žiak.

Rogers (podľa Zelina, 2011) rozlišuje tri metódy stratégie emocionalizácie:

- **Metóda kongruencie.**

Osobnosť vychovávateľa tu hrá dôležitú rolu, je autentický, pravdivý, úprimný a otvorený. Žiakovi prejavuje hlbokú, úprimnú, nepredstieranú starostlivosť, ktorá má byť iba minimálne prepojená s hodnotením. Hodnotenia výkonov a správania robia žiaci sami, pedagóg túto činnosť organizuje, ide o bezpodmienečne pozitívny vzťah. Vychovávateľ prijíma dieťa tak ako rodič, jeho starostlivosť je úplná. Dôležité je, aby bol sám sebou, čím menej kladie pred žiakov svoju profesionálnu tvár, čím menej sa tvári ako profesionálna autorita, tým lepšie. Zlepšuje sa tým ich vzájomný vzťah, pravdepodobnosť, že žiak sa zmení, motivácia. Pedagóg má úprimne a otvorene prejavovať a prežívať svoje city, komunikovať ich. Cieľom je, aby tak robili aj žiaci, čiže aby boli k učiteľovi úprimní, mali k nemu dôveru, aby sa nepretvarovali. Mnohí pedagógovia majú masky neprístupnosti a autority, čo vedie k negatívnemu cíteniu sa žiakov v škole a znemožňuje ďalší progresívny vzťah.

- **Metóda empatie**

Empatia znamená vcítenie sa. V oblasti výchovy ide o vcítenie sa do žiaka, dieťaťa. Vychovávateľ si musí neustále všímať a klásť otázku, ako sa žiak cíti pri konkrétnej činnosti, napríklad pri odpovedi, hodnotení, práci a naopak snažiť sa, aby aj deti samy vyjadrovali svoje city a nálady. To sa dá docieliť rôznymi hrovými aktivitami, metódami a tiež technikami ako sú rozhovory na tému prežívania, dotazníky, pomocou umeleckého vyjadrenia, metódou tzv. panáčikov, písaním denníkov..

Pedagóg ale city nehodnotí, jeho prežívanie akceptuje a dieťa usmerňuje. Dieťa musí cítiť, že vychovávateľ sa snaží porozumieť jeho citom, jeho vnútornému svetu.

- **Metóda akceptácie**

Ide o bezpodmienečné pozitívne prijímanie druhého človeka. Dôležitý je moment, že pedagóg vnútorne prijíma dieťa také, aké je, aj so všetkými jeho nedostatkami, ktoré ale nehodnotí, nepripomína. Keď dieťa vníma, že pedagóg ho prijme aj s jeho negatívami, vyvolá to voči nemu dôveru, čo vedie k sebaexplorácii dieťaťa a ku korekcii chybných postojov. Dieťa pociťuje istotu v komunikácii s pedagógom, a preto nemusí mať obavy z vlastného zlyhania.

Motivácia

Je jednou z kľúčových otázok výchovy a tiež základnou podmienkou pri rozvíjaní tvorivosti, talentu, nadania a schopností každého človeka. Jej vonkajšími znakmi sú pracovitosť, vytrvalosť, snaha a túžba niečo dosiahnuť a tiež nespokojnosť s momentálnym stavom, cieľ ísť ďalej a získať niečo viac.

Zelina (2011) pripomína, že ľudský výkon sa skladá hlavne z motivácie a sociálnych podmienok, v ktorých človek žije. Výkon nie je len práca či učenie, ale aj cesta, ako človek postupuje pri sebazdokonaľovaní pri interakcii s ostatnými ľuďmi. Schopnosti obsahujú vedomosti, inteligenciu, kognitívne dimenzie myslenia a riešenia problémov. Motivácia

v sebe zahrnuje aj emócie a hodnoty, ciele. Podmienky v sebe obsahujú nielen sociálne podmienky (rodina, komunita, spoločnosť), ale aj prírodné či technické prostredie, ktoré určuje výkon človeka, jeho zmysel života.

Všeobecne možno povedať, že motivácia v sebe skrýva odpovede na otázky, prečo konáme tak ako konáme, a nie inak, prečo sa rozhodol takto, a nie inak, prečo skončil takto, a nie inak, zahrnuje v sebe faktory, ktoré podnecujú a usmerňujú ľudské správanie.

Najznámejšou teóriou motivácie je Maslowowa pyramída potrieb. Maslow rozdelil túto pyramídu do piatich stupňov od základných po tie najzložitejšie, najvyššie motivačné sily.

Základňu pyramídy tvoria *fyziologické*, život zabezpečujúce potreby ako je jedlo, pitie, dýchanie, spánok, sex. Bez nich nie je možné naplniť žiadnu z vyšších potrieb.

O stupeň vyššie stojí potreba *istoty a bezpečia*. Sú to už psychické potreby, vychádzajú z istoty začínajúcej v dôvere k matke. Mať svoj domov, o koho sa oprieť a cítiť sa bezpečne.

Keď sú tieto dve potreby uspokojené, prichádza na rad potreba *lásky a priateľstva.* Ide už o čistú psychologickú potrebu a vyžaduje si citovú zrelosť. Nie je to iba o prijímaní lásky, ale aj o dávaní.

Potreba *uznania a sebahodnotenia* v sebe vyjadruje potrebu pozitívne vnímať seba samého, vážiť si a mať sa rád. Patrí sem aj túžba po úspechu, po ktorého dosiahnutí má človek pocit sebaúcty a vlastnej hodnoty. Túto potrebu ťažko uspokojiť, ak človek nežije v prostredí, kde cíti bezpečie, istotu a lásku.

Najvyššou ľudskou potrebou je potreba *sebarealizácie* – sebaaktualizácie. Ide o metamotiváciu, títo ľudia sú vyspelí a ľudskí, nejde tu iba o dosiahnutie akéhosi cieľa, získanie moci alebo uznania, ale aj potreby naplnenia zmyslu života.

Socializácia

Socializácia je proces, v ktorom sa jednotlivec adaptuje, prispôsobuje sa sociálnemu prostrediu, poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním a stáva sa jeho efektívnym členom.

Podľa pedagogicko-psychologického slovníka (1997) je to proces, prostredníctvom ktorého sa indivíduum postupne začleňuje do spoločnosti, pričom socializácia prebieha od narodenia až po koniec života. Vo všetkých etapách životnej cesty sa socializačný proces uskutočňuje špecifickým spôsobom a prebieha v typických fázach vyznačujúcich sa osobnou kvalitou. Jeho výsledkom je osvojenie si špecifických ľudských kvalít a spôsobov reagovania na konkrétne spoločenské podmienky. Socializácia jednotlivca predstavuje postupný proces, ktorý je závislý od vnútorných podmienok (genetika) a vonkajších okolností, najmä kvality okolitého prostredia.

Pre deti mladšieho školského veku je najdôležitejším socializačným činiteľom školské prostredie a konkrétnejšie školská trieda, ktorá je pre ne výchovnou skupinou.

Tak ako každá skupina, aj trieda má svoje zákonitosti, štruktúru, ciele, vodcu. Vodca môže byť formálny aj neformálny, autoritatívny alebo demokratický. Ciele skupiny sa ľahšie dosahujú v **efektívnej výchovnej** skupine, ktorá rozvíja psychické funkcie svojich členov.

Metódy socializácie

Existuje mnoho metód a techník pomáhajúcich rozvíjať sociálne zručnosti detí napríklad metódu zmien postojov, situačné a inscenačné metódy, nácvik asertívneho správania, transakčná analýza, sociálno-psychologický výcvik, metódy zmeny klímy v skupine.

Transakčná analýza

Jej zakladateľom je Eric Berne a je to metóda, ktorá cestou učenia pomáha zmeniť nežiaduce vzorce správania, vychádza z predpokladu, že každý vystupuje v troch základných osobnostných vzorcoch, čiže sa správame ako tri osoby: rodič, dospelý, dieťa.

Rodič je ten, ktorý prenáša na svoje deti hodnoty, je nositeľom morálky a etiky. Je ten, ktorý prikazuje, určuje pravidlá a normy.

Dospelý je objektívny, vychádza z logiky. Na rozdiel od rodiča nepoučuje ani nerozkazuje ale radí, čo by urobil on a to bez zbytočných emócií. Niekedy sa môže javiť ako logický stroj.

Dieťa je studnicou citov a emócií, raz má pocity úzkosti, neskôr nadšenia. Dieťa v nás nám pomáha zapojiť sa do rôznych aktivít, hier, spriateliť sa s inými a najmä tešiť sa. Transakční analytici ďalej rozdeľujú dieťa na disciplinované, vzdorovité a prirodzené.

Transakcia je pritom stretnutie, prenos signálu od jednej osoby k druhej, rozoznávame rôzne transakcie.

Axiologizácia

Ide o výchovu k hodnotám, vytvoreniu hodnotového systému.

Práve hodnoty sú veľkou otázkou dnešnej spoločnosti, najmä mladých ľudí. Prevláda názor, že tradičné hodnoty sa vytrácajú a sú nahradené peniazmi, majetkom, rýchlym ziskom hoci aj na úkor obmedzenia práv ostatných. Ťažko ale posúdiť, čo je tá „dobrá“ hodnota.

Erich Fromm napríklad z hľadiska hodnotovej orientácie delí ľudí do dvoch základných kategórií, podľa toho v akom mode žijú, na dve skupiny. Jedna skupina žije v mode mať a tá druhá v mode byť. Nejde ale iba o vlastnenie majetku. Fromm vidí potrebu mať alebo byť na všetkých úrovniach života, na rôznych situáciách, procesoch od učenia sa, cez vieru, spomínanie, konflikty v rozhovoroch, čítanie, lásku, čiže dennodenne nás ovplyvňuje to, v akom mode fungujeme a tiež v akom mode fungujú ľudia, ktorých stretávam. (Fromm, 2007)

Podľa pedagogicko-psychologického slovníka sú hodnoty hlavné životné princípy, ktoré sa podieľajú na utváraní vzťahov človeka k rozmanitým stránkam jeho života. Ovplyvňujú celkový prístup k svetu a svojou zameranosťou sa orientujú do budúcna. Ovplyvňujú sociálne správanie i jeho konkrétne akty v špecifických situáciách. (Ďurič, Bratská a kol., 1997, str.106)

Hodnota je ale pojem mimoriadne zložitý, existuje veľké množstvo definícií, vyznačuje sa mnohostrannosťou a zložitosťou a navyše je to objekt vychádzajúci a odvíjajúci sa od rozličných filozofických, svetonázorových či ideologických koncepcií.

Dobre a prirodzene vštepené hodnoty pomôžu človeku zorientovať sa v živote, vybrať si tú správnu cestu. Deti preberajú hodnoty nás dospelých, odpozorujú ich od rodičov, blízkej rodiny, preberú mnohé zo spoločnosti, v ktorej žijú. Deti majú dnes neobmedzený prístup k informáciám, dokážu na základe získaných poznatkov rozhodovať, hodnotiť, sú ešte pružné, a toto by mal byť aj priestor pre osvietené školstvo. Ak nie doma, tak aspoň v školskom

prostredí prezentovať a podporovať tie skutočné hodnoty, tie pravé, dôležité, produktívne, kreatívne a hlavne ľudské a nekompromisne odsúdiť tie deštruktívne, umelé, manipulatívne.

Kreativizácia

Proces, ktorý nastáva u človeka, ktorý sa neuspokojí s daným, existujúcim stavom, ale bude chápať seba aj svet okolo seba ako neustále otvorený systém, systém umožňujúci zdokonalenie, zlepšenie. (Rosa, Turek, Zelina, 2001)

Rozvíjanie tvorivosti alebo výchova k tvorivosti vychádza zo základného predpokladu, že každý človek môže byť tvorivý. Tvorivosť pritom stojí na najvyššom mieste medzi kognitívnymi funkciami, prejavuje sa pri každej činnosti.

- **Kreatívna osobnosť a krajší svet**

Tvorivosť, ako významná vlastnosť a schopnosť osobnosti, môže každému človeku prostredníctvom odhalenia svojich vnútorných možností pomôcť nájsť spôsob, ako viesť krajší, zmysluplnejší a šťastnejší život, pomáha mu vidieť svet inak, hľadať nové možnosti a spôsoby riešenia problémov, konfliktov. Pre väčšinu ľudí sa ale tvorivosť, tvorba spája práve s umeleckou činnosťou, technickými výtvormi či vedeckými prácami. Toto je ale iba kultúrne podmienený predsudok. Tvorivosť je omnoho viac, je to spôsob bytia.

Zelina (1997) spomína hlavné mýty, ktoré stále panujú v našej spoločnosti, predsudky, ktoré mnohým zabraňujú stať sa tvorivejšími:

„*Len umelci sú tvoriví*“

„*Tvorivosť je zriedkavá*“

„*Tvorivosť je mystická a magická*“

„*Ja nemám na to, aby som bol tvorivý*“

- **Tvorenie Homo Creatos**.

Človek je súčasť prírody, ale zároveň aj jej výnimkou. Človek je výnimka aj medzi zvieratami, lebo nemá nepremenné, uzatvorené bytie, ale tvorí sám seba. Tvorivosť ho definuje ako človeka. Homo sapiens, ako človek rozumný, pokročil aj zásluhou psychológie do kategórie homo cogitans, a homo cogitans dnes vystupuje zo svojej rozumnosti a myslenia do sféry tvorivosti, prekračuje prah svojich a prírodných obmedzení ako aj prah obmedzení výrobcu (homo faber). Človek tvorca nie je vyčlenený z prírody, ostáva jej súčasťou ale zároveň je z prírody z časti prepustený, lebo sa k nej správa aktívne ako tvorca, ale aj deštruktívne, ako jej ničiteľ. (Zelina, 1995)

- **Tvorivá osobnosť**

Tvorivá osobnosť je systém regulujúci vzťahy človek – svet tak, že produktom je nový a hodnotný výtvor, pričom aj samotný proces a metódy tvorby môžu byť produktom.

Zelina (1995) opisuje cestu k vyššej tvorivosti osobnosti prostredníctvom regulácie:

1. Tvorivá regulácia vzťahov človek – svet je charakterizovaná vnútornou motiváciou.
2. Tvorivá osobnosť reguluje svoje správanie vzťahov k svetu a sebe na báze vnútornej a reverzibilnej lokalizácie príčin správania častejšie, ako na báze iných lokalizácií.
3. Osobnosť tvorivo regulujúca svoju činnosť v situáciách úloh sa bude skôr správať ako origin, t.j. bude sám seba považovať za pôvodcu správania.

4. Tvorivá osobnosť fixuje spôsob regulácie činnosti vo vzťahoch človek – svet tak, že u nej postupne prevláda motivácia výkonu a úspechu nad motiváciou vyhnutia sa neúspechu, či vyhnutia sa úspechu.
5. Tvorivá regulácia správania je postavená na prevahe kognitívnych motívov pri riešení vzťahov človek – svet a až na ďalších miestach je afektívna a interiorizovaná sociálna motivácia.
6. Tvorivá osobnosť je charakterizovaná tým, že sa usiluje uspokojovať najmä vyššie potreby na báze nižších.

Druhý horizont analýzy osobnosti z pohľadu tvorivosti rozlišuje 3 štýly regulácie ľudskej činnosti v oblasti riešenia rôznych úloh, problémov či životných situácií – praktistický, algoritmický a heuristický štýl.

- Praktistický štýl charakterizuje na jednej strane návykové, mechanické, rutinné, stereotypné a reflexívne správanie, a na druhej strane správanie a riešenie vzťahu človek a svet na báze pokusu a omylu.
- Algoritmický štýl predstavuje riešenie problémov na základe známych schém myslenia, logickými postupmi, overenými metódami riešenia zafixovanými v regulačnom štýle osobnosti. Algoritmus je sústava formálnych úkonov, operácií za pomocí ktorých sa mechanickým postupom dá vyriešiť problém, či úloha akéhokoľvek typu.
- Heuristický štýl je štýlom, v ktorom sa tvorivosť osobnosti prejavuje najviac. Od predošlých štýlov sa oddeľuje tým, že v heuristických krokoch sa vyskytuje krok, v ktorom sa využíva tvorivosť a kde nie je jasné, čo a ako aplikovať z naučených postupov, tiež nie je jasný výsledok. Život si práve pri riešení rôznych situácií najčastejšie vyžaduje heuristické postupy, avšak mnohí autori poukazujú na paradox, že v škole sa deti učia na báze regulácie praktistickej a algoritmickému riešeniu problémov.

HRA AKO METÓDA VÝCHOVY DETÍ K RESILIENCII

Teoretická východiska

Tvořivě humanistická výchova jako teoretické východisko našeho výzkumu je podpůrná z hlediska dimenze humanismu, který „reprezentuje nonkognitivní rozměr rozvíjení osobnosti“ (Zelinová, 2004).

V koncepci tvořivě humanistické výchovy je využitelná pro účely naší práce emocionalizace. Již od dětství je třeba budovat a usměrňovat základní schopnosti jako znalost vlastních emocí, sebeuvědomování, schopnost emoce ovládat, motivovat sebe samého a naučit se vnímat emoce druhých lidí. V neposlední řadě podporovat dovednosti v oblasti orientace v mezilidských vztazích (Zelinová, 2004).

Další inspirací k prováděnému výzkumu je koncept psychoedukace. Psychoedukaci lze vymezit jako cílené vzdělávání zaměřené na získávání kompetencí v oblasti sebepoznání, sociálního styku a sebeřízení (Svetlíková, 2008).

„Psychoedukační program je metoda (soubor metod) komplexního výchovného působení s cílem rozvoje potencialit jedince v oblasti medicínské psychoedukce (programy spolupráce s rodinou psychicky nemocného pacienta), v oblasti nápravy poruch prožívání a chování jako součást činnostních terapií a též v oblasti sociálně-emočního učení v tvořivě-humanistické výchově“ (Svetlíková, s. 240, 2008).

Hlavní metodou směřující k rozvoji nonkognitivních funkcí osobnosti je v tomto případě hra. Samotný program bude tvořený různorodými hrami, jejichž metodika bude směřovat právě k rozvoji emocionální stránky dítěte.

Hra je definována jako nezáměrný způsob učení, který je spojený se získáváním informací o světě a jeho fungováním, slouží ke zdokonalování funkcí osobnosti (Svetlíková, 2005).

Výzkumný problém

Základní otázkou je, zda a do jaké míry je možno výchovným programem zvýšit rozvoj nonkognitivních složek osobnosti. Předpokládáme, že jedním ze způsobů, jak směrovat žáky a žákyně k rozvoji nonkognitnivních funkcí, mohou být různé simulační hry a jiné aktivity. Vyvstává tedy otázka, zda může výchovný program složený z různých her pozitivně ovlivnit nonkognitivní funkce u dětí a pokud ano, jaký je jeho vliv? Nové poznatky tato práce může přinést také proto, že programy se většinou neorientují na děti ve věkové skupině, na kterou je práce zaměřena. Přesto se domníváme, že právě věkové období, kdy se u dětí začíná zásadně měnit pojetí vlastní osoby (více v kapitole vývojová psychologie) je klíčové podpořit alespoň na úrovni primární prevence jejich rozvoj a nasměrovat je k přemýšlení o vlastním místě v rámci různých sociálních struktur, ve kterých žijí.

Hlavná výskumná vzorka

Experimentálního působení se zúčastní žáci/žákyně navštěvující
4. ročník základní školy ve věku 9-10 let. Kontrolní skupinu budou tvořit žáci a žákyně 4. třídy navštěvující jinou základní školu.

Výběr subjektů do výzkumu bude dostupný. Obě skupiny budou shodné na základě znaků jako je věk, ročník, který děti navštěvují, pohlaví a podobná profilace školy.

V rámci našeho výzkumu jsme si vědomi, že je technicky téměř nemožné sestavit ideálně rovnocenné skupiny subjektů. Brání nám v tom především složitost náhodného výběru, který by vedl k sestavení skupiny, se kterou by se pracovalo.

Literatura

ĎURIČ, L.; BRATSKÁ, M: a kol.: *Pedagogická psychológia. Terminologický výkladový slovník.* 1.vyd. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4

ELLIS,A.: *Trénink emocí. Práce s emocemi na základě racionálně emoční terapie.* 2.vyd. Praha: Portál, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7367-719-0

FROMM, E.: *Mít, nebo být?.* 2.vyd. Praha: Aurora, 2007. ISBN 80-72993-68-2

GILLHAM, J., REIVICH, K. *Resilience research in children* [on line]. 2007. [citováno 2011–01–10], dostupné z: http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm>.

SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených dětí.* 1. vyd. Bratislava: Lingos, 2005. 186 s. ISBN 80-89113-23-0.

SVETLÍKOVÁ a kol., J. 2008. *Psychoedukácia I.* 1.vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 343 s. ISBN 978-80-223-25561-1

ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým. Metódy a formy tvorivého riešenia problémov.* 1.vyd. Šamorín: FONTANA Kiadó, 1997. 187s. ISBN 80-85701- 09-X

ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovní.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 78s. ISBN 80-8041-414-9

ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo.* 1.vyd. Bratislava: IRIS, 2000. 255s. ISBN 80-88778-98-0

ZELINA, M. a kol. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: MŠ SR, 2000
ZELINA, M.: *Sloboda osobnosti*. 1.vyd. Šamorín: FONTANA Kiadó, 1995. 133s. ISBN 80-857001-07-3
ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1.vyd. Bratislava: Iris, 1994. 161 s. ISBN 80-967013-4-7
ZELINA,M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* 3. doplnené vyd. Bratislava: IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0
ZELINA, M.: *Výchova tvorivej osobnosti*. 1.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1995. 256 s. ISBN 80-223-0713-0

Autori:

Mgr. Barbora Tomanová
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Ústav pedagogických štúdií
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: dtomanova@fedu.uniba.sk

Mgr. Iva Křoustková Moravcová
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Ústav pedagogických štúdií
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: Kroustkova.Moravcova@seznam.cz

ELEKTRONICKÝ UČEBNÝ MATERIÁL V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Daniela Uličná

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výskumným projektom autorky v oblasti tvorby a využívania elektronických učebných materiálov v primárnom vzdelávaní. Autorka predstavuje ciele, hypotézy a metodiku výskumného projektu.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

V súčasnosti počúvame veľa o informačno-komunikačných technológiách (IKT) v spojení so školstvom a taktiež o e-learningu, výučbových programoch, elektronických učebniciach, rôznych elektronických učebných materiáloch, ktoré sú tiež označované ako digitálny vzdelávací obsah. Prienik IKT do vyučovacieho procesu bol zaznamenaný najskôr v zahraničí, najmä v Spojených štátoch, ešte na začiatku 90-tych rokov. Podľa Greena (1998) už v roku 1994 boli žiaci testovaní, keď zisťovali, či používaná technika v hlavných predmetoch ovplyvnila a zvýšila ich úspešnosť v teste základných zručností Iowa. V Európe sa IKT na školách objavuje o niekoľko rokov neskôr. V Nórsku sa od roku 1996 sústredili na implementáciu technológií do škôl, ale edukačnému obsahu sa venovala len malá pozornosť. Na Slovensku sa snahy o zavedenie IKT do škôl objavujú v roku 1999 s projektom INFOVEK, ktorý vznikol ako občianska iniciatíva. Cieľom projektu INFOVEK bolo prostredníctvom IKT premeniť tradičnú školu na modernú globálnu školu tretieho tisícročia. (Asociácia Projektu Infovek, 2000) Aj keď sa v posledných rokoch na tento projekt pomaly zabúda, o čom svedčia aj jeho nefunkčné internetové stránky, musíme povedať, že projekt INFOVEK úspešne naštartoval proces informatizácie nielen slovenského základného a stredného školstva, ale významnou mierou prispel k informatizácii celej spoločnosti. Ďalším projektom, ktorý sa v testovacej prevádzke spustil 7.februára 2011, bol projekt Planéta vedomostí. Tento vzdelávací systém pre základné a stredné školy s profesionálne spracovaným digitálnym obsahom a jednoduchými ovládacími nástrojmi pre učiteľov a žiakov, žiaľ, nevydržal dlho. Projekt bol kvôli finančným prostriedkom zastavený. Planéta vedomostí mohla byť dobrou interaktívnou učebnou pomôckou pre moderné školy, ak by obsahovala väčšiu škálu vyučovacích predmetov a bola by prispôsobená nášmu kurikulu, ako ho definuje náš štátny vzdelávací program (2011).

