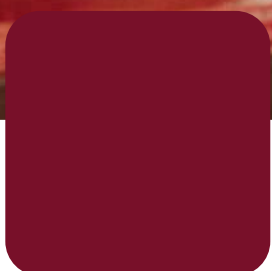


EDUCA XVI

EDUKÁCIA - KĽÚČ K ÚSPECHU



Zborník príspevkov z XVI. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre



NITRA 2021



9 788055 818115

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

EDUCA XVI
Edukácia - kľúč k úspechu

**Zborník príspevkov z XVI. vedeckej konferencie doktorandov
s medzinárodnou účasťou**

Nitra 2021

Názov: EDUCA XVI - Edukácia - kľúč k úspechu. Zborník príspevkov z XVI. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou

Editori: Mgr. Radka TELEKOVÁ
Mgr. Michal KORICINA

Recenzenti: prof. PhDr.Erich PETLÁK,CSc
prof. PaedDr. Miroslav KRYSTOŇ, CSc.

Vydavateľ: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína filozofa v Nitre

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľa práv.

Edícia pedagogickej a andragogickej literatúry Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre. Text neprešiel jazykovou úpravou. Za obsahovú a jazykovú stránku jednotlivých príspevkov zodpovedajú príslušní autori.

Táto publikácia bola podporená z projektov:

APVV 18-0484 *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii;*

APVV-18-0018 *Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa;*

KEGA 007UKF-4/2020 *Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov;*

VEGA 1/0391/20 *Transformatívne učenie budúcich učiteľov v kontexte rozvoja kritického myslenia žiakov.*

ISBN 978-80-558-1811-5

EAN: 9788055818115

VEDECKÝ VÝBOR KONFERENCIE

dr. hab. Alina BUDNIAK, Uniwersytet Śląski w Katowicach

prof. PaedDr. Jana DUCHOVIČOVÁ, PhD., PF UKF v Nitre

prof. PaedDr. Ctibor HATÁR, PhD., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Katarína HOLLÁ, PhD., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Dana KOLLÁROVÁ, PhD., PF UKF v Nitre

prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Tatiana MARCINEKOVÁ, PhD., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Monika MÁČAJOVÁ, PhD., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Marianna MÜLLER DE MORAIS, PhD., PF UKF v Nitre

prof. PhDr. Gabriela PETROVÁ, CSc., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Gábor PINTES, PhD., PF UKF v Nitre

prof. PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD., PF UKF v Nitre

prof. PhDr. Peter SEIDLER, CSc., PF UKF v Nitre

doc. PaedDr. Erik ŽOVINEC, PhD., PF UKF v Nitre

KOLEKTÍV AUTOROV

BAJCUROVÁ Laurencia

BEREZNÁ Natália

BIELČIKOVÁ Kristína

BILČÍKOVÁ Jana

ERHARDTOVÁ Gabriela

FICO Martin

FLIKINGEROVÁ Lenka

HABRDOVÁ Kateřina

KORICINA Michal

KRALJIKOVÁ Michaela

KUDLOVÁ Karolína

MARCINOVÁ Silvia

MARSOVSZKÁ Dominika

MAŠÁT Milan

MIKULCOVÁ Klára

ONUŠKOVÁ Mária

PAVELOVÁ Monika

PINTEŠOVÁ Andrea

PRACHÁROVÁ Ivana

PUNČOVÁ Alexandra

ROMANOVÁ Iveta

STŘÍLKOVÁ Pavla

ŠOLCOVÁ Sofia

ŠTĚPÁNKOVÁ Adéla

ŠUTOVCOVÁ Lenka

TELEKOVÁ Radka

TURZÍK Justin

VALENTOVÁ Lenka

ZASTKOVÁ Zdenka

ŽIDOVÁ Monika

OBSAH

ÚVOD	7
DIDAKTICKÉ PROSTRIEDKY K VYUČOVANIU ENVIRONMENTÁLNYCH TÉM	8
MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV II. STUPŇA ZŠ.....	17
SUBJEKTÍVNE VNÍMANÉ PEDAGOGICKÉ SCHOPNOSTI U ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA: TVORBA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA.....	25
ZASTOUPENÍ UKÁZEK S TEMATIKOU ŠOA V ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	33
POTENCIÁL VYBRANÝCH FRÖBELOVÝCH DAROV AKO SUBVENCIA K ROZVÍJANIU MATEMATICKEJ GRAMOTNOSTI.....	41
PSYCHODIDAKTICKE ASPEKTY OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE V PODMIENKACH PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA	50
VYUŽITÍ VYBRANÉHO UMĚLECKÉHO TEXTU S MEZIGENERAČNÍ TEMATIKOU V JAZYKOVÉ, KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	58
VYTVÁRANIE ZÁKLADOV PRE KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA	66
VYBRANÉ STRATÉGIE KOOPERÁCIE UČITEĽOV S RODIČMI ŽIAKOV 1. ROČNÍKA V OBDOBÍ ADAPTÁCIE	77
ANALÝZA UČEBNÍČ MATEMATIKY PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	86
VPLYV KOOPERATÍVNEHO UČENIA NA ZMENU SOCIÁLNO EMOCINÁLNEHO PROSTREDIA TRIEDY V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII	92
DIVERZITA VO VEREJNEJ SPRÁVE.....	101
PRINCÍPY A METODIKA ZAHRANIČNÝCH EDUKAČNÝCH PROGRAMOV PRE STARŠÍCH DOSPELÝCH	106
DETERMINANTY ODBORNÉHO RASTU PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V INTENCIÁCH PROFESIJNÉHO VZDELÁVANIA.....	116
PRÍNOSY A LIMITY INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ V DIŠTANČNOM VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA NA JAZYKOVEJ ŠKOLE	128
DETI S VÝVINOVOU DYSPRAXIOU NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH.....	132
RODIČOVSTVÍ V KONTEXTU VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE – ZKUŠENOSTI A PROŽÍVÁNÍ RODIČŮ V SOUVISLOSTI S OBTÍŽEMI DÍTĚTE	140
REEDUKÁCIA DYSKALKÚLIE U ŽIAKOV PRVÉHO STUPŇA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	148

LIEČEBNOPEDAGOGICKÁ INTERVENCIA (TERAPIA HROU, BIBLIOTERAPIA) U DIEŤAŤA S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM.....	155
ADAPTÁCIA TESTU DIAGNOSTIKA ŠTRUKTÚRY MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ DISMAS NA SLOVENSKU.....	160
VLIV INFLUENCERŮ NA ŽÁKY V ONLINE PROSTŘEDÍ	169
DIGITÁLNE RODIČOVSTVO V 21. STOROČÍ.....	176
SÚČASNÁ RODINA.....	183
ŠPECIÁLNOPEDAGOGICKÉ PORADENSTVO PRI KYBERŠIKANOVANÍ	189
KONCEPT AKTIVITY LIST SENIOROM	196
RECENZIA KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ PŘÍSTUPY V PRAXI PEDAGOGA	203
RECENZIA MALÍČKOSTI NA KTERÉ BYSTE PŘI VÝCHOVĚ DĚTÍ NEMĚLI ZAPOMÍNAT	205

ÚVOD

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína filozofa v Nitre aj počas pandemickej situácie usporiadala vedeckú konferenciu, čím nadviazala na tradíciu predchádzajúcich ročníkov. Konferenčné online stretnutie ponúkalo možnosti na prehĺbenie interdisciplinárnej spolupráce pri riešení kultúrno-spoločenských problémov, podmienok environmentu v nadväznosti na rozvíjanie kritického a tvorivého myslenia.

Cieľom konferencie bolo vytvoriť priestor pre diskusiu o súčasných trendoch a problematike výchovy a vzdelávania v kontexte teórie, praxe a výskumu. Program konferencie prinášal široké spektrum tém, ktoré prezentovali doktorandi zo slovenských a českých univerzít, ich školitelia a začínajúci vedeckí pracovníci. Podtitul konferencie „Edukácia kľúčom k úspechu“ poukázal na význam výchovy a vzdelávania všetkých jedincov, čo bolo konkretizované rozdelením prezentovaných príspevkov do tematických sekcií.

Predkladaný zborník ako výsledok vedeckej konferencie zahŕňa príspevky z oblasti didaktiky, pedeutológie, predškolskej a elementárnej pedagogiky, andragogiky a špeciálnej pedagogiky.

Paralelne prebiehajúcou súčasťou vedeckej konferencie bolo Študentská vedecká, odborná a umelecká činnosť. Príspevky ocenených študentov sú súčasťou zborníka.

Uskutočnenie vedeckej konferencie a publikovanie teoretických a vedeckých štúdií rozširuje obzor poznania v oblasti edukácie. Konferencia svojim obsahom odhalila viacero „kľúčov“, ktoré sú v pedagogickej praxi predpokladom úspešnej edukácie.

Radka Teleková
(za organizačný výbor konferencie)

DIDAKTICKÉ PROSTRIEDKY K VYUČOVANIU ENVIRONMENTÁLNYCH TÉM

Jana BILČÍKOVÁ

Abstrakt: *V súvislosti s prehlbujúcou sa klimatickou krízou je v príspevku poukázané na dôležitosť včlenenia environmentálnych tém do vyučovania všetkých predmetov pomocou vhodných didaktických prostriedkov. Zdôraznená je nevyhnutnosť motivácie žiakov a formovanie ich postojev k ochrane životného prostredia, podpore ich tvorivého a kritického myslenia pedagógmi, aby boli pripravení v budúcnosti čeliť environmentálnym a sociálnym dopadom klimatických zmien. Poukázané je na opodstatnenosť spolupráce a zdieľania vytvorených didaktických prostriedkov vhodnými nástrojmi. Následne je predstavený portál EWOBX ako platforma zdieľania nápadov a pedagógmi vytvorených učebných pomôcok pre environmentálnu výchovu a vzdelávanie. V závere sú navrhnuté možnosti zaradenia vybraných didaktických prostriedkov pri environmentálnych témach v rámci vzdelávacieho štandardu predmetu technika.*

Kľúčové slová: *didaktické prostriedky, environmentálne vzdelávanie, ochrana životného prostredia, vyučovací predmet technika, trvalo udržateľný rozvoj*

Úvod

V súčasnosti média často informujú o klimatických zmenách a ich následkoch, o ľuďoch, ktorí museli opustiť svoje domovy kvôli záplavám, tornádami, zemetraseniam, zosuvom pôdy či požiarom obrovských rozmerov. Dopady zmien sa prejavujú i rozdielnym množstvom a rozložením zrážok počas roka, dlhotrvajúcimi obdobiami sucha, ich vplyvom na poľnohospodársku činnosť a biodiverzitu. Podľa správy Medzivládneho panelu pre klimatické zmeny (IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change) je veľmi pravdepodobné, že do roku 2100 sa zvýši hladina oceánov tak, že mnohé ostrovné štáty a rozsiahle nízko položené prímorské oblasti sa stanú neobývateľnými, čo spôsobí migráciu obyvateľov z týchto území. Na Slovensku sme v tejto súvislosti v posledných mesiacoch mohli sledovať činnosť Iniciatívy Klíma, ktorá potrebuje, ktorá zorganizovala petíciu a prostredníctvom nej aktivisti žiadali poslancov NR SR o vyhlásenie klimatickej núdze a stanovenie cieľa dosiahnuť uhlíkovú neutralitu SR v roku 2040. Poslanci NR SR ešte nenašli zhodu pre vyhlásenie klimatickej núdze, o to väčší dôraz sa v najbližšom období bude musieť klásť na edukáciu v environmentálnej oblasti, aby budúce generácie boli pripravené čeliť spomínaným hrozbám. Musia vnímať svoju činnosť a svet globálne, uvedomovať si súvislosti možných dopadov ľudskej činnosti a na základe toho konať lokálne. Pritom je veľmi dôležitá a nezastupiteľná úloha školy.

1 Environmentálne vzdelávanie

Je zrejmé, že edukácia musí reflektovať na výzvy, ktoré stoja pred ďalšími generáciami a venovať náležitú pozornosť environmentálnemu vzdelávaniu. Krajňáková (2020, str. 22) environmentálne vzdelávanie charakterizuje ako *jediný cieľavedomý proces výchovy a vzdelávania, ktorý je spoločensky významným dobrom uskutočňovaným s cieľom formovania ekologickej kultúry, racionálneho využívania zdrojov, ako aj súhrnom získaných vedomostí, návykov, hodnotových orientácií, skúseností a kompetencií v oblasti ochrany životného prostredia pre zabezpečenie environmentálnej bezpečnosti v krajine a následne na celej*

planéte. Zákon č. 17/1992 Zb. usmerňuje, že výchova, osвета a vzdelávanie sa majú uskutočňovať tak, aby viedli k mysleniu a konaniu, ktoré je v súlade s princípom trvalo udržateľného rozvoja, k vedomiu zodpovednosti za udržanie kvality životného prostredia a jeho jednotlivých zložiek a k úcte k životu vo všetkých jeho formách. Trvalo udržateľným rozvojom spoločnosti sa podľa zákona rozumie „rozvoj, ktorý súčasným i budúcim generáciám zachováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby a pritom neznižuje rozmanitosť prírody a zachováva prirodzené funkcie ekosystémov“.

Napriek týmto skutočnostiam a platnej legislatíve, environmentálne vzdelávanie v súčasných školách nie je postačujúce. V zmysle Stratégie environmentálnej politiky SR je environmentálna výchova, vzdelávanie a osвета (EVVO) na Slovensku dlhodobo podceňovanou spoločenskou potrebou, environmentálne povedomie občanov je nedostatočné a nevedie k adekvátnej zmene správania a nastavenia hodnôt v zmysle udržateľného rozvoja (MŽP SR 2020). Stotožňujeme sa s tvrdením Envirostratégie 2030, že so vzdelávaním v zmysle týchto hodnôt je nutné začať už vo veľmi skorom veku, keď deti ešte nemajú negatívne environmentálne návyky, ktoré by bolo treba odstraňovať. Kvalitná environmentálna výchova a vzdelávanie pre udržateľný rozvoj nielenže zvyšujú environmentálne povedomie obyvateľstva, ale budujú aj aktívny prístup k životnému prostrediu prostredníctvom rozvíjania zručností nevyhnutných pre udržateľný rozvoj, akými sú napríklad systémové myslenie, predvídavosť, strategické myslenie, kritické myslenie, normatívna spôsobilosť, ako aj integrovaný prístup k riešeniu problémov (MŽP SR 2020, str. 60). Krajňáková (2020) dopĺňa, že príkladom nám môžu byť severské krajiny svojimi skúsenosťami vzájomnej spolupráce a podpory otvoreného modelu environmentálneho vzdelávania vo Švédsku a Fínsku už od predškolského veku i s podporou rodiny, komunit a miestnych organizácií.

2 Úloha učiteľa a inovatívny prístup pri environmentálnom vzdelávaní

Škola sa podľa Petláka (2018, s. 2-3) „orientuje pri hodnotení priebehu a výsledkov edukácie predovšetkým na vedomosti žiakov a na ich prezentovanie, ktoré je však často bez vzťahu ku skutočnej aplikácii učiva. Chybou edukácie je, že žiaci sa v škole učia všetko, ale málo sa pripravujú na život.“ Vzhľadom na obrovské množstvo informácií a poznatkov ľudstva je v dnešnej dobe nemožné žiadať od každého jednotlivca, aby všetko vedel, ale formovať jeho postoje k téme a ukázať spôsoby, cestu ako si k riešenému problému nájde informácie, spracuje ich a dôjde k žiadanému výsledku. V súvislosti s edukáciou v budúcnosti potvrdzuje Petlák (2019), že *zásadné zmeny spočívajú v tom, že žiak – človek sa už nebude učiť množstvo vedomostí, nebude „živou encyklopédiou“, ale bude to žiak a človek, ktorý sa vlastnou tvorivou činnosťou dopracuje k novým vedomostiam (samozrejme, toto nemožno chápať doslovne – vždy tu bude škola a učiteľ ako sprievodca a usmerňovateľ poznávania), ktoré bude vedieť ďalej tvorivo rozvíjať.* Písečná, (2017) vysvetľuje, že *primárnou úlohou učiteľa – facilitátora – je umožniť žiakovi rovnomerne rozvíjať svoju osobnosť, samostatne získavať poznatky a vytvárať si tak osobné postoje, viesť žiaka k sebadisciplíne a sebahodnoteniu. V centre je žiak, nie učiteľ a jeho dominantné postavenie.* Predostretá situácia kladie vysoké nároky na prácu pedagógov, na inovácie edukačného procesu a využívanie vhodných didaktických prostriedkov. Hašková (2019) dopĺňa, že zavádzanie inovácií do vyučovacieho procesu má byť súčasťou každodennej praxe učiteľa, sú totižto základom dosahovania náležitej kvality výchovy a vzdelania ním vedených žiakov.

Úlohou učiteľa je vhodne voliť didaktické prostriedky výučby. Tie podľa Švejdu a kol. (2018) majú slúžiť na dosiahnutie vzdelávacích cieľov, dopĺňať slová pedagóga a sú silným argumentačným prostriedkom, čo zdôrazňuje ich opodstatnenosť i v environmentálnom

vzdelávaní. Základné **rozdelenie didaktických prostriedkov** je znázornené na obrázku č. 1.



Obr. č. 1: Základné rozdelenie didaktických prostriedkov.

Zdroj: Švejda a kol. (2018, s.18)

Súčasný a budúci život kladie, najmä v súvislosti s environmentálnymi hrozbami, zmenami vo výrobe, novými technológiami, čoraz väčší dôraz na nové vedomosti, ale aj na nové zručnosti. Aby sa tieto zámery dosiahli Petlák (2019) vyzýva na inovovanie procesu edukácie, aby sa stala skutočne efektívnou, aby pripravovala ľudí s bohatými vedomosťami, ale súčasne s tým aj ľudí mimoriadne kreatívnych. Dôraz sa má klásť na tieto oblasti:

- ✓ inovácie edukačného procesu v súlade s poznatkami neurovedy,
- ✓ dôsledný a neformálny rozvoj samostatnosti a tvorivosti žiakov,
- ✓ rozvoj kritického myslenia,
- ✓ vzájomnú komunikáciu a spoluprácu,
- ✓ využívanie IKT pre skutočné zefektívňovanie procesov edukácie,
- ✓ rozvoj flexibility a adaptability u žiakov,
- ✓ striedanie rôznych metód a foriem edukácie,
- ✓ zameranie sa aj na výchovné aspekty Petlák (2019).

Petty (2004) dopĺňa, že žiaci dosiahnu výborné výsledky, pokiaľ budú učiteľom odovzdávané myšlienky, znalosti používať. Najlepšie sa učivo naučia aktívnym precvičovaním pod kontrolou učiteľa, korigovaná prax. Tým nastáva proces, kedy si žiak utriedi a prehodnotí informácie a tie sa zapíšu do dlhodobej pamäte. V nej zostávajú za predpokladu, že ich často používajú alebo si ich opakujú. Vyžaduje si to motivovať žiakov k prevzatíu zodpovednosti za učenie.

Pre environmentálne vzdelávanie Šebešová, Šimonová (2013) odporúčajú E-U-R model učenia vyvinutý Medzinárodným programom RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking/ Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu) využívajúci konštruktivizmus. Ten predpokladá v novej učebnej situácii využitie doterajších skúseností, prekonceptov a vloženie novej skutočnosti mozgom do už existujúcej štruktúry doterajšieho poznania. Model sa skladá z troch fáz:

1. **Evokácia** – vybavenie si všetkých vedomostí názorov, skúseností žiakov k téme, porovnanie ich odlišných prekonceptov, aktivizovanie žiakov, diskusiu a utriedenie prekonceptov k téme.
2. **Uvedomenie si významu informácií** (realization of meaning) – žiaci sami hľadajú a kriticky spracovávajú informácie k téme, hľadajú odpovede na otázky, ktoré vznikli vo fáze evokácie.
3. **Reflexia** – žiaci triedia a systematizujú nové informácie, nachádzajú súvislosti, pretvárajú doterajšiu štruktúru vedomostí, sú motivovaní k ďalšiemu poznávaniu Šebešová, Šimonová (2013).

Súhlasíme s Lacinom, Kotrbom, (2015), že cieľom škôl a moderného učiteľa má byť samostatne uvažujúci absolvent, ktorý dokáže komunikovať, hľadať informácie, spracovávať ich a vyhodnocovať, na základe čoho si vytvorí vlastný názor. Dopĺňame, že má to byť i človek uvedomujúci si súvislosti environmentálnej bezpečnosti, nazerajúci na problémy globálne a konajúci zodpovedne k životnému prostrediu, schopný kreatívnych riešení. Za týmto účelom je vhodné vo výučbe využívať metódy zvyšujúce záujem žiakov, ich aktivitu. Aktivizačné metódy dávajú *príležitosť vtiahnuť žiakov do procesu edukácie a posilniť úlohu pedagóga nielen ako experta, ale tiež ako kouča sprevádzajúceho žiakov zložitým svetom globalizovanej spoločnosti* (Lacina, Kotrba, 2015, s.21). Učiteľ ako kouč má byť expertom na vedenie rozhovoru, kladením otázok u žiakov rozvíja premýšľanie, hľadanie odpovedí, súvislostí, motivuje ich k spolupráci, rozvíja ich potenciál.

Lacina, Kotrba (2015) uvádzajú nasledujúce **členenie aktivizačných metód** podľa:

- a) náročnosti prípravy (času, materiálového vybavenia, pomôcok potrebných k realizácii),
- b) časovej náročnosti samotného priebehu vo výučbe,
- c) zaradenia do kategórií (hry, situačné, diskusné, inscenačné metódy, problémové úlohy),
- d) účelu a cieľa použitia vo výučbe (diagnostika, opakovanie, motivácia, nové formy výkladu, odreagovanie).

Príprava kvalitnej vyučovacej jednotky nie je jednoduchá, o to viac, ak má spĺňať holistický, globálny prístup, včlenenie environmentálnych aspektov. Nie je v schopnostiach jednotlivca, nech akokoľvek pre ochranu životného prostredia zaniateného pedagóga popri svojej aprobácii, obsiahnuť i celú environmentálnu problematiku a tvoriť si komplexne premyslené prípravy s využívaním moderných a inovatívnych didaktických prostriedkov na každú vyučovanú tému. Pre dosiahnutie jednotlivých cieľov environmentálnej výchovy a vzdelávania je dôležitá kooperácia medzi pedagógmi, využívanie medzipredmetových vzťahov, aktívna činnosť koordinátora environmentálnej výchovy pre zosúladenie aktivít. Spolupráca medzi jednotlivými zainteresovanými stranami, aktérmi procesu vzdelávania, je nevyhnutným predpokladom úspešného posunu v danej oblasti. Dôležitá je i kooperácia na vládnej a medzirezortnej úrovni. Ministerstvo životného prostredia SR (2015) vydalo rezortnú koncepciu environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025. Jej hlavným cieľom je vytvorenie fungujúceho uceleného systému environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu v rezorte životného prostredia, so zameraním na nosné cieľové skupiny a s využitím inovatívnych nástrojov pri zachovaní princípov udržateľného rozvoja. Medzi úlohami ďalej bolo spolupracovať s environmentálnymi organizáciami, odbornými inštitúciami, univerzitami, či zintenzívniť spoluprácu s podnikateľskými subjektmi s cieľom spoločne prezentovať environmentálne aktivity a taktiež vytvoriť spoločnú webstránku/portál s informáciami o EVVO rezortných organizácií (MŽP SR, 2015). To uskutočnila SAŽP vytvorením portálu EWOBX.

3 Portál EWOBX

Portál EWOBX (obrázok č. 2) združuje a zdieľa rôzne informácie, námety, didaktické prostriedky pre environmentálne vzdelávanie a výchovu. Tak i počas pandémie a zatvorených knižníc či kinách bolo k dispozícii mnoho zdrojov didaktických prostriedkov online, ktoré pedagóg mohol využiť pri zaradení environmentálnych tém do výučby tak, aby žiakom primeranou a zaujímavou formou sprístupnil informácie dôležité pre ich zdravie a bezpečné prostredie.



Obr. č. 2: Portál EWOBBOX.

Zdroj: <https://www.ewobox.sk/>

EWOBBOX pedagógom ponúka:

- ✓ podklady ku konkrétnym enviro témam (biodiverzita, voda, odpad, energia, problémy ŽP a veľa ďalších),
- ✓ zaujímavé zdroje (videá, filmy, metodiky, pracovné listy) pre konkrétnu cieľovú skupinu žiakov,
- ✓ zážitkové aktivity (program, exkurzia, hra, aplikácia)
- ✓ možnosti ďalšieho vzdelávania v oblasti environmentálnej výchovy (kurzy, semináre, workshopy)
- ✓ možnosť zapojiť školu do aktuálnej výzvy (projektu, kampane, súťaže),
- ✓ možnosť registrácie a s tým spojenými ďalšími výhodami (EWOBBOX.sk).

Príspevky v EWOBBOXE sú triedené podľa viacerých kritérií - tém, aktivít, cieľových skupín, zaradenia do vzdelávacích oblastí štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP), vzdelávacích okruhov, organizácií a inovatívnych metód a foriem edukácie. Tie obsahujú námety zaradené medzi didaktické hry, inscenácie, bádateľsky orientované učenie, hodnotové učenie, komunitné učenie, miestne zakotvené učenie, občiansku vedu, problémové a projektové učenie, rovesnícke učenie, učenie vonku i zážitkové učenie.

4 Zaradenie vybraných didaktických prostriedkov pri environmentálnych témach v rámci vzdelávacieho štandardu predmetu technika

Environmentálne témy v rámci ŠVP pokrýva najmä prierezová téma environmentálna výchova, ktorá sa môže realizovať ako samostatný predmet, samostatný kurz a byť včlenená do jednotlivých predmetov. Vzhľadom k tomu, že každá ľudská činnosť môže mať negatívny dopad na životné prostredie, zamerali sme sa na environmentálne témy uvedené v rámci vzdelávacieho štandardu predmetu technika (ŠPÚ, 2014), ktorý spadá do vzdelávacej oblasti človek a svet práce. V predmete technika si má pedagóg klásť za cieľ i ten, že si žiaci vytvoria nový postoj a hodnoty vo vzťahu k práci človeka a životnému prostrediu. K napĺňaniu tohto cieľa uvádzame možnosti zaradenia vybraných didaktických prostriedkov pri environmentálnych témach v rámci vzdelávacieho štandardu predmetu technika v ŠVP, ktoré sú zobrazené v tabuľke č. 1.

Tab. č. 1: Zaradenie vybraných didaktických prostriedkov pri environmentálnych témach v zmysle vzdelávacieho štandardu predmetu technika

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce - predmet technika

Návrh aktivity pre výkonový štandard: vypracovať projekt na tému z ochrany prírody (5.r)

„Požičaná planéta“ je komplexný program environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu pre udržateľný rozvoj, ktorý je určený pre všetky základné a stredné školy v SR.

HRDINOVIA KLÍMY je knižka-komiks, ktorá stručne a jasne hovorí o najväčšom probléme nášho sveta, ale z pohľadu o 100 rokov neskôr, keď je už problém klimatickej krízy vyriešený.

Učebná pomôcka pre zvýšenie klimatickej a ekologickej gramotnosti na Slovensku. Seriál piatich krátkych filmov „Climate Emergency: FeedBack Loops“ vysvetľuje príčiny a dôsledky týchto procesov a uvádza, čo môžeme urobiť pre zmenšenie škôd na životnom prostredí.

Adaptačné opatrenia na malom území - školský dvor, záhrada, park - prezentácia obsahuje prístupy (linky) k fotopostupom - "ostrovom života" na zostrojenie (hmyzie hotely, hávedníky, napájadlá, vtáčie búdky, úkryty pre živočíchy a hmyz, búdky pre netopiere a pod.)

Návrh aktivity pre:

výkonový štandard

– zdôvodniť zber nebezpečného odpadu (6.r.)

– zdôvodniť zber, triedenie a likvidáciu vyradených elektrických spotrebičov (8. r)

obsahový štandard

– plasty – rozdelenie, vlastnosti, druhy, výroba plastov, surovina, použitie, likvidácia a recyklácia (6.r.)

– nebezpečný odpad – jeho zber a separovanie (monočlánky, batérie, akumulátory) (6.r.)

Odpad / Waste - Pracovné listy pre žiakov a Metodická príručka pre učiteľov ZŠ (formát A4). Pracovné listy sa zaoberajú vznikom odpadu, nakladaním s odpadom a jeho vplyvom na životné prostredie. Metodická príručka obsahuje základnú teóriu o problematike a námety pre výchovno-vzdelávacie aktivity.



Recyklohry sú školský recyklačný program, ktorého cieľom je prehĺbiť znalosti žiakov v oblasti triedenia a recyklácie odpadov a umožniť im osobnú skúsenosť so spätným odberom použitých drobných elektrozariadení a batérií.



Návrh aktivity pre výkonový štandard: uviesť príklady pozitívnych a negatívnych vplyvov techniky na človeka, prírodu a spoločnosť (5.r)

Vykurovanie trochu inak. Vplyv znečisťovania ovzdušia z vykurovania v domácnostiach na zdravie ľudí.



Doprava - Pracovné listy pre žiakov sa zaoberajú pozitívnymi a negatívnymi stránkami dopravy a Metodická príručka pre učiteľov ZŠ obsahuje základnú teóriu o problematike a námety pre výchovno-vzdelávacie aktivity (formát A4).



Návrh aktivity pre:

výkonový štandard - uviesť príklady možností šetrenia energiami

obsahový štandard - regulácia spotreby tepla (9.r.)

Vykurovanie trochu inak - videá



Pracovné listy pre školy (formát A4). Vydané k školskému programu Ekologická stopa. Listy sú zoradené podľa vekovej náročnosti, zamerané na ekologickú stopu a jej kategórie.



Zdroj: <https://www.ewobox.sk/>, <https://www.recyklohry.sk/>

Záver

V príspevku sme poukázali na environmentálne a sociálne výzvy, ktorým budú čeliť dnešné no najmä budúce generácie. K ich riešeniu sú potrebné nové kompetencie a tomu je nevyhnutné prispôbiť vzdelávanie. Učitelia môžu výrazne pomôcť mladým ľuďom rozvíjať porozumenie, súvislosti a postoje v oblasti klímy. Potvrdil to i prieskum v roku 2020, kde sa vyjadrilo 1101 respondentov, najmä učiteľov a riaditeľov škôl z 36 krajín, prevažne zo Španielska, Turecka a Rumunska. Takmer všetci respondenti súhlasili s tým, že vzdelávanie v oblasti klímy je zodpovednosťou školy. 29 % z nich uviedlo, že vzdelávací program už dostatočne pokrýva vzdelávanie v oblasti klímy, naopak 70 % respondentov si myslí, že vzdelávací program sa nevenuje dostatočne vzdelávaniu v oblasti klímy (SEG, 2020).

Otvorenosť pedagógov novým metódam výučby, ich ochota spolupracovať a zdieľať skúsenosti môžu uľahčiť prácu ďalším kolegom viesť deti ku zodpovednému konaniu v globálnom kontexte, aby dokázali samostatne kriticky a tvorivo myslieť, nachádzať

inovatívne riešenia a používať nové environmentálne vhodné technológie pre zdravé a bezpečné životné prostredie.

Literatúra

HAŠKOVÁ, A., 2019. Učiteľ ako aktér inovácií. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách*. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-1408-7.

MŽP SR 2015 *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025*. Dostupné na: <https://www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=59>

MŽP SR 2020. *Zelenšie Slovensko – Stratégia environmentálnej politiky Slovenskej republiky do roku 2030*. Dostupné na: https://www.minzp.sk/files/iep/publikacia_zelensie-slovensko-sj_web.pdf

KRAJŇÁKOVÁ, E. 2020. Environmentálna výchova žiakov a mládeže vo Švédsku a Fínsku. In *Didaktika* 2/2020. str. 21-25. Bratislava: Wolters Kluwer SR, s. r. o. ISSN 1338-2845.

LACINA, L., KOTRBA, T. 2015. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. 185 s. Brno: Barrister&Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.

PETLÁK 2018 Klasické a inovatívne v edukácii. In: *Didaktika*, špeciálna príloha Manažment školy v praxi. 3/2018. Bratislava: Wolters Kluwer SR, s. r. o.

PETLÁK, E. 2019. Súčasnosť a perspektívy didaktiky. In *Inovatívne trendy v odborových didaktikách*. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-1408-7.

PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. Vyd. 3. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

PÍSEČNÁ, K. 2017. Osobnosť tvorivo-humánneho učiteľa In: *Manažment školy v praxi / Ročník 2017/ Vydanie 7-8/2017* Wolters Kluwer, s.r.o. Dostupné na: [https://www.direktor.sk › manazment-skoly-v-praxi](https://www.direktor.sk/manazment-skoly-v-praxi)

SEG – School Educational Gateway. 2020. Prieskum zameraný na vzdelávanie v oblasti klímy. Dostupné na: <https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/viewpoints/surveys/survey-on-climate-education.htm>

ŠPÚ, 2014. Štátny vzdelávací program. Technika–nižšie stredné vzdelávanie. Cit. 8. 4. 2021. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/technika_nsv_2014.pdf

ŠVEJDA, G. a kol. 2018. *Technológia vzdelávania*. České Budejovice: VŠTE v Českých Budějovicích. 1.vyd. 152 s. ISBN 978-80-7468-130-1.

Zákon č. 17/1992 Zb. Zákon o životnom prostredí. Dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-17>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Ing. Jana Bilčíková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra techniky a informačných technológií

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: jana.bilcikova@ukf.sk

školiťel': doc. Ing. Ivana Tureková, PhD.

MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV II. STUPŇA ZŠ

Kristína BIELČIKOVÁ

Abstrakt: Mediálna gramotnosť poskytuje žiakom zručnosť správne a kriticky zhodnotiť mediálny obsah. Cieľom štúdie bolo zistiť a analyzovať úroveň mediálnej gramotnosti žiakov II. stupňa ZŠ a zdôrazniť význam mediálnej gramotnosti v prevencii online ohrození. Výskumným nástrojom bol dotazník a výskumu sa zúčastnilo 350 respondentov. Prieskumom sa zistila nízka informovanosť žiakov pri niektorých online ohrozeniach. Najznámejšie online ohrozenie je kyberšikanovanie a agresia v prostredí internetu a najmenej známe sú kybergrooming a happy slapping. Väčšina žiakov verí informáciám z médií, ale snažia sa ich overiť a uvedomujú si rozdielnosť pochopenia informácií. Väčšina žiakov sa zapája aj do samotnej tvorby mediálneho obsahu a to predovšetkým uverejňovaním vlastných fotiek či videí. Pri preferenciách obsahu sa ukázalo, že dievčatá si častejšie vyberú bulvárnu správu ako odbornú a chlapci inklinujú viac k odbornej správe. Prieskumom chceme priblížiť významné zistenia a poukázať na dôležitosť rozvíjania mediálnej gramotnosti, ako dôležitého prostriedku na odstraňovanie online ohrození a väčšej informovanosti žiakov.

Kľúčové slová: mediálna gramotnosť, základná škola, médiá, online ohrozenia, prevencia

Úvod

Mediálna gramotnosť predstavuje schopnosť, zručnosť a spôsobilosť efektívne a zmysluplne používať a vyhodnocovať mediálny obsah. Mediálnu gramotnosť v školách dokážeme rozvíjať najmä prostredníctvom mediálnej výchovy, ktorej výučba často absentuje. Jej význam sa však neustále dostáva do popredia, čo súvisí aj s neustálym rozvojom informačných a komunikačných technológií.

Mediálnou gramotnosťou sa zaberá viacero odborníkov a výskumníkov. Na Slovensku sa problematikou mediálnej gramotnosti zaoberá napr. N. Vrabec (2008), M. Lincényi (2013), L. Hrdináková (2013), N. Sláviková (2013), D. Petranová (2014)

V zahraničí sa mediálnou gramotnosťou zaberá napr. S. Livingstone (2004), D. Buckingham (2007), C. Scheibe (2009), E. Yanarates (2020)

„Významným rysom mediálne gramotného mladého človeka je schopnosť rozoznávať v mediálnych posolstvách manipulatívne prvky, odhaľovať rodové stereotypy, rasové predsudky, intoleranciu voči násilným prejavom“ (Vrabec, N. 2008)

V definíciách o mediálnej výchove sa často vyskytuje pojem mediálna gramotnosť. Mediálna gramotnosť znamená prístup, analýzu, schopnosť, hodnotenie a vytváranie správ v rôznych kontextoch (Livingstone, S., 2004). Mediálnou výchovou môžeme mediálnu gramotnosť rozvíjať. Digitálna mediálna gramotnosť predstavuje viac prísny, ale aj zábavnejší a motivujúcejší spôsob riešenia vzdelávacích problémov digitálneho veku (Buckingham, D., 2007). Byť mediálne gramotný je v dnešnej dobe veľmi dôležité najmä z dôvodu neustáleho rozvíjania informačných a komunikačných technológií a nárastom ohrození v kyberprostredí. Autorka C. Scheibe (2009) poznamenala, že žiakov treba učiť používať médiá a nie ich deťom zakazovať, rovnako ako ich učíme čítať a písať, aby to vedeli využiť. Cieľom mediálnej gramotnosti považujeme predovšetkým splnomocnenie a nie ochranu pred mediálnym obsahom. Splnomocnenie zahŕňa prijatie zodpovednosti za svoje konanie.

Mediálna gramotnosť zahŕňa všetky masmédiá, ako sú médiá, knihy, noviny, časopisy, rozhlas, televízia, film a internet (Yanarates, E. 2020).

Pre 21. storočie sú dôležité gramotné zručnosti, ktoré sú zoskupené do šiestich skupín: mediálna gramotnosť, informačná gramotnosť, počítačová gramotnosť, kultúrna gramotnosť, funkčná gramotnosť a e-learningová gramotnosť (Horton, W., F. 2008). Skupiny gramotnosti majú spoločný základ. Ich cieľom je rozvíjať úroveň gramotnosti žiaka po všetkých stránkach súvisiacich s mediálnym obsahom. Všetky skupiny mediálnej gramotnosti vytvárajú celok, ktorý je dôležitý na predchádzanie online ohrození. Bez zručností v jednotlivých oblastiach je ťažké naplniť cieľ efektívneho preventívneho pôsobenia. Mediálne gramotný človek sa vie v mediálnom obsahu orientovať a predovšetkým má schopnosť kriticky rozlišovať vhodný a nevhodný obsah. D. Baacke (1996) navrhol model mediálnej gramotnosti, ktorého obsahom boli štyri najhlavnejšie rozmery: *mediálna kritika* – čiže schopnosť odlišovať a identifikovať existujúce vedomosti reflexívnym spôsobom. Dôležitá je analýza, reflexia a etický rámec. Ďalším rozmerom je *poznávanie médií, správne využitie médií a mediálna produkcia*, ktorá vyzdvihuje neustále zmeny mediálnych obsahov (Baacke, D. 1996 in Stix, D. C., Jolls, T. 2020). V modeli mediálnej gramotnosti D. Baacke (1996) vyzdvihuje najmä analýzu a poznávanie médií, bez ktorých by sa žiak nemohol posunúť k správne mu využívaniu médií a k zmysluplnej produkcii mediálneho obsahu.

Považujeme za dôležité viesť žiakov k správne mu používaniu médií, k pochopeniu mediálnych obsahov, k rozpoznávaniu vhodných a nevhodných obsahov a uvedomovaniu si hrozieb, ktoré sú súčasťou médií. U žiakov je najefektívnejším spôsobom rozvíjania mediálnej gramotnosti mediálna výchova, vďaka ktorej dokážeme ľahko a zmysluplne objasniť všetky informácie z mediálneho sveta.

1 Metodológia

Prieskum bol realizovaný v roku 2021 prostredníctvom online dotazníka vlastnej konštrukcie. Prostredníctvom výsledkov bližšie špecifikujeme úroveň mediálnej gramotnosti žiakov II. stupňa ZŠ a zdôrazníme význam mediálnej gramotnosti v prevencii online ohrození.

Výskumný cieľ

Zistiť a analyzovať úroveň mediálnej gramotnosti žiakov a poukázať na dôležitosť rozvíjania mediálnej gramotnosti, ako hlavného preventívneho prostriedku proti hrozbám virtuálneho prostredia.

Účastníci výskumu

Výskumnú vzorku tvorili žiaci od 11 – 15 rokov. Všetkých respondentov bolo 350, z toho 181 dievčat (51, 7 %) a 169 chlapcov (48, 3 %).

1.1 Výsledky

V rámci výsledkom uvádzame deskriptívnu štatistiku, ktorá je rozdelená podľa pohlavia respondentov. Bližšie špecifikujeme priemerné a stredné hodnoty a takisto aj smerodajnú odchýlku, modus a percentuálny počet. Jeden z výsledkov sme overili prostredníctvom Mann-Whitneyho testu. Zamerali sme sa na najdôležitejšie a významné zistenia. Výsledkami poukazujeme na to ako žiaci veria mediálnemu obsahu, nakoľko považujú média za pravdivé, aké online ohrozenia poznajú, akým spôsobom sa podieľajú na tvorbe mediálneho obsahu.

Tab. č. 1: Pravdivosť médií

Sú podľa teba informácie, ktoré získavaš z časopisov, televízie, rádia, internetu alebo iného druhu médií pravdivé?			
	Pohlavie	Počet	Percentuálny počet
Určite áno	Chlapec	11	6 %
	Dievča	6	3 %
Väčšinou áno, ale každý ich môže pochopiť inak	Chlapec	76	45 %
	Dievča	76	42 %
Áno, ale vždy si ich overím alebo sa porozprávam s rodičmi, učiteľmi, kamarátmi	Chlapec	69	41 %
	Dievča	88	49 %
Nie médiám neverím	Chlapec	13	8 %
	Dievča	11	6 %

V tabuľke 1 môžeme vidieť odpovede na dôveryhodnosť informácií, ktoré žiaci získavajú z médií. Len 3 % dievčat si myslí, že informácie z médií sú pravdivé. Dievčatá (49 %) informáciám veria, ale vždy si ich overia prípadne sa porozprávajú s rodičmi, učiteľmi, či kamarátmi. Len 6 % chlapcov považuje informácie z médií za určite pravdivé. Chlapci (45 %) si myslia, že väčšina informácií je pravdivých, avšak každý ich môže pochopiť inak. Médiám neverí len 24 respondentov. Z uvedených zistení môžeme tvrdiť, že väčšina žiakov verí informáciám z médií, ale snažia sa ich overiť. Takisto si uvedomujú rozdielnosť pochopenia informácií. Žiakom sme položili aj otázku či *sú média podľa nich bezpečné*. Chlapci (60 %) a dievčatá (72 %) považujú média za nebezpečné, kvôli poskytovaniu nepravdivých a skresľujúcich informácií. Len 5 % chlapcov a 3 % dievčat považujú média za určite pravdivé. V ďalšej tabuľke bližšie priblížime informovanosť žiakov o jednotlivých online ohrozeniach.

Tab. č. 2: Informovanosť o online ohrozeniach

Ktoré z online ohrození poznáš? Prípadne, s ktorými si sa už stretol/a?				
		Áno	Nie	Percentuálny počet pre odpoveď áno
Kyberšikanovanie	Chlapec	93	76	55 %
	Dievča	129	52	71 %
Happy slapping	Chlapec	53	116	31 %
	Dievča	78	103	43 %
Kybergrooming	Chlapec	46	123	27 %
	Dievča	73	108	40 %
Flaming	Chlapec	69	100	41 %
	Dievča	94	87	52 %
Sexting	Chlapec	61	108	36 %
	Dievča	88	93	49 %
Agresia v prostredí internetu	Chlapec	101	68	60 %
	Dievča	111	70	61 %

Pri jednotlivých online ohrozeniach sme zistili, že najviac známym online ohrozením pre dievčatá je kyberšikanovanie až 71 % dievčat sa s týmto ohrozením stretlo, prípadne o ňom už

počuli. Najmenej známym ohrozením pre dievčatá aj pre chlapcov je kybergrooming. Toto online ohrozenie nepozná 60 % dievčat a 73 % chlapcov. U chlapcov je najviac známym online ohrozením agresia v prostredí internetu, ktorú pozná 60 % chlapcov. Pri informovanosti o jednotlivých online ohrozeniach sme postrehli slabú informovanosť žiakov. Viaceré druhy online ohrození sú pre žiakov neznáme. Rozvíjaním mediálnej gramotnosti dokážeme žiakov informovať a včasne tak zabrániť vzniku jednotlivého online ohrozenia. Otázne je nakoľko žiaci poznajú online ohrozenie aj bez vysvetlenia významu slova. Správnou prevenciou dokážeme zamedziť vzniku a nesprávnemu pochopeniu jednotlivých ohrození vo virtuálnom prostredí. V nasledujúcej otázke sme sa zamerali na to ako žiaci vedia vyhodnotiť pravdivosť alebo nepravdivosť informácie a či sa zamýšľajú nad autorom, prípadne či s niekým o informáciách komunikujú.

Tab. č. 3: Informácia z internetu

Na internete som čítal/a o chlapcovi, ktorý má 5 rokov a už vie 10 jazykov. Myslíš si, že je táto informácia pravdivá?			
		Počet	Percentuálny počet
Áno určite, na internete sú len pravdivé informácie	Chlapec	4	2 %
	Dievča	2	1 %
Určite nie, neverím informáciám na internete	Chlapec	15	9 %
	Dievča	19	11 %
Neviem, musel by som sa pozrieť, kto to píše a spýtal by som sa aj rodičov alebo učiteľov	Chlapec	150	89 %
	Dievča	160	88 %

V tabuľke 3 môžeme pozorovať reakcie žiakov, nakoľko si uvedomujú pravdivosť informácií na internete. Pozitívnym zistením je, že 89 % chlapcov a 88 % dievčat si nie je istých, či je informácia pravdivá a v prípade, ak by to chceli zistiť poradili by sa s niekým iným. Prípadne by si overili zdroj informácie, čo považujeme za veľmi pozitívny výsledok. Len 2 % chlapcov a 1 % dievčat považuje informácie na internete za pravdivé. V súvislosti s vyhodnocovaním informácií a informovanosti žiakov sme sa zaujímali nakoľko sa chlapci a dievčatá zapájajú do samotnej tvorby mediálneho obsahu.

Tab. č. 4: Tvorba mediálneho obsahu

Do akej miery sa zapájaš do tvorby mediálneho obsahu?					
Médium	Pohlavie	Priemer	Stredná hodnota	Smerodajná odchýlka	Modus
Uverejňujem fotky a videá na sociálnych sieťach	Chlapec	0,469	0,333	0,425	0
	Dievča	0,709	0,667	0,457	0,667
Venujem sa písaniu blogov	Chlapec	0,078	0	0,207	0
	Dievča	0,129	0	0,267	0
Píšem články do školského časopisu	Chlapec	0,038	0	0,175	0
	Dievča	0,091	0	0,273	0
Vytváram videá na YouTube	Chlapec	0,136	0	0,289	0
	Dievča	0,066	0	0,215	0

Podieľam sa na aktivitách školského rozhlasu	Chlapec	0,047	0	0,227	0
	Dievča	0,113	0	0,302	0
Podieľam sa na tvorbe webovej stránky školy	Chlapec	0,028	0	0,143	0
	Dievča	0,042	0	0,179	0

V tabuľke 4 uvádzame do akej miery sa žiaci zapájajú do vytvárania mediálneho obsahu. Dievčatá najčastejšie uverejňujú fotky alebo videá na sociálnych sieťach ($\mu = 0,709$). Pre chlapcov je takisto uverejňovanie fotiek na sociálnych sieťach najviac dominantné ($\mu = 0,469$), aj keď dievčatá sa priemerne častejšie venujú tejto aktivite. Naopak najmenej sa podieľajú na tvorbe webovej stránky školy rovnako dievčatá ako aj chlapci. Pre žiakov je najviac dominantné uverejňovať fotky a videá čo považujeme za dôležité zistenie, nakoľko žiaci musia mať informácie o tom aké fotky či videá sú vhodné na uverejňovanie a naopak, aký obsah by mal ostať súkromným. Uverejňovanie fotiek, či slabá informovanosť žiakov je ukazovateľom potreby zapojenia mediálnej výchovy prostredníctvom, ktorej dokážeme mediálnu gramotnosť najefektívnejšie rozvíjať. Internet a sociálne siete sú bežnou súčasťou žiakov, avšak s predmetom mediálna výchova sa stretlo len 6,3 % žiakov. V poslednej časti sa zameriame na preferencie žiakov pri výbere odborného článku.

Tab. č. 5: Výber článku

V škole, ste dostali úlohu vybrať si jeden článok. Ktorý by si si vybral/a?			
		Počet	Percentuálny počet
Osídlenie bratislavského hradného kopca siaha hlboko do praveku. Výhodnú pozíciu nad riekou Dunaj využili na vybudovanie výšinnej osady už v období eneolitu (cca 2 500 rokov pred Kr.) a taktiež v staršej dobe železnej (8. – 6. storočie pred Kr.). Strategická poloha na križovatke významných obchodných ciest pri dunajskom brode aj keltských Bójov viedla k vybudovaniu významného oppida, ktorého centrom bol práve hradný kopec (http://www.bratislava-hrad.sk/historia)	Chlapec	111	66 %
	Dievča	92	51 %
Herec Oliver Oswald (20), ktorý stvárňuje úlohu Lukyho v úspešnom seriáli TV Markíza Oteckovia, priznal, kedy a prečo mu stúpila sláva do hlavy. Jeho hviezdna kariéra sa totiž začala v útľom veku. „S nástrahami popularity a so slávou som bojoval, keď som mal 10 – 11 rokov, keď som hral v seriáli Zita na krku. To bolo niečo, keď som objavil prvýkrát pocit, že ma zrazu spoznávajú ľudia na ulici a trochu mi to začalo stúpať do hlavy, ale veľmi rýchlo ma uzemnili rodičia, kolegovia a kamaráti“ (hlavnydenik.sk)	Chlapec	58	34 %
	Dievča	89	49 %

Uvedené zistenie sme podrobili štatistickému skúmaniu prostredníctvom Mann-Whitneyho testu. Sformulovali sme hypotézy v znení:

H₀: Pri výbere článku neexistujú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami

H_A: Pri výbere článku existujú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami

Tab. č. 6: Mann – Whitneyho test

Pohlavie	N	Mean	SD	SE	U	p
Chlapec	169	0,343	0,476	0,037	13023	0,0049

Dievča	181	0,492	0,501	0,037		
--------	-----	-------	-------	-------	--	--

Na základe údajov, ktoré môžeme vidieť v tabuľke 5 a 6 sa ukázalo, že medzi chlapcami a dievčatami pozorujeme rozdiely pri výbere článku. Výsledky ukázali, že dievčatá ($\mu = 0,492$) viac inklinujú k bulvárnemu článku. Chlapci ($\mu = 0,343$) preferujú odborný článok pred bulvárnym. Z výsledkov je zrejmé, že dievčatá viac zaujímajú články zo sveta šoubiznisu, články o známych osobnostiach. Považujeme to za vplyv vyššej emocionalizácie a citlivejšieho vnímania. U chlapcov prevláda odborná správa. Výsledok je ukazovateľom väčšej racionálnosti, ktorá je pre chlapcov typická. Je potrebné žiakov pri výbere informácií na internete usmerňovať. Je dobré ak si žiaci uvedomujú nepodstatnosť niektorých informácií, ktoré im nijakým spôsobom neumožnia naučiť sa niečo nové, efektívne či potrebné. Z hľadiska výsledkov na hladine významnosti 0,05 zamietame nulovú hypotézu ($p = 0,0049$). Výsledok je overený prostredníctvom Mannu – Whitney testu. Z testu sme zistili, že existujú štatisticky významné rozdiely pri výbere článku.

Záver

Cieľom prieskumu bolo bližšie preskúmať mediálnu gramotnosť žiakov a poukázať na dôležitosť mediálnej gramotnosti ako prevencie online ohrozenia. Mediálna gramotnosť predstavuje dôležitú zručnosť pri práci s médiami a spracovávaním mediálneho obsahu.

Rozvojom mediálnej gramotnosti rozvíjame aj zručnosť výberu vhodného obsahu, ktorý môže byť pre žiakov efektívnym nástrojom seba rozvíjania. Pri neinformovanosti o nástrahách a možných nevhodných obsahoch musia rodičia oveľa viac dbať na obsah, ktorý ich deti na internete vyhľadávajú.

Jedným výsledkom je postoj žiakov k pravdivosti médií. Chlapci (45 %) aj dievčatá (42 %) takmer na rovnakej úrovni považujú médiá za pravdivé, avšak uvedomujú si, že každý ich môže pochopiť inak. Najmenej respondentov uviedlo, že médiám vôbec neverí. Rovnaké výsledky je možné vidieť aj u N. Vrabca (2007), ktorý vo výskume mediálnej gramotnosti zistil, že takmer všetci respondenti sa zhodli, že informácie z médií sú pravdivé, ale sú ovplyvnené subjektívnym pohľadom a mnohými okolnosťami a každý sa s nimi nemusí stotožniť.

Pri informovanosti žiakov o jednotlivých online ohrozeniach sme zistili, že najviac známym online ohrozením pre dievčatá je kyberšikanovanie až 71 % dievčat sa s týmto ohrozením stretlo, prípadne o ňom už počuli a takisto aj agresia v prostredí internetu, o ktorej počulo 61 % dievčat. Najmenej známym ohrozením pre dievčatá je kybergrooming, nepozná ho 60 % dievčat a happy slapping, ktorý nepozná 57 % dievčat. U chlapcov je najviac známym online ohrozením agresia v prostredí internetu, ktorú pozná 60 % chlapcov a kyberšikanovanie, s ktorým sa stretlo 55 % chlapcov. Najmenej známym pojmom je kybergrooming, toto online ohrozenie nepozná alebo sa s ním nestretlo až 78 % chlapcov a happy slapping, ktorý nepozná 69 % chlapcov. Práve z dôvodu väčšej informovanosti a prevencie považujeme za nesmierne dôležité vzdelávať žiakov v oblasti médií a ponúkať im aktuálne informácie a možnosti intervencie. Rozvíjaním mediálnej gramotnosti žiakov dokážeme rozvíjať informovanosť žiakov potrebnú na efektívne využívanie virtuálneho prostredia.

Pozitívnym zistením je, že si žiaci uvedomujú dôležitosť overovania informácií a komunikácie s dospelými pri overení pravdivosti. Uvedomujú si, že informácie môžu byť nepravdivé alebo zavádzať. Je dôležité diskutovať o informáciách, ktoré si žiaci prečítajú na internete. Uvedomovaním si, že informácie nemusia byť pravdivé a je potrebné o nich hovoriť je jedným z kľúčových schopností používania internetu. Pri samotnom rozvíjaní mediálnej gramotnosti je dôležité aj akými aktivitami žiaci prispievajú do tvorby mediálneho obsahu. Dievčatá ($\mu = 0,709$) aj chlapci ($\mu = 0,469$) najčastejšie uverejňujú fotky a videá na sociálnych sieťach. Chlapci sa zapájajú aj do tvorby videí na YouTube a dievčatá sa podieľajú na písaní blogov.

Dospievajúci vyhľadávajú spôsoby vlastných vyjadrení cez fotku, video, či prostredníctvom písania blogu. Z dôvodu najčastejšieho zapájania sa do týchto aktivít je nevyhnutné pomáhať žiakom rozvíjať gramotnosť v oblasti médií, nakoľko pri nevhodnej sebareprezentácii vo virtuálnom prostredí ľahko dôjde k zneužitiu obsahu a následným neželaným problémom, ktoré môžu vychádzať aj z nedostatočnej informovanosti. Dôležitým je aj samotný obsah, ktorý si žiaci v prostredí internetu vyberú. Zistili sme, že chlapci preferovali odborný článok pred bulvárnym. Dievčatá oveľa viac inklinovali k článku bulvárnemu. Vplyv obsahu článkov je jedným z dôležitých aspektov a ukazovateľom žiackych preferencií a zároveň schopnosti kriticky zhodnotiť menej dôležité správy. Považujeme za dôležité u žiakov rozvíjať kritické myslenie, formovať ich postoje a názory, aby sme tak posilnili správny výber obsahu, ktorý ich môže obohatiť.

Zo zistení musíme poznamenať, že dnešná generácia žiakov naplno využíva nové technológie a sú pre nich dôležitým zdrojom informácií. Považujeme za dôležité sa zaoberať rozvíjaním gramotnosti žiakov a vyzdvihovať jej dôležitosť z hľadiska prevencie, aby sme tak zabránili negatívnym hrozbám internetu a zároveň posilnili informovanosť žiakov.

Európska charta mediálnej gramotnosti (2006) zdôrazňuje nasledovné schopnosti mediálne gramotného človeka:

- efektívne a zmysluplne využívať mediálne technológie,
 - nadobudnúť prístup k širokej škále mediálnych foriem,
 - pochopiť význam a vedieť zodpovedať na otázky ako a prečo sa vytvára mediálny obsah,
 - kriticky zhodnotiť a analyzovať jazyk a techniky, ktoré sú v médiách používané,
 - vedieť využívať média tvorivo na prezentáciu nápadov, názorov a informácií,
 - rozoznávať nevhodný a škodlivý mediálny obsah a služby, ktoré môžu byť nevyžiadané a vedieť sa pred nimi brániť,
 - média využívať účinne a vhodne s akceptovaním demokratických práv a povinností.
- (Bachmair, B., Bazalgette, C. 2007).

Literatúra

- BACHMAIR, B., BAZALGETTE, C. 2007. The European Charter for Media Literacy: Meaning and Potential. In *Research in Comparative and International Education*, roč. 2, č. 1 s. 80-87. Dostupné na internete: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2007.2.1.80>
- BUCKINGHAM, D. 2007. Media education goes digital: an introduction. In *Learning, Media and Technology*, roč. 32, č. 2. Dostupné na internete: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439880701343006>. ISSN 1743-9884
- HORTON, F. W. 2008. *Understanding information literacy: A primer*. Paris: UNESCO. Dostupné na internete: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A61828>
- HRDINÁKOVÁ, Ľ. 2013. *Mediálna a informačná gramotnosť: Úvod do problematiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné na internete: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kkiv/Granty_a_projekty/miks/GRAM_OTNOST-skripta.pdf
- LIVINGSTONE, S. 2004. What is media literacy?. In *Intermedia*. 2004, roč. 32, č. 3. Dostupné na internete: http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_%28LSERO%29.pdf
- LYNCÉNYI, M. 2013. Skúmanie mediálnej gramotnosti u žiakov základných škôl. In *Communication Today*. č. 1. Dostupné na internete: <https://www.communicationtoday.sk/skumanie-medialnej-gramotnosti-u-ziakov-zakladnych-skol-exploring-media-literacy-among-elementary-school-pupils/>
- PETRANOVÁ, D. 2014. Úroveň mediálnej gramotnosti slovenských seniorov. In *Communication Today*, roč. 5, č. 1. Dostupné na internete:

<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=264788>

SCHEIBE, C. 2009. Sound great, but I don't have time helping teachers meet their goals and needs with media literacy education. In *Journal of Media Literacy Education*, roč. 1, č. 1, s. 68-71. Dostupné na internete: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095262>

SLÁVIKOVÁ, N. 2013. Quo vadis mediálna gramotnosť?. In *Pedagogické rozhľady*. roč. 22, č. 4-5. Dostupné na internete:

https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2013_4_5.pdf
ISSN 1335-0404

STIX, D. C., JOLLS, T. 2020. Promoting media literacy learning - a comparison of various media literacy models. In *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche e buone pratiche*, roč. 11, č. 1. Dostupné na internete:

<https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/9091> <https://doi.org/10.36253/me-9091>

VRABEC, N. 2007. Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku. Výskumná správa. Bratislava: IUVENTA. Dostupné na internete:

https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davm018/zver_spravadavm018.pdf

VRABEC, N. 2008. *Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava: IUVENTA. Dostupné na internete:

https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/media_mlade.pdf

ISBN 978-80-8072-074-2

YANARATES, E. 2020. A Conceptual Analysis on Media Literacy. In *Social Scientific Centered Issues*, roč. 2, č. 2. s. 89-102. Dostupné na internete:

<https://dergipark.org.tr/en/pub/ssci/issue/57035/846190>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Kristína Bielčíková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: kristina.bielcikova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

SUBJEKTÍVNE VNÍMANÉ PEDAGOGICKÉ SCHOPNOSTI U ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA: TVORBA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA

Martin FICO

Abstrakt: Cieľom príspevku je predstaviť postup tvorby výskumného nástroja na meranie subjektívne vnímaných pedagogických schopností (self-efficacy) u študentov učiteľstva Pedagogickej fakulty v Brne. Príspevok približuje proces od prípravy až po validizáciu výskumného nástroja, ktorý prebiehal na prelome rokov 2020 a 2021 za účasti respondentov - študentov učiteľstva v 2. a 3. ročníku bakalárskeho stupňa štúdia (n=223). Exploračná faktorová analýza poukázala na dve dimenzie self-efficacy, z ktorých jednu sýtia štyri položky a druhú 3 položky. Výskumný nástroj sa ukazuje ako reliabilný a validný.

Kľúčové slová: self-efficacy, schopnosti učiteľa, tvorba výskumného nástroja, exploračná faktorová analýza

Úvod

Učiteľ je jedným z hlavných aktérov vplyvujúcich na vzdelávanie a rozvoj žiakov. Tých sprevádza značnú časť života a má podstatný vplyv na ich formovanie a budúcnosť. Podľa niektorých výskumov má kvalitný učiteľ na výsledky žiakov dokonca väčší vplyv, ako kurikulum alebo materiálne podmienky školy (Hattie 2003, Barber-Mourshed 2007, in Spilková 2010). Odborníci vidia dobrého učiteľa nie iba ako odborníka vo svojom odbore, ale aj ako profesionála, ktorý by mal byť schopný prepájať svoje odborovo-didaktické a pedagogicko-psychologické znalosti, mal by dokázať vnímať žiaka, jeho individuálne potreby a mal by smerovať k všestrannému rozvoju žiaka (Spilková a Wildová 2014, Spilková a Wildová 2010, Nezvalová 2003, Švec 2007).

Na dôležitosť pedagogicko-psychologických znalostí učiteľov poukazujú aj výskumy. Nadobudnutie znalostí z oblasti pedagogiky malo za následok výuku s väčšou profesionalitou a dokonca sa preukázal vzťah medzi rozsahom pedagogických znalostí a kvalitou výuky (Kola a Sunday 2015). K podobnému záveru dospel aj Machingambi (2018), ktorý vo svojom výskume porovnával výsledky žiakov a zistil, že lepšie výsledky mali tí žiaci, ktorých učili učitelia so vzdelaním z odboru a zároveň z pedagogiky a osobnostného rozvoja žiakov ako tí iba so vzdelaním z daného odboru.

Kvalitu učiteľa, teda jeho schopnosti podávať čo najlepší výkon pri vzdelávaní a rozvoji žiakov je možné merať a skúmať viacerými spôsobmi. Jednou z možností ako zmerať schopnosti učiteľa je zmerať ich self-efficacy, teda ako oni sami vnímajú vlastné schopnosti dosiahnuť nejaký výkon. Subjektívne vnímané schopnosti boli v Česku, ale aj v iných krajinách u učiteľov merané v medzinárodných šetreniach TALIS v rokoch 2013 a 2018. V TALIS 2013 sa skúmalo self-efficacy u učiteľov v oblastiach riadenia triedy, používania vyučujúcich postupov a v motivovaní a zapájaní žiakov do výuky. Z týchto troch častí sa nakoniec vyhodnotilo celkové self-efficacy, ktorého výsledky viditeľne zaostávali za ostatnými krajinami (Kašparová et al. 2015). V TALIS 2018 sa výskumná časť zameraná na self-efficacy sústredila iba na oblasť motivácie a schopnosti zapájať žiakov do výuky, keďže v tejto oblasti dopadli českí učitelia v predchádzajúcom šetrení najslabšie. Výsledky sa výrazne nelíšili od tých z roku 2013 a českí učitelia sa objavili opäť pod priemerom ostatných zúčastnených krajín.

1 Self-efficacy

1.1 Self-efficacy

Teória self-efficacy datuje svoje počiatky v sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, kedy

bola úzko spájaná s Bandurovou sociálne-kognitívnou teóriou. Je to práve Bandura, kto prišiel s pojmom self-efficacy a považoval ho za dôležitú premennú, ktorá zohráva rolu v zmene správania človeka (Gavora et al. 2020, s. 13). Bandura (1997) vysvetľuje self-efficacy ako vieru človeka vo vlastné schopnosti dosahovať určitý výkon. Tu treba zdôrazniť, že sa jedná naozaj o subjektívne presvedčenie, o vieru vo vlastné schopnosti a nie o objektívne odmerané schopnosti. Z toho vyplýva aj preklad do slovenčiny, ktorý v texte budem používať a to subjektívne vnímané schopnosti. Prekladov do češtiny a slovenčiny je za ostatné roky viacero, pričom aj keď autori používajú rozdielne preklady, tak vychádzajú z rovnakej teórie self-efficacy. Autori pracujú s prekladmi ako seba-uplatnenie, seba-výkonnosť, vnímaná vlastná účinnosť, osobná zdatnosť, vnímaná osobná zdatnosť a iné (Gavora et al. 2020).

Subjektívne vnímané schopnosti podľa Banduru (1997) ovplyvňujú aj reálny výkon jednotlivca a to tak, že čím má človek vyššie self-efficacy viazané na nejakú konkrétnu činnosť, tým náročnejšie úlohy si je schopný brať a úspešne ich plniť. Naopak jedinci, ktorí majú self-efficacy nízke, podávajú slabšie výkony aj v realite, pretože si neveria, že by zvládli náročnejšie úlohy. Inými slovami, čím väčšiu vieru vo vlastné schopnosti dosahovať určitý výkon človek má, tým lepší výkon môže dosahovať.

Čo ovplyvňuje vieru človeka vo vlastné schopnosti? Podľa Banduru (1997) self-efficacy ovplyvňujú osobné skúsenosti, sprostredkované skúsenosti, spoločenský nátlak (presvedčanie) a psychologické faktory. Všetko spomenuté môže mať vplyv na to, ako vysoko alebo nízko svoje schopnosti dosahovať nejaký výkon hodnotíme a tým pádom aj to, aký výkon podávame v realite.

Viackrát som v texte spomenul slovo výkon, či výkonnosť. Vo svete sa skúma self-efficacy vo viacerých oblastiach života ľudí, v rôznych profesiách a činnostiach, ktoré by mohlo presvedčenie o schopnostiach viac či menej ovplyvňovať. Výkon a výkonnosť sa pomerne často spájajú so športom a preto použijem ako príklad oblasť, kde môže skúmanie self-efficacy priniesť zaujímavé a využiteľné výsledky a tým je práve šport. Ostatne, aj Bandura (1997) spomína športový výkon v súvislosti so self-efficacy a tvrdí, že presvedčenie jednotlivca o jeho športových schopnostiach môže poukazovať na reálny výkon v športe. Avšak v tomto texte je relevantná self-efficacy v oblasti vzdelávacej, konkrétne učiteľskej a tak uvediem tento pojem v nasledujúcej podkapitole v danej súvislosti.

1.2 Self-efficacy a učitelia

Self-efficacy u učiteľov je skúmanou témou ako u nás, tak aj v zahraničí. Učiteľské povolanie ponúka mnoho oblastí záujmu pre výskumníkov, ktorí sa venujú self-efficacy a môže im slúžiť k lepšiemu porozumeniu prípadných problémov, nedostatkov, či naopak silných stránok jednotlivých učiteľov alebo aj celých skupín učiteľov. Podľa Gavoru (2020, s. 27), ktorý sa opiera o zahraničných autorov, self-efficacy učiteľov možno chápať ako presvedčenie učiteľov samotných o tom, že sú schopní byť kvalitnými učiteľmi. Pojem kvalitný učiteľ je však veľmi obsiahly a pozostáva zo zvládania množstva činností a tak je potrebné zamerať sa na užšiu oblasť učiteľského povolania. Gavora (2020, s. 27) ďalej spomína, že self-efficacy sa u učiteľov často rozumie ako sebadôvera vyskúšať zložitejšie a odlišné postupy vo výuke.

Self-efficacy u učiteľov sa v našich dvoch krajinách (Česko, Slovensko) nazýva taktiež viacero názvami a to v súvislosti s konkrétnymi autormi, napríklad učiteľská self-efficacy (Smetáčková et al. 2017), vnímaná pedagogická zdatnosť (Gavora et al. 2020), či vnímaná zdatnosť učiteľa (Majerčíková a Gavora 2013). V tomto texte nadviažem na už vyššie spomínaný preklad (subjektívne vnímané schopnosti) a budem pracovať s označením subjektívne vnímané pedagogické schopnosti.

Subjektívne vnímané pedagogické schopnosti je pomerne široký pojem, ktorý v sebe môže zahŕňať viacero dimenzií alebo faktorov, z ktorých sa skladá. Vývoj merania self-efficacy

učiteľov približujú autorky Smetáčková et al. (2017) ako dlhý a náročný proces, ktorý započal v sedemdesiatych rokoch minulého storočia a stretával sa mnohými neúspechmi. Svoj vlastný návrh na dotazník merajúci self-efficacy učiteľov predložil aj Bandura, no ani ten sa veľmi neujal z dôvodu nejasnej reliability a validity a taktiež kvôli kritike za opomenutie niektorých dôležitých aspektov učiteľského povolania (Smetáčková et al. 2017, s. 31). Komplikácie s meraním učiteľskej self-efficacy predstavuje aj viacfaktorová štruktúra dotazníkov, ktorá býva pomerne citlivá na zmenu prostredia a to v školstvách v rôznych krajinách môže nastať. Rozdielna štruktúra dotazníka sa potvrdila aj u Gavoru, ktorý adaptoval zahraničný dotazník s tromi dimenziami, no u slovenských respondentov sa potvrdila iba jedna (Smetáčková et al. 2017, s. 32).

Pri skúmaní subjektívne vnímaných pedagogických schopností je možné oblasť výskumu zúžiť a nepracovať s tak komplexným a multifaktoriálnym výskumným nástrojom ako bolo spomenuté vyššie. Možnosť rozhodnúť sa skúmať iba určitú oblasť spomína aj Gavora (2020, s. 64) a ako príklad uvádza schopnosti učiteľa pre adaptáciu detí do prostredia materskej školy. Ani takto zúžená oblasť však nie je bez rizika, totiž ako ďalej tvrdí Gavora (2020, s. 64) treba si dobre premyslieť ako skúmané schopnosti a vlastnosti spojiť s teóriou self-efficacy, aké dimenzie hľadať a ako obsahovo konštruovať dotazník. Výskum self-efficacy nemusí samozrejme prebiehať iba za pomoci dotazníkov, avšak v kontexte zamerania tohto textu iba okrajovo spomeniem, že je podľa Gavoru (2020, s. 70-78) možné využiť aj kvalitatívne a zmiešané prístupy.

2 Tvorba výskumného nástroja

2.1 Tvorba položiek

Položky do výskumného nástroja som tvoril na základe Global Teacher's Competences Framework (2018) – ďalej GTCF. Vychádzal som z kompetencií, ktoré by sme mohli označiť za pedagogicko-psychologické a nie tie odborovo-didaktické. Keďže sa výskum zameriava na študentov Pedagogickej fakulty Masarykovej Univerzity, bol pre mňa pri výbere položiek veľkou inšpiráciou aj Standard kvality profesných kompetencií študenta učiteľství (Kratochvílová a Svojanovský et al. 2020), ktorý pri svojom štúdiu využívajú študenti a pracujú s ním aj ich vyučujúci a sprevádzajúci učitelia na praxiach. Po analýze dokumentov som vytvoril kazetu so 43 otázkami, ktoré predstavovali široké spektrum činností, s ktorými sa učitelia vo svojej profesii stretávajú a na ktoré sa vzťahujú už spomínané pedagogické kompetencie. Mojim cieľom bolo vybrať položky reprezentujúce čo najširšie spektrum učiteľských činností, aby bolo možné zachytiť rôzne učiteľské schopnosti, ktoré pri ich výkone učitelia potrebujú.

Po konzultáciách s kolegami z Katedry pedagogiky a Katedry psychológie som pristúpil k redukcii množstva položiek ešte pred pilotážou a to najmä z etických dôvodov. Etické dôvody, ktoré som bral do úvahy boli zbytočne nezaťažovať respondentov zdĺhavým výskumným nástrojom s množstvom otázok, keďže výsledky by vedeli byť zachytené aj s využitím nižšieho počtu položiek. Po opakovaných konzultáciách a štúdiu materiálov som vyradil veľký počet položiek a ponechal 16 (pre pilotáž) finálnych položiek, ktorých redukciiu som predpokladal ešte na základe analýzy z pilotáže.

Pri tvorbe výskumného nástroja som sa riadil odporúčaniami Banduru (2006), ktorý uvádzal ako vhodnú formuláciu jednotlivých otázok používať formuláciu „Ja dokážem...“, alebo „Som schopný/á...“ a súhlas s tým tvrdením vyjadriť na Likertovej škále. Bandura (2006) odporúčal desaťmiestnu Likertovú škálu, avšak kolegovia z Katedry pedagogiky ma upozorňovali na malé rozdiely, ktoré ponúka desaťmiestna škála a ťažké stotožnenie sa s jednotlivými bodmi v nej, čo sa potvrdilo aj v malom predvýskume (n=28), po ktorom mi respondenti potvrdili nerozhodnosť medzi susednými bodmi. Následkom toho som sa rozhodol pre päťmiestnu škálu

(1-5), ktorá predstavovala mieru súhlasu s daným výrokom.