Keďže sa náš výskum zameriava na vyučovací predmet vlastiveda, je potrebné uviesť, že v štátnom vzdelávacom programe (2011) je zaradený do vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť. Podľa charakteristiky predmetu vlastiveda skúma reálny svet, v ktorom sa žiak bezprostredne pohybuje. Je to blízke okolie domu, školy, obce alebo regiónu, v ktorom žiak žije. Už podľa tejto charakteristiky je zrejmé, že predmet vlastiveda je oproti iným predmetom, ako matematika, biológia, chémia, fyzika, prírodoveda, svojim obsahom špecifický, keďže sa zameriava na najbližšie okolie žiaka v priestore a čase, ktorý ho bezprostredne obklopuje. Výber vyučovacieho predmetu vlastiveda bol podmienený osobným záujmom o tento predmet a taktiež pestrosťou uchopenia jednotlivých tém v danom predmete.

PREDMET VÝSKUMU

Za predmet výskumu sme si zvolili elektronický učebný materiál, jeho tvorbu a využitie učiteľmi tretieho ročníka základnej školy. V prvej etape výskumu pôjde o zmapovanie jestvujúcich elektronických učebných materiálov v predmete vlastiveda a ich praktického využitia vo vyučovacom procese učiteľmi, pomocou dotazníkovej metódy. V druhej etape bude uskutočnený kváziexperiment, v predmete vlastiveda, vo vybranej triede tretieho ročníka základnej školy.

CIELE

1. Charakterizovať elektronické učebné materiály a ich postavenie vo vyučovaní vlastivedy.

- Vymedziť pojem elektronický učebný materiál;
- Zistiť názory učiteľov na dostupné elektronické učebné materiály z vlastivedy a mieru využívania elektronických učebných materiálov vo vyučovacom procese.

2. Vytvoriť elektronický učebný materiál pre predmet vlastiveda (tematický celok Spoznávame dejiny Slovenska),

- Analyzovať možnosti open-source software na vytvorenie elektronického učebného materiálu;
- Realizovať kváziexperiment zameraný na posúdenie účinnosti využitia elektronického učebného materiálu v praxi.

HYPOTÉZY

H1: Využitie elektronického učebného materiálu učiteľmi vlastivedy je minimálne – väčšina učiteľov nepoužíva žiadne elektronické učebné materiály v predmete vlastiveda.

H2: Dosiahnuté výsledky experimentálnej skupiny v postteste nie sú horšie ako výsledky kontrolnej skupiny v postteste.

H3: Žiaci považujú vyučovanie s využitím elektronického učebného materiálu za viac pútavé ako klasické vyučovanie bez elektronického učebného materiálu.

METODIKA

Výskum bude realizovaný na náhodne vybraných základných školách na celom Slovensku. V našom výskume budeme pracovať s týmito výskumnými metódami: dotazníková, kváziexperiment a štruktúrované interview.

Dotazníkovú metódu (Gavora, 2010) plánujeme použiť v prvej fáze výskumu. Pomocou výskumného nástroja - dotazníka chceme zmapovať vyžívanie elektronických učebných materiálov. Predvýskum bude realizovaný pred hlavným výskumom. Jeho hlavným cieľom bude overovanie čiastkových položiek v dotazníku a jeho celková konštrukcia, zrozumiteľnosť položiek dotazníka pre respondentov, eliminácia možnosti dvojznačných výkladov.

Kváziexperiment , ktorý bude predchádzať predtest, bude slúžiť na overenie vytvoreného elektronického učebného materiálu v prirodzených podmienkach triedy žiakov tretieho

ročníka v predmete vlastiveda. Po ukončení kváziexperimentu sa uskutoční posttest v experimentálnej aj v kontrolnej triede.

Štruktúrované interview použijeme následne v rozhovoroch so žiakmi, ktorí pracovali na predmete vlastiveda s nami vytvoreným elektronickým učebným materiálom.

OČAKÁVANÉ VÝSLEDKY A ICH PREDPOKLADANÉ VYUŽITIE

Výsledky výskumu poskytnú reálny pohľad na využívanie elektronických učebných materiálov učiteľmi a ich tvorbu v podmienkach slovenského školstva. Očakávame taktiež prínos do praxe v predmete vlastiveda pomocou elektronického učebného materiálu, jeho využívanie učiteľmi a žiakmi na získavanie vedomostí aj inou formou ako je klasické vzdelávanie.

Literatúra

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu.* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978-80-223-2951-4.

KOŽUCHOVÁ, M., MATÚŠKOVÁ, R. 2009. *Vlastiveda pre 3.ročník základných škôl.* Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA, 2009. ISBN 978-80-8091-151-5

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š. (ed.) 2005. *Slovník pedagogické metodologie.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2

Stav digitálnej gramotnosti v Nórsku http://www.edi.fmph.uniba.sk/tmp/asset_cache/link/0000017379/10-Norsko.pdf

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike 2011. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

http://caret.iste.org/index.cfm?fuseaction=studySummary&studyid=394

http://www.planetavedomosti.sk/vseobecne-informacie.html

Asociácia Projektu Infovek. 2000. http://www.infovek.sk/archiv.php

Autor:
Mgr. Daniela Uličná
Ústav preprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: dkulicna@fedu.uniba.sk

VÝVIN PROFESIJNEJ IDENTITY UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Michaela Vargová

Abstrakt

Príspevok opisuje návrh výskumu k dizertačnej práci autorky, ktorý sa bude zaoberať vývinom profesijnej identity učiteľov predprimárneho vzdelávania. Vymedzuje základné pojmy a teoretické východiská, ktoré sú pre koncipovanie výskumu kľúčové. V závere je prezentovaný návrh výskumu k dizertačnej práci autorky príspevku s využitím metódy životného príbehu a metódy štruktúrovania konceptov založených na dialogicko-konsensuálnom princípe.

ÚVOD

Vzťah profesijnej identity a subjektívnej edukačnej teórie sa podľa niektorých výskumov ukazuje ako veľmi tesný. To, ako učiteľ vníma sám seba, prirodzene ústi do jeho rozhodnutí a konaní (Kelchtermans, 2009). Ak chceme, aby reforma školstva na Slovensku nebola len formálnou, vyčerpávajúcou a prázdnou snahou, mala by byť podporovaná nielen „zhora nadol“, napríklad od legislatívy k učiteľovi, ale „zdola nahor“ – to znamená od myslenia učiteľov, od ich poňatia výučby, subjektívnych edukačných teórií. Bez tejto podmienky reforma de facto neprebehne. Jedine učiteľ ako aktívne zúčastnený spolutvorca môže reforme „dať život“. Jej konkrétny priebeh v materských školách bude v mnohom závisieť od poňatia profesie učiteľkami, od ich profesionality v dole naznačenom zmysle, teda aj od úrovne ich vzdelanosti, profesijnej sebareflexie a sebaporozumenia. Aj preto sme presvedčení, že výskum subjektívnych teórií a profesijnej identity učiteľov predprimárneho vzdelávania môže prispieť nielen k profesijnému sebaporozumeniu samotných jeho aktérov (individuálna rovina), ale aj vedeckému poznaniu v oblasti pedeutológie a tým lepšiemu a koncepčne zmysluplnejšiemu konaniu všetkých aktérov reformy školstva.

Cieľom príspevku je prezentovať návrh výskumu k dizertačnej práci, ktorá sa bude zaoberať vývinom profesijnej identity učiteľov predprimárneho vzdelávania.

PROFESIJNÁ IDENTITA UČITEĽA

Koncept profesijnej identity je definovaný rôznymi spôsobmi pod rôznymi teoretickými pohľadmi. Tieto definujú profesijnú identitu z rôznych aspektov. D. Beijaard, C. M. Meijer a N. Verloop (2004, s 113) považujú tento koncept za nikdy „nekončiaci proces integrácie osobnej a profesionálnej stránky stávania sa učiteľom“. Zdôrazňujú, že profesijná identita nie je stabilnou entitou, nemôže byť preto intepretovaná ako stabilná a jednotná. Ako hovorí Harré a Gillet (2001, s. 124) „vedomie vlastnej individuality nie je niečo, čo človek raz objavil pozorovaním a čo môže z času na čas skontrolovať nahliadnutím do svojho vnútra“.

D. Beijaard, N. Verloop a J. D. Vermunt (2000) vymedzili profesijnú identitu učiteľa ako vnímanie seba ako experta na svoj odbor,vnímanie seba ako pedagogického experta, vnímanie seba ako didaktického experta. Tieto sú ovplyvňované širším kontextom vyučovania, učiteľovými skúsenosťami či jeho životným príbehom.

Na základe výskumov vedených biograficko-naratívnymi postupmi vymedzili D. Beijaard, C. M. Meijer a N. Verloop (2004) **štyri znaky profesijnej identity:**

- Profesijná identita je nikdy nekončiaci **proces interpretácie a reinterpretácie skúsenosti**, počas ktorého sa učiteľ neustále pýta „Kto som teraz?“, no taktiež „Kým sa chcem stať?“. Je to proces anticipačnej reflexie, dynamický a nestabilný.
- Profesijná identita predstavuje tak **osobnosť, ako aj kontext**. To znamená, že od učiteľa sa síce očakáva, že si osvojí unifikované profesijné charakteristiky, postoje, či znalosti (knowledge), no každý učiteľ sa s procesom ich osvojovania vysporadúva jedinečným spôsobom podľa hodnoty, ktorú im on sám pripisuje. Tento proces je limitovaný taktiež kultúrou školy, ktorá ho do značnej miery spoluurčuje.
- Profesijná identita sa skladá z **čiastkových identít** (sub-identities), ktoré sú viacmenej harmonizované, pričom niektoré sa dajú považovať za centrálne, iné za periférne. Ideálne nie sú v konflikte, ale vyvážené. Počas prípravy na profesiu učitelia často takýto konflikt zažívajú. Skúsení učitelia zase často zažívajú takýto konflikt, pri zmene pracovného prostredia, či novinkách vo vzdelávaní.
- **Činnosť, konanie** je dôležitým prvkom profesijnej identity. Táto sa môže vyvíjať len aktivitou učiteľa v procese profesijného rozvoja. Spoluurčuje ju cieľ, ktorý učiteľ sleduje a **zmysel**, ktorý vo svojej práci vidí. Profesijná identita nie je teda čosi, čo učiteľ vlastní. Stojí za významom, ktorý pripisuje svojmu konaniu.

Učiteľ vníma sám seba a rozumie si v kontexte profesijných činností, ktoré majú interpersonálny charakter a ich kvalita a obsah sa mení v čase, v procese jeho profesijnej dráhy, profesijného rozvoja. Sebapoňatie učiteľa ako profesionála bude mať preto v tomto zmysle nie statický, ale **dynamický charakter**. G. Keltchtermans (2009) z tohto dôvodu nahrádza pojem **profesijnej identity** (ktorý považuje za statický) pojmom **profesijné sebaporozumenie (**professional self-understanding**),** pretože podľa neho pojem „identita“ nevystihuje to hlboké a pravdivé jadro osobnosti, ktoré tvorí skutočné „self“ (Keltchtermans, 2009). Analýza životných príbehov učiteľov získaných pomocou naratívno-biografických metód, teda autentických výpovedí viedla G. Keltchtermansa k vyčleneniu týchto súčastí sebaporozumenia učiteľov, pričom prvé štyri sa nachádzajú v retrospektívnej a posledná (future-perspektive) v prospektívnej dimenzii učiteľovho profesijného „Ja“

Self-image – sebaobraz je *deskriptívnym komponentom* profesijného sebaporozumenia a vyjadruje to, ako učitelia typizujú sami seba ako učiteľa. Je to obraz založený na sebavnímaní a do značnej miery je ovplyvnený tým, ako učiteľa vníma okolie (žiaci, rodičia, kolegovia, nadriadení a pod.)

Self-esteem – sebaúcta je *evalvačným komponentom* profesijného sebapoozumenia. Je priamo závislá od odpovede na otázku „ako dobre pracujem ako učiteľ?“ Sebaúcta je tiež dôležitá pre spokojnosť v práci a pocit naplnenia učiteľa.

Task-perception – vnímanie úloh, je *normatívnym komponentom* profesijného sebaporozumenia**.** Záhŕňa učiteľovu predstavu o tom, čo je súčasťou jeho profesijných činností..

Job motivation – motivácia k povolaniu je *konatívnou zložkou* profesijného sebaporozumenia učiteľov a predstavuje motívy alebo prvky, ktoré spôsobujú, že sa jedinec rozhodne stať sa učiteľom.

Future-pespektive – perspektíva budúcnosti ako *časová zložka* je vyjadrením učiteľovho očakávania ohľadne jeho budúcnosti v profesii. Toto očakávanie do budúcnosti dáva konaniu učiteľa dáva zmysel a je prirodzenou súčasťou historického rozmeru osobnosti (časovosti ako

základnej vlastnosti ľudského bytia). Je súčasťou plánovania profesijného rozvoja každého učiteľa. (Keltchtermans, 2009).

Profesijné „Ja“ učiteľa je ovplyvňované osobnostnými zvláštnosťami učiteľa a sociálnym kontextom, v ktorom sa učiteľ pohybuje (Mareš, 1996). Nejde len o profesionálne prostredie, vo veľkej miere poňatie role učiteľa ovplyvňujú práve **mimoškolské skúsenosti** a **osobná životná história učiteľa.** Aj týmto by sme chceli preto v našom výskume venovať pozornosť. Učiteľovo poňatie vlastnej profesie chceme zasadiť do širokého kontextu jeho osobnej aj profesijnej histórie. R. Švaříček (2009) hovorí v súvislosti s identitou učiteľa o osobnej, sociálnej, profesijnej typizovanej identite a o identite ideálneho učiteľa.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMNÉHO PROJEKTU VÝVINU PROFESIJNEJ IDENTITY UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Náš pohľad na problematiku sa opiera o obraz človeka, ktorého východiskovým bodom sú **konštruktivistické východiská**, presnejšie **epistemologický model subjektu** (Groeben,1988, Wahl 1991). Človek v tomto poňatí je schopný nahliadať na svet nezávisle od prostredia, ktoré opisuje, vysvetľuje a na ktoré nazerá z pozície významu pomocou sebou skonštruovaných kategórií. Dáva otázky, navrhuje, overuje hypotézy, získava poznatky a tvorí si predstavy a presvedčenia, ktoré mu slúžia ako základ orientácie vo svete. Uvedený model najvýraznejšie rozpracoval G. Kelly, ktorý svoje poňatie človeka ako vedca (**man as scientist**) založil na paralelnom poňatí medzi objektívnou a subjektívnou teóriou. (Groeben, 1988).

Už samotný pojem „subjektívne teórie učiteľa“ odkazuje na jeho východiská v **personalistickej teórii vzdelávania**, ktorá zdôrazňuje pojem autonómie a slobody subjektu, aspekt sebarozvoja osobnosti (dieťaťa i učiteľa) v procese edukácie (Bertrand, 1998). Tá sa stáva druhým teoretickým jadrom nášho prístupu. Pre takýto pohľad na edukáciu je charakteristické, že je vnímaná ako proces **jedinečný, neopakovateľný a nepretržitý**. Ak teda ponímame edukáciu ako stretávanie sa dvoch subjektov s cieľom sebarozvoja a subjektívne edukačné teórie ako predpoklad ich konania, pôjde v mierne nadnesenom zmysle teda aj o interakciu subjektívnych teórií učiteľa a dieťaťa.

Tretím jadrom je prístup **sociálneho konštruktivizmu.** Konanie učiteľa je interaktívne, má vždy sociálny rozmer. Inšpiratívnou (z hľadiska štruktúry i jej sociálneho aspektu) sa preto v tejto súvislosti ukazuje **teória sociálnej reprezentácie** S. Moscovica (podľa Novák, 2009), ktorej predmetom je okrem fenoménov sociálnej povahy aj myslenie v spoločenskom kontexte zasadené do každodennej reality. Podľa tejto teórie realitu poznávame cez **filter sociálneho a kultúrneho diskurzu** a ku konaniu dochádza vždy až po prihliadnutí k **sociálnemu kontextu** daného javu (Novák, 2009).

Štvrtým teoretickým jadrom nášho výskumu sa stalo **diskurzívne a naratívne poňatie identity človeka.** D. Dennett (2008) hovorí, že naše ***ja* je možné prepisovať,** musí však ostať (s výnimkou psychických porúch) **konzistentné**. Človek sa bežne vracia do minulosti, ktorú prehodnocuje, o ktorej premýšľa a tým ju „prepisuje“. Prostredníctvom tohto procesu sa postava, ktorou je dnes vymedzuje, odlišuje od tej, ktorou bol včera. R. Harré a G.R. Gillet (2001) podobne zdôrazňujú, že vedomie seba nemôže existovať bez vlastnej **autobiografie**, bez vedomia vlastnej životnej histórie. „*Existencia v danom momente času, uvedomovanie si minulosti a očakávanie budúcnosti sú súčasťou vedomia seba každého jednotlivca.“* (Harré, Gillet, 2001). Aby však človek bol schopný určitý moment zatriediť do udalostí svojho života, musí mať **vedomie vlastnej identity.**

I keď prostredníctvom navrhovaných výskumných metód chceme zasadiť učiteľove profesijné *ja* do širšieho časového a priestorového kontextu, pozornosť zameriame na tie oblasti a súčasti skúsenosti a zážitkov, ktoré učitelia považujú za kľúčové pre tvorbu vlastnej profesijnej identity a jej vývin, respektívne tie, ktoré sa skutočne profesionality bližšie dotýkajú. Zameriame sa teda prednostne na **subjektívne vnímanie a subjektívne významy**, ktoré učitelia svojim skúsenostiam a zážitkom pripisujú. Konceptuálny rámec bude tvoriť **systém komponentov profesijného sebaporozumenia učiteľov** tak, ako ho vymedzil Keltchtermans (1993, 2009). V rámci nich predpokladáme skryté prezentovanie systému učiteľových presvedčení (teacher beliefs) a v ňom konkrétne **subjektívne edukačné teórie,** pričom budeme sledovať práve subjektívne teórie vzťahujúce sa na poňatie seba ako učiteľa (stále v kontexte životného príbehu učiteľa. V tomto príbehu chceme zachytiť tematizovanie určitej riešenej dilemy v procese profesijného stávania sa učiteľom, ktorá bude overovaná v ďalších fázach výskumu (nižšie).

NÁVRH METODOLOGICKÉHO POSTUPU VÝSKUMU

Vývin profesijnej identity je proces, ktorý sa nedá presne *časovo vymedziť*. Učiteľ sa nestáva učiteľom iba počas praxe či počas štúdia. Nedá sa ani *lokalizovať*, učiteľ sa nestáva učiteľom len v škole. Je to proces náročný a dlhodobý a i keď svojím spôsobom možno existuje hranica, keď si môžeme povedať „som učiteľ“, nie je *nikdy ukončený*.

Výskumný projekt, ktorý tu navrhujeme, je inšpirovaný holandským a belgickým výskumom v tejto oblasti (Beijaard 2004, podobne Keltchtermanns 1993) Sleduje profesijnú identitu učiteľov z troch pozícií:

1. rekonštrukcia profesijnej identity učiteľky v materskej škole v kontexte životného príbehu
2. charakteristika a bližšie špecifiká profesijnej identity učiteliek v materských školách
3. ako učitelia svoju profesijnú identitu prezentujú vo svojom životnom príbehu.

Hlavná výskumná otázka znie: „Ako sa vyvíja profesijná identita učiteľky v materskej škole v kontexte biografickej rekonštrukcie jej profesijnej dráhy?“

Špecifické výskumné otázky:

- Ako učiteľky predprimárneho vzdelávania rekonštruujú svoju profesijnú identitu?
- Ktoré udalosti v živote považujú učiteľky predprimárneho vzdelávania pre konštruovanie svojej profesijnej identity za kľúčové?
- Aké dilemy a rozpory musia učiteľky vo vzťahu k vlastnej profesijnej identite riešiť?

Operacionalizáciou výskumnej otázky na základe vyššie uvedených prístupov sme si stanovili nasledovné **čiastkové ciele**:

- Opísať priebeh vývinu poňatia učiteľskej role od naivných predstáv po reálny výkon učiteľskej profesie.
- Analyzovať subjektívne vnímanie významu prezentovaných kľúčových udalostí pre budovanie resp. udržanie si profesijnej identity učiteľa.
- Definovať zlomové momenty a determinanty zmien poňatia učiteľskej profesie a jej dopad na profesijnú identitu učiteľa v procese profesijného rozvoja.
- Hlbšie analyzovať argumentačnú štruktúru učiteľom prezentovanej dilemy medzi prezentovanou profesijnou identitou učiteľa a poňatím učiteľskej profesie.

- Overiť, či deklarovaná a prezentovaná profesijná identita učiteľa je aj prakticky realizovaná.

Výskumnú vzorku bude tvoriť 10 učiteliek predprimárneho vzdelávania s praxou viac ako 10 rokov, z toho 2 učiteľky na dôchodku. Konečný počet učiteľov bude však prehodnotený po uskutočnení 2. etapy výskumu. Výskumná vzorka je tvorená **zámerným výberom** na základe kritérií : prax v materskej škole minimálne 10 rokov, komunikatívnosť a ochota učiteľky rozprávať o svojom životnom príbehu a hlbšie ho analyzovať vzhľadom na tému výskumu.

Časový plán samotného výskumu

Výskum bude realizovaný postupne v nasledovných etapách, z ktorých niektoré už prebehli, resp. prebiehajú:

1. ETAPA VÝSKUMU (SEPTEMBER 2010 – NOVEMBER 2011):

- Zhromaždenie, štútium a analýza relevantnej domácej a zahraničnej literatúry a iných informačných zdrojov venujúcich sa skúmanej problematike,
- Osobné konzultácie z vybraných teoretických a metodologických problémov s odborníkmi na Slovensku i v Českej republike (korekcie v nástrojoch a metodológii)

2. ETAPA VÝSKUMU (NOVEMBER 2011 – MAREC 2012):

- Realizácia predvýskumu na vybranej vzorke učiteľov MŠ formou metódy „Inventára nedokončených viet“, reflexívního dotazníka „Spomienkové zrkadlo“ a voľnej výpovede na tému „Vlastná profesijná projekcia“
- Prostredníctvom kategorizácie a typizovania výpovedí učiteliek budú zostavené kľúčové okruhy pre ďalšiu hlbšiu analýzu poňatia učiteľskej profesie a konkretizáciu výskumného problému a výskumnej otázky. (táto fáza aktuálne prebieha)
- Spracovanie teoretických východísk dizertačnej práce.

3. ETAPA VÝSKUMU (MAREC 2012 – FEBRUÁR 2013):

- Realizácia vlastného výskumu:

Navrhované fázy 3. etapy výskumu:

1. fáza zberu údajov:

Metóda „Životný príbeh učiteľa“

- vývin profesijnej identity učiteľky v materskej škole v kontexte životného príbehu
- prakticky orientované presvedčenia a vedomosti učiteľa (subjektívne edukačné teórie)
- charakteristika a bližšie špecifiká profesijnej identity učiteliek v materských školách
- kľúčové osoby a udalosti, ktoré vyvolali zmeny v profesijnej identite učiteľa

Marec – apríl 2012

Realizácia predinterwiev a výber výskumnej vzorky na základe zvolených kritérií

Máj – jún 2012

Zber prvých údajov:

- Realizácia biograficko-naratívneho interwiev vo vyššie uvedených fázach (kap. 6.2)

Júl – september 2012

Analýza a interpretácia získaných údajov, definovanie základných rozporov a dilem, ktoré učitelia riešia, tvorba metafor k ďakšej fáze výskumu

2. fáza zberu údajov:

Zmapovanie argumentačnej štruktúry konkrétneho konštruktu, ktorý sa ukazuje ako najrozporuplnejší.

Metóda: Struktur Lege Technik (metóda štruktúrovania konceptov)

- Metóda štruktúrovania konceptov

November 2011

- Analýza a interpretácia údajov z druhého zberu

3. fáza zberu údajov:

Explanatívna validizácia prezentovanej subjektívnej teórie učiteľa.

- Observačná mikroanalýza vyučovacej jednotky alebo participačné pozorovanie podľa zamerania na základe analýzy údajov z predošlých fáz

4. ETAPA VÝSKUMU (MAREC 2013 – JÚN 2013):

- sumarizácia a interpretácia získaných výsledkov a ich zapracovanie do dizertačnej práce

Pre rekonštrukciu vývinu profesijnej identity učiteľa navrhujeme kombináciu postupov, ktoré budú na seba bezprostredne nadväzovať, majú kumulatívny charakter. Využijeme teda **postupy konštantnej komparácie** ako ju popísal Š. Švec (1998), kde výskumné hypotézy a následne výskumné tvrdenia budú formulované až na základe skúmaných a porovnávaných javov. Jednotlivé fázy budú na seba nadväzovať, ďalšie zhromažďovanie dát bude vychádzať vždy z predošlého kroku. Ďalší krok bude teda nasledovať vždy až po analýze a interpretáci dát predošlých. Týmto by sme chceli zabezpečiť **trianguláciu** výzkumného postupu.

Životný príbeh učiteľa

Metóda životného príbehu (life story) je často využívaným výskumným nástrojom na zachytenie profesijnej identity učiteľov. Ako výskumnú metódu ho chápeme ako *„svojbytný kvalitatívny metodologický prístup, využívaný sociálnymi vedcami na opis a pochopenie zložitej sociálnej a psychickej reality ľudského bytia“* (Lukas, 2006, s. 37). McAdams (2001) hovorí v tomto kontexte o identite ako o internalizovanom životnom príbehu, teda **naratívnej identite**. Prostredníctvom rekonštrukcie životného príbehu môžeme zachytiť hodnoty, presvedčenia, kľúčové udalosti, ciele, pespektívy a obrazy seba a druhých a taktiež rôzne faktory (vnútorné a vonkajšie), ktoré sa z pohľadu učiteľa môžu podieľať na formovaní jeho konkrétnej životnej dráhy. Analogicky k našej téme ide o postup, ktorý sa snaží zachytiť profesijnú identitu učiteľa vo všetkých súvislostiach a pochopiť vývin profesijnej identity učiteľa nielen z hľadiska profesijného, ale i hľadiska širších súvislostí osobného a sociálneho kontextu života učiteľa (bližšie Gavora, 2001a, 2001b). Stotožňujeme sa s myšlienkou G. Keltchtermansa a R. Vandenbergheho (1993), že tak profesijnú identitu, ako aj akejkoľvek parciálnej časti konania a rozhodovania učiteľa nemôžeme porozumieť bez jej zasadenia do **kontextu celoživotného vývinu učiteľovej profesionality**.

Výskum životného príbehu sa odporúča zorganizovať do viacerých fáz (Lukas, 2006):

1. fáza – preintewiev: prvý, relatívne neformálny rozhovor výskumníka s učiteľom. Jeho cieľom je zoznámenie sa s respondentom, nastolenie dôvery a naznačenie, o čo nám v ďalších rozhovoroch pôjde.

2. fáza – pološtrúkturované interwiev: táto fáza je už nahrávaná. Keďže nejde o prosté interwiev, ale o hlbšie zamyslenie sa nad zmyslom a významom životných udalostí, dĺžka rozhovoru je približne 1,5 hodiny.

3. fáza – spracovanie získaných dát:

- transkripcia interwiev
- základná interpretatívna analýza získaných dát

4. fáza – holistické interview: sa realizuje zhruba mesiac po fáze predošlej. Ide o komunikatívnu validizáciu interpretácie získaných dát výskumníkom, ktorá má spresniť, prípadne potvrdiť výskumníkovu analýzu výpovedí učiteľa (Lukas, 2006).

5. fáza – konečná podrobná analýza získaných dát na základe položených výskumných otázok.

Metóda štruktúrovania konceptov

Jednou z najpoužívanejších metód na mapovanie subjektívnych teórií je **technika štruktúrovania konceptov (Struktur-Lege Technik – SLT).** Vyvinutá bola skupinou psychológov okolo N. Groebena a B. Scheele v Heildelbergu (Scheele, Groeben, 1988). Prostredníctvom tejto metódy je možné vizualizovať subjektívnu teóriu v grafickej podobe v tzv. Flussdiagram (nemecký výraz).

Metodický postup:

1. Komentovanie metafor – verbalizovanie svojich presvedčení vo vzťahu k predloženým metaforám vyjadrujúcim určitým rozpor (dilemu) v konaní učiteľa

2. Kontrastné interwiev – vo vzťahu k riešenej pedagogickej dileme.

3. Transkripcia komentárov metafor a interwiev a identifikácia konceptov – tie sa zapíšu na kartičky, s ktorými sa ďalej pracuje.

4.Technika štruktúrovania konceptov – aktualizácie argumentačnej štruktúry prezentovaných výrokov, skúmaná osoba spomínané výroky na kartičkách ukladá do vzájomných vzťahov, ktoré vyjadrujú vysvetlenie, rozpor, dôsledok, prípustku alebo prítomnosť niečoho. Tieto vzťahy sú označené symbolom.

5. Interpretácia subjektívnej teórie

SPRACOVANIE A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV

Dáta budú analyzované v dvoch krokoch. **Vertikálna analýza** nám umožní komplexne interpretovať profesijnú identitu učiteľa a subjektívnu teóriu vzťahujúcu sa k nej. Na základe všetkých predošlých krokov realizujeme finálnu syntézu získaných údajov. **V horizontálnej analýze** porovnáme získané údaje medzi samotnými respondentmi a pokúsime sa nájsť spoločné črty a pravidelnosti opakujúce sa v profesijnom príbehu učiteliek (Kelchtermans, 1993, podobne Švaříček, 2009).

Keďže skúmaných osôb bude viac, v práci nebude priestor na prezentáciu ich individuálnych portrétov. Výsledkom finálnej analýzy a interpretácie bude teda skôr hromadný portrét,

do ktorého každá osoba zapadne, no jej individualita sa príliš zdôrazňovať nebude (podobne Gavora, 2002).

ZÁVER

Predpokladáme, že takto koncipovaný výskum umožní skutočne komplexný a hlboký pohľad do vývinu profesijnej identity učiteliek. Tento pohľad sa môže stať dôležitou metodologickou štúdiou pre tvorbu vzdelávacích programov pre učiteľov predprimárneho vzdelávania, aj pre prípravu učiteľov vo všeobecnosti.

Literatúra

BEIJAARD, D., MEIJER, P. C.., VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. In *Teaching and Teacher education*, roč. 20, č. 2, s. 107-128.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N. VERMUNT, J.D. 2000. Teachers' perceptions of Professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. In *Teaching and Teacher education*, roč. 16, č.2 , s. 749-764

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5

DENNETT, D. 2008. *Záhada ľuského vedomia.* Bratislava:Európa, ISBN 978-80-89111-33-6.

GAVORA, P. 2001a. Výskum životného príbehu: Učitelka Adamová. In *Pedagogika,* roč. 51, č.3, s. 352-368

GAVORA, P. 2001b. Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. In *Pedagogická revue,* roč. 53, č. 3, s. 217-235

GAVORA, P. 2002. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogická revue,* roč. 54, č. 3, s. 240-256

GROEBEN, N, WAHL, J.SCH, SCHEELE, B. 1988, *Das Forschungprogramm subjektive Theorien*. Tübingen: Francke Verlag, 1988. ISBN 3-7720-1821-1

HARRÉ, R.,GILLET, G.R. 2001. Diskurz a mysel. Úvod do diskurzívnej psychológie. Bratislava: Iris, ISBN ISBN 80–89018–08-4.

KELCHTERMANS, G. VANDERBERGHE, R. 1994. Teachers' professional development: A biographical perspective. In *Journal of Curriculum Studies* roč. 26, č.1, s. 45 – 62.

KELCHTERMANNS, G. 2009. Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, roč.15, č.2. ISSN 13540602, s. 257-272 .

LUKAS, J. 2006. Životní příběhy učitelů – Od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, ISBN 80 -7043 -483 -X. [on-line] [cit. 2.12.2011].dostupné na www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni_pribehy_ucitelu.pdf

MAREŠ,J. - SLAVÍK, J. - SVATOŠ, T. - ŠVEC, V. 1996. Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova Universita. 1996. ISBN 80-210-1444-X.

MCADAMS, D. P., 2001. The Psychology of Life stories. In Review of General Psychology Vol. 5.,No. 2., s. 100-122

NOVAK, P. 2009. Teória sociálnych reprezentácií In *E- psychologie: elektronický časopis ČMPS*, roč. 3, č.1 [on-line] [cit 4.4.2010] dostupné na e-psycholog.eu/pdf/novak.pdf , s. 22 – 29

ŠVAŘÍČEK, R. 2009. Narativní a sociální konstrukce profesijní identity učitelů [dizertačná práca], Brno: Masarykova Univerzita, [on-line] [cit 4.4.2010] dostupné na http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/

ŠVEC, V. Kvalitativní přístup k výzkumu pedagogických znalostí. In MIOVSKÝ, M., ČERMÁK, I., CHRZ, V. (eds.) Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV: vybrané

aspekty teorie a praxe. Olomouc, Univerzita Palackého, 2005, s. 291-302. ISBN 80-244-1159-8.
Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu UGA „Subjektívne edukačné teórie učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania a možnosti ich ovplyvňovania“.

Autor:
Mgr. Michaela Vargová
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: michaela.vargova@umb.sk

VYUČOVACIE METAKOGNITÍVNE STRATÉGIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE AKO FAKTOR OVPLYVŇUJÚCI MOTIVÁCIU ŽIAKOV K UČENIU

Katarína Vyrosteková

Abstrakt

Príspevok venuje pozornosť vyučovacím metakognitívnym stratégiám, ktorých cieľom je využívanie kognitívnych postupov vo výchovno-vzdelávacom procese, rozvíjanie kritického myslenia, aktívneho učenia (sa), ale najmä aplikácia metakognitívnych postupov pri spracovávaní informácií a rozvíjanie metakognície. Následne dochádza u žiakov k využívaniu aktívneho učenia a potláčaniu mechanického učenia bez porozumenia. Pritom aktívne učenie žiakov je veľmi žiaduce pri efektívnom učení (sa), ktoré sa, samozrejme, vo veľkej miere podieľa na efektivite výchovno-vzdelávacieho procesu. S efektivitou učenia, okrem iných faktorov, úzko súvisí motivácia žiakov k učeniu. Na otázku, do akej miery vyučovacie metakognitívne stratégie ovplyvňujú motiváciu žiakov k učeniu, nám dáva odpoveď empirická časť príspevku, v ktorej uvádzame analýzu nášho prieskumu.

ÚVOD

Výchovno-vzdelávací proces je intencionálny, dvojstranný, permanentný a dynamický proces. Neustále sa prispôsobuje aktuálnym podmienkam spoločnosti a ich požiadavkám, reformám systému vzdelávania a odbornej prípravy, snahám o premeny tradičnej školy na modernú a pod. Jednou z mnohých požiadaviek je aj inovácia výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá má napomáhať efektívnemu učeniu (sa) žiakov a k celkovej efektivite výchovno-vzdelávacieho procesu. Našou snahou je prispieť k tejto požiadavke, a to pomocou modifikácie vyučovacích stratégii zameraných na učebnú činnosť žiakov. Venujeme sa problematike metakognície (vyššej úrovni myslenia, ktorá sa považuje za kľúčovú zručnosť efektívneho učenia) a metakognitívnym stratégiám, ktoré implementujeme do výchovno-vzdelávacieho procesu, a sledujeme ich vplyv na učebnú činnosť žiakov, motiváciu žiakov a na sebahodnotenie školského výkonu a vzťahu k škole. Predpokladáme, že nácvikom jednotlivých metakognitívnych stratégií, ich permanentnou aplikáciou zo strany učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese a následným osvojením jednotlivých metakognitívnych stratégií zo strany žiakov prispejeme k efektívnemu učeniu (sa). Žiak s rozvinutou metakogníciou pracuje efektívnejšie, produktívnejšie a využíva aktívne učenie na rozdiel od žiaka s menej rozvinutou metakogníciou, ktorý využíva mechanické učenie bez porozumenia.

V tomto príspevku uvádzame len časť nášho doterajšieho prieskumu dizertačnej práce, keďže výskum ešte stále prebieha a výsledky získaných dát nie sú spracované. Budeme sa venovať konkrétne metakognitívnym stratégiám (podrobne opisujeme len tie metakognitívne stratégie, ktoré sme implementovali do výchovno-vzdelávacieho procesu) a motivácii, v teoretickej rovine príspevku, ako aj priebežným výsledkom prieskumu v oblasti vplyvu metakognitívnych stratégií na motiváciu žiakov v empirickej časti príspevku.

METAKOGNITÍVNE STRATÉGIE

Metakognitívne stratégie sú najčastejšie označované za procesy, v ktorých subjekt reflektuje vlastné kognitívne postupy a z určitej *„metaúrovne“* ich plánuje, kontroluje, hodnotí, komentuje a pod. Okrem kognitívnych postupov sa sem zaraďujú aj metakognitívne poznatky o úlohe či probléme a metakognitívne poznatky o vlastnej osobe (Hnilica, K., 1992, s. 481).

Explicitné metakognitívne stratégie si môže žiak, podľa Magulovej, J. a Zápotočnej, O. (2007, s. 425), osvojiť dvomi spôsobmi:

- *Intuitívne* – na základe vlastnej alebo sprostredkovanej skúsenosti, t.j. za podpory alebo vzoru
- *Explicitne* – v procese strategickej výučby

Práve explicitný spôsob osvojenia si metakognitívnych učebných stratégií zdôrazňuje významnú úlohu učiteľa pri rozvíjaní metakognície u žiakov. Ako uvádza Škoda, J. a Doulík, P. (2011, s. 63), žiaci nie sú často vedení k uvedomovaniu si vlastných myšlienkových krokov a operácií a nie sú vedení k pochopeniu týchto krokov. Tým sa celý proces učenia schematizuje a žiak získava nežiaducu podobu univerzálneho platného lineárneho algoritmu. Proces riešenia problému potom žiaci nechápu ako kreatívny proces využívania rôznych poznatkov, ale skôr ako proces pasívnej aplikácie určitých algoritmických postupov. Preto je potrebné zmeniť tento nežiaduci stav, ktorý nenapomáha efektivite výchovno-vzdelávacieho procesu, ani nerozvíja aktívne učenie. Práve naopak, podporuje tak mechanické učenie (napr. učenie sa naspamäť bez porozumenia toho, čo som sa práve naučil). Vo vyučovaní treba skôr presadzovať aktívne učenie, ktoré je efektívnejšie, pretože poskytuje hlbšie a trvalejšie vedomosti (Gavora, P., 2006/07, s. 141). A práve preto, že u mnohých žiakov nedochádza k spontánnemu, intuitívnemu osvojeniu metakognitívnych stratégii, musí tu učiteľ zohrať vedúcu úlohu. Je pre žiakov nielen kvalifikovaný odborník, ale ako facilitátor ktorý poskytuje metakognitívne stratégie a zároveň priestor na ich osvojenie, následnú aplikáciu v praxi či už v modelových alebo autentických situáciách. Rozvinutá metakognícia umožňuje žiakovi pracovať efektívne a úspešne. Žiak, ktorý nemá rozvinutú metakogníciu, alebo ju má na nízkej úrovni rozvoja, pracuje neefektívne, neproduktívne a využíva mechanické učenie sa naspamäť, bez porozumenia.

Opis najznámejších metakognitívnych stratégií

Medzi najznámejšie a najčastejšie aplikované metakognitívne stratégie (postupy, techniky) vo výchovno-vzdelávacom procese na rozvoj metakognície patria *PQRST, SQ4R* a *MURDER (metakognitívne stratégie aplikované pri čítaní textov), stratégia think-along, metóda vzoru kognitívnej činnosti* a *postupy T. E. Scruggsa,* ktoré sa využívajú nielen pri čítaní textov. Ako už v samotnom úvode tohto príspevku spomíname, bližšie opisujeme len tie metakognitívne stratégie, ktoré sme implementovali do výchovno-vzdelávacieho procesu. Konkrétne ide o metakognitívne stratégie *SQ4R, stratégia think-along* a *metóda vzoru kognitívnej činnosti.*

- *SQ4R* je metakognitívna stratégia často odporúčaná pri štúdiu učebných textov, označovaná okronymami, kde jej písmená znamenajú (Helus, P. – Pavelková, I., 1992, s. 204-205):
    - *S – survey* – (zorientuj sa, preskúmaj). Ide o požiadavku, aby učiaci sa v prvom kroku urobil rýchlu a zbežnú orientáciu v základnej štruktúre učebného materiálu,

- *Q – question* – (pýtaj sa). Ide o kladenie si otázok tak, aby sa učiaci jednotlivec zorientoval v tom, čo už vie a čo nevie. Odporúča sa žiakom, aby si kládli otázky typu *čo, prečo, ako,*
- *R – read* – (čítaj). Čítanie materiálu s priebežnými krátkymi poznámkami a priebežným zodpovedaním otázok,
- *R – reflect* – (reflektuj, zvažuj). Reflexia nad materiálom, ktorá spočíva v zisťovaní, čo je pre mňa už známe; hľadanie kľúčových pojmov a princípov; riešenie rozporov medzi informáciami; aplikovanie poznatkov na problémy, ktoré s témou súvisia a pod.,
- *R – recitate* – (opakuj, hovor nahlas). Vštepovanie do pamäti a cvičné vybavovanie si materiálu s využívaním poznámok, triediacich znakov a pod.,
- *R – revie* – (vyjadri rekapitulujúci prehľad) zhrnutie.

- *Stratégia think-along* - ide o demonštráciu v edukačnom procese, ktorá robí neviditeľný proces myslenia pri čítaní textu viditeľným. Študenti pozorujú učiteľa pri jeho myslení nahlas v čase, keď číta text. Tento spôsob realizácie edukačného procesu je dôležitý, pretože študenti potrebujú demonštráciu procesov myslenia, aby tak aktivovali svoje vlastné konštruktívne myslenie. Stratégia v sebe zahŕňa (Anchin D. C, 1979, s. 25) :
  - opakovanie alebo spracovanie detailov situácie alebo úsudkov
  - predpovedať, čo by sa mohlo stať ďalej
  - kognitívny zmätok udalostí alebo významov slov
  - potreba opätovného prečítania textu, aby sa potvrdil/objasnil význam
  - aktivovať a spájať predchádzajúce znalosti s novými
- *Metóda vzoru kognitívnej činnosti* - Ide o metódu, prostredníctvom ktorej učiteľ pri vysvetľovaní určitého postupu myslí nahlas. Vyjadruje tak verbálne svoje myšlienkové procesy. Umožňuje tak ukázať to, čo inak prebieha ako nepozorovateľné myšlienkové procesy, ktoré sú riadené za rôznych podmienok používaním stratégií. Okrem toho, táto metóda poskytuje žiakom formu reči v prvej osobe, a teda túto metódu a spôsob jej aplikácie si môžu ľahko upraviť a použiť vo svojej osobe (Walberg, H., J. a kol., 2005, s. 28).

MOTIVÁCIA

Tejto problematike sa budeme venovať len okrajovo, keďže sme v počte strán príspevku obmedzení. Stručne definujeme pojem a teoretické východiská, prečo sme sa rozhodli práve pre motiváciu.

Motiváciu žiakov k učeniu môžeme chápať z dvoch hľadísk. Z užšieho ponímania chápeme motiváciu ako osobnú aktivitu žiaka, od ktorej očakáva nárast svojich vedomostí a kompetencií. Pre toto užšie chápanie je rozhodujúce, že existuje jasná vízia cieľového stavu, ktorá riadi správanie žiaka a iniciuje ho, aby sa usiloval o nárast vedomostí a kompetencií. Tento typ sa označuje aj ako *autoregulované učenie.* V širšom ponímaní motiváciu žiakov k učeniu vnímame ako vytváranie podmienok na priaznivé učenie. V tomto prípade nárast vedomostí a zručností z pohľadu žiaka sa objavuje nepozorovane, akoby mimochodom (Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001, s. 155-156).

„Klasické“ a dodnes platné koncepcie motivačnej psychológie vysvetľujú aktuálnu motiváciu ako výsledok vzájomného pôsobenia *osobnostných* a *situačných faktorov.* Do osobnostných faktorov zaraďuje Rheinberg, F. (2001, s. 157-158) motívy, individuálne záujmy, nadradené ciele, voľné komponenty, kognitívne kompetencie konania a pod. Práve kognitívne kompetencie konania sa vzťahujú na otázky, ktoré špecificky súvisia s učením. Ide napr. o techniky duševnej práce, stratégie učenia pre určitú úlohu, metakognitívne vedomosti a schopnosť vedieť ich používať. Tu vidíme práve prepojenosť metakognície s motiváciou. Metakognitívne vedomosti, presvedčenie a reguláciu (plánovanie, monitorovanie, hodnotenie) získava žiak, vo výchovno-vzdelávacom procese, prevažne explicitne. Teda sprostredkovane v procese strategickej výučby. Implementáciou metakognitívnych stratégií do výchovno-vzdelávacieho procesu a nácvikom ako sa učiť, efektívne učiť, žiaci obohacujú svoje vedomosti, kompetencie a autoregulované učenie. Efektívnejší spôsob učenia môže žiaka motivovať k učebnej aktivite. Preto predpokladáme, že osvojením metakognitívnych stratégií a ich aplikáciou pri učení (sa), žiak zvýši efektivitu svojho učenia (sa), bude dosahovať lepšie výsledky v prospechu a následne ho to motivuje k ďalšej učebnej aktivite.

PRIESKUM A JEHO ANALÝZA

Cieľ prieskumu

Hlavným cieľom prieskumu bolo *zistiť, či implementáciou metakognitívnych stratégií SQ4R, Think-along a metódou vzoru kognitívnej činnosti do výchovno-vzdelávacieho procesu ovplyvníme motiváciu žiakov k učeniu.*

Čiastkovým cieľom bolo *zistiť, ktorá dimenzia motivácie (afektívna, kognitívna, efektívna) bude prevládať v experimentálnej skupine po nácviku a aplikácii metakognitívnych stratégií.*

Prieskumne otázky

Na základe hlavného a čiastkového cieľa sme si stanovili nasledujúce prieskumné otázky:

O_1 : *Ovplyvní implementácia metakognitívnych stratégií do výchovno-vzdelávacieho procesu úroveň motivácie žiakov k učeniu?*

O_2 : *Ktorá dimenzia motivácie, bude prevládať v experimentálnej skupine?*

Výskumný súbor

Výskumný súbor dizertačnej práce tvoria žiaci prvého a štvrtého ročníka *Súkromnej strednej odbornej školy v Topoľčanoch*. Jedna trieda (v oboch ročníkoch) je experimentálna, kde sme robili nácvik vybraných metakognitívnych stratégií a implementovali ich do výchovno-vzdelávacieho procesu. V druhej triede (v oboch ročníkoch), kontrolnej, sme nerobili žiaden nácvik a výchovno-vzdelávací proces prebiehal bez nami realizovaných zmien.