2.2 Výskumný súbor

Po vytvorení výskumného nástroja som sa ho rozhodol overiť a upraviť na základe výsledkov získaných z terénu. Respondentov pre môj výskum tvorili študenti druhého a tretieho ročníka bakalárskeho štúdia na Pedagogickej fakulte Masarykovej Univerzity (n=223), ktorí navštevovali v danom semestri nejaký predmet z pedagogicko-psychologického základu. Ako vyučujúci predmetu pedagogická komunikácia som mal prístup do terénu pomerne jednoduchý, keďže mi ho navštevuje vyše 90 študentov. So zberom dát mi pomohli aj kolegovia vyučujúci ten istý, ale aj iné predmety a vďaka tomu sa mi podarilo vyzbierať už spomínaných 223 kompletných odpovedí.

Dáta boli zbierané online prostredníctvom dotazníka, ktorý som posielal na mail cieľovej skupine študentov so žiadosťou o vyplnenie. Zber dát trval jeden pracovný týždeň, pričom väčšina odpovedí prišla v deň odoslania e-mailov. Počet 223 respondentov som považoval za dostačujúci na overenie a úpravu výskumného nástroja, na ktoré som plánoval využiť exploračnú faktorovú analýzu. Pri stanovení potrebného počtu respondentov som vychádzal z odporúčaní Rabušica, Soukupa a Mareša (2019), ktorí uvádzajú ako potrebný počet 10-15 respondentov na jednu položku v dotazníku.

2.3 Postup analýzy

Ako som spomínal vo vyššie uvedenom texte, rozhodol som sa v dotazníku hľadať prípadné dimenzie, ktoré by mi pomohli lepšie interpretovať výsledky ale aj znížiť počet položiek a zefektívniť tak dizertačný výskum, pre ktorý som tento nástroj vytváral. Na analýzu dát som využíval štatistický softvér SPSS.

Na začiatok tejto podkapitoly musím poznamenať, že aj keď v texte pracujem s pojmom exploračná faktorová analýza, tak po správnosti by som mal hovoriť o Principal Component Analysis, keďže to je metóda, ktorá bola v štatistickom softvéri využívaná. Avšak ako píše Rabušic s autormi (2019, s. 45), táto metóda je často u nás aj v zahraničí označovaná za faktorovú analýzu a nie je to veľká chyba, takže budem s týmto pojmom v texte pracovať aj ja. Maticu obsahujúcu všetky položky som zadal do SPSS a dal vypočítať spolu s exploračnou faktorovou analýzou aj KMO a Bartlettov test, ktoré vypovedajú o vhodnosti položiek pre hľadanie spoľahlivých faktorov. Rabušic (2019) s ostatnými autormi uvádza ako vyhovujúcu hodnotu nad 0.7, takže výsledok KMO 0.84, značí vhodnosť položiek pre faktorovú analýzu. Taktiež Bartlettov test vyšiel ako štatisticky signifikantný – v tomto prípade s hodnotou menšou ako 0.001.

Následne som zadal vyrátať Correlation matrix, pričom sa hodnoty korelácií pohybovali v rozpätí od 0.085 až po 0.530. Položky, ktoré mali koreláciu príliš nízku som z analýzy vylúčil. Field (in Rabušic 2019) uvádza ako vhodnú tesnosť korelácií medzi položkami v rozpätí 0.3 až 0.8, ale sám dodáva aj to, že to treba brať orientačne. Počas prvej selekcie som odstránil položky s najnižšími koreláciami, s ktorými by sa v analýze pokračovať nemalo. Z pôvodných 16 položiek tak v matici zostalo 14 a s tými som pracoval ďalej. Následne som sa pozrel na tabuľku komunalít (Communalities), ktorá nám ukazuje do akej miery položka koreluje s ostatnými položkami, ktoré vstupujú do faktorovej analýzy (Rabušic a Soukup a Mareš 2019). Zo zoznamu položiek som vylúčil ďalšiu položku, ktorej hodnota bola blízka hodnote 0.4, čo je považované za spodnú hranicu vhodnosti pre faktorovú analýzu. Položky, ktoré po tejto selekcii ostali v matici sa pohybovali vo vyhovujúcom rozpätí od 0.427 do 0.785. Následne som pristúpil k ďalšej redukcii, tentokrát založenej na významovej stránke jednotlivých položiek, nakoľko selekcia na základe štatistickej vhodnosti prebehla už pred tým a vylúčili sa iba 3

položky. Hľadal som tie, ktoré by po obsahovej stránke mohli spadať do spoločných dimenzií, rešpektujúc pri tom teoretické východiská. Postupným redukováním jednotlivých položiek v matici sa mi ponúkali viaceré potenciálne funkčné riešenia, avšak nakoniec som sa priklonil k dvojfaktorovému, ktoré obsahuje spolu 7 položiek. Vhodnosť týchto položiek pre faktorovú analýzu potvrdzujú výsledky KMO (0.752) a Bartlettovho testu, ktorý bol vyhodnotený ako signifikantný (0.000). Tieto dva faktory spolu vysvetľujú 61.423 % variability (Tab. č. 1), pričom Rabušic a kol. (2019) uvádzajú ako minimum 50 %. Pre dvojfaktorové riešenie v tomto prípade hovorí aj Kaiserovo kritérium, ktoré spĺňa každý z týchto faktorov jednak vďaka eigenvalue (vyššiemu jak 1) a zároveň vďaka priemernej komunalite, ktorá má byť vyššia ako 0.6 (v tomto prípade 0.62).

Tab. č. 1: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,045	43,500	43,500	3,045	43,500	43,500
2	1,255	17,923	61,423	1,255	17,923	61,423

Prvý, silnejší faktor sýtili štyri položky označené V5, V6, V9 a V12 (Tab. č. 2). Výsledky z tabuľky č. 2 zodpovedajú výsledkom po rotácii metódou Promax, nakoľko som predpokladal, že faktory spolu môžu korelovať – čo sa aj potvrdilo (Tab. č. 3).

Tab. č. 2: Structure Matrix
Component

	1	2
V2	,393	,826
V4	,269	,782
V5	,881	,266
V6	,706	,355
V9	,812	,262
V1	,296	,786
1		
V1	,621	,433
2		

Tab. č. 3: Component Correlation Matrix

Component	1	2
1	1,000	,396
2	,396	1,000

3.4 Pomenovanie faktorov

Prvý faktor sýtený štyrmi položkami dosahoval vnútornú reliabilitu $\alpha=0.76$, čo môžeme považovať za dostatočné, pretože je to viac ako požadovaná hranica 0.7 (Kline, 1993). Položky zodpovedajú dimenzii Inclusion podľa autorov GTCF (2018), ktorá v sebe zahŕňa schopnosti

venovať pozornosť diverzite v triede, vytvárať rovnocenné podmienky a podporovať inklúziu všetkých žiakov. Prvú dimenziu som teda pomenoval „Inklúzia“.

Položky v dimenzii „Inklúzia“:

- dokážem začleniť žiaka so špeciálnymi potrebami do vyučovania (V5),
- dokážem prispôbiť úlohy žiakom s rôznym stupňom nadania (V6),
- dokážem diagnostikovať špeciálne potreby žiaka (V9),
- dokážem vytvoriť rovnocenné podmienky kučeniu sa pre žiakov zo všetkých sociálnych skupín (V12).

Druhý faktor je sytý troma položkami s vnútornou reliabilitou $\alpha=0.72$, čo je taktiež dostatočné. Položky sytiace tento faktor zodpovedajú dimenzii Classroom management, ktorú autori GTCF (2018) popisujú ako schopnosti využívať širokú škálu stratégií organizovania triedy a podpore učenia sa žiakov. Položky v tejto dimenzii sú výrazne orientované na podporu žiakov a ich rozvoj, preto som ju pomenoval „Manažment triedy – podpora“.

Položky v dimenzii „Manažment triedy a podpora“:

- dokážem aktivizovať žiakov k participácii na rôznorodých aktivitách (V2),
- dokážem v žiakoch podporovať kreativitu (V4),
- dokážem podporiť vzájomnú spoluprácu žiakov (V11).

Záver a diskusia

Na základe štatistických operácií v softvéri SPSS môžem tvrdiť, že sa podarilo skonštruovať výskumný nástroj s jasnou a pevnou štruktúrou – s dvoma faktormi, ktoré spolu do istej miery korelujú. Oba faktory syti spolu sedem položiek, ktoré spolu súvisia a to aj po významovej stránke a zodpovedajú teoretickým východiskám.

Výskumný nástroj je možné považovať za reliabilný, čo dokazuje aj vnútorná reliabilita α , ktorá je v oboch dimenziách vyššia ako 0.7. Aj keď v kvantitatívne zameraných štúdiách, býva validita pomerne často prehliadaná (Gavora 2013), pri tvorbe tohto výskumného nástroja ju mám na pamäti. Dôkladný popis postupu od teoretického ukotvenia a tvorby položiek, cez celý proces hľadania faktorov prispieva k validizácii výskumného nástroja (Gavora 2013). Konštruktívnu validitu zase dokladám podľa Gavoru (2013) transparentným zverejňovaním priebežných štatistických výsledkov, ktoré v sú v prípade tohto výskumného nástroja významné. Obsahová validita sa čiastočne potvrdzuje aj potvrdením teoretického východiska self-efficacy, ktoré hovorí, že množstvom súvisiacich skúseností sa self-efficacy u ľudí zvyšuje, čo sa v minulosti potvrdilo aj vo výsledkoch výskumu Gavoru (2011) a aj teraz pri použití tohto výskumného nástroja (analýza a interpretácia výsledkov dát nie je predmetom tohto príspevku, avšak aj v mojom súbore sa potvrdilo, že študenti s dlhšou pedagogickou praxou dosahovali vyššie self-efficacy v oboch dimenziách).

Výskumný nástroj sa javí byť dostatočne reliabilný a validný pre ďalšie použitie a môže pomôcť poskytnúť náhľad do subjektívne vnímaných pedagogických schopností v dvoch dimenziách – v dimenzii „Inklúzia“ a „Manažment triedy – podpora“.

Literatúra

- BANDURA, A. 1995. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. ISBN 05-214-7467-1.
- BANDURA, A. c1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman. ISBN 07-167-2850-8.
- BANDURA, A., URDAN, T., PAJARES, F. ed., 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, s. 307-337. ISBN 1593113676.

- BOUDOVÁ, S., ŠTASTNÝ, V., BASL, J., ZATLOUKAL, T., ANDRYS, O., PRAŽÁKOVÁ, D. 2020. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol : národní zpráva* [online]. Druhé rozšířené vydání. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-4-27]. ISBN 978-80-88087-41-0.
- GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*. 22(2), 205-221. Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>
- GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES (Slovak). *Pedagogika.sk*. 2(2), 88-107. ISSN 1338-0982.
- GAVORA, P. 2013. Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax. *Pedagogická orientace* [online]. 23(4), 511-534 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1159207/PedOr13_4_Validita_Gavora.pdf
- GAVORA, P., MAREŠ, J., SVATOŠ, T., WIEGEROVÁ, T. 2020. *Self efficacy v edukačných souvislostech II* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně [cit. 2021-4-27]. ISBN 978-80-7454-949-6. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/45947?locale-attribute=cs>
- KAŠPAROVÁ, V., JANÍK, T., POTUŽNÍKOVÁ, E. 2015. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace* [online]. 25(4), 528-556 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3706>
- KOLA, A. J., SUNDAY, O. S. 2015. A Review of Teachers' Qualifications and Its Implication on Students' Academic Achievement in Nigerian Schools. *International Journal of Educational Research and Information Science* [online]. 2(2), 10-15 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/280238391_A_Review_of_Teachers%27_Qualifications_and_Its_Implication_on_Students%27_Academic_Achievement_in_Nigerian_Schools
- MACHINGAMBI, B. et al., 2018. Influence of teachers' qualification on students' performance in 'a'-level sciences at selected secondary schools in Mutare district, Manicaland province in Zimbabwe. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 6 (6), 33-52.
- MAJERČÍKOVÁ, J., GAVORA, P. 2013. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa spolupracovať s rodičmi: konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika*. 63(2), 126-148.
- NEZVALOVÁ, D. 2003. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 13(4), 11-19 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6834/6313>
- RABUŠIC, L., SOUKUP, P., MAREŠ, P. 2019. *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS)*. 2., přepracované vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9247-1.
- SMETÁČKOVÁ, I., TOPKOVÁ, P., VOZKOVÁ, A. 2017. Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. 7(2), 26-46 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.11118/lifele2017070226>
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPILKOVÁ, V., WILDOVÁ, R. 2014. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace* [online]. 24(3), 423-432 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-3-423>
- ŠVEC, V. 2007. Moje cesta k pedagogickým znalostem. *Pedagogická orientace* [online]. 17(4), 43-60 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1124>
- ZÁKON O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH, 2004. In: . Praha: MŠMT, ročník 2004, 563/2004 Sb.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Martin Fico

Univerzita: Masarykova Univerzita

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Poříčí 31, Brno 639 00, Česká republika

e-mail: martinfico@mail.muni.cz

školiťel: doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

ZASTOUPENÍ UKÁZEK S TEMATIKOU ŠOA V ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Milan MAŠÁT

Abstrakt: V příspěvku prezentujeme výsledky analýzy čítanek pro druhý stupeň základních škol, které v současné době disponují doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Zaměřili jsme se na ukázky, v nichž jsou tematizovány události jedné linie druhé světové války, šoa. Souhrnné výsledky komparujeme s těmi z analýzy, která byla realizována v roce 2017, přičemž si všímáme, zda se zastoupení ukávek s daným fenoménem ve vymezených učebních pomůckách nějakým způsobem změnilo. Výsledky současného rozboru usouvztažňujeme s aktuálností tematiky šoa pro současnou společnost se zaměřením na rozvoj žádoucích axiologických hodnot žáků druhého stupně základního institucionálního vzdělávání.

Klíčová slova: analýza, čítanka, druhý stupeň základních škol, šoa, holokaust.

Úvod

Fenomén šoa (tímto pojmem v rámci příspěvku rozumíme prožívání jedné linie událostí druhé světové války z pozice židů/Židů; srov. Arndt, 2020; pro účely článku vnímáme termíny šoa a holokaust jako synonyma) je pro současnou společnost velmi aktuální zejména varováním před nesnášenlivostí, rasismem, xenofobií, intolerancí a antisemitismem. V článku *Elie Wiesel – Nobel Lecture* (1986; překlad autor příspěvku) je uvedeno, že šoa lze chápat jako výstrahu tomu, „kdo je „jiný“ – ať už černý nebo bílý, Žid nebo Arab, křesťan nebo muslim – každý, jehož politická, filozofická nebo sexuální orientace se odlišuje.“ Nárůst protizidovských nálad v evropské společnosti lze doložit výzkumem *Antisemitic Violence in Europe, 2005–2015. Exposure and Perpetrators in France, UK, Germany, Sweden, Norway, Denmark and Russia* (Due Enstad, 2017), který zjišťoval vývoj antižidovských nálad v sedmi vybraných evropských zemích. Průzkumu se zúčastnilo celkem 16 500 respondentů, kteří sami sebe definovali jako židy/Židy. Celkem 85 % respondentů konstatovalo, že vnímá nárůst antisemitismu jako závažný problém (Mašát, 2019).

Naléhavost vymezené problematiky je podtržena faktem, že *Parlament České republiky* přijal usnesení vycházející z definice antisemitismu podle *Mezinárodní aliance pro připomínku holokaustu*: „My, poslankyně a poslanci Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky, v souvislosti s připomenutím Dne památky obětí holokaustu a předcházení zločinům proti lidskosti, přijímáme tuto právně nezávaznou pracovní definici antisemitismu. Antisemitismus je určitý způsob vnímání Židů, který lze popsat jako nenávisť vůči Židům. Slovní a fyzické projevy antisemitismu směřují proti židovským i nežidovským osobám anebo jejich majetku, proti institucím a bohoslužebným místům židovských obcí.“ Holý et al. (2011, s. 6) konstatují, že problematika šoa „přispívá k udržování a obnovování dějinné a národní paměti. V době, zapomnění“, které ovládá nemalou část české a vlastně i evropské společnosti a jehož důsledkem může být lhostejnost, nebo dokonce popírání holokaustu, je to aktuální. Neexistují dokonale právní či institucionální mechanismy, jež jednou provždy zabrání novým genocidám a totalitářstvím. Musíme proto spoléhat na základní mravní principy a na vědomí této historické a kulturní paměti.“

Pohl (2020, s. 133; překlad autor příspěvku) konstatuje, že „studia o holokaustu jsou pro společnost velmi důležitá, ale zároveň odlišná: musí se vypořádat s různými kontexty, přestože hlavním cílem studia o holokaustu by měla být metodická a koncepční přísnost a otevřenost

novým a nepříjemným zjištěním. Výsledky studia mohou poskytnout základ pro společenské diskurzy orientované na překonávání rituálů memorování (...). Výzkum o holokaustu však může také identifikovat a zhodnotit příklady pomoci a záchrany a mezinárodní intervence. Jádrem snahy o porozumění holokaustu a varování, která z něj plynou, by měla být analýza zničení demokratického řádu či jakéhokoli řádu sestávajícího na dodržování zákonů.“

Události šoa by měly prolínat především základním stupněm institucionálního vzdělávání, a to zejména z důvodu povinnosti absolvovat tuto úroveň vzdělávání všemi občany České republiky: „Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku...“ (Školský zákon, část třetí, hlava I, § 36). K danému podotýkají Řeřichová a Sladová (2017, s. 25–26): „Současná realita, pokud jde o preference dětí a mládeže a jejich vztah k literatuře, ukazuje, že číst a vnímat hodnoty zprostředkovávané uměleckou literaturou nebudou ve stejné míře všichni. To by nás ale nemělo odrážet od snahy získávat mladou generaci pro četbu a osvojování si těch hodnot, které jsou v pluralitní a multikulturní společnosti považovány za stěžejní. V dané souvislosti si uvědomujeme, že vedle významné role pozitivně podnětného rodinného prostředí, které však není běžnou součástí života celé dětské populace, má zásadní význam škola. Zvláště povinná devítiletá základní školní docházka (případně výuka v odpovídajících ročnících jiných typů škol) umožňuje ojedinělým způsobem dlouhodobě a systematicky působit na hodnotovou orientaci jednotlivců, respektive generaci dětí i dospívajících. Do jisté míry tak lze kompenzovat i ne zcela uspokojivé rodinné zázemí mnohých z nich, a to i v kontextu hodnotové orientace a navazující oblasti výchovy.“ Implementací aspektů konotujících šoa do procesu povinné školní docházky lze do jisté míry zaručit, že s daným fenoménem budou seznámeni všichni občané České republiky.

1 Potenciál literárních textů s tematikou šoa

Zastáváme názor, že literární texty představují vhodný prostředek k prezentaci problematiky šoa žákům všech stupňů institucionálního vzdělávání. V uměleckých vyprávěních jsou recipientům předkládány pozitivní i negativní vzory jednání. K danému podotýká Homolová (cit. podle Ortnerová, 1995 in Gejgušová et al., 2012, s. 47): „Děti [se] (...) identifikují s hrdiny příběhů rády a s nadšením přejímají nabízené nápady a návrhy řešení problémů identifikace se čteným se pak pedagogicky využívá k formování nových návyků a vzorců chování u dětí.“

V současné době existuje značné množství intencionální literatury s tematikou šoa. Jordanová (2004, s. 216; překlad autor příspěvku) podotýká: „Při výuce tak složitého a kontroverzního tématu, jako je holokaust, jehož pochopení je emocionálně i intelektuálně obtížné, je jen málo nástrojů, které by byly tak užitečné a ilustrativní jako dobrá literatura. Literatura o holokaustu psaná výslovně pro děti je žánr, který zahrnuje doslova tisícovky různých titulů. Ne všechny tyto knihy jsou ale stejně vhodné a stejně efektivní jako nástroj pro citlivou výuku dětí.“ Učitelé, kteří problematiku šoa zařazují do výuky literární výchovy, by měli být důslední kritici uměleckých vyprávění, protože „mnoho děl obsahuje peritexty informující mladé čtenáře o tom, kolik částí textu je založeno na historických důkazech a kolik jich vychází z dohadů nebo představivosti, čímž mísí tradiční historiografii s beletrií. Tyto trendy nejsou překvapivé – učitelé jsou podporováni v tom, aby literaturu o holokaustu využívali jako doplnění výuky Dějepisu“¹ (Kokkolová, 2003, s. 2–3; překlad autor příspěvku). S pojmem šoa se na stránkách českých kurikulárních dokumentů nesetkáme, termín holokaust je součástí vzdělávacího oboru Dějepis v rámci tematického celku *Moderní doba* (viz Jeřábek et al., 2017, s. 56). Jiné vzdělávací obory ani průřezová témata shrnující pojem pro jednu linii událostí druhé světové

¹ Vzdělávací obory a průřezová témata uvádíme s velkým počátečním písmenem.

války neobsahují, i když zejména očekávané výstupy uvedené u vybraných průřezových témat (například u Výchovy demokratického občana či Multikulturní výchovy) s událostmi šoa výrazně korespondují (srov. Jeřábek et al., 2017, s. 126–145; viz Mašát, 2017). Stejná situace panuje i v aktualizované verzi *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*: termín holokaust je součástí vzdělávacího oboru Dějepis v rámci tematického celku *Moderní doba* v okruhu učiva „druhá světová válka, holokaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války“ (Faltýn et al., 2021, s. 61).

Je důležité si uvědomit, že žádoucího vzdělávacího efektu lze dosáhnout prezentací menšího počtu kvalitní literatury s tematikou šoa než velkým množstvím literatury, která nedosahuje dostatečné umělecké úrovně. Domníváme se, že literární texty s tematikou šoa mají potenciál žáky základních škol zaujmout, podnítit jejich zájem, a tím na mladé recipienty vhodně působit v oblasti axiologických hodnot (srov. Esi, 2012).

Problematiku šoa lze podle našeho mínění rovněž využít k prezentaci významu demokracie se zdůrazněním aspektů, které vedou k udržení tohoto politického zřízení. V neposlední řadě lze literárně zpracovanou tematiku šoa využít jako prostředek k seznámení žáků s určitou historickou etapou. Jindráček s kolektivem (2011) v rámci svého výzkumu dospěli k závěru, že aktivity, které obohacují literární výchovu o historický a kulturní kontext, patří k nejoblíbenějším aktivitám žáků (srov. Hník, 2012).

2 Šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol

V centru našeho příspěvku se nalézá představení výsledků analýzy literárních čítanek pro druhý stupeň základních škol, které v současné době disponují doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). Seznam učebních pomůcek, které splňují uvedená kritéria, je k dispozici na stránkách daného ministerstva. Nyní doložku obsahuje celkem 28 čítanek, které jsou určeny pro výuky literární výchovy na druhém stupni českých základních škol.

2.1 Metodologie analýzy čítanek

Prvním krokem rozboru čítanek bylo vyfiltrování těch, které splňují kritérium, že 1) jsou určeny pro druhý stupeň základních škol a 2) mají doložku MŠMT ČR. Druhou fází analýzy představoval pečlivý rozbor všech ukázek, které jsou v daných učebních pomůckách obsaženy s důrazem na úryvky, které určitým způsobem tematizují problematiku šoa. Do daného okruhu byly zařazeny texty, ve kterých jsou vymezené události zmíněny *sensu stricto*, ale i texty, v nichž je zmíněná problematika pouze naznačena. Přístup k analýze je identický s postupem, jenž byl zvolen při rozboru učebních pomůcek, který proběhl v roce 2017. Domníváme se tedy, že lze výsledky analýzy z roku 2017 a z roku 2020 komparovat.

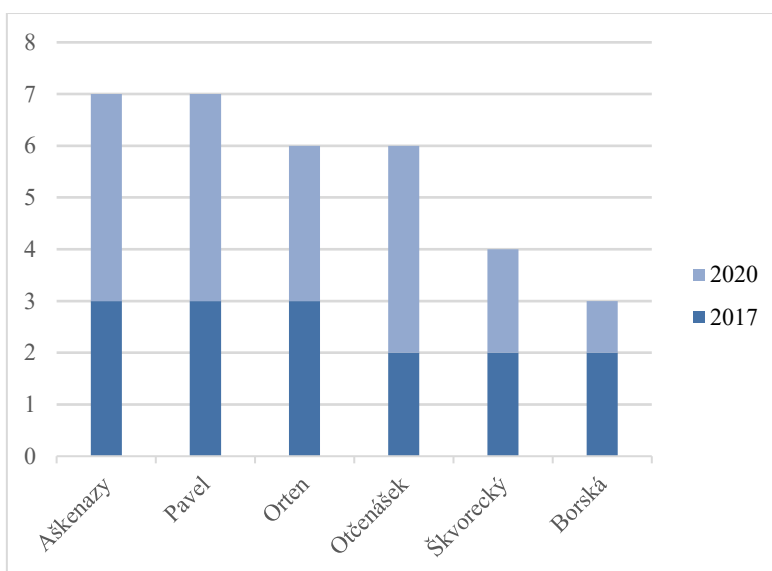
2.2 Výsledky a diskuse

Ukázky s tematikou šoa jsou součástí 10 čítanek 6 různých nakladatelství. V roce 2017 obsahovalo text s tematikou šoa celkem 9 čítanek 5 různých nakladatelství. Zde je patrný posun v zastoupení šoa-textů v rovině mírného nárůstu vydavatelství, které do svých čítanek zařazují ukázky s danou tematikou. V oblasti počtu učebních pomůcek, jichž je daný literárně ztvárněný fenomén součástí, došlo k redukci o 1 čítanku.

Analýza z roku 2017 ukázala, že nejčastěji jsou díla autorů, která tematizují události jedné linie

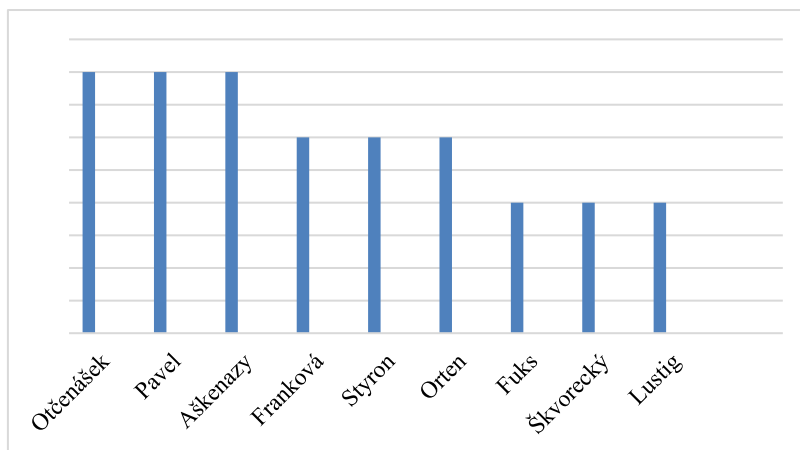
druhé světové války, součástí čítanek pro 9. ročník, což není vzhledem k náročnosti tématu či vzhledem k souběhu učiva literární složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a vzdělávacího oboru Dějepis v posledním ročníku základního institucionálního vzdělávání překvapivé. Výsledky rozboru z roku 2020 poukazují na skutečnost, že ukázky z knih autorů, v jejichž středu se nalézají události šoa, téměř vymizely z čítanek pro 6. ročník. V učebních pomůckách pro ročník 7. došlo k redukci, šoa-texty jsou součástí pouze jedné čítanky. K nárůstu v oblasti rozložení šoa-ukázek napříč všemi ročníky druhého stupně základního institucionálního vzdělávání došlo v čítankách pro 8. ročník.

Zajímavý pohled na přístup autorů analyzovaných čítanek ke způsobu integrace charakterizovaných úryvků poskytuje náhled na danou problematiku fokusem nejzastoupenějších spisovatelů v rozebíraných učebních pomůckách. Graf 1 demonstruje posun v zastoupení autorů, kteří byli v roce 2017 ve zkoumaných čítankách zastoupeni nejvíce a prezentuje jejich porovnání s rozbohem novějším. Jak je ze znázornění patrné, největší nárůst byl zaznamenán u Jana Otčenáška (v roce 2017 byly do čítanek zařazeny celkem 2 ukázky, v roce 2020 celkem 4 úryvky z jeho díla *Romeo, Julie a tma*).



Graf č. 1: Nejvíce zastoupení spisovatelé v analyzovaných čítankách (2017/2020)

Znázorníme-li šestici nejzastoupenějších autorů pouze v čítankách, které disponovaly doložkou MŠMT ČR v roce 2020, pak se na první pozici umístila trojice autorů – Jan Otčenášek, Ota Pavel a Ludvík Aškenazy, na druhém místě byli Anne Franková, William Styron a Jiří Orten a na třetím místě byla opět trojice autorů – Ladislav Fuks, Josef Škvorecký a Arnošt Lustig (viz graf 2).



Graf č. 2: Nejvíce zastoupení spisovatelé v analyzovaných čítankách (2020)

Za zmínku stojí skutečnost, že došlo ke zvýšení míry integrace ukázky z *Deníku Anne Frankové*. V roce 2017 byl úryvek z něj součástí pouze jedné čítanky, o tři roky později jej obsahují čítanky tři. Domníváme se, že i nynější zastoupení je v kontextu celosvětového významu *Deníku* překvapivé (srov. Urbanová, 2018).

Ze struktury zastoupených autorů v analyzovaných čítankách svým způsobem vystupují ukázky z děl Istvána Örkényho (v roce 2017 i v roce 2020 zastoupen jednou) a Ludvíka Aškenazyho (v roce 2017 zastoupen třikrát, o tři roky později čtyřikrát). Tito nahlíží na vybrané události druhé světové války z jiného úhlu pohledu: vyzdvihují paradoxnost a ironii. Domníváme se, že je důležité žáky seznamovat s událostmi šoa i z jiného fokusu, než jaký jim je ve většině případů předkládán. Určité multilaterální zobrazení vymezených události podává ve své biografické knize *Maus* rovněž Art Spiegelman (v roce 2017 i v roce 2020 zastoupen jednou).

Poměrně překvapivě v negativním smyslu slova působí zastoupení ukázek z děl Arnošta Lustiga (v roce 2020 dvakrát), protože tento spisovatel patří k nejvýraznějším autorům „jednoho tématu“ – holokaustu/šoa (srov. Fireberg, Glöckner, Menachem Zoufalá, 2020).

Z komparace analýz také vyplynula skutečnost, že došlo k navýšení zastoupení intencionální tvorby s tematikou šoa v rozebíraných čítankách. V těch, jež byly analyzovány v roce 2020, lze do oblasti intencionální literární tvorby zařadit například ukázky z děl *Deník mého bratra* a z *Deníku Anne Frankové* a také úryvky z antologie *Je mojí vlastní hradba ghett?: Básně, próza a kresby terezínských dětí* (Křížková, 1995). Přiřazení uvedených děl do oblasti literatury pro děti a mládež odůvodňujeme především implicitními čtenáři daných textů, jimiž jsou děti a dospívající. Jordanová (2004, s. 201; překlad autor příspěvku) konstatuje: „Možná nejjednodušším způsobem, jak se dnešní děti mohou identifikovat s dětmi minulosti, je prostřednictvím vlastního vyprávění dětí z období holokaustu. (...) Pokud se dokážou identifikovat s protagonisty knih, které čtou, historie, a tedy i holokaust se stávají vysoce osobními.“ V současné době je velmi prosazovaný přístup k seznamování žáků a studentů s událostmi šoa prostřednictvím příběhu jednotlivce, což může vést k jistému odabstraktnění daných událostí. Hlavním důvodem určité konkretizace událostí šoa a pro zvýšení míry identifikace žáků se specifickými projevy nacistických perzekučních aktivit je vhodné volit právě tento didaktický postup (srov. Lindquist, 2008; Lindquist, 2010).

Závěr

V příspěvku jsme představili výsledky analýzy čítanek pro druhý stupeň základních škol, které v současné době disponují doložkou MŠMT ČR, v oblasti zastoupení ukázek s tematikou šoa. Závěry tohoto rozboru jsme komparovali s analýzou čítanek pro totožný stupeň institucionálního vzdělávání, jež proběhla v roce 2017.

Srovnání ukázalo, že došlo k mírnému navýšení nakladatelství, jejichž čítankové řady pro druhý stupeň základního vzdělávání obsahují úryvky s vymezenou tematikou. V okruhu rozložení ukázek do jednotlivých ročníků druhého stupně základního institucionálního vzdělávání byly obou případech nejčastěji integrovány šoa-ukázky do čítanek pro 9. ročník, což není vzhledem k náročnosti dané problematiky na určitou kognitivní vyspělost žáků, na jejich čtenářské kompetence či vzhledem k nutnosti osvojit si alespoň elementární fakta o druhé světové válce neočekávatelné. Implementace textů s tematikou šoa do tohoto ročníku je navíc podpořena faktem, že s tématem druhá světová válka jsou žáci v České republice seznamováni právě v posledním ročníku základního institucionálního vzdělávání. Oproti analýze z roku 2017 došlo k výraznému omezení rozložení daných ukázek napříč jednotlivými ročníky vymezeného stupně vzdělávání: s těmito se nyní téměř nesetkáme v literárních učebních pomůckách, které jsou určeny pro 6. ročník. K jisté kompenzaci ročníkové disperze dochází v navýšení ukázek v čítankách pro 8. a 9. ročník. Uvedené závěry jsou samozřejmě ovlivněny skutečností, že některé literární antologie již nedisponují doložkou MŠMT ČR, tudíž nebyly součástí aktuálnějšího rozboru. Naopak se setkáme s čítankovými řadami, jež nemohly být vzhledem k datu jejich vydání součástí analýzy v roce 2017.

Hlavní pozitivum vyplývající z komparace výsledků obou analýz je integrace ukázek z literární tvorby dětí a dospívajících (Ginz či Franková). Kromě *Deníku Anne Frankové* nebyla tato díla v čítankách, které byly rozebírány před třemi roky, významněji zastoupena. Právě prostřednictvím příběhu konkrétního jedince, případně na základě recepce literárně ztvárněných pocitů žákům věkově blízkých autorů, může dojít k odabstraktnění událostí šoa a k většímu zvnitřnění varování, která nám fenomén šoa predestinuje.

Výčet nejzastoupenějších spisovatelů v čítankách, které v roce 2020 disponovaly doložkou MŠMT ČR poukazuje na skutečnost, že autoři těchto učebních pomůcek stále do antologií integrují díla „léty prověřená“. Zastáváme názor, že i přes nepopiratelnou kvalitu mnohých těchto knih nejsou pro žáky na druhém stupni základní školy nejvhodnější, a to vzhledem k jistému odstupu v nahlížení na život dospívajícími čtenáři a protagonisty v čítankách zastoupených děl. Je důležité, aby umělecká literatura, se kterou jsou žáci seznamováni, byla primárně intencionální. Vycházíme z předpokladu, že právě tato oblast literatury je svou kompozicí přizpůsobena specifickému věku čtenářů, a tudíž impakt četby v oblasti osvojení si axiologických hodnot či vzorů jednání může být na základě četby této oblasti literárních textů ze strany vymezeného okruhu recipientů větší.

Při komparaci výsledků analýz z obou let vyplývá, že autoři čítanek již začínají ustupovat od schematického pohledu na díla, se kterými by měli být žáci na druhém stupni základních škol v oblasti šoa-textů seznamováni. Nejedná se ovšem o výraznější obrat, spíše o náznak určitého uvědomění si potřeby změny v prezentaci literárně ztvárněné tematiky šoa. Je otázkou, zda se zaměřit na obsahovou transformaci zastoupení ukázek s vymezenou tematikou v čítankách, nebo zda hledat nějakou vhodnější cestu. Vzhledem k obsahové předimenzovanosti RVP ZV se nabízí přistupovat k prezentaci literárně ztvárněného fenoménu šoa žákům například pomocí specificky orientovaných antologií.

Příspěvek byl podpořen projektem IGA_PdF_2021_001_Multilaterální zobrazení událostí šoa v literatuře Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura

ARNDT, Tomáš, 2020. *Lékárny s Davidovou hvězdou v čase šoa. Osudy židovských farmaceutů v meziválečném Československu a během genocidy za druhé světové války*. Praha: Academia. 464 s. ISBN 978-80-200-3049-8.

DUE ENSTAD, Johannes, 2017. *Antisemitic Violence in Europe, 2005–2015. Exposure and Perpetrators in France, UK, Germany, Sweden, Denmark and Russia*. Oslo: University of Oslo. 31 s.

ESI, Marius, Costel. Axiological Dimensions in the Educational Process [online]. *LOGOS, UNIVERSALITY, MENTALITY, EDUCATION, NOVELTY*. 2012, 1(1), 73–83. ISSN 2458-1054. Dostupné z <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=143899>.

FALTÝN, Jaroslav et al. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. 171 s.

FIREBERG, Haim; GLÖCKNER, Olaf; MENACHEM ZOUFALÁ, Marcela, 2020. *Being Jewish in 21st Century Central Europe*. Berlín: Walter de Gruyter. 348 s. ISBN 978-3-11-058236-9.

HNÍK, Ondřej. Literární výchova a rozvoj čtenářství. In WILDOVÁ, Radka et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. s. 137–147. ISBN 978-80-7290-579-9.

HOLÝ, Jiří et al., 2011. *Šoa v české literatuře a v kulturní paměti*. Praha: Akropolis. 309 s. ISBN 978-80-87481-14-1.

HOMOLOVÁ, Kateřina. (Staro)nově k počátkům dětského čtenářství. In GEJGUŠOVÁ, Ivana. et al. *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství*. Přerov: Městská knihovna v Přerově, p. o., 2012. s. 39–59. ISBN 978-80-87190-18-0.

International Holocaust Remembrance Alliance, 2020 [online]. IHRA. [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z: <https://www.holocaustremembrance.com>.

JEŘÁBEK, Jaroslav et al, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV. 164 s.

JINDRÁČEK, Václav et al, 2011. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. 282 s. ISBN 978-80-7414-429-5.

JORDANOVÁ, Sarah, D. Educating Without Overwhelming: Authorial Strategies in Children's Holocaust Literature [online]. *Children 's Literature in Education*. 2004, 35, 199–218 [cit. 9. 12. 2020]. ISSN 00456713. DOI: 10.1023/B:CLID.0000041779.63791.ae.

KOKKOLOVÁ, Lydia, 2003. *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York: Routledge. 220 s. ISBN 978-0415803656.

KŘÍŽKOVÁ, Marie, Rút, 1995. *Je mojí vlastní hradba ghett?: básně, próza a kresby terezínských dětí*. Praha: Aventinum. 207 s. ISBN 80-7151-528-0.

LINDQUIST, David, H. Complicating Issues in Holocaust Education. *Journal of Social Studies Research*. 2010, 34(1), 77–93 [cit. 19. 9. 2019]. ISSN 0885-985X. Dostupné z

<https://eric.ed.gov/?id=EJ887319>.

LINDQUIST, David, H. Defining the Shoah: An Opening Lesson for a Holocaust Unit [online]. *The Social Studies*. 2013, **104**(1), 32–37 [cit. 4. 12. 2020]. ISSN 0037-7996. DOI:10.1080/00377996.2012.660212.

LINDQUIST, David, H. Developing Holocaust Curricula: The Content Decision-Making Process [online]. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2008, **82**(1), 27–34 [cit. 15. 6. 2018]. ISSN 0009-8655. DOI: 10.3200/TCHS.82.1.27-34.

MAŠÁT, Milan. K implementaci tematiky šoa do výuky literární výchovy z pohledu učitelů [online]. *Paidagogos*, 2019, **1**(3), 35–61 [cit. 8. 12. 2020]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2019/1/article.php?id=3>.

MAŠÁT, Milan. K uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol [online]. *Jazyk – literatura – komunikace*. 2017, **2**, 68–78 [cit. 7. 9. 2018]. ISSN 1805-689X. Dostupné z: <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, 2020 [cit. 16.5.2020]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/>.

ORTNEROVÁ, Gerlinde, 1995. *Pohádky radí nejmenším*. Praha: Knižní klub. 122 s. ISBN 80-7176-243-1.

POHL, Dieter. Holocaust Studies in Our Societies [online]. *S: I. M. O. N. SHOAH: INTERVENTION. METHODS. DOCUMENTATION*. 2020. **7**(1), 133–141 [cit. 11. 11. 2020]. ISSN 2408-9192. DOI: 10.23777/SN.0120/SWL_DPOH01.

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta; SLADOVÁ, Jana. Možnosti a limity současné literatury pro děti a mládež v procesu výchovy k hodnotám [online]. *Paidagogos*, 2017, **1**(3), 17–36 [cit. 8. 12. 2020]. ISSN 1213-3809. Dostupné z <http://www.paidagogos.net/>.

The Nobel Peace Prize, 1986 [online]. Elie Wiesel – Nobel Lecture [online]. [cit. 7. 12. 2020]. Dostupné z <http://www.nobelprize.org/>.

URBANOVÁ, Svatava, 2018. *S holokaustem za zády. Téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita. 323 s. ISBN 978-80-7464-992-9.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Milan Mašát

Univerzita: Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta: Pedagogická

Katedra: Českého jazyka a literatury

Adresa pracoviště: Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

e-mail: milan.masat01@upol.cz

školicel: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

POTENCIÁL VYBRANÝCH FRÖBELOVÝCH DAROV AKO SUBVENCIA K ROZVÍJANIU MATEMATICKEJ GRAMOTNOSTI

Alexandra PUNČOVÁ, Ivana PRACHÁROVÁ

Abstrakt: *Geometria je jedným z významných odvetví matematiky. Poznatky z geometrie sú dôležité pre rozvoj kritického myslenia aj na efektívne riešenie problémov v každodennom živote. Príspevok sa zameriava na identifikáciu najproblematickejších úloh z tematického okruhu Geometria a meranie na základe analýzy úloh z testovania 5 (T5). V tejto kontinuite ďalej príspevok ponúka námety aktivizujúcich činností podporujúcich rozvoj matematického myslenia a matematických predstáv inšpirovaných metodikou Fröbelových darov.*

Kľúčové slová: *Testovanie 5, matematická gramotnosť, geometria a meranie, Fröbelove dary, aktivizujúce činnosti.*

Úvod

Národné meranie *Testovanie 5* (ďalej T5) je celonárodné testovanie žiakov 5. ročníka základných škôl z matematiky a slovenského, prípadne maďarského jazyka. Realizáciu T5 zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), pričom spolupracuje s odborníkmi školstva, Štátnou školskou inšpekciou a Centrom vedecko-technických informácií SR – školskými výpočtovými strediskami. Cieľom T5 je „získať objektívne informácie o výkone žiakov pri vstupe na 2. stupeň ZŠ, overiť úroveň ich vedomostí a zručností, schopností aplikovať poznatky v praktických úlohách a schopností logicky myslieť; a poskytnúť školám, decíznej sfére, širokej odbornej verejnosti spätnú väzbu a komplexnejší obraz o vedomostiach a zručnostiach žiakov z testovaných predmetov, ktorá napomôže pri skvalitňovaní vyučovania”. Prvé celoslovenské testovanie T5 sa uskutočnilo 25. 11. 2015 v 1457 ZŠ v celej SR. Následne sa testovanie uskutočňovalo v pravidelných intervaloch – každoročne. V školskom roku 2020/2021 bolo testovanie zrušené, kvôli pretrvávajúcej pandémie COVID-19 (NÚCEM, ©2010-2021).

1. Metodológia

Zdrojom údajov pri našom výskume sú testy relatívneho výkonu (rozlišovacie, porovnávacie) z T5 v rokoch 2015-2019. Testy z matematiky sú koncipované na overovanie používania odborného jazyka, aplikáciu matematickej symboliky, pojmov, postupov, algoritmov v jednoduchých aj náročnejších úlohách s matematickým a reálnym kontextom. Žiaci majú na vypracovanie testu 60 minút. Testy sú zložené z 30 otázok (20 otvorených položiek s krátkou číselnou odpoveďou, a 10 uzavretých položiek s výberom odpovede zo 4 možností). Každá úloha v teste je zaradená do jedného z piatich tematických okruhov (ďalej TO): (1) Čísla, premenná a početové výkony s číslami; (2) Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy; (3) Geometria a meranie; (4) Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika; a (5) Logika, dôvodenie, dôkazy. Testy obsahujú približne 49% úloh z TO 1 *Čísla, premenná a početové výkony s číslami*; 11% úloh z TO 2 *Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy*; 22% úloh z TO 3 *Geometria a meranie*; 9% úloh z TO 4 *Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika*; a 9% úloh z TO 5 *Logika, dôvodenie, dôkazy* (NÚCEM, 2020).

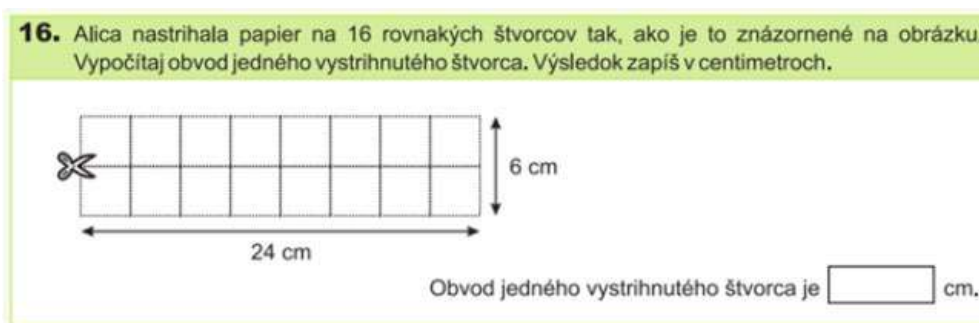
Predkladaný príspevok sa zameriava na testové položky z tematického okruhu *Geometria a meranie* – druhý najviac zastúpený v testoch T5. Podľa NÚCEM (2019, s. 12) požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov v teste vychádzajú zo štandardu kompetencií, ktoré má žiak

získať v jednotlivých tematických okruhoch. Pre TO 3 *Geometria a meranie* je štandard kompetencií definovaný nasledovne: rozpozná, pomenuje, vymodeluje a popíše jednotlivé základné priestorové geometrické útvary, nachádza v realite ich reprezentáciu; pozná, vie popísať, pomenovať a narysovať základné rovinné útvary; a pozná meracie prostriedky dĺžky a ich jednotky, vie ich samostatne používať aj pri praktických meraniach.

Cieľom príspevku je identifikovať najproblematickejšie úlohy z TO 3 *Geometria a meranie* v testoch T5 v rokoch 2015-2019. Výskumné otázky sú formulované nasledovne: *Úlohy, z ktorých tematických okruhov sú pre slovenských žiakov 5. ročníka najproblematickejšie? Ktoré položky v T5 z tematického okruhu Geometria a meranie sú pre slovenských žiakov 5. ročníka najobťažnejšie?* Pri hľadaní odpovedí na naše otázky sme využili obsahovú analýzu manifestného obsahu textu.

2. Analýza testov T5 od roku 2015 do roku 2019

V teste z roku 2015 bola najproblematickejšou úlohou v T5 z matematiky úloha č. 16 (vid'. obr. č. 1), ktorú správne vyriešilo 24,6 % intaktných žiakov.



Obr. č. 1: Úloha č. 16

Zdroj: NUCEM, 2016a, s. 30

Daná úloha patrí do TO 3 a je z tematického celku *Geometria*. Položka bola zaradená do kategórie procedurálnych poznatkov a do kategórie analyzovať. Podmienkou pre úspešné vyriešenie úlohy bolo čítanie s porozumením, správna interpretácia číselných údajov uvedených na obrázku. Cieľom položky bolo overiť, či žiaci vedia vypočítať obvod štvorca ako súčet dĺžok strán, na základe dĺžok strán obdĺžnika uvedeného na obrázku zistiť dĺžku strany jedného vystrihnutého štvorca, a následne vypočítať obvod štvorca s dĺžkou strany 3 cm (NUCEM, 2015, s. 31). V testovaní z matematiky v roku 2016 bola medzi „ťažšie” položky zaradená len jedna úloha – slovná úloha č. 13 (28,7 %) s kombinatorickou motiváciou z TO 4. Najproblematickejšími úlohami pre žiakov 5. ročníka z TO 3 boli položky č. 11 a č. 9 – obe zaradené medzi „stredne ťažké” položky. Úloha č. 11 bola zameraná na výpočet dĺžky úsečky XY, ktorá prechádza priemerom dvoch navzájom sa dotýkajúcich kružníc (polomery kružníc boli uvedené). Úloha č. 9 (vid'. obr. č. 2) bola zameraná na výpočet kratšej strany obdĺžnika, pričom dĺžka obvodu obdĺžnika a jeho dlhšej strany bola v teste uvedená.

- 09.** Ondrej stavil ohradu okolo pozemku obdĺžnikového tvaru. Na ohrazenie pozemku použil 38 m pletiva. Dlhšia strana pozemku mala dĺžku 12 m. Vypočítaj dĺžku kratšej strany pozemku. Výsledok zapíš v metroch.



Obr. č. 2: Úloha č. 9

Zdroj: NÚCEM, 2016b, s. 4

Najproblematickejšou položkou v teste T5 z matematiky v roku 2017 bola položka č. 8 (vid'. obr. č. 3) z TO 3 zameraná na výpočet obvodu obdĺžnika ako súčet veľkostí strán. Úspešnosť v tejto úlohe bola 39,6%.

- 08.** Otec rozdelil pozemok obdĺžnikového tvaru svojim synom na tri časti, ktoré mali rovnakú veľkosť aj tvar. Na obrázku je znázornené rozdelenie pozemku. Samo s Marekom sa dohodli, že svoje pozemky spoja a oplotia spolu jedným pletivom. Koľko metrov pletiva na oplotenie svojich pozemkov potrebovali Samo s Marekom spolu?

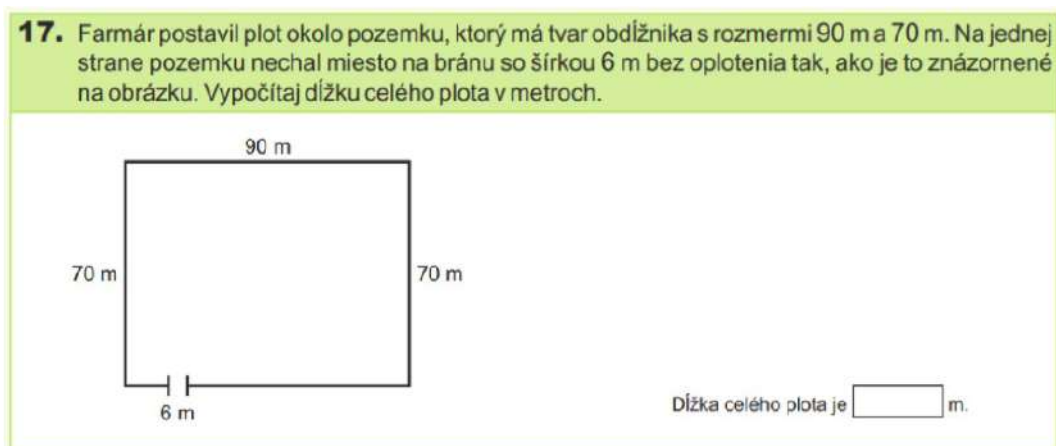


Obr. č. 3: Úloha č. 8

Zdroj: NÚCEM, 2017, s. 3

V teste z roku 2018 bola najobťažnejšou položkou úloha č. 17 (19,1%) z TO 4. Druhou najobťažnejšou položkou bola úloha č. 18 z TO 3. Úloha č. 18 bola zameraná na vlastnosti kruhu a meranie dĺžky úsečky, a bola zaradená medzi „obťažne“ úlohy. Správne ju vyriešilo 28,5% žiakov 5. ročníka ZŠ.

V roku 2019 bola najproblematickejšou položkou v testovaní T5 úloha č. 25 (38,4%) z TO 4. Najobťažnejšou položkou pre žiakov z TO 3 bola úloha č. 17, ktorú správne vyriešilo 41,6% žiakov. Úloha bola zameraná na výpočet obvodu obdĺžnika (vid'. obr. č. 4).



Obr. č. 4: Úloha č. 17

Zdroj: NÚCEM, 2020, s. 19

Úloha č. 17 bola zaradená do kategórie procedurálnych poznatkov, analýza. Mala reálny kontext. K úlohe bol priložený obrázok obdĺžnika s danými dĺžkami troch strán. Na tretej strane bol útvar na malom úseku prerušený. Podmienkou pre správne vyriešenie úlohy č. 17 bolo pochopiť, že každý obdĺžnik má protiľahlé strany rovnako dlhé a obvod obdĺžnika je súčtom dĺžok všetkých jeho strán. Od obvodu obdĺžnika bolo potrebné odčítať číslo 6, čo predstavovalo v reálnom kontexte šírku brány, kde bolo prerušené oplotenie (NÚCEM, 2020, s. 19).

2.1 Zistenia

Z ilustrovaných zistení vyplývajúcich z predmetného bádania môžeme na tomto mieste konštatovať, že najproblematickejšie úlohy pre žiakov v T5 predstavujú položky z TO 4, čo potvrdzuje aj výskum Valentovej a Jurečkovej (2021, s. 189), ktoré zistili že najnižšiu priemernú úspešnosť dosahujú žiaci v okruhu *Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika*. Zložité úlohy pre žiakov 5. ročníka ZŠ sa nachádzajú taktiež v TO 3, a najobťažnejšími položkami v T5 z tohto TO sú položky zamerané na výpočet obvodu (štvorec, obdĺžnik). Z tohto dôvodu a v nadväznosti na vyššie prezentované našu pozornosť ďalej v príspevku upriamujeme na potenciál vybraných *Fröbelových darov*, so zreteľom na identifikované problematické úlohy z TO 3 v T5, ktoré môžu byť nápomocné pre rozvíjanie matematickej gramotnosti detí mladšieho školského veku.

3. Fröbelove dary

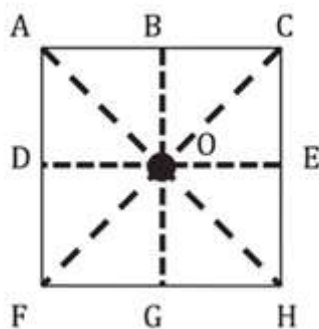
V súčasnej dobe početných konverzií, ktoré sa bezpodmienečne dotýkajú aj oblasti školstva vstupujú do popredia polemizujúc tradičným metódam okrem iných rovnako dôležitých stratégií aj aktivizujúce metódy. Terminologicky pojem *aktivizácia* eklatantne vystihuje interpretácia Kostruba (2003), ktorý ju vníma a opisuje ako strategické usmernenie záujmu žiakov, ktoré podnecuje ich zvedavosť a účelne podmieňuje činnostné i skúsenostné učenie. Vo všeobecnosti slovami Petláka (2012) je pre aktivizáciu žiakov a aktivizujúcu metódu relevantné, aby v zhode s cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu i obsahom učiva efektívne prispievala k rozvoju trvácnosti vedomostí a vo svojom koncepcnom zámere umožňovala priamu aktívnu zainteresovanosť žiakovi.

Dôležitú úlohu v súvislosti s hľadaním inšpiratívnej platformy námetov a skúseností pri tvorbe nových modelov výchovno-vzdelávacej práce a jej jednotlivých častí vrátane didaktických metód zohrávajú aj dejiny pedagogiky (Kratochvílová, 2007). Vychádzajúc z uvedeného

na tomto mieste vyzdvihujeme práve jedného z popredných pedagógov klasicko-idealistickej epochy Friedricha Fröbela (ďalej Fröbel) vo svojom čase zaoberajúceho sa výchovou a vzdelávaním detí predškolského i mladšieho školského veku. Fröbel pre naplnenie svojej predstavy o tom, ako efektívne vzdelávať deti mladšieho školského veku využíval metodiku práce dnes poznanú pod pojmom *Fröbelove dary*. V previazanosti na aktivizujúce metódy, z ktorých jednou z možností je aj didaktická hra, má Fröbel v jej zastúpení dary, reprezentujúce tie zmysluplné a dosiahnuteľné činnosti, v rámci ktorých na tomto stupni vzdelávania objavajú možnosť sebavyjadrenia. Deti a žiaci v neposlednom rade práve pomocou hry s darmi účelne demonštrujú čo vedú, čím sa hra iniciovaná dieťaťom vzchádzajúca z jeho záujmov i motivácie stáva kľúčovým fundamentom pre učenie (Fröbel, 1885, Lilley, 1967).

Zámerné a cieľavedomé vzdelávanie detí mladšieho školského veku hrou, realizovanou s vhodným didaktickým materiálom, považoval Fröbel za eminentný výchovno-vzdelávací bod poznania. Ako sa môžeme ďalej v jeho pedagogickom diele o *Výchove človeka* dočítať, samotnú matematiku, bez ktorej poznania nie je možné komplexne rozvíjať ľudskú bytosť, vnímal ako zjednotenie a sprostredkovanie medzi človekom a prírodou, vnútorným a vonkajším svetom, myšlienkou a vnímaním. Na základe už zmieneného požadoval, aby bola matematika ako predmet vysvetľovaná takticko-dynamicky, a aby sa výlučne postupovalo v sukcesívnej kontinuite od známeho k neznámemu (Fröbel, 1885). V role učiteľa využíval induktívny spôsob vedenia výchovno-vzdelávacieho procesu, o ktorom sa v súčasnosti Šándorová (2013) vyjadruje, že ide práve o taký spôsob vedenia výučby, v rámci ktorého učiteľ vopred strategicky cielenými a premyslenými otázkami pomáha žiakovi objaviť spôsob, ako riešiť úlohu. V tematickom okruhu *Geometria a meranie* so zreteľom na identifikované najproblematickejšie úlohy orientované na výpočet obvodu (štvorec, obdĺžnik) považujeme za strategicky vhodné pre posilňovanie a budovanie matematickej predstavy o obvode vybrané nižšie prezentované *Fröbelove dary*, prostredníctvom ktorých majú deti mladšieho školského veku možnosť získavať vedecko-matematické poznatky.

Zaujímavou voľbou je osemnásty dar, ktorý nesie názov *skladanie papiera*. Fröbel slovami Wiggin a Smith (1900) považoval tento dar za činnosť, ktorej eminentným cieľom bolo predovšetkým predstaviť geometrické a matematické pojmy či vzťahy deťom, zdôrazňujúc matematickú povahu, ktorá viedla k pochopeniu ako geometrických tak aj aritmetických pojmov. Táto vzdelávacia a zábavno-inštruktívna hra sprevádza dieťa fázami, počas ktorých skladá papier s presnosťou pozdĺž rôznych línií a záhybov. Ako objasňuje Friedman (2018) Fröbel postupne odvodzuje niekoľko dôležitých záverov zo základnej schémy (viď. obr. č. 5).



Obr. č. 5: Základná schéma

Zdroj: Friedman, 2018, s. 569

Pomocou základnej Fröbelovej schémy a pokynov učiteľa si deti môžu vybudovať predstavu o tom, že obsah obdĺžnika napr. FHED a DECA a i. je presnou polovicou obsahu pôvodného

štvorca, čo vedie dieťa účelne k vyhláseniu, že polovica je rovnaká ako polovica. Friedman (2018) ďalej v rámci predmetnej témy explikuje, že Fröbel pri činnosti skladania papiera berie na zreteľ aj rovnaké geometrické útvary, ktoré majú rovnaký tvar, ale inú veľkosť, čo vedie k vyvodu záveru, že rovnaký geometrický útvar môže mať inú veľkosť a obsah štvorca napr. FGOD (ako aj GHEO; OECB; DOBA) predstavuje štvrtinu obsahu pôvodného štvorca (FHCA).

Z ilustrovanej základnej schémy sa dajú odvodiť ďalšie rôznorodé aktivizujúce činnosti, ktoré môžu efektívne posilňovať predstavu žiakov o pojme obvod už za predpokladu, že majú zavedený pojem obvod mnohoúhelníkov a poznajú matematický vzťah, ktorý sa používa pre ich výpočet. Pri aktivite *skladania papiera* s ohľadom na to, že má ako činnosť multilaterálne využitie, inšpiratívne proponujeme, aby pre výpočet obvodu štvorca ako súčtu dĺžok strán rozdal učiteľ žiakom nachystaný vystrihnutý štvorec z papiera napr. s dĺžkou strán 8x8 cm /ABCD/ a zároveň môže narysovať v danej veľkosti štvorec na tabuľu. Žiaci si môžu počas toho ako učiteľ rysuje na tabuľu odmerať pomocou pravítka dĺžky strán a presvedčiť sa, že každá strana má veľkosť 8 cm. Žiakom následne kladie otázky: *Máme pred sebou štvorec, ako vypočítame jeho obvod?* – Súčet dĺžok strán; *Aký je obvod vášho štvorca, ktorý máte pred sebou?* – 32 cm. Žiaci môžu mať nachystané aj kartičky s číslami napr. od 1 po 40 a ak vypočítajú obvod len zdvihnú kartičku so správnym číslom. Následne učiteľ so žiakmi pracuje ďalej v pokynoch. *Preložte si štvorec na polovicu, čo nám vznikne?* – Obdĺžnik. *Ktorá strana sa skrátila a o koľko sme ju skrátili?* – O polovicu; *Keď mala strana štvorca dĺžku 8 cm, teraz sme ju zmenšili o presnú polovicu (zmenšili sme ju o dvojnásobok), viete aká je jej dĺžka, bez toho aby ste ju merali?* – 4 cm (opäť môžu použiť kartičku s číslom ktorú zdvihnú). *Keď máme obdĺžnik a dĺžka strany AB sa nezmenila a dĺžka strany BC má 4 cm, vedeli by sme vypočítať, aký je obvod obdĺžnika?* – 24 cm. V indukčných otázkach a úlohách, ktoré učiteľ kladie žiakom môže pokračovať ďalej s tým, že preložia vzniknutý obdĺžnik na polovicu a žiakom vznikne štvorec, ktorý je jednou štvrtinou z pôvodného štvorca. Na tomto mieste dávame do pozornosti, že rovnakým spôsobom sa dá simulovať aj úloha na výpočet obvodu jedného zo štvorcov tvoriacich obdĺžnik v úlohe č. 16 z T5 2015 (viď. obr. č. 1).

Ďalšími vhodnými *Fröbelovými darmi*, ktoré sú inšpiratívnymi námetmi pre činnosti zacielené na posilňovanie predstavy o obvode sú devätnásty dar s názvom *hrachová hra* a dvadsiaty dar s názvom *modelovanie*. Ako činnosti využívajú pevný materiál, pričom zámerom *hrachovej hry* je vziať bod (hrach) a čiaru (tenké drievko, špajdl'a) a premietnuť ich do novej formy, t.j. kreovať geometrické útvary a telesá. Činnosť modelovania zahŕňa prácu s hlinou (včelí vosk, príp. plastelína, slané cesto), prostredníctvom ktorej modelujú rôznorodé útvary, tvary a telesá, t.j. v dvoch, ale aj troch dimenziách (Wiggin, Smith, 1900, Welhousen, Kieff, 2011). Pre úlohu zameranú na výpočet kratšej strany obdĺžnika pri poznaní jeho dĺžky obvodu a dlhšej strany, ktorú znázorňuje v príspevku úloha v obr. č. 2, môže učiteľ využiť, pri zmene veľkostí v predmetnom zadaní na centimetre, činnosť modelovania s plastelínou ako dostupným materiálom. Učiteľ si pre svojich žiakov pripraví predlohu obdĺžnika, ktorý má obvod 38 cm a nad hornou stranou bude napísaná dĺžka strany 12 cm a zároveň každý žiak okrem predlohy dostane vymodelovaný dlhý pás z plastelíny s dĺžkou 38 cm, ktorý predstavuje pletivo na oplotenie pozemku (predloha obdĺžnika). Povie deťom, že idú oplotiť pozemok a zadá im pokyn, aby si pomocou úzkeho papierika s dĺžkou 12 cm (zastupujúce meradlo) odstrihli z ich pletiva jednu stranu, a následne sa spýta: *Dlhšia strana pozemku má 12 cm, jeden pás pletiva sme odstrihli, koľko pásov dlhých 12 cm ešte potrebujeme z pletiva vystrihnúť?* – Jeden. Žiaci si odstrihnú druhý pás v tejto dĺžke a oba pásy priložia na predlohu k prislúchajúcim stranám. Ďalej sa učiteľ žiakov pýta: *Keď sme z pletiva, ktoré meralo 38 cm odstrihli 12 cm a 12 cm, koľko pletiva nám zostalo?* – 14 cm. *A koľko strán ešte potrebujeme oplotiť?* – Dve. *Čo urobíme s pletivom?* – Prestrihneme ho presne v polovici. *Keď nám zvýšilo pletivo v dĺžke 14 cm a*

rozdelíme ho na dve rovnaké časti, koľko bude merať jedna kratšia strana pozemku? – 7 cm. Činnosť *modelovania* vieme využiť aj pre demonštráciu úlohy zameranej na výpočet obvodu obdĺžnika s danými dvoma dĺžkami strán, ktorý je súčtom dĺžok všetkých jeho strán a v príspevku ju ilustruje úloha na obr. č. 4. Podobne ako v predošlej činnosti učiteľ žiakom demonštruje úlohu s dĺžkami strán v centimetroch. Učiteľ si pre svojich žiakov pripraví predlohu obdĺžnika vo výmere 9x7 cm a rozdá im aj modelovaciu hmotu, pomocou ktorej budú modelovať oplotenie záhrady. Opýta sa ich: *Koľko je strán, ktorých poznáme veľkosť?* – Tri. *Koľko meria dlhšia strana?* – 12 cm; *Koľko merajú kratšie strany?* – 7 cm. Dostanú zadanie aby si vymodelovali tri pásy oplotenia z plastelíny (ich dĺžku si môžu vymerať podľa pravítka alebo pásov papiera v daných dĺžkach) a priložili k predlohe. *Priložili sme tri pásy oplotenia, ako dlhý potrebujeme vymodelovať posledný štvrtý pás, aby sme oplotili celú záhradu, ktorá je v tvare obdĺžnika, keď vieme že kratšie dve strany, ktoré merajú 7 cm sú rovnobežné a rovnako dlhé?* – 12 cm. *Vieme teraz vypočítať, koľko centimetrov pletiva sme použili na oplotenie záhrady?* – Áno, 32 cm. (Žiaci môžu mať k dispozícii kartičky s číslami, ktoré zdvihnú, aby výsledok vyjadrili všetci). Následne podľa inštrukcií učiteľa urobia na dlhšej strane záhrady bránu so šírkou 6 cm (odstrihnú z modelovacej hmoty, podľa pásika papiera so šírkou 6 cm). *Keď sme urobili do pletiva záhrady bránu, ktorej šírka je 6 cm a vyrezali sme ho z pletiva, ktoré malo obvod 32 cm, koľko pletiva sme nakoniec použili na oplotenie záhrady?* – 26 cm. K účelnej demonštrácii úloh zameraných na výpočet obvodu obdĺžnika ako súčet veľkostí strán môže učiteľ použiť aj činnosti v kombinácii s viacerými *Fröbelovými darmi*. Ako príklad ďalej navrhujeme činnosti za použitia daru *skladanie papiera* a *hrachovej hry*. Učiteľ žiakom rozdá pás papiera vo veľkosti 30x7 cm a zadá im problémovú úlohu, aby papier zložili na tri rovnaké časti a zatiaľ narysujú na tabuľu obdĺžnik v rovnakej výmere a zaznamená dĺžky strán. Keď budú mať papier zložený na tri rovnaké časti, ponechajú ho zložený (v rozmeroch 10x7 cm) a učiteľ bude žiakom klásť otázky: *Zložili sme papier na tri rovnaké časti a vznikol nám menší obdĺžnik, skúste popremýšľať, ktorú stranu z pôvodného obdĺžnika sme skrátili?* – Dlhšiu. *Keď sme papier rozdelili na tri rovnaké časti a vieme, že pôvodne mala dlhšia strana 30 cm, vieme povedať koľko meria teraz, ak sme ju zmenšili trikrát?* – 10 cm. V tejto chvíli si žiaci môžu papier roztvoriť a učiteľ im rozdá špajdle a hrach, pričom každý žiak dostane dve špajdle o veľkosti 7 cm a aspoň 4 špajdle vo veľkosti 10 cm. Pred sebou majú papier, ktorý reprezentuje veľkú záhradu rozdelenú na tri menšie záhrady. Ich ďalšou problémovou úlohou bude, aby spojili dve záhrady a oplotili ich spoločným pletivom zo špajdlí. Keď zo špajdlí vytvoria spoločný plot pre dve záhrady učiteľ sa bude pýtať: *Viete koľko centimetrov má kratšia strana plota?* – Stále 7cm. *Koľko špajdlí vo veľkosti 10 cm sme použili na oplotenie dlhšej strany?* – Dve. *Koľko meria dlhšia strana plota?* – 20 cm. *Keď poznáme dĺžky kratšej strany a dĺžku dlhšej strany pletiva, vieme vypočítať koľko centimetrov pletiva sme potrebovali na spoločné oplotenie dvoch záhrad?* – 54 cm. Po realizovaní činnosti budú mať žiaci predispozície, zručnosti a poznatky potrebné na to, aby sami dokázali vyriešiť aj úlohu č. 8 z T5 2018, ktorú ilustruje v príspevku obr. č.3.

Záver

V príspevku sme našu pozornosť sústredili predovšetkým na identifikáciu najproblematickejších úloh kategorizovaných do tematického okruhu *Geometria a meranie* na základe analýzy úloh z T5 realizovaných v rokoch 2015-2019. Vychádzajúc z výskumných zistení záverom konštatujeme, že je nevyhnutné do výchovno-vzdelávacieho procesu v primárnom matematickom vzdelávaní implementovať aktivizujúce metódy, ktoré efektívne prispievajú k rozvoju trvácnosti vedomostí. V tejto súslednosti v príspevku vyzdvihujeme práve prognostickú funkciu dejín pedagogiky, ktorá ako samostatná pedagogická disciplína ponúka širokospektrálnu paletu tvorivých námetov a skúseností ako efektívne komplexne rozvíjať

osobnosť dieťaťa mladšieho školského veku. V koncepčnom zámere tak bolo v okruhu našich záujmov, so zreteľom na funkciu dejín pedagogiky, interpretovať potenciál troch vybraných *Fröbelových darov* ako subvenciu k rozvíjaniu matematického myslenia. Máme za to, že nami navrhnuté činnosti inšpirované metodikou *Fröbelových darov* slúžia ako strategicky stimulujúci fundament pre efektívne rozvíjanie matematickej gramotnosti detí mladšieho školského veku, ktoré sa z hľadiska Piagetovej teórie kognitívneho vývinu nachádzajú v štádiu konkrétnych operácií, v rámci ktorého sú dôležitými procesmi logické myslenie a operovanie s abstraktnými pojmami vo vzťahu práve ku konkrétnym objektom, resp. vo vzťahu k objektom, ktoré môžu deti mladšieho školského veku priamo vnímať svojimi zmyslami (Piaget, Inhelderová, 1997). Príspevok tak na konkrétnych príkladoch aktivizujúcich činností ponúka možnosti ako vkomponovať prácu s metodikou *Fröbelových darov* do primárneho matematického vzdelávania a efektívne činnosťami nielen vťahovať deti mladšieho školského veku do výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj strategicky posilňovať ich vedomostnú úroveň, čo je prínosné pre vzrast matematickej gramotnosti a kľúčovým cieľom moderného vzdelávania.

Literatúra

FRIEDMAN, M. 2018. "Falling into disuse": the rise and fall of Froebelian mathematical folding within British kindergartens. In *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. [Online]. 54:5, 564-587., ISSN 1477-674X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1486441>.

FRÖBEL, F. 1885. *The Education of Man. By Friedrich Froebel. Translated by Josephine Jarvis*. [Online]. Dostupné z: <https://archive.org/details/educationofman00froe/mode/2up>

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus, s. r. o., ISBN 80-89055-35-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava: VEDA – Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-8082-330-6.

LILLEY, I. 1967. *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings Cambridge Texts and Studies in the History of Education*. Cambridge : Cambridge University Press.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (NÚCEM). ©2010-2021. *Informácie o meraniach*. [Online]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania>.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (NÚCEM). 2016a. *Testovanie 5-2015. Priebeh, výsledky a analýzy*. [Online]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/2878/SPRAVA_T5_2015_na_zverejnenie.pdf.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (NÚCEM). 2016b. *Test z matematiky. Celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka ZŠ. T5-2016*. [Online]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/2858/T5_2016_Mat_SJ.pdf.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (NÚCEM). 2017. *Test z matematiky. Celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka ZŠ. T5-2017*. [Online]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/2811/T5_2017_Test_z_matematiky_SJ.pdf.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (NÚCEM). 2019. *Testovanie 5 2018. Priebeh, výsledky a analýzy*. [Online]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4361/Spr%C3%A1va%20T5%202018%205.4.2018%20-%20final.pdf?fbclid=IwAR27QVx3nf1h7rtQTAvr1wYjMGx1lMmuCMyvaccpOnTRLosEM>

vVDkNR-K5g.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (NÚCEM). 2020. *Testovanie 5 2019. Analýza testových úloh z matematiky.* [Online]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/4652/T5_2019_analyza_uloh_MAT.pdf.

PETLÁK, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese.* Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, ISBN 978-80-89400-39-3.

PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1997. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-608-X.