Na prieskume sa celkovo zúčastnilo 54 žiakov, z 1.A a 1.B, zo Súkromnej strednej odbornej školy v Topoľčanoch. Z celkového počtu žiakov nám experimentálnu skupinu tvorilo 27 žiakov a v kontrolnú skupinu taktiež 27 žiakov. Počas prieskumu nám odišli dvaja žiaci, ktorí požiadali o prestup na inú školu. Jeden žiak z experimentálnej a druhý z kontrolnej skupiny. Priebeh prieskumu však nebol ich odchodom narušený.

Na prieskume, ktorý sme robili v ešte stále prebiehajúcom výskume, sa zúčastnili tí istí žiaci, ktorí tvoria výskumný súbor dizertačnej práce.

Použitá metóda

Na získanie potrebných údajov o motivácii žiakov k učeniu sme použili *Kozékiho IMB dotazník* (Kozéki, B., 1976, 1979; Zelina, M., 1983), ktorý nesleduje veľmi úzke ani všeobecné súvislosti motivácie a je zameraný na školskú činnosť – *učenie.* Obsahuje 81 otázok rozdelených do deviatich motivačných pásiem. Z nich každé tri vytvárajú motivačnú oblasť (dimenziu motivácie) : *afektívnu, kognitívnu, efektívnu.* Respondenti z výrokov v dotazníku vyberajú tie, ktoré sú pre nich najvýstižnejšie. Vymedzenie oblastí (dimenzií) motivácie v súvislosti so školskou činnosťou je nasledujúce (Lokša, J., Lokšová, I., 1992, s. 443-444) :

- *Afektívna oblasť* – tvoria ju motívy vyplývajúce z citového vzťahu žiaka k členom okolia. Ide o citový vzťah k rodičom (A1), učiteľom (A2) a k spolužiakom (A3).
- *Kognitívna oblasť* – ide tu o motívy poznávania, možnosti rozvíjať vlastné schopnosti osobnosti ako samostatnosť, vieru vo vlastné sily (K1); motív sebazdokonaľovania a úspechu z poznania (K2) a motív záujmu, aktivity, funkčného záujmu (K3).
- *Efektívna oblasť* – zahŕňa motívy vo vzťahu k očakávaniu okolia, k normám spoločnosti, motivačné pôsobenie osvojených noriem a ich súlad s vlastným správaním. Ide o úctu k sebe samému (E1); verejnú mienku, hodnoty okolia, normy spoločnosti ako motívy (E2); pohnútky sebakontroly a zodpovednosti k spoločenským normám a ideálom (E3).

Z uvedených troch oblastí (dimenzií) motivácie predstavuje vonkajšiu motiváciu afektívna oblasť, vnútornú motiváciu kognitívna oblasť a interiorizovanú motiváciu efektívna oblasť motivácie (tamtiež).

Analýza prieskumu

Na základe priemerného skóre motivácie žiakov k učeniu v experimentálnej aj kontrolnej skupine (získané z hrubého skóre) sme zistili, že motivácia žiakov k učeniu sa po nácviku metakognitívnych stratégií a ich následnej aplikácii do výchovno-vzdelávacieho procesu, zmenila iba čiastočne (Tabuľka 1). Veľmi výrazné zmeny sme nezaznamenali. Ale výskum stále prebieha, posttest bude realizovaný po dlhšom časovom úseku a sústredíme pozornosť na vmedzerené premenné, ktoré môžu experiment narušať a tým ho ovplyvniť. Výsledky sú zatiaľ len priebežné a údaje zobrazujú stav počas realizácie výskumu.

Tabuľka 2 nám znázorňuje silu jednotlivých pásiem motivácie v oboch skupinách a Tabuľka 3 poradie jednotlivých motivačných pásiem. Na základe týchto údajov môžeme skonštatovať, že v jednotlivých pásmach došlo k určitým zmenám v experimentálnej a kontrolnej skupine v porovnaní pred nácvikom metakognitívnych stratégií a ich aplikáciou do výchovno-vzdelávacieho procesu a v jeho priebehu. V experimentálnej skupine došlo k zmenám hlavne v afektívnej oblasti (dimenzii) motivácie. Citový vzťah k učiteľom (pásmo A2) sa posunul zo 6. poradia na 4. poradie a taktiež citový vzťah k spolužiakom (pásmo A3) sa posunul o jedno miesto, zo 7. poradia na 6. V kognitívnej oblasti (dimenzii) sme nezaznamenali žiadne zmeny, iba motív záujmu, aktivity a funkčného záujmu (pásmo K3) klesol z prvého poradia na druhé. Nejde však o markantnú zmenu. V oblasti (dimenzii) efektívnej došlo k poklesu úcty k sebe samému (pásmo E1) zo 4. poradia až na 7. Dôvod tejto zmeny však nevieme presne určiť.

Tabuľka 1: Priemerné skóre motivácie žiakov k učeniu, v experimentálnej a kontrolnej skupine, získané na základe ich hrubého skóre

Skupina	N	Vek	Priemerné skóre	Minimum	Maximum
Exper. Pred	27	15-16	9,0370	3	18
Exper. Počas	**26**	**15-16**	**14,7692**	**8**	**23**
Kontrol. Pred	27	15-16	11,0000	3	15
Kontrol. Počas	**26**	**15-16**	**12,2308**	**4**	**23**

V kontrolnej skupine došlo väčšinou k poklesu jednotlivých pásiem z vyššieho poradia na nižšie poradie. Iba v prípade dvoch pásiem (dimenzií) došlo k pozitívnej zmene, a to v pásme A1, čo je citový vzťah k rodičom a v pásme K1, čo predstavuje úctu k sebe samému. Myslíme si, že je to spôsobené problémom, ktorý sa vyskytol v tejto triede. Jedna zo žiačok bola vylúčená zo školy, kvôli neustálemu porušovaniu školského poriadku a ohrozovaniu života iných, nielen svojho. Tento problém sa riešil na škole v spolupráci triedny učiteľ, výchovný poradca, psychológ, žiaci a rodičia. Táto trieda od tohto momentu viditeľne zmenila svoj postoj a správanie, čo sa odzrkadlilo aj na našich výsledkoch z prieskumu.

Tabuľka 2: Sila jednotlivých motivačných pásiem v experimentálnej a kontrolnej skupine

Skupina	Motivačné pásma								
	A1	A2	A3	K1	K2	K3	E1	E2	E3
Exper. Pred	33	23	22	24	15	48	31	4	44
Exper. Počas	**54**	**45**	**37**	**42**	**32**	**63**	**34**	**13**	**64**
Kotrol. Pred	35	32	27	29	28	48	30	9	59
Kontrol. Počas	**52**	**36**	**32**	**37**	**19**	**51**	**35**	**8**	**48**

A1 – citový vzťah k rodičom, A2 – citový vzťah k učiteľom, A3 - citový vzťah k spolužiakom

K1 – samostatnosť, K2 – motív sebazdokonaľovania, K3 – motív záujmu, aktivity a funkčného záujmu

E1 – úcta k sebe samému, E2 – verejná mienka, hodnoty okolia, normy spoločnosti, E3 – pohnútky sebakontroly

Tabuľka 3: Poradie jednotlivých motivačných pásiem v experimentálnej a kontrolnej skupine

Skupina	**Poradie motivačných pásiem**								
	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**
Exper. pred	K3	E3	A1	E1	K1	A2	A3	K2	E2
Exper. počas	**E3**	**K3**	**A1**	**A2**	**K1**	**A3**	**E1**	**K2**	**E2**
Kotrol. pred	E3	K3	A1	A2	E1	K1	K2	A3	E2
Kontrol. počas	**A1**	**K3**	**E3**	**K1**	**A2**	**E1**	**A3**	**K2**	**E2**

A1 – citový vzťah k rodičom, A2 – citový vzťah k učiteľom, A3 - citový vzťah k spolužiakom

K1 – samostatnosť, K2 – motív sebazdokonaľovania, K3 – motív záujmu, aktivity a funkčného záujmu

E1 – úcta k sebe samému, E2 – verejná mienka, hodnoty okolia, normy spoločnosti, E3 – pohnútky sebakontroly

ZÁVER

Aj napriek tomu, že výsledky prieskumu zatiaľ nepoukazujú na štatisticky významné rozdiely v oblasti motivácie žiakov k učeniu na základe implementácie metakognitívnych stratégií (nácviku a aplikácie) do výchovno-vzdelávacieho procesu pred a počas prieskumu, nie sme v tejto oblasti skeptickí. Výskum stále prebieha a uplynulo niekoľko mesiacov od zbierania údajov na náš prieskum. Taktiež sme sa od obdobia prieskumu a jeho analýzy výsledkov zamerali na vmedezerené premenné, aplikácia jednotlivých premenných stále prebieha v experimentálnej skupine, žiaci si vedú denníky do ktorých zaznamenávajú metakognitívnu reguláciu (plánovanie, monitorovanie a hodnotenie) svojich kognitívnych postupov počas dňa a zaznamenávame prospech žiakov od obdobia experimentu.

Analýza získaných údajov z prieskumu naznačila, že sa v experimentálnej skupine zmenil citový postoj k učiteľovi, čo môže naznačovať, že žiakov metakognitívne stratégie (aplikované učiteľom do výchovno-vzdelávacieho procesu) zaujali a taktiež táto jeho zmena mohla spôsobiť zmenu názoru či postoja žiakov k jeho osobe. Zmena postoja v oblasti úcty k sebe samému mohla byť spôsobená zvýšenou sebareflexiou a zistením, ako som sa doteraz učil a ako by som sa mal správne učiť. Mnohí žiaci zistili, že sa učia neefektívne a že oni sami ovplyvňujú efektívnosť učenia a učebnej činnosti. Nie je to len výsledkom snahy učiteľa, jeho osobnosťou, stratégiami, ktoré používa, a profesionálnym a kvalifikovaným prístupom. Výchovno-vzdelávací proces je proces dvojstranný a aktívny, teda nielen učiteľ, ale aj žiak sa musí podieľať na efektivite tohto procesu.

Literatúra

ANCHIN, D., C. 1979. *Learning Strategies – Resource guide*. Georgia : ETS, 89 s. ISBN 1-800- 241-3865.

GAVORA, P. 2006/07. *Ako si žiak reguluje čítanie alebo metakognitívne procesy pri porozumení textu*. In Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 53, č. 5-6, s. 140-147 ISSN 1335- 2040.

HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. 1992. *Vedení žáků kde vzdelávací autoregulaci a humanizacy školy*. In Pedagogika, roč. XLII, č. 2, s. 197-207 ISSN 0031-3815.
HNILICA, K. 1992. *Kognitívni a metakognitívni strategie autoregulovaného učení.* In Pedagogika, roč. XLII, č. 4, s. 477-485 ISSN 0031-3815.
KOZÉKI, B. 1976. *Az iskolai tanulás motivációnának vizsgálata.* In Magyar Pszichológiai Szemle, roč. XXXIII, č. 4.
KOZÉKI, B. 1979. *Tanulók iskolai tevékenységgel kapcsolatos motivumainak vizsgálata*. In Magyar Pszichológiai Szemle, roč. XXXVI, č. 2.
LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole – Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičenia.* Praha : Portál, 199 s. ISBN 80-7367-176-X.
MAGULOVÁ, J., ZÁPOTOČNÁ, O. 2007. *Metakognitívne stratégie pri čítaní s porozumením*. In Pedagogické revue, roč. 59, č. 4, s. 415-440 ISSN 1335-1982.
RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. 2001. *Ovlivňování učební motivace.* In Pedagogika, roč. LI, č. 2, s. 155-184, ISSN 3330-3815.
ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika. Metody efektivného a smysluplného učení a vyučování*. Praha : Grada, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
WALBERG, H., J., a kol. 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
ZELINA, M. 1983. *Motivácia žiakov k učeniu*. In Jednotná škola, roč. XXXV, č. 4, str. 359-371.

Autor:
PaedDr. Katarína Vyrosteková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: katarina.vyrostekova@ukf.sk

TERÉNNY VÝSKUM CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA DETÍ V PREDŠKOLSKOM ZARIADENÍ

Zlatica Jursová Zacharová

Abstrakt

V príspevku predstavujeme metodologický postup zberu dát a terénneho výskumu v oblasti rozvoja cudzojazyčných zručností u detí v predškolskom zariadení. Opisujeme základné nástroje použité pri získavaní informácií, spôsob práce s deťmi pri rozvoji ich cudzojazyčných skúseností a následnú kontrolu ich schopností porozumenia a produkcie v cudzom jazyku.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Trendom v poslednom období sa čoraz častejšie stáva vyučovanie cudzieho jazyka v materských školách. Hoci široká verejnosť súhlasí s názorom „Čím skôr, tým lepšie“, nie všetci odborníci s týmto postojom súhlasia (Lojová, 2005, Prúcha, 2011). Na druhej strane sú zástancovia kritického obdobia, ktorí vychádzajú z poznatkov vývinovej psychológie a prirodzených experimentov pre senzitívne obdobie na osvojenie materinského jazyka. Rané osvojovanie si viac ako jedného jazyka je podporované aj najnovšími poznatkami neurovied, hlavne neurolingvistiky a neuropedagogiky. Výskumy poukazujú na ukladanie jazykových štruktúr reči a gramatických pravidiel u prirodzene bilingválnych ľudí do jedného miesta v rámci Brockovho a Wernického centra. Fabbro uvádza, že pokiaľ sa umelo snažíme naučiť v neskoršom veku cudzí jazyk, jeho fonetická, gramatická a sémantická zložka sa ukladá do iných oblastí mozgu ako materinský jazyk (Fabbro, 2004, s. 94). Prínos ranného bilingvizmu v prirodzenom prostredí je teda nespochybniteľný. Je ale vhodné deti učiť cudzí jazyk už v materských školách? Na Slovensku, ale aj vo svete, chýbajú relevantné longitudinálne štúdie, ktoré by preukazovali efektívnosť raného vyučovania cudzieho jazyka v materskej škole a zároveň chýbajú tiež vypracované systematické metódy pre výuku cudzieho jazyka v materskej škole. Ďalším problémom je nedostatočná kvalifikácia učiteľov cudzích jazykov v materských školách. Lojová (2005/2006) ako aj Taeschner (2005) zhodne tvrdia, že pri vyučovaní cudzieho jazyka v materskej škole je jednou z najdôležitejších podmienok dostatočná metodická erudovanosť učiteľky. Základnou podmienkou na efektívne vyučovanie cudzieho jazyka v materskej škole je podľa Taeschner (2005) dobrý komunikačný vzťah medzi učiteľkou a dieťaťom a dostatočné kompetencie učiteľky pracovať s dieťaťom a poznať vývinové osobitosti detí. Lojová (2005/2006) podčiarkuje dôležitosť poznania základných vývinových osobitostí kognitívnych štruktúr dieťaťa predškolského veku pri vyučovaní cudzieho jazyka v MŠ a využitie didaktiky práce v materskej škole v procese vyučovania cudzieho jazyka, tak aby sa dieťa zameriavalo viac na aktivity a hru, ako na jazyk a tento si tak osvojovalo prirodzenou formou, bez zámerného uvedomenia si procesu výuky.

Taeschner na základe svojho dlhodobého výskumu osvojovania si dvoch materinských jazykov a poznania vývinových osobitostí kognitívnych štruktúr u detí v predškolskom veku, vytvorila so svojím tímom špecifickú didaktickú metódu **naratívny formát**, ktorá sa snaží v materskej škole navodiť atmosféru bilingválneho prostredia a tak umožniť deťom prirodzeným spôsobom si osvojovať cudzí jazyk (Taeschner, 2005). Naratívny formát znamená dlhodobé, každodenné rituálne, na emóciách založené pracovanie s príbehom v rámci triedy (Jursová Zacharová, 2011). Táto metóda bola výskumne overená a následne

akreditovaná Ministerstvom školstva Talianskej republiky a uvedená do praxe v niekoľkých krajinách Európskej únie.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Cieľom našej práce je overiť metódu naratívneho formátu Hocus – Lotus vyučovania cudzích jazykov v slovenských materských školách a zistiť, do akej miery je model naratívneho formátu efektívny pri vyučovaní cudzích jazykov u detí v predprimárnom vzdelávaní. Pri tvorbe nášho cieľa sme vychádzali z výskumu prof. Taeschner (2005). Zároveň sme stanovili nasledovné požiadavky, ktoré považujeme za dôležité pri osvojovaní si cudzieho jazyka deťmi:

- deti by sa mali tešiť z vyučovania, čo podmieňuje vytvorenie a udržiavanie si pozitívneho vzťahu medzi deťmi a učiteľom
- deti majú v sebe objaviť schopnosť prerozprávať príbeh v cudzom jazyku
- majú byť schopné porozumieť príbehu a spontánne hovoriť cudzím jazykom aj v novom kontexte
- socio-ekonomický status rodičov by nemal brániť rozvoju cudzojazyčných zručností u detí

Cieľ práce, požiadavky a teoretické východiská nás nasmerovali k vytvoreniu nasledovných **výskumných otázok a hypotéz**:

- Naučia sa staršie deti pri rovnakom spôsobe výuky viac ako mladšie deti?

  H1: Predpokladáme, že 5 a viac-ročné deti dosiahnu lepšie výsledky v osvojovaní si cudzieho jazyka ako 4-ročné deti.

- Je sociálne prostredie, z ktorého dieťa pochádza, determinujúcim faktorom pri rozvoji cudzojazyčných zručností malých detí?

  H2: Predpokladáme, že deti, ktorých rodičia majú vyššie dosiahnuté vzdelanie, budú dosahovať rovnaké výsledky v osvojovaní si cudzieho jazyka ako deti, ktorých rodičia majú nižšie vzdelanie.

- Budú deti po približne trištvrte roku učenia sa schopné spontánne prerozprávať vybraný príbeh?

  H3: Predpokladáme, že spontánna rečová produkcia detí po približne trištvrte roku učenia bude porovnateľná so spontánnou rečovou produkciou detí z výskumu prof. Taeschner, zohľadňujúc úroveň počtu slov vypovedaných pri vybranom príbehu v cudzom jazyku a tvorby viet.

- Je ochota spolupráce rodiča s učiteľkou a záujem rodiča, aby sa dieťa naučilo cudzí jazyk determinujúcim faktorom k lepšej spolupráci dieťaťa na hodinách a jeho lepšieho výkonu?

  H4: Predpokladáme, že deti, ktorých rodičia vykazujú vyššiu mieru spolupráce s výskumným tímom a púšťajú deťom CD a DVD v domácnosti, budú viac motivované a spontánnejšie pri výuke cudzieho jazyka ako deti, ktorých rodičia nemajú záujem o spoluprácu a o to, aby sa ich deti naučili cudzí jazyk.

- Budú dievčatá dosahovať lepšie výsledky v slovnej zásobe a v prerozprávaní príbehu ako chlapci?

H5: Predpokladáme, že dievčatá budú dosahovať lepšie výsledky pri porovnaní slovnej produkcie a spontánneho verbálneho prejavu v cudzom jazyku ako chlapci.

Výskumné metódy

Hlavnou výskumnou metódou je **experiment**, pri ktorom dochádza k vyučovaniu anglického jazyka v materskej škole. vyučovanie prebiehalo v doobedňajších hodinách v dĺžke 20-25 minút denne v troch triedach vybranej materskej školy. Deti neboli selektované pre výuku anglického jazyka. Na vyučovaní sa teda zúčastňovali všetky deti v triede nezávisle od ich schopností, zručností, inteligencie a rodinného prostredia. Všetky tri triedy učila jedna učiteľka rovnakou metódou, pričom nebrala ohľad na vek a zloženie triedy, pri vyučovaní postupovala podľa metodiky naratívneho formátu (Taeschner, Pirchio, Corsetti, Francese, 2004). Pri tomto experimente nebola vytváraná kontrolná a experimentálna skupinu, pretože sme vychádzali z nasledovných predpokladov a zistení:

- Na začiatku vyučovania deti nerozprávali doma anglickým jazykom a ani nenavštevovali kurz anglického jazyka
- Ak by každú triedu učila iná učiteľka – rôznymi spôsobmi, potom by výsledky výskumu neodzrkadľovali efektivitu vyučovacej metódy, ale schopnosť jednotlivej učiteľky zaujať a motivovať deti k spolupráci. Zároveň by bolo veľmi náročné porovnať dosiahnutú úroveň ovládania naučeného u detí, keďže deti by sa neučili rovnaké príbehy a nemali by k dispozícii rovnakú prebranú slovnú zásobu.
- Ak by jedna učiteľka učila deti viacerými spôsobmi a bola by o jednom spôsobe presvedčená, že je najlepší, jej vlastné vnútorné nastavenie by ovplyvnilo výsledky výskumu.

Z týchto dôvodov bolo najvýhodnejšie porovnať reálnu znalosť detí, overenú testami a prerozprávaním príbehu zachytením na videokameru s počtom slov a typom naučených fráz v príbehu, ktorý ich učiteľka učila, pričom za dobrý výsledok bude možné považovať použitie aspoň polovice slovnej zásoby pri prerozprávaní príbehu (cca. 25 použitých slov na príbeh).

Pred a po samotnom experimente bol administrovaný dotazník pre rodičov, v ktorom sa zisťovali základné údaje o rodine, deťoch a vzťahu k anglickému jazyku. Po získaní si dôvery u detí, boli deťom administrované nasledovné testy:

- Kondášová obrázkovo-slovníková skúška. Tento test je staršieho dáta a je určený pre deti pred vstupom do prvého ročníka základnej školy. V našej batérii testov mal za cieľ rozpoznať rozdiely medzi jednotlivými deťmi v rozsahu slovnej zásoby v materinskom jazyku.
- Ravenove matice – farebná verzia pre deti. Test bol použitý na základné rozlíšenie výskumného súboru z hľadiska kognitívnych zručností detí.
- Kresba postavy – bola použitá ako doplňujúca metóda pre stanovenie základných zručností a schopností detí.

Po ukončení experimentu boli deti otestované zo znalostí anglického jazyka nasledovne:

- *Prerozprávanie príbehu.* Deti boli požiadané, aby nám prerozprávali svoj obľúbený príbeh na video. Deti mali na sebe oblečené magické tričko učiteľky a pri prerozprávaní príbehu im pomáhala obrázková knižka s približne 20-timi farebnými obrázkami, ktoré korešpondovali s jednotlivými epizódami príbehu.

Deti boli na videonahrávanie dopredu pripravované, keďže predtým v triede natáčali spoločné aktivity a následne boli motivované na natočenie videa darčekom (tematickým pexesom), ktorý dostalo každé dieťa ochotné spolupracovať.