ŠÁNDOROVÁ, V. 2013. *Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.* [Online]. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/na-pomoc-pedagogom/v._ndorov_met_dy_a_formy_pr_ce_podporuj_ce_kritick_myslenie_iakov_zo_sz_p_1.pdf.

VALENTOVÁ, L. – JUREČKOVÁ, M. 2021. *Analýza matematickej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania.* In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XV.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5886-1.

WELLHOUSEN, K. – KIEFF, J. E. 2011. *A Constructivist Approach to Block Play in early Childhood.* Albany, N.Y. : Delmar Publishers, ISBN 0-7668-1537-4.

WIGGIN, K. D. – SMITH, N. A. 1900. *Froebel's Occupations. The Republic of Childhood.* Cambridge: The Riverside Press.

Autor:

Mgr. Alexandra Punčová
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej matematiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: alexandra.puncova801@edu.ku.sk
školiťel': doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Autor:

Mgr. Ivana Prachárová
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: ivuska.pracharova@gmail.com
školiťel': doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

PSYCHODIDAKTICKE ASPEKTY OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE V PODMIENKACH PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

Sofia ŠOLCOVÁ

Abstrakt: *Väčšina doterajších koncepcií vzdelávania má snahu vytvoriť autentické prostredie pre osobnostný rozvoj žiaka. Outdoorová edukácia ako jedna z alternatívnych prístupov vo vzdelávaní, disponuje značným edukačným potenciálom, na podporu komplexného rozvoja osobnosti žiaka. Dokáže žiakom poskytnúť autentické a skúsenostné vzdelávanie, prostredníctvom zážitkového učenia, a učenie sa v súvislostiach. Zároveň v prirodzenom prostredí podnecuje záujem žiakov o realizované aktivity a motivuje ich k hlbšiemu poznaniu. Zámerom príspevku je spracovať a prepojiť poznatky outdoorovej edukácie v kontexte pedagogickej psychológie. V týchto súvislostiach vymedzujeme a definujeme základné pojmy, na báze ktorých je postavená outdoorová edukácia. V psychodidaktickom kontexte sa taktiež zameriavame na problematiku vnímania pozitívnych zmien vo vzťahu k spôsobu a obsahu vyučovacieho predmetu a pozitívnej zmeny v klíme triedy. Pre potreby výskumnej práce sme využili analýzu pedagogických dokumentov a literárnych zdrojov našej i zahraničnej proveniencie. Okrem analýz sú súčasťou príspevku sumarizácie získaných poznatkov v predmetnej problematike.*

Kľúčové slová : *Outdoorová edukácia. Primárne vzdelávanie. Zážitková pedagogika. Psychodidakticke aspekty. Klíma triedy. Motivácia.*

Úvod

Súčasná pedagogická prax disponuje rôznorodými koncepciami, stratégiami a prístupmi, ktoré sa snažia zefektívniť edukačný proces. Našou snahou je poukázať na fenomén outdoorovej edukácie, ktorý vytvára podmienky na zefektívnenie edukačnej reality, prostredníctvom implementácie outdoorovej edukácie s predmetmi, ktoré umožňujú vyžiť vonkajšie prostredie vo výučbovom procese. Pre komplexné skúmanie predmetnej problematiky, je veľmi dôležité získať širší pohľad na outdoorovú edukáciu. Prepojením pedagogickej psychológie môžeme dosiahnuť jej hlbšie pochopenie, pre následné využitie outdoorovej edukácie v procese výučby na školách. Prostredníctvom analýzy dokumentov, publikácií a výskumov, dokážeme lepšie zamerať smerovanie outdoorovej edukácie, ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka. Pre účely výskumného zamerania práce sme vytvorili dizajn empirickej časti so stanovením výskumného problému, ktorý je zameraný na problematiku, zvyšovania účinnosti vzdelávania, prostredníctvom outdoorovej edukácie na prvom stupni základnej školy. Naša dizertačná práca je prioritne zameraná na tvorbu a overenie modelov outdoorovej edukácie v podmienkach primárneho stupňa vzdelávania. Cieľ dizertačnej práce pozostáva z troch čiastkových cieľov. Teoretické spracovanie predmetnej problematiky. Komparatívna analýza realizácie outdoorovej edukácie u nás a v zahraničí. Návrhy edukačných modelov outdoorovej edukácie a overenie ich účinnosti v pedagogickej praxi. Splnenie prvého cieľa tvorí teoretický vstup do skúmanej problematiky. V tejto etape budú využívané literárne metódy, analýza pedagogických dokumentov a literárnych zdrojov našej i zahraničnej proveniencie. Komparatívna analýza bude postavená na sprostredkovanom i bezprostrednom zisťovaní realizácie outdoorovej edukácie na základe analýzy informačných zdrojov a vybraných metód kvantitatívneho pedagogického výskumu - dotazníková metóda, štruktúrovaný rozhovor. Overovanie účinnosti navrhnutých edukačných projektov bude realizované prostredníctvom prirodzeného pedagogického experimentu (3-5 ZŠ - experimentálna a kontrolná skupina na základe

dostupného výberu). Výsledky experimentu budú spracované pomocou štatistických procedúr v podobe testovania hypotéz. V tomto príspevku sa chceme venovať pedagogicko-psychologickej oblasti v dizertačnej práci a to vplyvu aký má outdoorová edukácia na pozitívne zmeny vo vnímaní edukačného obsahu a zmenu sociálnej klímy v triede. Za účelom týchto čiastkových cieľov sme vytvorili hypotézy, ktoré budeme dokazovať alebo vyvracať. Po realizácii edukačných modelov outdoorového vyučovania dôjde v experimentálnej skupine k štatisticky významným pozitívnym zmenám vo vnímaní edukačného obsahu (obľúbenosť a obťažnosť) oproti kontrolnej skupine. Prostredníctvom outdoorovej edukácie dôjde v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou k pozitívnej zmene sociálnej klímy. Našou úlohou vo výskume bude pomocou štruktúrovaného dotazníka "Naša trieda" zistiť, aký vplyv má outdoorová edukácia na sociálnu klímu v triede. Prieskumné šetrenie bude prebiehať na približne 120 žiakoch základnej školy 1. stupňa. Klímu školskej triedy môžeme zachytiť a skúmať rôznymi spôsobmi od pozorovania a neformálnymi rozhovormi až po zložité výskumné postupy (Jedlička a kol. 2018). Keď žiaci vchádzajú za brány školy, prichádzajú s určitými osvojenými vzorcami správania sa, tieto vzorce sú osvojené v rodinnom prostredí. Medzi žiakom a učiteľom prebieha vzájomná interakcia a ovplyvňovanie. Tento vzťah nie je len podmienkou pri realizácii edukačného procesu, no stáva sa osobitným, závažným problémom, od ktorého závisia možnosti a rezervy efektívneho vyučovania (Kačáni a kol., 2004). Na učiteľovi je následne určité bremeno, kedy musí zvažovať, ako a čím bude na žiakov pôsobiť, aké zvolí metódy a postupy vo výchovno-vzdelávacom procese tak, aby boli žiaci ochotní a schopní primerane reagovať v rôznych situáciách (Fuchsová, Kapová, Magdova 2017).

1 Fenomén outdoorovej edukácie

Historický vývoj výchovy a vzdelávania v prírode, respektíve vo vonkajšom prostredí sa vyvíjal a zmeny v jeho obsahu ovplyvnili pedagogickú prax. Výchova v prírode je proces zážitkového učenia prostredníctvom praktických činností, ktorý sa uskutočňuje v prírodnom prostredí. Pri takomto učení sa hlavný dôraz kladie na vzťahy k ľuďom a prírodnému prostrediu. Kvalita zážitku s pobytom v prírode je najlepšia, je autentická, zmysluplná a dôležitá pre život. Tento prístup pozitívne vplyva na žiaka a jeho osobnosť v rozličných smeroch. Môžeme ju charakterizovať, ako proces skúsenostného učenia, ktorý je realizovaný ako praktická činnosť v prírodnom prostredí. Vo všeobecnosti môžeme sledovať dva smery: dobrodružnú a ekologickú výchovu. Do dobrodružnej výchovy patria okrem aktivít v prírode aj intrapersonálne a interpersonálne vzťahy. Tento smer sa uskutočňuje prostredníctvom úspešného prekonávania výziev v prírode a v umelom prostredí. Ďalší smer, ktorý výchova v prírode ponúka je ekologická výchova, ktorá sa realizuje prostredníctvom jednotlivých ekologických programov, ktoré sa zameriavajú na vzťahy medzi ľuďmi a prírodným prostredím (Neuman a kol. 2000). Rôznorodé prepojenia výchovy a prírody umožňujú vnímať vzájomnú väzbu v širokých významových rozdieloch. Identifikujeme tu „**Výchovu pre prírodu**“, ktorá sa zameriava na problematiku poznávania vzťahov medzi človekom a prírodným prostredím, zároveň má na zreteli ochranu prírodného prostredia. „**Výchova o prírode**“ sa zameriava na vzdelávací aspekt, kde prevláda získavanie poznatkov prostredníctvom vyučovacích predmetov ako prírodoveda, či prvouka v školskom prostredí. Ďalším významným pojmom je „**Výchova prírodou**“, kde prírodné prostredie nie je len akousi kulisou alebo miestom výchovného pôsobenia, ale aj samo o sebe pedagogickým činiteľom. V našej literatúre sa s pojmom "výchova v prírode" najčastejšie stretávame v knihách od E. T. Setona a A.B. Svojsíka, ktorí sú zakladateľmi skautských organizácií na našom území. Najviac sa však tento pojem "výchova v prírode" nahrádza pojmom "Outdoor Education", ktorý sa používa v odbornej literatúre v zahraničí (Neuman a kol. 2000). Aby sme

dokázali lepšie analyzovať dôležitosť outdoorovej edukácie je potrebné si dať otázku, ako outdoorová edukácia ovplyvňuje proces výchovy a vzdelávania. Na túto otázku nám odpovedá Terry Gould (2011) z viacerých pohľadov: Outdoorová edukácia podporuje a rozvíja zdravie a aktívny životný štýl, ponúka deťom možnosť fyzickej aktivity, voľnosti a pohybu, podporuje pocit dôvery a spokojnosti, ponúka možnosť harmonicky rozvíjať medziľudské vzťahy cez striedanie, vyjednávanie a kooperáciu, podporuje hlavne deti, ktoré sa učia lepšie cez zážitok a pohyb, ponúka bohaté možnosti pre fantáziu, vynaliezavosť a predstavivosť, v neposlednom rade poskytuje deťom kontakt s prírodným svetom a ponúka jedinečné skúsenosti s prírodou, počasím a ročným obdobím. Outdoorovú edukáciu definujeme ako akademickú disciplínu, vyučovaciu metódu a postup vo výchovno – vzdelávacom procese, ktorý sa realizuje prostredníctvom zážitkového vyučovania. (Nicol, 2002). Knapp a Woodhouse (2000) opisujú outdoorovú edukáciu ako výučbu založenú na využívaní prvkov miestneho regiónu, na používaní ekologického, politického a geografického obsahu, ktorý je typický pre danú oblasť. Keďže outdoorová edukácia ponúka rôzne spôsoby ako žiakom sprostredkovať nové poznatky a vedomosti, predstavuje zaujímavý a progresívny prvok vzdelávania. Outdoorová edukácia vytvára priestor na využitie nadobudnutých poznatkov, ktoré získavajú, overujú a aplikujú v reálnom svete (Cantor, 2012). Outdoorová edukácia ponúka množstvo benefitov: lepšiu predstavu o priebehu konkrétnych dejov pri priamom pozorovaní, možnosť využitia rozličných stratégií, uvoľnenie žiaka, ktoré prináša sloboda v pohybe, rozvoj kooperácie a spolupráce, komunikačných zručností, tvorivosti a možnosť zohľadňovať individuálne štýly učenia (Kancir a kol. 2020). Celková charakteristika outdoorovej edukácie a výhody, ktoré so sebou prináša hovoria o jasnej informácii. Tento prístup vo vzdelávaní je možné aplikovať a implementovať do výchovno-vzdelávacieho procesu na školách, pretože pomáha zlepšovať a zefektívňovať výchovu a vzdelávanie (Fedorko, 2020).

2 Psychodidaktické aspekty outdoorovej edukácie

Jedným z primárnych znakov súčasnej školy je diagnostický a rozvíjajúci ráz. Snaha o riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, do takej miery, aby žiak nebol len objektom, ale aj subjektom. Ďalšou podmienkou je snaha dosiahnuť, aby tento proces formatívne pôsobil na žiaka. Práve z tohto dôvodu súčasná psychologická teória a pedagogická prax stoja pred významnou úlohou, kedy musia zvážiť a riešiť hybné sily psychického rozvoja osobnosti žiakov (Hvozdík, 1994). Ľudské bytosti sú prepojené sociálnymi vzťahmi, pri skúmaní sociálnych vzťahov získavame informácie nielen z hľadiska postoja človeka k iným, ale aj naopak to, ako je sám uznávaný, respektíve neuznávaný. Hovoríme o ňom teda, že ide o dvojsmerný vzťah. Poznávanie vzťahov medzi žiakmi je neodmysliteľnou súčasťou získavania celkového obrazu o žiakovi v triede. Podstatným faktorom pri diagnostikovaní vzťahov medzi žiakmi je klíma triedy, sociálno-psychologický pojem, ktorý rozoberá, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci v triede rozumejú dostatočne, aká je medzi žiakmi konkurencia a súťaživosť a v neposlednom rade, aká je súdržnosť v triede (Gavora, 2015). Proces výchovy a vzdelávania je najvyššia forma pôsobenia na ľudskú psychiku. Preto je veľmi dôležité poznanie podstaty psychického života, psychických javov a poznanie osobnosti ako predpoklad dosiahnutia úspešného výchovného pôsobenia. Ďalej sú rovnako dôležité sociálne faktory procesu výučby, ktoré zahrňujú kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikácie a interakcie medzi učiteľom daného predmetu a študentmi, dlhodobjšie sociálne naladenie a relatívne ustálené spôsoby konania - teda klíma triedy (Košťrnová, 2014). Čapek (2010) vo svojej monografii hovorí o klíme školy aj ako o súhrne subjektívnych hodnotení a sebahodnotenia účastníkov vzdelávania v danej škole, ktoré sa týka všetkých aspektov vzdelávania. Zahŕňame tam ich vzájomnú komunikáciu, sociálne vzťahy, vnímanie prostredia,

prežívania a emócie a ďalšie sociálne a psychické procesy, ktoré v škole vznikajú. Jednotlivé druhy klímy školy a ich poznanie môže viesť k sebareflexii škôl. Každá oblasť na seba navzájom pôsobí a ovplyvňuje celkový priebeh výučby a taktiež výrazne ovplyvňuje žiakov v rozvíjaní sociálnych vzťahov a sociálnej interakcie v triede. Našou snahou je vytvorenie inšpiratívneho prostredia pre žiakov počas výučby, využitím outdoorovej edukácie, kedy prepojením predmetu a prostredia dosiahneme pozitívnu zmenu v sociálnej klíme triedy. V súvislosti s touto problematikou by sme chceli vyzdvihnúť realizované výskumy, jeden pedagógmi z Faculty of Physical Education and Sport, West University, Timisoara, Romania Faculty of Sociology and Psychology, West University, Timisoara, Romania. Zamerali sa na sociálnu integráciu detí s problémami s nadváhou, kde využili kurikulárne a extrakurikulárne aktivity vo vzdelávaní. Účelom tejto štúdie bolo analyzovať sociálnu integráciu žiakov vo veku od 13 do 14 rokov s problémami s hmotnosťou u detí. Výskum prebiehal počas dvoch rokov (september 2009 - jún 2011). Výsledky výskumu ukázali, že použitím rozličných telovýchovných aktivít, pridelením rolí deťom s nadváhou počas hodín telesnej výchovy a outdoorových aktivít, boli žiaci s nadváhou viac prijatí spolužiakmi a stali sa súčasťou skupiny. Výskum bol realizovaný metódou sociometrie v skupine 24 spolužiakov (12 dievčat a 12 chlapcov). Ďalší štúdia, na ktorej pracovali pedagógovia z University of Copenhagen, Denmark skúmala vyučovanie mimo triedu a jej vplyv na sociálne vzťahy žiakov v triede. Výskum prebiehal na veľkej vzorke žiakov veku 9 - 13 rokov na začiatku a na konci školského roka. V počte 332 žiakov zo 16 tried, ktorí boli pravidelne vystavení outdoorovej edukácii so 158 žiakmi z 8 tried, ktorí nerealizovali outdoorovú edukáciu. Výskum zistil, že pravidelná realizácia outdoorovej edukácie, pôsobila na žiakov, ktorí si vytvárali ďalšie, nové partnerské vzťahy. Potvrdili teda, že outdoorová edukácia súvisí s malými pozitívnymi zmenami vo vzťahoch a v skupinách v triede. Vo väčšine publikácií sa hovorí prevažne o zisťovaní klímy v triede. Vyvstáva však otázka, či je možné meniť klímu triedy pomocou intervenčných zásahov. Celosvetové skúsenosti naznačujú, že sa klíma dá ovplyvniť, nie však rovnako v každej zložke a nie bez spolupráce žiakov a učiteľov. Myslíme si, že je potrebné zamerať sa najmä na vzťahy medzi žiakmi. Aby súdržnosť triedy rástla a celkovo prevažovala pozitívnu orientáciu triedy, prostredníctvom rozličných prístupov ako sú place based education, projektové vyučovanie, zážitkové vyučovanie a ďalšie. Jednou z možností ako dosiahnuť pozitívnu zmenu v klíme je organizovať akcie, exkurzie, výlety, vychádzky mimo triedu a školu na čom outdoorová edukácia stavia svoje základy. Hlavne preto, aby sa učitelia a žiaci spoznali aj v iných sociálnych kontextoch. Prostredníctvom outdoorovej edukácie vieme zaradiť činnosti, pri ktorých musia žiaci budovať spoluprácu, nie súťaživosť. Ak chceme pozitívne ovplyvniť klímu v triede je potrebné urobiť vyučovanie pre žiakov zaujímavé, zaraďovať úlohy, ktoré ukazujú praktickú užitočnosť učiva, zadávať žiakom témy, ktoré vedú k prekračovaniu školského kontextu, k nadväzovaniu kontaktov s ďalšími ľuďmi, ako sú rôzni špecialisti a odborníci vo svojej oblasti (Čáp, Mareš 2007). Máme za to, že outdoorová edukácia všetky tieto podmienky spĺňa a ponúka tak, funkčný prostriedok na vytváranie pozitívnej klímy v triede. Toto tvrdenie chceme prostredníctvom našej predkladanej hypotézy potvrdiť.

Jedno z kritérií v hodnotení kvality školy Chvála (2018) označuje aj pedagógov, ktorí sa vo svojej práci zameriavajú na sociálny a osobnostný rozvoj. Je známe, že primárna pozornosť v školskom prostredí sa venuje vzdelávacím cieľom, realizácii vyučovania a kladie sa dôraz na rozvoj kognitívnych schopností, no je potrebné smerovať pozornosť aj na osobnostný a sociálny rozvoj najmä preto, že rozvoj týchto kompetencií výrazne vplýva na to či je človek v živote úspešný a prežíva život ako šťastný človek. Preto je dôležité aby učitelia plánovali a organizovali vyučovanie tak aby posilňovali psychickú odolnosť, sebavedomie, aby vyberali také aktivity, ktoré sú primerane náročné, motivujúce a každý žiak v nich môže vyniknúť.

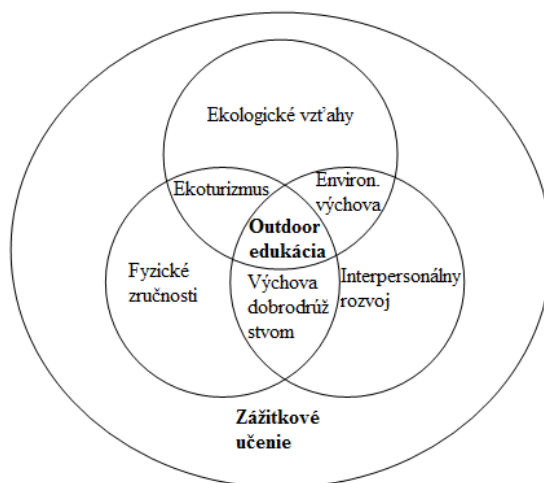
Učitelia musia klásť dôraz na výber metód, foriem, ktoré pomáhajú rozvíjať osobnostné a sociálne kompetencie. Ak chceme dosiahnuť efektívne vzdelávanie, ktoré výrazne vplýva na žiaka a ovplyvňuje jeho vnímanie predmetu, kedy hovoríme o obtiažnosti, ale aj obľúbenosti, je potrebné sa zamerať na efektívnosť vyučovacieho procesu. Walberg (1986) identifikoval pri realizácii výskumu postupy, ktoré môžu vytvoriť určitý rámec na zefektívnenie vyučovacieho procesu.

- Používanie posilnení - označuje ako najvýznamnejší z hľadiska účinnosti, kedy využívanie odmien slovných respektíve mimo slovných.
- Nápovede spätná väzba - úlohou učiteľky je viesť žiaka a pomáhať mu odpovedať na položené otázky, rovnako aj poskytovať spätnú väzbu pre podporu učenia sa v plnej miere.
- Kooperatívne učenie- učenie realizované v malých skupinách, ktoré sa nezakladá na súťaživosti, ale spolupráci a kooperácii, významne zvyšuje účinnosť vzdelávania.
- Morálka triedy - neopisuje postup vyučovania, skôr sa zameriavame na atmosféru v triede, ktorá má značný vplyv.
- Čas venovaný učeniu - ovplyvňuje žiaka, preto je veľmi dôležitá príprava, organizácia a realizácia vyučovacieho procesu.
- Otázky vyššieho rádu - je potrebné klásť žiakom otázky, ktoré sa nepýtajú len na údaje, ale vyžadujú od žiaka analýzu a premyslenú odpoveď (Vendel, 2007).

Ústredným bodom pozornosti vo výchovno-vzdelávacom procese, nesmie byť len rozvoj kognitívnych procesov, nadobúdanie vedomostí, poznatkov a zručností, ale najmä rozvoj celej osobnosti žiaka. Do popredia vchádzajú záujmy, otázky dynamickej sféry žiakovej osobnosti, taktiež problematika motivácie a regulácie (Hvozdík, 1994). Preto za významný psychodidaktický aspekt považujeme motiváciu a aktivizáciu žiakov. *"Pojem motivácia (z lastinského motio-nis) znamená pohyb, duševný vznet, splnutie. Odborne motivácia v súčasnej psychológii predstavuje pomerne širokú oblasť psychických javov."* (Đuričeková, 1999 s.51) Motiváciu chápeme ako súhrn hybných momentov osobnosti a činnosti, to čo žiaka núti niečo robiť respektíve čo mu v tom zabraňuje. Na jednej strane sú koncepcie, ktoré zdôrazňujú mnohotvárnosť ľudskú motiváciu v podobe biologických potrieb. Na druhej strane sú koncepcie, ktoré odmietajú redukcionizmus a zdôrazňujú rešpektovanie, rozmanitosti, ľudských motívov (Čáp, Mareš 2007). Pri definícii vnútorných motívov z hľadiska motivácie chceme identifikovať nasledovné: zvedavosť predstavuje na začiatku školskej dochádzky prirodzený spôsob motivácie u žiakov, avšak postupne sa vyhranujú jeho záujmy. Zvedavosť dokážeme uspokojovať aj prostredníctvom realizácie outdoorovej edukácie, cez jednotlivé objavné aktivity, terénne pozorovania a získavania informácií o svete prostredníctvom vlastnej skúsenosti. Radosť z úspechu predstavuje hlavný motív učenia, ktorý naplňuje žiaka, že niečo dokázal, kedy pri plnení aktivít, úloh, súťažení a riešení problémov, žiak zažíva úspech a učí sa pracovať aj s neúspechom. Užitočnosť pre život opisuje základnú podmienku, to čo sa žiak učí v škole by mal využiť aj v praktickom živote. Práve realizácia outdoorovej edukácie, dokáže výrazne pomôcť pri dosahovaní tejto podmienky pre zvnútornenie motivácie u žiakov, keďže ponúka realizovať výučbu za dverami triedy v prirodzenom prostredí. Charakterizovali sme vnútornú motiváciu učenia žiaka a prepojenie. Outdoorovej edukácie ako koncepcie, ktorá sa snaží o zefektívnenie vyučovacieho procesu. Pri charakterizácii vonkajšej motivácie sa zameriame na ovzdušie triedy, je veľmi dôležité aby žiaci dokázali pochopiť dôležitosť učenia sa a nebudovali sme u nich len zvládnuť úlohu z hľadiska výkonnosti. Rovnako významná je aj spolupráca a súťaženie medzi žiakmi, ktoré výrazne ovplyvňujú aj spôsob interakcie medzi žiakmi. Zameriavame sa na riešenie problémov prostredníctvom spolupráce Vendel (2007).

Outdoorová edukácia sa snaží o aktiváciu a motiváciu žiakov, podnecovať a vzbudzovať záujem

o učenie. Ako už bolo uvedené outdoorová edukácia, ponúka v podobe zážitkovej pedagogiky určitú formu aktivizácie a motivácie žiakov.



Obr. č. 1: Outdoorová edukácia

Predkladaný obrázok potvrdzuje, že outdoorová edukácia je stredobodom pomerne veľkého kruhu činností, v ktorých je uplatnená. Jednotlivé oblasti na seba navzájom pôsobia a prelínajú sa. V centre uvedených oblastí stojí outdoorová edukácia, ktorá je realizovaná vo vonkajšom prostredí. Najvhodnejším prostriedkom ako sa môžeme dozvedieť čo najviac o interpersonálnom a intrapersonálnom rozvoji, považujeme zážitkové učenie, ktoré dopĺňa outdoorovú edukáciu (Babiar a kol. 2013). Zážitkovú pedagogiku, môžeme označiť ako fenomén 21. storočia. Pozorujeme stále častejšie realizovanie výskumov v psychológii a rovnako sa tento prístup pretavuje aj do pedagogiky. Vo svojej podstate zážitková pedagogika je postavená na vyššej schopnosti pamäte vstrebávať informácie, ktoré je prepojené intenzívnym prežívaním emócií. V tomto prístupe zážitok predstavuje prostriedok, ktorý ovplyvňuje osobnosť jedinca (Jabczunova, 2013). Význam "Experiential education" alebo výchovu skúsenosťou a zážitkom označujeme, ako protipól teoretickým prístupom, pretože tento prístup stavia na piedestál najmä zážitky a skúsenosti, ktoré sa vytvárajú v zážitkovom prostredí. Toto prostredie je plné podnetov s rozličnými netradičnými metódami (Neuman a kol. 2000). Aktivita žiaka je základom pre učenie patrí tu: interaktívne, skúsenostné, autentické učenie. Toto učenie je spojené s vlastným emocionálnym vnímaním a prežívaním, kedy hovoríme o zážitkovom učení. Jirásek (2004) pod definíciou zážitkového učenia rozumie teoretické spracovanie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou prežitých udalostí. Za účelom vytvárania skúseností, ktoré je možné preniesť do ďalšieho života. Cieľ týchto výchovných procesov môžeme dosahovať v rôznorodom prostredí: školskom, mimoškolskom, prírodnom a kultúrnom.

Záver

Väčšina humanistických pedagógov sa zhoduje na tom, že rozhodujúcou podmienkou pre efektivitu edukačného procesu je demokratický prístup vo vzťahu učiteľa a žiaka. To sa prejavuje vo všetkých činnostiach a etapách tohto procesu, od stanovenia cieľov, plánovania postupov, voľbe optimálnych organizačných foriem vyučovania, vyučovacích foriem a prostriedkov až po hodnotenie dosiahnutých výsledkov (Musil, 1996). V pedagogickej

odbornej literatúre existuje rozsiahle množstvo konceptov vzdelávania. Väčšina z nich sa snaží o vytvorenie autentického vzdelávacieho prostredia pre komplexný osobnostný rozvoj žiakov, poskytnúť príležitosti pre učenie sa v súvislostiach, podnecovať záujem o zvýšenie motivácie žiakov, rozvoj pozorovacích schopností a rozvoj tímovej práce žiakov. Realizácia outdoorovej edukácie na primárnom stupni vzdelávania je proces náročný a plný rozličných bariér. Význam a dôležitosť využívania vonkajšieho vzdelávania je však dostatočným dôvodom na ich prekonávanie. Precízna a primerane optimalizovaná príprava a realizácia outdoorového vzdelávania disponuje edukačným potenciálom, ktorý dokáže významne ovplyvniť komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Literatúra

BABIAR, M. a kol. 2013. *Outdoorové animácie v cestovnom ruchu. Organizácia voľného času v prírode*. Bratislava: STAGEMAN Group Ltd, ISBN: 978-83-937164-1-8.

CHVÁL, M., 2018. *Na naši škole nám záleží*. Praha: Portál s.r.o., ISBN 978-80-262-1321-5.

CANTOR, B. a kol. 2012. *Launching, Managing, and Sustaining an Outdoor School Program*. Portland: Oregon Community Foundation.

ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*: Praha : Grada Publishing a. s., ISBN 978-80-2472-4.

ČÁP, J. a J. MAREŠ., 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-273-7.

ĎURIČEKOVÁ, M. 1999. *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov: UNIPO FHP, 51. s. ISBN 80-88722-79-9.

FEDORKO, V., 2020. *Outdoorová edukácia v materskej škole*. Prešov: UNIPO, ISBN 978-80-555-2526-6.

FUCHSOVÁ, K., J. KAPOVÁ a M. MAGDOVÁ, 2017. *Edukačná psychológia I*. Prešov: Grafotlač Prešov, ISBN 978-80-8165-268-4.

GAVORA, P. 2015. *Akí sú moji žiaci?* Krupina: ENIGMA PUBLISHING s.r.o., ISBN 978-80-89132-91-1.

GOULD, T. 2011. *Effective Practice in Outdoor Learning: If in Doubt, Let Them Out!* London: Featherstone Education, ISBN 978-14-0814-562-3.

HVOZDÍK, J. 1994. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: Filozofická fakulta Univerzita P.J. Šafarika v Prešove, ISBN 80-08-00376-6.

JABCZUNOVÁ, Z. 2013. Aplikovanie zážitkového učenia na 1. stupni základnej školy. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe.[online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 6 - 7 s. [cit. 2021-15-3]. Dostupné z: internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_jabczunova_zuzana_-_aplikovanie_zazitkového_ucenia_na_1_stupni_zakladnej_skoly.pdf.

JEDLIČKA, R. a kol. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., ISBN 978-80-271-0586.

JIRÁSEK, I. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion*, 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214- 603X.

KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SVORNOSŤ, a.s., ISBN

80-10-00429-4.

KANCÍR, J. a kol., 2020. *Environmentálna výchova pre predškolské a elementárne vzdelávanie*. Prešov: PU v Prešove, ISBN 978-80-555-2610-2.

KNAPP, C. E. 1996. Just beyond the classroom: Community adventures for interdisciplinary learning. Charleston, WV: ERIC Clearing house on Rural Education and Small Schools. ISBN1-880785-15-3.

KOŠTRNOVÁ, D. 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. 6 - 8 s. [cit. 2021.3.11.] Dostupné z: https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/d_kostrnova_tvorba_a_rozvoj_pozitivnej_klimy_v_triede.pdf. ISBN 978-80-565-0382-9.

MUSIL, J. V. 1996. *Úvod do pedagogickej psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-7067-646-9.

NEUMAN, J. a kol. 2000. *Turistika a športy v prírode. Přehledzákladních znalosti a dovedností pro výchovu v přírode*. Praha: Portál, s.r.o., ISBN 80-71-78-391-9.

NEUMAN, J. 2004. Education and learning through outdoor activities. Charles University Prague, Faculty of Physical Education and Sport.

NICOL, R. 2002. *Outdoor education: Research topic or universal value?* Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.

PETRACOVSKIKI, J. a kol. 2012. *The social integration of children with weight issues using the curricular and extra curricular physical education activities*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

VEDNDEL, Š. 2007. *Pedagogická psychológia. 2 vydanie*. Ružomberok: Epos, ISBN 987-80-8057-7710-0.

WALBERG, H. 1986. Synthesis of reaserch on time and learning. *Education Leadership*, Roč. 6, č. 45, s. 76-81.

WOODHOUSE, J. L. a C. E. KNAPP., 2000. *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. Education Resources Information Center: Charleston.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Sofia Šolcová

Univerzita: Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra prírodovedných a technických disciplín

Adresa pracoviska: Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovakia

e-mail: sofia.solcova@smail.unipo.sk

školiťel': doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.

VYUŽITÍ VYBRANÉHO UMĚLECKÉHO TEXTU S MEZIGENERAČNÍ TEMATIKOU V JAZYKOVÉ, KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Adéla ŠTĚPÁNKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek představuje konkrétní možnosti využití uměleckého textu s tematikou mezigeneračních vztahů z oblasti soudobé české literatury pro děti a mládež ve výuce jazykové, komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy v České republice. Zřetel je brán také na aspekty literární výchovy a možný mezipředmětový vztah. Návrh je zpracován s ohledem na aktuální platné české kurikulum a doplněn didaktickým komentářem. Pro tyto účely byl vybrán text z knihy Pavla Brycze *Neboj se, vždyť máš česnek*.

Klíčová slova: jazyková výchova, komunikační a slohová výchova, první stupeň základní školy, mezigenerační vztahy, umělecký text

Úvod

S využitím uměleckého textu pro naplňování cílů jazykové i komunikační a slohové výchovy se setkáváme v českých učebnicích pro 1. stupeň základní školy (dále ZŠ) velmi často. Ve většině případů se jedná o krátké úryvky doplněné úkoly. Potenciál literárního textu tak ale není plně využit, tento postup totiž například ochuzuje žáky o zážitek ze čtení. Přitom právě ten by jim umělecký text přinášet měl. Žáci si z krátkého úryvku většinou nemohou o textu udělat vlastní představu, o citované knize toho zjistí jen málo. Výrazně se snižuje možnost, že je kniha zaujme a zatouží po vyhledání celého textu k samostatné četbě. Přitom jednotlivé složky předmětu český jazyk a literatura by se měly vzájemně doplňovat. Motivování žáků k přečtení celých knih nemusí být spjata pouze s literární výchovou. Proto se tento příspěvek věnuje konkrétní možnosti zapojení uceleného uměleckého textu do jazykové, komunikační a slohové výchovy a zároveň bere ohledy i na očekávané výstupy výchovy literární. Cílem je na příkladu ukázat, jak lze pracovat s literárním textem ve výuce jazykové, komunikační a slohové výchovy, a přitom neopomíjet jeho literární potenciál.

Takováto práce s textem vyžaduje vyšší časovou dotaci. Vyučující bude potřebovat více než 1 vyučovací hodinu. V podmínkách výuky na 1. stupni ZŠ by to ale nemělo představovat komplikaci, protože v českých ZŠ zřizovaných státem bývá pravidlem, že všechny nebo alespoň většinu vyučovacích hodin tráví se žáky na 1. stupni jejich třídní učitel či učitelka.

1 Ukotvení tématu v českém kurikulu

V platném *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále *RVP ZV*) je uvedeno, že „vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.“ (2017, s. 16) O provázanost jazykové a komunikační výchovy na 1. i 2. stupni ZŠ usiluje například tým S. Štěpánika (2020), který představil inovativní koncepci didaktiky českého jazyka. Pracuje rovněž s komunikáty z oblasti zážitkové a expresivní komunikace a vítá vhodná propojení s výchovou literární.

Očekávané výstupy pro 1. stupeň ZŠ jsou v *RVP ZV* členěny do dvou výstupních období. První

období zahrnuje tři úvodní ročníky ZŠ, do druhého výstupního období náleží 4. a 5. ročník. V této práci se zaměříme především na 2. výstupní období.

Čeští učitelé nejsou vázáni povinností využívat ve výuce pouze standardizované didaktické pomůcky, jako jsou učebnice či pracovní sešity, ale mohou si vytvořit vlastní materiály. Tento způsob práce přináší řadu výhod, například možnost přizpůsobit přípravu dle aktuálních potřeb dané třídy nebo uplatnit vhodné mezipředmětové vztahy. Samozřejmě se zde skrývají i určitá úskalí spojená především s časovou náročností takového postupu.

2 Návrh konkrétní práce s uměleckým textem v jazykové, komunikační a slohové výchově

Pracovat s celou knihou by bylo obtížné, podmínku ucelenosti textu tedy naplňuje využití kompletní kapitoly. Pro tento účel byl vybrán text z intencionální literatury s mezigenerační tematikou. Generaci chápeme ve smyslu definice P. Hartla (2004, s. 73) jako „souhrn jedinců, kteří se narodili a vyrůstali spolu v téže době; mění se zhruba po dvaceti letech“.

Příprava využívá 1. kapitolu knihy P. Brycze *Neboj se, vždyť máš česnek*. Pro její potřeby jsou v textu provedeny grafické úpravy. Vzhledem k jednomu z úkolů pro práci s textem je žádoucí, aby byl žákům předložen také obrázek pohlednice. Ilustrátorkou uvedené knihy je Ilona Komárková neboli Komára.

2.1 Citace vybraného uměleckého textu

„Emil si přečte tajemný pohled z Hrobu a vyrazí na prázdniny.

Mám otázku. Milujete strašidelné příběhy? Prima. Tak vám jeden povím. Ale nejdřív se představím. Jmenuju se Emil. Jsem jedináček. S rodiči bydlím ve velikém panelovém domě na sídlišti v Praze. V létě tu bývá ukrutně smutno. Všechny děti z okolí na celé léto odjedou pryč. Na tábory. K moři. K dědečkům a babičkám. Ale já tu trčím.

Nemám žádné babičky ani dědečky. Na tábory jsem se bál kvůli spoustě cizích lidí. A naši se mnou vůbec nikam nejedí.

Tatínek totiž v létě provází japonské turisty po pražských památkách. Určitě jste je někdy potkali. Cvakají fotoaparáty na Tančící dům nebo na sochu na Karlově mostě. Tatínek drží zvednutý deštník. Usmívá se jako sluníčko a povídá: „Hacuki muzukama gé.“ Co to znamená? Nevím. Neumím japonsky. V létě mi slibuje, že si vezme dovolenou v zimě a vyrazíme do přírody. Nikdy se to nestane. Japonci přilétají z Tokia i v zimě. A tak si jen na hlavu nasadí beranici.

Maminka v létě jezdí s koňmi. Určitě jste ji někdy na procházce Prahou viděli. Drží oprotě vozíku taženého dvěma koníky a objíždí ulice staré Prahy. V kočáře sedí turisté a cítí se jako králové, královny, princové a princezny.

A tak mě i letos čekal pěkný horor. Samota na sídlišti. Bloumání a nuda. Naštěstí se stal zázrak!

Jednoho dne začátkem prázdnin nám pošťák do schránky hodil pohled. Vytáhl jsem ho. Dávno jsem uměl bezva číst. Vždyť po prázdninách půjdu už do čtvrté třídy. A tak jsem zezadu fotky krásného kostela přečetl:

Jaký to dává smysl? Hádanka. Rébus. Komu patří pohled? Slabikoval jsem slova jednou. Podruhé. Potřetí. Nerozuměl jsem ani za mák. Synu? Co to má být?! Jsem snad já ten vnuk Emil a pohled patří mému tátovi? Pak jsem otočil pohled zpátky na fotografii a nad krásným kostelem přečetl nápis Hrob.

Zpozorněl.

„Panečku,“ vyhrkla, když táta pohled nahlas přečetl. „Tví rodiče jsou starší a moudřejší. Chtějí se udobřit. Nebud' už taková dubová palice! Smíř se s nimi.“

„Emilku, musím ti něco říct,“ spustil pomalu.

„Není to pravda, že nemáš žádného dědečka a babičku. Můj tatínek Leopold a maminka Marie žijí. V malém městečku Hrob. Utekl jsem odtamtud. Nechtěl jsem dřít a žít jako oni. Dlouho jsme kvůli tomu spolu nemluvili. Ale teď mi odpustili. A zvou tě jako svého vnuka k sobě na prázdniny.“

„Má to jeden háček,“ krotil mé nadšení tatínek.

„Háček? Jaký?“ zděsil jsem se.

„Ano, miláčku,“ potvrdila mi maminka. „Tvůj dědeček s babičkou bydlí v domku na hřbitově a mají pohřební firmu.“

„Ano, pořádně se rozmysli,“ upnuli na mě rodiče oči. „Smutné místo. Moc smutné místo. Když tam nebudeš chtít, nic se neděje.“

„Jupiiiiiiiiiiiiiiiiiii, sláva, hurá, bájo, to mi všichni kluci ze sídliště i holky budou závidět!“ řval

jsem jako blázen. „Moře, tábory, chalupy, pchá! To nic není. Tohle jen tak někdo nezažije. Budu první!“

Začal jsem nadšením tančit a jančit. Objímal jsem maminku a tatínka.

A tak mi maminka šla balit na cestu. Tatínek odešel psát odpověď dědečkovi Leopoldovi.

Brzy potom mě maminka v kočáře vezla na vlakové nádraží. Cítil jsem se jako princ. Tatínek mával deštníkem. Blesky japonských fotoaparátů blýskaly před nádražím jako nebe za letní bouřky. A já se těšil na dlouhou cestu do městečka tatínkova dětství s divným názvem Hrob. Na dědečka a babičku. Na velké klučíčí dobrodružství.“ (Brycz, 2018, s. 9–17)

2.2 Návrh úkolů k vybranému uměleckému textu doplněný didaktickým komentářem

Níže budou představeny konkrétní úkoly navržené pro práci s citovaným uměleckým textem. Tyto úkoly jsou rozděleny do osmi oblastí, opatřeny didaktickým komentářem a obsahují také správné či možné řešení.

1. oblast – Práce s nadpisem: Nejprve žáky seznámíme s názvem textu. Vzhledem k úkolu máme dvě možnosti. Buď můžeme nadpis pouze přečíst, nebo ho napíšeme velkými tiskacími písmeny. První varianta je vhodná pro tzv. sluchové typy, druhá pro ty, kteří upřednostňují vizuální stránku. Různým percepčním typům a práci s nimi se věnuje např. Geoffrey Petty (2013). Dále žákům položíme otázku: O čem podle tebe bude příběh s takovým názvem? Žáci mohou nejprve diskutovat ve dvojicích či v malých skupinách a až poté může proběhnout představení nápadů v rámci celé třídy. Na toto předvídání navážeme tím, že vybereme žáka (popř. žáky), který na tabuli napíše nadpis příběhu. Upozorníme ho na skutečnost, že se jedná o větu, a dbáme na to, aby začínala velkým písmenem a končila interpunkčním znaménkem. Ostatní žáci provedou totéž do sešitu. Pokud žáci knihu neznají, pravděpodobně se na tabuli a v sešitech objeví nadpis *Emil si přečte tajemný pohled z hrobu a vyráží na prázdniny*. Tuto variantu uznáme jako správně zapsanou a zeptáme se žáků, zda by se v dané větě mohlo ještě nějaké slovo psát s velkým písmenem. V rámci této části prozradíme, že příběh nese název *Emil si přečte tajemný pohled z Hrobu a vyráží na prázdniny*. Společně si objasníme významový rozdíl mezi spojením *pohled z hrobu* a *pohled z Hrobu* a s tím související užití malého a velkého písmena. (Základy problematiky psaní malých a velkých písmen jsou řazeny již do 1. výstupního období jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ.)

2. oblast – Společná četba a zhodnocení textu: Žáci obdrží text celé kapitoly. Probíhá jeho společná hlasitá četba. Po ní se můžeme zeptat žáků, zda je text něčím zaujal, případně čím. Žáci se mohou vyjádřit také k tomu, jestli by je zajímala celá kniha. (Tato oblast naplňuje učivo komunikační a slohové výchovy označené jako „čtení pozorné, plynulé“ a zároveň zohledňuje literární výchovu.)

3. oblast – Metoda 5 sluhů: Následující úkol pomůže žákům stručně shrnout děj příběhu, což je potřebné pro další smysluplnou práci s textem. Rozdělíme žáky do čtyřčlenných skupin, v rámci kterých vyplní následující tabulku. Jejich úkolem je zaměřit se na nejdůležitější údaje a být ve svém vyjadřování struční. Jedná se vlastně o metodu šesti sluhů upravenou dle potřeb práce s výchozím textem na pět sluhů. Původní podobu popisuje např. D. Siegllová (2019, s. 158) jako metodu analýzy případových studií a řadí ji do oblasti kritického myšlení zaměřeného na rozbor a vizualizaci textu. Jednotlivé části popisuje následovně: „otázka ‚kdo‘ pokrývá základní charakteristiku zkoumaného subjektu, ‚co‘ pojmenovává ústřední téma či problém, ‚kdy‘ zachycuje časové aspekty, ‚kde‘ charakterizuje lokalitu a prostor, ‚jak‘ popisuje metody, procesy, mechanismy nebo způsoby fungování, ‚proč‘ sleduje příčiny, důvody, účel a cíle.“ Pokud by s touto metodou pracovali žáci poprvé, je vhodné vyplnit na úrovni celé třídy

1. okénko. Ukázkově také může doplnit okénko žák, který si ví rady, nebo se s pomocí modelování ujmeme úkolu sami. Modelování představuje K. Šafránková (2009, s. 28) jako „způsob, jak naučit druhé dovednostem. Jako tzv. nápodobu jej využívali i raní primáti a hominidé. Když někdo z nich něco objevil, druzí ho pozorovali a zkoušeli ho napodobit. Tato schopnost jim umožnila nejen najít nejlepší zdroje potravy, přijímat inovace, zdokonalovat se v manuálních činnostech, ale také rozvíjet řeč. (...) Současné výzkumy mozku prokázaly existenci tzv. zrcadlových neuronů. Tyto unikátní buňky se aktivují nejen tehdy, když něco děláme, ale i tehdy, když pozorujeme, jak někdo něco dělá. Protože však čtení je věc „neviditelná“, musíme tento proces popsat pomocí slov.“

KDO?	CO?	KDY?	KDE?	PROČ?
------	-----	------	------	-------

Tab. č. 1: Pět sluhů

Možné řešení: **KDO?** Emil a jeho rodiče; **CO?** obdrželi pohled z městečka Hrob; **KDY?** na začátku letních prázdnin; **KDE?** v Praze 6, na sídlišti, v panelovém domě, **PROČ?** protože ho babička s dědečkem poslali – tento úkol samozřejmě nemá jediné vhodné řešení, je tedy nutné, abychom vyhodnotili jako správné vše, co vychází z přečteného textu a odpovídá zadání úkolu

4. oblast – Osnova textu: Další aktivita je také zaměřena na stručné shrnutí celého příběhu, jedná se o práci s osnovou. Ta pomáhá žákům při tvorbě vlastních textů. Existuje několik jejích typů, preferujeme větnou formu. Žáci obdrží jednotlivé body osnovy v přeházeném pořadí. Je také možné je napsat či vytisknout na samostatné lístečky, které budou žáci řadit. Výhodou tohoto postupu je skutečnost, že si mohou s částmi pohybovat, což jim umožní přiložit si je přímo k odpovídajícím úsekům textu. Žáci mohou i v této fázi pracovat ve skupinách.

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| A) Rodiče jdou s pravdou ven | D) Přišel záhadný dopis z Hrobu |
| B) Emil se představuje | E) Emil jede na prázdniny |
| C) Co dělá maminka? | F) Co dělá tatínek? |

Tab. č. 2: Osnova textu připravená k rozstříhání

Správné řešení: 1. B, 2. F, 3. C, 4. D, 5. A, 6. E

5. oblast – Rodokmen: Tato část se soustředí na práci s postavami a na vztahy mezi nimi. Úkolem žáků je vyhledat v textu informace a doplnit připravený rodokmen. Zde je patrná úzká souvislost se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, konkrétně s učivem „rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy“ a „soužití lidí – mezilidské vztahy“. (2007, s. 46) Dále je tu zřetelný přesah s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova a tato část také zahrnuje problematiku postavy či popisu osoby (charakteristiky) a vyhledávání informací. Spolupráce ve skupinách může pokračovat i při této aktivitě.

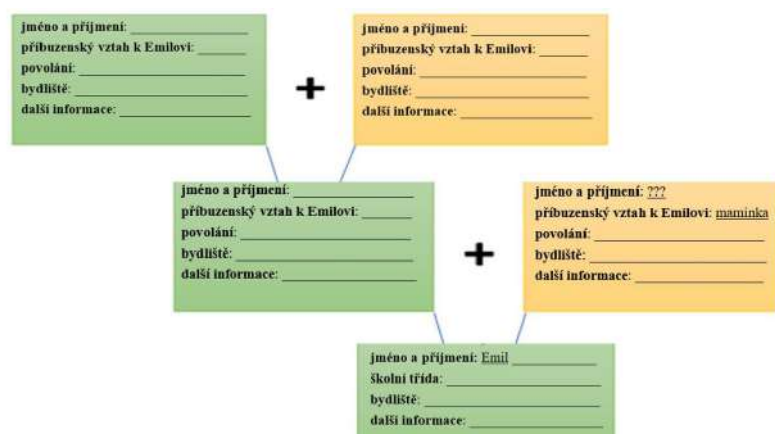


Schéma č. 1: Rodokmen

Možné řešení: 1. řádek: Leopold – dědeček – spolumajitel pohřební firmy (hrobník) – Hrob – hněval se na syna, chce se udobřit, poslal pohled, ...; **2. řádek:** Leopold Hrdina – tatínek – průvodce po Praze – Praha 6, Řepy, Fejkova 18 – pracovně vytížený, věnuje Emilovi málo času, nechtěl se stát hrobníkem, odešel od rodiny, ...; **3. řádek:** Emil Hrdina – po prázdninách nastoupí do 4. třídy – Praha 6, Řepy, Fejkova 18

6. oblast – Slovní druhy: Pomocí tohoto úkolu přivádíme žáky k tomu, aby se zaměřili na slova, ze kterých se text skládá. Svou pozornost upnou na využití různých slovních druhů v rámci konkrétního textu, nepracují s izolovanými slovy. Jejich úkolem je vypsát do tabulky příklady slov z části textu, která je vyznačena kurzívou. Můžeme jim dopředu prozradit, že ke všem slovním druhům v textu naleznou alespoň jeden příklad. (Část textu pro tento úkol je záměrně zvolena tak, aby se v ní vyskytovala slova náležející ke všem slovním druhům.) Je možné dopředu omezit počet příkladů, které mají žáci vyhledat. Také tento úkol lze splnit v rámci skupinové práce. Procvičujeme učivo z oblasti jazykové výchovy: „tvarosloví – slovní druhy“. S podobným zadáním pracuje učebnice *Bravá čeština 5*. (Žáci tam vyhledávají slova náležející k danému slovnímu druhu v izolovaných větách vybraných z knihy A. Lindgrenové *Ronja, dcera loupežníka*, ale nejedná se o práci se souvislým textem.)

Slovní druh	Příklad z textu	Slovní druh	Příklad z textu
podstatná jména		příslovce	
přídavná jména		předložky	
zájmena		spojky	
číslovky		částice	
slovesa		citoslovce	

Tab. č. 3: Vyhledávání slov v textu

Možné řešení: podstatná jména: *oči, moře, rodiče*; přídavná jména: *smutné*; zájmena: *mě, nic, všichni, tohle, někdo*; číslovky: *první*; slovesa: *chtít*; příslovce: *pořádně, brzy*; předložky: *na, ze*; spojky: *a*; částice: *ano*; citoslovce: *hurá, jupíííííííííííííííí, bájo, pchá*

7. oblast – Synonymní vyjádření: Pro práci se synonymy byl vybrán 1. odstavec. Úkolem žáků je nahradit podtržená slova jinými slovy tak, aby význam sdělení zůstal zachován. Stejně jako v předchozím úkolu žáci využívají ucelený text. Dosazují do něj jiná slova s podobným významem, díky tomu pracují se slovní zásobou a pro psaní vlastních textů získávají dovednost synonymního vyjádření. Opět mohou pracovat ve skupinách. Zde je procvičováno učivo z oblasti jazykové výchovy: „slovní zásoba a tvoření slov – význam slov, synonyma“.

podobným typem zadání pracuje například učebnice českého jazyka pro 4. ročník vydavatelství Nová škola. Tam je žákům zadáno: „Přečtěte text, zvýrazněná slova nahraďte slovy souznačnými a podtržená slovy protikladnými.“ (Doležalová, 2018, s. 11) Tuto úlohu doplňují 3 otázky zaměřené na porozumění textu (krátký úryvek z knihy *Mikulášovy patálie*).

Možné řešení: prima – super, otázku – dotaz, povím – převyprávím, velikém – obrovském, ukrutně – moc (strašně), třím – zůstávám

8. oblast – Osobní dopis a nadepsání obálky: V uměleckém textu se píše o tom, že tatínek odpověděl dědečku Leopoldovi na pohlednici. Žáci vstoupí do role tatínka a vytvoří zmíněný dopis. Jako vzor může posloužit text, se kterým se pracuje – pomocí něj lze připomenout důležité složky dopisu, jako je například oslovení nebo podpis. U této aktivity je vhodné, aby žáci pracovali samostatně a každý z nich napsal vlastní souvislý text. Žáci mohou své dopisy přečíst ve třídě. Tento úkol lze zakončit nadepsáním obálky, ve které by dopis mohl být odeslán. Rozdáme tedy žákům obálky a zeptáme se jich, jaké údaje se na ně píší, aby dopis byl doručen svému adresátovi. Nápomocný může být opět pohled z výchozího textu. Na tabuli je vhodné zapsat všechny údaje, které jsou známe. Následně se žáky řešíme, který údaj (popř. údaje) chybí. Postrádá se informace o domovním čísle, což by v praxi mohlo být nahrazeno údajem *hřbitov*. Dovedeme žáky k tomu, aby vyhledali poštovní směrovací číslo. Za vhodný zdroj informací lze považovat webovou stránku České pošty. Městečko je také možné najít na mapě. Součástí tohoto úkolu by mělo být uvědomění, že takto lze vyhledat informace i v běžném životě, a rovněž pozastavení nad tím, že autor příběhu použil název skutečného místa, které v České republice existuje. Toto místo si ale mohl upravit dle potřeb svého příběhu, nemusí odpovídat opravdovému českému městečku. Zmíněné úkoly náleží do oblasti komunikační a slohové výchovy, týkají se písemného projevu, konkrétně učiva o dopisu. Práce s mapou spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Možné řešení: Pan – Leopold Hrdina – Hrob (hřbitov) – Hrob – 417 04

3 Doplnění očekávaných výstupů

Kromě již zmíněných očekávaných výstupů jazykové, komunikační a slohové výchovy z *RVP ZV* (2017, s. 18–20) jsou při výše zmíněných aktivitách v plném či alespoň částečném rozsahu rozvíjeny také tyto výstupy: žák

- „čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“
- „rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“
- „reprodukuje obsah přiměřeně složitě sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“
- „píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry“
- „sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti“
- „porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová“
- „určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu“.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (2017, s. 45) je rozvíjen také očekávaný výstup – žák:

- „vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)“.

Závěr

Príspevek si kladl za cieľ navrhnúť a didakticky okomentovať prácu s umelckým textom z intencionalnej literatúry s tematikou mezigeneračných vzťahov, ktorou by bolo možné zrealizovať pri výučbe jazykovej, komunikačnej a slohovej výchovy na 1. stupni ZŠ. Návrh pracuje s úvodní kapitolou knihy P. Brycze *Neboj se, vždyť máš česnek*. Přípravu lze využít především ve 4. a 5. ročníku českého základního vzdělávání, zohledňuje platný RVP ZV. Kromě vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura zasahuje také do oblasti Člověk a jeho svět a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova.

Príspevek byl podpořen projektem IGA_PdF_2021_001_Multilaterální zobrazení událostí šoa v literatuře Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura

- BRYCZ, P. 2018. *Emil a upíři: Neboj se, vždyť máš česnek*. Praha: Euromedia Group, ISBN 978-80-7549-866-3.
- ČAVNICKÁ, D. 2018. *Hravá čeština 5*. 2. vyd. Praha: Taktik International, ISBN 978-80-7563-136-7.
- DOLEŽALOVÁ, A. B. 2018. *Český jazyk 4*. 4. vyd. Brno: Nová škola, ISBN 978-80-7289-906-7.
- HARTL, P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-803-1.
- PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0367-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017.
- SIEGLOVÁ, D. 2019. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-271-2254-7.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. 2009. *Jak modelovat čtenářské strategie*. In *Kritické listy*. Praha. ISSN 1214-5823.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HÁJKOVÁ, E. – ELIÁŠKOVÁ, K. – LIPTÁKOVÁ, Ľ. – SZYMAŃSKA, M. 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, ISBN 978-80-7489-595-1.

Autor:

Titul, jméno a příjmení autora: Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková
Univerzita: Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra českého jazyka a literatury
Adresa pracoviště: Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc
e-mail: adela.stepankova01@upol.cz
školicel: Mgr. Jana Sladová, Ph. D.

VYTVÁRANIE ZÁKLADOV PRE KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Lenka ŠUTOVCOVÁ

Abstrakt: Rozvoj kritického myslenia predstavuje v edukácii dlhodobý proces, ktorý je potrebný začať už v rannom detstve. Štátny vzdelávací program primárneho stupňa vzdelávania na Slovensku vymedzuje, ako jednu z jeho hlavných cieľových požiadaviek, vytváranie základov pre kritické myslenie. V súvislosti so zvyšovaním úrovne kritického myslenia žiakov v edukačnom procese je dôležité zamerať sa najmä na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov, ktoré sú hierarchicky usporiadané v rámci revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov. Predpokladom zámerného rozvíjania vyšších kognitívnych procesov je poznanie príslušných aktívnych sloví, ktoré vymedzujú jednotlivé kategórie Bloomovej taxonómie. Na základe týchto aktívnych sloví dokážeme identifikovať, ktoré kognitívne schopnosti by sa mali rozvíjať, a aká úroveň kognitívnych procesov je potrebná pre zvládnutie učiva. Cieľom predkladaného príspevku je zistiť mieru využívania aktívnych sloví pri tvorbe vzdelávacích aktivít vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov primárneho stupňa vzdelávania.

Kľúčové slová: kritické myslenie, vyššie kognitívne procesy, revidovaná Bloomova taxonómia, aktívne slovesá

Úvod

Súčasná doba je sprevádzaná technologickým pokrokom, prudkým rastom poznatkov a informácií, ktoré výrazne ovplyvňujú každodenný život človeka (Halpern, 2014; Gelerstein et al., 2016). Informačná spoločnosť prináša nové požiadavky na človeka a vzdelávanie v podobe rozvíjania kľúčových kompetencií, ktoré umožnia flexibilne, tvorivo, kriticky a podnetne pristupovať k rôznym informáciám a životným situáciám (Turek, 2014; Halpern, 2014; Veeravagu et al., 2010; Utami et al., 2017). Základný rámec rozvíjania kľúčových kompetencií vychádza z Odporúčania Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, ktoré tvorí referenčný dokument pre členské krajiny Európskej únie (EÚ) v oblasti rozvoja vzdelávania, odbornej prípravy a učenia sa zameraného na kompetencie (Rada EÚ, 2018). Snaha o presadzovanie rozvoja kľúčových kompetencií prostredníctvom edukačného procesu je v Slovenskej republike dlhodobá a s pojmom kritické myslenie sa v akademickom a školskom prostredí stretávame čoraz častejšie. Zoznam kľúčových kompetencií v SR vymedzuje Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (ŠVP, 2015). Medzi jeho hlavné ciele patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií a kognitívnych schopností žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách, a vytvoriť tak u nich základy pre kritické myslenie.

V súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia počas edukačného procesu je potrebné sa zamerať najmä na vyššie kognitívne procesy (procesy myslenia), ktoré sú vymedzené v Bloomovej taxonómii vzdelávacích (kognitívnych) cieľov. Pri vymedzení koncepčného rámca kritického myslenia sa prienikom mnohých definícií kritického myslenia stáva Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov a jej najvyššie úrovne myslenia (vyššie kognitívne procesy) ako sú analyzovať, hodnotiť a tvoriť (syntéza) (Lai, 2011). Viacerí autori (Facione, 1990; Kennedy et al. 1991; Halpern, 1998; Willingham, 2007) vo svojich štúdiách prirovnávajú vyššie kognitívne

procesy k zložkám kritického myslenia. Okrem toho je Bloomova taxonómia často interpretovaná ako východisko kritického myslenia (Paul, Elder, Bartell, 1997). Bloomova taxonómia je prostriedkom, ktorý umožňuje podporovať kritické myslenie pri učení. Existuje spojitosť medzi spôsobom zamerania vzdelávacích aktivít a otázok, ktoré učiteľ kladie, a typom či úrovňou myslenia prebiehajúcim u žiakov. Keď si učitelia pri vytváraní vzdelávacích aktivít a otázok uvedomujú ich zameranie, tak môžu ovplyvňovať spôsob myslenia, ktorý chcú u žiakov dosiahnuť. Žiaci premýšľajúci na „vyššej“ úrovni, dokážu lepšie použiť naučené poznatky v porovnaní so žiakmi, ktorých myslenie zostáva len na úrovni rozpoznávania faktov a ich vyvolania z pamäti. Rôzna úroveň zamerania jednotlivých vzdelávacích aktivít alebo otázok sú spúšťacím mechanizmom odlišných druhov myšlienkových procesov (na odlišných úrovniach). Cieľom vyučovania by malo byť podnecovať žiakov k vyššej úrovni myslenia, aby mohli svoje vedomosti a nápady zužitkovať v rámci každodenného života (Petrasová, 2003). Na základe uvedeného sú predmetom nášho výskumu aktívne slovesá vymedzované v rámci vyšších kognitívnych procesov, ktoré sa významne podieľajú na zvyšovaní úrovne kritického myslenia, a zároveň dopomáhajú naplňovať jeden z hlavných cieľov Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie na Slovensku.

V Bloomovej taxonómii sú hierarchicky usporiadané kognitívne ciele, ktoré zahŕňajú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností (vnímanie, pamäť, myslenie a aj tvorivosť), a ktoré si majú žiaci rozvíjať a dosiahnuť prostredníctvom edukačného procesu (Turek, 2008). Využitie Revidovanej Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov je širokospektrálne. Tvorí východisko pri zámernom rozvíjaní vyšších kognitívnych procesov a zvyšovaní úrovne kritického myslenia (Lai, 2011). Uplatňuje sa pri analýze edukačných cieľov (čo sa vlastne od žiaka požaduje), pri tvorbe úloh naplňajúcich edukačný cieľ (výber aktivít), pri výbere formátu hodnotenia dosiahnutia cieľa a pri tvorbe prehľadu žiadaných kognitívnych procesov v tematickom celku alebo pláne. Taxonómia poskytuje učiteľovi návod, keď zvažuje, ako postaviť učebnú úlohu, ako vysvetliť učivo, aby nerozvíjalo len zapamätanie (memorovanie), ale aj schopnosti aplikovať vedomosti, analyzovať informácie, hodnotiť a tvoriť nové riešenia. Štruktúra taxonómie dopomáha efektívne a dôkladne určiť úroveň kognitívnych procesov, ktoré má vybraná vzdelávacia aktivita počas edukačného procesu rozvíjať (Tomčíková, 2013). Aj keď sa o hierarchickosti taxonómie vedú diskusie, dôležité je, že revidovaná taxonómia predstavuje nástroj na zosúladenie vzdelávacích štandardov - edukačných cieľov - vzdelávacích aktivít a spôsobov hodnotenia (Brestenská a kol., 2014; Csachová, 2016). Podľa Zapalskej et al. (2018) môže taxonómia slúžiť ako východiskový bod pri vytváraní a uplatňovaní vzdelávacích aktivít počas edukačného procesu, ktoré podporujú zvyšovanie úrovne kritického myslenia u žiakov.

Jednotlivé kategórie vyšších kognitívnych procesov vymedzujú aktívne slovesá. Na základe týchto aktívnych slovies dokážeme identifikovať, ktoré kognitívne schopnosti by sa mali v rámci edukačného procesu rozvíjať, a aká úroveň kognitívnych procesov je potrebná pre zvládnutie učiva (Vincejová, 2013). Dôležitosť poznania aktívnych slovies učiteľmi súvisí predovšetkým s možnosťou zámerného vytvárania vzdelávacích aktivít, ktoré podporujú využívanie a rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov. Cílené používanie aktívnych slovies vyšších kognitívnych procesov pri tvorbe vzdelávacích aktivít, otázok a úloh dopomáha zvyšovať úroveň kritického myslenia žiakov (Veeravagu et al., 2010; Gillies et al., 2012; Mohamm-Saidou et al., 2015; Rosli, Maarof, 2017).

1 Metodológia

Hlavným cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť mieru využívania aktívnych slovies pri tvorbe vzdelávacích aktivít vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov primárneho stupňa vzdelávania.

Výskumný cieľ

1. Zistiť mieru využívania aktívnych slovies pri tvorbe vzdelávacích aktivít vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov.

Výskumné otázky

1. Aká je miera využívania aktívnych slovies vymedzených v rámci vyšších kognitívnych procesov, ktoré učiteľ využíva pri tvorbe vzdelávacích aktivít vo vzťahu k ich dĺžke pedagogickej praxe?

1.1 Výskumná metóda

V pedagogickom výskumne sme použili výskumnú metódu dotazník. Dotazníkový prieskum bol realizovaný v roku 2021 (marec až apríl) prostredníctvom online dotazníka vlastnej konštrukcie. Dotazník bol tvorený viacerými položkami s rôznymi typmi otázok. Hlavná časť dotazníka obsahovala vymedzené aktívne slovesá v rámci kategórií vyšších kognitívnych procesov. Zoznam aktívnych slovies vznikol na základe štúdia odbornej literatúry a analýzy revidovanej Bloomovej taxonómie (Anderson, Krathwohl, 2001), prostredníctvom ktorej sme vymedzili 33 aktívnych slovies charakteristických pre vyššie kognitívne procesy (analyzovať, hodnotiť, tvoriť). Každý vyšší kognitívny proces reprezentovalo 11 aktívnych slovies, ktoré sa najčastejšie uvádzajú v jednotlivých kategóriách Bloomovej taxonómie. Položky v dotazníku (vybrané aktívne slovesá) obsahovali jednotnú hodnotiacu škálu od 0 po 4 (0 = nikdy; 1 = občas; 2 = často; 3 = veľmi často; 4 = stále), ktorá vyjadrovala mieru ich využívania učiteľmi pri tvorbe vzdelávacích aktivít. Vo vzťahu k charakteru dotazníka nebolo priamo uvedené, ktoré aktívne slovesá sú špecifické pre jednotlivé vyššie kognitívne procesy, aby učelia nemali tendenciu pri vyplňaní online dotazníka označiť rovnaké rozptýlenie odpovedí pri každom vyššom kognitívnom procese. Okrem spomenutého boli v dotazníku aktívne slovesá poprehadzované naprieč jednotlivými vyššími kognitívnymi procesmi.

Získané dáta sme vyhodnocovali prostredníctvom absolútnych, relatívnych a priemerných hodnôt, a následne interpretovali vo forme tabuliek. Výsledky sú vyjadrené aj textovou analýzou najpodstatnejších zistení súvisiacich s mierou využívania aktívnych slovies učiteľmi podľa ich dĺžky pedagogickej praxe pri tvorbe vzdelávacích aktivít.

1.2 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 110 učiteľov primárneho stupňa vzdelávania na Slovensku. V tabuľke 1 sú uvedené počty a percentuálne zastúpenie respondentov podľa ich dĺžky pedagogickej praxe.

Tabuľka 1: Rozdelenie respondentov podľa dĺžky pedagogickej praxe

Dĺžka pedagogickej praxe	Menej ako 5 rokov		5 – 10 rokov		11 – 15 rokov		16 – 20 rokov		Viac ako 21 rokov		Spolu	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Počet respondentov	35	31,82	16	14,54	18	16,36	14	12,73	27	24,55	110	100

Zdroj: vlastné spracovanie, 2021

Na základe údajov vyplývajúcich z tabuľky 1 konštatujeme, že do dotazníkového prieskumu sa zapojilo najviac učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe menej ako 5 rokov, a to s počtom 35 (31,82 %). Druhú najväčšiu skupinu predstavovali učitelia s počtom 27 (24,55 %), ktorých dĺžka pedagogickej praxe bola viac ako 21 rokov. Pomerne rovnaký počet respondentov bol v zastúpení ostatných kategórií vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe. Najmenšiu skupinu respondentov tvorili učitelia s dĺžkou pedagogickej praxe 16 až 20 rokov, a to s počtom 14 (12,73 %).

1.3 Výsledky výskumu

Pedagogickým výskumom sme zistili mieru využívania aktívnych slovíes pri tvorbe vzdelávacích aktivít vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov. Pri každom aktívnom slovese boli odpovede respondentov zaradené do 5 kategórií podľa ich nadobudnutej pedagogickej praxe. Z hľadiska vyhodnocovania výsledkov z dotazníkového šetrenia sa získané dáta vyhodnocovali v rámci jednotlivých kategórií vyšších kognitívnych procesov.

Mieru využívania jednotlivých aktívnych slovíes pri vyššom kognitívnom procese „Analyzovať“ reprezentujú výsledky uvedené v Tabuľke 2.

Tabuľka 2: Využívanie aktívnych slovíes v kategórii kognitívneho procesu „Analyzovať“ podľa dĺžky pedagogickej praxe

Kognitívny proces	ANALYZOVAŤ				
	Dĺžka pedagogickej praxe				
	Menej ako 5 rokov	5 – 10 rokov	11 - 15 rokov	16 – 20 rokov	Viac ako 21 rokov
	Priemer (M)				
Usporiadať prvky	1,91	2,06	1,89	2,00	2,19
Rozčleniť	1,74	1,69	1,67	1,29	1,93
Hľadať spoločné znaky	2,09	1,75	1,94	1,93	2,15
Klasifikovať podľa určitých kritérií	1,34	1,56	1,67	1,50	1,70
Porovnávať	2,49	2,31	2,39	2,43	2,30
Rozlišovať	2,23	2,00	1,72	1,86	2,26
Zisťovať	2,20	2,19	2,17	2,36	2,19
Oddeliť	1,66	1,50	1,50	1,43	1,59
Štruktúrovať	1,34	1,25	1,39	1,43	1,89
Urobiť rozbor	1,03	1,31	1,50	2,20	1,78
Dedukovať	1,26	1,38	1,33	1,36	1,41

Zdroj: vlastné spracovanie, 2021 (Priemer= M)

Výsledky v tabuľke 1 ukazujú, že učitelia, ktorí majú dĺžku praxe menej ako 5 rokov najviac využívajú aktívne sloveso „**Porovnávať**“ (M= 2,49). Uvedené sloveso malo najväčšiu mieru využívania oproti iným slovesám, a to v každej kategórii podľa rozdelenia dĺžky pedagogickej praxe (tab. 2). V kategórii 5 až 10 rokov je priemer využívania daného slovesa 2,31 (M=2,31). V kategórii 11 až 15 rokov je priemer využívania 2,39 (M= 2,39). V kategórii 16 až 20 rokov je priemer využívania 2,43 (M= 2,43) a učitelia s pedagogickou dĺžkou praxe viac ako 21 rokov majú priemer využívania 2,30 (M= 2,30). Môžeme tak konštatovať, že úlohy na vzájomné

porovnávanie sú v pedagogickej praxi primárneho stupňa využívané „často“ (M= 2). Aktívne sloveso „**Dedukovať**“ patrí medzi najmenej využívané u učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 až 15 rokov (M= 1, 33) a u učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe viac ako 21 rokov (M=1,41). Aktívne sloveso „**Rozčleniť**“ je najmenej využívané u učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 až 20 rokov (M= 1,29). U učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe 5 až 10 rokov sa medzi najmenej využívané aktívne sloveso radí „**Štruktúrovať**“ (M= 1,25). Aktívne sloveso „**Urobiť rozbor**“ je najmenej využívané učiteľmi s dĺžkou pedagogickej praxe menej ako 5 rokov (M= 1,03). Priemerná hodnota najmenej využívaných aktívnych sloves vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov sa pohybuje pod hodnotou 1,5 (M= 1,5). Komplexný pohľad na uvedené výsledky naznačuje, že vo vzdelávacích aktivitách na prvom stupni vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov sa jednotlivé aktívne slovesá využívajú „občas“ (M= 1) a „často“ (M= 2).

Mieru využívania jednotlivých aktívnych sloves pri vyššom kognitívnom procese „*Hodnotiť*“ reprezentujú výsledky uvedené v Tabuľke 3.