- *Test porozumenia.* Deťom bolo po anglicky vyslovené slovo a boli požiadané, aby prstom ukázali na ten obrázok (jeden z troch), ktorý je podľa nich reprezentáciou daného počutého slova. Deťom bolo administrovaných 23 strán s trojicami obrázkov. Slová boli zámerne vybrané tak, aby reprezentovali rôzne kategórie – často používané slová vyskytujúce sa v niekoľkých príbehoch a spievané v refrénoch, menej často používané slová, vyskytujúce sa len v jednom príbehu priemerne 4-6 krát a slová použité len zriedka 1-2 krát v jednom príbehu. Z jedného príbehu boli vybrané po 3 slová, navyše sme doplnili slová vyskytujúce sa vo viacerých príbehoch (Park, Home).
- *Test produkcie.* Deťom boli administrované jednotlivo obrázky podnetov, ktoré mali povedať v anglickom jazyku. Spolu išlo o 23 podnetových slov, ktoré boli počas predchádzajúcich 8 mesiacov používané v príbehoch. Zloženie a náročnosť slov v teste bola tvorená podobne ako v teste porozumenia. Z každého príbehu boli vybrané 3 slová, plus 2 slová, ktoré reprezentovali slová vyskytujúce sa vo viacerých príbehoch. 2 obrázky boli použité ako viacpodnetné, na ktoré dieťa mohlo odpovedať, buď podstatným menom, alebo slovesom, prídavným menom, alebo dokonca celou frázou, ktorá sa v danom kontexte vyskytla v príbehu (Rain, it´s raining, wett, cold, brr, it´s cold; the broom, sweep, let´s sweep the floor).

Keďže dôležitou súčasťou nášho výskumu je zároveň aj zistenie, aký vzťah majú deti k anglickému jazyku a k učiteľke anglického jazyka, bol deťom administrovaný krátky obrázkový sémantický diferenciál. Podnetovými slovami boli Hocus (hlavná postava príbehov preberaných počas hodín s deťmi), angličtina, učiteľka angličtiny, škôlka a pani učiteľka v triede. Kontrolnými slovami boli: mama, otec, ja, bolesť/choroba a party/oslava. Deti hodnotili tieto slová na nasledovných stupniciach:

- dimenzia hodnotenia - pomocou adjektív šťastný/nešťastný, čistý/špinavý
- dimenzia sily - pomocou adjektív veľký/malý
- dimenzia aktivity – pomocou adjektív rýchly/pomalý

Deťom boli predložené papierové farebné pravítka s obrázkami usmiateho/šťastného slniečka a nešťastného/smutného slniečka, čistého a špinavého okienka, veľkého a malého vedierka, rýchleho a pomalého autíčka. Pred samotným priraďovaním slov k adjektívam, boli deti oboznámené s významom obrázkov na pravítku a s číselnou osou, na ktorú môžu jednotlivé pojmy umiestňovať.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Experimentálne vyučovanie bolo uskutočnené v štátnej materskej škole v Bratislave. Pomocou metódy naratívneho formátu Hocus a Lotus sa pracovalo s deťmi v troch triedach materskej školy. Do styku s anglickým jazykom sa dostalo počas nášho pôsobenia v materskej škole 64 detí. Na vyučovaní sa zúčastňovali všetky deti z tried bez selektovania, aby boli výchovno-vzdelávacie aktivity v triede čo najmenej ovplyvnené. Z celkového počtu detí bolo v triedach 53,1% dievčat a 46,9% chlapcov. Vek detí v čase začiatku experimentu v materskej škole (marec 2011) bol od 3,3 roka do 4,9 roka. Dve triedy boli tvorené v septembri 2011 novými deťmi, jedna trieda je tvorená staršími deťmi, ktorých vek v septembri dosahoval 4 roky a boli už druhý rok v škôlke. 46,8% detí bolo v marci 2011 (na začiatku experimentu)

starších ako 4 roky a 53,2% detí bolo vo veku od 3 do 4 rokov (bližšie tabuľka č. 1)

Tabuľka 1: Rozdelenie súboru podľa veku detí na začiatku experimentu v marci 2011

	Narodenie dieťaťa	Vek r:m	Počet	Percentá	Validne %	Kumulatívne%
Validné	6.2006-9.2006	4:6 – 4:9r.	6	9,4	9,7	9,7
	10-2006-12.2006	4:3 – 4:6r.	12	18,8	19,4	29
	1.2007-3.2007	4 – 4:3 r.	11	17,2	17,7	46,8
	4.2007-7.2007	3:8 – 4 r.	12	18,8	19,4	66,1
	8.2007-11.2007	3:4 – 3:7r.	16	25	25,8	91,9
	mladšie deti	> 3r.3mes.	5	7,8	8,1	100
Spolu			**62**	**96,9**	**100**	
Chýbajúce dáta			2	3,1		
Spolu			64	100		

Zaujímala nás otázka vzdelania rodičov. 8 rodičov (12,5%) odmietlo v dotazníku uviesť svoje dosiahnuté vzdelanie. Traja rodičia označili, že majú základné vzdelanie, 32 rodičov (57,1%) má stredoškolské vzdelanie a 21 rodičov (37,5%) je vysokoškolsky vzdelaných. Presné údaje o dosiahnutom vzdelaní matiek detí obsahuje tabuľka č. 2.

Tabuľka 2: Vzdelanie matky dieťaťa

Vzdelanie rodičov	Typ vzdelania rodiča	Počet	Percentá	Validné %
Validné dáta	**Základné**	3	4,7	5,4
	Stredoškolské	32	50	57,1
	Vysokoškolské	21	32,8	37,5
	Spolu	**56**	**87,5**	**100**
Cýbajúce dáta		8	12,5	
Celkovo		64	100	

PRIEBEH EXPERIMENTU

S deťmi sme pracovali od polovice marca 2011 do polovice decembra 2011, pričom počas letných prázdnin bolo vyučovanie prerušené. Keďže sa vyučovalo každý deň, okrem sviatkov a dní keď boli deti „delené“, alebo sa nemohli inak na vyučovaní zúčastniť, reálny čas vyučovania bol 6 mesiacov, čo predstavuje 95 spoločných stretnutí s každou triedou. Za tento čas bolo prebraných 7 príbehov. Čas práce na jednom príbehu predstavoval priemerne 13,5 stretnutia.

Vyučovanie zahŕňalo nasledovné body, ktoré sa každý deň s menšími obmenami opakovali:

- Vstup do sveta cudzieho jazyka – oblečenie si tričiek s postavičkami Hocusa a Lotusky, vytvorenie kruhu a odpočítavanie so zatvorenými očami od 1 do 10 v anglickom jazyku.
- Acting out – dramatizácia príbehu, pri ktorej učiteľka dramaticky znázorňuje príbeh a všetky deti stojac v kruhu po nej opakujú gestá, mimiku a slová/vety
- Spievanie a znázorňovanie minimuzikálu pomocou CD všetkými deťmi spoločne v kruhu.
- Pozeranie príbehu na DVD, pričom deti boli učiteľkou podnecované k aktivite –

dramatickému znázorňovaniu príbehu a spievaniu/hovoreniu fráz.

- Ukončenie hodiny, výstup zo sveta anglického jazyka pomocou odpočítavania od 10 do 1 so zažmúrenými očami a následné vyzlečenie si tričiek.

Pri takomto spôsobe vyučovania bolo každé dieťa podnecované vysloviť v priebehu jednej vyučovacej hodiny viac ako 350 slov. Deti do rozprávania a opakovania nútené neboli. Postupne sa pridávali podľa svojich schopností a po 5-7 opakovaniach všetky deti v triede príbeh poznali a opakovali (bližšie pozri Jursová Zacharová, 2011).

Posledné dva týždne vyučovania prebiehalo opakovanie príbehov, nahrávanie jednotlivých tried pri spoločných aktivitách na videokameru. Následne boli deti požiadané, aby absolvovali testy porozumenia a produkcie a aby na kameru prerozprávali svoj obľúbený príbeh. Testovania bolo ochotných zúčastniť sa 28 detí, čo predstavuje 43,75% všetkých detí pôvodne zahrnutých do výskumu.

Spracovanie výsledkov

Videonahrávky detí z testovania budú prepísané a analyzované. Každý obrázok v knižke, ktorú mali deti k dispozícii počas nahrávky, znázorňuje jednu epizódu, ktorú deti mohli vypovedať slovom, vetou, alebo gestom. Pri analýze budú porovnávané výpovede detí s pôvodným očakávaným textom bude analyzovaný počet slov, celkový počet všetkých vyslovených slov, počet rôznych vypovedaných slov a porovnáme ho s počtom slov v príbehu. Tiež sa zameriame na analýzu vetnej štruktúry a budeme sledovať typy viet, ktoré deti používali pri prerozprávani príbehu (jednoslovné, expresívne výrazy, nukleárne vety, komplexné rozvinuté vety, nekomplexne rozvinuté vety a pod.). Predpokladáme, že spracovanie a analýza výsledkov výskumu potrvá do konca roku 2012.

Tabuľka 3: Ukážka prepisu príbehu. Porovnanie prerozprávania a pôvodného textu príbehu v jednotlivých epizódach z výskumu Taeschner (2005)

Coming back from a journey Rat brings a present to Hocus and Lotus	
Rat walks in the jungle	*Rat in the jungle. One day rat , one day rat in the jungle.## The sun # xxx*
Rat meets an ape	*Are you dangerous? No bananas.*
Rat meets a giraffe	*Oh look the giraffe! Are you dangerous? No I leaves*
Rat meets an elephant	*Oh look elephant! Are you are you dangerous? No, ## I eat peanuts xxx*
Rat meets a lion	*A lion, help help, help help a lion!*
The lion is hungry and wants to eat Rat	*I'm hungry, I eat you.*
Rat yells for help	*Help help.*
A magic bird appears in the sky	*Rat, the magic bird*
The magic bird saves Rat	
The magic bird gives a magic feather to Rat as a present	
Rat thanks the bird and they greet each other	*Thank you magic bird. Bye bye, bye bye rat. Bye bye bird.*

ZÁVER

Uvedomujeme si, že naša práca poskytuje len sondu do spôsobu osvojovania si cudzieho jazyky v materskej škole a výsledky nebude možné aplikovať na celú populáciu, pretože existuje príliš veľa špecifík, a to aj v prípade, ak by si deti osvojovali cudzí jazyk rovnakou metódou. Čím sú deti mladšie tým má na vyučovanie väčší vplyv prístup, správanie a osobnosť učiteľa, motivácia rodiča, ale aj správanie vrstovníkov.

Práca s deťmi v materskej škole je náročná nie len z vyššie uvedeného dôvodu. Problematický je často už len vstup do materskej školy, nie to ešte dlhodobý experiment, ktorý narúša prirodzený program detí v materskej škole, čo môže byť učiteľkami a neskôr aj deťmi negatívne vnímané. Ďalším problémom je spolupráca detí pri samotnom testovaní, nakoľko deti sú hanblivé, boja sa byť samé s výskumníkom v testovacej miestnosti, čo často spôsobí buď odmietnutie testovania, alebo „zaseknutie“ dieťaťa a jeho nedostatočné výsledky v testovacej situácii. Jedným z hlavných problémov je zároveň častá chorobnosť detí, vymeškávanie, prípadne ukončenie návštevy vybranej materskej školy. Toto všetko sa podpisuje pod vysokú mieru mortality experimentálneho súboru, ktorá sa s dĺžkou experimentu úmerne zvyšuje.

Napriek tomu veríme, že naša práca bude zaujímavým obohatením vedeckej obce o poznatky týkajúce sa práce s deťmi pri osvojovaní si cudzieho jazyka u detí v predškolskom veku.

Literatúra

FABBRO, F. 2004. *Neuropedagogia delle Lingue.* Roma: Casa Editrice Astrolabio. 2004. 156 s. ISBN: 978-88-340-1438-7.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2011. *Výuka anglického jazyka pomocou metódy naratívneho formátu v predškolskom zariadení.* In: MVEK Prešov. Katedra pedagogiky FHPV PU, Prešov. 2011. s. 495-500. ISBN 978-80-555-0482-7

LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení cudzích jazykov I.* Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2005. 198 s. ISBN 80-223-2069-2.

LOJOVÁ, G.: *Vývinové osobitosti a výučba cudzieho jazyka v materskej škole (I)*. In: Cizí jazyky 2005/2006, r. 49, č. 4, s. 134-135. ISSN 1804-2171.

LOJOVÁ, G. 2008. *Quality versus quantity in foreign language primary education.* Bratislava: In: International conference – ELT in primary education, 2008. ISBN: 978-80-89328-21-5. 20-24 s. Online: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KAJL-Hromnikova/ELT_IN_PRIMARY_EDUCATION.pdf

TAESCHNER, T. 2005. *The magic teacher.* London: CiLT The National Centre for Languages. 216 s. ISBN: 1-904243-46-0.

TAESCHNER, T. 2011. *Perché Bilingual Family é un progetto innovativo?* Nepublikové, prednáška január 2011, Fabbro Ficule, Italy. 5 s.

TAESCHNER, T., PIRCHIO, S., CORSETTI, R., FRANCESE, G. 2004. *The magic teacher´s kit.* Roma: Dinocroc International Training Institute srl. 63 s. ISBN: 88-88677-11-9.

Autor:
Mgr. Zlatica Jursová Zacharová
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: zlatica_zacharova@astiret.com

RODIČOVSTVO AKO SÚČASŤ PLNOHODNOTNÉHO ŽIVOTA DOSPELÉHO ČLOVEKA

Hana Zelená

Abstrakt

Byť rodičom je obrovská radosť, ale zároveň aj neustála výzva, ktorá súvisí s potrebou *podporovať rodičovskú výchovu. Táto oblasť výchovy prebieha postupne vo viacerých etapách života človeka, pričom každá má svoje špecifiká. Poukazujeme na pripravenosť a ďalšie vzdelávanie sa dnešnej mládeže a aj samotných rodičov v procese celoživotnej výchovy a vzdelávania. Oblasť zdokonaľovania sa v rodičovstve je častou témou mnohých výskumných aj teoretických štúdií. Príspevok okrem teoretických východísk prináša vybrané výsledky empirického výskumu, ktorého cieľom bolo identifikovať možnosti a formy rodičovského vzdelávania v oblasti formálnej, neformálnej a informálnej.*

ÚVOD

„Byť rodičom je ..., ako pracovať na plný úväzok, po celý čas. Plus ešte nadčasy.“
Jacquelyn Mitchard

Pohľad spoločnosti na rodičovstvo a výchovu detí sa v priebehu histórie mení. Nie je jednoduché nájsť odpoveď na otázku, ktorá historická epocha, či ktorá kultúra, bola a či je rodičovstvu a rodinám pozitívne naklonená. Je však zrejmé, že súčasnosť prináša do rodinnej výchovy mnohé kontroverzné témy a otázky, ktoré na matky a otcov kladú nové požiadavky a prehodnocujú tie tradičné.

Ako byť dobrým rodičom? Ako byť dobrou matkou či dobrým otcom? Tieto otázky si kladie zrejme každý človek, ktorý sa plánuje rodičom stať. Väčšina z ľudí má určitú predstavu, že dospelý človek je nositeľom istej „rodičovskej filozofie” – čo chcem vo výchove dosiahnuť a čomu sa naopak vyhnúť. Napriek tomu sú mnohé situácie nové, nečakané, prekvapivé. Myslíme si, že práve zodpovednou výchovou k rodičovstvu je možné vychovať zrelého, rozumného a schopného človeka, ktorý si dokáže vytvoriť stabilný partnerský vzťah, manželstvo a rodinný život. Môžeme teda konštatovať, že rodičovské vzdelávanie a učenie tvorí integrálnu súčasť konceptu celoživotného vzdelávania.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Úloha rodiny pri výchove k zodpovednému rodičovstvu je prvoradá, ale prax i výskumy ukazujú, že nie každá rodina je na túto funkciu dostatočne pripravená. My sa stotožňujeme s viacerými autormi (H. Rozinajová, V. Tamášová, J. Hamarová, V. Kurincová, Z. Helus, M. Potočárová, J. Prevendárová, I. Možný, S. Střelec a iní), že rodina má nepochybne najväčšiu zodpovednosť za výchovu dieťaťa. Vyplýva to nielen z tradícii života spoločnosti, ale aj z právnych noriem stanovených v zákone o rodine, ktorý poníma rodinu ako základnú bunku spoločnosti, ktorá vzniká založením manželstva. (Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z)

Pretože rodina sa v posledných rokoch ocitá pred náročnou úlohou, je táto téma vysoko aktuálna. V každom prípade sme toho názoru, že rodina, z ktorej mladý človek pochádza (orientačná rodina), je vzorom pre jeho budúcu (prokreačnú) rodinu. Je teda nevyhnutnou požiadavkou, aby sa vo výchove detí a mládeže venovala pozornosť otázkam, ktoré súvisia s výchovou k zodpovednému manželstvu a rodičovstvu. Výskumy ukazujú, že kvalitný

rodinný život patrí medzi najdôležitejšie činitele subjektívne prežívaného šťastia v živote a súčasne aj telesného a duševného zdravia. Súhlasíme s E. Bujnovou (2005, s. 25), že okrem individuálnych dôvodov existujú aj spoločenské dôvody, ktoré zdôvodňujú potrebu výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Je to predovšetkým nízka pripravenosť na partnerský a rodinný život, spôsobená nízkou úrovňou vzdelanosti, ktorá je dôsledkom nedôslednosti.

Niekedy sa zdá, že do výchovy k rodičovstvu vkladáme nereálne očakávania, ako sú: riešenia problémov rodinného života, predčasné a nechcené tehotenstvá, rozvod, neschopnosť lásky, nezodpovednosť a i. Podľa E. Poliakovej (2004, s. 112), niektorí experti tvrdia, že príprava na rodičovstvo je akoby „neúspešný podnik". Podľa nich neexistuje žiadna definovaná cesta, ako sa stať dobrým a zodpovedným rodičom. Autorka (tamtiež) ďalej hovorí o tom, že nie je možné, rozumne pripraviť niekoho na úlohu, ktorá je nedostatočne definovaná a ktorú budú realizovať spolu s jednou alebo viacerými osobami v sociálnom prostredí.

Dnešné obdobie globalizácie, rýchleho rozvoja a technického pokroku vo všetkých profesiách kladie veľký dôraz na učenie a vzdelávanie sa. Zdokonaľovanie sa v rodičovstve prostredníctvom sebazdokonaľovania sa sprevádza jednotlivca po celý život. Môžeme teda konštatovať, že rodičovské vzdelávanie a učenie sa, tvorí integrálnu súčasť v súčasnosti silne proklamovaného konceptu celoživotného učenia. Rodičovské vzdelávanie je rovnako staré ako ľudstvo samo. Dôležitou úlohou starších generácií bolo odpradávna odovzdávanie konkrétnych rád, vedomostí, zručností i rodičovských postojov nastupujúcim generáciám.

Ak hovoríme o rodičovstve a zdokonaľovaní sa v rodičovskej role, v odbornej literatúre sa stretávame s istou terminologickou nejednoznačnosťou. V našej literatúre sa objavujú pojmy ako výchova k rodičovstvu, ale aj rodičovská výchova, pričom sa mnohokrát myslí len na prípravu detí a mládeže k zodpovednému napĺňaniu role rodiča (porovnaj napr. H. Rozinajovú, E. Poliakovú, M. Hargašovú, J. Prevendárovú, Ľ. Višňovského, Š. Šveca, M. Potočárovú, Z. Bakošovú a i.).

Odborná literatúra z oblasti pedagogiky u nás i v zahraničí, však poukazuje na nejednotnosť v definovaní tohto termínu. Väčšina z nich opisuje aktivity, vyznačujúce sa snahou pomôcť rodinám riešiť ich existujúce problémy, predchádzať ťažkostiam, ktoré by ich mohli stretnúť v budúcnosti a v neposlednom rade ide o zvýšenie kvality života rodín a ich členov.

V nemeckej literatúre sa napríklad spomína rodinné vzdelávanie (Familienbildung) a skladá sa z dvoch významných oblastí: vzdelávanie celej rodiny a na druhej strane oblasť výchovy, ktorá zabraňuje úpadku a úskaliam rodinného života (M. Potočárová, 2000, s. 18). Môžeme konštatovať a súhlasiť s K. Šeďovou (2006, s. 23), ktorá tvrdí, že rodinné vzdelávanie predstavuje vzdelávacie aktivity, ktorých cieľom je posilniť a obohatiť individuálny i rodinný život a zároveň pôsobiť preventívne proti deficitom, či negatívnym javom.

Vzdelávacie a učebné činnosti vzťahujúce sa na rodičovské vzdelávanie je možné deliť rovnakým spôsobom, ako je to vo všetkých ostatných učebných činnostiach, teda na základe prostredia, v ktorom vzdelávanie a učenie prebieha. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000, s. 9) upozorňuje na to, že systémy vzdelávania a odbornej prípravy by sa skôr mali prispôsobovať potrebám a požiadavkám jednotlivcov. Existujú tri základné kategórie účelných vzdelávacích aktivít:

- ***Formálne vzdelávanie sa („formal learning")***
- ***Neformálne vzdelávanie sa („non-formal learning")***
- ***Neinštitucionálne vzdelávanie sa(„informal learning").***

Pod ***formálnym vzdelávaním*** rozumieme také učenie sa, ktoré obyčajne poskytujú školy v školskom systéme (inštitúcie pre vzdelávanie a výcvik). Je štruktúrované (podľa cieľov

učenia, počtu hodín alebo podpory učenia sa) a vedie k získaniu osvedčenia. Formálne učenie sa je zámerné vzhľadom na perspektívy učiacich sa (Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR, 2004, s. 3).

J. Průcha et al (2002, s. 65) v pedagogickom slovníku opisuje formálne vzdelávanie ako „vzdelávanie, ktoré sa realizuje vo vzdelávacích inštitúciách (školách), ktorého funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú definované a legislatívne vymedzené. Reflektuje politické, ekonomické, sociálne a kultúrne potreby spoločnosti a vzdelávaciu tradíciu. Prebieha v stanovenom čase a formách. Zahrňuje nadväzujúce vzdelávacie stupne a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie."

Vo formálnom vzdelávaní dospelých na Slovensku, zameranom na problematiku rodičovstva a rodičovských rolí, nenachádzame rozmer celoživotnosti a kontinuálnosti. I. Možný (2008, s. 144) v tomto smere vyzdvihuje najmä západné krajiny, ktorých cieľom je posilniť a obohatiť kvalitu individuálneho a rodinného života formou komplexných edukatívnych aktivít.

Neformálne vzdelávanie sa, prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR (2004, s. 3) rozumie pod neformálnym učením také učenie, ktoré neposkytujú školy, ale iné vzdelávacie ustanovizne a obyčajne nevedie k získaniu dokladu o vzdelaní. Je však štruktúrované (čo sa týka cieľov, počtu hodín alebo podpory učenia sa). Neformálne učenie je zámerné vzhľadom na perspektívy učiacich sa.

Poskytovateľmi neformálneho rodičovského vzdelávania bývajú v našom prostredí najčastejšie rôzne neštátne neziskové organizácie, občianske združenia či cirkevné združenia. Aktivity neformálneho rodičovského vzdelávania väčšinou vznikajú z iniciatívy konkrétnych rodičov, ktorí pociťujú podobnú potrebu alebo sa stretávajú s rovnakým problémom.

Neinštitucionálne vzdelávanie sa je prirodzenou súčasťou každodenného života. Na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania sa, nemusí byť zámerné. Dokonca si ho vzdelávajúci sa ani nemusia uvedomovať a nemusia ani rozpoznať, ako prispieva k ich vedomostiam a zručnostiam. J. Průcha et al. (2009, s. 104) ho vo svojej publikácii charakterizuje ako celoživotný proces získavania vedomostí, osvojovanie zručností a postojov z každodenných skúseností, z prostredia a kontaktov s inými ľuďmi. Prebieha v rodine, medzi vrstovníkmi, v práci, vo voľnom čase, ... pri čítaní kníh a časopisov, pri sledovaní televízie, či dôkladnom štúdiu internetových portálov venovaných rodinnej problematike a i. V takom prípade hovoríme o sebavzdelávaní bez prítomnosti lektora a bez možnosti overiť si správnosť získaných informácií alebo zručností.