Tabuľka 3: Využívanie aktívnych sloves v kategórii kognitívneho procesu „*Hodnotiť*“ podľa dĺžky pedagogickej praxe učiteľov

Kognitívny proces	HODNOTIŤ				
	Dĺžka pedagogickej praxe				
	Menej ako 5 rokov	5 – 10 rokov	11 – 15 rokov	16 – 20 rokov	Viac ako 21 rokov
	Priemer (M)				
Vyhľadať (informácie)	2,12	1,69	2,28	2,00	2,33
Porovnať na základe určitého kritéria	1,69	1,56	1,72	1,86	1,85
Hodnotiť	2,20	1,86	2,11	1,86	2,48
Vyvodzovať (závery)	1,60	1,63	1,44	1,76	1,93
Uviesť (klady a zápory)	1,91	1,81	1,72	2,00	2,19
Zdôvodniť	2,09	2,13	2,00	2,07	2,11
Argumentovať	1,77	1,63	1,44	1,93	1,74
Vysvetliť	2,60	2,06	2,06	2,50	2,41
Rozhodnúť	2,23	2,13	1,94	2,14	2,30
Vybrať (klady, zápory)	1,80	2,06	1,72	1,71	2,33
Odhadnúť	1,37	1,75	1,72	1,50	1,63

Zdroj: vlastné spracovanie, 2021 (Priemer= M)

Výsledky v tabuľke 3 ukazujú učiteľia s dĺžkou pedagogickej praxe menej ako 5 rokov využívajú pri tvorbe vzdelávacích aktivít najviac aktívne sloveso „**Vysvetliť**“ (M= 2,60). Uvedené sloveso má najvyššiu mieru využívania aj učiteľmi, ktorých dĺžka pedagogickej praxe je 16 až 20 rokov (M= 2,50). Učiteľia s dĺžkou pedagogickej praxe viac ako 21 rokov označovali za najčastejšie využívané aktívne sloveso pri tvorbe vzdelávacích aktivít „**Hodnotiť**“ (M= 2,48). Aktívne sloveso „**Vyhľadať**“ (M= 2,28) malo najväčšiu mieru využívania učiteľmi s dĺžkou pedagogickej praxe 11 až 15 rokov. Učiteľia s dĺžkou pedagogickej praxe 5 až 10 rokov najviac využívajú „**Zdôvodniť**“ (M= 2,13) a „**Rozhodnúť**“ (2,13). Môžeme tak konštatovať, že vzdelávacie aktivity na vysvetľovanie sú u učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe menej ako 5 rokov a 16 až 20 rokov využívané „často“ (M= 2) a „veľmi často“ (M= 3).

Vzdelávacie aktivity na hodnotenie sú učiteľmi s dĺžkou pedagogickej praxe viac ako 21 rokov využívané „občas“ (M= 1) a „často“ (M= 2). Aktivity zamerané na zdôvodňovanie sú u učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe 5 až 10 rokov využívané „občas“ (M= 1) a „často“ (M= 2). Učiteľmi s dĺžkou pedagogickej praxe menej ako 5 rokov, 16 až 20 rokov a viac ako 21 rokov je najmenej využívaným aktívnym slovesom **„Odhadnúť“**. S dĺžkou pedagogickej praxe učiteľov 11 až 15 rokov sú najmenej využívanými aktívnymi slovesami práve **„Zdôvodniť“** (M= 1,44) a **„Vyvodzovať (závery)“** (M= 1,44). Môžeme tak konštatovať, že predmetné aktívne slovesá sú do vzdelávacích aktivít implementované „občas“ (M= 1) a „často“ (M= 2). Komplexný pohľad na uvedené výsledky naznačuje, že vo vzdelávacích aktivitách na prvom stupni vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov sa jednotlivé aktívne slovesá využívajú „občas“ (M= 1) a „často“ (M= 2).

Mieru využívania jednotlivých aktívnych slovies pri vyššom kognitívnom procese „*Tvoriť*“ reprezentujú výsledky uvedené v Tabuľke 4.

Tabuľka 4: Využívanie aktívnych slovies v kategórii kognitívneho procesu „*Tvoriť*“ podľa dĺžky pedagogickej praxe učiteľov

Kognitívny proces	TVORIŤ				
	Dĺžka pedagogickej praxe				
	Menej ako 5 rokov	5 – 10 rokov	11 – 15 rokov	16 – 20 rokov	Viac ako 21 rokov
	Priemer (M)				
Kombinovať	1,49	1,75	1,50	1,43	1,70
Navrhnuť	2,03	2,25	2,17	2,21	2,19
Reorganizovať	0,83	1,06	1,00	1,14	1,15
Vytvoriť (tabuľku, plán...)	1,63	1,69	1,39	1,36	1,74
Naplánovať	1,57	1,56	1,94	1,79	1,48
Poskladať	2,03	1,81	1,44	2,07	2,22
Zostrojiť	1,66	1,50	1,50	1,86	1,93
Predstavovať si	2,46	2,19	2,28	2,14	2,41
Zdokonaľiť	1,74	1,38	1,72	1,64	1,30
Vymyslieť	2,54	2,38	2,39	2,50	2,44
Produkovať	1,31	1,25	1,50	1,29	1,67

Zdroj: vlastné spracovanie, 2021 (Priemer= M)

Výsledky v tabuľke 4 ukazujú, že najviac využívaným aktívnym slovesom učiteľmi v každej jednej kategórii vo vzťahu k ich dĺžke pedagogickej praxe je **„Vymyslieť“**. Uvedené sloveso sa v daných kategóriách pohybuje medzi priemernými hodnotami 2,38 (M= 2,38) a 2,54 (M= 2,54). Môžeme tak konštatovať, že úlohy na vymýšľanie sú v pedagogickej praxi primárneho stupňa využívané „často“ (M= 2) až „veľmi často“ (M= 3). Medzi najmenej využívané aktívne sloveso patrí **„Reorganizovať“**. Spomínané sloveso dosiahlo najnižšiu priemernú hodnotu v každej kategórii rozdelenia vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov. Priemerná hodnota najmenej využívaného aktívneho slovesa sa pohybovala medzi hodnotou 0,83 (M= 0,83) až 1,15 (M= 1,15). Môžeme tak konštatovať, že vzdelávacie aktivity zamerané na reorganizovanie, teda nové usporiadanie alebo vytvorenie niečoho nového sú učiteľmi prvého stupňa využívané „občas“ (M= 1). Na základe uvádzaného môžeme konštatovať, že využívanie niektorých aktívnych slovies využívajú učelia „často“ (M= 2), avšak v žiadnom z vybraných aktívnych slovies nedosiahli priemerné hodnoty ich využívania kategórie „veľmi často“ (M= 3) a „stále“ (M= 4). V súvislosti s uvádzaným hodnotíme využívanie aktívnych slovies učiteľmi na primárnom stupni vzdelávania vo vzťahu k ich rôznej dĺžke pedagogickej praxe za

nedostatočné.

V predchádzajúcom texte sme prezentovali úroveň využívania aktívnych slovies učiteľmi vo vzťahu k ich rôznej dĺžke pedagogickej praxe v rámci jednotlivých vyšších kognitívnych procesov. V nasledujúcej tabuľke 5 sme zosumarizovali priemerné hodnoty miery využívania aktívnych slovies učiteľmi naprieč všetkými vyššími kognitívnymi procesmi.

Tabuľka 5: Súhrnné priemerné hodnoty miery využívania vybraných aktívnych slovies

Kognitívny proces	ANALYZOVAŤ				
	Dĺžka pedagogickej praxe				
	Menej ako 5 rokov	5 – 10 rokov	11 - 15 rokov	16 – 20 rokov	Viac ako 21 rokov
	Priemer (M)				
Usporiadať prvky	1,91	2,06	1,89	2,00	2,19
Rozčleniť	1,74	1,69	1,67	1,29	1,93
Hľadať spoločné znaky	2,09	1,75	1,94	1,93	2,15
Klasifikovať podľa určitých kritérií	1,34	1,56	1,67	1,50	1,70
Porovnávať	2,49	2,31	2,39	2,43	2,30
Rozlišovať	2,23	2,00	1,72	1,86	2,26
Zisťovať	2,20	2,19	2,17	2,36	2,19
Oddeliť	1,66	1,50	1,50	1,43	1,59
Štruktúrovať	1,34	1,25	1,39	1,43	1,89
Urobiť rozbor	1,03	1,31	1,50	2,20	1,78
Dedukovať	1,26	1,38	1,33	1,36	1,41
Vyhľadať (informácie)	2,12	1,69	2,28	2,00	2,33
Porovnať na základe určitého kritéria	1,69	1,56	1,72	1,86	1,85
Hodnotiť	2,20	1,86	2,11	1,86	2,48
Vyvodzovať (závery)	1,60	1,63	1,44	1,76	1,93
Uviesť (klady a zápory)	1,91	1,81	1,72	2,00	2,19
Zdôvodniť	2,09	2,13	2,00	2,07	2,11
Argumentovať	1,77	1,63	1,44	1,93	1,74
Vysvetliť	2,60	2,06	2,06	2,50	2,41
Rozhodnúť	2,23	2,13	1,94	2,14	2,30
Vybrať (klady, zápory)	1,80	2,06	1,72	1,71	2,33
Odhadnúť	1,37	1,75	1,72	1,50	1,63
Kombinovať	1,49	1,75	1,50	1,43	1,70
Navrhnuť	2,03	2,25	2,17	2,21	2,19
Reorganizovať	0,83	1,06	1,00	1,14	1,15
Vytvoriť (tabuľku, plán...)	1,63	1,69	1,39	1,36	1,74
Naplánovať	1,57	1,56	1,94	1,79	1,48
Poskladať	2,03	1,81	1,44	2,07	2,22
Zostrojiť	1,66	1,50	1,50	1,86	1,93
Predstavovať si	2,46	2,19	2,28	2,14	2,41
Zdokonaľiť	1,74	1,38	1,72	1,64	1,30

Vymyslieť	2,54	2,38	2,39	2,50	2,44
Produkovať	1,31	1,25	1,50	1,29	1,67

Zdroj: vlastné spracovanie, 2021(Priemer= M)

Výsledky v tabuľke 5 ukazujú, že učitelia, ktorí majú dĺžku pedagogickej praxe menej ako 5 rokov a 11 až 15 rokov využívajú pri tvorbe vzdelávacích aktivít najviac aktívne slovesá „**Porovnávať**“. Aktívne sloveso „**Vymyslieť**“ je najviac využívaním učiteľmi, ktorí majú dĺžku pedagogickej praxe 5 až 10 rokov, 11 až 15 rokov a 16 až 20 rokov. U učiteľov s dĺžkou ich pedagogickej praxe viac ako 21 rokov je najviac využívaným aktívnym slovesom „**Hodnotiť**“. Môžeme tak konštatovať, že úlohy na porovnávanie, vymýšľanie, vysvetľovanie a hodnotenie sú učiteľmi primárneho stupňa vzdelávania rôznej dĺžky ich pedagogickej praxe využívané „často“ (M=2). Priemerná hodnota spomínaných aktívnych slovies sa pohybuje medzi hodnotou 2,38 a 2,50. V žiadnom z vybraných aktívnych slovies nedosiahli priemerné hodnoty ich využívania kategórie „veľmi často“ (M=3) a „stále“ (M=4).

V nasledujúcej tabuľke 6 uvádzame výsledky rozdielov v priemerných hodnotách miery využívania jednotlivých aktívnych slovies naprieč všetkými vyššími kognitívnymi procesmi.

Tabuľka 6: Rozdiely v priemerných hodnotách miery využívania vybraných aktívnych slovies

Aktívne slovesá / Škála	1 - 2	2 - 3	3 - 4	4 - 5	2 - 4	2 - 5	3 - 1	3 - 5	4 - 1
Usporiadať prvky	0,15	0,17	0,11	0,19	0,60	0,13	0,02	0,30	0,09
Rozčleniť	0,05	0,02	0,38	0,64	0,40	0,24	0,07	0,26	0,45
Hľadať spoločné znaky	0,34	0,19	0,01	0,22	0,18	0,40	0,15	0,21	0,16
Klasifikovať podľa určitých kritérií	0,22	0,11	0,17	0,20	0,06	0,14	0,33	0,03	0,16
Porovnávať	0,18	0,08	0,04	0,13	0,12	0,01	0,10	0,09	0,06
Rozlišovať	0,23	0,28	0,14	0,40	0,14	0,26	0,51	0,54	0,51
Zisťovať	0,01	0,02	0,19	0,17	0,17	0,00	0,03	0,02	0,04
Oddeliť	0,16	0,00	0,07	0,16	0,07	0,09	0,16	0,09	0,23
Štruktúrovať	0,09	0,14	0,04	0,46	0,18	0,64	0,05	0,50	0,09
Urobiť rozbor	0,28	0,19	0,70	0,42	0,89	0,47	0,47	0,28	1,17
Dedukovať	0,09	0,05	0,03	0,05	0,02	0,03	0,07	0,08	0,10
Vyhľadať (informácie)	0,43	0,59	0,28	0,33	0,34	0,64	0,16	0,05	0,12
Porovnať na základe určitého kritéria	0,13	0,16	0,14	0,01	0,30	0,29	0,03	0,13	0,17
Hodnotiť	0,14	0,25	0,25	0,62	0,00	0,62	0,09	0,37	0,34
Vyvodzovať (závery)	0,03	0,19	0,32	0,17	0,13	0,30	0,16	0,49	0,16
Uviesť (klady a zápory)	0,10	0,09	0,28	0,19	0,19	0,38	0,19	0,47	0,09
Zdôvodniť	0,04	0,13	0,07	0,04	0,06	0,02	0,06	0,11	0,02
Argumentovať	0,14	0,19	0,49	0,19	0,30	0,11	0,33	0,30	0,16
Vysvetliť	0,54	0,00	0,44	0,09	0,44	0,35	0,54	0,35	0,10
Rozhodnúť	0,10	0,19	0,20	0,16	0,01	0,17	0,29	0,36	0,09

Vybrať (klady, zápory)	0,08	0,34	0,01	0,62	0,35	0,27	0,08	0,61	0,09
Odhadnúť	0,38	0,03	0,22	0,13	0,25	0,12	0,35	0,09	0,13
Kombinovať	0,26	0,25	0,07	0,27	0,32	0,05	0,01	0,20	0,06
Navrhnuť	0,22	0,08	0,04	0,02	0,04	0,06	0,14	0,02	0,09
Reorganizovať	0,23	0,06	0,14	0,01	0,08	0,09	0,17	0,15	0,31
Vytvoriť (tabuľku, plán...)	0,01	0,30	0,03	0,38	0,33	0,05	0,24	0,35	0,03
Naplánovať	0,01	0,35	0,15	0,31	0,23	0,08	0,37	0,46	0,22
Poskladať	0,22	0,37	0,63	0,15	0,26	0,41	0,59	0,78	0,04
Zostrojiť	0,16	0,00	0,36	0,07	0,36	0,43	0,16	0,43	0,20
Predstavovať si	0,27	0,09	0,14	0,27	0,05	0,22	0,18	0,13	0,32
Zdokonaľiť	0,36	0,34	0,08	0,34	0,26	0,08	0,02	0,42	0,10
Vymyslieť	0,16	0,01	0,11	0,06	0,12	0,06	0,15	0,05	0,04
Produkovať	0,06	0,25	0,21	0,38	0,04	0,42	0,19	0,17	0,02

Zdroj: vlastné spracovanie, 2021; 1= menej ako 5 rokov; 2= 5 - 10 rokov; 3= 11- 15 rokov; 4= 16 - 20 rokov; 5= viac ako 21 rokov

Výsledky tabuľky 6 ukazujú, že rozdiely v priemerných hodnotách miery využívania jednotlivých aktívnych slovík vo vzťahu k rôznej dĺžke pedagogickej praxe učiteľov sú minimálne, mnohokrát úplne rovnaké. Najvýznamnejší rozdiel miery využívania aktívneho slovesa „**Urobiť rozbor**“ s hodnotou 1,17 sme zaznamenali vo využívaní medzi kategóriou učiteľov, ktorých dĺžka pedagogickej praxe je menej ako 5 rokov a 16 až 20 rokov. Napriek tomu môžeme konštatovať, že miera využívania aktívnych slovík je bez väčších rozdielov.

Záver

Predkladaná empirická štúdia je zameraná na výskum vyšších kognitívnych procesov na úrovni primárneho vzdelávania na Slovensku. Prináša výsledky dotazníkového šetrenia u 110 respondentov (učiteľov 1. stupňa ZŠ), ktorí boli rozdelení do piatich kategórií podľa ich dĺžky pedagogickej praxe. Respondenti označovali na škále od „nikdy“ do „stále“, do akej miery využívajú aktívne slovesá (patriace k vyšším kognitívnym procesom) pri tvorbe vzdelávacích aktivít pre žiakov.

Z dosiahnutých výsledkov konštatujeme, že skúmané aktívne slovesá vymedzené v rámci vyšších kognitívnych procesov sú učiteľmi vo vzťahu k ich dĺžke pedagogickej praxe implementované do vzdelávacích aktivít „občas“ (M= 1) a „často“ (M= 2). Priemerné hodnoty v jednotlivých kategóriách sú ukazovateľom toho, že učitelia pri tvorbe vzdelávacích aktivít nedávajú dostatočný priestor žiakom, aby pri riešení zadaných aktivít využívali vyššie myšlienkové operácie. V žiadnom z vybraných aktívnych slovík nedosiahli priemerné hodnoty ich využívania kategórie „veľmi často“ (M= 3) a „stále“ (M= 4).

Rozdiely v priemerných hodnotách miery využívania jednotlivých aktívnych slovík vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov sú minimálne, čo znamená, že rozvoj schopností smerujúcich k vyšším kognitívnym procesom je nedostatočný. Za týmto výsledkom bezpochyby stojí množstvo skúmaných aktívnych slovík a nízka škála, na ktorej učitelia hodnotili ich rozvíjanie, ktorá sa pohybovala od „nikdy“ po „stále“.

Výsledky výskumu poukázali na nedostatočnú úroveň rozvíjania vyšších kognitívnych procesov. Z výsledných priemerných hodnôt je zrejmé, že vybrané aktívne slovesá, ktoré sú

v pedagogickej praxi implementované cez rozvoj vyšších kognitívnych schopností, sú rozvíjané len na priemernej úrovni. Výsledky tiež poukázali na minimálne rozdiely u učiteľov s rôznou dĺžkou ich pedagogickej praxe v rozvíjaní vyšších kognitívnych procesov. Uvedené závery výskumu považujeme za výzvu do pedagogickej praxe, kde odporúčame zintenzívniť všetky činnosti zacielené na rozvoj vyšších kognitívnych procesov. Výzva podporovať rozvíjanie spomínaných schopností by nemala ostať len teoretickou frázou, ale naopak, mala by sa pretvoriť do praktickej a sústavnej činnosti. Učitelia by mali by mali aktivizovať žiakov, vyžadovať od nich väčšiu zodpovednosť za svoje rozhodnutia a podporovať prezentáciu ich vlastných myšlienok.

Literatúra

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Abridged edition. New York : Longman, 2001. 333 p. ISBN 0-8013-1903-X .
- BRESTENSKÁ, B. a kol. 2014. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského. 2014, 123 s. ISBN 78-80-223-3621-5.
- CSACHOVÁ, S. 2016. Taxonómia učebných úloh vo vyučovaní geografie. In *Geografia*. ISSN 1335-9258, 2016, vol. 24, no. 1, p. 9 -14.
- FACIONE, P. 1990. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations*. [online]. 1990, [cit. 2019-05-19]. Dostupné na internete:<<https://eric.ed.gov/?id=ED315423>>.
- GELERSTEIN, D. et al. 2016. Designing and implementing a test for measuring criticalthinking in primary school. In *Thinking Skills and Creativity*. ISSN 1871-1871, 2016, vol. 20, p. 40-49.
- GILLIES, R. M. et. al. 2012. The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches. In *International Journal of Educational Research*. ISSN 0883-0355, 2012, vol. 53, no. 0, p. 93 -106.
- HALPERN, D. 2014. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York, NY : Psychology Press, 2014. 875 p. ISBN 9781848726291.
- HALPERN, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. In *American Psychologist*. ISSN 0003-066X, 1998, vol.4, no. 53, p. 449-455.
- KENNEDY, M. et al. 1991. Critical thinking: Literature Review and Needed Research. In *Educational values and cognitive instruction: Implications for Reform*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1991. 470 p.
- LAI, E. 2011. *Critical thinking: A literature review*. Pearson's Research Reports. [online]. USA, 2011, 50 p. [cit. 2019.05.25]. Dostupné na internete:<<http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>>.
- MOHAMM - SAIDO, G. et. al. 2015. Higher order thinking skilss among secondary school students in science learnings. In *The Malaysian Online Journal of Educational Science*. EISSN 2289-3024, 2015, vol. 3, no. 3, p. 13-20.
- PAUL R. W., ELDER, L. BARTELL T. 1991. *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. [online]. 1991, [cit. 2020-05-23]. Dostupné na internete:<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>> 196 p.

PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Bratislava: MPC, 2003. 98 s. ISBN 80-8045-307-1.

Rada EÚ. 2018. [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné na internete:<[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)>.

ROSLI, M. F. M., MAAROF, N. 2017. The effects of higher order thinking skilss (HOTS) questions in improving esl pupils' writing performance. In *e-Proceeding of the 5 th Global Summit on Education GSE*. [online]. 2017, [cit. 2019-010-26]. Dostupné na internete:<http://worldconferences.net/journals/wcik/toc/fullpaper/GSE_075.pdf>. e-ISBN 978-967-0792-15-6.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 27 s.

TOMČÍKOVÁ, I. 2013. Kognitívne ciele vo vyučovaní geografie miestnej krajiny na základnej škole. In *Geographia Cassoviensi*. ISSN 1337 – 6748, 2013, roč. 7, č.1 p. 157 – 162.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwers, 2008. 595 p. ISBN 8080781989.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

UTAMI, B. et al. 2017. Critical thinking skills profile of high school students in learning chemistry. In *International Journal of Science and Applied Science: Conference Series*. ISSN 2549-4627, 2017, vol. 1, no. 2, p. 124 – 130.

VEERAVAGU, J. et. al. 2010. Using Bloom's Taxonomy to Gauge Students' Reading Comprehension Performance. In *Canadian social science*. ISSN 1923-6697, 2010, vol. 6, no. 3, p. 205-212.

VINCEJOVÁ, E. 2013. *Plánovanie edukačných procesov*. Bratislava : MPC, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-527-9.

WILLINGHAM, D. 2007. Why is it so hard to teach? In *American Educator*. [online]. 2007, vol. 31, no. 8-19 [cit. 2019-05-23]. Dostupné na internete:<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf>. ISSN 0148-432X.

ZAPALSKA, A. M. et al. 2018. A Framework for Critical Thinking Skills Development Across Business Curriculum Using the 21st Century Bloom's Taxonomy. In *Interdisciplinary Education and Psychology*. ISSN 2576-8271 , 2018, vol. 2, no. 2, p. 33-47.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Lenka Šutovcová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra

e-mail: lenka.sutovcova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Monika Máčajová, PhD.

VYBRANÉ STRATÉGIE KOOPERÁCIE UČITEĽOV S RODIČMI ŽIAKOV 1. ROČNÍKA V OBDOBÍ ADAPTÁCIE

Radka TELEKOVÁ

Abstrakt: *V predkladanom príspevku upriamujeme pozornosť na otázky spolupráce učiteľov v 1. ročníku základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov. Vymedzenú problematiku uvádzame do kontextu s najčastejšími sa vyskytujúcimi adaptačnými ťažkosťami žiakov na začiatku školskej dochádzky a možnosťami ich eliminácie prostredníctvom vybraných spôsobov podpory dieťaťa i jeho rodiny. Obsahové zameranie vedeckej štúdie zároveň akcentuje dôležitosť aktuálnej problematiky, ktorá sa týka skvalitňovania profesijného rozvoja učiteľov v oblasti kooperácie s rodičmi žiaka. Cieľom príspevku je okrem teoretickej analýzy zistiť aj názory a skúsenosti učiteľov z praxe na možnosti spolupráce s rodičmi prvákov. V období adaptácie je nevyhnuté využívať potenciál rodiny, pretože jedine kvalitná spolupráca oboch inštitúcií môže napomôcť prevencii, prípadne eliminácii adaptačných ťažkostí žiaka.*

Kľúčové slová: *spolupráca, učitelia, rodičia, žiaci 1. ročníka, adaptácia,*

Úvod

Akademická úspešnosť žiaka na začiatku školskej dochádzky je podmienená aj súborom charakteristík rodinného prostredia, napr. kognitívna stimulácia v rodine, celková klíma rodiny, podmienky na domácu prípravu dieťaťa (Harvard Family Research Projekt, 2007). Poznanie jednotlivých ukazovateľov rodinného prostredia umožňuje optimalizáciu podmienok vzdelávania žiaka 1. ročníka v období adaptácie (Rimm-Kaufman, S., Pianta, C. R. 2000). V jeho priebehu sa môžu u jednotlivcov vyskytnúť adaptačné ťažkosti, ktorých riešenie a odstránenie vyžaduje spoluprácu učiteľov s rodičmi žiaka (Gagay, V. V –Grineva, K. Y. 2015; Slezáková, T. 2006). Začiatok školskej dochádzky prináša nové roly pre žiaka aj rodičov, ktorí sú konfrontovaní s novými možnosťami, právami a povinnosťami. V odbornej literatúre (Epstein, J. L 2002; Desforjes, CH. –Abouchaar, A. 2003; Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T. 2013; Boonk, L. a kol. 2018) nachádzame viacero benefitov v rámci vzdelávacích skúseností alebo sociálno-emocionálneho rozvoja dieťaťa, ktoré vyplývajú z partnerskej kooperácie učiteľa s rodičmi žiakov 1. ročníka. Efektívna spolupráca je konkretizovaná viacerými spôsobmi, čo očakáva dostatočnú prípravu a profesijný rozvoj učiteľa v danej oblasti. Vstup dieťaťa do 1. ročníka prináša mnohé zmeny, ktoré sa týkajú všetkých zainteresovaných strán. Daná situácia priamo nabáda k intenzívnej spolupráci, ktorá sa stáva nástrojom podpory začínajúceho školáka v období adaptácie.

1 Vstup dieťaťa do 1. ročníka základnej školy a výskyt adaptačných ťažkostí

Začiatok školskej dochádzky sa každoročne týka mnohých detí, z ktorých sa stávajú školáci. Na Slovensku majú možnosť plniť povinnú školskú dochádzku v štátnych, súkromných alebo cirkevných základných školách.

Centrum vedecko-technických informácií SR v štatistickej ročenke pre školský rok 2020/2021 uvádza počet žiakov v jednotlivých ročníkoch, v rámci štátnych, súkromných a cirkevných škôl. V zmysle zamerania našej práce, z údajov vyberáme informácie vzťahujúce sa na žiakov v 1. ročníku základnej školy. K 15.9.2020 bolo na Slovensku 51 280 žiakov 1. ročníka v štátnych školách, v cirkevných školách bolo 3 262 žiakov 1. ročníka a najmenej takýchto žiakov bolo v súkromných školách, ktoré navštevovalo 1 463 žiakov 1. ročníka. Sčítaním jednotlivých hodnôt zistíme, že v školskom roku 2020/2021 bolo na Slovensku 56 005 žiakov 1. ročníka. Z pohľadu pohlavia je zastúpenie dievčat a chlapcov v 1. ročníku vyvážené

vo všetkých základných školách. K údajom štatistickej ročenky za školský rok 2020/2021 patrí aj počet žiakov, ktorí opakovali ročník. Z celkového počtu žiakov opakovalo 1. ročník 681 žiakov, čo predstavuje 1,21%. V porovnaní so školským rokom 2019/2020 sa znížil počet žiakov 1. ročníka o 2 251 žiakov. Výrazný pokles vidíme v počte žiakov opakujúcich 1. ročník, ktorých bolo k 15.9.2019 až 3 091 žiakov, t. j. 5,28%.

Každý začínajúci školák sa vyznačuje individuálnymi vlastnosťami a predispozíciami pre školské vzdelávanie. V súčasnej pedagogickej praxi sa jedinečnosť každého žiaka stáva východiskom diferencovaného prístupu, ktorý je potrebný už v príprave budúceho školáka. Predpokladom úspešného začiatku školskej dochádzky je rešpektovanie optimálneho spôsobu rozvoja jednotlivca. Nie všetci začínajúci školáci zvládajú zmeny a nároky školského vzdelávania bezproblémovo. V období adaptácie (prispôsobovania sa) sa u nich vyskytujú adaptačné ťažkosti, ktoré majú rôznu mieru vplyvu na osobnosť žiaka a jeho vzdelávanie.

V novšej literatúre ich V.V. Gagay a Y.K. Grineva (2015) opisujú ako náročné situácie vyskytujúce sa na začiatku školského vzdelávania. Ak splnenie požiadaviek presahuje potenciál osobnosti žiaka ich zvládnuť, tak sú prítomné adaptačné ťažkosti. Očakávané predpoklady a schopnosti nie sú teda v súlade s individuálnou úrovňou žiaka. Následkom je vznik ťažkostí, ktoré podmieňujú negatívne emócie, školský neúspech alebo problematické dosahovanie cieľov. Z pohľadu náročnosti a vplyvu na osobnosť žiaka rozlišujú autori (2015) krátkodobé ťažkosti, ktoré žiaci prekonajú samostatne alebo s minimálnou pomocou dospelého a ťažkosti s intenzívnejším vplyvom na adaptáciu aj školské vzdelávanie. Podľa H. Fabiana (2000) sú adaptačné ťažkosti konkretizované individuálne vnímanou záťažou nielen pre jednotlivca, ale aj jeho okolie. V prípade nesúladu medzi osobnými a spoločenskými, školskými zručnosťami, postojmi a vedomosťami sa adaptácia stáva náročnejšou. Existencia danej situácie, resp. adaptačných ťažkostí vyžaduje optimálnu intervenciu a pozornosť zameranú na poznávanie, identifikovanie a podporu.

2 Účasť rodičov v období adaptácie začínajúcich školákov

Začiatok školskej dochádzky predstavuje novú situáciu nielen pre žiaka, ale aj jeho rodinu, čo E. W. Fthenakis (1998) konkretizuje ako „prechod rodiny“ a nielen dieťaťa. Podľa autora je tiež potrebné prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy charakterizovať nielen vonkajšími vlastnosťami, ale najmä vnútornými aspektmi osobnosti žiaka. Konkrétne nejde len o vymedzenie veku dieťaťa, ale tiež úroveň rozvoja jednotlivých zložiek osobnosti.

Efektívne prístupy k podpore plynulého prechodu a úspešnej adaptácie zahŕňajú participáciu rodiny (Fabian, H. – Dunlop, A-W. 2007). V období adaptácie je akcentovaná spolupráca s rodičmi, ktorá napomáha vzdelávaciemu úspechu žiaka. Smerom k rodičom je potrebné poskytnúť dostatok informácií týkajúcich sa očakávanej zmeny – začiatku školskej dochádzky žiaka. Rodičia sú následne zdrojom adekvátnej podpory a pomoci sledujúc plynulý prechod dieťaťa z materskej školy do 1. ročníka základnej školy.

Na základe uskutočnených štúdií, danú problematiku podobne približujú aj W. Griebel – R. Niesel (2000), ktorí hovoria o „zмене identity rodiny“ na začiatku školskej dochádzky žiaka. Učitelia aj rodičia poskytujú začínajúcim školákovi podporu, pričom môžu mať rozdielne predstavy a očakávania. Prostredníctvom vzájomnej spolupráce dochádza k ich objasneniu a obsahovo jednotnej kooperácii. Prepojenie a optimalizácia základných princípov umožňujú rozvíjanie vedomostí, zručností a schopností žiakov.

Potenciál vzájomnej spolupráce vyžaduje systematické uplatňovanie a cieľavedomé posilňovanie prostredníctvom rôznych spôsobov. Podľa existujúcich výskumov (Epstein, J. L. 2002; Desforges, CH. – Abouchaar, A. 2003; Boonk, L. a kol. 2018) má spolupráca medzi

školou, učiteľom a rodinou vplyv na výsledky žiakov v škole. Zároveň má dopad na rozvoj sociálno-emocionálnych zručností a celkovú pohodu žiaka.

Globálne a spoločenské zmeny podmieňujú celkový rozvoj výchovy a vzdelávania, vrátane možností spolupráce medzi rodinou a školou. Daná problematika poukazuje na potrebu prípravy a profesionálneho rozvoja učiteľov v rámci možností zapojenia rodičov, aktívnej spolupráce a prínosu pre žiaka (Driessen, G. – Smit, F. – Slegers, P. 2005; Pushor, D. 2014).

V pedagogickej praxi patrí angažovanosť rodičov k výzvam pre učiteľov, ktorí realizujú široké spektrum činností pre budovanie vzájomného vzťahu. V súčasnosti sú využívané tiež technické možnosti kontaktu. Učitelia musia disponovať potrebnými poznatkami, zručnosťami a schopnosťami pre prácu nielen so žiakmi, ale tiež ich rodičmi. Súčasťou prípravy učiteľov je formovanie schopností a motivácie pre prácu s viacerými zainteresovanými stranami, vrátane rodičov, vychádzajúc z poznaných benefítov (Murrell, 2001; Moll et al., 1992). Predpokladom sú komunikačné a organizačné schopnosti učiteľa, ktorý v kontakte s rodičmi spoznáva najmä žiaka v širších súvislostiach. Ďalšie predpoklady učiteľa, ktoré si osvojuje počas pregraduálnej prípravy a ako súčasť profesijného rozvoja pre zdokonalenie spolupráce s rodičmi žiakov, sú asertívna komunikácia, udržiavanie kontaktov viacerými spôsobmi, zapájania rodičov do výchovno-vzdelávacieho procesu a domácej prípravy, vodcovské schopnosti pre uskutočnenie skupinových činností. (Šteh, B. – Kalin, J. 2011)

2.1 Vybrané spôsoby spolupráce učiteľov s rodičmi

Rodičia predstavujú heterogénnu skupinu, čo je východiskom pre prispôsobenie spôsobov spolupráce. Autori poukazujú na priamu úmeru medzi spôsobom spolupráce a angažovanosťou rodičov, t. j. čím rozmanitejšie možnosti a širšia ponuka, tým väčšia pravdepodobnosť zapojenia rodičov. Podľa autorov je nevyhnutnou podmienkou partnerskej spolupráce vnímavý a podporujúci postoj učiteľov k rodičom, ktorí im nie sú ľahostajní. (Šteh, B. – Kalin, J. 2011)

Učiteľ disponuje mnohými spôsobmi, prostredníctvom ktorých realizuje spoluprácu s rodičmi žiakov. Pre budovanie vzájomnej kooperácie by rodičia mali nadobudnúť pocit, že sú učiteľmi vítaní a žiadúci. Ku konkrétnym možnostiam patrí zasielanie osobných správ alebo listov, telefonické hovory, elektronická komunikácia a pravidelné písomné hodnotenie, opis rozvoja žiaka. (Lewis et al., 2011). Vychádzajúc z výskumnej činnosti a pedagogickej praxe uvádza K. Margetts (1999) príklady aktívneho zapojenia rodičov žiaka na začiatku školskej dochádzky - návštevy v základnej škole, písomné alebo ústne poskytnutie informácií o školskom vzdelávaní, pravidelné stretnutia s učiteľom, spoločné podujatia o očakávaných zmenách a nevyhnutnej podpore žiaka v rodinnom prostredí. Podľa J. Einarsdóttir (2003), adekvátnu prípravu rodičov a dieťaťa umožňujú stretnutia pred začiatkom školskej dochádzky, ktoré poskytujú priestor na diskusiu. K. Margetts (1999) dopĺňa tiež prechodový program, ktorý zahŕňa participáciu rodičov. Daný program je zameraný na podporu plynulého prechodu dieťaťa z materskej školy a rodinného prostredia do 1. ročníka základnej školy. Obsahovou konkretizáciou je súbor aktivít a skúseností, ktoré sú adresované deťom, rodinám a odborníkom. K hlavným prvkom prechodového programu patrí komunikácia a vzťahy medzi školou a žiakom, jeho rodinou. (Transition: a positive start to school. Resource kit, 2017)

V pedagogickej praxi sú prítomné rozmanité príležitosti pre realizovanie spolupráce, zdieľanie predstáv a skúseností, zisk informácií a komunikáciu v súvisiacom obsahu. Učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania realizujú viaceré iniciatívne činnosti, prostredníctvom ktorých podnecujú prípravu a rozvoj dieťaťa aj rodičov. Uskutočňovanie daných aktivít sa zároveň stáva predpokladom prevencie adaptačných ťažkostí žiaka na začiatku školskej dochádzky.

3 Vyhodnotenie čiastkových zistení pedagogického výskumu

Súčasťou predkladaného príspevku sú ďalej čiastkové zistenia uskutočneného pedagogického výskumu. Použitou výskumnou metódou bol dotazník, v elektronickej podobe administrovaný učiteľom v školskom roku 2020/2021. Výskumnú vzorku tvorilo 104 respondentov, ktorými boli učitelia vyučujúci žiakov 1. ročníka základnej školy. V dotazníku boli najmä polozatvorené položky, na ktoré učitelia reagovali výberom z možností alebo formuláciou vlastnej odpovede. Jednotlivé položky v dotazníku boli dominantne zamerané na zistenia názorov a skúseností učiteľov k prejavom a príčinám adaptačných ťažkostí, možnostiam ich predchádzania a riešenia.

Pre potreby predkladaného príspevku sme zamerali našu pozornosť na položky týkajúce sa spôsobov spolupráce učiteľov s rodičmi žiakov 1. ročníka základnej školy. Cieľom vyhodnotenia daných položiek bolo zmapovať aktuálny stav uskutočňovania vybraných spôsobov spolupráce učiteľov s rodičmi žiakov 1. ročníka základnej školy z pohľadu učiteľov. Získané údaje sme podľa počtu odpovedí vyhodnotili v percentách. Kritériom analýzy vybraných údajov bola tiež dĺžka pedagogickej praxe učiteľov. Jednotlivé možnosti odpovede boli formulované v súlade s teoretickým ukotvením problematiky. Na základe odpovedí sú vyjadrené najpodstatnejšie zistenia týkajúce sa spôsobov spolupráce v kontexte adaptácie na začiatku školskej dochádzky a profesijného rozvoja učiteľa.



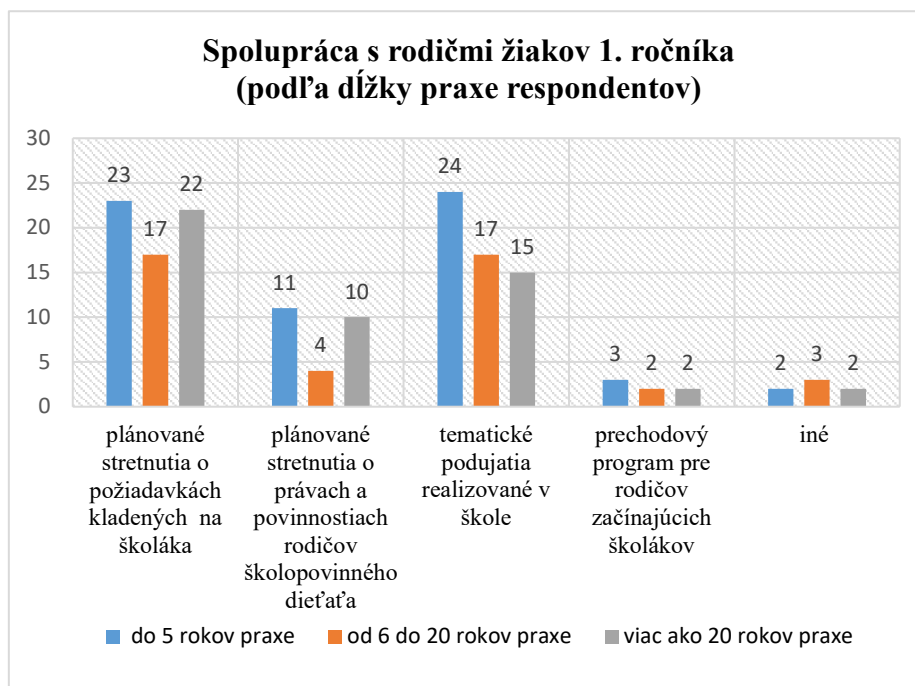
Graf č. 1: Spolupráca s rodičmi žiakov 1. ročníka základnej školy

Zdroj: vlastný

Graf č.1 ukazuje, že väčšina učiteľov realizuje plánované stretnutia o požiadavkách kladených na školáka. Na základe vyhodnotenia odpovedí vieme, že až 60, 2 % učiteľov z výskumnej vzorky má skúsenosť s daným spôsobom spolupráce. Viac ako polovica respondentov vybrala z ponúkaných možností tematické podujatia realizované v škole s účasťou rodičov, detí aj učiteľov. V pedagogickej praxi môžu mať rôznu podobu a zameranie. Podľa priblížených výsledkov môžeme predpokladať, že spomínané spôsoby patria k dominantne uskutočňovaným v rámci kooperácie s rodičmi žiakov na začiatku školskej dochádzky. Z údajov vyplýva, že ostatné možnosti majú oveľa nižší počet výberu. Plánované stretnutia o právach a povinnostiach rodičov školopovinného dieťaťa realizuje v pedagogickej praxi 24, 1 % respondentov. Učitelia využívali možnosť formulácie vlastnej odpovede a 11,1 % uviedlo ďalšie spôsoby spolupráce, napr. uskutočňovanie tvorivých dielní podľa príležitosti kalendárneho roka, aktivity pre budúcich žiakov po zápise do 1. ročníka základnej školy, pravidelné týždenné stretnutia alebo forma komunikácie s rodičmi o práci a pokroku žiaka, otvorené hodiny pre rodičov, individuálne konzultácie a rozhovory. Z výskumnej vzorky vybralo 7,4 % učiteľov ako spôsob spolupráce prechodový program pre rodičov začínajúcich

školákov.

Získané údaje sme analyzovali z pohľadu dĺžky pedagogickej praxe učiteľa. Výber konkrétnych spôsobov spolupráce je podmienený aj prípravou, praxou a rozvojom učiteľa. K vybraným spôsobom spolupráce učiteľa s rodičmi žiakov 1. ročníka uvádzame v Grafe č. 2 počet výberu danej možnosti učiteľmi s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. Podľa štruktúry výskumnej vzorky sme vytvorili tri porovnateľné skupiny.



Graf č. 2: Spolupráca s rodičmi žiakov 1. ročníka základnej školy
(podľa dĺžky pedagogickej praxe respondentov)

Zdroj: vlastný

Plánované stretnutia o požiadavkách kladených na školákov uskutočňujú učitelia porovnateľne z pohľadu dĺžky pedagogickej praxe. Stretnutia so zameraním na práva a povinnosti rodičov školopovinného dieťaťa realizujú najmä začínajúci učitelia a učitelia s praxou dlhšou ako 20 rokov. Pre rodičov začínajúcich školákov predstavuje začiatok školskej dochádzky novú situáciu, na ktorú sa vzťahujú špecifické práva a povinnosti. V rámci spolupráce je daná oblasť nevyhnutná a môže byť realizovaná ako samostatná časť alebo súčasť inej formy kontaktu. Učitelia s najkratšou dĺžkou pedagogickej praxe najčastejšie vybrali tematické podujatia realizované v škole, pričom starší učitelia ich volili menej. Daný spôsob je konkretizáciou modernej a komplexnej spolupráce, pričom ponúka viacero možností podľa zamerania. Prechodový program bol vo výbere všetkých učiteľov zastúpený porovnateľne, rovnako. Podobne aj možnosť formulácie vlastnej odpovede. Dĺžka pedagogickej praxe učiteľa nie je významným determinantom pre výber spôsobu spolupráce s rodičmi žiakov 1. ročníka. Učitelia realizujú spoluprácu s rodičmi bez ohľadu na dĺžku praxe, pričom vyberajú adekvátny spôsob. Pre zvýšenie participácie rodičov je prítomný široký súbor spôsobov, ktorých uskutočnenie vyžaduje záujem a prípravu učiteľa.

Získané názory a skúsenosti učiteľov zdôrazňujú význam spolupráce s rodičmi začínajúcich školákov prostredníctvom rozmanitých spôsobov. M.Besi-M.Sakellariou (2019) vo výskumnej činnosti zisťovali názory učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania na participáciu

rodičov začínajúcich školákov. Výsledky poukazujú na dôležitosť otvorenej spolupráce konkretizovanej viacerými spôsobmi, čo podobne vyplýva z našich výskumných záverov.

V kontexte výskytu adaptačných ťažkostí akcentujeme aktívnu participáciu rodičov a dynamickú spoluprácu s učiteľmi, čo sa stáva východiskom ich riešenia a odstránenia. Prostredníctvom vhodných spôsobov vzájomnej kooperácie je konkretizovaná podpora dieťaťa aj rodiny. M. Franclová (2013) zdôrazňuje iniciatívny prístup učiteľa, ktorý poskytovaním rôznych spôsobov spolupráce cieľavedome formuje jej aktívne fungovanie. V kontakte s rodičmi im poskytuje adekvátne vedenie, aby boli eliminované ich pedagogické chyby. Podľa autorky (2013) je efektívna spolupráca zároveň východiskom zvládnutia ťažkostí žiaka v období adaptácie.

Prostredníctvom čiastkového vyhodnotenia vybraných položiek dotazníka sme zistili aktuálny stav v rámci vybraných spôsobov spolupráce učiteľa s rodičmi žiakov 1. ročníka z pohľadu učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. Výsledky sme uvádzali do súvislostí s existenciou adaptačných ťažkostí, resp. možnosťami ich odstránenia v rámci vzájomnej spolupráce učiteľov a rodičov. Vo všeobecnosti sme poukázali na dôležitosť spolupráce v období adaptácie žiaka prostredníctvom vybraných spôsobov. Pozornosť sme upriamili na súvisiacu problematiku rozvoja učiteľa v danej oblasti.

Záver

Začiatok školskej dochádzky vyžaduje aktívny prístup všetkých zúčastnených strán – žiak, rodičia, učelia. Ich vzájomná interakcia sa stáva predpokladom úspešnej adaptácie začínajúceho školáka. Charakter primárneho vzdelávania pozitívne naplňa očakávania žiakov, ale existujúce nároky a požiadavky podmieňujú tiež výskyt adaptačných ťažkostí. V 1. ročníku základnej školy je nevyhnutná cieľavedomá a komplexná spolupráca učiteľov s rodičmi žiakov, ktorí vyžadujú podporu pre zvládnutie školského vzdelávania. Výber spôsobu spolupráce a jej premyslené budovanie je odrazom úrovne pripravenosti a rozvoja učiteľa. Na základe spomínaných teoretických východísk a výskumných zistení poukazujeme na potrebu aktívnej participácie rodičov žiaka 1. ročníka základnej školy, keďže vzájomnou kooperáciou vytvárajú podmienky pre úspešnú adaptáciu a školské vzdelávanie.

Podakovanie

Grant: V12/2021 (UGA UKF v Nitre)

Názov grantu: Prevencia adaptačných ťažkostí dieťaťa v období prechodu z materskej školy do 1. ročníka základnej školy

Grant: 007UKF-4/2020 (KEGA)

Názov grantu: Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov

Literatúra

BESI, M., SAKELLARIOU, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. In: *Behavioral Science*. 9, 124, [online], [cit. 2020-03-26]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/337451286_Teachers'_Views_on_the_Participation_of_Parents_in_the_Transition_of_their_Children_from_Kindergarten_to_Primary_School

BOONK, L. et al. 2018. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. In: *Educational Research Review*, [online], [cit. 2021-03-26]. Dostupné na internete:

<https://www.researchgate.net/publication/323311727_A_review_of_the_relationship_between_parental_involvement_indicators_and_academic_achievement>

Centrum vedecko-technických informácií SR. Štatistická ročenka – základné školy. [online], [cit. 2021-04-04]. Dostupné na internete: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601>

DESFORGES, CH. – ABOUCHAAR, A. 2003. The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. [online], [cit. 2021-03-28]. Dostupné na internete: <https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf>

DRIESSEN, G. – SMIT, F. – SLEEGERS, P. 2005. Parental Involvement and Educational Achievement. In: British Educational Research Journal Vol. 31, No. 4, p. 509-532, [online], [cit. 2021-03-22]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/228654074_Parental_Involvement_and_Educational_Achievement>

EINARSDÓTTIR, J. (2003). Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003. Dostupné online: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003302.htm>>

EPSTEIN, J. L. 2002. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition. California: Corwin Press. 434 p. ISBN-0-7619-7666-3, [online], [cit. 2021-03-28]. Dostupné na internete: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>>

FABIAN, H. – DUNLOP, A. W. 2007. *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. Hague: Bernard van Leer Foundation. 2007. 33 s. ISBN 978-90-6195-096-7 [online], [cit. 2019-05-07]. Dostupné na internete: <<http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/282611/114948.pdf>>

FABIAN, H. 2000. A Seamless Transition? [online], [cit. 2020-09-28]. Dostupné na internete: <<https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/fabian1.pdf>>

FRANCLOVÁ, M. (2013). Zahájení školní docházky. Praha: Grada Publishing. 2013. 169 s. ISBN 978-80-247-4463-6

FTHENAKIS, W. E. (1998). Family transition and quality in early childhood education. In: EECERJ, 6 (1), pp. 5-17. [online], [cit. 2020-09-20]. Dostupné na internete: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ570704>>

GAGAY, V. V. – GRINEVA, K. Y. 2015. The model of school adaptation of first-graders with regard to the mechanism of coping with difficult situations. In: PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION Series. 4 (6), p. 6 – 9, [online], [cit. 2019-12-08]. Dostupné na internete: <<file:///C:/Users/HP/Downloads/the-model-of-school-adaptation-of-first-graders-with-regard-to-the-mechanism-of-coping-with-difficult-situations.pdf>>

GRIEBEL, W. – NIESEL, R. 2000. The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school, Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services", London 29 August - 1 September 2000, [online], [cit. 2019-11-28]. Dostupné na internete: <

<https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/griebelniesel1.pdf>

Harvard Family Research Project. 2007. Family Involvement in Elementary school children's education. No.2, [online], [cit. 2020-09-24]. Dostupné na internete: <https://dropoutprevention.org/wpcontent/uploads/2015/05/Family_Involvement_Makes_a_Difference_20100914.pdf>

LEWIS, L. L. – KIM, A. Y. – BEY, A. J. 2011. Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, p. 221-234, [online], [cit. 2021-03-22]. Dostupné na internete: <<https://www.essev.ipv.pt/mat1ciclo/DISCUSS%C3%95ES/Teacher%20practice.pdf>>

MARGETTS, K. (1999). Transition to school: Looking forward. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14-17 July 1999. Australian Early Childhood Association, [online], [cit. 2020-03-10]. Dostupné na internete: <<http://www.aeca.org.au/darconfmarg.html>>

MOLL, L. C. – AMANTI, C. – NEFF, D. – GONZALES, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In: *Theory into Practice*, Vol. 31, No. 2, p. 132–140. [online], [cit. 2019-05-07]. Dostupné na internete: <<https://rylak.files.wordpress.com/2012/08/moll-et-al-1992.pdf>>

MURRELL, P. C.JR. (2001). The community teacher: A new framework for effective urban teaching. New York, NY: Teachers College Press. [online], [cit. 2019-05-07]. Dostupné na internete: <<https://www.jstor.org/stable/2696249?seq=1>>

PIRCHIO, S.; TRITRINI, C.; PASSIATORE, Y.; TAESCHNER, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 7, No. 2, 145-155 ISSN: 1973 – 3518 Dostupné online: <http://www.erna.pe.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/275/199>

PUSHOR, D. 2010. Are Schools Doing Enough to Learn About Families? [online], [cit. 2021-03-22]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/326693383_Are_Schools_Doing_Enough_to_Learn_About_Families>

RIMM-KAUFMAN, S., PIANITA, C. R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5):491–511, [online], [cit. 2021-03-22]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research>

SLEZAKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax. Nitra: PF UKF v Nitre. 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9

ŠTEH, B. – KALIN, J. 2011. Building Partner Cooperation between Teachers and Parents. In: *C-E-P-S Journal*, Vol. 1, No. 4, Dostupné na internete: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130893.pdf>>

Transition: a positive start to school. Resource kit. 2017. State of Victoria: Department of Education and Training, 146 s. [online], [cit. 2020-10-23]. Dostupné na internete: <<https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/learning/Transition-to-School-Resource-Kit.pdf>>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Radka Teleková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra

e-mail: radka.telekova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Tatiana Marcineková, PhD.

ANALÝZA UČEBNÍC MATEMATIKY PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Lenka VALENTOVÁ

Abstrakt: Slovenskí učitelia primárneho vzdelávania dlhodobo nepovažujú učebnice matematiky pre 1.-4. ročník základných škôl za dostatočne kvalitné. Rovnako kritizovali zle nastavený systém výberu a distribúcie učebníc. Od 2. septembra 2020 sa však Slovensko zaradilo medzi krajiny s otvoreným trhom s učebnicami, čo znamená, že základné školy dostanú financie na výber učebníc zo zoznamu schválených a odporúčaných učebníc podľa vlastných preferencií a podľa potrieb žiakov. Cieľom príspevku je analyzovať aktuálne učebnice matematiky z pohľadu názorov učiteľov primárneho vzdelávania získaných prostredníctvom dotazníkového prieskumu, ktorý je súčasťou výskumu zameraného na analýzu kritických miest v matematike primárneho vzdelávania.

Kľúčové slová : Učebnice matematiky, Primárne vzdelávanie, Učitelia primárneho vzdelávania, TALIS, Dotazníkový prieskum

Úvod

Štátny pedagogický ústav realizoval v roku 2015 výskum s názvom *Monitorovanie využívania a vhodnosti učebníc prírodovedných predmetov v základných a stredných školách z pohľadu učiteľov*. Dotazníkového výskumu zameraného na analýzu učebníc matematiky 1. stupňa základných škôl pod vedením J. Kuzmu sa zúčastnilo od 38 do 471 učiteľov primárneho vzdelávania. Zistili, že v tom čase jediné štátom hrazené učebnice od B. Lehoťanovej pre 1. ročník a P. Černeka pre 2.-4. ročník považujú učitelia matematiky na 1. stupni základných škôl za priemerné až podpriemerné (Štátny pedagogický ústav, 2016). Rovnako aj výsledky medzinárodných prieskumov TALIS z roku 2013 a 2018 (Národný kontrolný úrad, 2020) ukazujú, že na Slovensku považujú učitelia základných škôl učebné texty za nekvalitné. Okrem toho kritizovali aj zle nastavený systém výberu a distribúcie učebníc. Z uvedených výskumov je zjavný dlho pretrvávajúci negatívny názor na učebnice matematiky pre primárny stupeň vzdelávania. To môže mať podľa nášho názoru za následok aj ovplyvnenie kvality vzdelávania. Ako jedno z riešení uvedenej nepriaznivej situácie zmenilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu na Slovensku prístup k financovaniu učebníc otvorením trhu s učebnicami.

Na základe výsledkov uvedených výskumov sme sa rozhodli zistiť názory učiteľov primárneho vzdelávania na aktuálne učebnice matematiky.

1 Metodológia

Podľa Punčovej a Jablonského (2020) sú učitelia pre žiaka významným zdrojom poznatkov a majú na žiakov veľký vplyv. Ich názory predstavujú prínosné a cenné informácie. Cieľom nášho príspevku je zistiť názory učiteľov na vyššie uvedené učebnice. Na získanie údajov pre náš výskum sme využili elektronický dotazník, ktorý sme medzi učiteľov primárneho vzdelávania distribuovali prostredníctvom internetu v máji v roku 2020. Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo 87 učiteľov matematiky primárneho vzdelávania vo veku od 23 do 63 rokov z celého Slovenska.

Keďže je dotazníkový prieskum súčasťou výskumu orientovaného na analýzu kritických miest v školskej matematike na primárnom stupni vzdelávania, obsahoval dotazník otázky venujúce

sa identifikácii kritických miest v matematike a tiež otázky zamerané na zistenie postojov učiteľov na aktuálne učebné texty. V predložennom príspevku predkladáme parciálne výsledky dotazníkového prieskumu.

2 Aktuálne učebnice matematiky pre primárny stupeň vzdelávania

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu na Slovensku pod vedením Branislava Gröhlinga zaviedlo od 2. septembra 2020 nový prístup k financovaniu učebných textov, a to otvorením trhu s učebnicami. Základné školy dostanú určitú sumu financií v závislosti od počtu žiakov na nákup učebníc podľa vlastných preferencií a podľa potrieb žiakov (Štátny pedagogický ústav, 2020). Základné školy si môžu vybrať učebnice zo zoznamu schválených a odporúčaných učebníc, ktorý je uvedený na webovej stránke Edičného portálu (Edičný portál, 2020). Aktuálne sa v zozname nachádzajú učebné texty od autorov uvedených v Tab. č. 1.

Tab. č. 1: Aktuálne učebnice matematiky pre 1.-4. ročník primárneho vzdelávania

Autori (Vydavateľstvo)	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
M. Belic a J. Striežovská (AITEC)	x	x	x	x
Z. Berová a P. Bero (LiberaTerra)	x	x	x	x
V. Repáš a kol. (Orbis Pictus Istropolitana)	x	x	x	x
M. Hejný a kol. (Fraus/Indícia)	x	x	x	x
B. Lehoťanová (AITEC)	x			
P. Černek (AITEC)		x	x	x

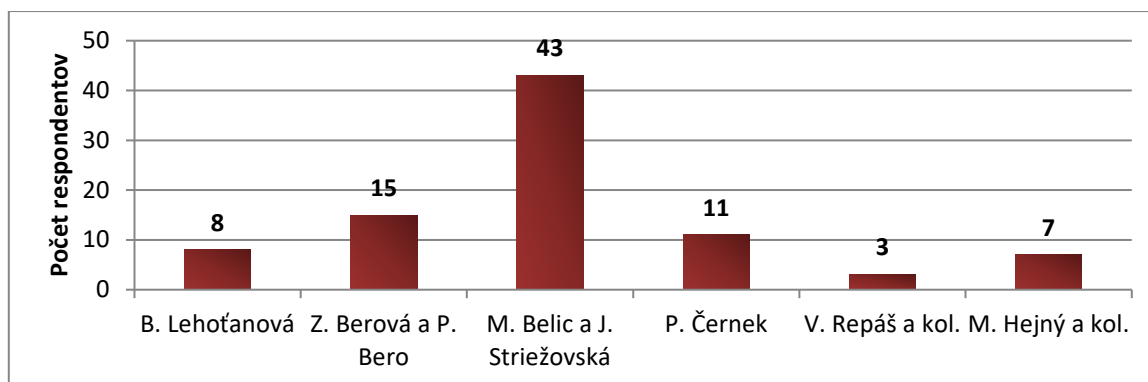
Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Edičný portál, 2020.

V nasledujúcej časti príspevku sa venujeme analýze dotazníkového prieskumu, ktorý je zameraný na zistenie názorov učiteľov primárneho vzdelávania na aktuálne učebnice matematiky.

3 Analýza aktuálnych učebníc matematiky z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania

Na základe vyššie uvedených výskumov Štátneho pedagogického ústavu a TALIS sme sa rozhodli zistiť, ako vnímajú učitelia matematiky primárneho vzdelávania učebnice pred otvorením trhu s učebnicami. Údaje sme získavali prostredníctvom elektronického dotazníka distribuovaného medzi učiteľov prostredníctvom internetu, vzhľadom na uzatvorenie škôl z dôvodu pandemickej situácie na Slovensku. Prieskumu sa zúčastnilo 87 učiteľov z celého Slovenska vo veku od 23 do 63 rokov.

Analýzou odpovedí učiteľov sme zistili, že najčastejšie využívanou učebnicou matematiky na primárnom stupni vzdelávania medzi respondentmi bola sada učebných textov od autorov M. Belic a J. Striežovská (necelých 50%). Najmenej respondentov uviedlo, že využíva učebnice od V. Repáša s kolektívom autorov (len 3,45%).

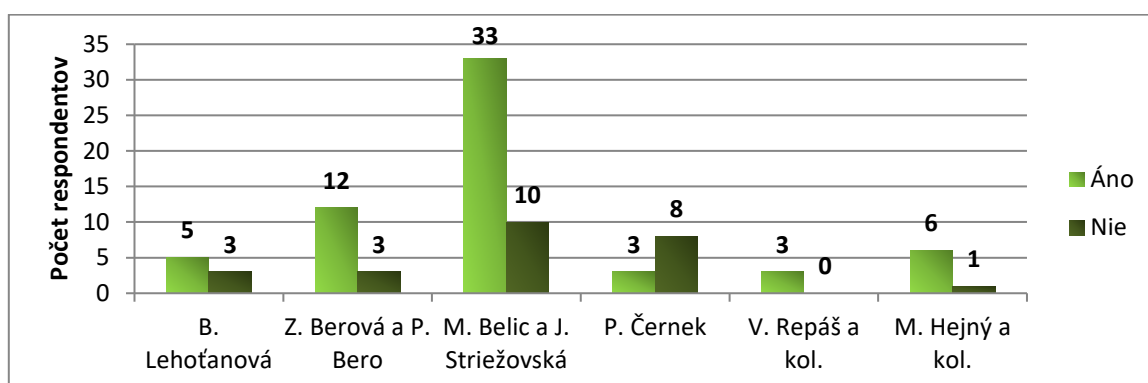


Graf č. 1: Monitorovanie používania aktuálnych učebníc matematiky učiteľmi primárneho vzdelávania

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Okrem monitorovania využívania učebníc matematiky sme sa zamerali aj na hlbšiu analýzu týchto učebníc z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. Zisťovali sme, v ktorých učebniciach je učivo logicky usporiadané, či sa v niektorých učebniciach nachádzajú odborné chyby a detailnejšie sme analyzovali názory učiteľov na úlohy v učebniciach. Okrem toho sme skúmali aj celkovú spokojnosť s aktuálnymi učebnicami matematiky a to, ktoré učebnice by učitelia odporúčali svojim kolegom.

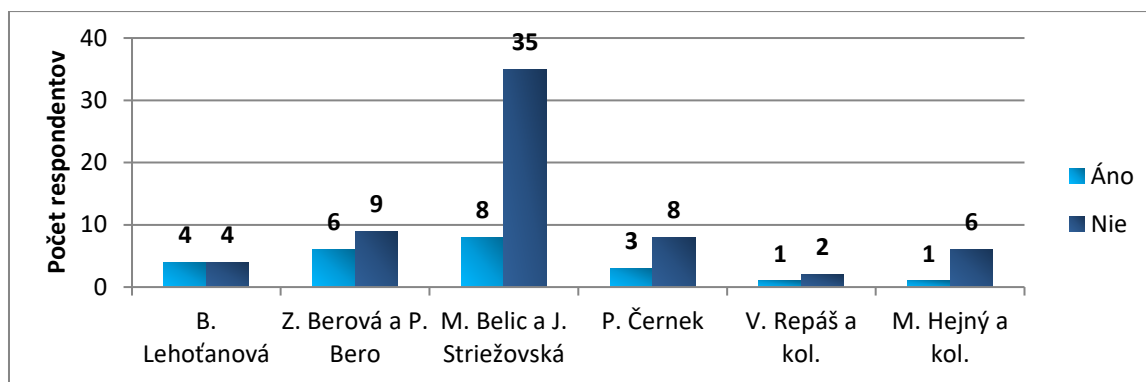
Ako je viditeľné v Grafe č. 2, logické usporiadanie učiva v učebniciach považovali učitelia primárneho vzdelávania vo väčšine prípadov za splnenú požiadavku. V jedinom prípade kritizovala väčšina respondentov (72,73%) štruktúru učiva, a to v učebnici od P. Černeka.



Graf č. 2: Logické usporiadanie učiva v aktuálnych učebniciach matematiky pre primárne vzdelávanie podľa názoru učiteľov

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Ďalším dôležitým prvkom v učebniciach je ich odbornosť. Z toho dôvodu sme sa zamerali na to, či učitelia pri svojej práci identifikovali odborné chyby vo využívaných učebniciach. V Grafe č. 3 sú zobrazené výsledky, ktoré naznačujú, že v každej z aktuálnych učebníc našiel aspoň jeden pedagóg odborné chyby. Percentuálne najviac chýb bolo objavených v učebnici od B. Lehoťanovej (50%) a v učebnici od Z. Berovej a P. Bera (40%).



Graf č. 3: Odborné chyby v aktuálnych učebniciach matematiky pre primárne vzdelávanie podľa názoru učiteľov

Zdroj: Vlastné spracovanie.

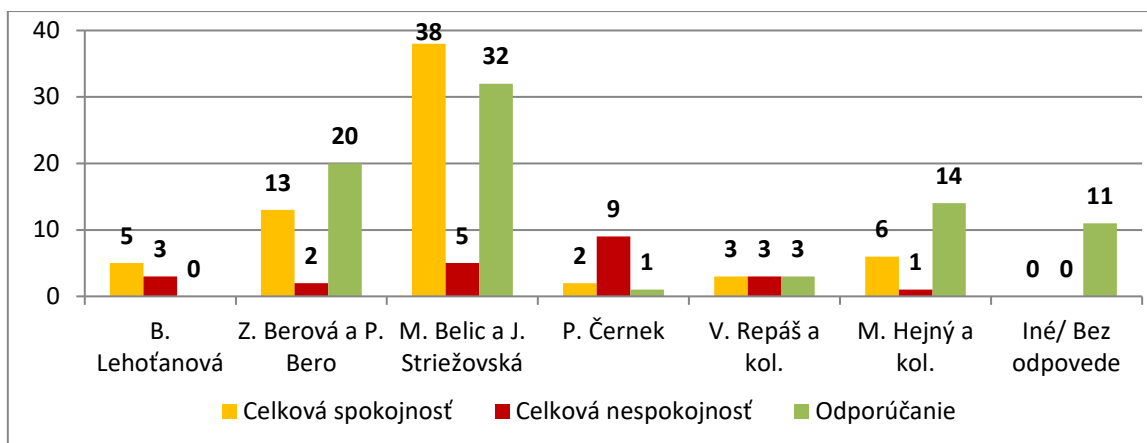
Poslednou časťou učebníc, ktorú sme analyzovali z pohľadu učiteľov, boli úlohy v učebniciach. Skúmali sme, či je ich počet primeraný, ich zrozumiteľnosť, jednoduchosť (teda či ich žiaci dokážu samostatne riešiť), zaujímavosť a rôznorodosť. Analýzou odpovedí učiteľov primárneho vzdelávania sme zistili, že väčšina respondentov považuje úlohy v učebniciach za primerané a vhodné (Tab. č. 2). Najväčšiu kritiku je vidieť v prípade učebnice od P. Černeka, v ktorej prevažovali negatívne názory učiteľov. V prípade učebnice od B. Lehoťanovej sa vo väčšine sledovaných kritérií stretávame s vyváženým názorom medzi respondentmi.

Tab. č. 2: Početnosť odpovedí učiteľov primárneho vzdelávania na analýzu úloh v aktuálnych učebniciach matematiky

	Primerané množstvo		Zrozumiteľné		Jednoduché		Zaujímavé		Rozmanité	
	Áno	Nie	Áno	Nie	Áno	Nie	Áno	Nie	Áno	Nie
B. Lehoťanová	4	4	4	4	6	2	4	4	5	3
Z. Berová a P. Bero	12	3	11	4	11	4	11	4	12	3
M. Belic a J. Striežovská	37	6	36	7	35	8	35	8	35	8
P. Černek	5	6	2	9	4	7	4	7	6	5
V. Repáš a kol.	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0
M. Hejný a kol.	5	2	6	1	5	2	6	1	6	1

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V závere sme sa učiteľov pýtali na celkovú spokojnosť učiteľov matematiky primárneho vzdelávania s využívanými učebnicami a na to, s ktorými učebnicami by chceli pracovať a odporučili by ich aj ďalším kolegom.



Graf č. 4: Celková spokojnosť a odporúčanie učebníc matematiky pre primárny stupeň vzdelávania podľa učiteľov 1. stupňa ZŠ

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z Grafu č. 4 je zjavné, že učitelia využívajúci učebnice od autorov Z. Berovej a P. Bera a od M. Belica a J. Striežovskej sú s učebnicami mimoriadne spokojní. Potvrdzuje to aj počet učiteľov, ktorí by dané učebnice odporučili svojim kolegom. V prípade učebníc B. Lehoťanovej a V. Repáša s kolektívom autorov je spokojnosť s učebnicami priemerná. Čo sa týka učebnice od P. Černeka, kritické postoje v predchádzajúcich otázkach naznačovali, že väčšina učiteľov nepovažuje učebnicu za dostatočnú a ďalej by ju odporučil len jeden respondent.

Záver

V predložennom príspevku sme zistili, že najčastejšie využívanou učebnicou medzi respondentmi bola učebnica od M. Belica a J. Striežovskej, ktorá spolu s učebnicami od Z. Berovej a P. Bera a M. Hejného s kolektívom autorov patrí medzi jedny z najpozitívnejšie hodnotených učebníc. Naopak, najväčšiu kritiku dostala učebnica od autora P. Černeka, ktorú väčšina učiteľov považovala za najmenej kvalitnú vo viacerých oblastiach. V rámci výsledkov sme tiež zistili, že v každej z aktuálnych učebníc matematiky primárneho vzdelávania nachádzajú učitelia odborné chyby.

Výsledky nášho dotazníkového prieskumu potvrdili zistenia z výskumov Štátneho pedagogického ústavu a medzinárodnej štúdie TALIS. Aj napriek tomu, že učebnica nepatrí medzi povinné pomôcky pre učiteľov, je jednou z najčastejšie využívaných počas vyučovania. Uvedomujeme si, že počet respondentov nepredstavuje reprezentatívnu vzorku, no uvedené výsledky dotazníkového prieskumu môžu slúžiť ako inšpirácia pre ďalšie výskumy. Podľa nášho názoru môže totiž kvalita učebníc ovplyvniť aj kvalitu vzdelávania. Z toho dôvodu považujeme ďalší výskum v oblasti analýzy učebníc za dôležitý a významný.

PodĎakovanie

Výskum bol realizovaný s podporou VEGA 1/0079/19 Analýza kritických miest v školskej matematike a identifikácia faktorov ovplyvňujúcich postoj žiakov k matematike a s podporou NÚCEM.

Literatúra

EDIČNÝ PORTÁL. 2020. *Zoznam schválených učebníc, schválených učebných textov, schválených pracovných zošitov, odporúčaných učebníc a odporúčaných pracovných zošitov, na zakúpenie ktorých ministerstvo školstva poskytne školám finančné prostriedky*. [online]. Bratislava: Edičný portál. Dostupné na: <https://edicnyportal.iedu.sk/Documents/Show/37>

NAJvyšší kontrolný úrad, 2020. *Učitelia upozorňujú na nekvalitné učebnice a zle nastavený systém ich výberu či distribúcie*. [online]. Dostupné na: https://www.nku.gov.sk/aktuality/-/asset_publisher/9A3u/content/id/1559566

PUNČOVÁ, A., JABLONSKÝ, T. 2020. Practical training of future teachers – comparative analysis of Singapore and Slovakia. In Scientific Bulletin of Chełm. č. 1 (2020). s. 59-70. ISBN 978-83-960460-1-7.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2016. *Záverečná správa o využívaní a vhodnosti učebníc v základných a stredných školách z pohľadu učiteľov*. [online]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/vyskumne-ulohy/zaverecna-sprava-vyuzivani-vhodnosti-ucebnic-zakladnych-strednych-skolach-z-pohladu-ucitelov.pdf

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2020. *Ministerstvo školstva otvorilo trh s učebnicami. Školy dostanú na ich nákup 11 miliónov eur*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/aktuality/rezort-skolstva-pripravuje-nove-kriteria-hodnotenia-ucebnic-vyberu-posudzovatelov-ich-kvality.html>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Lenka Valentová

Univerzita: Katolícka univerzita v Ružomberku

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Adresa pracoviska: Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: lienka.valentova@gmail.com

školiťel': doc. RNDr. Mária Jurečková, CSc.

VPLYV KOOPERATÍVNEHO UČENIA NA ZMENU SOCIÁLNO EMOCINÁLNEHO PROSTREDIA TRIEDY V PRIMÁRNEJ EDUKÁCI

Zdenka ZASTKOVÁ

Abstrakt

Kvalita a úroveň sociálnych spôsobilostí žiakov predstavujú významný determinant kreovania sociálno-emocionálneho ovzdušia školských tried. Jednou z možností rozvíjania sociálnych kompetencií žiakov prirodzeným spôsobom reprezentuje koncepcia kooperatívneho učenia. Prostredníctvom zrealizovaného výskumu, v príspevku objasňujeme efekty kooperatívneho učenia vzhľadom k prežívaniu vybraných indikátorov sociálno-emocionálnej klímy mladších školákov.

Kľúčové slová: Kooperatívne učenie. Klíma triedy. Súťaživosť v triede. Konflikty v triede. Súdržnosť triedy.

Úvod

V súvislosti s aktuálnou situáciou v oblasti pandémie Covid - 19 sa v nemalej miere diskutuje o dôsledkoch, ktoré táto kríza prináša. V oblasti školstva rezonujú na jednej strane témy ako je kognitívna pripravenosť žiakov vzhľadom k predpísanému obsahu učiva, na strane druhej otázky opätovnej adaptácie a socializácie žiakov po návrate do školských lavíc. Odborníci upozorňujú, že „dlhodobé zotrvanie v situácii chýbajúceho kontaktu s rovesníkmi a inými deťmi môže vyvolať nudu, stratu záujmu komunikovať, vzdelávať sa, podráždenosť, uzatváranie sa do seba, ale aj depresie“ (Bielešová, D. 2020). Uvedené poukazuje na pretrvávajúcu potrebu venovať pozornosť sociálnym vzťahom medzi žiakmi, ich interakcii, ktoré môžu pôsobiť ako regulátor ich duševného zdravia. Najmä pre školský vek je charakteristický túžbou po sociálnom kontakte, potrebou detí niekam patriť a mať svoje miesto v skupine... Cieľom príspevku je objasniť zmenu sociálno-emocionálnej klímy triedy u žiakov mladšieho školského veku prostredníctvom konkrétneho spôsobu vyučovania – kooperatívneho učenia. Snahou je zviditeľniť uvedený spôsob výučby v pedagogickom myslení učiteľov a podnietiť ich k jeho častejšiemu využívaniu. Prostredníctvom zrealizovaného výskumu analyzujeme dôsledky zmeny triednej klímy, v ktorej bolo kooperatívne učenie implementované a poukazujeme na účinky uvedeného spôsobu vyučovania vzhľadom k sociálnemu rozvoju žiakov.

1 Vyučovanie založené na sociálnych vzťahoch medzi žiakmi

Jedným z dôvodov, prečo je *kooperatívne učenie* atraktívne najmä v zahraničí spočíva v tom, že koncepcia vo vyučovaní neabstrahuje od sociálnych vzťahov medzi žiakmi, ale naopak, využíva ich v prospech optimalizácie učenia a vyučovania. Vychádza z *teórie sociálnej vzájomnej závislosti* (Social Interdependance Theory), ktorá si všima skupinovú dynamiku vyplývajúcu z interakcie medzi žiakmi. D. W. Johnson a R. T. Johnson (2009, s. 366) kategorizovali 3 typy usporiadania závislosti v sociálnych vzťahoch:

1. Nezávisle (individuálne) – neexistuje vzťah medzi cieľmi jednotlivcov, to znamená, že dosahovanie cieľa jednotlivcov nesúvisí s dosahovaním cieľa iných.

2. Pozitívna závislosť (kooperácia) – existuje pozitívny vzťah medzi cieľmi jednotlivcov, to znamená, že, jedinec dosiahne cieľ vtedy a len vtedy, ak aj ostatní účastníci dosiahnu svoj cieľ.
3. Negatívna závislosť (kompetícia) – existuje negatívny vzťah medzi cieľmi jednotlivcov, čo znamená, že jednotlivec dosiahne cieľ iba vtedy, ak ostatní svoj cieľ nedosiahnu. Žiak sa usiluje sa o dosiahnutie výsledku, ktorý je osobne prospešný, avšak na úkor ostatných členov.

Uvedenému podlieha charakteristika podoby kooperatívneho vyučovania, ktoré „*nastáva vtedy, keď žiaci spolupracujú v skupinkách, aby dosiahli spoločné učebné ciele. Úspech jedného žiaka zaručuje úspech ostatných žiakov*“ (Jablonský, T. 2006, s. 30). K jeho charakteristickým znakom (bližšie Johnson, D. W. – Johnson, R. T. 2009, s. 367) patrí vytvorenie podmienok pre pozitívnu vzájomnú závislosť žiakov, podpora individuálnej zodpovednosti za dokončenie úlohy, posilňovanie interakcií medzi žiakmi, rozvoj a využitie sociálnych spôsobilostí žiakov a evokácia skupinových hodnotiacich procesov.

2 Interpersonálne zručnosti ako determinant ovplyvňujúci klímu triedy

Sociálne spôsobilosti, zručnosti a postoje žiakov, predstavujú základné podmienky vplývajúce na vzťahové štruktúry v triede. Ich uplatňovanie determinuje vytvorenie primeranej pozitívnej klímy triedy. Podľa D. Koštrnovej (2014, s. 6) vytvorenie optimálnej triednej klímy (okrem iných) podmieňujú:

- vzťahy medzi žiakmi v skupine, ich vzájomná spolupráca,
- spoločné záujmy, ktoré majú väčší predpoklad na dobré vnútorné vzťahy, súdržnosť,
- oceňovanie členstva v skupine, snaha o udržanie skupiny,
- proces sociálnej interakcie, ktorý obsahuje skupinové a individuálne prvky – prostredie, správanie, afektívne a kognitívne vlastnosti členov skupín.

Nami zvolený spôsob vyučovania, je založený na kvalite sociálnej interakcie medzi žiakmi. Pre jeho úspešnú implementáciu považujeme preto za nevyhnutné saturovať oblasť sociálnych zručností a spôsobilostí, ktoré klasifikuje D. Koštrnová (2014, s. 24) nasledovne:

- schopnosť vedieť počúvať,
- vzájomne sa akceptovať,
- adekvátne riešiť konflikty,
- rozvíjať sociálne cítenie, hodnotové orientácie, medziľudské vzťahy,
- uplatňovať prvky prosociálneho správania,
- adekvátne komunikovať,
- objavovať pozitívne vlastnosti u druhých,
- prehodnocovať negatívne skutočnosti,
- zdôrazňovať význam kamarátstva a priateľstva, ktoré pomáhajú rozvíjať interpersonálne vzťahy, empatiu, komunikáciu a pod.

S ohľadom na zručnosti podieľajúce sa na kreovaní pozitívnej sociálno-emocionálnej klímy, sme navrhli súbor kooperatívnych edukačných aktivít (Jablonský, T. – Zastková, Z., 2021), ktoré sme implementovali do vyučovacieho predmetu Prírodoveda pre 4. ročník ZŠ. Naším výskumným zámerom bolo objasniť účinnosť uvedeného spôsobu vyučovania prostredníctvom pedagogického experimentu.

3 Pedagogický výskum

Výskumný cieľ: Zistiť vplyv kooperatívneho učenia na sociálno-emocionálnu klímu triedy.

Výskumný problém: Ako sa vplyvom kooperatívneho učenia zmení sociálno-emocionálna klíma triedy.

Výskumná otázka: Nastanú zmeny v hodnotení triedy dôsledkom interakcie v kooperatívnych skupinách?

Výskumné hypotézy: Pri využívaní kooperatívneho učenia sa prejaví štatisticky signifikantné rozdiely medzi vstupnými a výstupnými hodnotami niektorých zo skúmaných parametrov dotazníka MCI (spokojnosť v triede, trenice v triede, súťaživosť v triede, náročnosť učenia, súdržnosť triedy).

Zdôvodnenie hypotéz: Kooperatívne učenie (nezávislá premenná) umožňuje prostredníctvom sociálnej interakcie prirodzeným spôsobom rozvíjať sociálne kompetencie žiakov. Domnievame sa, že ich kvalita a úroveň sa podieľajú na utváraní sociálno-emocionálnej klímy triedy (závislá premenná). Klíma triedy je reprezentovaná spokojnosťou žiakov v triede, trenicami, súťaživosťou, náročnosťou učenia a súdržnosťou triedy.

Výskumná vzorka: experimentálna skupina (ES) pozostáva z dvoch tried žiakov 4. ročníka ZŠ (4.C a 4.A) a absolvuje výučbu predmetu Prírodoveda aplikáciou kooperatívnych metód. Kontrolnú skupinu (KS) tvoria dve triedy žiakov inej ZŠ (4.A a 4.B), pričom výskumná vzorka je zabezpečená dostupným výberom.

Metodika výskumu: Na overenie výskumného cieľa sme zvolili metódu *dotazníka*, ktorú sme použili v preteste (pred implementáciou kooperatívneho učenia) a v postteste v experimentálnej a kontrolnej skupine. V experimentálnej skupine sme implementovali nami zvolené kooperatívne aktivity, ktorých implicitným cieľom bol rozvoj nonkognitívny. Uskutočnili sme *pozorovanie* počas 33 vyučovacích hodín v ES, kde sme si všímali ako žiaci reagujú v skupinách a ako zvládajú kooperatívnu prácu. Výsledky dotazníka *Moja trieda – MCI* (My Class Inventory, Fraser, B. J. – Fisher, D. L. 1986, In Lašek, 2007, s. 53) sme podrobili štatistickej analýze a výsledné hodnoty následnej komparácii. Dotazník v rámci klímy triedy zisťuje 5 premenných - spokojnosť v triede, trenice v triede, súťaživosť v triede, náročnosť učenia a súdržnosť triedy.

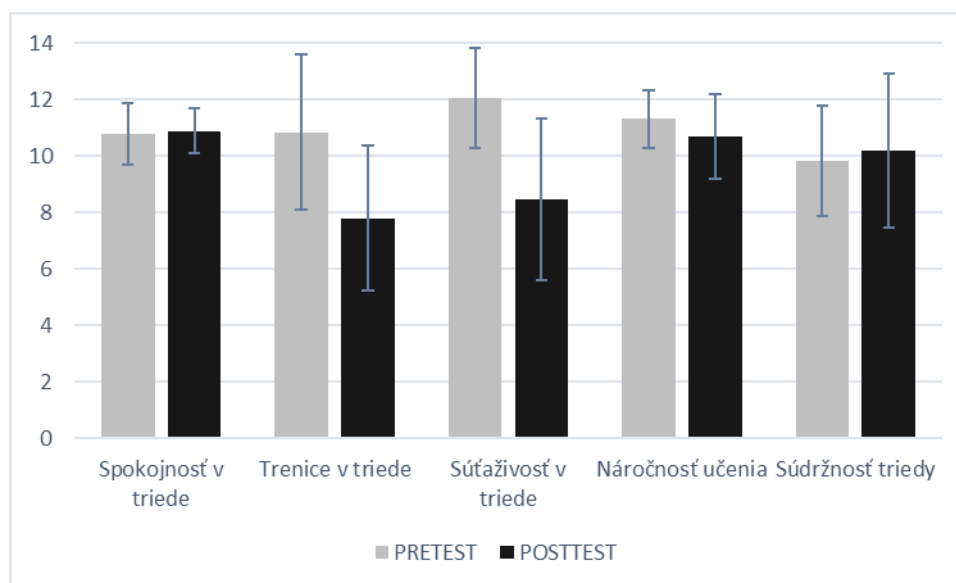
Analýza a interpretácia výsledkov výskumu: Pred implementáciou kooperatívneho učenia v ES sme v rámci porovnania ES a KS predpokladali, že medzi jednotlivými triedami nebudú pozorované štatisticky významné rozdiely v posudzovaní hodnôt premenných dotazníka MCI.

Tab. č. 1: Vstupná komparácia ES a KS v rámci porovnávania všetkých premenných dotazníka MCI

	Test	Value	F	Effect	Error	p
Intercept	Wilks	0,005099	2536,579	5	65	0,000000
SKUPINA	Wilks	0,872450	1,901	5	65	0,106313

Výsledky analýzy multivariačného (One-Way ANOVA) testu v preteste nám náš predpoklad potvrdili ($p = 0,106313$). Môžeme konštatovať, že medzi ES a KS v rámci popisu aktuálneho stavu sociálno-emocionálnej atmosféry v experimentálnych a kontrolných triedach, sú žiaci približne na rovnakej úrovni, resp. medzi triedami sa v hodnotení klímy nevyskytli štatisticky signifikantné rozdiely. Ako sa klíma menila v jednotlivých triedach, zvlášť po intervenčnom zásahu, sa budeme zaoberať v nasledujúcom texte.

Graf č. 1: Komparácia premenných dotazníka MCI v 4.C triede (ES)



Graf 1 demonštruje zmeny premenných dotazníka MCI, ktoré sme zaznamenali po implementácii kooperatívneho učenia. Najvýraznejší rozdiel pozorujeme medzi premennou *trenice v triede* a *súťaživosť v triede*, pričom ich výrazné zníženie sa nám štatisticky signifikantne potvrdilo (Tab. č. 2/A, B). Z grafu zároveň pozorujeme, že pred implementáciou kooperatívneho učenia, žiaci 4.C ES pociťovali v interakciách vysokú súťaživosť, časté konflikty medzi žiakmi a učenie považovali za náročné.

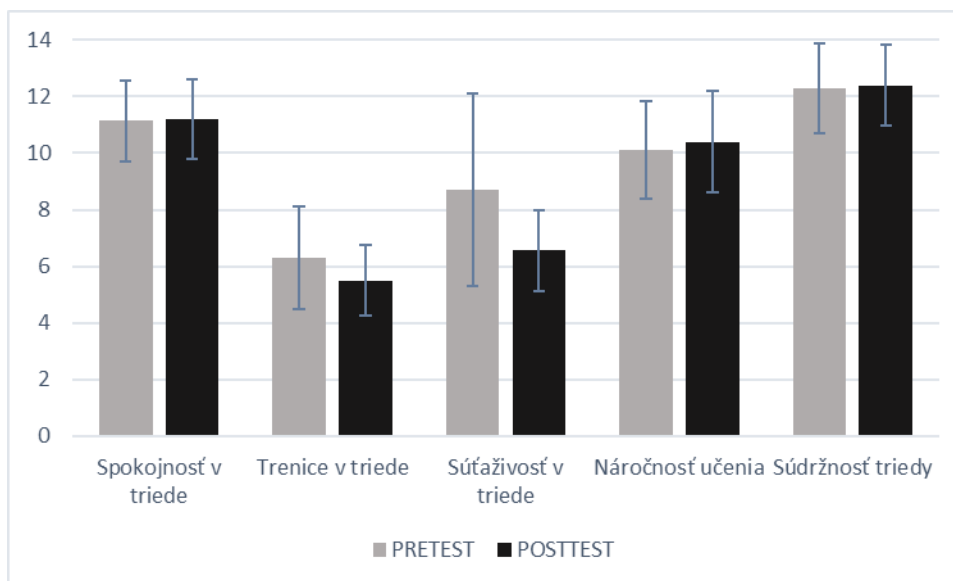
Tab. č. 2 A) Výsledky analýzy multivariačného (One-Way ANOVA) testu;
B) univariačného testu pre každú z porovnávaných premenných MCI experimentálnej vzorky žiakov 4.C triedy v preteste a postteste

A	Test	Value	F	Effect	Error	p
Intercept	Wilks	0,002879	2216,486	5	32	0,000000
TYP TESTU	Wilks	0,549172	5,254	5	32	0,001240

B	Degr. of	Spokojnosť v triede				Trenice v triede				Súťaživosť v triede			
Intercept	1	4466,947	4466,947	4601,494	0,000000	3297,789	3297,789	440,2201	0,000000	4002,632	4002,632	668,0820	0,000000
TYP TESTU	1	0,105	0,105	0,108	0,743843	88,526	88,526	11,8173	0,001497	121,684	121,684	20,3104	0,000067
Error	36	34,947	0,971			269,684	7,491			215,684	5,991		
Total	37	35,053				358,211				337,368			
Náročnosť učenia					Súdržnosť triedy								
Intercept	1	4598,000	4598,000	2660,772	0,000000	3820,026	3820,026	643,5709	0,000000				
TYP TESTU	1	3,789	3,789	2,193	0,147349	1,289	1,289	0,2172	0,643958				
Error	36	62,211	1,728			213,684	5,936						
Total	37	66,000				214,974							

Univariačným testom sme zistili štatisticky významný rozdiel v premennej *trenice v triede* ($p = 0,001497$) a rovnako v premennej *súťaživosť v triede* ($p = 0,000067$), ktoré sa znížili. Štatisticky významné rozdiely v pretest a posttest hodnotách skúmaných parametrov dotazníka MCI v ostatných triedach zaznamenané neboli. Ako sa menila klíma v ostatných triedach ilustrujeme nasledovne:

Graf č. 2: Komparácia premenných dotazníka MCI v 4.A triede v ES

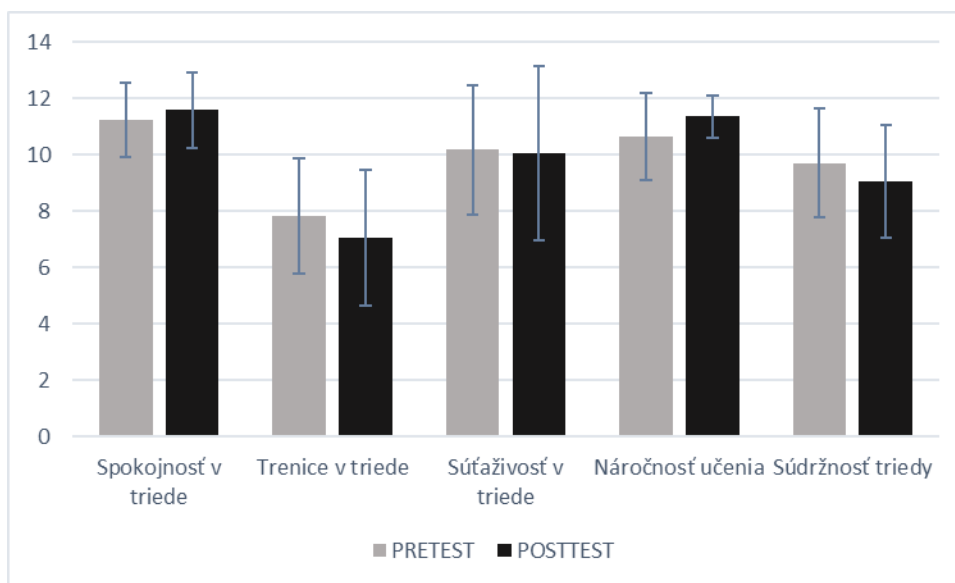


Za povšimnutie stojí súťaživosť v triede, ktorú po skončení experimentu pociťujú žiaci 4.A triedy za nižšiu. Napriek skutočnosti, že analýza multivariačného testu nepreukázala štatistickú významnosť (Tab. č. 3), považujeme túto zmenu za pozitívny dôsledok intervenčného zásahu. V oboch kontrolných skupinách takýto výraznejší pokles v uvedenej premennej zaznamenaný nebol. Komplexne žiaci 4.A (ES) vnímajú svoju triedu ako súdržnú, v ktorej je charakteristická spokojnosť a prežívanie občasných konfliktov medzi žiakmi.

Tab. č. 3 Výsledky analýzy multivariačného (One-Way ANOVA) testu pre každú z porovnávaných premenných MCI triedy 4.A (ES) v preteste a postteste

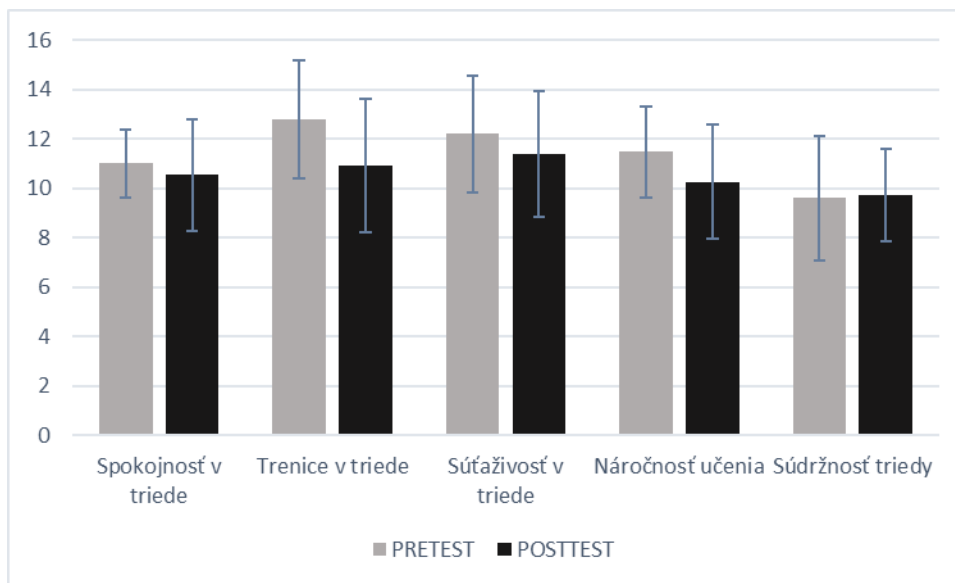
	Test	Value	F	Effect	Error	p
Intercept	Wilks	0,004949	1367,178	5	34	0,000000
TYP TESTU	Wilks	0,821675	1,476	5	34	0,223414

Graf č. 3: Komparácia premenných dotazníka MCI v 4.A triede v KS



Žiaci 4.A KS sú vo svojej triede spokojní, napriek tomu, že učenie sa im javí náročné a žiaci v tejto triede medzi sebou súťažia (Graf č. 3). Z grafu č. 4 vyplýva, že u žiakov 4.B triedy (KS) dominujú konflikty, charakteristická je súťaživosť medzi nimi a učenie považujú za náročné. Zmeny, ktoré nastali v hodnotení klímy triedy kontrolnými skupinami, nepreukázali signifikantné rozdiely (Tab. č. 4).

Graf č. 4: Komparácia premenných dotazníka MCI v 4.B triede v KS



Tab. č. 4: Výsledky analýzy ANOVA testu v kontrolných skupinách (4.A KS, 4.B KS) v preteste a postteste

	Test	Value	F	Effect	Error	p
Intercept	Wilks	0,003212	1737,667	5	28	0,000000
TYP TESTU	Wilks	0,861996	0,897	5	28	0,496956

	Test	Value	F	Effect	Error	p
Intercept	Wilks	0,004991	956,9358	5	24	0,000000
TYP TESTU	Wilks	0,756844	1,5421	5	24	0,214394

Diskusia:

Spokojnosť v triede vyjadruje mieru uspokojenia z pobytu v škole, pohody a prežívania osobného šťastia. Na koreláciu tejto premennej so súťaživosťou a náročnosťou učenia, ktoré sme si všimli aj v našej výskumnej vzorke v 4.C ES a oboch kontrolných skupinách, upozornil J. Lašek (2007, s. 63) nasledovne: „Klíma súťaživosti, vytvára na dieťa tlak - pokiaľ je v súťaži úspešné, pozitívne to upevňuje jeho sebaobraz a to zrejme vplýva na vysokú mieru spokojnosti v škole.“ Práve mladší školský vek je charakteristický potrebou demonštrovať a potvrdiť vlastné kompetencie (Vágnerová, M. 2019, s. 342), z tohto dôvodu považujeme pomerne vysoké hodnoty uvedenej premennej vo všetkých triedach.

Súdržnosť triedy v 4.A triede ES celkovo dominovala v preteste aj v postteste. Z pozorovaní vyučovacích hodín sa nám potvrdilo, že v uvedenej triede bola už pred implementáciou kooperatívneho učenia priateľská klíma, keďže žiaci na hodinách prevažne bez problémov plnili zadania udelené učiteľom, rešpektovali komunikačné pravidlá a pravidlá skupinovej práce, z čoho vyplýva, že žiaci v uvedenej triede disponovali dobrou úrovňou interpersonálnych kompetencií. Hoci sa štatisticky významné zmeny v uvedenej premennej nepreukázali, môžeme pozorovať mierne zvýšenie hodnoty tejto premennej v 4.C triede ES po skončení experimentu. V kontrolných skupinách, kde kooperatívne učenie implementované nebolo, súdržnosť triedy, ktorú možno chápať ako produkt vnútorných emocionálnych väzieb medzi žiakmi (Lašek, J. 2007, s. 62), dosahovala najnižšie hodnoty zo všetkých pozorovaných premenných.

Trenice v triede vyjadrujú komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi, mieru a častosť napätia a sporov, bitiek a nevhodného sociálneho správania. K **štatisticky významnému rozdielu** v rámci uvedenej premennej došlo v 4.C triede (ES), druhá experimentálna skupina (4.A) v rámci premennej trenice v triede dosahovala najnižšie hodnoty spomedzi celej výskumnej vzorky. Uvedené posilňuje nami očakávané predpoklady, ktoré korešpondujú s tvrdením M. Vágnerovej (2019, s. 342), že riešenie sporných situácií, konfliktov medzi rovesníkmi závisí od emočnej zrelosti a dosiahnutej úrovne sociálnych spôsobilostí. Pre dôslednejšiu interpretáciu sa opierame o tvrdenie M. Vágnerovej (2019, s. 342), ktorá dodáva, že spôsob reagovania v konfliktných situáciách obvykle zodpovedá postaveniu, aké žiak v skupine má, to znamená, akým spôsobom sa prejaví uplatnenie sociálnych kompetencií. Výsledky naznačujú, že lepšia úroveň sociálnych spôsobilostí žiakov je v triedach, kde sme implementovali kooperatívne učenie.

Štatisticky významné sa preukázalo zníženie **súťaživosti** medzi žiakmi 4.C triedy. K výraznému (nesignifikantnému) poklesu súťaživosti došlo aj v 4.A ES oproti kontrolným skupinám. V kontrolnej triede 4.B dokonca v postteste súťaživosť dosiahla najvyššie hodnoty spomedzi všetkých pozorovaných premenných. Opodstatnenie hodnôt zmeny premennej súťaživosti v ES pripisujeme kooperatívnomu učeniu, ktoré prostredníctvom spolupráce eliminovalo pociťovanie konkurenčných vzťahov medzi žiakmi a mieru snáh po vyniknutí.

Prežívanie nárokov školy v prospech kooperatívneho učenia sa nám štatisticky významne nepodarilo potvrdiť. Jedným zo spôsobov vysvetlenia môže byť aj ten, že charakter nami implementovaných kooperatívnych aktivít spočíval v intervencii do sociálnych spôsobilostí žiakov, ktoré sa v pozitívnom smere preukázali v zmene premenných súťaživosť, trenice a súdržnosť triedy. Ďalším vysvetlením môže byť aj zohľadnenie skutočnosti, že dotazník zisťuje aktuálnu klímu v triede, ktorá je dôsledkom celkového odrazu hodnotenia - nielen v rámci predmetu prírodoveda. Preto by bolo zaujímavé zistiť, ako sa prežívanie nárokov v učení mení konkrétne vzhľadom k vyučovaciemu predmetu, v ktorom je kooperatívne učenie implementované.

Vychádzajúc z uvedených argumentov konštatujeme, že hypotéza sa nám potvrdila, keďže k štatisticky významnému rozdielu došlo v jednej z tried experimentálnej skupiny v hodnotení premenných trenice a súťaživosť v triede, ktorých zníženie považujeme za dôsledok implementovania kooperatívneho učenia. Zároveň sme skonštatovali, že hoci zmeny premenných dotazníka MCI v druhej triede ES neboli štatisticky významné, ukazovatele posudzovaných parametrov dotazníka v porovnaní s KS preukazujú jasné rozdiely v prospech kooperatívneho učenia.

Záver

Zmena sociálnej dynamiky, najmä zlepšenie prežívania nezhôd a súťaživosti, či vyššie hodnoty súdržnosti v triedach, kde bolo implementované kooperatívne učenie, nám (s ohľadom na limity výskumu) poskytuje dôkaz o účinnosti kooperatívneho vyučovacieho spôsobu. Veríme, že príspevok inšpiruje učiteľov a budúcich pedagógov vo výbere a projektovaní takých stratégií vyučovania, ktoré sa zameriavajú nielen na rozvoj poznatkový, ale aj skúsenostný, emocionálny a sociálny. Práve ten je totiž veľmi dôležitý pre potencionálne uplatnenie žiakov v spoločnosti a kvalitu ich budúceho života.

Literatúra

BATTISTICH, V. – SOLOMON, D. – DELUCCHI, K. 1993. Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. In *The Elementary School Journal*. 94(1), ISSN 1554-8279.

BIELESZOVÁ, D. 2020. Žiak, rodič, učiteľ v čase pandémie a po nej. *Manažment školy v praxi*. 4/2020, ISSN 1339-925X.

JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: MTM Levoča, ISBN 80-89187-13-7.

JABLONSKÝ, T. – ZASTKOVÁ, Z. 2020. *Educational of children from socially disadvantaged environment through cooperative learning activities in primary education*. Vác: Apor Vilmos Katolikus Foiskola, ISBN 978-963-7306-62-4.

JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In *Educational Researcher*, 38(5), ISSN 1935-102X.

KASÍKOVÁ, H. 2004. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-264-0192-2.

KOŠTRNOVÁ, D. 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-565-0382-9.

LAŠEK, J. 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7041-699-2.

VÁGNEROVÁ, M. 2019. *Vývojová psychologie (Dětství a dospívání)* Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2153-1.

Autor:

Mgr. Zdenka Zastková
Katolícka Univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1; 034 01 Ružomberok
e-mail: zdenka.zastkova995@edu.ku.sk
školiťel': doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DIVERZITA VO VEREJNEJ SPRÁVE

Lenka FLIKINGEROVÁ

Abstrakt: Manažment diverzity sa opiera o jedinečnosť každého človeka a cielene vytvára stratégie, politiky a programy, vytvárajúce rešpektujúce prostredie. Diverzita v organizáciách existuje bez ohľadu na to, či si to organizácia uvedomuje alebo nie. Správne riadená diverzita môže byť pre organizáciu prínosná tak, ako nesprávne organizovaná môže viesť ku konfliktom a deštrukcii. Má pre štátnu a verejnú správu význam záväzkov zo strany organizácie prijímať, uchovávať, odmeňovať a podporovať heterogénny mix pracovníkov rôznych úrovní?

Kľúčové slová : diverzita, inklúzia, diskriminácia, kvalita života, štátna správa.

Úvod

O čom hovoríme, ak hovoríme o diverzite v organizácii? Hovoríme o rozmanitosti, rôznorodosti, diferenciacii vzťahujúcej sa k aktivitám podniku, ktoré vnímajú rôznorodosť svojich zamestnancov a aplikujú rôzne nástroje manažmentu diverzity (t.j. napĺňanie princípu rovnakých príležitostí pre rôzne skupiny z pohľadu veku, pohlavia, vzdelania, etnicity, postihnutia a pod., ktoré by mohli byť v konkrétnych oblastiach znevýhodňované.) Významným faktorom v prospech diverzity dnes, je aj silnejúci dôraz na princíp spoločenskej zodpovednosti firiem (Corporate social responsibility - CSR). Medzi aktivity podporujúce personálny rozvoj zamestnancov zaraďujú podniky v oblasti vzdelávania napr. celoživotné vzdelávanie pre všetky kategórie zamestnancov v rámci pracovného času, odborné školenia a vzdelávanie pracovníkov v/mimo podniku, možnosť zúčastňovať sa ďalšieho vzdelávania počas materskej/rodičovskej dovolenky, zvyšovanie kvalifikácie v rámci pracovného času, možnosť diaľkového štúdia, rekvalifikačné kurzy v rámci pracovného času, periodické vzdelávanie formou školení, seminárov a tréningov zamerané na skvalitnenie riadiacej činnosti, jazykové kurzy, práca s talentami, riadenie kariérneho rozvoja, individuálny plán profesionálneho postupu, aktivity zladžovania súkromného a pracovného života a ďalšie nástroje.

Ďalšie pojmy. Úzko súvisiacim pojmom s diverzitou, je inklúzia. Diverzita bez inklúzie nefunguje. Inklúzia, je praktické prevedenie rovnakého zaobchádzania rešpektujúceho odlišnosti do reality (Cabanová, V., 2007). Byť sociálne vylúčeným podľa D. Gerberyho a R. Džambazoviča (2011), znamená nemať prístup k piatim základným zdrojom spoločnosti (vzdelanie, zamestnanie, zdravotná starostlivosť, bývanie, sociálna ochrana). Diskriminácia je neopodstatnené rozlišovanie, často vychádzajúce z predsudkov je či iných negatívnych postojov (Bitušíková, A., 2007) proces, ktorý systém vzdďaľuje od diverzného modelu. Nami skúmaná oblasť, t.j. diverzita vo verejnej správe, je deklarovaná aj v záväzných nariadeniach a metodikách skúmaných subjektov, preto nás bude zaujímať, do akej miery je aj skutočne v praxi realizovaná.

Verejná správa

V. Sládeček (2005) konštatuje, že systém verejnej správy možno rozčleniť na štátnu správu, samosprávu a ostatnú verejnú správu. Verejná správa, ako reálny sociálny jav, je typom dynamicky sa vyvíjajúcej komplexnej organizácie, ktorej základné úrovne sú tvorené orgánmi štátnej správy, samosprávy a iných verejnoprávných korporácií (tieto orgány sú pritom vertikálne i horizontálne usporiadané). Je zabezpečovateľom správy vecí verejných a to vo verejnom záujme a na verejný účet. Je prejavom výkonnej

moci, ktorá je vymedzená platnou legislatívnou úpravou. Je politicky ovplyvňovanou sférou, a to tak z hľadiska personálneho, materiálneho, organizačného, ako i funkčného, pričom tento vplyv je diferencovaný v závislosti od danej zložky verejnej správy a je integrovanou súčasťou akéhokoľvek štátneho útvaru. Systém verejnej správy, je postavený na troch pilieroch resp. obsahuje tri základné subsystémy: subsystém štátnej správy, samosprávy a verejnoprávnych inštitúcií (Klimovský, 2008). My sa zameriame na subsystém štátnej správy v zastúpení Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR (ústredná štátna správa), Ústredie PSVR a Úrady PSVR (ostatná štátna správa špecializovaného charakteru). Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny zriaďuje a koordinuje Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, ktoré riadi, kontroluje, koordinuje a metodicky usmerňuje výkon štátnej správy v oblasti sociálnych vecí a služieb zamestnanosti. Výkon zabezpečujú Úrady práce, sociálnych vecí a rodiny.

Prvou časťou výskumu je analýza existujúcich dokumentov keďže MPSVR SR (nie je v tejto oblasti nováčikom) má problematiku rozpracovanú v rôznych podobách. Je podporovateľom Charty diverzity, spolupracovalo napr. na príprave publikácie Definícia vekového manažmentu a vytvorenie zásad vekového manažmentu pre zamestnávateľov (v súkromnej a verejnej správe). Problematika manažmentu diverzity, inklúzie či zákazu diskriminácie je zakomponovaná v rámci národných programov a projektov Európskeho sociálneho fondu napr. aktívneho starnutia, zosúladenia pracovného a rodinného života, prevencie a eliminácie rodovej diskriminácie. Garantom sú odbory v rámci Ministerstva PSVR ako odbor horizontálnych princípov, odbor rovnosti mužov a žien a rovnosti príležitostí. Ministerstvo PSVR tiež zriaďuje Inštitút pre výskum práce a rodiny, ktoré sa zaoberá výskumnou činnosťou v tejto oblasti. V praxi sa táto oblasť odvíja od celého radu medzinárodných dokumentov EÚ, ktorými je SR viazaná a ich spracovanie bude obsahom dizertačnej práce.

Členstvo v EÚ a iných európskych štruktúrach ovplyvňuje v plnom rozsahu verejnú správu. Europeizácia nie je jediným procesom, ktorý má vplyv na zmeny vo verejnej správe členských krajín. Krajiny sú neustále pod tlakom zo strany Európskej komisie, ktorá požaduje, aby zavádzali konkrétny model politicky decentralizovanej regionalizácie, ktorá je súčasťou európskych predpisov. Vplyv europeizácie na verejnú správu členských krajín EÚ sa stáva pomerne kontroverznou témou. Niektorí teoretici vidia tieto procesy ako súčasť rozpadu národných autorít, ako krok smerom k Európe regiónov, alebo zdôrazňujú, že transfer zdrojov a zodpovednosti na subštátnej úrovni spôsobuje omnoho väčšiu závislosť regiónov na národnej úrovni, prípadne že kvôli národným rozdielom prebehne mobilizácia a posilnenie regiónov len v niektorých členských štátoch, zatiaľ čo v ďalších sa tieto procesy vôbec neobjavia (Adamcová, 2018, s.38).

Oblasť diverzity je aj súčasťou hodnotiaceho rámca CAF2020 (Common Assessment Framework - Spoločný rámec hodnotenia). Zameriava sa na šesť kľúčových faktorov, a to digitalizáciu, agilitu, udržateľnosť, inovácie, spoluprácu a diverzitu. Podľa modelu CAF2020 je diverzita tým faktorom, ktorý by mal mať za následok produktívne a efektívne využívanie rozmanitosti ľudského kapitálu. Berúc do úvahy túto skutočnosť, uvedomovanie a prijatie rôznorodosti, či už na strane zamestnancov alebo občanov, má priamy vplyv na spôsob výberu zamestnancov, ich rozvíjanie a tiež vytváranie príležitostí na participáciu vo verejnom živote. MPSVR SR ako aj Ústredie PSVR sú okrem iných modelov riadenia kvality, používateľom aj tohto modelu, ako uvádza Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo SR, ktorý tento model implementuje.

Diverzita v praxi

V rámci analýzy dokumentov, sme zistili a súhlasíme s uvedenými autormi, že v praxi je časté zamieňanie princípov diverzity a rovnosti príležitostí, ktoré sú ošetrené legislatívne a je možné ich právne vynútiť prostredníctvom Antidiskriminačného zákona. Princíp rovnakých

príležitostí sa odzrkadľuje vo všetkých oblastiach života v EÚ t.j. v ekonomickej, sociálnej, kultúrnej, osobnej a rodinnej. Tieto tendencie vychádzajú zo základného princípu, a to zákazu diskriminácie a rovného odmeňovania mužov a žien, a sú obsiahnuté v základných dokumentoch Európskeho spoločenstva, prehlbované Amsterdamskou zmluvou a Chartou základných práv EÚ zákazom akejkoľvek diskriminácie na základe rasy, pohlavia, etnického alebo sociálneho pôvodu, jazyka, náboženského vyznania, politických, či akýchkoľvek iných postojov, národnostnej príslušnosti, majetku, veku, postihnutia alebo sexuálnej orientácie (Bedrnová, E., Nový, I., 2007).

Diverzita je realizovaná dobrovoľne, procesom vytvárania a presadzovania takých pracovných podmienok, ktoré rešpektujú vzájomnú podobnosť a rozdielnosť ľudí, zohľadňujúc ich špecifické potreby, aby mohli využiť svoj potenciál a prinášať prospech organizácii, kde pracujú a to aj vďaka Antidiskriminačnému zákonu o rovnakom zaobchádzaní, o právnych prostriedkoch ochrany pred diskrimináciou a o zmene niektorých zákonov (Zák. č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

Dôvody pre zavádzanie politík, programov a opatrení diverzity na pracovisku sú právne, etické a hlavne ekonomické. Výskum názorov a postojov na diverzitu ukázal, že podnikový sektor vždy očakáva popri etických benefitoch hlavne hmatateľné ekonomické výhody (Európska komisia, 2007). Najčastejšími reálnymi alebo očakávanými výhodami diverzity je: nábor a udržanie kvalitnej pracovnej sily, zvýšenie reputácie a obrazu podniku a jeho pozície v rámci lokálnych komunít, inovácie vedúce k novým produktom a službám a novým trhom. Z globálneho pohľadu sa pojmy ako diverzita a kvalita života stávajú významnými nástrojmi v multikultúrnom prostredí. Diverzita v organizáciách existuje bez ohľadu na to, či si to organizácia uvedomuje alebo nie. Správne riadená diverzita môže byť pre firmu prínosná, tak ako nesprávne organizovaná môže viesť ku konfliktom a deštrukcii.

Dosiahnutie ambiciózných cieľov závisí od kvality predstaviteľov a zamestnancov verejnej správy. Nutnosťou sa stáva zavedenie jednotného systému riadenia ľudských zdrojov vo verejnej správe pri jasnom nastavení motivačných prvkov a zodpovednosti zamestnancov verejnej správy. Stabilizovanie personálneho vybavenia úradov a realizovanie modernej permanentnej vzdelávacej a náborovej politiky je východiskom eliminácie neodbornosti. Pri personálnom obsadzovaní verejnej správy je potrebné prihliadať nielen na kvalitatívnu stránku zamestnancov a uchádzačov o zamestnanie vo verejnej správe, ale aj na ich osobnostné predpoklady (morálka, česť, zodpovednosť, dodržiavanie princípov demokracie) na výkon povolania v tejto oblasti (získovanie prostredníctvom psychologických testov) (Šíkula, M., 2008).

S experimentami s interkultúrnou rozmanitosťou možno jednoduchšie začať vo verejnoprávnych ako v súkromných organizáciách, pretože tie sa musia viac zodpovedať spoločnosti. Ide to tiež jednoduchšie v službách, ako vo výrobe. Z interkultúrneho hľadiska, by bola ideálna taká organizácia, ktorá by svojim príslušníkom dovoľovala úplne využívať ich schopnosti, vrátane tých, ktoré sú dané ich kultúrnou identitou, či už by boli umelecké, lingvistické, sociálne, temperamentové a iné (Hofstede, G., 2006).

Výskum

Cieľom nášho výskumu je preskúmanie diverzity ako nástroja, ktorý reflektuje rôznorodosť a tým ovplyvňuje kvalitu života. Preskúmanie subjektívneho hodnotenia diverzity účastníkmi a ich hodnotenia kvality života, vo vybraných organizáciách verejnej správy. Analyzovanie stavu diverzity a inklúzie, diskriminácie a segregácie v sledovaných subjektoch. Na základe

auditu diverzity a výskumom, vytvorenie funkčného modelu diverzity. Našou úlohou je zistiť rôznorodosť zloženia skúmaných subjektov z hľadiska diverzity (pohlavie, vek, vzdelanie, etnická príslušnosť). Zistiť, aký je postoj manažmentu a zamestnancov k diverzite a aké je subjektívne vnímanie diverzity, vo vzťahu ku kvalite života. Zistiť ako jednotlivé vzdelávacie potreby a ich naplnenie súvisia s kvalitou života zamestnancov. Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi subjektívnym vnímaním diverzity a subjektívnym vnímaním kvality života respondentov. Predpokladáme, že bude rozdiel v subjektívnom vnímaní diverzity medzi mužmi a ženami, ako aj z hľadiska veku a dosiahnutého vzdelania respondentov.

Prvou fázou výskumu je analýza dokumentov a audit diverzity. Ďalšími použitými metódami bude dotazník, doplnený pološtruktúrovaným rozhovorom. Diferenciačný výskumný plán – porovnávanie na základe nezávislých premenných (vek, pohlavie, vzdelanie, organizácia) a závislých premenných, subjektívne vnímanie kvality života, subjektívne vnímanie diverzity a inklúzie, opatrenia súvisiace so zladzovaním súkromného a pracovného života, ovplyvňujúce kvalitu života. Vhodnejšou doplňujúcou metódou, by bola focusová skupina, avšak vzhľadom na pretrvávajúce obmedzenia, ju nebude možné zrealizovať. Mierne skreslenia predpokladaných výsledkov očakávame v súvislosti s pretrvávajúcimi zmenenými pracovnými podmienkami, fungujúcimi v rámci vybraných subjektov, súvisiacimi s núdzovým stavom. Máme na mysli úplne nové rozdelenie pracovných síl, pracovných skupín a kolektívov, často sociálnu izoláciu a striedanie zamestnancov. Ich spolupráca a fungovanie prebiehali v poslednom období v novom pracovnom nastavení, čo ovplyvnilo aj kvalitu života respondentov, ako aj vnímanie diverzity a inklúzie, pričom väčšinou pracovali v oddelenom, dištančnom a flexibilnejšom pracovnom prostredí. Kvantitatívne štatistické metódy nám pomôžu pri vyhodnotení výsledkov dotazníka. Metódu teoretickej analýzy, syntézy a zovšeobecňovania použijeme pri spracovaní a vyhodnocovaní získaných faktov, ako aj pri interpretácii záverov.

Záver

Úspech implementácie diverzity v organizácii úzko súvisí s tým, aký význam a dôležitosť diverzita pre organizáciu má. Aký je postoj vedenia či manažmentu k procesom ich zavádzania, rozvíjania, hodnotenia. Pre štátnu a verejnú sféru je diverzita nástrojom integrácie rôznych skupín pracovnej sily, zvyšujúca ich úspešnosť a vytvárajúca rovnosť šancí v prístupe ku vzdelaniu, ktorá môže zásadným spôsobom ovplyvniť kvalitu sociálnej inklúzie, a tým kvalitu života jednotlivcov. Plánovaný výskum k dizertačnej práci, nám prinesie odpovede na otázky subjektívneho hodnotenia respondentov a ich vnímanie kvality života, postavenia v spoločnosti, ako aj vnímania diverzity a inklúzie.

Literatúra

ADAMCOVÁ, M. 2018. *Podoby a prístupy k verejnej správe* In: Verejná správa v súčasnom demokratickom a právnom štáte, Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Fakulta verejnej správy. ISBN 978-80-8152-602-9.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-726-106-43.

BITUŠÍKOVÁ, A. 2007. *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku štúdie, dokumenty, materiály I*. Teoretické východiská k výskumu diverzity. Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici 2007. 127s. ISBN 978-80-8083-345-9.

CABANOVA, V., 2007. *K niektorým otázkam multikultúrnosti a školskej inklúzie v kontexte slovenskej sociálnej pedagogiky*. In: Pedagogická orientace. 2007, roč. 17, č. 1, s. 26-46. ISSN 1211-4669.

DUCHOVIČOVÁ, J., 2012. *Diverzita v edukácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta. 251 s. ISBN 978-80-558-0223-7.

DUCHOVIČOVÁ, J., 2018. *Diverzita vo filozofickom a výskunom ponímaní*. In: XLinguae, Volume 11 Issue 1XL, January 2018, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X.

DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY, D., 2005. *Od chudoby k sociálnemu vylúčeniu*. Sociológia, 37(2), 143-176.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE G.J. 2006. *Kultury a organizace*. Linde. 336s. ISBN 80- 86131-70X.

PINTES, G., 2014. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 108 s. ISBN 978-80-558-0585-6.

SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V., KOMORA, J. a kol., 2008. *Cesty k inklúzii*. Katedra pedagogiky UKF Nitra. 361 s. ISBN 978-808094-446-9.

SLÁDEČEK, V. 2005. *Obecné správní právo*. Praha: Nakladatelství ASPI. ISBN 80-735-706-02.

ŠIKULA, M. a kol., 2008. *Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti*. Bratislava: Ekonomický ústav SAV. 209 s.

KLIMOVSKÝ, D. 2008. *Základy verejnej správy*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-7097-713-2.

Autor:

PaedDr. Lenka Flikingerová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Dražovská 4, 94901 Nitra
email: lenka.flikingerova@ukf.sk
školiť: prof. PhDr. Gabriela Petrová, Csc.

PRINCÍPY A METODIKA ZAHRANIČNÝCH EDUKAČNÝCH PROGRAMOV PRE STARŠÍCH DOSPELÝCH

Michal KORICINA

Abstrakt: *Príprava na odchod do dôchodku je jednou z aktuálnych tém v kontexte aktívneho starnutia. Autor sa v článku zaoberá preseniorskou prípravou starších dospelých ľudí prostredníctvom edukácie. Analyzuje úspešné programy preseniorskej edukácie zo zahraničia, predstavuje ich hlavné benefity a stanovuje odporúčania pre edukačnú realitu na Slovensku. Pozornosť sa zameriava najmä na komparáciu metodiky jednotlivých programov a jej vhodné použitie pre cieľovú skupinu starších ľudí.*

Kľúčové slová : *preseniorská edukácia, aktívne starnutie, starší dospelí ľudia, príprava na odchod do dôchodku, edukačný program.*

Úvod

Nie je potrebné dokazovať, že aktívne starnutie je a bude dôležitým nástrojom celospoločenského rozvoja. Starnutie populácie si už teraz vyžaduje hľadanie nových riešení, ktoré prispievajú k vyššej kvalite života starších dospelých ľudí, k ich dlhšej ekonomickej nezávislosti či k ich participácii na živote v komunite. Súčasťou konceptu aktívneho starnutia je aj príprava na odchod do dôchodku, myslíme pritom najmä na tú krátkodobú, ktorá predstavuje obdobie 5 a menej rokov do odchodu do dôchodku (Čornaničová, 2007). Vhodnou edukačnou aktivitou pre toto obdobie sú preseniorské programy, ktorých cieľom je starších ľudí pripraviť na novú životnú etapu po stránke osobnostnej, socializačnej a aktivizačnej. V našej vedeckej práci (Koricina, 2020a) sme už skôr poukázali na benefity, ktoré edukácia pre starších ľudí predstavuje a tiež sme načrtli kľúčové oblasti pre edukáciu ľudí v preseniorskom veku (Koricina, 2020a; Koricina, 2020b). Hoci sme v spomenutej monografii venovali časť aj príkladom dobrej praxe, nebol priestor na hlbšiu analýzu a predstavenie princípov a metodiky edukačných programov.

Cieľom tohto príspevku je preto analyzovať programy preseniorskej prípravy v zahraničí, ako aj edukačné programy, ktoré svojím charakterom i cieľovou skupinou účastníkov spadajú do kategórie tých, ktoré rozvíjajú potrebné zručnosti starších ľudí pre úspešný prechod z pracovného života do dôchodku. Vychádzajúc z viacerých pozitívnych príkladov z praxe hovoríme o metodike edukačnej práce so staršími ľuďmi a dovoľujeme si tiež stanoviť niekoľko princípov a predpokladov kvalitného preseniorského programu.

1 Princípy edukačných programov pre starších dospelých v zahraničí

Aj keď téma preseniorskej edukácie na Slovensku nie je neznáma, organizácií či projektov, ktoré by sa venovali jej implementácii do praxe, je málo. V iných krajinách Európskej únie je edukácia zamestnancov v staršom veku dominantnejšou témou než u nás, a preto považujeme za vhodné poukázať na pozitíva zahraničných edukačných programov. náš výber mnohých nižšie spomenutých konkrétnych aktivít bol ovplyvnený iniciatívou *Active and Assisted Living Programme (AAL Programme)*, ktorá okrem inej činnosti tiež oceňuje projekty týkajúce sa práce so staršími ľuďmi či seniormi – práve tu sme našli množstvo podnetných a kvalitných edukačných programov pre cieľovú skupinu, ktorá je v centre nášho záujmu.

1.1 Dôraz na socializáciu a vzťahy

Účasť starších dospelých na vzdelávacích aktivitách je často motivovaná túžbou socializovať sa, vytvárať vzťahy a komunikovať. Potvrdzuje to aj náš výskum, v ktorom sme sa starších dospelých zamestnancov pýtali aj to, čo im podľa ich názoru pomôže najlepšie sa pripraviť na dôchodok. 32% respondentov uviedlo, že to bude práve zdieľanie sa s kolegami či priateľmi a ďalších 22% označilo možnosť „počúvanie skúseností a zážitkov dôchodcov“ (Koricina, 2020). Možno teda konštatovať, že socializačný potenciál edukácie musí byť v prípade starších ľudí využitý na maximum. Hajzuková (2012) hovorí o sociálno-integračnej funkcii voľného času, pretože práve záujmové vzdelávanie často pretvára hodnoty človeka posilňuje súdržnosť a integrácia ľudí do všeobecnej spoločnosti je potom jednoduchšia. Trávenie voľného času starších dospelých v nejakej sociálnej skupine posilňuje súdržnosť a otvorenosť voči zmenám a vytvára dobrý predpoklad pre oporu pri rozličných ťažších životných situáciách.

Pri predmetnej cieľovej skupine má veľký význam hovoriť aj o skupinovom učení (peer teaching), prostredníctvom ktorého si starší dospelí môžu navzájom pomôcť pochopiť teoretické znalosti alebo osvojiť zručnosti. Takýto model výučby nachádza potvrdenie napríklad vo výskume Mathewsa a Straughana (2014), v ktorom až 77% účastníkov vzdelávania vo veku 50-74 rokov identifikovalo učenie sa s asistenciou seniora ako nápomocné k osvojeniu si učiva.

Dôraz na socializačné aktivity v rámci edukácie vytvára tiež ideálny predpoklad pre participáciu, a to nielen počas priebehu podujatia. Jedným z výstupných parametrov aktívneho starnutia je politická participácia starších ľudí, miera ich občianskej angažovanosti či účasť na riadení verejných politík, ktoré ovplyvňujú ich život a podmienky (*Národný program aktívneho starnutia na roky 2021-2030 – analytická časť*, 2020), ktoré môže rozvoj sociálnych zručností len posilniť.

V dôležitosť sociálneho rozmeru edukácie verí aj belgická organizácia *Paralangi*, ktorá sa zameriava na výučbu starších ľudí a seniorov v oblasti cudzích jazykov, no veľký dôraz kladie práve na vytváranie vzťahov medzi mentormi a účastníkmi. Za týmto účelom v organizácii vytvorili aj päť základných pravidiel, ktoré majú prispieť k silnejším putám medzi všetkými aktérmi. Pravidlá sa týkajú „užívania si učenia“, vyjadrovania emócií, možnosti robiť chyby, trpezlivosti a učenia sa skúsenosťou a zážitkom (*Paralangi*, 2021).

Ak hovoríme o edukačných príležitostiach so zameraním na sociálny aspekt, nemôžeme nespomenúť tému dobrovoľníctva, ktorá rozvoju vzťahov a podporujúcej atmosféry len napomáha. Rübber a kol. (2018) dokazujú že vzdelávanie v dospelom veku má pozitívny dopad na mieru vykonávaných dobrovoľníckych aktivít:

- v prvom rade, vzdelávanie môže rozvíjať kompetencie pre dobrovoľníctvo a pomáha vnímať dospelým benefity dobrovoľníckej práce ako takej;
- prostredníctvom vzdelávania dospelých sa môže meniť vlastné vnímanie, ak si človek uvedomí, že dobrovoľníctvo sa ho môže týkať a umožňuje mu prístup k novým aktivitám;
- vzdelávanie môže ovplyvniť prístup a hodnoty spojené so spoločnosťou a verejným blahom;
- vzdelávanie dospelých predstavuje príležitosť pre rozšírenie siete či komunitného spôsobu života u učiacich sa a tým vytvára predpoklad pre rôznorodú dobrovoľnícku činnosť (Rübber a kol., 2018).

Zaujímavou inšpiráciou z praxe je londýnsky projekt *Grandnanny*, ktorý okrem podpory

dobrovoľníckej činnosti starších ľudí má za cieľ napomôcť prepájaniu generácií. Ide o pomoc s opatrovaním detí, pre ktoré môžu rodičia vybrať jedného z *Grandnanny-opatrovateľov*, čo sú ľudia vo veku 50-64 rokov, ktorí sú ochotní a spôsobili krátkodobo sa postarať o maloleté deti. Starším ľuďom tento projekt takýmto spôsobom efektívne vyplňa voľný čas, umožňuje im zostať v kontakte s ďalšími a v neposlednom rade dáva pocítiť ich užitočnosť a potrebnosť pre okolitú komunitu (*Grandnanny*, 2021).

Diaspo je jedným z ďalších úspešných projektov, ktorý aj v období pandémie koronavírusu aktivizoval komunity starších ľudí a pomohol vytvoriť tak dôležité sociálne prepojenia. Podstatou projektu je organizácia tzv. *cooking classes*, počas ktorých inštruktor online vysvetľuje a predvádza prípravu nejakého jedla a účastníci, pripojení cez ZOOM, varia toto jedlo tiež, len každý vo svojej kuchyni. Takýto spôsob vytvára priestor nielen na konzultácie receptov, ale predovšetkým spoločné zdieľanie sa, vytváranie vzťahov, ktoré nemusia ostať len v online prostredí. *Diaspo* získalo v posledných rokoch aj niekoľko ocenení, čo je dôkazom toho, že aj takéto neformálne vzdelávanie má zmysel a prináša osôb jeho účastníkom (*Diaspo*, 2021).

Edukácia, ako aj voľný čas, má dôležité miesto aj z perspektívy rozvoja vzťahov starších dospelých a preto akýkoľvek edukačný program pre túto cieľovú skupinu by mal reflektovať dôležitosť tejto potreby účastníkov za účelom vytvárania kvalitnejšieho prostredia pre rozvoj a rast.

1.2 Zmysluplné napĺňanie voľného času

Už z vyššie uvedeného je zrejmé, že voľný čas hrá v procese prípravy na odchod do dôchodku podstatnú rolu. Cieľom preseniorskej edukácie by mala byť pomoc účastníkom, aby objavili jeho hodnotu a tiež možnosti, ktorými ho môžu využívať vo svoj prospech. Pri našich vedecko-výskumných činnostiach vychádzajúc z názoru.

Podľa Krystoňa (2019) rozumieme pod pojmom zmysluplné využívanie voľného času tie aktivity, ktoré:

- *sú nejako prospešné pre jednotlivca* – predstavujú pre neho benefit v podobe vlastného rozvoja, osobnostného či profesionálneho rastu alebo uspokojovania potrieb;
- *zároveň majú edukačný charakter* – jednotlivec sa učí, nadobúda teoretické poznatky, získava zručnosti pre život či prácu;
- *a zároveň svojou realizáciou neohrozujú ostatných* – to znamená, že ich vykonávanie rešpektuje slobodu druhých ľudí a nepredstavuje pre nich ohrozenie akéhokoľvek charakteru (eliminujeme tým aktivity, ktoré môžu viesť k sociálno-patologickým javom).

Zelinová (2012) hovorí o trojakých činnostiach, ktoré sa týkajú výchovy a vzdelávania, ktorými možno ilustrovať rôznorodosť možností napĺňania voľného času. Ide o:

- **Odpočinkové aktivity**

Sú zamerané na odstránenie únavy a kompenzáciu jednostrannej činnosti pri výkone povolania. Do denného režimu ich človek zaraďuje vtedy, keď krivka výkonnosti klesá, po namáhavej psychickej či fyzickej aktivite alebo na preladenie sa na inú činnosť. Môže ísť o riadenú relaxáciu, pokojnú prechádzku, individuálne či skupinové čítanie, rozprávanie sa, počúvanie hudby,...

- **Záujmové činnosti**

Činnosti, ktorými sa uspokojujú potreby a záujmy dospelých. Môžu mať rozličný charakter – napr. výtvarný, hudobný, tanečný, literárny či iný. Pri týchto činnostiach ide o rozvíjanie individuálnych schopností, vlôh a talentov, prispievajú však aj k získavaniu návykov na efektívne využívanie voľného času prostredníctvom širokej ponuky záujmových činností.

- ***Verejnoprospešné činnosti***

Sú to činnosti, ktoré podporujú prosociálne cítenie, učia zodpovednosti za ochranu a tvorbu životného prostredia, prispievajú k vytváraniu citového vzťahu k okolitému svetu a pomáhajú budovať pozitívne medziľudské vzťahy. Medzi tieto aktivity môžeme zaradiť napríklad rôzne formy dobrovoľníctva, charitatívnej činnosti či praktickej pomoci druhým (Zelinová, 2012).

V rámci edukácie vnímame niekoľko oblastí, ku ktorým je možné starších ľudí podnecovať za účelom aktívneho využívania voľného času aj ich vlastnej prosperity. Uvádzame ich vychádzajúc z niekoľkých úspešných zahraničných projektov.

Podpora udržiavania pracovných návykov

Odchod do dôchodku je sprevádzaný viacerými zmenami aj v oblasti individuálneho time managementu a pracovných návykov. Novozélandská organizácia *Seniors at Work* vytvorila zaujímavý projekt, ktorého cieľom je zjednodušiť starším ľuďom a seniorom prístup ku krátkodobým prácam a brigádam. Na webovej stránke predstavujú databázu pracovných miest, ktoré sú rezervované v rôznych spoločnostiach výlučne pre starších ľudí. Záujemcovia si tak môžu nájsť prácu na jeden alebo dva dni v týždni, čo im pomôže nielen pri udržiavaní disciplíny a efektívnom manažovaní času, ale tiež to zlepši ich ekonomickú situáciu (*Seniors at Work*, 2021).

Investícia skúseností a podnikateľské zručnosti

Starší dospelý vek môže byť sprevádzaný aj rezignáciou voči svojej práci a „prázdny čakáním na odchod do dôchodku“. Práve táto fáza môže byť ideálnym časom pre štart niečoho nového, niečoho čo sa bude s človekom niesť aj počas novej životnej etapy. Podnikanie alebo zapojenie sa do existujúceho rozbiehajúceho sa podniku môže byť jednou z možností, keďže okrem stimulácie človeka môže priniesť aj ekonomický benefit. Projekt *50to100* z Nórska mobilizuje starších dospelých ľudí, ktorí rozmýšľajú o zmene v profesijnej dráhe za účelom vytvárania siete aktívnych a skúsených starších ľudí a prepájania s mladými podnikateľmi, ktorí hľadajú konzultantov či poradcov. Organizácia pravidelne realizuje podujatia, počas ktorých sa starší ľudia môžu dozvedieť o nových startupoch z ich regiónu, ktorým by mohli byť nápomocní, a tiež v spolupráci s odborníkmi objavujú, či je podnikanie alebo iná pracovná pozícia pre nich (*50to100 AS*, 2021).

Orientácia na zdravý životný štýl

Zahraničné edukačné programy pre starších dospelých uplatňujú aj princíp orientácie na zdravý životný štýl účastníkov. Čornaničová (2007, s. 69) pripomína, že v staršom dospelom veku možno ľudí viesť k novému chápaniu pojmu zdravia, a to ku vnímaniu zdravia ako „stavu spojeného s uspokojením základných potrieb, s uspokojivým fungovaním jednotlivca ako celku, s pocitmi pohody a spokojnosti.“ Iba vtedy sa u ľudí stráca predchádzajúca väzba zdravia na neprítomnosť choroby. Takto chápané zdravie možno dávať do súvisu s maximalizáciou well-beingu a to aj v priebehu choroby či iných zdravotných znevýhodnení.

V súčasnosti existuje množstvo programov a cvičiacich skupín, ktoré majú za cieľ prispieť k vyššej mobilita a lepšej fyzickej kondícii starších ľudí. Za všetky tie tradičné spomenieme

aspoň organizáciu *Age UK*, ktorá v Spojenom Kráľovstve prevádzkuje mapu tzv. *exercise classes*, kde si môžu starší ľudia vyhľadať takúto skupinu vo svojom okolí a zapojiť sa tak do organizovanej formy cvičenia. Pre záujemcov ponúka však aj iné možnosti, ako napríklad cvičenie Pilates, tanec, sedacie cvičenia, „prechádzkové kluby“, „walking football“ alebo zumbu (*Age UK*, 2021).

1.3 Rozvoj kompetencií pre orientáciu v spoločnosti

Ďalším z princípov, na ktorých musia stáť edukačné programy pre starších dospelých, je zameranie na získavanie a prehľbovanie kompetencií, ktoré účastníkom umožnia ľahšiu orientáciu v spoločnosti. Z nášho pohľadu za tie najdôležitejšie pokladáme digitálne zručnosti a finančnú gramotnosť.

Samostatnosť v používaní digitálnych technológií

Tomczyk (2015) aj Mayerová, Lenhardtová (2017) sú presvedčení, že absencia digitálnych zručností vo veľkej miere spôsobuje sociálnu exklúziu tak v rovine zamestnanosti, neschopnosti komunikácie, ako aj na úrovni obmedzenosti prístupu k verejným inštitúciám či kultúre. Je preto na mieste hovoriť o digitálnej kompetencii starších dospelých ľudí a zaraďovaní tejto problematiky do programov preseniorskej prípravy.

Treba však povedať, že samostatnosť starších ľudí v používaní digitálnych technológií je ovplyvnená viacerými faktormi. Výskum Spearsa a Zhenga (2020) identifikoval tri základné mediátory, ktoré na samostatnosť v používaní v používaní digitálnych technológií vplyvajú. Patria medzi ne:

- *vnímanie digitálnych technológií*, ktoré zahŕňa čas, ktorý sú starší ľudia schopní a ochotní stráviť na internete, druh vlastnej internetovej aktivity a plán alebo predstavu o tom, ako budú využívať počítač na dôchodku;
- *celková životná spokojnosť a*
- *emocionálna pohoda*, ktoré sú podmienené výškou príjmu, finančnou situáciou, zdravotným stavom a spokojnosťou s prácou (Spears, Zheng, 2020).

Jednou z priorít organizácie *Digital Unite* je podpora špecifických skupín pri získavaní digitálnej kompetencie a medzi inými aj cieľovej skupiny starších dospelých. V rámci kurzu *Digital fun* pomáhajú lektori účastníkom objaviť spôsoby, ako môžu rozvíjať svoje záujmy prostredníctvom používania internetu. V konečnom dôsledku tak prispievajú k lepšej fyzickej aj mentálnej aktivite starších ľudí.

Osvedčenou metódou pri výučbe seniorov v oblasti digitálnych zručností sa v Spojenom kráľovstve stala aj rola *Digital Champion*, ktorá vznikla zo spolupráce organizácií *Age UK*, *Digital Unite*, *SCVO*, *Clarion Futures a Citizens Online*. Ide o trénera, ktorý trávi so starším človekom čas pri počítači, inšpiruje ho a predstavuje mu možnosti, ako môže čas na internete aktívne využiť. V súčasnosti je v tomto programe zapojených asi 600 trénerov, zväčša dobrovoľníkov z radov mladých alebo pracovníkov vzdelávacích organizácií (*Age UK*, 2020).

Finančná gramotnosť ako cesta k bezpečnému životu

Spravovanie financií je ďalšou dôležitou témou pre edukáciu starších dospelých. Finančná gramotnosť sa však netýka len efektívneho plánovania príjmov a výdavkov, jej úlohou je tiež poznať práva a povinnosti zákazníka či chrániť starších dospelých pred nežiadúcimi javmi, akými sú napríklad podvody či zneužívanie. Svetová zdravotnícka organizácia uvádza, že až 16% ľudí vo veku vyššom ako 60 rokov je vystavených určitej forme zneužívania, z čoho 6,8% týchto ľudí je zneužívaných po finančnej stránke (WHO, 2020).

Odpoveďou a prevenciou pred týmto javom je finančné vzdelávanie, ktoré OECD charakterizuje ako proces, v ktorom si zákazníci zlepšujú svoje chápanie finančných produktov, konceptov a ohrození prostredníctvom informovania sa, inštrukcií, objektívnych rád, rozvíjania zručností a dôvery za účelom vystríhania sa rôznym finančným rizikám a poznania príležitostí na riešenie už vzniknutých problémov (OECD, 2020). Cieľom všetkých týchto aktivít je pritom dosiahnutie stavu, ktorý sa čoraz viac objavuje v odborných dokumentoch, a ktorým je finančný „well-being“ (OECD, 2021).

Pre ilustráciu toho, ako by mohla edukácia starších v tejto oblasti vyzerat' uvádzame príklad americkej organizácie *FDIC – Money Smart*, ktorej kurz *Money Smart for Older Adults* zahŕňa tieto témy: 1) Časté typy finančného zneužitia starších, 2) Podvody zamerané na starších, 3) Krádež identity, 4) Krádež lekárskej identity, 5) Podvody zamerané na majiteľov domov, 6) Plánovanie neočakávaných životných udalostí, 7) Ako byť finančne pripravení na katastrofy. Účastníci tohto kurzu si vyskúšajú aj praktické modelové aktivity zamerané na nácvik telefonického rozhovoru s podvodníkom, postup pri vymáhaní dlhov, ako aj sebakontrola v oblasti krádeže identity (FDIC, 2021).

Za účelom efektívnosti a kvality vzdelávacích podujatí si všetky edukačné aktivity v oblasti finančných zručností vyžadujú pripravených a skúsených lektorov nielen z oblasti finančníctva, ale aj metodicko-andragogickej práce so staršími ľuďmi.

Kompetencií pre orientáciu v spoločnosti pre starších dospelých je viac, no v tomto článku nemáme priestor ani cieľ zanalyzovať všetky. Vybrali sme preto dve podľa nás veľmi aktuálne, ktorých rozvoju môže napomôcť aj výchovno-vzdelávacia intervencia v procese aktívneho starnutia.

2. Metodika edukačných programov preseniorskej prípravy

V tejto časti sa chceme bližšie zamerať na metodiku jednotlivých (aj už spomenutých) edukačných programov a poukázať na efektívne metódy práce s touto cieľovou skupinou. Vychádzajúc z komparácie a analýzy vzdelávacích aktivít sumarizujeme najčastejšie metódy, ktoré odlišujú edukáciu starších ľudí od iných aktivít vzdelávania dospelých.

Webinár

Ako prvý tu uvádzame webinár, keďže práve ten za posledný rok zaznamenal azda najväčší rozmach vo vzdelávaní, a to pre nevyhnutnosť dištančne vedeného procesu edukácie. Inak to nebolo ani v prípade starších ľudí, ku ktorým sa interaktívne edukačné aktivity mohli dostať jedine touto formou. Medzi najväčšie výhody tejto metódy patrí efektívnosť nákladov, pohodlie, dostupnosť obsah po ukončení aktivity či zvýšená otvorenosť a menej bariér v osobnej komunikácii (Zielinski a kol, 2012).

Nedá sa však povedať, že by práve webinár bol najvhodnejšou metódou pri práci so staršími ľuďmi. Už vyššie spomenutá absencia digitálnych zručností u starších spôsobuje neraz nemožnosť zúčastniť sa či aktívne na webinári participovať. V tomto kontexte je preto dôležité myslieť na výstižné a zrozumiteľné informácie pre účastníkov pred samotným online podujatím, prípravu videotutoriálov s návodmi či uvedenie telefonického kontaktu na technického asistenta. Výzvou tiež ostáva udržanie pozornosti účastníkov v priebehu celej aktivity, preto je viac ako žiadúce využívanie online aktivít, videí, otázok, diskusie či skupinovej práce.

Projektové vyučovanie

Užitočnou metódou pri edukačnej práci so staršími dospelými je nepochybne aj projektové

vyučovanie. Zormanová (2012, in: Bačová a kol., 2014) ho definuje ako výučbovú metódu, v ktorej sú účastníci vedení k samostatnému spracovaniu určitých projektov, čo sú komplexné úlohy či problémy späté so životnou realitou. Benefitom tohto typu výučby sú praktické aktivity a výstupy, čo pre dospelých účastníkov predstavuje „hmateľné výsledky“ procesu učenia sa.

Skôr spomenutý program *50to100* je z veľkej časti založený na využívaní projektovej metódy. Účastníci sú postavení pred konkrétne úlohy z praxe, najčastejšie z firemného prostredia, nad ktorými sa individuálne alebo skupinovo zamýšľajú a navrhujú možnosti ich riešenia. Uplatnenie svojich doposiaľ nadobudnutých zručností a zažitých skúseností v týchto projektoch neraz vedie ku zmene pracovného miesta alebo dlhodobému kontaktu s niektorou z prezentujúcich firiem (50til100 AS, 2021).

Inštruktáž

Cieľom metódy zvanej inštruktáž je prezentovať učiacim sa konkrétny pracovný postup ešte predtým, ako sami zahájia určitú činnosť. Podľa Maňáka (2003; in Červenková, 2013) inštruktáž sprostredkúva účastníkom vizuálne, auditívne, audiovizuálne, hmatové a podobné podnety k ich praktickej činnosti a najčastejšie má charakter slovného doprovodu. Dalo by sa zhrnúť, že najdôležitejšími funkciami slovnej inštruktáže sú a) informovať účastníkov o ich budúcej činnosti, b) usmerniť pozornosť učiacich sa dôležité alebo náročné kroky, c) a aktualizovať u účastníkov už skôr získané zručnosti (Červenková, 2013).

V kontexte výchovno-vzdelávacej práce so staršími dospelými, inštruktáž má svoje neodmysliteľné miesto pri viacerých špecifických témach, najmä tých, kde je nevyhnutné dodržanie istého postupu činností. Ideálnym príkladom sú *cookies classes* organizácie *Diaspo*, počas ktorých sa účastníci o jednotlivých krokoch môžu s lektorom i medzi sebou rozprávať (*Diaspo*, 2020). Využitie inštruktáž nachádza aj v programoch zameraných na rozvoj digitálnych zručností, keď inštruktor účastníkovi ukazuje presný postup práce s počítačom, internetom či inými digitálnymi technológiami. Je vhodné, aby v takýchto prípadoch inštruktáž prebiehala individuálne, prípadne v malých skupinách (Age UK, 2020).

Skupinová práca

Jedným z ďalších vhodných spôsobov edukačnej práce so staršími dospelými je metóda skupinovej práce. Práve spoločná práca môže byť dostatočným stimulom pre učenie sa, motiváciu a lepšie preniknutie do problému. Pre účastníkov predstavuje pozitívny účinok najmä v rovine sociálnych kompetencií, no významný je aj jej vplyv na osvojenie si zapamätanie obsahu vyučovania (Schima, Urbánková, 2014). Klippert (2009, in Schima, Urbánková, 2014) uvádza sedem typov úloh, ktoré sa osvedčujú pri skupinovej práci: 1. Kontrolné úlohy a úlohy zamerané na vytvorenie katalógu rád a odporúčaní, 2. Odborne komplikované úlohy, 3. Komplexné úlohy, 4. Brainstorming, 5. Súťažné úlohy, 6. Puzzle-úlohy, 7. Skupinové rolové hry.

Na skupinovú prácu veľký dôraz kladú aj v organizácii *Moving Memory*, ktorej programy zamerané na tanečné divadlo starších ľudí by bez nej snáď neboli ani realizovateľné. Organizácia pracuje s menšími skupinami starších ľudí, ktorí na jednotlivých stretnutiach spoločne nacvičujú tanečnú choreografiu či divadelné vystúpenia. Participanti tak postupne objavujú svoje silné i slabšie stránky, rozvíjajú svoj potenciál a rozvíjajú schopnosť spolupráce a tímovej koordinácie. Ako potvrdzujú mnohé reakcie účastníkov, program má pozitívny dopad aj na ich vzájomné vzťahy, ktoré rozvíjajú nielen na hodinách kurzu (*Moving Memory*, 2021).

Individuálny koučing

Pod pojmom koučing rozumieme nedirektívny spôsob riadenia, prípadne štýl vedenia ľudí, ktorý je opakom prikazovania a kontroly. Ide o špecifickú dlhodobú starostlivosť o človeka

a jeho rast v profesionálnom a osobnom živote. Účastník prostredníctvom koučingu zvyšuje svoju zodpovednosť za plánovanie a dosahovanie vlastných cieľov (Horská, 2009 in Langerman, 2019). Hoci sa s koučingom ako takým stretávame častejšie u ľudí v produktívnom veku, svoje opodstatnenie má aj v období staršej dospelosti či dôchodku.