Výrazný vplyv v oblasti informálneho vzdelávania rodičov majú médiá, ktoré v súčasnosti stále viac zasahujú do každodenného života človeka. O vplyve médií na myslenie, konanie, poznanie človeka bolo napísaných veľa odborných publikácií a u mnohých sa tento vplyv potvrdil. Napriek tomu však médiá z hľadiska legislatívy, na rozdiel od rodiny a školy, nenesú zodpovednosť za socializáciu dieťaťa, (K. Šedová, 2006, s. 58).

Média z hľadiska spôsobu poskytovania informácií delíme na:

- printové médiá (tlačené) – noviny, knihy, časopisy a i.;
- elektronické médiá – rádio, televízia, počítač, internet.

Môžeme teda konštatovať a zároveň i súhlasiť s koncepciou celoživotného vzdelávania v SR (2004), ktorá deklaruje celoživotné vzdelávanie, ako nikdy nekončiaci proces, ktorý prechádza všetkými fázami života jednotlivca (nejde tu už len o obdobie detstva a prípravy na povolanie, s ktorými bolo učenie a vzdelávanie v minulosti často výhradne spájané)

a prebieha v rôznych prostrediach a formách (nie iba formálne cestou v školskom prostredí, ale aj neformálnym a informálnym spôsobom v situáciách každodenného života. Koncepcia ďalej poukazuje na fakt, že potreba celoživotného rodičovského vzdelávania dnes rastie z dôvodu neustále sa zvyšujúcej rozvodovosti, znižujúcej sa pôrodnosti, odkladania materstva na neskorší vek, či rastúci počet detí a mladistvých, ktorí sa dostávajú do konfliktu so zákonom.

EMPIRICKÁ ČASŤ

Výchova k zodpovednému rodičovstvu nie je len úlohou či funkciou prechádzajúcou z pokolenia na pokolenie, ale je to poslanie, povolanie a služba dieťaťu. Mnohokrát si ani neuvedomujeme, že naším vzorom sú práve rodičia. Vo výchove uplatňujeme rovnaké pravidlá, zásady a výchovné metódy ako oni, alebo sa snažíme výchovným spôsobom našich rodičov úplne vyhnúť či dokonca robiť pravý opak.

Empirickou časťou príspevku preto upriamime pozornosť na rodičovstvo a formy rodičovského vzdelávania nielen z pohľadu teoretického, ale aj z pohľadu praxe, zo života samotných rodičov. Zisťovanie informácii a samotná realizácia vzdelávania sa rodičov môže prebiehať prostredníctvom formálneho, neformálneho a informálneho rodičovského vzdelávania, kde je treba prihliadať na potreby rodičov, ktoré reflektujú problémy a stav súčasnej spoločnosti.

Výskumný problém a cieľ

Každý z nás pokladá za prirodzené, že mladá generácia sa pripravuje na pracovné uplatnenie v živote. Pripravujeme však rovnako premyslene a cieľavedome mladých ľudí i na to, aby v živote obstáli ako muž a žena, ako otec alebo matka? Podľa Šatáneka (2004, s. 105) sme v živote svedkami toho, že sa mladí ľudia stávajú matkami a otcami dávno predtým než psychicky a fyzicky dozreli na ženu a muža. Ich nepripravenosť na rolu matky a otca potom prináša rôzne negatívne dôsledky. Rodičovstvo je poslanie, ktorému je potrebné sa učiť a neustále ho zdokonaľovať.

Problematika rodičovského vzdelávania sa stále viac dostáva do popredia odborníkov z oblasti sociológie, pedagogiky i psychológie. Keďže i rodičovstvo je sociálnou rolou, nesie so sebou radosti i strasti spojené s nárokmi spoločnosti kladené na otca i matku. Otázkou však zostáva, či je možné sa na ne dokonale pripraviť. Dá sa s nimi vyrovnať? Snáď áno, napríklad prostredníctvom vzdelávania, ktoré by malo reflektovať potreby rodičov. Práve v dnešnej dobe stále viac ľudí pociťuje potrebu zúčastňovať sa na vzdelávaní, pretože predstavuje významnú hodnotu a možnosť rozvíjania svojho potenciálu.

Výskumný problém sme si stanovili na základe vyššie uvedených teoretických poznatkov nasledovne: *„Je rodič v súčasnosti, dostatočne informovaný o možnostiach ďalšieho zdokonaľovania sa prostredníctvom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania?“*

Vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry, analýz doterajších výskumov v danej problematike a v stanovení výskumného problému, sme si bližšie špecifikovali hlavný a sekundárny cieľ výskumu. ***Hlavným cieľom*** *bolo zmapovať možnosti rodiča na zdokonaľovanie sa v rodičovstve v jednotlivých formách vzdelávania*.

Výskumné otázky

Z uvedených teoretických východísk skúmanej problematiky a riešenia výskumného

problému a cieľov výskumu sme si stanovili výskumné otázky, ktorých platnosť sme v empirickom šetrení overovali.

- Je miera informovanosti rodičov v oblasti *formálneho* rodičovského vzdelávania závislá od dĺžky trvania rodičovstva? (t.j. obdobie od narodenia prvého dieťaťa)
- Je miera informovanosti rodičov v oblasti *neformálneho* rodičovského vzdelávania závislá od dĺžky trvania rodičovstva?
- Je miera informovanosti rodičov v oblasti *informálneho* rodičovského vzdelávania závislá od dĺžky trvania rodičovstva?

Charakteristika výskumnej vzorky

Základným výskumným súborom boli rodičia, ktorí ako sociálna skupina predstavujú z hľadiska spoločensko-demografického vývoja a perspektívy významnú zložku. Práve preto nás zaujímali ich názory a postoje, ako i možnosti ďalšieho vzdelávania, čo prispieva k napĺňaniu familiárnych – rodičovských rol.

Výskumná vzorka rodičov, ktorí vyplnili dotazník sa skladala z celkového počtu 132 respondentov, z toho 98 žien, čo tvorilo 74 % skúmanej vzorky a 34 mužov, čo tvorilo 26 % skúmanej vzorky. Vekový interval rodičov bol od 21 rokov – 62 rokov, ktorý sme si následne špecifikovali do troch kategórií: 21-37 rokov; 38-54 rokov a 55-67 rokov.

Ďalšia premenná, ktorá bola podstatná z hľadiska výskumu, bola dĺžka trvania rodičovstva: t. j. obdobie, keď sa jednotlivec dostáva do roly matky a roly otca v rodine. Rozumieme pod tým vymedzenie intervalu od narodenia prvého dieťaťa až po súčasnosť. Jednotlivé intervaly pre túto premennú sme si určili nasledovne: 0-11 rokov; 12-23 rokov a 24-45 rokov.

Výskumné metódy

Pri samotnej realizácii výskumu v etape získavania údajov sme použili ako hlavnú metódu: metódu dotazníka vlastnej konštrukcie. V dotazníku sme použili vopred stanovené alternatívy odpovede typu: Áno/Nie, ktoré sa v odbornej literatúre nazývajú *uzavreté položky*. Respondenti tým dali jasne najavo svoj postoj k oblasti skúmania. Naším hlavným cieľom bolo v zameraní otázok na jednotlivé oblasti skúmania zmapovať informovanosť rodičov v rámci ich ďalšieho vzdelávania.

Analýza výsledkov výskumu

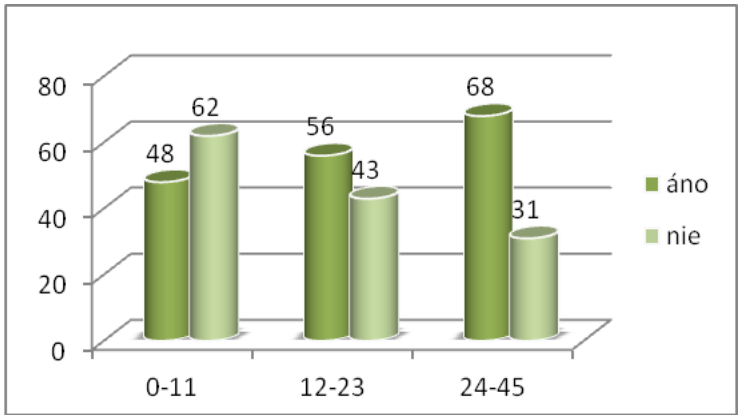
Prvou výskumnou otázkou sme zisťovali, či je miera informovanosti rodičov v oblasti formálneho rodičovského vzdelávania závislá od dĺžky trvania rodičovstva.

Informovanosť rodičov v oblasti formálneho vzdelávania závisí od kvality prípravy žiakov na školách. V priebehu života si potom človek vedomosti získané v škole obohacuje a upevňuje ďalším vzdelávaním, vlastným učením v podobe neformálneho vzdelávania a rovnako tak bezprostredným, väčšinou neuvedomeným informálnym vzdelávaním. Vo vzťahu úrovne informovanosti rodičov a formálneho vzdelávania sme sa rodičov priamo pýtali, či im základná škola poskytla bližšie informácie o podmienkach a možnostiach rodičovstva v rámci vyučovacích hodín (to znamená, či sa dané témy objavili v preberanom učive).

Rovnako nás zaujímala situácia na stredných školách, prípadne na vysokých školách, ak respondent má vysokoškolské vzdelanie, či stredoškolská alebo vysokoškolská príprava

zameraná na výchovu k manželstvu splnila ich očakávania a predstavy spojené s partnerstvom, manželstvom a rodičovstvom.

Grafické znázornenie poukazuje na fakt, že trvanie rodičovstva nemá výrazný vplyv na mieru informovanosti rodičov v oblasti formálneho rodičovského vzdelávania. Vo všetkých stanovených intervaloch trvania rodičovstva sa prejavila približne rovnaká rozdielnosť v názoroch.

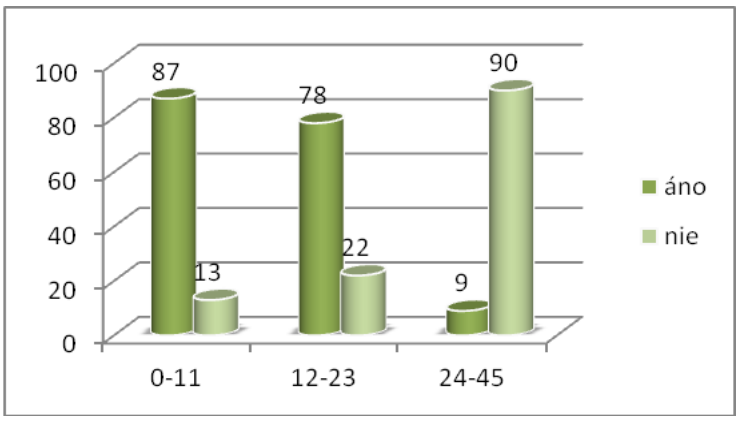


Graf 1: Formálne rodičovské vzdelávanie ↔ trvanie rodičovstva

Kvalita a obsah vzdelávania sa v priebehu rokov menili, ale ako z výsledkov vyplýva, neexistuje priama súvislosť medzi mierou informovanosti a trvaním rodičovstva. Očakávali sme, že v otázkach týkajúcich sa školského vzdelávania a jeho odrazu v pripravenosti rodičov na zvládanie svojej sociálnej roly, sa rodičia vzhľadom na dĺžku trvania rodičovstva vyjadria, že ich škola dostatočne pripravila na zvládanie tejto sociálnej roly. Výsledky však poukazujú, že obsah rodičovského vzdelávania na základných, stredných, prípadne vysokých školách nedostatočne reflektuje na potreby súčasných rodičov bez ohľadu na vek ich detí.

Druhou výskumnou otázkou sme sledovali, či je miera informovanosti rodičov v oblasti neformálneho rodičovského vzdelávania závislá od dĺžky trvania rodičovstva.

Neformálne vzdelávanie rodičov zahŕňa vzdelávanie a prípravu na napĺňanie rodičovskej roly v rámci rôznych vzdelávacích kurzov, ktoré poskytujú organizácie či vzdelávacie inštitúcie. Táto forma rodičovského vzdelávania prebieha formou prípravných kurzov, školení či výcvikov. Pre oblasť neformálneho vzdelávania sme sa rodičov pýtali, či majú nejaké informácie o existencii inštitúcií a organizácií, zameraných pre potreby ďalšieho vzdelávania rodičov v ich okolí, prípadne či sa zúčastnili alebo navštevujú kurzy (stretnutia) rodičov a detí orientované na spoločné záujmy a potreby sebarealizácie (napr. materské centrá)



Graf 2: Neformálne rodičovské vzdelávanie ↔ trvanie rodičovstva

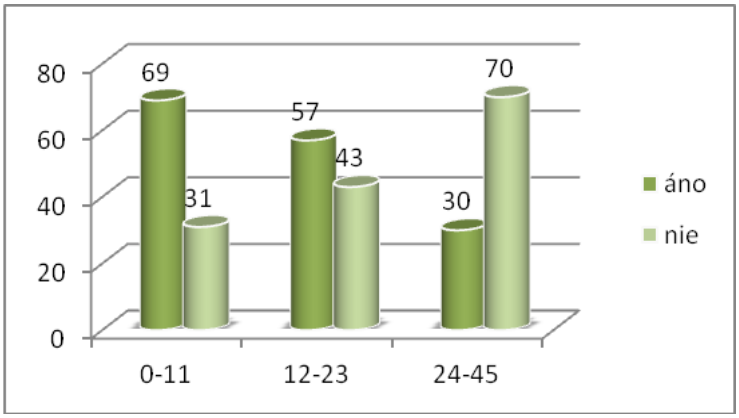
Neformálne rodičovské vzdelávanie je u nás známe najmä vďaka materským centrám, ktoré vytvárajú motivačné prostredie umožňujúce potrebné vedomosti a zručnosti, ktoré následne využijú vo svojej vychovávateľskej úlohe, ale tiež príležitosť stretnúť sa s ľuďmi, ktorí sa nachádzajú v rovnakej životnej situácii a sú nútení riešiť podobné problémy. Rodičia, ktorí spadajú do kategórie 0 až 11 rokov v rámci trvania rodičovstva najčastejšie navštevujú spomínané materské centrá.

Druhá skupina rodičov v trvaní rodičovstva intervalu 12-23 rokov v rámci neformálneho vzdelávania uprednostňuje neformálne vzdelávanie prostredníctvom akadémií a organizácií, ktoré realizujú kurzy pre rodičov zväčša tematicky zamerané na otázky a problémy súvisiace s rodičovstvom.

Tretia skupina rodičov v trvaní rodičovstva intervalu 24 až 45 rokov uprednostňuje konzultácie s vybranými odborníkmi, ktorí sa špecializujú na určité problematiky vzťahujúce sa k rodičovstvu. Rodičia, tak kontaktujú len toho odborníka, ktorý rieši práve ich otázky.
Ako z grafu vyplýva, rozdielnosť v názoroch v jednotlivých skupinách rodičov je veľmi podobná.

Tretia výskumná otázka poukazovala na fakt, či je miera informovanosti rodičov v oblasti informálneho rodičovského vzdelávania závislá od dĺžky trvania rodičovstva.

Pre oblasť informovanosti rodičov v oblasti informálneho vzdelávania sme sa respondentov pýtali, či si vymieňajú skúsenosti s príbuznými, prípadne priateľmi v oblasti zameranej na zdokonaľovanie sa v rodičovstve. Vzťahy z príbuznými obohacujú nielen rodičov, ale i ich deti a rovnako tak sú pre nich inšpiratívne v oblasti vytvárania sociálnych vzťahov. Ďalej sme sa rodičov pýtali, či im médiá *(zamerané na problematiku rodičovstva)* odpovedajú na otázky spojené s výchovou detí a problémov súčasnej rodiny, ako napr.: zlé správanie dieťaťa, záškoláctvo, užívanie návykových látok, prípadne či vyhľadávali pred založením vlastnej rodiny informácie späté s rodičovstvom, prostredníctvom tlačených a elektronických médií *(knihy, časopisy, internet, televízia, rozhlas, diskusie a i.)*, alebo či v prípade problémov v oblasti rodičovstva využívali, prípadne využívajú médiá (tlač, internet) ako zdroj potrebných informácií.



Graf 3: Informálne rodičovské vzdelávanie ↔ trvanie rodičovstva

Oblasť informálneho vzdelávania rodičov sa sústreďuje na hľadanie a získavanie informácií najmä z tlačených i elektronických médií. Rodičia sa často obracajú na médiá rôzneho druhu, najmä v rámci trávenia voľného času, kde zámerne nevyhľadávajú odpovede na konkrétne otázky, ale zameriavajú sa na problematiku rodičovstva v komplexnosti. V súčasnosti sa veľmi obľúbenými stávajú diskusné fóra, kde sa rodičia, prípadne verejnosť vyjadruje k stanovenej téme bez ohľadu na to, či je pre konkrétneho rodiča táto téma aktuálna.

Rodičia, ktorí na základe trvania rodičovstva spadajú do kategórie 0 až 11 rokov, rovnako ako rodičia, ktorí na základe trvania rodičovstva spadajú do kategórie 12 až 23 rokov, mali k predmetnej problematike pomerne zhodné odpovede, čo dokazuje aj grafické znázornenie. Štatistická významnosť rozdielnosti je zanedbateľná.

Rodičia spadajúci, na základe trvania rodičovstva do tretej kategórie, však odpovedali v porovnaní s predchádzajúcimi skupinami rodičov rozdielne. Táto skupina rodičov takmer nevyužíva formu informálneho vzdelávania pri riešení problémov súvisiacich s rodičovstvom.

ZÁVER

Sme si vedomí toho, že táto štúdia nemôže dať odpovede na všetky otázky súvisiace so skúmanou problematikou, ale úprimne veríme, že môže priniesť čitateľovi zaujímavé podnety a poznatky na úvahu o súčasnom stave, v ktorom sa rodiny a mladí ľudia v dnešnej spoločnosti nachádzajú. Poznatky, do akej miery preberajú dnešní mladí ľudia model rodičovskej rodiny, nám môžu načrtnúť určité tendencie vývoja sledovaných oblastí života mladých ľudí, naznačiť ďalšie smerovanie populačného vývoja na Slovensku a postavenie rodiny v spoločnosti.

Súčasná spoločnosť v oblasti ďalšieho vzdelávania rodičov, má zakódované určité predsudky. Zasahovanie rodičom do ich výchovy a súkromia, je častokrát vnímané ako kritika rodičových schopností. Prínosom by v tejto oblasti mohla byť väčšia informovanosť verejnosti o tom, kde nájsť informácie a možnosť podpory a pomoci vo výchovných situáciách. Jedna z možností je propagácia kurzov, ich formy a realizácia prostredníctvom médií, či už tlačených alebo elektronických. Práve z tohto dôvodu sa domnievame, že rodičovské vzdelávanie by malo byť dostupné v rôznych prostrediach, pre osoby rôzneho veku, pohlavia i zázemia a kompetencií.

Literatúra

BUJNOVÁ, E. 2005. *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 138 s. ISBN 80-8050-891-7.

FUDALY, P., LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže.* Bratislava : Iuventa, 70 s. ISBN 978-80-8072-078-0.

KONCEPCIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE. 2004. Bratislava : Ministerstvo školstva SR. Dostupné na: http://www.minedu.sk/MIN/KaP/koncepcia_celozivotneho_vzdelavania_SR.doc

MEMORANDUM O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. 2000. Brusel : Komisia Európskych spoločenstiev. SOC/COM/00/075. Dostupné na: http://www.minedu.sk/DVZ/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf

MOŽNÝ, I. 2008. *Rodina a společnost*. Praha : Slon, 312 s. ISBN 80-86429-58-X.

POLIAKOVÁ, E. 2002. *Výchova k manželstvu, rodičovstvu a intímnym vzťahom*. Bratislava : UK. ISBN 80-223-1789-6.

POTOČÁROVÁ, M. 2003. *Rodina, mládež a jej postoje k sociálnym limitom.* Bratislava : STU, 131 s. ISBN 80-227-1940-4.

POTOČÁROVÁ, M. 2000. Koncepcia profesijnej prípravy pedagógov pre problémy v rodine. In: Pedagogická revue. Roč. 52, č. 1. s. 16-23.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

ŠATÁNEK, J. 2004. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu v rodine*. In: Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Banská Bystrica : UMB. ISBN 80-8083-015-0.

ŠEĎOVÁ, K. 2006. *Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení.* In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia pedagogica. Brno : Masarykova univerzita, roč. LIV, U11, s. 55-66 ISSN 1211-6971.
ZÁKON O RODINE č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:
PhDr. Hana Zelená
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: hana.zelena@ukf.sk

TRI ÚROVNE POROZUMENIA POPULÁRNO-NÁUČNÝCH TEXTOV

Petra Zrníková

Abstrakt

Teoretickým východiskom príspevku je problematika čítania s porozumením z pohľadu psycholingvistiky. Ponúkame prehľad členenia systému jazykových prostriedkov, ktoré uľahčujú porozumenie textu. Pracujeme s domácimi a zahraničnými monografiami ako aj odbornými štúdiami v periodikách. V empirickej časti prezentujeme návrh výskumu a analýzu textových predlôh, ktoré boli overené v teréne. Analýza textov populárno-náučného štýlu vychádza z trojúrovňového modelu porozumenia W. Kintscha: povrchová, textová rovina, situačná rovina.

PROCESY POROZUMENIA NÁUČNÉHO TEXTU

Náučný text má všetky vlastnosti, ktorými disponuje aj obyčajný text, avšak to, čo ho robí špecifickým, je jeho funkcia – dosiahnuť výchovno-vzdelávací cieľ. Ich funkciou je informovať a prístupnou formou poúčať odborne nie veľmi vzdelaného čitateľa, ktorý má o tému bežný záujem. Autor náučného textu by sa mal preto snažiť čo najviac priblížiť osobnosti žiaka. Podľa toho by mal voliť dĺžku viet, ich štruktúru a hustotu informácií, ako aj lexikálno-syntaktickú náročnosť. Vo všeobecnosti platí, že náučné texty sú informačne veľmi nasýtené, a preto sú na vnímanie náročné. Náročnosť zmierňuje vysoký index opakovania slov. O slovníku náučného štýlu (Mistrík, 1997, s. 428 – 430) sa dá povedať, že je nocionálny a neutrálny. Typickými výrazovými prostriedkami sú zložené a odvodené slová, novotvary, prevzaté slová; z hľadiska slovnodruhového sú to predovšetkým substantíva. Z konektorových slov sem patria deiktické zámená, druhotné predložky a podraďovacie spojky. Podobne aj syntax dovoľuje používať zložité, relatívne samostatné a ucelené vetné celky, ktoré sú informačne koncentrované a zomknuté. Text je priestorovo bohato členený.

Práca s náučným textom, vo význame porozumenia textu ako procesu i produktu čítania, je charakteristickou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu – t. j. ide o učenie sa z textu, čítanie s cieľom osvojiť si určité poznatky, porozumieť téme. Učenie sa z textu sa realizuje v procese čítania s porozumením. Proces porozumenia textu sa skladá z niekoľkých fáz, ktoré prebiehajú paralelne. V našej práci vychádzame z dvoch modelov porozumenia, ktoré rozpracoval v 80. rokoch 20. storočia psycholingvista W. Kintsch.

Konštrukčno-integračný model (Kintsch, 1988, s. 164) kombinuje lingvistické faktory výstavby textu s individuálnymi faktormi (predchádzajúce vedomosti, motivácia, cieľ čítania, postoj k téme a pod.), ktoré do procesu čítania vnáša čitateľ. Prívlastok konštrukčný znamená, že ide o proces konštruovania významu na základe aktivovania väzieb v asociačných sieťach. Schéma sama o sebe totiž nenesie význam, ale je to súbor významov. Pri čítaní sa môže aktivovať aj niekoľko schém súčasne. Stáva sa to vtedy, ak má slovo viac významov. Na základe kontextu textu a komunikačnej situácie potom ľudský mozog vyhodnocuje, ktorá schéma (a teda aj význam slova) vyhovuje danej situácii najlepšie. Výsledkom konštrukčného procesu nie je súbor pevných pravidiel, ako to bolo v minulosti, ale súbor väzieb medzi aktivovanými pojmami, ktoré vytvárajú koherentnú štruktúru – t. j. integrujú sa. Integrácia je druhou časťou modelu. Integrácia znamená vytváranie novej schémy tým, že sa stará schéma prehodnocuje, dopĺňa, nepotrebné sa z nej vypúšťa. Konečná podoba novej

schémy v sebe nesie informácie o lexikálnych významoch, faktografických poznatkoch, ale i mikrokompozičných a makrokompozičných vlastnostiach textu.

Uvedený model autor neskôr rozvinul špecifikovaním troch úrovní porozumenia (In: Greger 2005, Kamalská 2007). Prvá úroveň porozumenia sa realizuje na povrchovej rovine. Ide o percepciu textu, o dekódovanie písmen a slov, poznanie ich morfologicko-lexikálnych vlastností. Druhou úrovňou je proces konštruovania významu na textovej rovine s prihliadnutím na syntakticko-štylistické vlastnosti textu. V tejto rovine ide o uvedomelé získavanie informácií, identifikáciu významov slov, viet a vytváranie logických štruktúr vzťahov medzi jednotlivými informáciami. Tretia úroveň porozumenia je definovaná ako chápanie prečítaného v širšom kontexte; vytváranie mentálnej schémy témy textu, dopĺňanie textu vlastnými predošlými poznatkami a skúsenosťami, preto sa nazýva situačná rovina.

VLASTNOSTI TEXTU

Charakteristickým znakom každého textu je jeho štruktúrovanosť – organizácia materiálu. Text nie je iba „zlepencom“ jednotlivých viet, ale vety sa spájajú do nadvetných celkov, v rámci ktorých, ale i naprieč nimi, sú vety veľmi úzko poprepájané, vrastajú do seba, a tým vytvárajú kontext. Gramatické jazykové prostriedky, ktoré vytvárajú vnútornú viazanosť textu, sa nazývajú konektory. V slovenčine funkciu konektorov plnia najmä spojky, častice, zámená, číslovky a zriedkavejšie aj iné slovné druhy (slovesá, substantíva, adverbiá). Osobitnou skupinou konektorov sú podľa neho zložené konektory (lexical cue phrases).

V tejto súvislosti hovoríme o kohézii (mentálna forma, myšlienková schéma) a koherencii (formálna stránka realizovaná jazykovými prostriedkami) ako základných vlastnostiach textu. V prácach zahraničných autorov, ktorí vychádzajú z dichotómie vzťahov v texte podľa T. Sandersa (1992, 1993), nájdeme delenie na referenčné a relačné vzťahy. Referenčné vzťahy (referential relationships) umožňujú porozumenie vzťahov medzi malými jazykovými jednotkami viažucimi sa k jednému objektu; zabezpečujú ich referenčné prostriedky (referential markers) – odkazujúce a ukazujúce prostriedky (podstatné mená, zámená a pod.). Druhým typom sú relačné vzťahy (relational relationships), ktoré zachytávajú vzťahy medzi väčšími celkami, na ktoré odkazujú vzťahové prostriedky (relational markers, discourse markers, coherence markers). Môže ísť o vzťahy príčiny a následku (causal), časovo podmienené (temporal), zlučovacie (additive) alebo odporovacie (adversative), ktoré sú vyjadrené spojkami, konektormi (connectives) alebo signalizačnými prostriedkami (lexical cue phrases), medzi ktoré patria výrazy typu *po prvé....po druhé..., v dôsledku toho, na druhej strane* a pod.

Podobne aj J. Dolník a E. Bajzíková (1998, s. 21) hovoria o dvoch základných skupinách vzťahov. Referenčnú súvzťažnosť viet považujú za jednu, avšak nie jedinú, z podmienok textovej charakterizovateľnosti istého sledu viet. Dosahuje sa pomocou opakovania výrazu, synonymným výrazom, použitím zastupujúceho výrazu a pod. Prítomnosť referenčnej súvzťažnosti (princípu referenčného návratu) však sama o sebe pre splnenie požiadavky textovosti nestačí. Prejavom koherencie sú buď sémantickosyntaktické vzťahy medzi vetami známe z vetnej syntaxe: zlučovací, odporovací, vylučovací, stupňovací, dôsledkový, príčinný, prípustkový, alebo vzťahy realizované na nadvetnej úrovni, napr. vysvetľujúce, spresňujúce, kontrastívne a konfrontačné.

S. Greenbaum a kol. (1990, s. 185 – 186) prezentujú sedem hlavných skupín pripájacích jazykových prostriedkov: vymenúvacie (listing), sumarizačné (summative), spresňujúce (appositive), dôsledkové (resultive), inferenčné (inferential), kontrastívne (contrastive), tranzitívne (transactional). Z toho vymenúvacie rozlišujú na enumerizačné (enumerative)

a pripájacie (additive), kontrastívne delia ešte na konfrontačné (reformulatory), protikladné (anthitetic), prípustkové (concessive) a napokon ešte medzi tranzitívnymi vyčleňujú osobitne diskurzové (discoursal) a časové (temporal).

VLASTNOSTI TEXTU A ICH VPLYV NA POROZUMENIE

Úspešnosť procesu porozumenia textu je závislá od viacerých faktorov. Najmä pri náučnom texte zohrávajú významnú rolu predchádzajúce vedomosti usporiadané do zmysluplného systému, štruktúry. Medzi informáciami vznikajú vzájomné vzťahy, ktoré vytvárajú veľmi bohato rozvetvenú sieť vzťahov medzi pojmami, ktoré súvisia s témou. Na tomto princípe stojí nielen konštrukčno-integračný model, ale i model troch rovín porozumenia textu, ktoré sme definovali v úvode príspevku. Inými slovami môžeme hovoriť o kognitívnej a jazykovej kompetencii (J. Průcha, 1987, s. 11). Kognitívna kompetencia je definovaná ako súbor doterajších poznatkov, ktoré sú hierarchicky usporiadané. Ide o zručnosť žiaka chápať, hodnotiť a priraďovať k existujúcim schémam nové koncepty – t. j. vytvárať myšlienkové, pojmové mapy, schémy. Problém nastáva, ak žiak potrebné schémy doterajších poznatkov nemá. V takom prípade si žiak učivo buď neosvojí vôbec, alebo len vo veľmi malej miere. Proces porozumenia je taktiež determinovaný jazykovou kompetenciou žiaka a jazykom textu. Text je tvorený na základe vzájomných vzťahov medzi jazykovými výrazovými prostriedkami, ktoré určujú pravidlá ich používania. Základným predpokladom efektívneho porozumenia, resp. učenia sa z textu je skutočnosť, že jazyková kompetencia žiaka korešponduje s výrazovými prostriedkami textu. Na tieto skutočnosti poukázali vo svojich výskumoch napr. McNamara na Kinstch (In: Challová, 1996), J. Kamalská (2007) alebo J. Landová (2009).

Pri skúmaní skúsených čitateľov s bohatými vedomosťami o téme McNamara a Kintsch predpokladali, že texty s kohéznymi prostriedkami zlepšujú porozumenie na textovej rovine, ale nie na situačnej – tu sa predpokladá negatívny vplyv prítomnosti kohéznych prostriedkov. Odvolávajú sa pritom na Kintschov konštrukčno-integračný model porozumenia. Kľúčovou myšlienkou modelu je fakt, že výsledkom konštrukčno-interakčného procesu je sieť aktivovaných konceptov, ktoré vychádzajú z textu a vlastných poznatkov čitateľa. Z toho vyplýva, že čím menej je text kohézny, tým viac vlastnej aktivity alebo vedomostí si vyžaduje proces porozumenia od čitateľa.

Výsledky potvrdili ich tvrdenia. Na textovej rovine kohézne texty vedú k lepšiemu porozumeniu u oboch skupín čitateľov bez ohľadu na predchádzajúce vedomosti. Na situačnej rovine sa výsledky líšia v závislosti od skúseností a modulácie textu. Kohézne texty u skúseného čitateľa oslabujú podiel jeho vlastnej aktivity, ktorý vkladá do konštruovania a integrovania poznatkov, čo vedie k horšiemu porozumeniu. Výsledky ukázali, že skúsený čitateľ s bohatými vedomosťami získa viac, ak si porozumenie textu vyžaduje značné úsilie – t. j. skúsení čitatelia podali na situačnej rovine lepšie výkony pri nekohéznych textoch. U vedomostne slabších čitateľov je nevyhnutná väčšia kognitívna aktivita pri oboch typoch textu. Je preto trochu prekvapujúce, že pri čítaní kohéznych textov, aj napriek slabším vedomostiam, dosiahli lepšiu prezentáciu informácií na situačnej rovine ako skúsení čitatelia. Autori výskumu to odôvodňujú tým, že čitateľ bol motivovaný vynaložením väčšieho úsilia potrebného na splnenie úlohy. Ak chýba motivácia pristúpiť k čítaniu s porozumením ako k riešeniu problémovej úlohy (k zdolaniu určitej výzvy), čitateľ sa nudí a môžu sa vyskytnúť chyby z nepozornosti – to mohol byť prípad mnohých skúsených čitateľov, ktorí „preleteli“ text a nevenovali mu dostatočnú pozornosť. Ak však hovoríme o porozumení nekohéznych textov, tu sú, prirodzene, slabší čitatelia v dvojnásobnej nevýhode. Keďže chýbajú kohézne prostriedky aj vedomosti, úloha je pre nich príliš zložitá, takže porozumenie podľa teórie

autorov nenastane. Je možné, že sa v takomto prípade ani nepokúsia o riešenie úlohy, alebo výsledky bezmyšlienkovito „natipujú“.

Naopak J. Landová tvrdí, že prítomnosť konektorov je náročná pre slabších čitateľov. Svoje názory podložila teóriou maximálneho a minimálneho zaťaženia pamäti. Podľa teórie maximálneho zaťaženia pamäti očakávala, že slabší čitatelia porozumejú textu, v ktorom budú koherenčné prostriedky vyjadrené explicitne a bude mať integrovanú podobu, lepšie ako textu, ktorý bude implicitný a fragmentovaný. Na druhej strane, podľa teórie minimálneho zaťaženia pamäti očakávala, že najmä slabší čitatelia porozumejú lepšie implicitným ako explicitným textom. Vysvetlením je, že čím menej informácií (slov) text obsahuje, tým je zrozumiteľnejší, pretože slabší čitatelia horšie spracúvajú (resp. vôbec nedokážu spracovať) väčšie množstvo informácii v jednej chvíli. Výrazným faktorom nie je v tomto prípade len počet slov, ale aj štruktúra viet – t. j. krátke, jednoduché vety sú pre slabších čitateľov zrozumiteľnejšie ako dlhé podraďovacie súvetia.

Výsledky ukázali, že žiaci so slabšími čitateľskými schopnosťami uspeli lepšie, keď čítali integrované texty, ako keď čítali fragmentovanú verziu. Pri dobrých čitateľoch sa rozdiely medzi týmito dvomi mutáciami textu nepreukázali. Z toho Landová vyvodzuje, že grafická stránka textu spolu s úrovňou čitateľských schopností kvalitatívne vplýva na porozumenie textu. Zároveň konštatuje, že dobrí čitatelia sú lepší pri čítaní implicitných fragmentovaných textov, a naopak slabší čitatelia sú lepší pri čítaní explicitných integrovaných textov. Z pohľadu textových charakteristík a výstavby textu to znamená, že pokiaľ má čitateľ dostatočné predošlé vedomosti, nepotrebuje využívať koherenčné prostriedky ako signály upozorňujúce na vzťahy príčiny medzi informáciami v texte.

Porozumenie podľa troch rovín Kintschovho modelu merala vo svojom výskume J. Kamalská. Ako výskumný nástroj použila cloze-test. Nazdávala sa, že cloze-test pracuje s textom len na povrchovej a textovej rovine, ale netvorí priestor na porozumenie na situačnej rovine. Inými slovami, že na doplnenie medzier v cloze-teste čitateľovi stačí získať informácie z textu, aplikovať morfologicko-syntaktické znalosti daného jazyka bez ohľadu na mikrokompozičné alebo makrokompozičné činitele. Meranie porozumenia však ukázalo, že okrem jazykových a textových informácií čitateľ pri konštruovaní významu, dopĺňaní slov, pracuje aj s vlastnými predošlými poznatkami a skúsenosťami.

Ak aplikujeme Kamalskej hypotézu na čítanie textu v slovenskom jazyku, takisto sa môže na prvý pohľad zdať, že v prevažnej miere ide iba o využitie prvej, maximálne druhej roviny. Žiak potrebuje poznať ohybné slovné druhy, znamená to, že pracuje predovšetkým s vedomosťami z morfológie a lexikológie; potrebuje vedieť správne vyčasovať tvary slovies a vyskloňovať slová do príslušných pádov a vzorcov. Porozumenie kohéznym prostriedkom, resp. identifikovanie vzťahov medzi vetami v prípade implicitnej prezentácie textu si vyžaduje poznatky zo sémantiky a syntaxe, t. j. pohybujeme sa na úrovni syntaktico-štylistickej roviny. Avšak na to, aby bolo porozumenie úplne, zmysluplné a žiak si mohol text správne zapamätať, je potrebné usporiadanie myšlienok na situačnej rovine, t. j. vytvoriť, pretvoriť schému.

VLASTNÝ EXPERIMENT

V krátkosti načrtneme najdôležitejšie body nášho experimentu. Pracujeme s krátkymi populárno-náučnými textami, ktoré majú rovnakú náročnosť, ktorú sme merali pomocou vzorca J. Průchu (1984). V textoch sledujeme vlastnosti integrovanosť, fragmentovanosť, explicitnosť, implicitnosť podobne, ako výskumy autorov, z ktorých sme vychádzali, a ich vplyv na porozumenie žiakov (Zrníková, 2011). Zručnosti žiakov overujeme pomocou cloze-

testu s možnosťou výberu odpovede (A – D) a pojmovej mapy, do ktorej žiaci majú doplniť vybrané výroky vychádzajúce z informácií v textoch.

Súčasťou interpretácie štatisticky získaných dát je aj analýza textových predlôh podľa troch rovín porozumenia, ktoré vychádzajú z Kintschovho modelu. Pri analýze textu sme vychádzali aj z teórie aktuálneho vetného členenia (Mistrík, 1966). V tejto lingvistickej teórii ide o členenie výpovede na východisko (tému) a jadro (rému); inými slovami na známu a novú informáciu. „Východisko výpovede sa môže vynechať alebo vyjadriť prostým opakovaním známeho výrazu, pomocou širokého určenia okolnosti, vo vete uvádzajúcej priamu reč pomocou slovies dicendi, inde pomocou zámen, pomocou synoným, asociatívnych a tematicky príbuzných výrazov, metonymicky, alebo sa iba naznačí pomocou morfologických prostriedkov, niekedy je východiskom jednoducho prehovorová situácia"(Mistrík, 1966, s. 232). Jadro výpovede sa realizuje prostriedkami zo všetkých rovín jazyka alebo nejazykovými prostriedkami. Pri porozumení textu sa to prejaví spôsobom, akým čitateľ porozumie textu, t. j. či správne pochopí kontext a či je schopný prerozprávať informácie získané čítaním v súlade s významom textu. Použitie konkrétnych jazykových prostriedkov podlieha autorskému zámeru. V analýze textu, ktorú sme vykonali, je preto ťažké hovoriť aj o tom, ktoré slovné druhy (resp. slová) jednoznačne patria na danú rovinu porozumenia. To, čo sa v jednej súvislosti môže ocitnúť napríklad na textovej rovine, v inej súvislosti môže byť zaradené do situačnej roviny a pod. Na nasledujúcom úryvku jednej z našich textových predlôh demonštrujeme svoje tvrdenia:

Káva, ako ju poznáme dnes – ako nápoj s horkastou chuťou, bola prvýkrát pripravená niekedy okolo roku 1000 n. l. v arabských krajinách. Od 13. storočia ju Moslimovia spájali ***s*** *náboženskými obradmi, pretože verili, že každý* ***dúšok*** *kávy povznáša ich ducha a zbavuje* ***ich*** *od túžob pozemského života. Európania jej* ***chuť*** *spoznali až v 17. storočí. Cirkev chcela* ***zakázať*** *pitie kávy, pretože kávu považovala za diablov elixír.* ***Káva*** *zachutila pápežovi Klementovi VIII., takže bola vyhlásená* ***za*** *súčasť života kresťanov. Zakrátko sa káva stala* ***celosvetovou*** *veľmi cennou obchodnou komoditou* (ed. Potužníková, 2008).

Cieľovými slovami, ktoré boli v cloze-teste vynechané, sú slová vyznačené boldom. Z nich sme do povrchovej roviny zaradili slová „s, dúšok, chuť, za, na", pretože na ich doplnenie do textu stačí žiakovi poznať morfologické a lexikálne zákonitosti spájania slov. Do textovej roviny patria slová „ich, káva", pretože zachytávajú referenčné vzťahy v texte, ktoré sú dôkazom kohéznosti textu (jednej zo základných vlastností textu); formou osobného zámena alebo opakovaním už známeho výrazu je čitateľ odkázaný na predchádzajúci kontext. Napokon do situačnej roviny sme priradili významy „zakázať, celosvetovou", pretože si vyžadujú určité predchádzajúce poznatky o téme. Vzhľadom na ponúknuté možnosti, žiaci, ktorí do textu doplnili napr. slovo „dovoliť" (namiesto zakázať) disponujú nedostatkom poznatkov v mentálnej schéme.

Nepresnosti v mentálnych schémach a neschopnosti porozumieť vzťahom príčiny a následku veľmi zreteľne môže ukázať aj pojmová úloha. Nie je ojedinelým javom, že žiaci uvádzajú do opačného poradia príčinu a následok – t. j. na miesto, kde má byť v schéme príčina, uvedú následok a naopak. To je v súlade s výsledkami národných a medzinárodných meraní, ktoré zhodne konštatujú, že naši žiaci dosahujú celosvetový priemer pokiaľ ide o získavanie explicitných informácií a ich jednoduchšiu kombináciu, no pokiaľ porozumenie textu siaha hlbšie a treba vyvodiť závery a preniesť informácie zo súvislej podoby textu do grafickej, zlyhávajú.

ZÁVER

Porozumenie textu je veľmi komplexný proces zložený z mnohých čiastkových operácií, ktoré prebiehajú spontánne, neuvedomene. Ide o tzv. elaboračné procesy (elaborácie – proces komunikácie medzi čitateľom a textom, výsledkom ktorého je vytvorenie a pomenovanie vzťahu medzi informáciami v texte a predchádzajúcimi vedomosťami čitateľa), ktoré sa realizujú prostredníctvom inferencií (napr. dedukcie, vytváranie záverov, formulovanie otázok a pochybností). Inak povedané, opäť ide o konštruovanie významu v zmysle, ako ho opísal vo svojom modeli W. Kintsch. Nie je jednoduché zachytiť proces porozumenia ako mentálnu aktivitu, avšak z výsledných produktov žiaka je možné vyvodiť určité závery. Dôkazy o tom ponúkajú výskumy J. Landovej a J. Kamalskej, ktoré použili rôzne typy testových úloh, ktorými zisťovali mieru porozumenia textu, ktorý bol ovplyvnený zmenou textových charakteristík.

Z práce so zahraničnou a domácou literatúrou vyplynulo, že nie je jednotne definovaný význam termínu konektor a jeho vzťah k ďalším pomenovaniam ako napríklad kohézny (spájací) prostriedok, konektorové slovo a zložený konektor, gramatický jazykový prostriedok a jazykový prostriedok viazanosti, resp. kombinovaný konektor. Klasifikácie spájacích prostriedkov sa líšia aj v počte kategórií a ich usporiadaní. V slovenskej jazykovednej literatúre navyše neexistuje monografia, ktorá by sa venovala špeciálne tejto problematike, čo značne sťažuje konfrontovanie informácií z domácich a zahraničných zdrojov. Napríklad v Štylistike J. Mistríka (1997) i v Textovej lingvistike J. Dolníka a E. Bajzíkovej (1998) sú iba niekoľkostránkové kapitoly ponúkajúce stručný náhľad do problematiky. Existuje niekoľko prác slovenských lingvistov z 50. – 70. rokov 20. storočia, ale práce domácich autorov vydané po roku 2000 sme vôbec nenašli. V zahraničí sa zmienenej problematike v súčasnosti venuje podstatne väčší priestor tak v odborných periodikách, ako aj v akademických monografiách.

I keď sa predošlé výskumy líšia v metodológii, predmete výskumu (konkrétny kohézny prostriedok vs. skupina viacerých prostriedkov), v druhu mutácií a štýle textových predlôh, v zohľadňovaní ďalších faktorov pri čítaní s porozumením, všetky pracujú s textovými predlohami, v ktorých sú kohézne prostriedky prítomné, alebo neprítomné. Zo zahraničných výskumov vyplýva, že prítomnosť kohéznych jazykových prostriedkov má v prevažnej miere pozitívny vplyv na porozumenie textu. V závislosti od zohľadňovania ďalších činiteľov zúčastňujúcich sa na čítaní s porozumením však v záveroch jednotlivých autorov existujú rozdiely. To dokazuje, že sa psycholingvistici, zaoberajúci sa problematikou vplyvu textových charakteristík na čítanie, ani po desiatkach výskumov nedokážu zaujať jednotné stanovisko.

Napokon sme sa v príspevku zaoberali obsahovou analýzou vlastných textových predlôh. Texty sú na rovnakej úrovni zrozumiteľnosti, ktorú dokazujú objektívne, vzorcom merateľné ukazovatele (napr. pomer odborných, faktografických a všeobecných pojmov). Uvedomenie si rozdielu medzi známou a novou informáciou je východiskom pre spracovanie textu (vytvorenie mentálnej pojmovej mapy). Dôležitá je preto cieľavedomá a opakovaná práca s náučným textom pomocou vybraných metód vo výchovno-vzdelávacom procese, pretože iba tak žiakov možno priviesť k lepšiemu porozumeniu textov, a teda aj k tomu, aby sa texty neučili mechanicky naspamäť.

Literatúra

DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul. 134 s. ISBN 80-856-97-785.