V kontexte preseniorskej prípravy zohráva individuálny koučing dôležitú úlohu. Môžeme to vidieť aj na príklade americkej organizácie *Coaching Aging Adults*, ktorá ponúka okrem iných programov aj službu *Retirement Coaching* – predstavuje individuálne stretnutia koučov so záujemcami a pomoc pri plánovaní obdobia na dôchodku. Cieľom koučovacích stretnutí je starším ľuďom pomôcť objaviť ich „osobnosť dôchodcu“, ktorá môže mať päťoraký charakter; 1. večný pracovník, 2. neúnavný cestovateľ, 3. neochotný dôchodca, 4. dobrovoľník, 5. aktívna osobnosť. Následne je možné s dospelými pracovať ďalej a pomôcť im v rozvoji ich talentov a potenciálu (*Coaching Aging Adults*, 2021).

Metód, pomocou ktorých možno pracovať so staršími dospelými je viac, no v tomto článku sme sa snažili vyzdvihnúť tie, ktoré vychádzajú z metodík úspešných zahraničných edukačných programov, považujeme za najefektívnejšie. Ostáva výzvou pre edukátorov, aby príklady dobrej praxe zo zahraničia vhodne pretavili do reality projektovania vzdelávacích programov pre starších ľudí aj na Slovensku.

Záver

Edukácia ľudí v staršom dospelom veku je jedným z účinných nástrojov, ako ľuďom pomôcť starnúť aktívne a zvládnuť vstup do dôchodku pripravené. Existujúce aj vznikajúce edukačné programy preseniorskej prípravy je potrebné neustále prispôbovať požiadavkám praxe a potrebám samotných účastníkov. Za týmto účelom sme v tomto príspevku analyzovali niekoľko zahraničných edukačných programov pre starších dospelých a stanovili sme niekoľko spoločných princípov, ktoré naznačujú, aké predpoklady by mal spĺňať kvalitný edukačný program pre túto cieľovú kategóriu. V druhej časti sme popísali efektívne metódy pre prácu so staršími dospelými a ilustrovali sme ich použitie v konkrétnych zahraničných edukačných programoch.

Koncept aktívneho starnutia predstavuje obrovský potenciál nielen pre celospoločenský rozvoj, ale predovšetkým pre samotných starších ľudí. Veríme, že náš príspevok a analýza kvalitných edukačných programov zo zahraničia napomôže k lepšiemu metodologickému pochopeniu edukácie starších dospelých a následne tak k vyššej kvalite výchovno-vzdelávacej práce so staršími dospelými.

Literatúra

50til100 AS. 2021. *Všeobecné informácie o organizácii a projektoch*. Dostupné na: <https://seniorsatwork.nz>

AAL PROGRAMME. 2021. *Všeobecné informácie o organizácii*. [online]. Brusel. AAL Programme. 2020. [cit. 2021-12-04]. Dostupné na: <http://www.aal-europe.eu/>

Age UK. 2021. *Všeobecné informácie o organizácii a projektoch*. [online]. [cit. 2021-20-04]. Dostupné na: <https://www.ageuk.org.uk>

BAČOVÁ, D. a kol. 2014. *Projektové vyučovanie v edukačnom procese*. [online]. MPC: Bratislava, 2014. 1. vyd. 66 s. ISBN 978-80-565-0643-1. [cit. 2021-09-04]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/bacova_kol_projekt_vyucovanie_web.pdf

ČERVENKOVÁ, I. 2013. *Výukové metódy a organizace vyučování*. Ostravská univerzita:

- Ostrava, 2013. [online]. 153 s. [cit. 2021-21-04]. Dostupné na: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007a. Geragogika ako teória edukácie seniorov a edukácie vo vzťahu k senu (Formovanie, terminológia, definícia, status). In: *Rocznik Andragogiczny*. 2007. roč. 2007. s. 163 -173. ISSN 1429-186X
- Diaspo. 2021. *Charakteristika organizácie*. [online]. [cit. 2021-20-04]. Dostupné na: <https://www.joindiaspo.com>
- FDIC – Federal Deposit Insurance corporation. 2021. *Money Smart*. [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné na: <https://www.fdic.gov/resources/consumers/money-smart/index.html>
- Grandnanny. 2021. *Charakteristika organizácie*. [online]. [cit. 2021-20-04]. Dostupné na: <https://grandnanny.co.uk>
- HAJZUKOVÁ, L. 2012. Princípy sociálnej politiky v záujmovom vzdelávaní dospelých. In *Celoživotní učení a sociální politika: Vazby a přesahy*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. s. 119 -125. ISBN 978-80-904531-3-5.
- KORICINA, M. 2020a. Nové výzvy pre voľnočasovú edukáciu ľudí v preseniorskem veku. In *Pedagogica Actualis XI. : Spoločnosť a výchova*. Trnava: UCM, 2020a. s. 186-197. ISBN 978-80-572-0045-1.
- KORICINA, M. 2020b. Vzdelávacie potreby zamestnancov v preseniorskem veku. Nitra: UKF, 2020b. 104 s. ISBN 978-80-558-1564-0.
- LANGERMAN, S. 2019. Koučing a sebavedomie. In *Školský psychológ*. [online]. roč. 2019. č.20. s. 6-9. [cit. 2021-14-04].
- MATHEWS, M., STRAUGHAN, P.T. 2014. Results from the perception and attitudes towards ageing and seniors survey (2013/2014) In *Research Collection School of Social Sciences*. č. 2220. [online]. Singapore, 2014. 82 s. [cit. 2020-10-11]. Dostupné na: https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=3477&context=soss_research
- MAYEROVÁ, K., LENHARDTOVÁ, M. 2017. Senior a IKT v andragogickom kontexte. In: *Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii (negatíva a pozitíva IKT v živote seniora)*. [online] Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. 2017. s. 205-219. ISBN 978-80-555-1803-9 [cit. 2019-10-15]. Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova11/>
- Moving Memory. 2021. *Informácie o organizácii*. [online]. [cit. 2021-24-04]. Dostupné na: <https://www.movingmemorydance.com/about-us/>
- Národný program aktívneho starnutia na roky 2021-2030 – analytická časť. 2020. [online]. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2020. 31 s. [cit. 2020-11-02]. Dostupné na: <https://ivpr.gov.sk/narodny-program-aktivneho-starnutia-na-roky-2021-2030-analyticka-cast-kvetoslava-repkova-ed/>.
- OECD. 2020. *Financial Consumer and Ageing Populations*. [online]. 78 s. [cit. 2021-25-04]. Dostupné na: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Financial-Consumer-Protection-and-Ageing-Populations.pdf>
- OECD. 2021. *Digital Delivery of Financial Education: Design and Practise*. [online]. 40 s. [cit. 2021-25-04]. Dostupné na: <https://www.oecd.org/financial/education/Digital-delivery-of-financial-education-design-and-practice.pdf>

Paralangi. 2020. *Všeobecné informácie o organizácii*. [online]. [cit. 2021-20-04]. Dostupné na: <https://parlangi.net>

RÜBER, I. E., REES, S. L., SCHMIDT-HERTHA, B. 2018. Lifelong learning–lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning. In *International Review of Education*. [online]. roč. 64, č. 5. s. 543–562. [cit. 2020-10-30]. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-018-9738-6>

Senior@Work. 2021. *Všeobecné informácie*. [online]. [cit. 2021-05-04]. Dostupné na: <https://seniorsatwork.nz>

SCHIMA, E., URBÁNKOVÁ, J. 2014. *Nové formy skupinového vyučovania*. [online]. MPC: Bratislava, 2014. 1 vyd. 46 s. ISBN 978-80-565-0206-8 [cit. 2021-20-04]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/schima_urbankova_nove_formy__web.pdf

WORLD HEALTH ORGANISATION. 2020. *Elder abuse*. [online]. [cit. 2021-15-04]. Dostupné na: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/elder-abuse>

ZELINOVÁ, M. 2012. *Voľný čas efektívne a tvorivo. Teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2012. 146 s. ISBN 978-80-8078-479-9.

ZIELINSKI, K. a kol., 2012. *Metodológia webinárov*. Varšava, 2012. [online]. 1. vyd. 74 s. ISBN 78-83-63481-02-5 [cit. 2021-20-04]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/33b7f22a-eff5-4cfc-a722-bec270d1538f/metodyka_SK_FINAL.pdf

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Michal Koricina

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: michal.koricina@ukf.sk

školiťel': prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

DETERMINANTY ODBORNÉHO RASTU PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V INTENCIÁCH PROFESIJNÉHO VZDELÁVANIA

Mária ONUŠKOVÁ

Abstrakt: *Naša spoločnosť, školstvo nevynímajúc, v súčasnosti prechádza zásadnými spoločenskými zmenami, ktoré sú determinované aj aktuálnou pandemickou situáciou. Pre učiteľov to predstavuje požiadavku flexibilného transferu prezenčného vzdelávania na dištančné, ktoré má ale svoje špecifiká. Z uvedeného dôvodu je potrebné, aby pedagogickí zamestnanci rozvíjali svoje profesijné kompetencie nielen prostredníctvom sebvzdelávania, ale aj s podporou legitímnych možností v rámci profesijného vzdelávania. V predmetnom príspevku sa zameriavame na deskripciu teoretických východísk pojmu profesijný rozvoj, resp. profesijné vzdelávanie v kontexte zahraničných skúseností a reflexie učiteľov slovenského jazyka a literatúry v slovenských podmienkach. Za týmto účelom sme analyzovali závery viacerých relevantných výskumov zahraničnej a slovenskej proveniencie, ako aj medzinárodných dokumentov, ktoré aproximujú požiadavky na vzdelávanie učiteľov v rámci európskeho priestoru.*

Kľúčové slová: profesijný rozvoj, učiteľ, pedagogický zamestnanec, ďalšie vzdelávanie učiteľov, vzdelávacie potreby, výskum.

Úvod

„Každý, kto sa prestane učiť je starý, či má 20 alebo 80. Každý, kto sa stále učí, zostáva mladý. Je najlepšie v živote zostať mladý.“ (Henry Ford)

Z citátu Henryho Forda vyplýva, že učiteľ ako neustále sa učiaci človek, by mal vo svojom vnútri byť stále mladý. Čiže informácie prispievajú k mladosti človeka. V našom článku sa zameriavame na vymedzenie pojmov súvisiacich s profesijným vzdelávaním a odborným rastom pedagogických zamestnancov.

Na základe terminologického a výkladového slovníka Školský manažment (Pavlov in Pisoňová a kol. 2017, s. 102) je pedagogický zamestnanec definovaný ako „osoba podieľajúca sa na výchove a vzdelávaní detí a mládeže v regionálnom školstve. Vykonáva priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť (úväzok vyučovacej alebo výchovnej činnosti) a nepriame činnosti ako zamestnanec školy alebo školského zariadenia“.

Keďže v dizertačnej práci sa zaoberáme učiteľom slovenského jazyka a literatúry, budeme používať a pracovať s pojmom učiteľ. Průcha a kol. charakterizujú pojem učiteľ ako „jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledkami tohto procesu. Tradične bol učiteľ považovaný za hlavný subjekt vzdelávania, zaisťujúci vo vyučovaní odovzdávania poznatkov žiakom“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 261). Môžeme teda konštatovať, že cesta ku kvalitnému vzdelávaniu vedie vždy cez kvalitného učiteľa či pedagogického zamestnanca, ktorý má kvalitu poskytnúť.

1. Profesijný rozvoj učiteľov slovenského jazyka a literatúry

V súčasnosti je problematika profesijného vzdelávania v centre pozornosti ako jedna z dôležitých oblastí andragogiky. Profesijné vzdelávanie predstavuje tiež dôležitú oblasť spoločenského a ekonomického života. Rôzne zmeny ovplyvňujú život jednotlivca, pretože je nútený nielen sa týmto zmenám prispôbovať, čo sa týka jeho súkromného života, ale aj pracovného života. Znamená to, že mnohokrát si už jedinec – dospelý nevystačí len

s poznatkami zo školských čias, ale v priebehu celého dospelého života je nútený vzdelávať sa. Tak je to aj z hľadiska profesionálneho života učiteľov, ktorým sa posledných desať rokov venujem vo svojej práci. Ako uvádza Petrová (in Temiaková et al. 2020, s. 10) „v pracovnom živote môžeme stráviť približne 4 desaťročia, takmer polovicu života človeka, v prípade pracovnej aktivity na dôchodku i viac. Pracovný život môžeme charakterizovať biodromálneho hľadiska ako najdlhšiu a najvýznamnejšiu etapu životnej cesty jedinca, pretože čas strávený v práci výrazne ovplyvňuje celý náš život.“ S týmto výrokom môžeme len súhlasiť. Dospelému človeku umožňuje profesijné vzdelávanie dospelých prirodzenou cestou získať, prehĺbiť a rozšíriť si svoje vedomosti, zručnosti a skúsenosti, profesijnú kvalifikáciu a postoje s cieľom zvýšiť perspektívu svojho osobného rozvoja, to znamená, aby sa každý dospelý jedinec uplatnil na trhu práce. Zároveň je v profesijnom živote dôležité aj seba vzdelávanie. Kasáčová (2006) uvádza, že každá profesia má svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, ktoré majú formulované konkrétne vyjadrenie v dimenziách profesionality a ich znakoch. V andragogike sa stretávame aj s pojmom profesijná cesta či dráha, ktorá je príznačná pre každého človeka. Profesijná cesta človeka ako uvádza Prusáková (in Temiaková et al., 2020, s. 15) je os, ktorá je charakterizovaná tým, že formuje životný štýl osobnosti, je mimoriadne rozmanitá, mení životné ciele človeka a aj odlišnosťou z hľadiska rodového aspektu (muži verzus ženy). Čo sa týka učiteľskej profesijnej cesty, môžeme hovoriť o tom, že učiteľstvo sa vníma ako expertná profesia, pretože učiteľa vnímame ako odborníka, ktorý uľahčuje procesy učenia a vytvára priaznivé podmienky a podnetnosť príležitostí k čo najkvalitnejšiemu rozvoju každého žiaka. Expertné vnímanie učiteľskej profesie a model široko overenej profesionality je východiskom k hľadaniu novej identity učiteľa, k vymedzeniu nových hodnôt profesie (Coolahan, 1991 in Spilková, 2007, s. 342).

Na základe toho môžeme konštatovať, že nielen učelia slovenského jazyka a literatúry sú celoživotnými študentmi. Profesijná dráha učiteľa slovenského jazyka a literatúry vyžaduje dlhú cestu, ktorá nekončí vyštudovaním vysokej školy a odboru slovenský jazyk a literatúra. Keďže v súčasnosti sa záujmy každého zamestnávateľa sústreďujú na to, aby mali k dispozícii vzdelaných a vysoko kvalifikovaných zamestnancov, ktorí sú vybavení potrebnými profesijnými kompetenciami, aby mohli konkurovať vo svete. Na základe toho je jedným z dôležitých nástrojov profesijné vzdelávanie dospelých. Učiteľ slovenského jazyka a literatúry teda hneď po vstupe do zamestnania musí uvažovať a pracovať na svojom profesijnom rozvoji, pretože neustále zmeny v spoločnosti potrebujú, aby bol vždy „v obraze“. Hlavné sú to oblasti súvisiace s čitateľskou gramotnosťou či čítaním s porozumením, či kritické myslenie vo vzťahu k hoaxom, s tým súvisiaci mediálna výchova, ale aj profesijný rozvoj v oblasti IKT. V súčasnosti je to aj otázka prezentovania slovenčiny pre deti cudzincov. Zároveň je dôležité, aby neustále nadobúdali aj odborné kompetencie v oblasti lingvistiky a literárnej vedy či didaktiky predmetu. V súvislosti s ním sa objavuje pojem profesijná andragogika, pretože vzdelávanie dospelých, je niekedy vnímané ako nutnosť tejto doby. Zároveň však Petrová (in Temiaková et al. (2020, s. 22) upozorňujú, že „odpoveďou na tlak doby je koncept zosúladenia pracovného a osobného života (tzv work-life balance). Jeho význam spočíva nielen v akomsi vychádzaní v ústrety zamestnancom zo strany zamestnávateľa, ale v sebarealizácii zamestnanca vzhľadom na jeho schopnosti (známe „správny človek na správnom mieste“), optimalizácie času a energie, zosúladenia rodinného a pracovného života, a tým dosiahnutie jeho pracovnej spokojnosti.“ V súčasnej dobe môžeme hlavne vidieť prácu z domu, ktorá má však v tejto dobe svoje výhody a nevýhody.

Temiaková et al. (2020) uvádzajú niekoľko pojmov súvisiacich s teóriou profesijnej andragogiky, a to celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, profesijné vzdelávanie a ďalšie profesijné vzdelávanie.

2. Celoživotné vzdelávanie učiteľov slovenského jazyka a literatúry

Vzdelávaním si dospelí rozširujú svoje znalosti a zručnosti, rozvíjajú si už získanú spôsobilosť, zdokonaľujú svoje technické a profesijné kvalifikácie, prípadne menia svoje postoje a správanie s cieľom zvýšiť perspektívu svojho osobného rozvoja (Pavlík, Kohout & Chaloupka, 1997, s. 16). Pojem ďalšie profesijné vzdelávanie sa niekedy označuje aj ako profesijná andragogika. Prusáková (2010, s. 6) uvádza, že teória profesijnej andragogiky sa komplexne venuje edukačným vplyvom pracovného prostredia a tvorbe metodiky profesijného poradenstva pre dospelých, ktoré sa v súčasnej dobe rozširuje a ktoré pomáha dospelým pri riešení problémov profesijného života. Profesijnou andragogikou sa zaoberajú mnohí akademici na Slovensku a v Čechách. Jednou z nich bola aj profesorka Prusáková (2005, s. 16), podľa ktorej patrí profesijná andragogika medzi aplikované andragogické disciplíny. Aplikovaná veda má významné spojenie s praxou a orientuje sa na rozvíjanie postojov, vedomostí a schopností vyžadovaných v profesijnom živote.

Významným pri profesionalizácii učiteľa a zároveň jednou z odborných požiadaviek sú špecializované profesijné kognitívne znalosti (Professional Knowledge), ktoré získava nielen počas vysokoškolského vzdelávania, ale aj počas sebazvdelávania a neformálneho vzdelávania v inštitúciách. Je to teoretický základ znalostí, ktorý vedie k hlbšiemu poznaniu praktických problémov a ich možného riešenia pri výučbe. Tieto znalosti učiteľa získavajú nielen štúdiom všeobecnej pedagogiky a didaktiky, či odborových didaktík, ale konkrétnych

poznatkov študijných odborov. Po vstupe do pedagogickej praxe sa však učitelia orientujú už skôr len na didaktiku a zaoštvávajú tak vo vzdelávaní sa vo svojich odboroch. Profesijný rozvoj učiteľov teda ovplyvňujú rôzne faktory. Bolitho (1989) vo svojej publikácii poukázal na to, že učitelia potrebujú presvedčiť sami seba a ostatných o tom, že robia hodnotnú prácu a že sami dokážu určiť smer svojho profesijného rozvoja. Môžeme tak konštatovať dôležitosť profesijného rozvoja učiteľov, ako ho uvádza aj Scrivener (2005, s. 200): „*Ako učitelia sme tiež študentmi - učíme sa jazyky, metodiku, o ľuďoch, o sebe, o živote. Tuším, že v okamihu, keď sa prestaneme učiť, prestaneme byť súčasťou vzdelávania. Takže skôr ako učiteľmi budme študentmi. Nie je potrebné stavať sa do úlohy niekoho, kto pozná všetky odpovede. Budme úprimní sami k sebe a aktívne hľadáme cesty k štúdiu súčasne so svojimi študentmi... Hľadaním spôsobov, ako sa posúvať ako učiteľ, budeme nachádzať možnosti, ako rásť ako človek.*“

Ďalším pojmom je aj celoživotné vzdelávanie – celoživotné učenie, ktoré je v angličtine pomenované ako *lifelong learning*. Knotová (2006, s. 67) charakterizuje pojem celoživotného vzdelávania ako: „*kontinuálny proces, ktorý umožňuje získať kvalifikáciu rôznymi vzdelávacími cestami v priebehu života v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami. Celoživotné vzdelávanie ponúka pri rešpektovaní princípu rovných príležitostí využitie možnosti vzdelávať sa pre všetky vekové skupiny i skupiny z rozdielného sociálneho prostredia. Koncept celoživotného vzdelávania má úzke väzby ku konceptu celoživotného učenia, v ktorých sa zdôrazňuje aktívna úloha a motivácia učiaceho sa človeka.*“ Podľa Rýdla (2012, s. 96) zahŕňa celoživotné vzdelávanie prvky - ľudia sa učia vo všetkých fázach života, učenie sa týka širokého okruhu znalostí a zručností všeobecného, odborného aj osobného charakteru (v krajinách, kde sa termín celoživotného učenia spája s celoživotnou alebo ďalšou profesijnou prípravou a vzdelávaním dospelých ide predovšetkým o odborné znalosti a zručnosti), na spoluprácu štátneho (verejného) a súkromného sektora sa podieľajú formalizované systémy vzdelávania a profesijnej prípravy i neformálne aktivity organizované mimo tieto systémy, a to predovšetkým vo vzdelávaní dospelých, zdôrazňuje sa, že základné vzdelávanie by malo poskytovať solídne základy a prebúdzat túžbu a motiváciu k učeniu.

Zákon č. 568/2009 Z. z o celoživotnom vzdelávaní uvádza pod pojmom ďalšie vzdelávanie,

také vzdelávanie, ktoré sa realizuje „vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania nadväzujúce na školské vzdelávanie alebo iné vzdelávanie, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie. Ďalšie vzdelávanie umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občana spoločnosti“ (www.slov-lex.sk). Zákon o celoživotnom vzdelávaní opisuje druhy, formy a rozsah ďalšieho vzdelávania. Ďalším dokumentom je Stratégia celoživotného vzdelávania z roku 2011, ktorá uvádza, že štát chce mať čo najviac ľudí uplatnených na trhu práce, vytvárať podmienky, aby ľudia dosiahli vysokú kvalitu života, a aby sa vo firmách zavádzali najnovšie poznatky a technológie a podporila sa prirodzená konkurencieschopnosť firiem. V roku 2000 bolo vydané Memorandum o celoživotnom učení Európskou komisiou na čo nadviazal ďalší, a to Making a European area of lifelong learning a reality, ktorý Európska komisia prijala v 2001 s cieľom určiť koherentné stratégie a praktické opatrenia s cieľom podporiť celoživotné vzdelávanie pre všetkých. Tento dokument prispel k vytvoreniu európskeho priestoru celoživotného vzdelávania a zdôrazňoval, že vzdelávacie systémy, ktoré sú považované za tradičné, musia byť transformované na otvorenejšie a flexibilnejšie. Tieto prvky rozvíja aj dokument OECD 2030, ktorý sa zameriava na kľúčové kompetencie ako učiť sa učiť, kreativitu a tvorivosť, ktoré sú predpokladom na zvládnutie výziev nestabilného, neistého, zložitého a nejednoznačného sveta, ktorý využíva digitálne nástroje a umelú inteligenciu (Európska rada, 2018; OECD, 2018).

Vzdelávanie učiteľov sa považuje za neustály a nepretržitý proces, počas ktorého učelia získavajú vedomosti, zručnosti a spôsobilosti. Počas predchádzajúcej platnosti zákona č. 317/2009 Z. z. sa vzdelávanie realizovalo v mnohých inštitúciách prostredníctvom akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania. Cieľom týchto vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania bolo získavať, nadobúdať, zdokonaľovať a prehľbovať profesijné kompetencie učiteľov, ktoré sú nevyhnutné pre ich profesijný výkon. Súčasne platný zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch sa zameriava na profesijný rozvoj, pričom je to proces prehľbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií. Ten je uskutočňovaný na základe profesijných štandardov a v súlade so súčasným vedeckým poznaním, odbornými a spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti.

Vzdelávanie učiteľov slovenského jazyka a literatúry v súčasnosti nie je a priori zamerané pre túto kategóriu. Neexistujú žiadne vzdelávacie programy, ktorých by sa mohli zúčastniť len učelia slovenského jazyka a literatúry, a tak si rozvíjať svoje profesijné kompetencie. Majú možnosť absolvovať rôzne vzdelávacie programy zamerané všeobecne, a to, napr. na kooperatívne vyučovanie, formatívne hodnotenie, personalizované vyučovanie či program zameraný na využitie portfólia v procese sebarozvoja učiteľa. V súčasnosti sa vzdelávania v rôznych inštitúciách organizujú online ako dištančné vzdelávanie, čo je zasa z hľadiska výberu hodnotené kladne, pretože sa, napr. na webinári uskutočňovanom v Bratislave môžu zúčastniť učelia aj z východného Slovenska. Ak by vzdelávanie prebiehalo prostredníctvom prezenčnej formy, bolo by to pre učiteľov náročnejšie nielen časovo, ale aj finančne.

3. Vzdelávacie potreby učiteľov

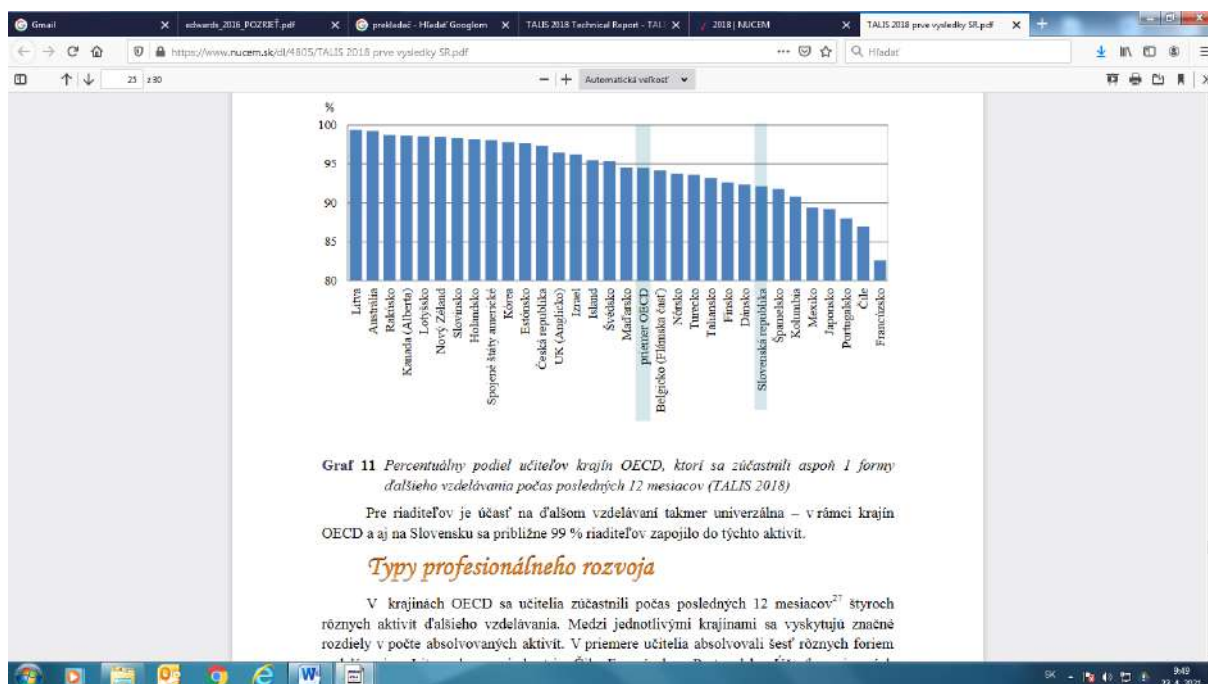
V súčasnosti sa neustále vzhľadom na spoločenské a technologické zmeny zvyšujú nároky na učiteľa a jeho pedagogickú prácu či celý profesijný rozvoj, preto je dôležité klásť dôraz na rozvíjanie jeho kompetencií a na profesijný rozvoj, ale aj na osobnosť učiteľa a jeho vzdelávacie potreby. Okrem týchto zmien sa v otázke profesijného rozvoja učiteľov neustále spomínajú aj neuspokojivé výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach OECD PISA. Tieto výsledky poukazujú na to, že je dôležité zamýšľať sa nad profesionalizáciou učiteľov ako

nad kľúčovým činiteľom edukačného procesu, ktorý determinuje žiacku školskú úspešnosť a analyzovať vzdelávacie potreby učiteľov. Keďže potreba je prirodzenou súčasťou a vlastnosťou človeka, aj učiteľ má svoje vlastné túžby a potreby, ktoré súvisia s jeho sebarealizáciou. Ďurič a Bratská (1997, s. 248) uvádzajú pod pojmom potreba „...označenie nedostatku v organizme pre odchýlku od biologických štandardov alebo noriem.“ Čáp a Mareš (2007, s. 93) zasa vychádzajúc z psychológie tvrdia: „Vzdelávacia potreba je stav organizmu, ktorej chýba niečo životne dôležité (napr. potreba potravy).“ Na základe toho môžeme konštatovať, že pre každého človeka je vzdelávacia potreba a získavanie nových poznatkov samozrejmosťou, pretože prostredníctvom toho sa u človeka formujú vedomosti a zároveň aj jeho osobnosť. Predpokladá sa, že každý učiteľ prahne po poznatkoch prostredníctvom vlastnej motivácie, ale aj požiadaviek školy či spoločnosti. Podobne to tvrdí aj Prášilová (2006), ktorá zdôrazňuje, že vzdelávacie potreby učiteľov teda vychádzajú z priorít nielen vzdelávacej politiky štátu (ktorá sa sústreďuje aj na prierezové témy ako multikultúrna výchova, mediálna výchova či environmentálnu výchovu), ale aj na požiadavky zriaďovateľa, vychádzajú zo stratégie školy a, samozrejme, už spomínaných vzdelávacích potrieb samotného učiteľa. Armstrong (2002) uvádza, že pri problematike vzdelávacích potrieb vystupujú dva protipóly – dva faktory, a to na jednej strane „čo je“ a na druhej strane „čo by malo byť“.

Ako sme teda už naznačili, vzdelávacie potreby v oblasti profesijného rozvoja učiteľov sú súčasťou prístupu k vzdelávaniu v rámci danej školy či školskej organizácie. Vzdelávacie potreby a ich identifikácia je súčasťou evalvácie vzdelávacích potrieb, pri ktorých je dôležité zameriavať sa na opis, analýzu a evalváciu vzdelávacích potrieb jednotlivcov. V súčasnosti je dôležité, aby bola rovnováha medzi potrebou učiteľa a potrebami školy, čo je niekedy veľmi náročné zosúladiť. Bolítho (1986) tvrdí, že učitelia potrebujú presvedčiť sami seba a ostatných, že robia hodnotnú prácu a že dokážu sami určiť smer svojho ďalšieho rozvoja. Khan a Afridi (2017) uvádzajú, že dôležitou zručnosťou učiteľa je naučiť sa vytvoriť vlastné vzdelávacie potreby. Dôležité je aj to, čo zdôrazňuje Moeini (2008), že aby bol profesionálny rozvoj učiteľov efektívny, musí sa začínať vždy pochopením potrieb učiteľov a ich pracovného prostredia.

V oblasti vzdelávacích potrieb učiteľov sa v priebehu desiatich rokov robilo niekoľko výskumov, ale vždy išlo o výskum vo všeobecnosti, pretože respondentmi týchto výskumov boli učitelia rôznych predmetov. Neboli teda dané výskumy prioritne zamerané na vzdelávacie potreby učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Z hľadiska zahraničných výskumov zameraných na materinský jazyk, tiež nie sú priamo zamerané výskumy ani v Českej republike či Poľsku.

V rámci empirických výskumov, ktoré skúmali vzdelávacie potreby učiteľov, môžeme zaradiť medzinárodné meranie TALIS 2018, ktoré realizoval Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Respondentmi boli vybraní učitelia, ktorí vyplňali dotazník s rôznymi otázkami. V jednej časti sa výskum orientoval aj na ďalšie vzdelávanie učiteľov nielen na Slovensku, ale v rámci štátov OECD. Výsledky za Slovenskú republiku ukázali, že 3/4 riaditeľov poskytujú prístup k formálnym vzdelávacím (pomenúvajú to ako zaškolovacím) programom, ako aj k neformálnym vzdelávacím aktivitám pre nových učiteľov. V rámci toho sa na základe výskumu vyhodnotilo, že 92,2 % sa na Slovensku zúčastnili aspoň jedného typu ďalšieho vzdelávania ako ukazuje graf 1, pričom podiel priemeru OECD tvorilo 94,5 %.

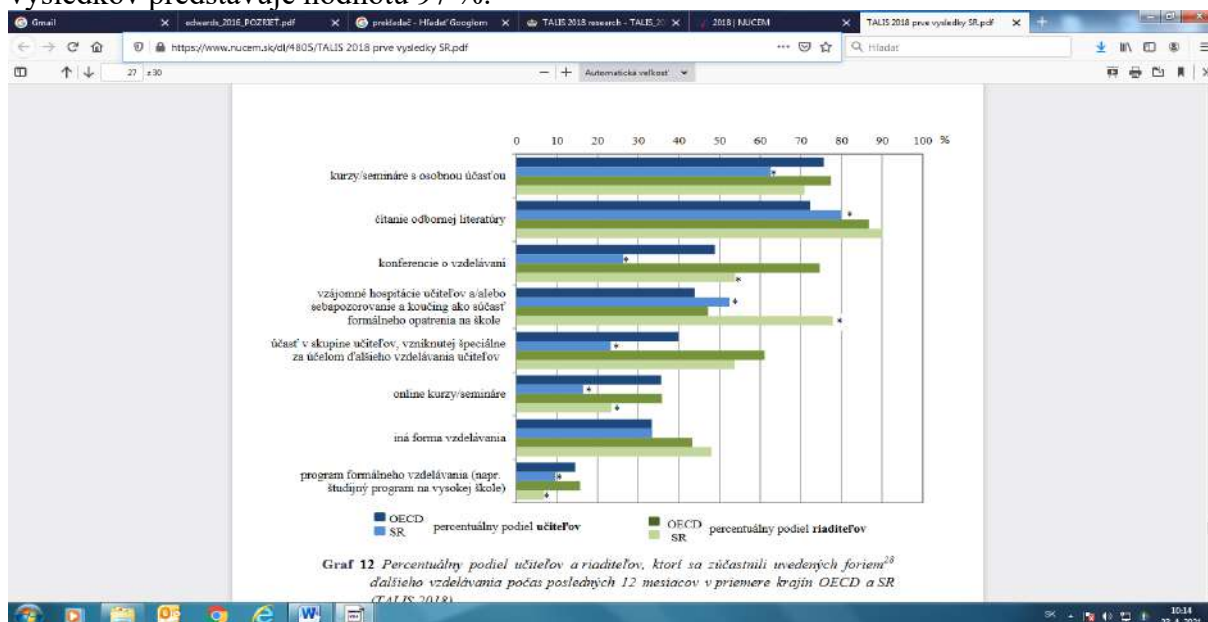


Graf 1 Percentuálny podiel učiteľov krajín OECD, ktorí sa zúčastnili aspoň 1 formy ďalšieho vzdelávania počas posledných 12 mesiacov (TALIS 2018)

Zdroj: OECD TALIS 2018. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z:

<https://www.nucem.sk/dl/4805/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>

Ak by sme sa v porovnaní so Slovenskom pozreli na Anglicko, tak učitelia druhého stupňa sa v Anglicku v priebehu roka zúčastnili aspoň jednej formy ďalšieho vzdelávania, čo na základe výsledkov predstavuje hodnotu 97 %.



Graf 2 Percentuálny podiel učiteľov, ktorí sa zúčastnili uvedených foriem ďalšieho vzdelávania počas posledných 12 mesiacov v priemere krajín OECD a SR (TALIS 2018)

Zdroj: OECD TALIS 2018. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z:

<https://www.nucem.sk/dl/4805/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>

Zaujímavé je sa v rámci profesijného rozvoja zamerať aj na ďalšiu položku v rámci TALIS

2018 zameranej na aktivity učiteľov v rámci 12 mesiacov. Na základe analýzy učitelia Slovenskej republiky sa vzdelávali v rámci aktivít ďalšieho vzdelávania prostredníctvom seba vzdelávania, a to čítania odbornej literatúry, čo zohľadňuje 80 % opýtaných. Tato položka je významnejšia v porovnaní s ostatnými krajinami OECD. Kurzov či seminárov, kde sa vyžadovala osobná účasť sa zúčastnilo 62,7 % slovenských učiteľov. Zaujímavé by to bolo porovnať aj so súčasnosťou, kde sa všetky aktivity uskutočňujú v rámci online priestoru. Tretím vysokým podielom 52,5 % boli účasti učiteľov na vzájomných hospitáciách a/alebo seba pozorovanie a koučingu, ktoré v porovnaní s krajinami OECD viac. Najmenej učiteľov sa zúčastnilo hospitácií v iných školách, čo v hodnotách predstavuje 7,3 %, pričom v porovnaní s krajinami OECD je to významne menej. Pri porovnaní percentuálneho podielu učiteľov SR a

priemeru krajín OECD, ktorí sa zapojili do aktivít ďalšieho vzdelávania, sú tieto hodnoty pre všetky aktivity významne odlišné, okrem položky iná forma vzdelávania, kde sú hodnoty porovnateľné. Významne menej slovenských učiteľov sa v porovnaní s priemerom OECD zúčastňovalo aj konferencií o vzdelávaní či on-line kurzov/seminárov. Ako porovnanie sme uviedli tabuľku 1, ktorá poukazuje na účasť anglických učiteľov na rôznych aktivitách. Angličania zároveň rozvrstviли učiteľov aj na základe pedagogickej praxe, čo je z hľadiska ich záujmov zaujímavé. Na základe tabuľky môžeme konštatovať, že skúsenejší učitelia majú oveľa menšiu mieru účasti či vykonania určitých aktivít ako ich menej skúsení kolegovia. Ak by sme porovnávali so slovenskými učiteľmi jednotlivé položky, tak by sme konštatovali, že čítanie odbornej literatúry je frekventovanejšie u slovenských učiteľov ako u anglických, kde sa priemer pohybuje na 64 %. Osobná účasť na kurzoch anglických učiteľov je vyššia (74 %) ako slovenských. Významne viac anglických učiteľov sa zúčastňuje konferencií o vzdelávaní ako slovenských (34 % verzus 24%) a tiež online kurzov/seminárov.

Tabuľka 1 Vzťah medzi počtom rokov pedagogickej praxe a typmi aktivít absolvovaných učiteľmi v Anglicku v roku predchádzajúcom prieskumu TALIS

	Nižšie stredné školy				Anglicko
	menej ako 6 rokov	6 – 10 rokov	11 – 20 rokov	viac ako 20 rokov	
kurzy/semináre s osobnou účasťou	83 %	74 %	70 %	68 %	74%
online kurzy/semináre	49 %	55 %	52 %	51 %	52%
konferencie o vzdelávaní	42 %	35 %	33 %	26 %	34%
program formálneho vzdelávania (napr. študijný program na vysokej škole)	19 %	7 %	9 %	4 %	10%
vzájomné hospitácie učiteľov	28 %	24 %	25 %	23 %	25%
hospitácia v iných školách	6 %	6 %	7 %	5 %	6%
pozorovanie a vedenie	73 %	67 %	72 %	72 %	71%
sieť učiteľov	50 %	43 %	46 %	38 %	45%
čítanie odbornej literatúry	62 %	58 %	65 %	71 %	64%
iná forma vzdelávania	20 %	20 %	24 %	23 %	22%

Zdroj: The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. [cit. 2020-04-19].

Dostupné z:

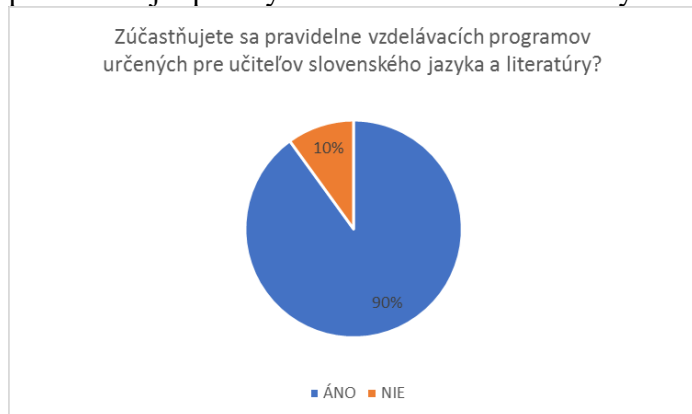
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919064/TALIS_2018_research.pdf

Zároveň vyhodnotenie bádania ukázalo, že v krajinách OECD má najviac učiteľov vysokú

mieru potreby ďalšieho vzdelávania v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v oblasti uplatňovania informačno-komunikačných technológií (ďalej len IKT) vo vyučovaní a vyučovania v multikultúrnom alebo multilingválnom prostredí. Vyhodnotenie ďalej ukázalo podobné výsledky ako v iných krajinách OECD, a to, že slovenskí učitelia deklarujú vysokú potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, správania žiakov a vedenia triedy, v oblasti implementácie IKT vo vyučovaní a vyučovania medzipredmetových zručností.

Vzhľadom na to, že profesionálny rozvoj učiteľov slovenského jazyka a literatúry sa môže uskutočňovať v rôznych formálnych a neformálnych kontextoch, uskutočnili sme predvýskum v rámci neformálneho učenia sa učiteľov slovenského jazyka a literatúry, k čomu nám prispel aj medzinárodný výskum TALIS 2018.

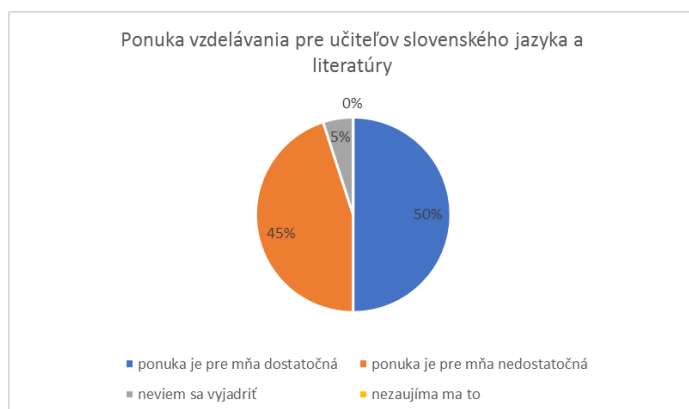
V rámci predvýskumu v dizertačnej práci môžeme predostrieť výsledky, ktoré sme zamerali na učiteľov slovenského jazyka a literatúry základných a stredných škôl. Cieľom bolo analyzovať vzdelávacie potreby učiteľov slovenského jazyka a literatúry na 2. stupni základných škôl a stredných škôl. Na základe spracovaných výsledkov z dotazníkového šetrenia sme zistili niekoľko indícií. Zamerali sme sa podobne ako v bádani TALIS 2018 na pravidelnú účasť učiteľov slovenského jazyka a literatúry vzdelávacích programov, ktoré sú však určené priamo pre nich. Aj v predvýskume bola hodnota kladných odpovedí 90 %, podobne ako v grafe 1.



Graf 3 Účasť učiteľov slovenského jazyka a literatúry na vzdelávacích podujatiach

Zdroj: vlastné spracovanie

V predvýskume sme sa zároveň zamerali aj na hodnotenie súčasných ponúk vzdelávacích aktivít, či už webinárov alebo programov vzdelávania priamo zameraných pre slovenčinárov. Ako je možné vidieť z grafu 4 spokojnosť s ponukou vzdelávacích aktivít pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry vyslovilo 50 %. Zároveň 45 % bolo s ponukou vzdelávacích inštitúcií nespokojných, preto je dôležité, aby sa vytvárali vzdelávacie programy, webináre či vzdelávacie aktivity aj priamo určené pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry.



Graf 4 Ponuka vzdelávania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry

Zdroj: vlastné spracovanie

Dôležitú úlohu v profesijnom rozvoji zohráva aj výmena skúseností či pozorovanie, čo sa v súčasnosti uskutočňuje aj prostredníctvom vytvárania, tzv. sieťovania, teda učiteľských fór pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry zameraných na rôzne témy ako napr. kritické myslenie, čitateľská gramotnosť, mediálna výchova atď. Ako uvádzajú Hurst a Reding (2011, s. 113) takéto spoločenstvá praxe zamerané na rozvoj kompetencií učiteľov a ich zapojenie do riešenia problémov súvisiacich s rôznymi oblasťami vzdelávania sa stávajú čoraz populárnejšími iniciatívami.

Ako ďalšiu sondu môžeme spomenúť výskum L. Rovňanovej (2015), v ktorom sa sústredila na konfrontáciu teoretickej a praktickej pripravenosti učiteľov a študentov učiteľstva posledného ročníka vysokej školy v rámci oblasti profesijných kompetencií. Zo zistení tohto bádania vyplýva, že čím je učiteľova pedagogická prax dlhšia, tým úmerne sa u neho zvyšuje aj pocit dôležitosti a potreby rozvoja profesijných kompetencií. Pričom ale hovorí, že podľa jej výsledkov 91 % učiteľov nemalo informácie o tom, ako si plánovať profesijný rozvoj. Výskum vytvoril aj Pavlov (2014), ktorý sa zameral na oblasť profesijného rozvoja učiteľov nielen základných a stredných škôl, ale aj materských škôl. Cieľom bádania bolo zistiť názory učiteľov o ich profesijnom rozvoji prostredníctvom vzdelávania. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia preferujú formálne vzdelávanie.

V Českej republike sa zisťovanie sústreďovalo na výskumy späté s menami ako Vašutová (2004), Urbánek (2005), Janík a kol. (2009), Píšová (2010), Lazarová (2011), ktorí sa vo výskumoch sústreďovali, napr. na spokojnosť s profesiou, ale aj na vzdelávacie potreby učiteľov a ich názorov a postojov k ďalšiemu vzdelávaniu, vnímanie závažnosti rôznych typov profesijných vedomostí a profesijných úloh... Môžeme spomenúť aj Micheka (2016), ktorý prezentoval výsledky zisťovania využitia aktivít podporujúcich profesijného rozvoja učiteľov a niektorých prekážok profesijného rozvoja. Tento výskum sa uskutočnil v rámci príprav projektu Implementácie kariérneho systému. Ako autor uvádza, cieľom bolo prispieť k súčasnému poznaniu v oblasti profesijného rozvoja učiteľov základných a stredných škôl. Výsledky zisťovania ukázali, že učitelia k profesijnému rozvoju využívajú jednoduchšie aktivity bežné v školách, ktoré sú diferencované podľa individuálnych potrieb jednotlivých učiteľov. Autor uvádza, že najčastejšími prekážkami k profesijnému rozvoju uvádzali učitelia kolíziu s ich rozvrhom, náročnosťou aktivít, ale aj nedostatok motivácie či rodinnej povinnosti a tiež nedostatok podpory od zamestnávateľa.

Záver

Profesijný rozvoj zohráva dôležitú úlohu v raste a profesijnej dráhe učiteľov. Stať sa profesionálom alebo, ako vysvetľujú Darling-Hammond a Bransford (2005), znamená byť

„adaptívnym odborníkom“, čo je zámerom zapojenia učiteľov do takéhoto procesu. Súčasní učitelia nielen slovenského jazyka a literatúry, ale aj ostatných vyučovacích predmetov, by mali byť odborníkmi vo svojej práci, t. j. vedieť efektívne komunikovať, riadiť vyučovací proces, hodnotiť činnosti procesu výučby a učenia sa a, samozrejme, vedieť sa prispôbovať novým spoločenským podmienkam. Teda neustále reflektovanie, hodnotenie a analyzovanie vlastných postupov učiteľov sú nevyhnutnosťou ich profesionálneho rozvoja, pretože sa viažu na zvyšovanie ich výkonnosti. Môžeme teda konštatovať, že cieľom profesijného rozvoja je pomôcť učiteľom naučiť sa, ako môžu prispôbiť výučbu vzdelávacím potrebám svojich žiakov. Na základe toho je dôležité, aby sme vedeli, aké sú vzdelávacie potreby učiteľov slovenského jazyka a literatúry, ktoré nie sú prostredníctvom výskumov v Slovenskej republike spracované, preto vychádzame iba z realizovaných výskumov vzdelávacích potrieb učiteľov základnej a strednej školy vo všeobecnosti. Na základe výskumov vzdelávacích potrieb sa môžeme stretnúť s otázkami ako – Aké sú vzdelávacie potreby učiteľov slovenského jazyka a literatúry? Ako sa v súčasnosti mení význam pojmu profesionalita učiteľov slovenského jazyka a literatúry? Aký vplyv majú súčasné spoločenské zmeny na profesionálnu identitu učiteľov slovenského jazyka a literatúry? Ako determinujú zmeny kurikula vzdelávacích programov kvalitu práce učiteľov slovenského jazyka a literatúry? A ďalšie.

Slovenské vzdelávacie inštitúcie v oblasti celoživotného učenia v súčasnosti pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry neponúkajú vzdelávacie programy šité na mieru slovenčinárom. Slovenčinári sa môžu zúčastniť len jednotlivých webinárov s témami čitateľskej gramotnosti či tvorivého písania. Dôležité v rámci profesijného rozvoja nie sú len vzdelávania, ale aj rôzne diskusné stretnutia (aj v rámci predmetovej komisie), kde si učitelia môžu zdieľať svoje skúsenosti. Príťažlivé pre nich môžu byť aj konferencie, napísať článok do časopisu, alebo sa zúčastniť učiteľského fóra.

Literatúra

BOLITHO, R. 1986. *Teacher development: A personal perspective*. In. Teacher Development, Newsletter of the IATEFL Teacher Development Special Group 1, 2. British Council Colombia. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <http://www.britishcouncil.org/es/colombia.ht> Accessed on May 2007

DARLING-HAMMOND, L., & BRANSFORD, J. 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do?* San Francisco: John Wiley & Sons.

EURÓPSKA KOMISIA. 2000. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní. [online]. Brusel, 2000. 40 p. [cit. 2021-04-02] Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/26_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf

EURÓPSKA KOMISIA. 2001. Making a European area of lifelong learning a reality. [online]. Brusel, 2001. 42 p. [cit. 2021-04-02]. Dostupné na: http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol10.com_en.pdf

KASAČOVÁ, B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-431

KHAN, M. A. a K. A. AFRIDI. 2017. *Professional Development of Teachers and its Future Needs*. In. The Dialogue. [online]. 2017, 12(2), s. 211 – 228. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/12_2/Dialogue_April_June2017_211-228.pdf

KNOTOVÁ, D. 2006. *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. In. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická = Studia paedagogica. 2006, roč. 54, č. U11, s. [67]-77. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/427/583>

- LAZAROVÁ, B. 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-114-6
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2011. *Stratégia celoživotného vzdelávania 2011*. [online]. Bratislava, 2011. 49 p. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<https://www.minedu.sk/data/files/1899.pdf>>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2018. *Učiace sa Slovensko*. [online]. Bratislava, 2018. 258 p. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-Slovensko2017.pdf>.
- MICHEK, S., 2016. *Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol*. In: *Pedagogika*, roč. 66, č. 4, 2016, s. 408–426. ISSN 2336-2189. [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/316>
- MOEINI, H. 2008. *Identifying Needs: A Missing Part in Teacher Training Programs*. In: *International journal of media, technology and lifelong learning*. [online]. 2008, Vol. 4 – Issue 1, s. 1 – 12. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2488/2389>.
- OECD TALIS 2018. *Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní*. [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4805/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>
- PAVLÍK, O., CHALOUPKA, L. a K., KOHOUT, 1997. *Vzdelávání dospělých*. Praha: Akademie J. A. Komenského.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Prešov : Rokus s.r.o., 2013. 125s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PRÁŠILOVÁ, M. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : PFUP v Olomouci. ISBN 80-244-1415-5
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.
- ROVNÁNOVÁ, L. 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica : Belianum, Pedagogická fakulta UMB, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6
- RÝDL, K. 2012. *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 1. vyd., s. 96.
- SCRIVENER, J. 2005. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2005. Macmillan books for teachers. ISBN 1-4050-1399-0
- SPILKOVÁ, V. 2007. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. In: *Pedagogika*. Roč. 56, č. 4, rok 2007. ISSN 2336-2189. [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_4_04_U%C4%8Ditelsk%C3%A1_1_338_348.pdf
- TEMLÁKOVÁ, D. et al. 2020. *Profesijná andragogika*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-1561-0.
- THE TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY (TALIS) 2018. [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919064/TALIS_2018_research.pdf
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o

zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

PaedDr. Mária Onušková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: maria.onuskova@ukf.sk

Školiteľka: prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.

PRÍNOSY A LIMITY INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ V DIŠTANČNOM VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA NA JAZYKOVEJ ŠKOLE

Iveta ROMANOVÁ

Abstrakt: *Príspevok sa venuje aktuálnej problematike využívania informačných a komunikačných (IKT) technológií vo vyučovaní anglického jazyka na jazykovej škole pred a počas pandémie koronavírusu. Hlavným cieľom je porovnať relevanciu konkrétnych prínosov a limitov IKT technológií vo výučbe anglického jazyka z hľadiska skúsenosti žiakov počas prezenčného a dištančného vzdelávania v jazykovej škole. Je však potrebné zdôrazniť, že pokým v rámci vyučovania anglického jazyka na základných a stredných školách žiaci zvyčajne patria k približne rovnakej vekovej skupine, učebné prostredie jazykovej školy je z tohto hľadiska potrebné vnímať ako rozmanitejšie, zahŕňajúce študentov v pre-produktívnom, produktívnom, po-produktívnom ako aj v seniorskom veku. Z tohto dôvodu sa rovnako sústreďujeme aj na prípadnú identifikáciu rozdielov vo vnímaní dôležitosti prínosov a limitov IKT technológií pri dištančnom vzdelávaní anglického jazyka v rámci jazykovej školy medzi viacerými vekovými skupinami.*

Kľúčové slová: *prínosy, limity, IKT technológie, anglický jazyk, jazyková škola.*

Úvod

Pandémia koronavírusu nepochybne predstavuje jeden z najväčších zásahov do novodobých dejín ľudstva, vedúci k izolácii od osobných stretnutí. Všeobecné odporúčania k ochrane verejného zdravia smerovali k zdržiavaniu sa v domácom prostredí, následkom čoho bola prezenčná forma vzdelávania v relatívne krátkom čase nahradená svojou dištančnou podobou. V snahe zabezpečiť kontinuitu výchovno-vzdelávacieho procesu bolo nevyhnutné vo zvýšenej miere využívať digitálne prostredie, ktoré umožňuje komunikáciu a prenos dát. K rozsiahlemu zatváraní škôl došlo v čase, ktorý je vo všeobecnosti charakteristický rýchlou transformáciou technologických inovácií a digitalizácie, v neposlednom rade aj v kontexte vzdelávania. IKT technológie teda nepochybne predstavujú jednu z najrýchlejšie a najbúrlivejšie rozvíjajúcich sa oblastí nášho života – k osobným stolovým počítačom pribudli tablety, inteligentné telefóny, dostupné sú edukačné softvéry, video konferenčné platformy a sociálne siete (Maierová, 2015, s. 174). Pandémia koronavírusu nám teda zdôrazňuje, že IKT technológie sú hlavnou súčasťou pedagogiky v 21. storočí a bez ich existencie by došlo ešte k väčšiemu narušeniu globálneho vzdelávania. Využitie IKT technológií so sebou však nepochybne prináša rovnako prínosy ako aj limity. Noureddine (2017, s. 112-115) medzi prínosy IKT technológií vo vyučovaní anglického jazyka zahŕňa zvýšenie: a) motivácie a záujmu, b) autonómie učenia, c) interakcie a komunikácie, d) viacmyslového vnímania jazyka a autenticity (autentické materiály, nahrávky) a e) mimoškolného učenia sa (prostredníctvom IKT technológií sa žiaci môžu vzdelávať v jazyku aj mimo vyhradených vyučovacích hodín). Naopak, Halás (2011, s. 426) ako limity uvádza: a) zvýšené množstvo času stráveného pri počítači (prípadne iných IKT technológiách), b) neosobnú komunikáciu (vytráca sa potreba ľudského kontaktu, absencia neverbálnej komunikácie), c) zníženie vyjadrovacích schopností žiakov (v písomných prejavoch prestávajú používať interpunkciu a diakritiku), d) technické problémy a e) problematiku bezpečnosti na Internete. Zmenil však prechod z prezenčnej k dištančnej forme výučby anglického jazyka ich relevanciu z hľadiska vnímania študentov? K prechodu na dištančnú formu vyučovania boli nútené nie len formálne vzdelávacie inštitúcie, ale aj jazykové

školy, ktoré ponúkajú cudzojazyčné vzdelávanie v čase mimo vyučovacích hodín. Pokým však pre základné a stredné školy je typické, že pri výučbe anglického jazyka (i ostatných predmetov) žiaci v rámci jednej triedy patria približne k rovnakej vekovej skupine, pri tvorbe konkrétnej triedy v jazykovej škole je určujúcim kritériom väčšinou jazyková úroveň jednotlivca. Môžeme preto predpokladať, že vnímanie dôležitosti prínosov a limitov využitia IKT technológií v dištančnom vyučovaní anglického jazyka sa môže medzi školopovinnými deťmi, dospelými a seniormi aj líšiť?

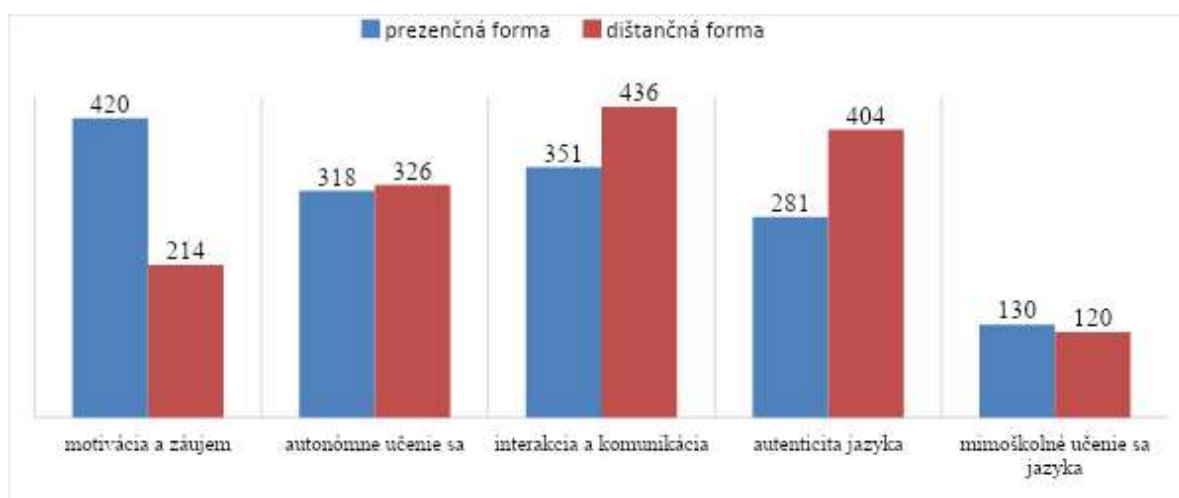
1. Metodológia výskumu

Pred začiatkom výskumu sme si stanovili nasledovné výskumné otázky:

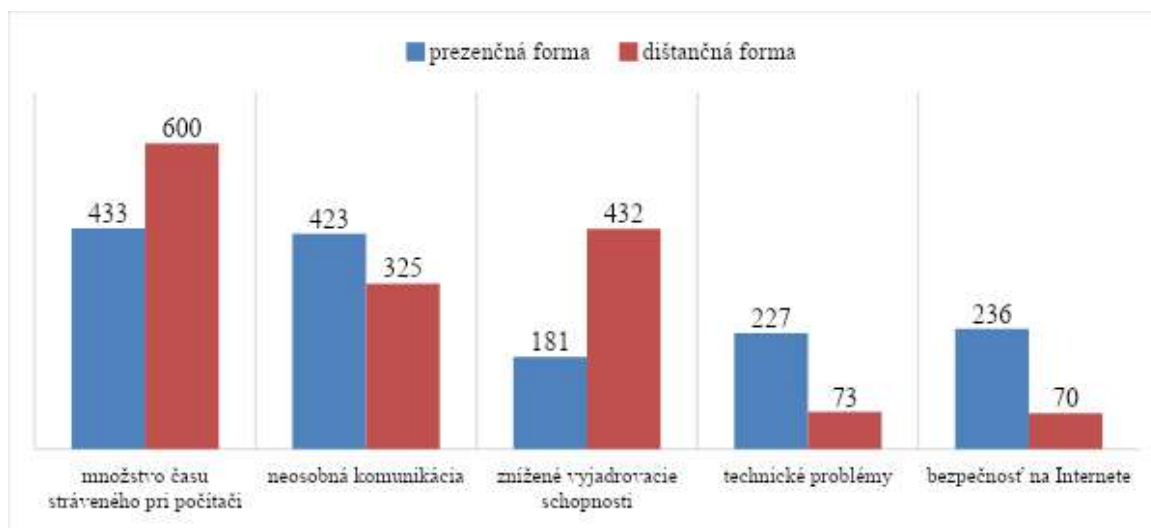
Výskumné otázky:

1. Z pohľadu žiakov jazykovej školy, zaznamenáme rozdiel vo vnímaní dôležitosti konkrétnych prínosov a limitov IKT technológií pri ich použití v období prezenčného a dištančného vyučovania anglického jazyka?
2. Zaznamenáme rozdiel vo vnímaní dôležitosti prínosov a limitov IKT technológií v dištančnom vyučovaní anglického jazyka medzi viacerými vekovými skupinami žiakov jazykovej školy?

Aby bolo možné stanovené výskumné otázky zodpovedať, náš kvantitatívny výskum bol rozdelený do troch častí. V prvej časti výskumu sme v Januári 2020 (pred vypuknutím pandémie koronavírusu, počas prezenčnej formy výučby) oslovili 100 študentov anglického jazyka na jazykovej škole s prosbou o vyplnenie dotazníka. Respondenti boli požiadaní priradiť k stanoveným prínosom a limitom IKT technológií vo vyučovaní anglického jazyka body, ktoré by odrážali mieru ich dôležitosti/významnosti (bodová škála bola stanovená od „1“ (najmenej dôležitý prínos/limit) do „5“ (najdôležitejší/najvýznamnejší prínos/limit). V druhej časti výskumu sme v Januári 2021 (takmer rok po vypuknutí pandémie koronavírusu, počas dištančnej formy výučby) oslovili rovnakých študentov s cieľom porovnať, či sa ich bodové hodnotenie zmenilo, respektíve, či prechod na dištančnú formu vyučovania mal vplyv na vnímanie dôležitosti prínosov a limitov IKT technológií. Pokým Graf č. 1 odráža bodové hodnotenie prínosov IKT technológií pri vyučovaní anglického jazyka počas prezenčnej a dištančnej formy výučby na jazykovej škole, Graf č. 2 odráža bodové hodnotenie ich limitov.



Graf č. 1: Bodové hodnotenie prínosov IKT technológií vo výučbe anglického jazyka (prezenčná vs. dištančná forma)



Graf č. 2: Bodové hodnotenie limitov IKT technológií vo výučbe anglického jazyka (prezenčná vs. dištančná forma)

V tretej časti výskumu sme jednotlivé bodované výsledky prínosov a limitov IKT technológií vo vyučovaní anglického jazyka na jazykovej škole sčítali z hľadiska konkrétnych vekových skupín žiakov, ktorí sa zúčastnili výskumu. V tejto fáze sme sa zamerali len na dištančnú formu vyučovania s cieľom identifikovať, či rôzne vekové skupiny žiakov vnímajú dôležitosť jednotlivých prínosov a limitov IKT technológií odlišne. Pokým Tab. č. 1 odráža prínosy IKT technológií s najvyšším počtom bodov pre dané vekové skupiny, Tab. č. 2 sa, naopak, zameriava na limity IKT technológií.

Tab. č. 1: Najdôležitejšie prínosy IKT technológií z hľadiska vekových skupín žiakov

veková skupina 0 – 18	interakcia a komunikácia
veková skupina 18 – 45	interakcia a komunikácia
veková skupina 45 – 65	autonómne učenie sa
veková skupina 65 – 80	interakcia a komunikácia

Tab. č. 2: Najdôležitejšie limity IKT technológií z hľadiska vekových skupín žiakov

veková skupina 0 – 18	zvýšené množstvo času stráveného pri počítači
veková skupina 18 – 45	zvýšené množstvo času stráveného pri počítači
veková skupina 45 – 65	zvýšené množstvo času stráveného pri počítači
veková skupina 65 – 80	neosobná komunikácia

Záver

Výsledky ukazujú, že z pohľadu žiakov, sme zaznamenali rozdiel vo vnímaní dôležitosti konkrétnych prínosov a limitov IKT technológií pri ich použití v období prezenčného a dištančného vyučovania anglického jazyka na jazykovej škole. Pokým zvýšenie „motivácie a záujmu“ ako prínosu IKT technológií dosiahlo v období prezenčnej formy výučby anglického jazyka 420 bodov, po prechode na dištančnú formu to bolo už len 214 bodov.

Z nášho pohľadu môže byť dôvodom presýtenosť práce s IKT technológiami, žiaci ich využívajú v plnej miere pri vyučovaní ako aj vo voľnom čase, následkom čoho môže klesať ich záujem a nevnímajú ich ako motivačný faktor. Naopak, v období dištančnej formy výučby za najvýznamnejší prínos IKT technológií bola považovaná „interakcia a komunikácia“ so 436 bodmi a „autenticita jazyka“ so 404 bodmi. Približne rovnaké bodové hodnotenie dostali prínosy „autonómne a mimoškolné učenie sa jazyka“ v oboch formách výučby. Podobnú zmenu môžeme vnímať aj v relevancii limitov IKT technológií, kde žiaci v období prezenčnej formy výučby medzi najvýraznejšie identifikovali „zvýšené množstvo času stráveného pri počítači“ (433 bodov) a „neosobnú komunikáciu“ (423 bodov). Avšak počas dištančnej formy výučby sa výrazne posilnil negatívny aspekt „zvýšeného množstva času stráveného pri počítači“ (600 bodov) a „znížených vyjadrovacích schopností“ (432 bodov). Z pohľadu vekových skupín žiakov však nevidíme výrazné rozdiely v bodovom hodnotení prínosov a limitov IKT technológií v dištančnom vyučovaní anglického jazyka na jazykovej škole. Vo vekových skupinách 0 – 18, 18 – 45 a 65 – 80 bola „interakcia a komunikácia“ identifikovaná za najdôležitejší prínos IKT technológií, nasledovaná „autonómnym učením sa“ vo vekovej skupine 45 – 65 rokov. V limitoch IKT technológií bol tento rozdiel ešte nevýraznejší. S výnimkou vekovej skupiny 65 – 80, ktorá priradila najviac bodov „neosobnej komunikácii“, pre zvyšné vekové skupiny bolo najvýraznejším limitom IKT technológií „zvýšené množstvo času stráveného pri počítači“.

Literatúra

HALÁS, O. 2011. Informačno-komunikačné technológie vo vyučovacom procese. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove, ISBN 978-80-555-0482-7.

MAIEROVÁ, E. 2015. Využitie IKT vo výučbe ekonomickej angličtiny v akademickom prostredí. In KUNOVSKÁ, I. *Interdisciplinárny pohľad na výskum cudzích jazykov: Zborník vedeckých prác*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, ISBN 798-80-969043-8-9.

NOUREDINE, A. 2017. The Benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges. In *Journal of Educational and Social Research*. Rome: MCSER Publishing, ISSN 2240-0524.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Iveta Romanová
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra
e-mail: ival20@gmail.com
školiciteľ: doc. PhDr. Ivana Šimonová, PhD.

DETI S VÝVINOVOU DYSPRAXIOU NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Gabriela ERHARDOVÁ

Abstrakt: *Učitelia na základných školách majú kľúčovú pozíciu nielen pri včasnej identifikácii, ale aj pri poskytovaní programov účinnej intervencie, ktoré umožňujú deťom s vývinovou dyspraxiou zažiť úspech pri rozvoji koordinácie a pohybových schopností. Je zrejmé, že kvalita výučby zostáva hlavným prvkom vo vzdelávacích výsledkoch u detí s dyspraxiou. Naším cieľom je prostredníctvom vzdelávacích charakteristík dyspraxie, jej definícií a identifikácie sprostredkovať informácie, s cieľom zlepšenia poskytovania starostlivosti o deti s dyspraxiou na základných školách.*

Kľúčové slová: *diagnostika, dyspraxia, edukačný proces, jemná a hrubá motorika, poruchy motorickej koordinácie.*

Úvod

V populácii existuje pomerne početná skupina detí s diagnostikovanou vývinovou poruchou motorickej koordinácie. Táto skupina detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je veľmi heterogénna, prejavy a charakteristiky dyspraxie sú totiž značne variabilné, ovplyvňujú nielen výkon dieťaťa v škole, ale aj jeho sociálny vývoj. Dyspraxia, patriaca medzi špecifické poruchy učenia, je v súčasnej literatúre najmenej rozpracovaná. Deti s danou diagnózou vyžadujú vzhľadom k svojim špecifickým potrebám individuálny, no zároveň multidisciplinárny prístup, a to nielen v edukačnom, ale i poradenskom systéme. Dané skutočnosti si preto vyžadujú poznať mechanizmy poruchy motorickej koordinácie, jasne špecifikovať diagnostické kritériá a mať dostatok účinných nástrojov na včasnú diagnostiku. Jednotlivé poznatky vývinu motorického systému – jemnej a hrubej motoriky, dynamickej praxie, grafomotoriky a senzomotoriky – je následne nutné syntetizovať. Získanými informáciami môžeme pomôcť deťom s vývinovou dyspraxiou dosahovať lepšie výsledky v edukačnom procese, meniť negatívne prejavy diagnózy, vyvolávať u detí radosť, pokojnú atmosféru a ochotu k spolupráci.

1. Teoretické východiská pre diagnostiku vývinovej dyspraxie

Vývinová porucha koordinácie (ďalej len „DCD“) ovplyvňuje asi 5 % detí a bežne sa vyskytuje v komorbidite s ďalšími vývinovými poruchami: poruchou pozornosti, poruchou hyperaktivity (ADHD), poruchou autistického spektra (ASD) a poruchou špecifického jazyka (SLI) (Purcell, Kirbyová, Sugden, 2013). Podľa autorov existujú dôkazy preukazujúce rozsiahly dopad na všetky oblasti fungovania, vrátane psychických porúch a porúch učenia. Zároveň pribúdajú dôkazy o pretrvávajúcom vplyve dyspraxie do obdobia dospelosti, ktoré majú dlhodobé negatívne účinky na vzťahy a zamestnanosť. Je preto nevyhnutná včasná identifikácia a intervencia zameraná na obmedzenie týchto sekundárnych následkov.

Pri diagnostike DCD je dôležité mať na pamäti, že jadro stavu predstavuje významné poškodenie motoriky. Avšak takzvaný „čistý jedinec“ s DCD, ktorý má iba motorické ťažkosti, je skôr výnimkou ako pravidlom (Rourke, 1989). Podporované je to i dôkazmi, napríklad od Greena et al. (2002), ktorí preukázali, že DCD sa často prekrýva s inými vývinovými poruchami. Výskum preukázal toto prekrytie DCD s ADHD, dyslexiou a ASD. Existujú tiež dôkazy naznačujúce, že jedna tretina detí s poruchou reči a jazykovým postihnutím bude mať pravdepodobne aj DCD (Kaplan, Crawford, Wilson et al., 1997; Pitcher, Piek, Hay, 2003). Napriek týmto dôkazom podľa Kirbyovej a Sugdena (2007) heterogénna povaha DCD zostáva „Popoluškou“ vývinových porúch. Okrem funkčných dôsledkov v živote s významnými

motorickými deficitmi medzi druhoradé následky sa zahŕňajú: sociálne, emočné dôsledky v oblasti správania, nižšia sebaúcta, prítomnosť úzkostných stavov a depresie u detí od útleho veku až do dospelosti (Kirbyová, Williams, Thomas et al., 2013; Hill, Brown, 2013).

1.2 Dôvody diagnostiky dyspraxie u detí

Podozrenia na DCD u detí môžu byť iniciované obavami od rodičov, učiteľov alebo zdravotníckych pracovníkov. Medzi dôvody, prečo môže byť malé dieťa identifikované, patria: neskorá chôdza alebo rozprávanie, vo vyššom veku zlyhanie v škole alebo ťažkosti s písaním. Odborníci v zdravotníctve alebo vo vzdelávaní by si mali všimnúť ťažkosti s koordináciou, akékoľvek príznaky naznačujúce poruchy učenia, oneskorenie reči a jazyka alebo problémy v správaní. Forsyth et al. (2008) a Salmon et al. (2006) zdôrazňujú význam včasnej identifikácie pre DCD a ďalšie vývinové poruchy, ako i potrebu multidisciplinárneho hodnotenia.

Faktory, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť pre prítomnosť DCD (Missiuna, Gaines, Pollock, 2002; Missiuna, Moll, King et al., 2007; Kirbyová, Salmon, Edwards, 2007):

- prítomnosť medzníkov oneskoreného vývoja, napríklad v rámci chôdze alebo rozprávania,
- porovnanie s ďalšími súrodencami v rodine,
- prítomnosť diagnózy u niekoho z členov rodiny,
- prítomnosť súčasne sa vyskytujúcich vývojových porúch, napríklad porucha autistického spektra (PAS), porucha pozornosti, porucha hyperaktivity (ADHD), porucha reči a jazyka, dyslexia,
- upovedomenie o narušenej vývojovej koordinácii zo strany všeobecných lekárov, pediatrov alebo učiteľov,
- nízka sebaúcta, úzkosť, depresia, šikana, externalizujúce správanie,
- prítomnosť ďalších zdravotných ťažkostí.