GREENBAUM, S. QUIRK, R. 1990. *A Student´s Grammar of the English Language*. Essex :

Longman. 490 s.
GREGER, D. 2005. *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu.* Dizertačná práca. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 191 s.
CHALLOVÁ, J. S. 1996. Varying approaches to readability measurment. In: *Revue québécoise de linguistique*, roč. 25, č. 1, s. 23 – 40. Online. (2011-04-12). Dostupné na: http://www.erudit.org/revue/rql/1996/v25/n1/603125ar.pdf
KAMALSKÁ, J. 2007. *Coherence Marking, Comprehension and Persuation. On the processing and representation of discourse*. Dizertačná práca. Utrecht : LOT, 227 s. ISBN 978-90-78328-29-2
KINTSCH, W. 1988. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension. A Construction-Integration Model In: *Psychological Review*, roč. 95, č. 2, s. 163 – 182.
LANDOVÁ, J. 2009. *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Dizertačná práca. Utrecht : Utrecht University.
MISTRÍK, J. 1966. *Slovosled a vetosled v slovenčine*. Bratisalava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 276 s.
MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika*. Vyd. 3., upravené. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 598 s. ISBN 80-08-02529-8
PRŮCHA, J. 1984. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. *Struktury a parametry učiva.* Praha : Výskumný ústav odborného školství, 96 s.
PRŮCHA, J. 1987. *Učení z textu a didaktická informace.* Praha : Academia, 92 s.
SANDERS, T. et al. 1992. Toward a Taxonomy of Coherence Relations. In: *Discourse processes*, č. 15, s. 1 – 35.
SANDERS, T. et al. 1993. Coherence Relations in a Cognitive Theory of Discourse Representation. In: *Cogitive Linguistics*, č. 4/2, s. 93 – 133.
ZRNÍKOVÁ, P. 2011. Význam konektorov a organizácie textu pri čítaní s porozumením. In: *Juvenilia Pedagogica 2011*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, s. 53 – 60 ISBN 978-80-8082-462-4

Autor:
Mgr. Petra Zrníková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: p.zrnikova@gmail.com

FONOLOGICKÉ SCHOPNOSTI V PREDŠKOLSKOM VEKU

Martina Zubáková

Abstrakt

Cieľom príspevku je objasniť termín „fonologické schopnosti", ktoré zohrávajú kľúčový význam pri nadobúdaní gramotnosti. Predkladaná problematika tvorí jadro teoretickej časti dizertačnej práce, ktorej cieľom je ozrejmiť podiel fonologických schopností pri raných mechanizmoch osvojovania si čítania a písania. Teoretické východiská vychádzajú predovšetkým zo zahraničných štúdií fonologických schopností s rôznym stupňom transparentnosti jazykových systémov. Slovenčina patrí medzi transparentné jazykové systémy. Vývin foneticko-fonologickej jazykovej roviny v slovenčine má však svoje špecifiká, ktoré sa pokúsime ozrejmiť na základe prác slovenských autorov. Zameriame sa na vývin, štruktúru a možnosti merania fonologických schopností u intaktnej populácie po slovensky hovoriacich detí v predškolskom veku. Na záver načrtneme dizajn metodológie výskumnej časti dizertačnej práce, ako aj možnosti využitia získaných výsledkov v praxi.

ÚVOD

V súčasnosti už nie je novinkou, že fonologické schopnosti v predškolskom veku sú považované za silné prediktory dyslexie, ktorú možno diagnostikovať až v školskom veku (Scarborough, 1990; Carroll, Snowling, 2004; MacCourbey et al. 2004; Lipka, Siegel, Vukovic; 2005; Plaza, Cohen, 2007). Napriek tomu, že v zahraničí, predovšetkým v anglicky hovoriacich krajinách, sa tejto problematike výskumne venujú už od 80. rokov 20. storočia (napr. Cataldo, Ellis, 1988) u nás do konca 90. rokov prevládal nejazykový prístup reprezentovaný predovšetkým skupinou českých autorov (Matějček, Žlab, Šturma, Vágnerová, Zelinková a Pokorná), ktorí kládli predovšetkým dôraz na vyšetrenie reči, schopnosti fonematickej diferenciácie, zrakovej percepcie a sluchového vnímania (Váryová, Mikulajová, 2002). Na Slovensku akcentuje jazykový prístup k problematike dyslexie v poslednej dekáde Mikulajová (Váryová, Mikulajová, 2002; Mikulajová, Váryová, Gacíková, 2004; Mikulajová, 2008). V tomto roku bude ukončený štvorročný medzinárodný projekt ELDEL (*Enhancing Literacy Developmental in European Languages*), ktorého názov môžeme voľne preložiť ako „Zvyšovanie gramotnosti v európskych jazykoch" a na ktorom sa podieľalo päť európskych krajín (Veľká Británia, Francúzsko, Česko, Španielsko a Slovensko). Vďaka tomuto projektu budeme môcť už v blízkej budúcnosti ozrejmiť vývin fonologických schopností na slovenskom jazyku, ktorý sa od angličtiny líši vysokou mierou transparentnosti (viď ďalej), a teda aj mechanizmus vývinu preukáže jazykovo špecifické osobitosti. V tomto príspevku chceme poskytnúť čitateľovi teoretický vstup do problematiky fonologických schopností v predškolskom veku, ktoré sú kľúčové pre úspešné osvojovanie čítania a písania v školskom veku.

ČO SÚ FONOLOGICKÉ SCHOPNOSTI?

V anglo-americkej odbornej literatúre panuje v tejto oblasti terminologická nejednota. Termínu fonologické schopnosti zodpovedá v angličtine niekoľko synonymných termínov: *phonological processing skills* (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1994, Wing-Yin Chow, 2005), *phonological skills* (Muter, Diethelm, 2001, Bianco et al., 2010), *phonological abilities*

(Williams, Elbert, 2003), *phonological sensitivity* (Lonigan, Burgess, Anthony, 2000), *phonological processing* (Carroll, Snowling, 2004; Plaza, Cohen, 2007), *phonological processes* (Lipka, Siegel, Vukovic, 2005, López-Escribano, Katzir, 2008). Torgesen, Wagner a Rashotte (1994, s. 276) chápu pod fonologickými schopnosťami „mentálne operácie jednotlivca, ktoré mu umožňujú využívať fonologickú alebo zvukovú štruktúru orálnej reči pri osvojovaní dekódovania písanej reči.“ Pod dekódovaním rozumieme schopnosť rozpoznávať jednotlivé písmená zrakom, vedieť ich ozvučiť a pri výučbe čítania ich následne spájať do slov. Fonologické schopnosti môžeme teda chápať ako strešný termín pre lingvistické, kognitívne a metalingvistické procesy fonologického systému, ktoré sú nevyhnutné pri osvojovaní čítania a písania v materinskom jazyku. Ide o vývinový fenomén, ktorý vzniká postupným dozrievaním jednotlivých schopností v kontexte vývinu reči: od vnímania jazyka cez porozumenie k rečovej produkcii. To znamená, že dieťa v ranom veku počúva zvuky materinského jazyka, ktorým neskôr v jednotlivých konzistentne používaných celkoch (slovách, vetách) aj začína rozumieť. V ďalšej vývinovej etape sa snaží tieto zvuky napodobňovať a postupne produkovať slová, síce spočiatku nedokonalo, ale postupne sa artikulácia približuje výslovnosti dospelých. Ide teda o postupný proces vývinu foneticko-fonologickej jazykovej roviny, ktorej vývin trvá v priebehu celého predškolského veku.

Aj samotné chápanie štruktúry fonologických schopností je nejednotné, avšak všetci autori sa zhodujú v tom, že nevyhnutnou schopnosťou pri výučbe čítania a písania je fonologické uvedomovanie. Caravolas a Bruck (1993) chápu pod fonologickými schopnosťami predovšetkým fonologické uvedomovanie, Lipka, Siegel a Vukovic (2005) tam okrem neho radia aj fonologické dekódovanie. Torgesen, Wagner a Rashotte (1994) pod termínom fonologické schopnosti chápu tri oblasti, od ktorých závisí ako rýchlo sa naučí dieťa čítať. Ide o fonologické uvedomovanie *(phonological awareness)*, rýchle automatické pomenovávanie, teda rýchlosť prístupu k fonologickým informáciám *(rapid automatized naming)* a verbálnu pracovnú pamäť *(verbal working memory)*. V nasledujúcich riadkoch sa budeme venovať týmto trom oblastiam podrobnejšie, každú z nich charakterizujeme, uvedieme, ako vieme danú schopnosť merať a opíšeme jej vzťah ku gramotnosti.

FONOLOGICKÉ UVEDOMOVANIE

Pod pojmom fonologické uvedomovanie chápeme schopnosť vedome narábať so sublexikálnymi jednotkami na úrovni slabík a slov. V angličtine sa môžeme stretnúť s termínmi *phonological awareness* – fonologické uvedomovanie (napr. Caravolas, Bruck, 1993; Vaessen et al., 2010), *phonemic awareness* – fonematické uvedomovanie (napr. Koda, 1998) a *pohneme awareness* – fonémové uvedomovanie (napr. Lervåg, Bråten, Hulme, 2009). Termín fonologické uvedomovanie je širší, zahŕňa vedomé manipulácie aj na úrovni slabík, pričom pod fonematickým/fonémovým uvedomovaním rozumieme iba mentálne operácie na úrovni hlások. Na meranie fonologického uvedomovania sa používajú také typy úloh, kde dieťa preukáže schopnosť vedome manipulovať s hláskovou štruktúrou reálnych – existujúcich slov v danom jazyku (napr. bubon) alebo tzv. pseudoslov. Pod pseudoslovami chápeme neexistujúce, vymyslené slová, ktoré sú však v danom jazyku fonologicky prípustné (tzn. v slovenčine by mohlo existovať napr. slovo dabon, ale nemohlo by existovať slovo dbnoa). Medzi najčastejšie používané úlohy na meranie fonologického uvedomovania v predškolskom veku sa využívajú nasledujúce typy úloh (tabuľka 1)

Tabuľka 1: Úlohy na meranie fonologického uvedomovania podľa Floridského diagnostického nástroja (2002)

Typ úlohy	Príklad
Identifikácia rýmov	Slová *pes* – *les* rýmujú sa? Slová *dom* - *had* rýmujú sa?
Produkcia rýmov	Ktoré slovo sa rýmuje so slovom *strom*? (napr. dom)
Slabiková syntéza	Uhádni, aké slovo povedal robot: *mač* - *ka* (mačka)
Slabiková analýza	Vytlieskaj slovo *bábika*! (bá – bi – ka)
Vynechávanie slabiky	Povedz *domček*. Povedz to ešte raz, ale vynechaj *dom*! (ček)
Identifikácia hlásky	Ktorý spoločný zvuk je v slovách *dom, dym* a *dar*? (d)
Izolácia prvej hlásky	Ktorý prvý zvuk je v slove *syr?* (s)
Izolácia poslednej hlásky	Ktorý posledný zvuk je v slove *kôš?* (š)
Syntéza hlások do slov	Uhádni, čo povedal mimozemšťan *p-e-r-o!* (pero)
Analýza slov na hlásky	Povedz slovo *pes* tak ako mimozemšťan! (p-e-s)
Vynechanie hlásky	Povedz slovo *drak* bez *k!* (dra)
Pridanie hlásky	Povedz *las* s hláskou *v* na začiatku! (vlas)
Substitúcia hlások	Povedz *rak*, ale zameň *r za l.* Aké slovo vznikne? (lak)

Podľa najnovších výskumov (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009) sa ukazuje, že fonologické uvedomovanie má časovo obmedzený prediktívny vplyv na vývin čítania v transparentných jazykoch (ako napr. nórčina). Pod transparentnosťou jazyka rozumieme mieru jednoznačnosti, pravidelnosti a konzistentnosti v korešpondenciách fonéma (hláska) – graféma (písmeno) a opačne (Vencelová, 2010). Share (2008) uvádza, že anglocentrický výskum vývinu čítania má obmedzený význam pri objasňovaní univerzálnych mechanizmov čítania, pretože angličtina má samostatné postavenie medzi európskymi jazykmi. Totiž väčšina alfabetických ortografických systémov je pravidelnejšia ako angličtina. Napríklad v slovenčine v slove *mačka* [mačka] stačí ozvučiť každé písmeno a následne ho spojiť do slova, naopak v angličtine v slove *cat* [kæt] sú grafémovo – fonémové vzťahy nejednoznačnejšie. Ďalej sa v longitudinálnom výskume na nórskom jazyku preukázalo, že fonologické uvedomovanie je stabilný prediktor iba do konca prvej triedy, neskôr už nie. Tento fakt sa výrazne líši od výskumov na anglicky hovoriacich deťoch, kde sa zistil pretrvávajúci vplyv fonologického uvedomovania na vývin čítania najmenej v prvých dvoch rokoch výučby (Muter et al., 2004). Ukazuje sa, že schopnosť dekódovať v transparentných jazykoch sa rozvíja veľmi rýchlo vďaka ľahkým a jednoznačným grafémovo – fonémovým korešpondenciám, z čoho vyplýva, že fonologické uvedomovanie môže plniť funkciu longitudinálneho prediktora iba dovtedy, kým sa deti nenaučia čítať (plynulo dekódovať).

RÝCHLE AUTOMATICKÉ POMENOVANIE

Pod týmto pojmom (angl. *rapid automatized naming*) rozumieme schopnosť rýchleho hlasného pomenovávania, tzv. fonologického rozpoznávania nealfanumerických znakov (farby a objekty) a alfanumerických znakov (písmená a číslice), ktoré sú uložené v dlhodobej pamäti. Už prvá štúdia z roku 1974 Marthy Dencklovej a Rity Rudelovej z Kolumbijskej univerzity preukázala, že deti s ťažkosťami v čítaní sú pomalé v úlohách rýchleho automatického pomenovávania (Vaessen et al., 2010). Na meranie rýchleho automatického pomenovávania sa používajú karty formátu A4, na ktorých je znázornených 30 až 50 znakov (objektov, farieb, písmen, číslic alebo ich kombinácia) v rôznom poradí, pričom ide o kombináciu iba piatich v náhodnom poradí opakujúcich sa znakov (pozri obrázok 1). Po úvodnom zácviku, keď sa presvedčíme, že dieťa dané znaky pozná a dokáže ich pomenovať (napr. oko, pes, lev, kľúč, stôl) pristupujeme k samotnému meraniu. Pred dieťa sa položí karta s objektmi a úlohou dieťa je pomenovávať tieto obrázky čo najrýchlejšie, ale i čo najpresnejšie. Dieťa číta zľava doprava po riadkoch, ukazuje si na objekty prstom. Výkon dieťaťa sa meria stopkami. Dieťa má dva pokusy, výsledný čas je priemerom z týchto dvoch meraní.

Obrázok 1: Príklad úlohy na rýchle automatické pomenovávanie (objekty)

Najnovšie štúdie ukazujú, že rýchle automatické pomenovávanie je lepší prediktor rýchlosti čítania ako správnosti (chybovosti). Takisto sa preukázalo, že ide o silnejší prediktor čítania u slabších detí ako u priemerne skórujúcich (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009). Navyše viaceré štúdie preukázali, že rýchle automatické pomenovávanie je nezávislý prediktor a že nemeria fonologické schopnosti ako to uvádzali Wagner a Torgesen (1987 in Torgesen, Wagner a Rashotte, 1994), a to v angličtine, ako aj v transparentných jazykoch (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009; Vaessen et al., 2010).

VERBÁLNA PRACOVNÁ PAMÄŤ

Ide o časť flexibilného mentálneho pracovného priestoru, ktorý je zodpovedný za dočasné uskladňovanie, manipuláciu a spracovávanie verbálnych informácií. Verbálna pracovná

pamäť (angl. *verbal working memory*) má obmedzenú kapacitu (Gathercole, Alloway, 2007). Na jej meranie v predškolskom veku sa využívajú úlohy na opakovanie postupne sa predlžujúceho radu čísel, slov, pseudoslov a viet. Napríklad v teste opakovania slov skúšajúci číta dieťaťu rad slov (napr. v 1. úlohe: les, myš a v 6. úlohe: šál, les, noc, myš, zub, dom, čaj), rýchlosťou približne jedno slovo za sekundu a od dieťaťa sa vyžaduje, aby tieto slová zopakovalo v tom istom poradí ako boli prečítané. Každá úloha pozostáva zo štyroch pokusov. Test sa ukončí, ak dieťa zlyhá v troch pokusoch po sebe v jednej úlohe.

U začínajúcich čitateľov je dekódovanie závislé od pracovnej pamäti, predovšetkým verbálnej pracovnej pamäti. Začínajúci čitatelia si musia vybavovať zodpovedajúce grafémovo – fonémové korešpondencie z dlhodobej pamäti, podržať ich v pamäti v presnom poradí a spojiť ich do cieľového slova. Podľa najnovších štúdií sa verbálna pracovná pamäť ukazuje ako nesignifikantný prediktor vývinu čítania v norme (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009; Vaessen et al., 2009). Avšak celý rad štúdii hovorí o oslabenej verbálnej pracovnej pamäti u detí s dyslexiou (napr. Gathercole, 2006). Pravdepodobne existuje vzťah medzi verbálnou pracovnou pamäťou a gramotnosťou u detí so slabými gramotnostnými schopnosťami.

DIZAJN DIZERTAČNEJ PRÁCE

Dizertačná práca vychádza zo spomínaného medzinárodného projektu ELDEL (www.eldel.sk, www.eldel.eu) z časti WP 1 (z angl. *workpackage*), ktorého cieľom bolo longitudinálne zmapovať predpoklady vývinu gramotnosti. V rámci slovenskej časti projektu WP 1 bolo vyšetrených 211 detí v piatich testovacích obdobiach (pozri tabuľku 2) rôznymi jazykovými, gramotnostnými a inteligenčnými testami.

Tabuľka 2: Rozloženie testovacích období v longitudinálnom projekte ELDEL (časť WP 1)

T1	T2	T3	T4	T5
február/marec 2009	október/november 2009	máj/jún 2010	október/november 2009	máj/jún 2010
Prípravka MŠ	1.ročník ZŠ	1.ročník ZŠ	2.ročník ZŠ	2.ročník ZŠ

Cieľom dizertačnej práce je ozrejmiť podiel fonologických schopností pri raných mechanizmoch osvojovania čítania a písania u detí s dobrými a slabými gramotnostnými schopnosťami. Konkrétne nás zaujíma, aký vplyv majú fonologické schopnosti (fonologické uvedomovanie a pracovná pamäť) na vývin čítania a písania od predškolského veku (T1) až po druhý ročník prvého stupňa ZŠ (T5).V rámci našej práce chceme porovnať vzťahy medzi fonologickými schopnosťami a čítaním a písaním v rámci jednotlivých testovacích období, a to predovšetkým ako tieto schopnosti vyzerajú v predškolskom veku (T1), na konci 1. ročníka ZŠ (T3) a na konci 2. ročníka ZŠ (T5). Ďalej chceme sledovať vývin jednotlivých schopností v rámci celého longitudinálneho výskumu, teda vývin fonologických schopností, vývin čítania a vývin písania.

ZÁVER

Na základe získaných výsledkov plánujeme objasniť model vývinu fonologických schopností u slovensky hovoriacich detí. Poznanie vývinových mechanizmov je dôležité východisko

pre chápanie dyslexie v slovenskom jazyku. Navyše vďaka tomuto projektu získame cenné diagnostické nástroje s orientačnými normami, ktoré sú také potrebné pre logopedickú prax. Prostredníctvom kvalitnej diagnostiky budú mať logopédi možnosť zachytiť rizikové deti už v predškolskom veku a následne začať terapiu tých oslabených či deficitných schopností, ktoré priamo ovplyvňujú úspešné osvojovanie čítania a písania v školskom veku.

Literatúra

Assessment and instruction in phonological awareness. 2002. [online]. Florida department of Education. [cit. 2012-01-10]. Dostupné na http://www.paec.org/itrk3/files/pdfs/readingpdfs/cooltoolsphonological.pdf

BIANCO, M. et al. 2010. Early training in oral comprehension and phonological skills: results of a three-year longitudinal study. In *Scientific Studies in Reading,* vol. 14, no. 3, p. 211 – 246.

CARAVOLAS, M., BRUCK, M. 1993. The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study. In *Journal of experimental child psychology,* vol. 55, no. 1, p. 1 – 30.

CARROLL, J. M., SNOWLING, M. J. 2004. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* vol. 45, no. 3, p. 631 – 640.

CATALDO, S., ELLIS, N., 1988. Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. In *Journal of Research in Reading,* vol. 11, no. 2, p. 86 – 109.

GATHERCOLE, S. E. et al. 2006. Working memory in children with reading disabilities. In *Journal of Experimental Child Psychology,* vol. 93, no. 3, p. 265 - 281

GATHERCOLE, S. E., ALLOWAY, T. P. 2007. Working memory and classroom learning. In THURMAN, S. K., FIORELLO, C. A. (Eds.). *Applied Cognitive Research in K-3 Classrooms.* New York : Routledge, p. 15 – 38. ISBN 978-0805858228.

KODA, K. 1998. The role of phonemic awareness in second language reading. In *Second language reading,* vol. 14, no. 2, p.194 – 215.

LERVÅG, A., BRÅTEN, I., HULME, Ch. 2009. The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. In *Developmental Psychology,* vol. 45, no. 3, p. 764 – 781.

LIPKA, O., SIEGEL, L. S., VUKOVIC, R. 2005. The literacy skills of English language learners in Canada. In Learning Disabilities Research & Practice, vol. 20, no. 1, p. 39 – 49.

LONIGAN, Ch. J., BURGESS, S. R., ANTHONY, J. L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. In *Developmental psychology,* vol. 36, no. 5, p. 596 – 613.

LÓPEZ-ESCRIBANO, C., KATZIR, T. 2008. Are phonological processes separate from the processes underlying naming speed in a shallow orthography? In *Education & Psychology,* vol. 6, no. 3. p. 641 – 666.

Mac COURBEY, S. J., WADE-WOOLLEY, L., KLINGER, D., KIRBY, J. R., 2004. Early identification of at-risk L2 readers. In *The Canadian Modern Language Review,* vol. 61, no. 1, p. 11 – 28.

MIKULAJOVÁ, M., VÁRYOVÁ, B., GACÍKOVÁ, I. 2004. O možnostiach ranej identifikácie detí ohrozených poruchou čítania. In Lechta, V. (ed.). *Logopaedica VII.* Bratislava : Liečreh Gúth 2004, s. 44 – 57. ISBN 80-88932-15-7.

MIKULAJOVÁ, M. 2008. Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči. In *Československá psychologie,* roč. LII, č. 1, s. 59 – 69.

MUTER, V., DIETHELM, K. 2001. The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. In *Language learning,* vol. 51, no. 2, p. 187 – 219.
MUTER, V. et al. 2004. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology,* 40, p. 665 - 681
PLAZA, M., COHEN, H. 2007. The contribution of phonological awareness and visual attention in earlly reading and spelling. In *Dyslexia*, vol. 13, no. 1, p. 67 – 76.
SCARBOROUGH, H. S. 1990. Very early language deficits in dyslexic children. In *Child Development,* vol. 61, no. 6, p. 1728 – 1743.
SHARE, D. L. 2008. On the Anglocentricities of current reading research and practice:
The perils of overreliance on an "outlier" orthography. In *Psychological bulletin,* vol. 134, no. 4, p. 584 – 615.
TORGESEN, J. K., WAGNER, R. K., RASHOTTE, C. A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. In *Journal of learning disabilities,* vol. 27, no. 5, p. 276 – 286.
VAESSEN, A. et al. 2010. Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. In *Journal of educational psychology,* vol. 102, no. 4., p. 827 – 842.
VÁRYOVÁ, B., MIKULAJOVÁ, M. 2002. Problémy súčasnej diagnostiky porúch čítania. In *Paedagogica specialis*, Univerzita Komenského Bratislava, roč. XXI, s. 173-188, ISBN 80-223-1715-2.
VENCELOVÁ, L. 2010. *Vývin ortografických schopností u slovensky hovoriacich detí – vývinové poruchy písanej reči v slovenčine.* Dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 142 s.
WILLIAMS, A. L., ELBERT, M. 2003. A prospective longitudinal study of phonological development in late talkers. In *Language, speech, and hearing services in schools,* vol. 34, no. 2, p. 138 – 153.
WING-YIN CHOW, B., BURGESS, S., Mc BRIDE CHANG, C. 2005. Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergarteners learning to read English as a second language. In *Journal of Educational Psychology,* vol. 97, no. 1, p. 81–87.

Autor:
Mgr. Martina Zubáková
Ústav psychologických a logopedických štúdií
Katedra logopédie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: zubakova@fedu.uniba.sk