1.3 Príznaky dyspraxie

Výsledkom dyspraxie je zlá rovnováha, ťažkosti s jemnou a hrubou motorickou koordináciou, problémy so zrakom, plánovaním a vnímaním motora, hmatová dysfunkcia, slabé povedomie o polohe tela, ťažkosti s čítaním, písaním a rečou, zlé sociálne schopnosti a emočné problémy alebo správanie (Uhor, Okoro, 2013).

Medzi bežné príznaky dyspraxie podľa autorov patria: neohrabanosť, nekoordinované pohyby; zlá koordinácia ruka-oko, chodidlo-oko; pomalé a zlé obliekanie; neschopnosť zaviazať si šnúry na topánkach, rozopnúť gombíky atď.; chaotické jedenie a pitie; rečové a jazykové ťažkosti; zlá priestorová orientácia; slabá schopnosť sekvenovania; narušená krátkodobá pamäť; ťažkosti pri plánovaní a organizovaní myšlienok; ťažkosti so správnym držaním pera; oslabené schopnosti písania a kreslenia; problémy s čítaním a pravopisom.

Je dôležité poznamenať, že dieťa s dyspraxiou môže mať v rôznej miere kombináciu niekoľkých z týchto príznakov. V čase, keď sa dyspraktické dieťa vyvíja, je abnormalita správania zreteľnejšia, pretože pri vyzretých činnostiach sú potrebné zložitejšie motorické schopnosti. Napríklad učenie sa jazdiť na bicykli môže byť veľmi náročný proces spolu s používaním príborov, zaväzovaním šnúrok na topánkach a obliekaním. Staršie dyspraktické dieťa má tiež slabú rovnováhu, zlé čitateľské schopnosti a slabý rukopis. Má tendenciu zápasit' s pamätaním si pokynov a kopírovaním z tabule. Napokon sa dieťa môže stretnúť so stredne ťažkými až veľkými ťažkosťami s rečou a prejavom (tamtiež).

Pre skupinu detí s dyspraxiou je pravdepodobné, že majú priemernú alebo nadpriemernú inteligenciu a nemajú globálne vývinové oneskorenie (Macintyre, 2001). Rovnako ako v prípade iných špecifických ťažkostí s učením, existuje výrazný nesúlad medzi ich výkonmi v oblasti ťažkostí a ich schopnosťami v iných oblastiach. Aj keď je dyspraxia zdravotným postihnutím, postihnutí sa nejavia ako zdravotne postihnutí. Kirbyová (2000a, s. 31) zdôrazňuje, že dieťa s dyspraxiou alebo DCD „*sa často cíti ako hranatá klobása v okrúhлом stroji na výrobu klobás, nikdy celkom nezapadá a vždy ide iným tempom ako jeho rovesníci*“. Pretože deti s dyspraxiou vyzerajú rovnako ako iné deti a majú skrytý hendikep (Kirbyová, 2002), často sa im odopiera rovnaké chápanie, aké by prinieslo iné postihnutie. Môže to byť ďalší izolačný hendikep a môže spôsobiť, že deti budú buď vynechané z hier, alebo budú s nechuťou pripúšťané k týmto činnostiam. Výkon v každodenných činnostiach vyžadujúcich motorickú koordináciu je podstatne nižší, ako sa očakáva od veku dieťaťa, a toto motorické oneskorenie významne ovplyvňuje akademické výsledky a činnosti každodenného života (Americká psychiatrická asociácia, 1994).

1.4 Klinický obraz dyspraxie

Vývinová dyspraxia je charakterizovaná nízkou úrovňou senzomotorických schopností a problémami v motorickom učení. Výsledkom môže byť abnormálny psychický vývin dieťaťa, a to predovšetkým v sociálne-emočnej sfére. Niektoré výskumy upozorňujú na zdravotné riziká tejto funkčnej poruchy. Konkrétne sú to častejšie problémy s nadváhou, menšie participácie dieťaťa v pohybových aktivitách, nižšia kardiorepiračná a svalová zdatnosť v porovnaní s deťmi s prirodzeným vývojom motoriky (Psotta, 2014). Klinický obraz sa niektorými príznakmi odlišuje u rôznych druhov vývinovej dyspraxie. Príznaky DCD sa môžu u dieťaťa objaviť buď po narodení, alebo sa môže dieťa začať oneskorovať napríklad až po prvom roku života. Trvá mu neprimerane dlho, než sa naučí novú motorickú zručnosť. Na začiatku školskej dochádzky sa problémy často akcentujú. Písmo i kresby dieťaťa sú nevzhľadné, problematické býva aj opisovanie z tabule (Kolář et al., 2011). Hoci je DCD najviac zrejma v detstve, kedy sa získava veľa nových zručností, rastúci počet dôkazov odhaľuje, že mnohí s poruchou majú aj naďalej problémy s koordináciou počas dospievania aj v dospelosti (Blank et al., 2012). Deti aj dospelí s dyspraxiou majú väčšie riziko vzniku úrazov a poúrazová reedukácia má obvykle nižšiu úspešnosť. DCD sa u nich okrem iného podieľa na skorom vzniku degeneratívnych porúch, ktoré majú pôvod v chronickom preťažovaní. Veľmi častá je u nich recidíva bolestivých stavov (Kolář et al., 2011).

Táto porucha má vplyv na koordináciu pohybov hrubej i jemnej motoriky a nešikovnosť deti sprevádza v škole, pri športových aktivitách aj počas aktivít všedného dňa (ADL). Často mávajú problém s obliekaním, zaväzovaním topánok, písaním alebo manipuláciou s niektorými predmetmi. U jednotlivcov sa vyskytujú tiež ťažkosti s napodobňovaním, ktoré sú výsledkom porušenej funkcie zrkadlových neurónov (Werner et al., 2012).

U dyspraxie nie je zasiahnutá len motorika, jedinci sa nezriedka stretávajú so sekundárnymi psychosociálnymi problémami. Je zaradovaná do špecifických porúch učenia a objavuje sa buď samostatne, alebo s ďalšími komorbiditami, ako je dyslexia, dysgrafia či dyskalkúlia (Kolář et al., 2011).

Deti s DCD vykazujú tiež vysokú mieru psychopatológie, do ktorej možno zaradiť úzkostné stavy, depresiu alebo nízku sebaúctu a sebavedomie. Vo Veľkej Británii bol vykonaný skrining emočných a behaviorálnych problémov v tejto skupine (Crane, Sumner, Hill, 2017). Išlo o skupinu 30 detí s DCD vo veku 7 – 10 rokov a výskum prebiehal pomocou dotazníkov, ktoré vyplňali učitelia a rodičia detí. Bolo zistené, že deti s DCD majú viac emočných

a behaviorálnych problémov v porovnaní s ich zdravými rovesníkmi, je u nich častejšia hyperaktivita a poruchy pozornosti. Problémov so správaním majú však menej. V roku 2017 prebiehala aj ďalšia štúdia, ktorá sa zaoberala duševným zdravím u jedincov s DCD. Probandi od 16 do 18 rokov mali za úlohu vyplniť dotazníky, z ktorých vyplynulo, že ľudia s DCD majú vyšší počet psychických porúch v dospelosti než ich rovesníci. Tieto ťažkosti majú častejšie ženy a sú zvyčajne zapríčinené zlou komunikačnou schopnosťou. Väčšia duševná pohoda je u nich často spojená s nadobudnutím vyššieho sebavedomia (Harrowell, Hollen, Lingam, Emond, 2017).

Podľa Kirbyovej (2000, s. 34) sa dyspraxia môže manifestovať do rôznych ťažkostí:

- Poruchy jemnej motoriky (úchopy, kreslenie, strihanie, písanie, zapínanie gombíkov, hra na hudobné nástroje, použitie pravítka).
- Poruchy hrubej motoriky (rovnováha, stoj na jednej nohe, váľanie sudov, chôdza, beh, loptové zručnosti, nižší svalový tonus).
- Poruchy grafomotoriky (písanie, kreslenie, strihanie).
- Nevyhranená lateralita (vykonáva činnosti raz jednou a potom druhou rukou).
- Nedostatok bilaterálnej integrácie (ťažkosti s kreslením, jedením vidličkou, jazda na trojkolke).
- Poruchy zrakového vnímania (nerozlišovanie tvarov predmetov, určovanie hĺbky, rozptýlenie pri preplnených stenách pokrytými obrázkami v triede).
- Poruchy sluchového vnímania (neschopnosť odlíšiť vedľajšie, nepotrebné zvuky).
- Zhoršenie vnímania vlastného tela (dieťa môže narážať do dverí, stolov, nestabilita).
- Zhoršenie propriorepcie (zlá spätná väzba, informácie, ktoré sa vracajú do mozgu, neprispôsobilosť svojich pohybov tak, aby sa napravili chyby).
- Ťažkosti v sociálnych zručnostiach a komunikácii (nezapájanie sa do hry, nepochopenie pravidiel, ťažkosti pri nadväzovaní priateľstva, rozhovoru, krik, skákanie do reči, problémy v osvojení spoločenských zručností).
- Známky frustrácie a zlosti (napádajú svoje okolie, vyčerpanosť, záchvaty hnevu, negatívne správanie k rodičom).
- Emočné ťažkosti (správanie ako mladšie dieťa, dieťa očakáva častú pozornosť, pomalšie reakcie, roztržitosť, nepozornosť).
- Poruchy spánku (nepokojný spánok).
- Väčšia unaviteľnosť (neschopnosť koncentrácie po určitej dobe, dieťa sa musí na úlohy viac sústrediť, čo vyžaduje viac úsilia).
- Poruchy pozornosti.
- Ťažkosti s postupnosťou (nepamätanie si všetkých pokynov, obliekanie v zlom poradí, nepochopenie rozvrhu).
- Precitlivosť na zvuk.
- Nechuť k určitým úpravám jedla, česaniu vlasov, strihaniu nechtov.
- Ťažkosti v odhade času a vzdialeností (neschopnosť pochopiť čas).
- Ťažkosti v zručnosti sebaobsluhy (príjem potravy, toaleta, obliekanie, vyzliekanie, obúvanie).

Problémy, s ktorými sa stretne dieťa na prvom stupni základnej školy, sú: obliekanie, vyzliekanie, zručnosti pri hrách s loptou, jedenie pri stole, zapamätanie si mien učiteľov, plán školskej budovy, vrátane umiestnenia toaliet, pravidelné denné činnosti, neúhladný rukopis, držanie pera, kreslenie, strihanie, ťažkosti s novými deťmi, privyknutie rušným a hlučným triedam, orientácia na ihrisku, problémy so samostatnou prácou, v telesnej výchove, hra na hudobný nástroj, použitie pravítka, kružítko a iné. Môže aj sa správať, ako by všetko vedelo, prezrádza zverené tajomstvo, často sa bije, skáče ľudom do reči, neúmerne sa raduje, rozčuľuje

sa, moc hovorí, nie je ochotné deliť sa s ostatnými deťmi, je príliš otvorené, neokrôchané (Kirbyová, 2000).

Rodičia, učitelia, lekári, psychológovia v oblasti vývinu a vzdelávania, školskí poradcovia a skutočne každý má povinnosť včasnej identifikácie dyspraxie. Nasledujúce rady, ktoré poskytuje Dyspraxia Foundation (2013), môžu všeobecne pomôcť týmto odborníkom spoznať dieťa s dyspraxiou:

U detí predškolského veku: neskoré dosiahnutie vývinových míľnikov, napr. prevaľovanie, sedenie, státie, chôdza a rozprávanie; neschopnosť behať, skákať, chytiť alebo kopnúť loptu, hoci to môžu robiť ich rovesníci; ťažkosti s udržaním si priateľov v dôsledku neschopnosti správať sa primerane v spoločnosti; obmedzené chápanie priestorových konceptov ako „v“, „na“, „pred“, „za“ atď.; ťažkosti s chôdzou po schodoch; ťažkosti pri obliekaní; pri väčšine činností reaguje pomaly a váhavo; zdá sa, že sa nedokáže nič inštinktívne naučiť; časté zakopávanie a pády; nesprávny úchop ceruzky; neschopnosť skladať jednoduché skladačky alebo hry na triedenie tvarov; kresba zaostáva za fyzickým vekom; zvýšený nepokoj, rozptýľiteľnosť.

U detí školského veku (tamtiež): pravdepodobne má všetky ťažkosti, ktoré má predškolské dieťa s dyspraxiou, s malým alebo žiadnym rozdielom; vyhýba sa kolektívu a hram; v triede sa mu nedarí, ale individuálne pracuje lepšie; reaguje na všetky podnety bez diskriminácie a pozornosť je slabá; problémy s matematikou a písaním štruktúrovaných príbehov; pri odpisovaní z tabule má veľké ťažkosti; píše pomaly; neschopnosť zapamätať si a postupovať podľa pokynov; všeobecne zlá organizácia.

Podľa Gubbaya (1978) stanovenie diagnózy nezávisí od závažnosti motorickej poruchy, ale aj od náročnosti prostredia, sociálnej prijateľnosti, tolerancie chýb a od schopnosti dieťaťa vyrovnať sa s emocionálnymi stavmi. Môže sa to teda prejavovať až po preťažení poškodených systémov plánovania a vykonávania. Činnosti, ktoré sa naučia dostatočne dobre na to, aby sa stali „automatickými“, už neobsahujú prax. Teda u dyspraxického dieťaťa medzi jeho rovesníkmi naučené veci nevynikajú tak odlišne, vyzerajú rovnako ako ostatné. Rozdiely sa môžu prejavovať, až keď sa zapoja nové alebo neznáme úlohy, aj keď sa dyspraxické dieťa rýchlo naučí techniky zakrývania svojich neschopností, aj tak to nie je zrejmé, pokiaľ pozorovateľ nevie, čo má hľadať. Pracovní terapeuti, logopédi, učitelia, špeciálni pedagógovia, psychológovia a pediatri môžu dávať rôzne testy. Pretože prax ovplyvňuje mnoho rôznych funkcií tela. V zásade je potrebné vylúčiť iné poruchy, identifikovať dyspraktické príznaky a symptómy. Podľa veku a štádia vývinu by sa odborníci, ktorí skúmajú dieťa, mali podeliť o zistenia, aby získali celistvejší a presnejší obraz o tímovom prístupe, pretože dyspraxia sa môže vyskytnúť izolovane (bez iných zjavných abnormalít) alebo ako súčasť (alebo príznak) inej poruchy a diagnostika tak môže byť komplikovaná a náročná. Medzi ďalšie problémy patrí hyperaktivita, ťažkosti s učením, dyslexia atď. Rodičia hrajú pri hodnotení hlavnú úlohu zdôrazňovaním spôsobov, ako porucha ovplyvňuje dieťa, seba a rodinu (tamtiež).

Okrem pozorovania symptómov hrubej motoriky, ktoré môžu byť príčinou DCD, majú významnú výpovednú hodnotu aj oneskorenia alebo ťažkosti v oblasti jemnej motoriky. Môžeme ich identifikovať v úlohách, ako je písanie vety, písanie svojho vlastného mena, pri manipulácii s nožnicami: strihanie po rovnej čiare. Významné je i pozorovanie svalového tonusu v sede a v stoji: schopnosť dieťaťa udržiavať si svoj postoj (Scabar, Devescovi, Blason et al., 2006).

Záver

Vývinová dyspraxia môže na základe uvedených informácií výrazne narušiť proces vývoja dieťaťa, ako i proces učenia. V prípade neskorého identifikovania môže viesť i k rozvoju sekundárnych porúch. Je preto veľmi dôležitý prístup učiteľov, špeciálnych pedagógov, psychológov, poradcov a lekárov, aby identifikovali, diagnostikovali a zvládli tento problém ešte v ranom štádiu vývoja. V rámci skorého prístupu by sa tak mohlo predísť dôsledkom dyspraxie, ktorá ovplyvňuje rozvoj detí, najmä v oblasti motorickej koordinácie. Dané povedomie bude nepochybne užitočné pri navrhovaní a implementácii programov v školskom a poradenskom systéme. Deťom s vývinovou dyspraxiou by sme tak mohli pomôcť prostredníctvom programov a individuálneho prístupu.

Hlavným cieľom účinnej intervencie je pomôcť dieťaťu kompenzovať ich ťažkosti a prispôbiť proces učenia, čím by sme zabránili u nich rozvoju frustrácie, prípadne iných psychických porúch. Za najdôležitejšie pokladáme uvedenie si, že deti s vývinovou dyspraxiou sú deti rovnocenné, bystré a inteligentné, ktoré síce majú ťažkosti s plánovaním a organizáciou vhodných činností alebo správania, no ich pochopenie a pomoc všetkým predstavuje nevyhnutnú súčasť ich procesu učenia.

Literatúra

American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* [online]. fourth edition. Washington, DC: APA. [Cit. 12. 04. 2021]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1176/ajp.152.8.1228>

BLANK, R., SMITS-ENGELSMAN, B., POLATAJKO, H. WILSON, P. 2012. European Academy for Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (long version)*. *Developmental Medicine* [online]. vol. 54, issue 1, s. 54-93. [Cit. 12. 04. 2021]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2011.04171.x>

CRANE, L., SUMNER, E., HILL, E. L. 2017. Emotional and behavioural problems in children with Developmental Coordination Disorder: Exploring parent and teacher reports. *Research in Developmental Disabilities* [online]. vol. 70, s. 67-74. [Cit. 17. 04. 2021]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.001>.

Dyspraxia Foundation. 2013. *Dyspraxia at a Glance*. [online]. [Cit. 17. 04. 2021]. Dostupné z: <http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/about-dyspraxia/dyspraxia-glance/>

GREEN, D., BAIRD, G., BARNETT, A.L. et al. 2002. *The severity and nature of motor impairment in Asperger's syndrome: a comparison with specific developmental disorder of motor function* [online]. *J Child Psychol Psychiatry*; 43:655–68. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/11257786_The_severity_and_nature_of_motor_impairment_in_Aasperger%27s_syndrome_A_comparison_with_Specific_Developmental_Disorder_of_Motor_Function

GUBBAY, S.S. 1978. *The management of developmental apraxia*. *Dev Med Child Neurol* 20 (5): 643–6. PMID 729912.

HARROWELL, I., HOLLÉN, L., LINGAM, R., EMOND, A. 2017. *Mental health outcomes of developmental coordination disorder in late adolescence* [online]. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 59(9), 973-979 [Cit. 28. 12. 2020]. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/dmcn.13469>

- HILL, E.L., BROWN, D. 2013. *Mood impairments in adults previously diagnosed with developmental coordination disorder* [online]. J Ment Health;1–7. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:<https://doi.org/10.3109/09638237.2012.745187>
- FORSYTH, K., MACIVER, D., HOWDEN, S. et al. 2008. *Developmental coordination disorder: a synthesis of evidence to underpin an allied health professions' framework* [online]. Int J Disabil Dev Educ; 55:153–72. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:<https://doi.org/10.1080/10349120802033659>
- KAPLAN, B., CRAWFORD, S., WILSON, B. et al. 1997. *Comorbidity of developmental coordination disorder and different types of reading disability* [online]. J Int Neuropsychol Soc;3:54. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014107680710011414>
- KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. I. vyd. Praha: Portál. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
- KIRBYOVÁ, A. 2000a. *Dyspraxia – A New or and Old Problem?* Special Children, October, pp. 30-32.
- KIRBYOVÁ, A. 2002. *The Hidden Handicap*, London : Souvenir Books.
- KIRBYOVÁ, A., SALMON, G., EDWARDS, L. 2007. *Should children with ADHD be routinely screened for motor coordination problems? the role of the paediatric occupational therapist* [online]. Br J Occup Ther;70:483–6. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:https://www.researchgate.net/publication/258768455_Diagnosing_developmental_coordination_disorders
- KIRBYOVÁ, A., SUGDEN, S.A. 2007. *Children with developmental coordination disorders* [online]. J R Soc Med; 100:182–6. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1847727/>
- KIRBYOVÁ, A., WILLIAMS, N., THOMAS, M., et al. 2013. *Self-reported mood, general health, wellbeing and employment status in adults with suspected DCD* [online]. Res Dev Disabil; 34:1357–64. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:
<https://www.researchgate.net/publication/235649325>
- KOLÁŘ, P., SMRTOVÁ, J., KOBESOVÁ, A. 2011. *Vývinová porucha koordinace – vývinová dyspraxie*. Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie. 74/107, č. 5, s. 533-538.
- MACINTYRE, C. 2001. *Dyspraxia 5-11: A Practical Guide*, London : David Fulton Publishers.
- MISSIUNA, C., GAINES, B.R., POLLOCK, N. 2002. *Recognizing and referring children at risk for developmental coordination disorder: role of the speech-language pathologist* [online]. J Speech Lang Pathol Audiol; 26:172–9. [Cit. 13. 03. 2021] Dostupné z:
file:///C:/Users/GABA~1/AppData/Local/Temp/Missiuna_Gaines_Pollock_JSLPA_2002.pdf
- MISSIUNA, C., MOLL, S., KING, S. et al. 2007. *A trajectory of troubles: parents' impressions of the impact of developmental coordination disorder* [online]. Phys Occup Ther Pediatr; 27:81–101. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z:https://doi.org/10.1080/J006v27n01_06

PITCHER T.M., PIEK, J.P., HAY, D.A. 2003. *Fine and gross motor ability in males with ADHD*. [online]. Dev Med Child Neurol; 45:525–35. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1533>

PSOTTA, R. 2014. MABC-2 test motoriky pro děti - Příručka. 1. české vydání. Praha : Hogrefe - Testcentrum.

PURCELL, C., KIRBYOVÁ, A., SUGDEN, D. 2013. Diagnosing Developmental Coordination Disorders, *Archives of Disease in Childhood*, vol. 99, no. 3, pp. 292-296. [Cit. 12. 02. 2021]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1136/archdischild-2012-303569>

ROURKE, B. 1989. *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome and the Model* [online]. New York : Guilford Press. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102254-1

SALMON, G., CLEAVE, H., SAMUEL, C. 2006. Development of Multi-agency Referral Pathways for Attention-deficit Hyperactivity Disorder, Developmental Coordination Disorder and Autistic Spectrum Disorders: Reflections on the Process and Suggestions for New Ways of Working [online]. Clinical Child Psychology and Psychiatry; 11:63–81. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1359104506056321>

SCABAR, A., DEVESCOVI, R., BLASON, L. et al. 2006. *Comorbidity of DCD and SLI: significance of epileptiform activity during sleep* [online]. Child Care Health Dev; 32:733–9. [Cit. 13. 04. 2021] Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00705.x>

UHOR, N.A., OKORO, C.C. 2013. *Developmental Dyspraxia—Implications for the Child, Family and School* [online]. Vol. 2, No. 4 ISSN: 2226-6348. [Cit. 18. 04. 2021] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v2-i4/467>

WERNER, J. M., CERMAK, S. A., AZIZ-ZADEH, L. 2012. Neural Correlates of Developmental Coordination Disorder: The Mirror Neuron System Hypothesis. *Journal of Behavioral and Brain Science* [online]. vol. 02, no. 02, p. 258-268 [Cit. 17. 12. 2020]. ISSN 2160-5866. Dostupné z: <http://www.scirp.org/journal/PaperDownload.aspx?DOI=10.4236/jbbs.2012.22029>.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PhDr. Mgr. Gabriela Erhardtová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: gabriela.erhardtova@ukf.sk

školiťel: doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

RODIČOVSTVÍ V KONTEXTU VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE – ZKUŠENOSTI A PROŽÍVÁNÍ RODIČŮ V SOUVISLOSTI S OBTÍŽEMI DÍTĚTE

Kateřina HABRDOVÁ

Abstrakt: *Vývojová dysfázie je jednou z nejtěžších forem narušené komunikační schopnosti. Těžiště obtíží spadá do věku 2 - 7 let dítěte, ovlivňuje zpravidla fungování dítěte na základní škole a její důsledky mohou být patrné až do dospělého věku jedince. Dle Dlouhé (2017) je incidence vývojové dysfázie v populaci 5 - 7%. Vývojová dysfázie svými příznaky a charakterem vytváří specifické okolnosti v životě dítěte a rodiny. Ačkoli by se mohlo zdát, že vývojová dysfázie je pouze poruchou řeči, její důsledky zasahují neblaze do prakticky všech sfér vývoje dítěte a sekundárně dopadají i na rodinu (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Náš výzkum studuje proměny rodiny v kontextu vývojové dysfázie z pohledu rodičů. Rodina a zejména rodiče jsou pro dítě klíčovými osobami. Nejen že o svého potomka pečují a prožívají s ním situace každodenního života. V souvislosti s handicapem dítěte jsou to oni, na jejichž bedrech leží většina zátěže organizační, časové, výchovné i finanční a jsou v důležité roli ko-terapeuta. V dostupné literatuře je rodičovství v kontextu řečového handicapu věnována jen útržkovitá pozornost. Náš výzkum je veden kvalitativními metodami, stěžejní součástí jsou polostrukturované výzkumné rozhovory s jedním nebo oběma rodiči, které jsou doplněny studiem odborných dokumentů, deníkovou metodou, analýzou sociálních médií aj. Soustřeďuje se na vnímání dítěte a jeho obtíží, zátěže, resilientní faktory, copingové strategie, potřeby a prožívání rodičů dysfatických dětí z jejich subjektivního pohledu.*

Klíčová slova: *vývojová dysfázie, specificky narušený vývoj řeči, rodičovství, prožívání, zátěže, coping.*

Úvod

Schopnost užívat řeč je pro člověka příznačná – dokládá to ostatně i přísloví: „Kolik řeči znáš, tolikrát jsi člověkem.“ V případech závažných poruch vývoje řeči, zejména vývojové dysfázie, se však setkáváme se situací, kdy má dítě potíže osvojit si v obvyklém čase a za obvyklých podmínek i vlastní mateřštinu. Rodiče už někdy mezi druhým a třetím rokem dítěte vnímají, že s řečí jejich dítěte něco není, jak má být. Rodina se v tu chvíli vydává na dlouhou, klikatou cestu za „odznakem lidství“ – mluvenou řečí a tím i za plnohodnotnou komunikací, která otevírá brány do vztahů a k poznání.

1. Terminologické vymezení

Pro vývojovou dysfázii, jednu z nejzávažnějších forem narušené komunikační schopnosti (Škodová, Jedlička, 2003), se v českých a slovenských podmínkách také někdy užívá termín specificky narušený vývoj řeči. Je poměrně široce zažitý (Lechta, 2003) a budeme jej proto v naší práci používat jako termín stěžejní. Narušený vývoj řeči (dále NVŘ) má širší význam – je zastřešujícím termínem pro obtíže vývoje řeči, pod nějž se řadí jak vývojová dysfázie (dále VD), tak opožděný vývoj řeči prostý. Pojem NVŘ budeme využívat tam, kde se nejedná pouze o dysfázii v užším slova smyslu.

Základní vymezení vývojové dysfázie v české logopedii říká, že „vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se

verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 106).

Z neurologického hlediska je VD projevem drobného difuzního narušení centrální nervové soustavy, které může a nemusí být detekovatelné pomocí zobrazovacích metod jako např. EEG, CT. Tíže postižení řeči nemusí být v souladu s neurologickým nálezem (Škodová, Jedlička, 2003). Tento základ je pro VD společný s ADHD/ADD nebo se specifickými poruchami učení (dále SPU).

2. Psychosociální aspekty vývojové dysfázie v literatuře

Většina odborníků se v souvislosti s VD zabývá zejména jejími příznaky, diferenciální diagnostikou a terapií (Mikulajová, Rafajdusová, 1993; Jedlička, Škodová, 2003; Lechta 2002; Lechta, 2003; Dlouhá, 2017 aj.). Novější práce hledají souvislosti mezi VD a vývojovými/specifickými poruchami učení, zejména dyslexií (např. Smolík, Seidlová Málková, 2014; Kucharská, 2003). Z psychologického hlediska se autoři zmiňují o souvislostech dysfázie s poruchami kognice (např. Krejčířová in Dlouhá, 2017), okrajově se zmiňují o masivním vlivu narušeného vývoje řeči na všechny oblasti vývoje dítěte. Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují dopady dysfázie na psychiku dítěte. V literatuře z oblasti psychologie handicapu není postižení řeči téměř zmiňováno (např. Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017; Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001; Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009), a pokud ano, tak v souvislosti s jinými typy handicapů, např. dětskou mozkovou obrnou – tzn. z logopedického pohledu jako symptomatické poruchy řeči. Roli rodičů při spolupráci na terapii se věnují Mikulajová a Kapalková (in Lechta, 2002), ale prožívání rodičů v kontextu VD je tématem téměř neřešeným, a to jak v česko-slovenském prostředí, tak v zahraniční literatuře.

3. Specifická vývojové dysfázie ve vztahu k vývoji jedince

Přítomnost vývojové dysfázie vytváří specifické podmínky v životě dítěte.

Incidence VD se udává v rozmezí 5 – 7% (Dlouhá, 2017).

Etiologie VD souvisí úzce s vývojem a rozvojem centrální nervové soustavy (Jedlička, Škodová, 2003). I proto bývá VD někdy také řazena mezi neurovývojové poruchy. Etiologie NVŘ není dosud zcela jasná, převládá názor, že má multidimenzionální charakter (Lechta, 2003). VD vzniká jako postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem pre-, peri- a postnatálního poškození mozku. Významnou roli též hrají poruchy maturace CNS. Vliv vícejazyčné výchovy může k rozvoji NVŘ přispívat v případech již rizikových dětí. Z dalších faktorů byl prokázán vliv pohlaví – poruchami vývoje řeči častěji trpí chlapci (Škodová, Jedlička, 2003). Většina výsledků výzkumů v oblasti dědičnosti NVŘ se dá spojit s polygenní – multifaktoriální dědičností (Dlouhá, 2017). Kromě příčin na straně dítěte pak mohou k patogenezi VD přispívat také mechanismy ve vztazích dítěte a jeho okolí – ústavní péče, zanedbávání dítěte či nerozpoznané smyslové postižení (Lechta, 2003). Předpoklad nepodnětného až zanedbávajícího prostředí však u dítěte s poruchou vývoje řeči ve většině případů bývá nejen mylný, ale zároveň škodlivý pro práci s rodinou, zejména pokud chybí další podklady pro tuto domněnku (Lechta, 2003). Jak vyplývá z vypočtených etiologických faktorů, v některých z nich hraje klíčovou úlohu matka nebo rodiče obecně a při hledání příčin je nasnadě, že se rodiče začnou obviňovat. Ve většině případů však nemají rodiče faktory vzniku VD ve své moci (Lechta, 2003).

Dítě s VD se většinou rodí jako dítě zdánlivě zdravé, popř. mírné počáteční zdravotní

a adaptační obtíže obvykle překoná. Pokud tedy nedojde k náhlému výraznému patologickému zásahu do rozvoje CNS, **dochází k rozvoji obtíží teprve postupně**. Dle hodnocení Mikulajové a Rafajdusové (1993) probíhá předřečový vývoj dětí s NVŘ v podstatě normálně. Z hlediska psychomotorického vývoje se ve 45,1% u chlapců a v 50% u děvčat s NVŘ vyskytuje jisté opoždění; u 28,7% všech dysfatických dětí lze hodnotit psychomotorický vývoj jako hraniční a 17,8% se vyvíjí opožděně.

Většina rodin čeká na milník prvního roku, kdy se předpokládá vyslovení prvních slůvek a posléze postupný nárůst slovní zásoby, tedy rozvoj vlastního vývoje řeči. Pestrost variant vývoje řeči mezi 1. a 3. rokem života dítěte je však značná, navíc nástup rozvoje slovní zásoby přichází u chlapců statisticky později než u děvčat (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Někteří logopedi z tohoto důvodu dosud nepřijímají do péče děti mladší 3 let. Pokud ale dítě spadá do kategorie „late talker“, už by to mělo být jak pro rodiče, tak pediatra **signálem ke zvýšené ostražitosti**. Některé nespecifické obtíže se před 3. rokem mohou objevovat také v nonverbální komunikaci. Opožděný vývoj řeči se jako symptom velmi často vyskytuje jako první příznak NVŘ (Lechta, 2003). Tyto okolnosti mohou ukazovat i na některé další obtíže, které je od VD nutno diferenciálně-diagnosticky odlišit. V určitých případech však může veškerý vývoj dítěte s VD do 3 let probíhat **bez nápadností**.

Těžiště **příznaků** VD spadá do předškolního věku (3 – 7 let) a neřídka zasahuje ještě do prvních let školní docházky (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). O základních projevech hovoří Dlouhá (2017, s. 119): „Vývojová dysfázie má obecně několik obecných projevů: Je patrná diskrepance mezi úrovní porozumění a aktivním mluvním projevem, diskrepance mezi pasivním a aktivním slovníkem, diskrepance mezi slovní zásobou a aplikací gramatických pravidel; problémy na pragmatické úrovni, které způsobují poruchy ve spontánní komunikaci. Může se objevit až forma těžkého deficitu verbální paměti – porucha vybavování.“

VD zasahuje **nejméně jednu, ale často všechny roviny řeči** (Škodová, Jedlička, 2003; Lechta, 2003). Dalšími příznaky bývá nerovnoměrný vývoj, narušení zrakového vnímání, narušení sluchového vnímání, narušení paměťových funkcí, narušení orientace v čase a prostoru, narušení motorických funkcí a přítomnost nevýhodných typů lateralit (Škodová, Jedlička, 2003). **Pestrost projevů** VD je velmi široká, kombinace rysů a příznaků je u každého dítěte jedinečná (Dlouhá, 2017). Komunikace s dítětem s VD je ztížena jak v oblasti produkce řeči – dítě nedokáže vyjádřit své potřeby, myšlenky, pocity – tak v oblasti porozumění, kdy v extrémním případě nechápe souvislost slov (zvukových znaků) a jejich reálných reprezentací, v lehčích formách dítě nerozumí např. vícenásobným pokynům. Důsledky VD zasahují neblaze do prakticky všech sfér vývoje dítěte (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Důležitou roli v **diagnostice** VD může sehrát pediatr, který dítě včas odešle k odbornému vyšetření (Škodová, Jedlička, 2003, Dlouhá, 2017). K zahájení diagnostiky NVŘ nejčastěji dochází **okolo 3. roku dítěte nebo v předškolním věku**. Setkáváme se ale také s případy, kdy dítě s projevy VD není odborně podchyceno (popř. není podrobeno terapii v souladu se svými obtížemi) a dostává se do péče odborníků až v průběhu mladšího školního věku, dokonce i z jiných než řečových důvodů – např. onychofagie, tiky nebo pomočování (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Klíčovými profesemi diagnostického procesu VD jsou zejména **klinický logoped a klinický psycholog**; dále se může zapojit neurolog, foniatr a další, tedy odborníci ze zdravotnické sféry (Lechta, 2003; Škodová, Jedlička, 2003; Dlouhá, 2017). V této praxi nepanuje v ČR shoda, ať už ve smyslu vynechávání podpůrných vyšetření nebo nejednotnosti hlavního diagnostikujícího oboru. Jak ukázala naše výzkumná sonda mezi logopedy (Habrdová, 2016), závisí diagnostika VD na diagnostickém citu, intuici a úrovni odborných kompetencí konkrétního diagnostika. Jednotný diagnostický materiál neexistuje, jedním z důvodů je již zmíněná komplexnost a pestrost příznaků VD (Lechta, 2003; Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Ke zhodnocení vývojové úrovně a stavu řeči dítěte dochází také v **resortu školství** (Škodová, Jedlička, 2003). Zde provádějí diagnostiku pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, zejména ta, která jsou zaměřena na poruchy řeči a sluchu. Zde je stěžejním diagnostikem logoped a podpůrnými odborníky poradenský psycholog, popř. speciální pedagog (Valenta in Renotierová, Ludíková, 2003).

V **diferenciální diagnostice** je potřebné odlišit VD od vývojové dysartrie, dyspraxie, poruch autistického spektra, vad a poruch sluchu, opožděného vývoje řeči při poruchách intelektu, opožděného řečového vývoje prostého a dyslalie gravis. V některých případech je nutno VD rozlišit také od (s)elektivního mutismu nebo od poruch zraku (Lechta, 2003; Škodová, Jedlička, 2003; Dlouhá, 2017). Diferenciální diagnostika SPU a VD může být provedena až v mladším školním věku, ačkoli už v předškolním období na SPU mohou ukazovat tzv. prekursorzy. U dětí s VD se obtíže se čtením a psaním objevují asi v 60% případů (Kucharská, 2014). Rozlišení VD od zmíněných dalších poruch je často poměrně obtížné, protože se některé příznaky překrývají. **Konečný závěr diagnostiky tak může ležet v horizontu několika měsíců až let.** Diagnózy, které je potřeba od VD odlišit, mohou být zároveň jejími **diagnózami souběžnými**. Platí to zejména o SPU, (s)elektivním mutismu a smyslových handicapech. VD může být součástí obrazu některých syndromických vad. Dále VD často doprovázejí tyto obtíže: ADHD/ADD, poruchy hybnosti, poruchy chování, potravinové alergie/intolerance, poruchy imunity, poruchy metabolismu, neurotické obtíže a úzkostnost či některá neurologická onemocnění, např. epilepsie (Dlouhá, 2017). U těchto obtíží je někdy problematické stanovit, zda je VD jejich příčinou, resp. posilujícím faktorem, nebo zda pouze pramení ze stejného základu.

Vývojová dysfázie nezanechává žádnou stopu na vzhledu dítěte. Jedním z mála rysů typických pro VD, které lze kvantifikovat, je rozdíl mezi verbálním a neverbálním IQ dítěte. Poměrně spolehlivými ukazateli přítomnosti VD u dítěte jsou diagnostické markery, které uvádí Smolík (2014). Pro laika se může dítě s VD navenek jevit jako hloupé, zanedbané, drzé atd. a problém v oblasti řeči tak může být snadno zaměněn za jiný nebo zcela uniknout pozornosti.

Terapie VD probíhá ve zdravotnickém i školském sektoru. Patří do kompetence vysoce specializovaného odborníka, tj. klinického logopeda nebo školského logopeda s vysokoškolským vzděláním v oboru. Osobnost logopeda je důležitou součástí rehabilitace. Jak ukázala naše případová studie (Habrdová, 2017), dětem s příznaky narušeného vývoje řeči se může dostat nedostatečné péče v obou resortech. Rodič je v moderním pojetí logopedické péče považován za partnera odborníků v diagnosticko-terapeutickém procesu (Mikulajová a Kapalková in Lechta, 2002). Obsah logopedické terapie VD je **komplexní** – patří do ní zejména rozvoj zrakového a sluchového vnímání, paměti a pozornosti, motoriky, grafomotoriky, schopnosti orientace, myšlení a řeči, tj. všech jazykových rovin (Škodová, Jedlička, 2003; Dlouhá, 2017). Důležitý je tzv. **přístup šitý na míru**. Stejně jako diagnostika, také terapie VD by měla být týmovou prací (Dlouhá, 2017). Někdy rodiče vyhledají také další pomoc, ať už jde o léčbu souběžných diagnóz nebo o podpůrnou terapii VD, alternativní medicínu či léčitele. Některým dětem je indikována medikace nebo užívání výživových doplňků podporujících funkci CNS (Paclt in Dlouhá, 2017). Přes veškerý potenciál odborné péče je však **složka rodinné péče pro dítě ta nejdůležitější** (Dlouhá, 2017). Rodiče, resp. primární pečující osoby, jsou těmi, na jejichž bedrech leží většina zátěže organizační, časové, výchovné i finanční a jsou v důležité roli ko-terapeuta (Mikulajová, Kapalková in Lechta, 2002). Je otázka, zda tomu tak opravdu je v praxi.

Terapie VD zpravidla trvá několik let, ale při jejím včasném zahájení a vhodné volbě terapeutických prostředků může vést až k úplnému vymizení obtíží. Některé z projevů VD se však v **pozdějším věku** modifikují. Problémy ustupují z úrovně poruch jednotlivých funkcí,

ktelé se zdají být kompenzované, ale nastávají na kvalitativně vyšších úrovních centrální koordinace a integrace. Některé rysy VD mohou přetrvávat až do dospělosti (Škodová, Jedlička, 2003). Důležitým faktorem je možnost **vhodného školního zařazení**. VD je rizikovým faktorem SPU, znevýhodňuje dítě při klasifikaci, ztěžuje osvojování si učiva a ovlivňuje výběr budoucího povolání dítěte. Zároveň má vliv na psychiku dítěte, jež si záhy začíná uvědomovat své komunikační znevýhodnění, a tak se může projevovat v důsledku **frustrace** hněvivě, úzkostně nebo se komunikaci vyhýbat. To také ztěžuje jeho socializaci a osamostatňování (Mikulajová, Rafajdusová, 1993; Škodová, Jedlička, 2003).

4. Rodičovství a řečový handicap

Rodičovství je spojeno s různou mírou očekávání a také s různou podobou těchto očekávání. Míra naplnění rodičovských očekávání pak hraje významnou roli v adaptaci na rodičovství. Do utváření představ o rodičovské roli se v současnosti promítá také obraz rodiče, který je prezentován v médiích a ve společnosti. Ten je často idealizující a v důsledku může na matky či rodiče obecně klást nepřiměřený tlak díky nárokům odtrženým od reality (Masopustová, Daňsová, Lacinová, 2018). Zjištění postižení u dítěte je značným zásahem do procesu adaptace na rodičovství. Reakce rodičů závisí mj. na tom, kdy a jakým způsobem se o obtížích svého dítěte dozvedí.

NVŘ není většinou uváděn jako postižení. Na pojednání o NVŘ, resp. VD jsme se pokusili ukázat specifika závažně narušené komunikační schopnosti a to, jak hlubokým způsobem zasahuje do života dítěte a rodiny. Je to zpravidla deficit vrozený, zároveň se ale o jeho přítomnosti rodina dozvídá až v průběhu života dítěte. Rodina sehraje v životě dítěte naprosto zásadní roli. Ve vzájemných interakcích dochází jak k prvotnímu budování důvěry a pout, tak později ke zkoumání světa v čím dál širších kruzích a postupnému osamostatňování. Komunikace je klíčovou součástí budování vztahů uvnitř rodiny (Blatný, 2016). Pokud je rodina obdařena dítětem s komunikačním handicapem, je tento žádoucí proces narušen.

Řeč je také určitým indikátorem stavu jedince – podle úrovně vývoje řeči se usuzuje např. na vývojový stupeň dítěte, jeho intelektové schopnosti nebo podnětnost jeho domácího prostředí (vhodnost rodičovské péče) (Lechta, 1990). Řeč je také prostředkem k učení, jazyk a řeč ovlivňuje naši žitou skutečnost a my zase pomocí nich ovlivňujeme a uchopujeme svět kolem nás (Černý, 1998). NVŘ jako handicap dítěte vytváří velmi specifické podmínky pro rodičovství. V dostupné literatuře je řečovému handicapu, jeho specifickým a důsledkům věnována jen útržkovitá pozornost.

Zjištění postižení u dítěte představuje pro rodiče situaci, která vede ke krizi rodičovské identity. Následné reakce rodičů zpravidla nabývají podoby, které kategorizovala E. Kübler-Rossová: Procházejí fází šoku a popření, fází akceptace reality a vyrovnání se s problémem a v ideálním případě až fází přijetí situace, resp. handicapu svého dítěte. Vytvářejí si často různé typy psychické obrany (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001). Tyto obrany fungují na různých stupních jasnosti vědomí, prožívání. Některé z těchto reakcí jsou uvědomované, některé nejsme schopni sami reflektovat. Ze zákonitostí lidského prožívání vyplývá mj. potřeba otevřené budoucnosti, která významným způsobem přispívá ke způsobům zvládání zátěže (Plhánková, 2008).

Následkem zjištění handicapu dítěte se proměňuje také vnímání sebe sama v rodičovské roli. Vznikají nové potřeby a proměňují se vztahy v životě rodiče. Na významu nabývají zdroje relevantních informací, stejně jako opory rodiče (Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009; Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017). Interakce s dítětem s NVŘ je specifická, může se díky tomu proměňovat sebehodnocení rodiče, interakce v rámci užší i širší rodiny i vztahy

s dalšími lidmi mimo rodinu. Přítomností VD v životě rodiny vzniká specifická zátěž, se kterou se musí rodiče vyrovnávat.

5. Metodologie výzkumu

Náš výzkum je veden kvalitativními metodami. Stěžejní součástí výzkumu jsou **polostrukturované hloubkové rozhovory** vedené s jedním nebo oběma rodiči. Audiozáznamy rozhovorů jsou pak přepisovány do podoby textu. Jim předchází sběr anamnestických dat, charakteristika účastníka výzkumu a mapování rodinného prostředí pomocí **dotazníku**, který byl sestaven pro účely tohoto výzkumu, a studium **odborných zpráv**, které dokládají realizovanou diagnostiku dítěte a charakter jeho řečových obtíží. Před uskutečněním rozhovoru mají také rodiče po několik týdnů vést **heslovitý deník** zážitků, který byl zamýšlen jako hlubší sonda do jejich prožívání a života rodiny. Východiskem pro sestavení okruhů výzkumného rozhovoru bylo **sledování facebookové skupiny** rodičů dětí s VD, témat, která jsou pro rodiny těchto dětí podstatná. Výzkum doplňuje **reflexe subjektivity**, deník výzkumníka, ve kterém se autorka vyrovnává se svou motivací, vlastními zkušenostmi s rodičovstvím dítěte s NVŘ a zachycuje okolnosti spolupráce s účastníky výzkumu mimo audiozáznam.

Pro tento výzkum byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

1. Které subjektivně vnímané oblasti života rodičů dětí s VD (otců i matek, dále jen „rodičů“) jsou ovlivněny v důsledku obtíží dítěte?
2. Jak rodiče dětí s VD vnímají handicap svého dítěte a které faktory ovlivňují toto vnímání?
3. Které resilientní faktory působí a jaké copingové strategie používají rodiče dětí s VD při řešení problémů a zvládání zátěže spojené s péčí o dítě a s obtížemi dítěte?
4. Které své potřeby označují rodiče dětí s VD za klíčové v souvislosti se zvládáním obtíží svého dítěte?
5. Jak se v průběhu času mění prožívání rodičů dětí s VD v souvislosti s obtížemi dítěte?

Výzkumný vzorek se skládá z 18 rodin. Výběrovým kritériem pro zařazení do výzkumu byla diagnóza VD jako dominantní handicap – již stanovená kompetentním odborníkem – s vyloučením vážnějších handicapů senzorických a pohybových. 1x se zapojila neúplná rodina, 1x byl rozhovor veden pouze s otcem dítěte, 4x pak s přispěním obou rodičů. Ve dvou případech se jednalo o rodinu, kde dysfázií trpí dokonce 2 děti najednou. Věk dětí s VD v těchto rodinách se pohybuje mezi 3 – 7 roky nebo 8 – 12 let. Tyto dvě věkové kategorie jsou zastoupeny přibližně stejnoměrně a chceme je (resp. prožívání rodičů) mezi sebou porovnávat.

6. Předběžné výsledky

V současnosti probíhají analýzy rozhovorů a dalších výzkumných materiálů. K tomuto účelu je využíván program *atlas.ti* a získaná data budou následně zpracována do podoby zakotvené teorie. Zde předkládané výsledky jsou tedy pouze předběžné.

Analýza příspěvků ve facebookové rodičovské skupině – skupina má charakter vzájemné podpory i sdílení zkušeností a informací. Řeší se zde jak praktické otázky, tak prožívání rodičů – obě oblasti se vzájemně prolínají.

Zážitkové deníky rodičů – v jejich zpracování došlo k nejednotnosti, v některých případech deníky zcela chybí. Jejich význam pro výzkum tím klesá. Pokud však byl deník veden podle

původních instrukcí, poskytl výborný vhled do života rodiny. Navíc někteří účastníci referovali o terapeutickém efektu deníků. Zde je prostor pro další práci a výzkum.

Výzkumné rozhovory se svou délkou pohybují v rozmezí 1,5 – 4h. Vzhledem k okolnostem pandemie COVID-19 byla část rozhovorů vedena na dálku – telefonicky (3) nebo přes Skype (4). Zbýlých 10 rozhovorů proběhlo při osobním setkání. Zapojení účastníci byli v rozhovorech většinou velmi otevření a dotýkali se hlubokých témat. Díky tomu a díky osobnostním rysům účastníků jsou pak některé rozhovory dosti dlouhé. Dalším faktorem pro větší rozsah rozhovoru by mohla být také forma jeho realizace, kdy on-line rozhovory měly tendenci být delší. Rozhovory ukazují **traumatizaci rodičů napříč spektrem forem a závažnosti VD**. Pro některé rodiče je toto téma tak osobní, že od své účasti na výzkumu ustoupili – původně projevilo ochotu k zapojení se více než 50 osob. Na prožívání rodičů má vliv také fakt, zda a jakými další obtížemi dítě trpí – dochází pak k prolínání vlivu různých obtíží a větší subjektivní tíživosti. To, jaká témata rodič považuje za aktuální a palčivá, závisí též na věku dítěte: Před nástupem do základní školy dominují témata hledání problému (proces diagnostiky), vyrovnávání se s vyvstávající situací a hledání jejího řešení (terapie, doplňková vyšetření, rozvoj předškolních dovedností atd.). V několika případech došlo ke změně profesní orientace matky. U rodičů dětí školního věku se těžiště zátěží přesouvá do témat školního zařazení a školní úspěšnosti dítěte, poruch učení a poruch chování, resp. úzkostí a „křehké psychiky“ obecně. V obou kategoriích pak rezonuje téma hledání zdrojů informací a opor, sebeobrazu rodiče a dostatečnosti. V několika rozhovorech byla též zmíněna spirituální rovina života.

Závěr

„Existují postižení zjevná a skrytá, těžká a lehká. A je zajímavé, že ta skrytá a lehká bývají často z psychologického hlediska rizikovější než ta zjevná a těžká,“ (Zdeněk Matějček In Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 63). Ačkoli by se mohlo zdát, že vývojová dysfázie je pouze poruchou řeči, její důsledky zasahují neblaze do prakticky všech sfér vývoje dítěte. a sekundárně dopadají i na rodinu (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Následně zásadním způsobem proměňují prožívání rodičů. Náš výzkum si klade ambice přispět k novému pohledu na osvětu, prevenci sekundárních důsledků a podporu rodičů dětí s vývojovou dysfázií, jelikož tvoří stěžejní článek péče o dítě s dysfázií. Tím bude pozitivně ovlivněn i rozvoj dítěte, stejně jako kvalita života rodiny.

Literatura

BLATNÝ, M. (ed.) 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, ISBN: 978-80-246-3462-3.

ČERNÝ, J. 1998. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, ISBN 80-85839-24-5.

DLOUHÁ, O. et al. 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, ISBN 978-80-7492-314-2.

HABRDOVÁ, K. 2016. *Diagnostika narušeného vývoje řeči – výzva teorie a praxe*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Počáteční čtení: Čtu a stávám se čtenářem (Cesty propojení výzkumu a praxe), 23. 9. 2016, Praha, ČR. Nepublikováno.

HABRDOVÁ, K. 2017. Spolupráce rodiny, školy a dalších odborníků z pohledu logopeda – Kazuistika dítěte s narušeným vývojem řeči. In PROCHÁZKA, M., M. RYBIČKOVÁ, M. VÍTEČKOVÁ a I. ŽLÁBKOVÁ (Eds.). *Škola a její lidé na křižovatkách*. Brno: Česká pedagogická společnost, ISBN 978-80-905245-8-3.

- KUCHARSKÁ, A. 2014. *Riziko dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-784.
- KUNHARTOVÁ, M. - POTMĚŠIL, M. - POTMĚŠILOVÁ, P. 2017. *Náročné otcovství: Být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, ISBN 978-80-246-3600-9.
- LACINOVÁ, L. - ŠKRDlíKOVÁ, P. 2008. *Dost dobří rodiče, aneb, Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-442-7.
- LECHTA, V. 1990. *Logopedické repetitório*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, ISBN 80-8063-092-5.
- LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-801-5.
- MASOPUSTOVÁ, Z. - DAŇSOVÁ, P. - LACINOVÁ, L. a kol. 2018. *Jak to mají mámy: psychologický výzkum mateřství*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-9169-6.
- MIKULAJOVÁ, M. - RAFAJDUSOVÁ, I. 1993. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Mikulajová - Rafajdusová, ISBN 80-900445-0-6.
- PLHÁKOVÁ, A. 2008. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-1499-3.
- RENOTIEROVÁ, M. - LUDÍKOVÁ, L. a kol. 2003. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0646-2.
- SMOLÍK, F. - SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4240-3.
- ŠKODOVÁ, E. - JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-546.
- ŠVARŤÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M. - HADJ-MOUSSOVÁ, Z. - ŠTECH, S. 2001. *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, M. - STRNADOVÁ, I. - KREJČOVÁ, L. 2009. *Náročné mateřství: Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, ISBN 978-80-246-1616-2.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Kateřina Habrdová
Univerzita: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra speciální pedagogiky
Adresa pracoviště: Dukelská 9, České Budějovice
e-mail: habrdk00@pf.jcu.cz
školiťel: doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

REEDUKÁCIA DYSKALKÚLIE U ŽIAKOV PRVÉHO STUPŇA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Michaela KRALJIKOVÁ

Abstrakt: *V príspevku sa venujeme problematike poruchy matematických schopností z pohľadu možnosti jej reedukácie u žiakov prvého stupňa základnej školy. V súčasnosti sa čoraz častejšie stretávame so žiakmi s diagnostikovanou dyskalkúliou, ktorí si vyžadujú špecifické postupy práce v domácom aj v školskom prostredí. Naším zámerom je priblížiť aktuálne možnosti špeciálnopedagogickej práce so žiakmi s dyskalkúliou v našich podmienkach a poskytnúť prehľad niektorých materiálov a postupov využívaných v zahraničí, ktoré prispievajú k rozvoju narušených alebo oslabených funkcií žiakov s poruchou matematických schopností.*

Kľúčové slová: *dyskalkúlia, reedukácia, rozvoj matematických schopností.*

Úvod

V súčasnosti dochádza k postupnému nárastu počtu žiakov s vývinovými poruchami učenia, a tým aj k nárastu počtu žiakov s dyskalkúliou. Významnú úlohu v tejto súvislosti zohráva presnejšia diagnostika v oblasti porúch učenia. Žiaci s diagnostikovanou poruchou matematických schopností si vzhľadom na ich špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyžadujú individualizovaný prístup. Na to, aby mohli dosahovať ich optimálny výkon, je potrebné zabezpečiť pre ne adekvátnu podporu. Dôležitú úlohu zohráva špeciálny pedagóg, ktorý spolupracuje nielen s pedagógmi, ale aj s rodinou žiaka. Vo svojej reedukačnej práci sa opiera o diagnostické závery z poradenského zariadenia, na základe ktorých nastavuje žiakovi reedukačný proces. V rámci reedukácie využíva množstvo vizuálnych pomôcok, metódik a online programov tak, aby na žiaka vplýval čo najkomplexnejšie. V tejto práci sme sa zamerali na teoretické vymedzenie pojmu dyskalkúlie, jej reedukácie, v rámci ktorej uvádzame niektoré metódy a metodiky využívané v reedukačnej práci špeciálneho pedagóga.

1. Vývinová porucha učenia - dyskalkúlia

Dyskalkúliu zaradíme medzi vývinové poruchy učenia. Harčariková (2008) popisuje vývinové poruchy učenia ako rôznorodú skupinu porúch, ktoré sa prejavujú ťažkosťami v nadobúdaní základných vzdelávacích návykov, akými sú reč, čítanie, písanie a počítanie. Zelinková (2015) uvádza, že vývinové poruchy učenia sa neprejavujú iba v oblasti, ktorá je najviac narušená. Do určitej miery sa môžu prejavovať napríklad aj v oblasti reči, pozornosti, pravo-ľavej alebo priestorovej orientácie.

V súvislosti s dyskalkúliou hovoríme o poruche matematických schopností, ktorá nevyplýva zo znížených rozumových schopností žiaka alebo neprimeraného pedagogického vedenia. Zajacová (2013) uvádza, že sa jedná o poruchu s narušenou vnútornou štruktúrou vlôh pre matematiku pri priemernej všeobecnej inteligencii s výnimkou matematického faktoru. Zelinková (2015, s. 111) dyskalkúliu definuje ako „*multifaktoriálne podmienenú poruchu, pri ktorej sa kombinuje pôsobenie príčin organických, psychických, sociálnych a didaktických.*“ Autorka (tamtiež) popisuje, že nie je možné hovoriť o jednej kompaktnej matematickej schopnosti. Pri riešení matematických úloh sú uplatňované viaceré faktory, ako napríklad faktor verbálny, priestorový, numerický, logické usudzovanie a ďalšie, na základe ktorých je možné rozlišovať rôzne typy dyskalkúlie, ktoré si vyžadujú špecifické postupy pri reedukácii. Nie

každé oslabenie v oblasti matematiky je však považované za vývinovú poruchu učenia. Je potrebné diferencovať dyskalkúliu od kalkulasťenie, hypokalkúlie, oligokalkúlie, akalkúlie či parakalkúlie.

Dyskalkúlia sa člení na praktognostickú, ideognostickú, verbálnu, lexickú, grafickú a operacionálnu (Novák, 2004 In Tlapáková, 2007; Price - Ansari, 2013).

Praktognostická dyskalkúlia: Ovpľyľňuje rozvoj predčíselných predstáv v období medzi 5. a 7. rokom života dieťaťa. Ťažkosti sa prejavujú najmä v oblasti manipulácie s konkrétnymi predmetmi (napr. s kockami) alebo s ich symbolmi (napr. s číslicami). Dieťa nezvláda vytvoriť skupinu s požadovaným počtom konkrétnych predmetov, a tak dospieť k pojmu prirodzeného čísla. Následne dochádza k ťažkostiam v oblasti triedenia, porovnávania či usporadúvania prvkov, čo patrí medzi základné predmatematické schopnosti. Ak tieto nie sú zvládnuté, dieťa včas neporozumie významu čísla, ani zmyslu matematických operácií. Problematické môže byť tiež rozlišovanie základných geometrických tvarov.

Ideognostická dyskalkúlia: Žiak má ťažkosti s porozumením matematických pojmov a s pochopením ich vzájomných vzťahov. Je pre neho obtiažne pochopiť, že napríklad číslo 4 je možné vyjadriť aj ako 2×2 , $5 - 1$, $8 : 2$, atp. Je tiež narušená schopnosť znázorniť slovne vyjadrené vzťahy prostredníctvom matematických operácií (napr. pri riešení slovných úloh).

Verbálna dyskalkúlia: Pomerne často sa vyskytuje na začiatku školskej dochádzky. Jedná sa o poruchu schopnosti správne a presne rozumieť bežnému matematickému pojmosloviu. Žiak má problém slovne označovať množstvo a počet predmetov, pomenúvať číslice, číselky a rôzne matematické úkony. S ťažkosťami verbalizuje číselný rad vzostupne a zostupne, vymenúva párne a nepárne čísla či slovne označuje daný počet prvkov. Ťažkosti mu robí tiež rozlišovanie pojmov, napr. „o 4 viac“ a „4-krát viac“ či porozumenie pozičnej hodnoty číslice v čísle.

Novák (tamtiež) uvádza dva typy verbálnej dyskalkúlie:

- *senzorická verbálna dyskalkúlia:* žiak nedokáže zapisovať čísla, ktoré sú mu diktované, aj napriek tomu, že tieto čísla dokáže prečítať či vytvoriť skupinu s prislúchajúcim množstvom.
- *motorická verbálna dyskalkúlia:* žiak nie je schopný pomenovať počet ukazovaných predmetov aj napriek tomu, že dokáže toto číslo správne napísať.

Lexická dyskalkúlia: Porucha schopnosti čítať matematické symboly (čísllice, čísla, znaky matematických operácií). Problematické je napríklad čítanie viacciferných čísiel, čísiel s nulou uprostred, desatinných čísiel, zlomkov, mocnín a odmocnín. Pomerne časté je aj inverzné čítanie, napríklad číslo 26 prečíta ako 62, číslo 9 prečíta ako 6 a opačne. Žiak nerozumie pozičnej hodnote číslice v čísle (jednotky, desiatky, stovky...).

Grafická dyskalkúlia: Porucha schopnosti písať matematické symboly (čísllice, čísla, znaky matematických operácií, kresliť a rysovať geometrické tvary). Žiak nedodržiľ veľkosť jednotlivých čísiel či znakov, s ťažkosťami zapisuje diktované čísla, viacciferné čísla, čísla s nulou uprostred, čísla pod seba či rysuje aj jednoduché geometrické tvary.

Zajacová (2013) popisuje nasledujúce roviny možných ťažísk problémov:

- *motorická rovina:* narušená schopnosť primeraného grafického vyjadrenia číslic, znakov matematických operácií, príkladov,
- *geometrická rovina:* ťažkosti vo vedení línií (viacnásobné ťahy, neukončené ťahy, silný prítlak), nesprávne umiestnenie v priestore,

- *operacionálna rovina*: ťažkosti pri zápise príkladov a ich výsledkov, pričom sú spamäti zvládnuté.

Operacionálna dyskalkúlia: Narušená schopnosť uskutočňovať matematické operácie spamäti či písomne. Medzi prejavy operacionálnej dyskalkúlie patrí zámena matematických operácií, nahradzovanie zložitejších matematických operácií jednoduchšími, problematický zápis aj jednoduchých príkladov, zvýšená chybovosť pri počítaní s prechodom cez desiatky, riešenie kombinovaných úloh s medzioperáciami, rešpektovanie poradia operácií (násobenie a delenie má prednosť pred sčítaním a odčítaním), neautomatizovanosť (napríklad pri násobení, delení). Žiak s ťažkosťami uplatňuje presné postupy a algoritmy riešenia úloh.

1.1 Vzdelávanie žiakov s dyskalkúliou

Žiaci, ktorým bola v zariadení výchovného poradenstva a prevencie diagnostikovaná vývinová porucha učenia (dyskalkúlia) sa považujú za **žakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**, v našich podmienkach sa vzdelávajú prevažne formou individuálneho začlenenia v triede bežnej základnej školy. Vo výchovno-vzdelávacom procese postupujú podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, ako aj podľa ďalších usmernení poradenského zariadenia. Žiakom s poruchou matematických schopností je možné prideliť asistenta učiteľa na prekonanie bariér vyplývajúcich z ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Pracujú tiež so školským špeciálnym pedagógom, ktorý spolupracuje s poradenským špeciálnym pedagógom, v ktorého starostlivosti je žiak evidovaný. Nenahradiťelná je tiež spolupráca s rodinou žiaka.

2. Špeciálnopedagogická reedukácia

Novák (2004 In Tlapáková, 2007) vymenúva viacero pojmov používaných pri práci so žiakmi s dyskalkúliou – náprava, doučovanie, terapia, reedukácia a kompenzácia. Práve reedukácia sa považuje za jednu zo základných špeciálnopedagogických metód, ktorej cieľom je rozvíjanie deficitných funkcií centrálného nervového systému, resp. kompenzácia dysfunkcií prostredníctvom lepšie rozvinutých funkcií mozgu.

Zelinková (2015, s. 72) formuluje základné zásady špeciálnopedagogickej reedukácie:

- reedukácia vychádza z rozboru príčin, z diagnostiky odborného pracoviska,
- reedukácia nadväzuje na dosiahnutú úroveň dieťaťa bez ohľadu na vek a učebné osnovy,
- predpokladom úspechu je dobrý začiatok, sústavná motivácia,
- metódy preferujúce multisenzorický prístup,
- reedukácia je individuálny proces,
- reedukácia vychádza z pozitívnych momentov vo vývine dieťaťa,
- reálne hodnotenie výsledkov reedukácie, sebahodnotenie,
- reedukácia je zameraná na celú osobnosť dieťaťa.

Vo všeobecnosti je potrebné zamerať sa na reedukáciu funkcií podmieňujúcich poruchu, na utváranie schopností správne čítať, písať a počítať, ako aj na psychiku dieťaťa tak, aby sa naučilo s poruchou žiť (Zelinková, 2015). V tomto procese zohráva významnú úlohu zabezpečenie individuálneho prístupu k žiakovi.

2.1 Reedukácia dyskalkúlie

Reedukácia dyskalkúlie vychádza zo všeobecných princípov špeciálnopedagogickej

reedukácie, ktoré sme uvádzali vyššie. Pred začiatkom procesu reedukácie je potrebné dôkladne sa oboznámiť so závermi diagnostického vyšetrenia žiaka realizovaného v zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Na základe analýzy záverov a odporúčaní poradenského zariadenia je možné nastaviť proces reedukácie konkrétneho žiaka. Okrem typu dyskalkúlie, ktorá mu bola diagnostikovaná, je tiež dôležité zohľadniť úroveň, na ktorej sa aktuálne nachádza.

V rámci reedukácie žiakov s dyskalkúliou sa v oblasti rozvoja matematických schopností zameriavame najmä na nasledujúce oblasti (Zelinková, 2015; Břoušková, 2011): predčíselné predstavy, utváranie pojmu číslo, zápis čísiel a symbolov, čítanie čísiel a symbolov, porovnávanie čísiel, zaokrúhľovanie čísiel, porozumenie matematickým operáciám, prácu s matematickými operáciami, odhady výsledkov, slovné úlohy, geometriu a premenu jednotiek. Okrem rozvoja matematických schopností je nevyhnutné stimulovať aj ďalšie oslabené funkcie (napr. sluchovú a zrakovú percepciu, priestorovú orientáciu, orientáciu v čase, atp.).

Pri práci so žiakom s dyskalkúliou je veľmi dôležité využívať množstvo názorných pomôcok, pomôcok, s ktorými mu je umožnené aj manipulovať. Nemenej podstatné je tiež pripodobňovanie matematických problémov k reálnym situáciám, s ktorými má žiak skúsenosť. Nadobudnuté poznatky a osvojené súvislosti sa neustále precvičujú a upevňujú, aby dochádzalo k ich automatizácii.

Reedukáciu realizovanú špeciálnym pedagógom v prostredí školy je potrebné podporiť prácou v domácom prostredí podľa pokynov pedagóga a špeciálneho pedagóga. Matematické schopnosti sa rozvíjajú aj v každodenných situáciách, akými je napríklad pomoc pri varení (napr. 250g múky, tretina cesta), pri nakupovaní (napr. prečítanie čísla z nákupného zoznamu a výber potraviny v prislúchajúcom množstve: 5 banánov) a pri mnohých ďalších.

2.2 Vybrané metódy a metodiky využívané v reedukácii dyskalkúlie

V nasledujúcej podkapitole približujeme niektoré metódy a metodiky využívané na Slovensku a v zahraničí. Vzhľadom na množstvo reedukačných programov a na rozsah tejto práce z nich vyberáme a bližšie popisujeme nasledovné:

Metodika R. Blažkovej: V rámci procesu reedukácie dyskalkúlie uplatňovaného na Slovensku sa využívajú publikácie RNDr. Růženy Blažkovej, CSc., ktorá vytvorila súbory pracovných listov pre žiakov s dyskalkúliou. Pracovné listy sú zamerané na oblasti, ktoré sú pre žiakov s poruchou matematických schopností problematické (opakovanie pojmu prirodzeného čísla a základných geometrických tvarov, číselný rad, porovnávanie čísiel, rozklad čísla, číselné operácie, násobenie a delenie). Blažková (2013, s. 14) doporučuje rešpektovať nasledovný postup reedukácie:

- *manipulačné činnosti s konkrétnymi predmetmi* (napr. hračky, stavebnice, gombíky, gaštany),
- *manipulačné činnosti so zástupcami predmetov* (napr. paličky, vrchnáky z fliaš, slamky),
- *práca s číslami*.

Autorka ďalej upozorňuje, že na začiatku práce so žiakmi je potrebné zistiť, ako chápu pojem prirodzené číslo, t.j. či majú vytvorenú predstavu čísiel aspoň do desať. Znamená to, že dokážu vytvoriť skupinu prvkov podľa určitých kritérií, a tiež dokážu určiť počet prvkov danej skupiny. Dôležité je tiež zistiť, či správne chápu pozičnej desiatkovej sústave (napr. desať jednotiek tvorí jednu desiatku, desať desiatok tvorí jednu stovku). V rámci celého procesu reedukácie je potrebné zapájať čo najviac zmyslov (multisenzorický prístup).

Hejného metóda: Aj napriek tomu, že táto metóda nebola primárne vytvorená pre žiakov s dyskalkúliou, jej princípy je možné využiť pri rozvoji matematických schopností aj u žiakov s vývinovou poruchou učenia. Je založená na 12 základných princípoch, ktoré prispievajú k tomu, aby žiak objavoval matematiku sám, a tým zažíval radosť z učenia, ktorá významne ovplyvňuje jeho vnútornú motiváciu. Medzi spomínané základné princípy metódy patria nasledovné: budovanie schém, práca v prostrediach, prelínanie tém, rozvoj osobnosti, skutočná motivácia, reálne skúsenosti, radosť z matematiky, vlastný poznatok, rola učiteľa, práca s chybou, primerané výzvy a podpora spolupráce (Môťovská, 2017). Zaujímavosťou tejto metódy je napríklad práca v tzv. prostrediach (napr. krokovanie, autobus, dedo Lesoň), do ktorých sa žiaci opakovane vracajú a sami prichádzajú na princípy platné nielen v matematike. Odbornou garantkou vyučovania Hejného metódy na Slovensku je RNDr. Dagmar Môťovská, PhD.

Ďalej uvádzame niektoré možnosti reedukácie dyskalkúlie zo zahraničia.

Dyscalculia toolkit: Uvádzaná metodika autorov Silbertových má zaujímavý podtitul: Ako môže spievanie, hranie hier a iných zábavných aktivít poraziť poruchu matematických schopností. Tento podtitul vystihuje charakter publikácie, ktorá okrem základných teoretických poznatkov a podporných stratégií obsahuje súbor 21 hrových aktivít rozdelených do siedmich základných skupín (sčítovanie a odčítovanie, fakty o rodine, násobenie, mierky, peniaze, čas a matematické výzvy). Cieľom tejto metodiky je prostredníctvom hry a multisenzorického prístupu vybudovať pevný matematický základ, na ktorý budú môcť žiaci ďalej nadväzovať (dostupné online: *Dyscalculia toolkit*).

Davisova metóda zvládania matematiky: Metóda bola primárne navrhnutá pre potreby reedukácie dyslexie, autor ju však neskôr rozšíril aj o metodiky pre deti s dyskalkúliou, s ADHD a s autizmom. Autor metódy uvádza, že u detí s poruchami učenia dochádza k skreslenej percepcii, ktorá je dôsledkom mentálnej dezorientácie, t.j. problém nie je prítomný na úrovni perцепčných receptorov, ale na úrovni mozgového spracovania podnetov a vnemov. Davis vo svojej metóde vychádza z konceptu štýlov učenia, ktoré vyplývajú z preferovaného štýlu myslenia, t.j. verbálne alebo neverbálne myslenie. Náš vzdelávací systém je vyhovujúcejší pre tzv. verbálnych mysliteľov, čo predstavuje prekážku pre deti, ktoré Davis označuje ako tzv. neverbálnych mysliteľov. Je presvedčený, že ak sa pri výučbe zohľadňujú obidva štýly učenia, ťažkosti s učením sa dajú výrazne znížiť.

Základ reedukácie porúch učenia (a teda aj dyskalkúlie) predstavujú dva kroky:

- zameranie pozornosti,
- vylúčenie „spúšťačov“, ktoré narúšajú zameranie pozornosti neverbálneho mysliteľa.

„Spúšťače“ predstavujú bežne používané slová, ktoré však majú tendenciu narušiť zameranie pozornosti a myslenia žiaka s poruchou učenia, a to z dôvodu, že presný význam týchto slov sa ťažšie prenesie do obrazu neverbálneho mysliteľa. Môže sa jednať napríklad o pojem „krát“, ktorý vyjadruje násobenie (6 krát 3), ale v inom kontexte môže predstavovať delenie (niečoho bolo 3 krát menej, t.j. delím číslom tri). Davis je presvedčený, že zvládanie spúšťačích slov spočíva v rýchлом odhalení ich mieneného významu a v prevedení tohto významu do obrazu. V rámci Davisovej metódy sa využíva zobrazenie významu spúšťačieho slova pomocou plastelíny. Tento obraz sa vrýva do dlhodobej pamäte v spojení s významom daného slova. Pri reedukácii dyskalkúlie Davisovou metódou sa vždy vychádza z tréningu základnej gramotnosti v oblasti čítania a písania, ktorý predstavuje približne 30 hodín individuálnej práce špeciálneho pedagóga s dieťaťom v priebehu jedného týždňa. V prípade, že v oblasti čitateľských zručností a písomného prejavu nie sú prítomné významné ťažkosti, trvá táto etapa reedukácie kratšie. Následne sa prechádza do ďalšej fázy, ktorou je tréning matematických

schopností. Individuálna práca špeciálneho pedagóga a dieťaťa s dyskalkúliou trvá 20 – 30 hodín. Po absolvovaní nácviku so špeciálnym pedagógom je potrebný aj nácvik v domácom prostredí v rozsahu 20 hodín. Súčasťou programu je zaškolenie rodiča, aby mohol svoju dieťaťu poskytovať potrebnú podporu v rámci reedukácie. Domáci tréning pozostáva z osvojenia a nácviku 219 spúšťacích symbolov a slov (ak sú prítomné aj ťažkosti v oblasti čítania a písania). Cieľom tréningu je uvedomenie si významu symbolov a vytvorenie trvalého spojenia medzi tromi časťami symbolu, t.j. medzi významom, tvarom a zvukom. Keď dôjde k tomuto prepojeniu, neverbálny mysliteľ dokáže používať symboly v myslení aj v komunikácii, a to bez ohľadu na to, či je komunikácia zabezpečená auditívne alebo vizuálne (dostupné online: *Davis Math Mastery Programme*).

Záver

Na základe popisu metód a metodík využívaných v procese reedukácie žiakov s dyskalkúliou je možné si uvedomiť, že aj napriek ich rozmanitosti spĺňajú určité všeobecné východiská a zásady, ktoré sú pri práci so žiakmi s poruchou matematických schopností nenahraditeľné. Popisované metódy vychádzajú z diagnostických záverov, z poznania špecifik konkrétneho dieťaťa, postupujú od jednoduchšieho k zložitejšiemu, využívajú množstvo rôznorodých pomôcok, zameriavajú sa na budovanie a posilňovanie motivácie žiakov s cieľom rozvíjať ich oslabené funkcie, a tak prispieť k tomu, aby mohli dosahovať svoj optimálny výkon. Cieľom reedukácie nie je len zlepšovanie školského výkonu, ale tiež zvyšovanie perspektív do budúcnosti žiakov. V súčasnosti sme obklopení množstvom numerických informácií, v ktorých sa potrebujeme orientovať. Ako uvádzajú Price - Ansari (2013), aktuálne sú na nás kladené vysoké nároky v oblasti „numerickej fluencie“ z dôvodu nevyhnutnosti spracovania rôznych číselných údajov, ktoré sú našou každodennou súčasťou (počítače, smartfóny, finančné údaje, atp.). Reedukácia teda neovplyvňuje žiaka iba krátkodobo, ale najmä dlhodobo v zmysle zvýšenia jeho šancí uplatniť sa v „modernom svete“, a preto by jej mala byť venovaná primeraná pozornosť.

Literatúra

- BLAŽKOVÁ, R. 2013. *Matematické cvičenia pre dyskalkulikov*. Veľké Leváre: Infra Slovakia, s. r. o. 68 s., ISBN 978-80-86666-48-8.
- BŘOUŠKOVÁ, P. 2011. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita. 40 s.
- Davis Math Mastery Programme*. [Cit. 18. 04. 2021]. Dostupné z: <http://www.gifteddyslexic.com/our-programmes/maths-made-easy>
- HARČARÍKOVÁ, T. 2008. *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia (vybrané kapitoly)*. Bratislava: Mabag. 94 s. ISBN 978-80-89113-57-6.
- MARSHALL, A. 2018. *The evidence base of Davis methods* [online]. [Cit. 18. 04. 2021]. Dostupné z: <https://www.dyslexia.com/research/articles/evidence-base-methods/>
- MICHALOVÁ, Z. 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíkův Brod: Tobiaš. 104 s. ISBN 80-7311-021-0.
- MÔTOVSKÁ, D. 2017. *Využitie počítačových aplikácií na diagnostikovanie štruktúry matematických znalostí a schopností žiaka*. Dizertačná práca. Bratislava: UK. 131 s.

PRICE, R. - ANSARI, D. 2013. *Dyscalculia: characteristics, causes and treatments*. In *Scholar commons* [online]. Vol. 6, no. 1 [cit. 12.01.2021]. Dostupné z: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=numeracy>

SILBERT, L, SILBERT, A. *Dyscalculia toolkit* [online]. [Cit. 16. 04. 2021]. Dostupné z: <http://www.mathematicshed.com/uploads/1/2/5/7/12572836/dyscalculia-toolkit-v4.pdf>

TLAPÁKOVÁ, Š. 2007. *Poruchy učení v matematice a jejich reedukace na základní škole*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova. 67 s.

ZAJACOVÁ, J. 2013. Poruchy a narušenie matematických schopností. In: *Žiak so ŠVVP v 1. až 4. ročníku ZŠ*. Bratislava: Raabe. 536 s. ISBN 978-80-8140-073-5.

ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Michaela Kraljiková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: michaela.kraljikova@ukf.sk

školiťel: doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

.

LIEČEBNOPEDAGOGICKÁ INTERVENCIA (TERAPIA HROU, BIBLIOTERAPIA) U DIEŤAŤA S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM

Dominika MARSOVSZKÁ

Abstrakt: *Príspevok predstavuje možnosti liečebnopedagogickej intervencie u dieťaťa v predškolskom veku s výberovým mutizmom. Terapeutická intervencia popisuje, ktoré komunikačné podnety boli v rámci terapie hrou a biblioterapie pre dieťa stimulujúce v oblasti rozvoja reči, spontaneity a spolupráce v rodinnom prostredí dieťaťa. V krátkosti charakterizujeme biblioterapiu vo výchove a terapii ale aj možnosti uplatnenia rozprávky v terapii hrou. Pri skúmaní komunikácie sme vychádzali z myšlienky, že každý prejav dieťaťa je výsledkom jeho skúseností, poznania a aktuálnych potrieb. Záverom prinášame výsledky z kvalitatívnej analýzy, ktorá poukazuje na rovnocenný význam terapie hrou a biblioterapie pri podpore komunikačných zručností v rodinnom prostredí dieťaťa.*

Kľúčové slová: *biblioterapia, terapia hrou, liečebnopedagogická intervencia.*

1. Biblioterapia vo výchove a terapii

Príbehy majú svoju silu a nezastupiteľné miesto v živote detí, sú sprostredkovateľom celej zložitosti života. Dieťa, ktoré sa postupne oboznamuje so svetom, nemôže pochopiť všetko čo sa okolo neho deje. Príbehy vnášajú do chaosu poriadok a modely, ktorými sa môžeme nechať viesť (Horáková, Suchochlebová, 2009).

Úryvok o Gul'kovi Bombul'kovi od autorky Ďuričkovej (1997, s. 5 - 6) približuje učebnicový model poriadku v živote detí: „*V priečinku ležala vlnená rukavica. Načo nám je, vraví starká vnučka. Ty máš dve ruky, hovorí vnučka, aj ty máš dve ruky, aj otecko má dve ruky a rukavica je len jedna. Starká rukavicu vypárala, vlnu navinula na pradienko a vyprala. Keď už pradienko uschlo, založilo ho vnučka na ruky a začala namotávať na kľbko. Kľbko bolo najprv malé ako orech, ale veselé, až sa tak červenalo v starkiných rukách. Aký gul'ko, povedala vnučka. Pozri, starká, rastie.*“ Príklad z rozprávkovej knihy uvádzame ako vzor, ktorý nám bol nápomocný pri prehrávaní krátkych hrových sekvencií, zaznamenávaní si záujmu dieťaťa o dej rozprávky, ale aj pri jeho schopnosti viesť dialóg.

V uvedenom príklade príbeh poukázal na osobnostné črty dieťaťa (veselosť, spontánnosť, zmysel pre humor), fantazijné prežívanie ale aj jeho lexikálne zručnosti.

1.1 Uplatnenie rozprávky v terapii hrou

Čítanie rozprávok od narodenia dieťaťa predstavuje príležitosť rozvinúť jeho celoživotný záujem a schopnosť precítiť krásu literárneho textu. Motivuje ho k vlastnému grafickému prejavu, oboznamuje s novými slovami, rozvíja jeho fantazijné myšlienky, predstavy a pri tom zážitku môže stáť na pomyslenej hranici sveta fantázie a reality.

Rozprávky podľa Molickej (2007) tvoria celkom zvláštny svet. Prebúdajú vnútorný svet dieťaťa a poskytujú mu množstvo radosti. Umožňujú dieťaťu stotožniť sa s hrdinom a prežívať stále nové a nové príbehy a emócie.

Rozprávkový svet sa riadi princípom dobra a zla, kde dobro vždy zvíťazí. Šťastný koniec poskytuje dieťaťu, ktoré sa cítilo byť hrdinom alebo účastníkom príbehu, príjemný pocit úspechu.

Všetky rozprávky nezávisle na tom, či vychádzajú z folklóru alebo súčasnosti majú niektoré rysy spoločné. Je to magická skutočnosť videná očami detí a fiktívnosť príbehu.

Horáková a Suchochlebová (2009) označujú rozprávku ako príbeh príbehov. Rozprávka je zvláštny časopriestor, ktorý spája jednotlivcov do skupín, rodín a spoločenstva. Rozprávka je neuveriteľný spôsob cestovania časom, ktorý sa dokáže v priebehu chvíle preniesť inam a inokedy a prekračovať hranice reality i chladnej racionality. Je taktiež učiteľom v prvom uchopovaní logiky príčin a následkov, je tým čo našepkáva, čo je dobré a čo je zlé. Vytvára tak prvé predstavy o etike a správnom či nesprávnom správaní sa.

Kováčová (2010) zastáva názor, že práca s knihou poskytuje dieťaťu so znevýhodnením základné informácie s možnosťou nazrieť do podstaty problému, v ktorom dôležitou podmienkou je praktické poznanie knihy pedagógom ešte pred samotnou intervenciou. Preferuje texty, v ktorých téma zodpovedá konkrétnemu problému, aby sa stal pre účastníka zrozumiteľným a zároveň reálne kopíroval jeho aktuálnu situáciu.

Práca s textom v zmysle Langmaiera a kol. (2000) má mimoriadny citový účinok v podobe rozprávok a príbehov. Ich terapeutické rozpracovanie môže spočívať v nasledujúcom vyjadrení ich subjektívneho významového náboja inou modalitou tvorivého prejavu, napr. kresbou alebo ich vlastnou modalitou – slovnými asociáciami, či jej preberaním. Najčastejšie sa stretávame so skutočnosťou, že rodičia svojim deťom rozprávky čítajú, alebo si vymýšľajú nové príbehy, prípadne obohacujú už vymyslené o nové fantazijné prvky. Rozprávka je literárny žáner pre deti, ktorého udalosti a postavy pochádzajú z fantazijného sveta dospelých.

Rozprávka svojim jednoduchým dejom, jasnou polarizáciou dobra a zla, pochopiteľnými zápletkami a krásou jazyka predkladá chaotický a nezrozumiteľný svet pred vyvíjajúcu sa detskú dušu v zrozumiteľných obrazoch. Toto je asi najjednoduchšia funkcia rozprávky: dávať do súvislosti skutočnosť. Klasická rozprávka odpovedá na niektoré základné psychické potreby u rozvíjajúceho sa dieťaťa a je s nimi v harmónii. Väčšinou ide o také potreby, ktoré nemôžu byť ovplyvnené dobou, v ktorých deti vyrastajú a sú v podstate stále totožné: napríklad vzťah k rodičom, k súrodencom, potreba lásky a dôvery v svet (Černoušek, 1990).

Proces čítania príbehov a odkrývania obrázkov sme obohatili o symbolické zážitky prehrávania krátkych hrových sekvencií. Príbeh sme ponúkali ako námet na odreagovanie napätia, úzkosti z nevy povedaných situácií v živote dieťaťa.

Hra je komunikačná schopnosť dieťaťa, ktorá vypovedá aj v čase duševných ťažkostí. Pre dieťa je jednoduchšie sa vyjadriť prostredníctvom hry ako verbálne. Pri hre dieťa relaxuje čo pozitívne pôsobí na jeho myšlienky, prežívanie. Je nevyhnutné, aby dieťa malo podporu z okolia, silu a spätnú väzbu, ktorá je zdrojom fantázie, ozdravenia, poznania.

Americký terapeut Landreth (2012) uvádza, že k deťom je potrebné pristupovať z aktuálneho vývinového hľadiska.

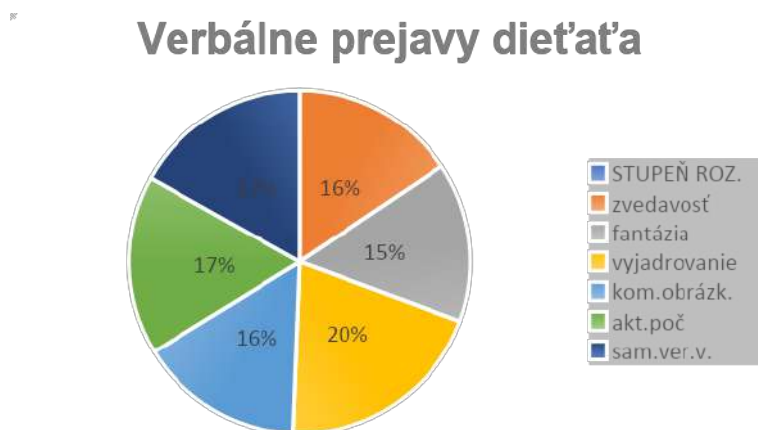
Deti nie sú zmenšeninou dospelých. Ich svet je jedným z konkrétnych skutočností a skúseností. V snahe uľahčiť vyjadrenie a skúmanie ich emocionálneho sveta uvedený autor odporúča, aby sa terapeut zahĺbil do reality dieťaťa práve prostredníctvom hry.

Keď sa dieťa hrá oddychuje a jeho pozornosť je sústredená len na jedinečnosť z okamihu „tu a teraz“. V hre vidíme či je dieťa spokojné alebo sa trápi podľa toho, či sa usmieva - je dynamické alebo naopak schúlené od strachu či bolesti. Každé dieťa je osobnosťou, ktorá má špecifické prejavy prostredníctvom ktorých komunikuje svojmu okoliu svoje nenaplnené potreby.

Verbálne prejavy dieťaťa	Stretnutie																				Stupeň rozvoja
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Zaujíma sa o dej v rozprávke	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	zvedavosť
Otázka - odpoveď v dialógu hračka a hráč	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	fantázia
Zvukové stvárnenie reálneho predmetu	0	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	vyjadrovanie, fantázia
Správne komentuje obrázkové knihy	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	verbálne vyjadrovanie
Vedie dialóg	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	aktívne počúvanie
Komentuje činnosti druhých	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	samostatnosť, verbálne vyjadrovanie
Legenda k tabuľkovému spracovaniu spôsobilosti dieťaťa v komunikácii:																					
0 - bodová hodnota naznačuje neschopnosť dieťaťa v zmysle hodnotených kategórií																					
1 - bodová hodnota naznačuje schopnosť zvládať s pomocou hodnotené kategórie																					
2 - bodová hodnota naznačuje schopnosť dieťaťa samostatne zvládať hodnotené kategórie																					

Obr. č. [1]: Verbálne prejavy dieťaťa

Zhrnutie výsledkov: Tabuľka predkladá celkový počet pozitívnych zmien, ktoré nastali v šiestich hodnotených oblastiach rozvoja dieťaťa v kontexte jeho verbálnych prejavov. Realizovaných bolo dvadsať stretnutí, ktorých základ tvorila (terapia hrou, biblioterapia). Pozitívne zmeny sa komplexnejšie prejavovali od 13. stretnutia.



Graf č. 1: Verbálne prejavy dieťaťa

Vysvetlivky: Pozitívne zmeny vo verbálnom prejave dieťaťa možno pozorovať v priebehu celého procesu liečbopedagogickej intervencie. Dominantný progres nastal v oblasti vyjadrovania sa. Na túto oblasť sme priamo pôsobili prostredníctvom biblioterapie za pomoci príbehov, ktoré sme uplatňovali aj v hrových aktivitách.

Záver

V procese liečebnopedagogickej intervencie sme sa orientovali na vytváranie komunikačného priestoru cez naplnenie vývinových potrieb dieťaťa.

Čítanie rozprávok nám potvrdilo ich pozitívny vplyv na pozornosť, emócie a správanie sa u dieťaťa. Po prečítaní rozprávky si dieťa jej dej spätne vo svojej hre prehrávalo. Účinok receptívnej formy biblioterapie sme zaznamenali pri rozvoji slovnej zásoby a reziliencie dieťaťa. Terapeutická rozprávka o tom, ako sa narodila včielka Betka sa opieral o skutočnú udalosť zo života dieťaťa, mala pre neho výpovednú hodnotu. Dieťaťu sa tým ponúkla príležitosť porozumieť tomu, ako v prírode vzniká život - symbol narodenia jeho mladšieho súrodenca. O biblioterapii v kontexte problémového správania sme nadobudli poznatok, že ponúka taký súbor techník, ktoré je možné priamo výchovne uplatniť aj v rodine dieťaťa.

Terapia hrou nám poukázala na okolnosti, ktoré sa dejú v živote dieťaťa. Hrové cvičenia a činnosti nám ponúkli príležitosť objasniť, z čoho má dieťa radosť a aké sú jeho verbálne zručnosti. Vo vzťahu k verbalite sme sa opierali o symboly konania zástupných alebo reálnych predmetov. Hrový materiál umožnil dieťaťu byť autentickým a tak sa naplno vyjadriť svoje postoje, túžby a očakávania k sebe i k svojmu okoliu. Hrové cvičenie zjednotilo emocionálne ladenie a pozornosť u dieťaťa.

Literatúra

ČERNOUŠEK, M. 1990. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, ISBN 80-00-00060-1.

ĎURÍČKOVÁ, M. 1997. *O Gul'kovi Bombuľkovi*. Bratislava: Buvik, ISBN 80- 85507-57-9.

HORÁKOVÁ, S. – SUCHOCHLEBOVÁ, R. 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2206-1

KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Vývinovo orientovaná biblioterapia vo včasnej intervencii*. In Horňáková, M. (ed.) *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, ISBN 978-80-223-2915-6.

LANDERTH, G. L. 2012. *Play therapy: The art of the relationship*. New York: Taylor& Francis Group, ISBN 978-0-415-88681-9.

LANGMAIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J., 2000. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-381-1.

MAJZLANOVÁ, K. 2012. Play therapy for children with behavior disorders In: *Journal of Exceptional People*, 1 (1), pp. 23-32.

MITAŠÍKOVÁ, P. 2010. *Podpora reziliencie mladých rodičov prostredníctvom voľnej hry v terapii hrou*. In: M. Horňáková (ed.): *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN 978-80-223-2915-6.

MOLICKA, M. 2007. *Příběhy, které léčí*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367- 203-4.

PAULÍČKA, I. a kol. (eds.). 2002. *Všeobecný encyklopedický slovník (časť M-R)*. Praha: Ottovo nakladatelství, ISBN 80-7181-708-2.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PaedDr. Dominika Marsovszká

Univerzita: Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra špeciálnej pedagogiky

Adresa pracoviska: Račianska 59, 831 02 Bratislava

e-mail: ancova1@uniba.sk

školiťel': doc.PaedDr. Katarína Majzlanová, PhD.

ADAPTÁCIA TESTU DIAGNOSTIKA ŠTRUKTÚRY MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ DISMAS NA SLOVENSKU

Monika PAVELOVÁ

Abstrakt: *Výskumy ukazujú, že za vznikom porúch učenia stojí viacero multifaktoriálne podmienených procesov. V našich podmienkach čoraz viac žiakov v škole má problém s matematikou vo všeobecnosti, a taktiež s uplatňovaním matematických stratégií v bežnom živote. Skoré odhalenie problémov žiakov pomocou kvalitnej diagnostiky im pomôže čo najskôr začať s reedukáciou konkrétnej matematickej oblasti, v ktorej zlyhávajú. Diagnostika slúži k lepšiemu označeniu, pomenovaniu problému, ale aj následne k vypracovaniu konkrétneho plánu práce s dieťaťom v matematike. Príspevok poskytuje teoretický náčrt na dyskalkúliu z pohľadu viacerých domácich aj zahraničných autorov. Cieľom príspevku je popis adaptácie testu "Diagnostika matematických schopností DISMAS" v našich podmienkach, čím sa skvalitní diagnostika dyskalkúlie, ktorá je často zamieňaná za iné poruchy učenia, ako napr. dyslexia.*

Kľúčové slová: *diagnostika, dyskalkúlia, poradenstvo, testovanie, vzdelávanie.*

Úvod

Na základných školách sa čoraz častejšie vo vzdelávaní stretávame s problémami detí, ktoré majú oslabené matematické schopnosti. Častokrát táto porucha vychádza z prostredia, v ktorom dieťa žije, intelektu, atď.. V našej populácii sa veľmi málo pozornosti venuje práve edukácii problematických matematických schopností vo vývinovej dyskalkúlii. Táto porucha býva označovaná za vývinovú dyslexiu, a znížené matematické schopnosti sú často pripisované tomu, že dieťa má nižšiu inteligenciu (IQ). Vývinovú dyskalkúliu v najjednoduchšom kontexte môžeme definovať ako poruchy matematických schopností. Viacerí autori našej i zahraničnej literatúry uvádzajú, že vývinovú dyskalkúliu ovplyvňujú nielen matematické schopnosti, intelekt, ale aj kombinácia iných porúch učenia. (Novák, 2010, Dinkel, Willmes, a kol. 2013), Zelinková, 2015, a iní). Dinkel, Willmes, a kol. (2013) vo svojom odbornom článku charakterizujú dyskalkúliu podľa definície DSM-IV, že deti vzhľadom na svoj vek, inteligenciu a vzdelanie majú značne oslabené matematické schopnosti a toto oslabenie im bráni k lepšiemu dosahovaniu akademických výsledkov, alebo aj v bežnom živote pri bežných činnostiach. Oslabenia môžu pravdepodobne vychádzať z drobných poškodení tých častí mozgu, ktoré sa podieľajú na matematickom uvažovaní. Ak dyskalkúlia nie je ako taká rozpoznaná (ako sa to často stáva), negatívne školské skúsenosti a opakovaný neúspech v matematike vyvolávajú obavy z neúspechu, ako aj zníženu sebaúctu. Traspe a Skalková (2018) vo svojej publikácii poukazujú, že v dnešnej dobe je hlavným kritériom pre diagnózu vývinovej dyskalkúlie, či špecifickej poruchy učenia v matematike, výrazný deficit na úrovni matematických schopností. Tieto schopnosti by sme mohli predpokladať na základe veku, vzdelania a samozrejme inteligencie. Ako u všetkých porúch učenia je potrebné, aby dieťa sa pohybovalo v strednom

pásme priemernej všeobecnej inteligencie. Podľa Americkej psychiatickej spoločnosti (1994) je dyskalkúlia menej častá porucha učenia s 1 % prevalenciou. Poruchou matematických schopností zrejme trpí viac ako 5% školskej detskej populácie. Je to podobné ako u dyslexie, alebo ADHD. Matejček (1993) spomína 1 – 2 % detí trpí s poruchou matematických schopností. Zahraniční autori Shalev & Gross-Tsur, 2001 hovoria o 5 % a Sindelárová (2007) operuje až s 20 % populácie, záleží na kritériách, ktoré sa uplatňujú v jednotlivých krajinách. Podľa Haberstroh, Schulte- Körne, (2019) tri až sedem percent všetkých detí, dospievajúcich a dospelých trpí dyskalkúliou v Nemecku. Tamtiež uvádzajú, že rozsiahla štúdia v Anglicku odhalila, že slabé matematické schopnosti súvisia s hlavnými psychosociálnymi a ekonomickými rizikami: 70 – 90 % postihnutých osôb predčasne ukončilo školskú dochádzku vo veku 16 rokov; vo veku 30 rokov bolo len veľmi málo z nich zamestnaných na plný úväzok. Ich pravdepodobnosť nezamestnanosti a rozvoja depresívnych príznakov bola dvakrát vyššia ako u osôb bez dyskalkúlie. Na Slovensku zo štatistík Minedu trpí dyskalkúliou 3 % detí zo všetkých individuálne začlenených žiakov.

1. Klasifikácia dyskalkúlie

V zahraničnej literatúre pojem vývinová dyskalkúlia označuje priame problémy v matematike, čím chce upozorniť na odlišnosť od problémov získaných počas života. Podľa Košča (podľa Gugová, 2017 s. 35) rozdeľujeme oblasti v matematike na **verbálnu, praktognostickú, lexickú, grafickú, ideognostickú a operacionálnu**.

Simon (2006), hovorí, že neexistuje žiadny presne zadefinovaný jav „dyskalkúlie“. Každé dieťa má svoj vlastný súbor problémov a príčin, ktoré ho trápia a preto nie je dôležité a nutné hľadať presnú definíciu dyskalkúlie. Deti, ktoré trpia vývinovou dyskalkúliou majú problémy v aj bežnom živote. Sú to oblasti týkajúce sa **predčíselných predstáv, identifikácie čísel a ich napísania, priestorovej orientácie, mierky, pamäti, výpočtov, geometrie**.

Zelinková (2015) ďalej upozorňuje, že izolované a sporadické problémy v matematike nemôžeme označovať za poruchu. O diagnóze dyskalkúlie môžeme hovoriť, až keď máme súhrn problémov a s prihliadnutím na existenciu sprievodných javov, inteligenciu, vek daného jedinca.

Podľa Nováka (2010) rozdeľujeme poruchu matematických schopností ako negatívne diagnózy dyskalkúlie:

1. Kalkulasténia
 - Kalkulasténia emocionálna
 - Kalkulasténia sociálna
 - Kalkulasténia didaktogénna – (pseudokalkulasténia)
2. Hypokalkúlia
3. Oligokalkúlia
4. Akalkúlia
5. Vývinová dyskalkúlia.

Ako opisuje Blažková (2017), je dôležité hľadať príčiny, prečo deti zlyhávajú v matematike a rozlišovať:

- príčiny podmienené vplyvom – môžeme ich čiastočne odstrániť (štýly učenia, ako sa dieťa pripravuje na vyučovanie, motivácia na učenie, a pod),
- príčiny ťažšie odstrániteľné (dedičné vplyvy, narušenie činností CNS, ktoré majú vplyv na vytváranie matematických schopností),
- príčiny spôsobené nízkym nadaním na matematiku alebo nízkym intelektom všeobecne.

Dinkel, Willmes a kol. (2013) vo svojom článku charakterizujú, že existuje množstvo ďalších faktorov, ktoré matematické schopnosti ovplyvňujú napr. zle definované pokyny, nedostatok motivácie, poruchy pozornosti, strach z matematiky a zlyhania, alebo všeobecné akademické ťažkosti. Nie sú tieto problémy spôsobené iba nízkou inteligenciou alebo nedostatočným vzdelaním. Tieto problémy sú často spojené so zhoršeným základným spracovaním čísel a veličín.

2. Diagnostika dyskalkúlie

Pri diagnostickom hodnotení dyskalkúlie sa používa celý rad postupov, kritérií a testov. Dyskalkúliu zatiaľ nemôžeme diagnostikovať len na základe vyšetrenia funkcií mozgu, hoci sa vedci v USA, Nemecku, Izraeli, Anglicku atď. o to veľmi snažia a prebiehajú tam neurologické výskumy spojené s matematickými schopnosťami. Je potrebné dyskalkúliu diagnostikovať na základe testov matematických schopností vo vzťahu k všeobecnému IQ dieťaťa.

Vývinová dyskalkúlia ako porucha matematických schopností sa v dnešnej dobe dostáva viac do povedomia odbornej, ale hlavne laickej verejnosti. V ČR vznikol v r. 2013 diagnostický nástroj vývinovej dyskalkúlie, ktorý operuje so širokou škálou čiastkových matematických schopností, vďaka ktorej vieme odhaliť presné problémy v matematike. Samozrejme s prihliadnutím na súčasný vek, intelekt dieťaťa a vplyv jeho rodinného prostredia a iných podmienok na vzdelávanie. Tak ako aj v iných oblastiach vzdelávania má matematika tiež svoje vývinové obdobia, v ktorom veku aké oblasti má dieťa zvládať bez problémov. Matematické schopnosti sa vyvíjajú od narodenia a v podstate ešte pred nástupom na povinnú školskú dochádzku. V tomto období sa snažíme rozvíjať pojem o množstve a číslach samostatne bez cieľeného učenia. Taktiež mentálne operácie ako je klasifikácia, serialita alebo konzervácia sú súčasťou prirodzeného dozrievania dieťaťa. (Traspe; Skalková, 2018). Tieto oblasti vzdelávania sú zohľadnené aj v kurikulu a vo vzdelávacích plánoch materských ale aj základných škôl. Problémy nastávajú, ak dieťa nedokáže samo tieto predstavy rozvíjať. Ak dieťa dané kurikulum nezvláda, je potrebné pátrať po príčinách a správne určiť potrebnú diagnostiku a následne správne nastaviť metódy reedukácie a kompenzácie na konkrétne oslabenia matematických schopností. V prípade potreby je nutné sa vrátiť do nižších vývinových úrovní a začať danú reedukáciu tam, kde dieťa začalo zlyhávať. Na základe uvedených dôvodov sa v práci zameriame na diagnostiku a následnú rešandardizáciu spomínaného testu Diagnostika štruktúry matematických schopností DISMAS v konkrétnych oblastiach a na následné mapovanie problémov dyskalkulíkov podľa ročníkov – prvý stupeň vrátane piateho ročníka. Zmapovanie porozumenia matematickým inštrukciám a pojmom,

nakol'ko za problémami stojí častokrát nepochopenie špecifického matematického jazyka.

3. Metódy

Hlavným cieľom príspevku je priblíženie vybraného testu Diagnostika štruktúry matematických schopností (ďalej len DISMAS) do našich jazykovo-kultúrnych podmienok. Tento diagnostický nástroj je výsledkom dlhodobej a intenzívnej spolupráce psychológa Mgr. Pavla Traspeho a špeciálnej pedagogičky Mgr. Ivany Skalkovej. Obaja sa zaoberajú hlavne poradenstvom s dôrazom na vývinové poruchy učenia so špecializáciou na deti, práve s problémami v matematike.

Test DISMAS má v roku 2018 v Českej republike už tretie vydanie. Test predstavuje pomerne validný a spoľahlivý nástroj na vyšetrenie matematických schopností. Prostredníctvom analýzy testu sa zameriame na všetky oblasti matematických schopností, ktoré sú v teste hodnotené, podľa vekových kategórií detí. Test je pomerne podrobný a zahŕňa všetky oblasti matematických schopností, podľa vývinových štádií. Nakol'ko je veľmi málo nástrojov na komplexnú diagnostiku štruktúry matematických schopností, sme sa rozhodli práve pre reanalýzu testu DISMAS. Tento test bude preložený z češtiny a do slovenčiny, ktorý dáme posúdiť odborníkovi so štátnicou z češtiny. Výskumnou a nosnou metódou pre našu dizertačnú prácu bude reštandardizácia testu Diagnostika štruktúry matematických schopností.

Dismas (Traspe a Skalková, 2018), ktorou budeme testovať deti u ktorých máme vyšetrenie inteligenčných testov z poradní, aby sme zistili, či dieťa vykazuje poruchu matematických schopností. Na Slovensku zatiaľ nie je štandardizovaný.

Štruktúra tohto testu je zameraná na 5 nosných oblastí matematiky:

- Číselné rady
- Predstavy čísiel
- Matematické pojmy - predčíselné pojmy a operačné pojmy
- Operačné predstavy- rozklady čísiel a číselné operácie
- Automatizácia

Celkovo zachytená v 14 vývinových škálach: predčíselné pojmy, číselné rady vzostupné, číselné rady zostupné, porovnávacie pojmy, priestorové pojmy, Piagetove skúšky, operačné pojmy - riešenie, operačné pojmy - matematizácia, rozklad čísiel, číselné operácie- riešenia, číselné operácie- zoskupovanie, číselné operácie- automatizácia, násobky a násobilka, písomné algoritmy

Test DISMAS sa administruje individuálne v časovom rozmedzí 20 - 40 minút v závislosti od veku dieťaťa. Samotná administrácia a vyhodnotenie trvá približne 10 - 15 minút. Za každú splnenú úlohu zo 14 subtestov dieťa získa max.1 bod.

Diagnostika štruktúry matematických schopností DISMAS je určený na hodnotenie vývinu základných matematických schopností a zručností, ktoré sa utvárajú už v predškolskom veku a počas prvého stupňa základnej školy po piaty ročník. Test môžeme použiť už v predškolskom

veku pred nástupom na povinnú školskú dochádzku. Taktiež môžeme test použiť aj na druhom stupni pre žiakov s výraznými problémami v matematike. Cieľom testu je zmapovať matematické schopnosti dieťaťa/ žiaka v určitých matematických oblastiach v určitom veku. Cieľom je taktiež získať ucelenú a diferencovanú predstavu o rozvoji jeho základných matematických zručností, identifikovať a lokalizovať prípadné problémové oblasti a to pri minimálnej časovej náročnosti. Test je tvorený tak, aby vďaka jeho nenáročnosti a úspornosti sme mohli diagnostikovať oblasť základných školských zručností aj počas jednej návštevy. Tento test je vhodné použiť s prihliadnutím na inteligenčný test WISC-III.

Plán adaptácie testu je:

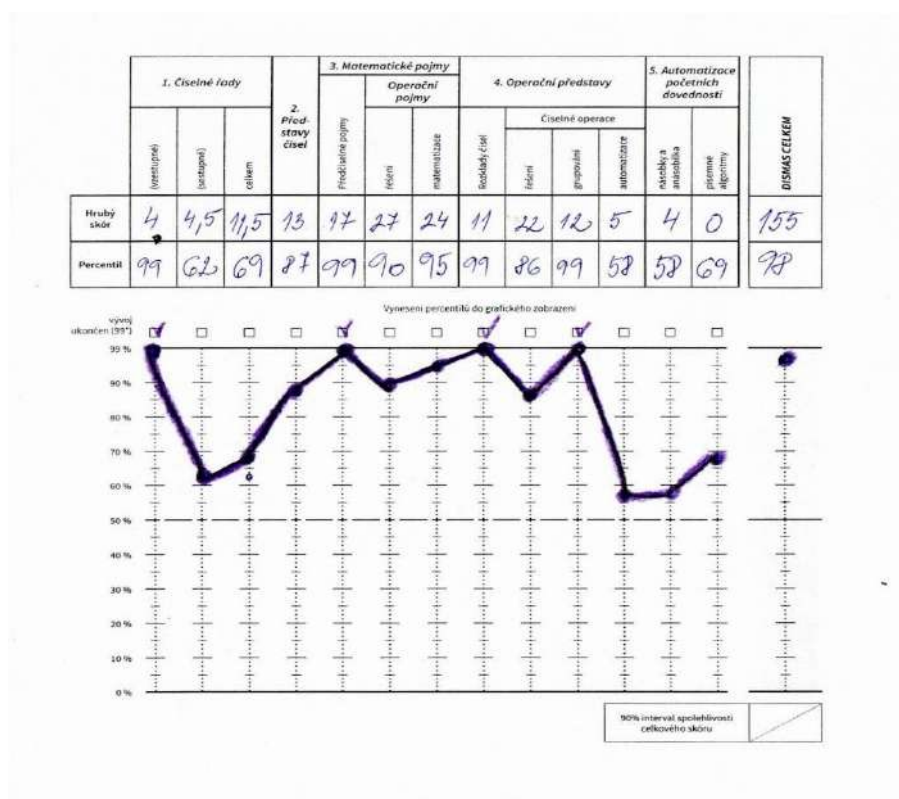
- preloženie testu Dismas do slovenčiny a následné posúdenie odborného prekladu,
- zaškolenie odborníkov z poradenských centier, ZŠ,
- experimentálna verzia na základe vyšetrenia detí s testom DISMAS (Traspe a Skalková, 2018) budeme reštandardizovať tento test na Slovensku, aby sme v poradenstve mali validný a reliabilný diagnostický prostriedok na diagnostiku Dyskalkúlie,
- štatistické spracovanie jednotlivých subtestov,
- nastavenie vyhodnocovania testu DISMAS na slovenskú populáciu, stanovenie presnej štruktúry, hodnotení, stenov a grafov.

3.1 Interpretácia predvýskumu

Žiak, ktorý má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, nemusí mať jednoznačne aj problémy v matematike, čo značia tieto tri rozdielne vyhodnotenia pomocou testu Dismas. Všetky tri deti sú individuálne začlenené žiaci v bežnej základnej škole s priemerným až nadpriemerným intelektom, čo značí o ich rôznorodých problémoch vo vyučovaní.

V predvýskume sme vychádzali z testu DISMAS, z jeho presnej štruktúry, hodnotení, stenov a grafov. Po sčítaní bodového hodnotenia sa hrubé skóre pomocou tabuľky premení na percentil. Dané hodnoty sa prekreslia do grafu, ktorý je veľmi prehľadný. Predvýskumnú vzorku mám tvorili dvaja žiaci z bežnej základnej školy, ktorí sú zároveň žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a majú diagnostikované poruchy učenia. Títo žiaci majú intelekt v strednom pásme priemeru. Ich výkony sú rozdielne. (obr. 1, 2,)

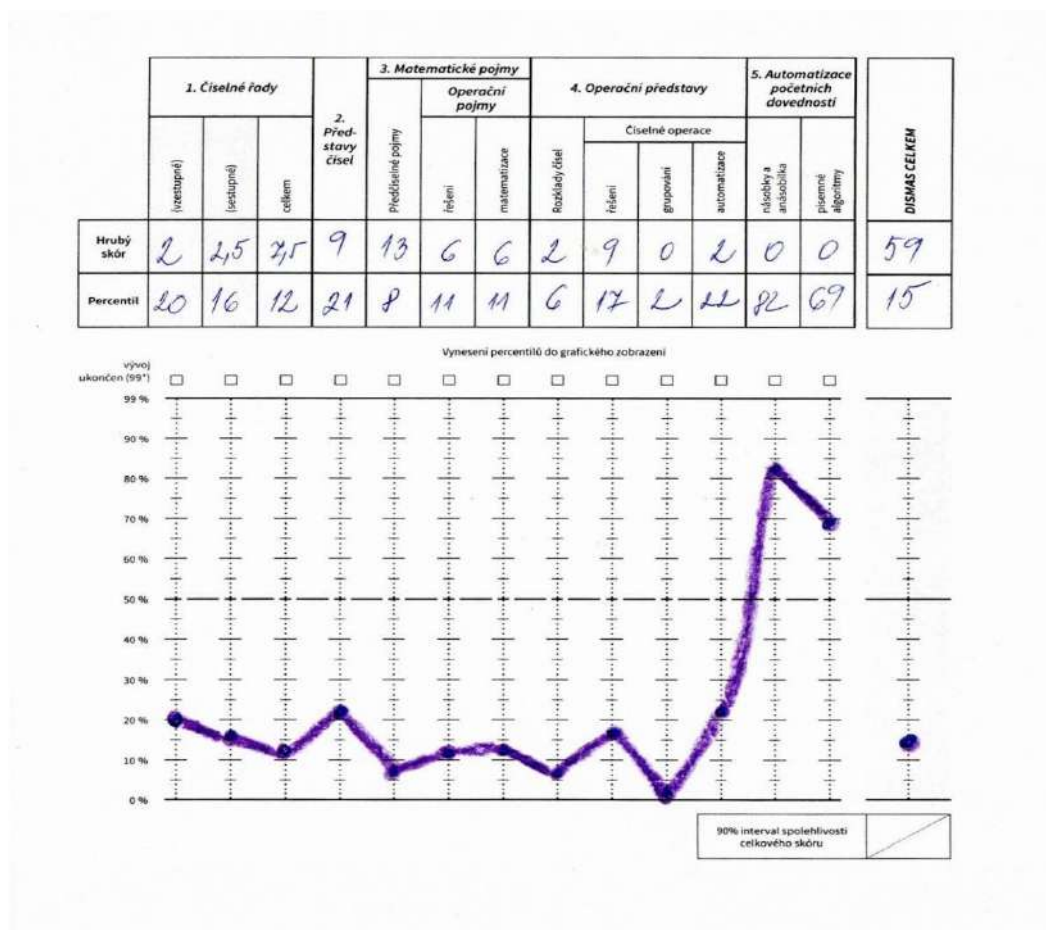
Žiak 3. ročníka s diagnózou primárne ADHD a sekundárne vývinové poruchy učenia - dyslexia, dysgrafia, dysortografia. Má priemerný intelekt a je jeho výsledky testom DISMAS sa pohybujú v pásme nadpriemeru v 98. percentil, čo znamená nadpriemer. V štyroch oblastiach (v číselných radách vzostupných v predčíselných predstavách, rozkladoch čísel a v grupovaní) je vývin ukončený a dosiahol 99. percentil. Ostatné oblasti sa pohybujú v pásme priemeru až nadpriemeru. Tento žiak má veľmi dobré matematicko logické uvažovanie a je potrebné zautomatizovať zostupné rady, automatizáciu výpočtov a násobilku.



Obr. č. [1]: Výsledky DISMAS žiak 3. ročník

Žiačka 2. ročníka bežnej základnej školy s diagnózou multifaktoriálne učebné problémy. Žiačka bola vyšetrená poradenským centrom, dosiahla priemerný intelekt a jej výsledky sa pohybujú v pásme defektu v 15. percentile. Výsledky vo všetkých oblastiach sa pohybujú v do 20. percentilu, čo znamená defekt. Táto žiačka vykazuje dyskalkulické problémy vo výučbe. Dokáže sa orientovať v číselnom rade do 30 a späť. Práve čo, preberajú v škole. V číselnom rade do 100 vynechala 77 značné problémy jej robilo pokračovanie po čísle 79, kde nevedela pokračovať. Žiačka by mala zvládnuť orientáciu v číselnom rade a bezpečne sa vedieť orientovať v číselnom rade do 100 vzostupne aj zostupne. Nemá do istej miery pochopenú periodicitu za sebou idúcich čísel. Tieto problémy môžu byť spojené s PĽO, sekvenčnou analýzou- serialitou a pamäťou. V predstavách o číse sa žiačka pohybuje v rámci normy na svoj vek. Vie manipulovať s číslami a bezpečne sa orientovať v obore čísel do 30. Problém jej robí už zložitejšie sčítovanie a odčítovanie cez 10 a nevie si predstaviť odčítanie už s číslom 10. Potrebuje dopomoc prstov. V kategórii matematických pojmov má problém v priestorovej orientácii v horizontálnej rovine - PĽO. V určovaní smeru smerom k sebe. Nemá predstavu o číse v skupine, musí počítat po jednom. Pri zoskupení žetónov do skupiny, musí znovu počítat po jednom, aby určila počet, ktorý sa nezmenil. Pri manipulácii s operačnými pojmami jej robilo značné problémy pochopenie pojmov pridaj a uber o..., počíta na prstoch a po jednom. V časti Operačných predstáv, v subteste Rozklady čísel, vie bezpečne počítat bez opory len do čísla 3. Ďalšie rozklady čísel trvajú dlhšie a nemá ich zautomatizované, používa oporu prstov. V prechode cez desiatku nepoužíva rozklad čísla, ale odpočítava po jednom a nedokáže tieto postupy verbalizovať. Ide o žiačku s dyskalkulickými problémami, ktorá sa vo výsledkoch pohybuje v 15. percentile, čo je značne rizikové. V reedukácii sa zamerať na serialitu, PĽO, postrehovanie čísel, rozklad čísel do 10, orientáciu v číselnom rade do 100

a manipuláciu s operačnými pojmami, uber, pridaj rozdeľ atď..



Obr. č. [2]: Výsledky DISMAS žiáčka 2. ročník ZŠ

Záver

S matematikou sa nestretávame len v škole, ale nás sprevádza po celý náš život. Hoci dnes sme vybavení mobilnými technológiami, kalkulačkami a inými aplikáciami, aj tak pre náš život je matematika súčasťou každodenného života, či si to uvedomujeme alebo nie. V závere chcem poukázať na dôležitosť kvalitného diagnostického nástroja, ktorý nám pomáha odhaliť problémy matematických oblastí detí a žiakov. Vďaka diagnostickému nástroju DISMAS môžeme u detí a žiakov rozpoznať konkrétne oblasti v ktorých zlyhávajú. Cieľom testu je zmapovanie, čo dieťa skutočne zvláda a čo nezvláda, aby sme mali ucelenú predstavu o jeho základných matematických schopnostiach, vedeli lokalizovať a identifikovať jeho problémy za celkom krátky čas (administrácia testu trvá cca 20 - 40 minút) podľa veku dieťaťa. Na základe výsledkov z testu, zachyteniu nedostatkov v kľúčových oblastiach matematických schopností a zručností, následne nastaviť kvalitný reedukačný plán, ako pre jednotlivca tak, aj pre celú skupinu.

Literatúra

BLAŽKOVÁ, R. - MATOUŠKOVÁ, K. a kol. 2007. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. dotlač 1. vydania. Brno: Paido. 94 s. ISBN 80-85931-89-3.

BLAŽKOVÁ, R. 2017. *Didaktika matematiky: se zaměřením na specifické poruchy učení*. 1. vydanie. Brno: Masarykova univerzita. 194 s. ISBN 978-80-210-8673-9.

MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

NOVÁK, J. 2010. *DYSKALKULIE - Metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 4. prepracované vydanie. Havlíčkův Brod: nakladatelství TOBIÁŠ, 39 s. ISBN 978-80-7311-107-6.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2017. *Čo vieme a nevieme o poruchách učenia*. 1. elektronické vyd. Praha: vyd. Martin Koláček – E-knihy jedou, 175. s. ISBN 978-80-7512-779-2 (pdf).

SIMON, H. 2006. *Dyskalkulie*. Praha: Portál, 166 s. ISBN 80-7367-104-2.

SINDELAROVÁ, B. 2007. *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 63 s. ISBN 9788073672621.

TRASPE, P., SKALKOVÁ, I. 2018. *Diagnostika struktury matematických schopností DISMAS*, Praha: NÚV Praha.

ZELINKOVÁ, O. 2015 *Poruchy učení*. 12. vydanie. Praha: Portál, 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

KOŠČ, L. 1974. *Vývojová dyskalkúlia* [online], článok v odbornej literatúre. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com>

ZAJACOVÁ, J. *Poruchy a narušenie matematických schopností*. [online, PDF]. dotlač. Bratislava. 162 s. Dostupné z:

<https://row.sk/lg2lk>

HABERSTROH, Š., SCHULTE- KÖRNE, G. 2019. *The Diagnosis and Treatment of Dyscalculia* [online] [Cit. 02. 04. 2021] Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6440373/>

DINKEL, P.J., WILLMES, K. a kol. 2013. *Diagnosing Developmental Dyscalculia on the Basis of Reliable Single Case FMRI Methods: Promises and Limitations*, [online] [Cit. 08. 04. 2021] Dostupné z:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3857322>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. et Mgr. Monika Pavelová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: monika.pavelova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

VLIV INFLUENCERŮ NA ŽÁKY V ONLINE PROSTŘEDÍ

Klára MIKULCOVÁ, Pavla STŘÍLKOVÁ

Abstrakt: *Rády bychom vám nastínily vliv influencerů na myšlení a chování žáků, kteří je sledují. Zaměříme se na nebezpečné internetové výzvy sdílené influencery, zda žáci někdy napodobovali jejich alternativní životní styl a zda někdy drželi dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali jejich oblíbenému influencerovi. Opírat se budeme především o vybrané výsledky výzkumů Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí a Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ, které byly realizovány na jaře roku 2020.*

Klíčová slova: *internet, influencer, nebezpečí, dieta, výzvy, YouTube, sociální síť.*

Úvod

Pro děti v této době může být náročné najít smysluplné využití volného času. Většina aktivit se přesunulo do virtuálního světa. Děti už toto prostředí nevyužívají pouze za účelem zábavy, ale také například kvůli vzdělávání nebo vyhledávání informací. Na internetu často vyhledávají své vzory, idoly a následně sledují každý jejich příspěvek, video, fotku atd. Mnozí influenceři se snaží sdílet pozitivní a podporující obsah. V internetovém prostředí se však nachází i takoví, kteří porušují zákony, dopouštějí se přestupků nebo nemorálního chování. Můžou vědomě či nevědomě ponoukat své sledující k rizikovému chování, a ti pak mohou ublížit nejen sobě, ale i lidem v jejich okolí. Ne vždycky si děti uvědomují, že obsah sdílený oblíbeným influencerem není vhodný. Může dojít ke špatné interpretaci ze strany sledujícího a následnému napodobování rizikového chování. Bavíme se například o rizicích jako dodržování různých jídelních omezení či cvičebních režimů, napodobování nebezpečných výzev, vymyšlení různých pranků na své známé nebo porušování zákonů. V tomto příspěvku se zaměříme právě na tato rizika, přičemž budeme vycházet z výzkumů *Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí* (Střílková) a *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (Mikulcová), které byly realizovány na jaře roku 2020.

1. Teoretické ukotvení základních pojmů

V této kapitole si vymezíme základní teoretická východiska pojmů, které s výzkumy souvisejí. Jedná se o pojmy jako sociální síť, influencer a nebezpečné výzvy.

1.1 Sociální síť

Sociální síť (nebo také sociální média) jsou internetové služby sloužící k vzájemnému propojování uživatelů internetu, a dále pak k navazování a udržování různých druhů kontaktů napříč celým světem. Umožňují nám zakládat uživatelské profily, jejichž prostřednictvím se na internetu můžeme prezentovat, sdílet různé druhy obsahů včetně fotografií a videí, komentovat a hodnotit příspěvky ostatních uživatelů, chatovat s nimi, vytvářet nová virtuální přátelství apod. Podle Černé (2013, s. 28) je nejdůležitějším znakem sociálních sítí právě možnost komunikace s ostatními a sledování toho, co druzí dělají.

Na základě výzkumné zprávy *České děti v kybersvětě* (Kopecký, 2019, s. 8) řadíme mezi dětmi nejčastěji používané sociální sítě v ČR Youtube, Facebook, Facebook Messenger a Instagram.

Poslední tři zmíněné přitom vlastní stejný majitel – zakladatel Facebooku, Mark Zuckerberg.

1.2 Influencer

Influencer je takový uživatel internetu, který dokáže s využitím obsahu, který vytváří, a počtu svého publika, ovlivnit chování dalších uživatelů na internetu. Influenceři mají často velkou komunitu lidí, kteří je sledují, obsah sdílejí na určité konkrétní platformě (např. Facebook, YouTube, Instagram apod.) a vyjadřují se k určitému tématu (např. stravování, fitness, péče o kočky, hraní PC her apod.).

1.3 Nebezpečné výzvy

Na internetu se nachází mnoho kreativních návodů jak k vytváření nebo vylepšování různých předmětů, tak nabádajících k napodobování různého chování. Můžeme narazit na pozitivní výzvy, například The Ice Bucket Challenge, která vznikla za účelem dostat do podvědomí lidí amyotrofickou laterální sklerózu (Frederic, 2019).

Vyskytují se tam i nebezpečné návody nabádající k napodobování velmi rizikového chování z videa. Výsledkem potom mohou být různá poranění podobající se popáleninám, omrzlinám, modřinám, poranění jiných částí těla nebo obličeje až smrt zapojeného.

2. Výzkumné otázky

Hlavním cílem tohoto příspěvku je zmapovat, zda žáky ovlivňují influenceri, které na sociálních sítích sledují. V této souvislosti hledáme odpovědi na následující výzkumné otázky:

- *Ovlivňují žáky influenceri, které na sociálních sítích sledují?*
- *Napodobují žáci stravovací návyky oblíbeného influenceru, kterého na sociálních sítích sledují?*
- *Drželi žáci dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali svému oblíbenému influencerovi, kterého sledují na sociálních sítích?*
- *Jaké nebezpečné návody žáci znají?*
- *Jakou nebezpečnou výzvu žáci napodobili?*
- *Co si žáci myslí o zapojení se do plnění rizikových výzev?*

3. Výzkumná metoda

Vzhledem k tomu, že vycházíme z dat dvou různých výzkumů, jejichž výzkumné metody se liší, představíme si tyto metody jednotlivě.

Výzkum *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ* (Mikulcová) byl kvantitativního charakteru. V průběhu sběru dat bylo použito dotazníkové šetření, které jsme rozdělili na část zjišťující faktografické údaje o respondentech, část zabývající se vybranými aktuálními problémy mediální výchovy u žáků 2. stupně ZŠ a část zkoumající vztah žáků 2. stupně ZŠ k médiím s důrazem na sociální síť. Celkově byl dotazník složen z 42 položek, jež byly sestaveny takovým způsobem, aby reflektovaly statované cíle a vzniklé problémy.

E-mail s popisem výzkumu a s internetovým odkazem na elektronický dotazník vytvořený v Google Forms byl rozeslán pomocí dotazníkového systému E-bezpečí na kontaktní e-mail všech základních škol v ČR, které zřizují 2. stupeň. Bylo na zvážení každé školy, zda svým žákům dotazníky zprostředkuje, tudíž zde zásadní roli hrála náhoda a dobrovolnost škol

se do výzkumu zapojit. Výzkumník do výběru respondentů nijak nezasahoval.

Výzkumu se zúčastnilo 1464 respondentů, z nichž 20 jsme museli z důvodu příliš vysokého věku vyřadit. Celkově se tedy výzkumu zúčastnilo 1444 respondentů – 815 dívek a 629 chlapců.

Výzkum *Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí* (Střílková, 2020) měl kvantitativní charakter. Naším cílem bylo získat co největší počet respondentů, abychom mohli co nejpřesněji zmapovat situaci v České republice. Nakonec jsme pracovali se statistickými metodami.

K realizaci výzkumu jsme si vybrali explorativní metody. Použili jsme strukturovaný elektronický dotazník, který jsme rozposlali na všechny základní a střední školy v České republice. Do výzkumného vzorku jsme vybrali odpovědi respondentů starých 12 - 19 let. Nakonec se našeho výzkumu zúčastnilo 4952 respondentů - 3040 dívek a 1912 chlapců.

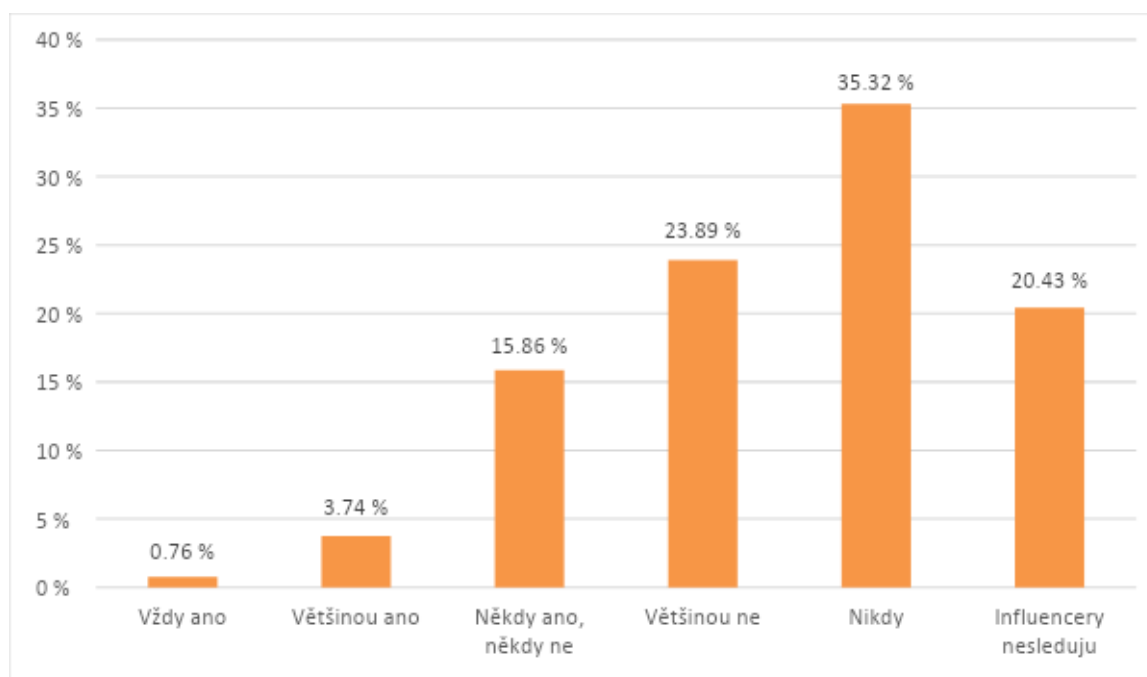
Dotazník sestává z dvaceti čtyř položek. Sedm z nich je nestrukturovaných, deset strukturovaných, pět polouzavřených a dvě škálovité. Některé jsou volitelné, závislé na odpovědi předcházející položky.

4. Výsledky výzkumu

V této kapitole budou prezentovány výsledky jednotlivých výzkumů. Pro větší přehlednost bude u popisku každé z položek v závorce uvedeno příjmení autorky, která výzkum realizovala.

Výsledky výzkumu *Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí* (Střílková) jsme rozdělili do věkových skupin odpovídajícím základní škole (12-15 let) a střední škole (16-19 let).

Položka č. 1. Pokud tvůj oblíbený influencer vyznává určitý alternativní životní styl (např. vegetariánství, veganství, raw strava, proteinová dieta, paleo strava apod.), inspiruje tě to k tomu tento životní styl napodobovat? (Mikulcová)



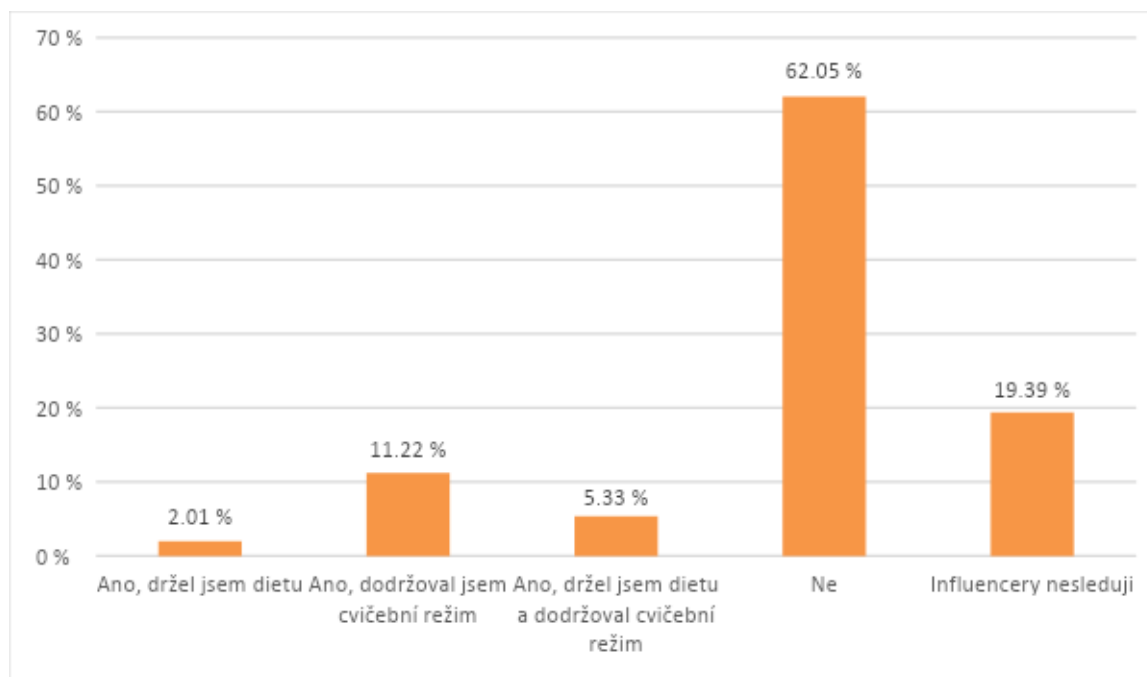
(n=1444)

Graf č. 1: Napodobovanie alternatívneho životného štýlu (vegetariánství, veganství, raw strava apod.) influencerů

Na sociálních sítích se můžeme setkávat s tím, že influenceri doporučují svým sledujícím určitý alternativní životní styl, který sami vyznávají. Může se jednat o vegetariánství, veganství, low carb stravu, raw stravu paleo dietu, cukrfree a mnoho dalších. To vše bývá často doplněno propagací výrobků, které s alternativním životním stylem souvisí a fotografiemi či videi, které daný životní styl představují jako ten jediný správný. Problémem je, že velká část těchto influencerů nemá dostatečné vzdělání či kvalifikaci k tomu, aby mohla jimi zvolený životní styl označovat za nejlepší možný. Co vyhovuje určitému influencerovi nemusí v žádném případě vyhovovat jeho sledujícím uživatelům. V nejhorším případě může při napodobování alternativního životního stylu docházet ke zdravotním komplikacím či poruchám příjmu potravy, obzvláště pokud k napodobování dochází v nízkém věku.

Ze zjištěných dat vyplývá, že vždy napodobuje alternativní životní styl influencerů jen velmi malé procento respondentů (0,76 %) a většinou 3,74 % respondentů. Odpověď někdy ano, někdy ne uvádí 15,86 % respondentů, 23,89 % respondentů životní styl influencerů většinou nenapodobuje a 35,32 % respondentů životní styl nenapodobuje nikdy. Influencery nesleduje 20,43 % respondentů. Lze tedy vyvozovat, že žáci jsou alternativním životním stylem influencerů ovlivnění opravdu minimálně, ne-li vůbec.

Položka č. 2. Držel jsi někdy dietu nebo dodržoval nějaký cvičební režim proto, že ses chtěl podobat tvému oblíbenému influencerovi? (Mikulcová)



(n=1444)

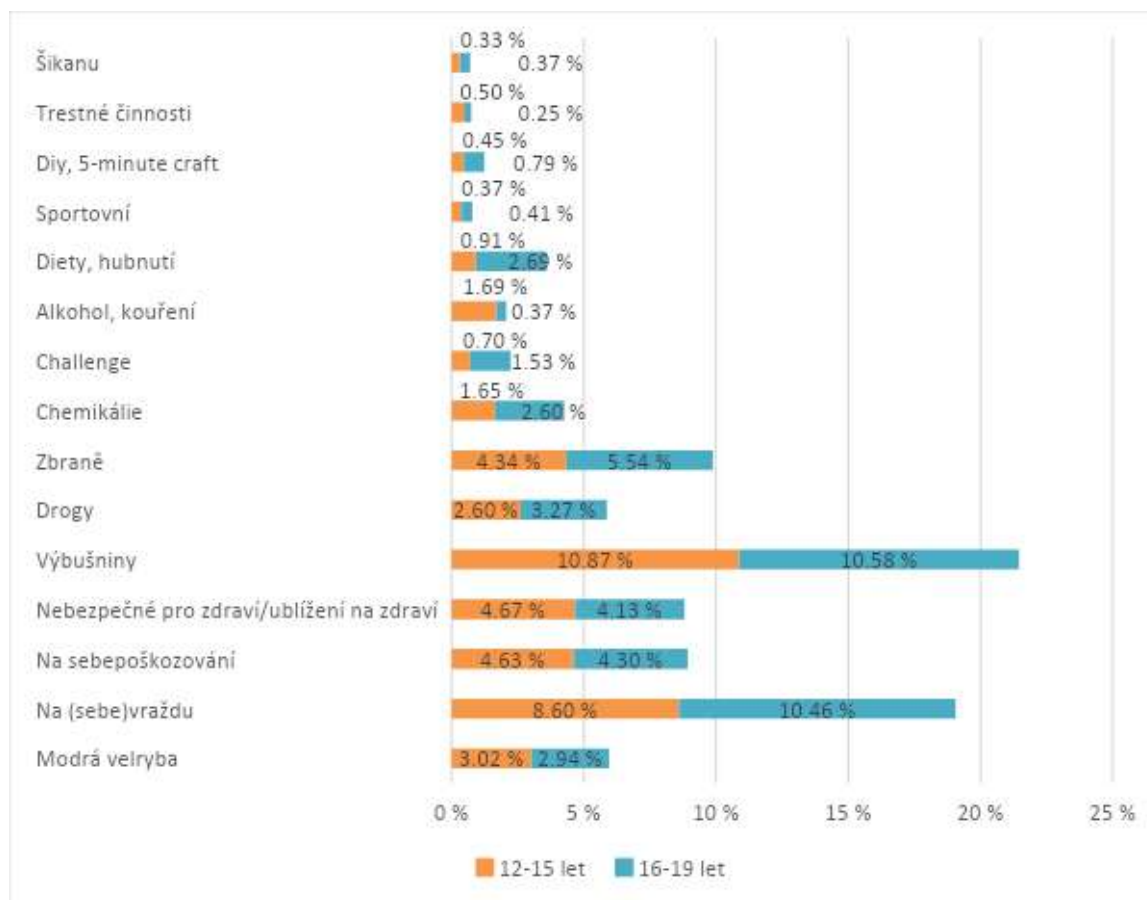
Graf č. 2: Snaha podobat se oblíbenému influencerovi pomocí držení diet nebo dodržování cvičebního režimu

Influenceri se mohou stávat idoly vzory, které chtějí jejich sledující napodobovat. Někteří z influencerů sdílí kvalitní a inspirativní obsah a mohou se podílet také na edukaci dětí, někteří naopak kvalitní obsah nesdílejí a mohou své sledující silně negativně ovlivňovat. V současné

době je úkolem právě mediální výchovy vybavit žáky potřebnými znalostmi, aby byli schopní tyto dva druhy influencerů rozlišovat.

V této položce nás zajímalo, zda žáci někdy drželi dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali vzhledu svého oblíbeného influencera. Pouhé 2,01 % žáků uvádí, že někdy drželi dietu, aby se podobali oblíbenému influencerovi. Toto nízké procento je z našeho pohledu vnímáno velmi pozitivně, protože držet dietu ve věku, kdy dochází k vývinu organismu, může mít vážné zdravotní dopady. Cvičební režim někdy dodržovalo 11,22 % žáků a 5,33 % někdy drželo dietu a také dodržovalo cvičební režim. Více než polovina respondentů (62,05 %) nikdy nedržela dietu ani nedodržovala cvičební režim a 19,39 % uvádí, že influencersy nesleduje.

Položka č. 3. Pokud si myslíš, že by na internetu mohly být nebezpečné návody, napiš jaké.
(Střílková)



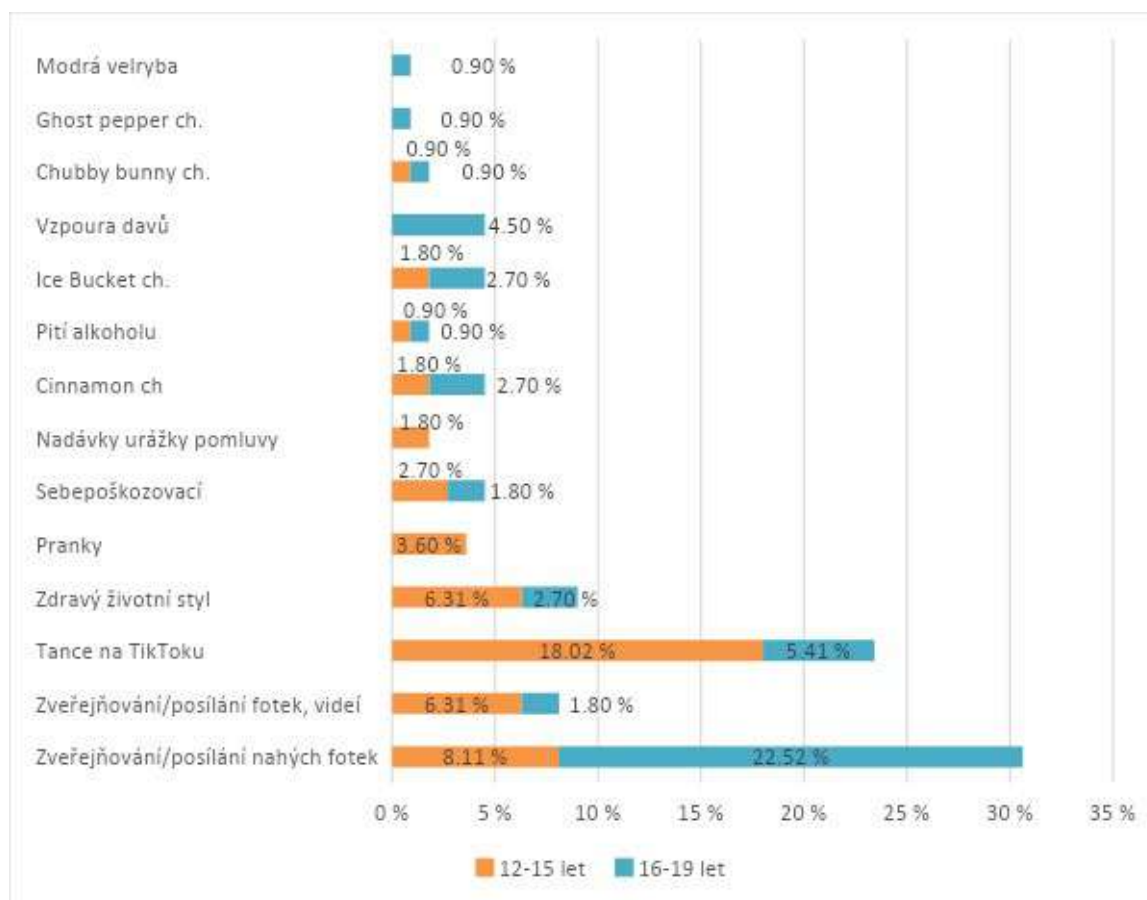
(n=2419)

Graf č. 3: Výčet rizikových návodů, které respondenti znají

Na internetu může každý jeho uživatel narazit na mnoho návodů. Každému člověku se tak naskytá příležitost najít tam i nebezpečné návody, díky kterým si může ublížit.

Dle 72,54 % respondentů se na internetu vyskytují rizikové návody. Nejčastěji se mezi odpověďmi objevovaly návody na výrobu výbušnin (21,5 %) a vraždu nebo sebevraždu (19,1 %). Časté byly i návody na sebepoškození (9 %), návody nebezpečné pro zdraví (8,8 %) nebo návody na výrobu zbraní (9,9 %). Někteří respondenti si vzpomněli na rizikovou výzvu Modrá velryba (5,95 %).

Položka č. 4. Pokud tě někdo naváděl k napodobování jakéhokoli chování z internetu, uveď jakého. (Střílková)



(n=111)

Graf č. 4: Výčet chování, ke kterému byli respondenti nuceni

Každý někdy udělal něco, co nechtěl jen proto, aby se zavděčil nějakému kamarádovi, partě nebo komukoli jinému. I naši respondenti byli jistě někdy naváděni nebo nuceni k nějakému chování, které by v jiné situaci neudělali.

Většinu z našich respondentů (94 %) nikdo nenaváděl k napodobování nějakého chování z internetu. Nejvíce byli respondenti nabádáni ke zveřejňování nebo posílání obnažených fotografií (30,63 %) a k napodobování tanců z TikToku (23,42 %). Dále byli často ponoukáni k dodržování zdravého životního stylu (9,01 %) nebo k posílání či zveřejňování videí (8,11 %). Mezi odpověďmi se objevily také zdraví nebezpečné výzvy, například Cinnamon Challenge, Ghost Pepper Challenge nebo již zmiňovaná Modrá velryba.

Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo na základě dat získaných z výzkumů poskytnout informace o tom, nakolik jsou žáci ovlivněni influencery, které na sociálních sítích sledují. Zajímalo nás, zda někdy napodobovali alternativní životní styl influencerů, drželi dietu, dodržovali cvičební režim či znají nebo plnili nějakou z rizikových výzev. Ze zjištěných dat plyne, že žáci jsou influencery ovlivněni velmi málo a někteří je dokonce vůbec nesledují. I přes to považujeme

prevenci a začleňování těchto témat do rozhovorů s dětmi za klíčové, aby se případným problémům předcházelo.

Literatúra

CAMPBELL, J. (2020). *18 crazy YouTube challenges kids are doing. Today's parent*. Online: <https://www.todaysparent.com/family/crazy-youtube-challenges-kids-are-doing/#gallery/youtube-challenges-kids-are-doing-these-days/slide-18>

ČERNÁ, A. 2013. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, ISBN 978-80-210-6374-7.

FREDERIC, B. 2019. *Ice Bucket Challenge dramatically accelerated the fight against ALS*. Online: <https://www.als.org/stories-news/ice-bucket-challenge-dramatically-accelerated-fight-against-als>

GREGOR, M., VEJVODOVÁ, P. 2018. *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!*. Brno: CPress, ISBN 978-80-264-2249-5.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5326-3.

KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R. 2019. *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)*. Online: https://drive.google.com/file/d/1w51ViqzwWXbF0h3YW9mrSIMnTir_xGnZ/view

LABISCHOVÁ, D. 2011. *Didaktika mediální výchovy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, ISBN 978-80-7464-026-1.

STŘÍLKOVÁ, P. 2020. *Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí (výzkumná zpráva)*. Online: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/142-nebezpecne-internetove-vyzvy-2020/file>

WALKER, I. 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3920-5.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Klára Mikulcová

Mgr. Pavla Strílková

Univerzita: Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Ústav pedagogiky a sociálních studií

Adresa pracoviště: Žižkovo nám. 5., Olomouc, 779 00

e-mail: klara.mikulcova02@upol.cz, pavla.strilkova01@upol.cz

školiťel': doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

DIGITÁLNE RODIČOVSTVO V 21. STOROČÍ

Monika ŽIDOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá sharentingom, ktorý predstavuje digitálne rodičovstvo. Sharenting možno považovať za novodobý fenomén rodičovstva v 21. storočí, ktorý môže byť jedným z ohrození dieťaťa v kyberpriestore. Rodičovstvo je jednou zo sociálnych rolí, ktoré automaticky riadia sebareprezentáciu človeka. Rodičia sa snažia prezentovať rodičovské kompetencie a skúsenosti aj do online priestoru. Cieľom príspevku je preto informovať o modernej forme rodičovstva a o jeho rizikách.

Kľúčové slová: sharenting, riziko, kyberpriestor, rodič, dieťa.

Úvod

Progres digitálnych technológií zmenil fungovanie životov ľudí po celom svete. Rozvoj informačno-komunikačných služieb sa preniesol aj do rodinného prostredia a rovnako tak ovplyvnil i samotné rodiny. Fungovanie jednotlivcov v online priestore mnohým uľahčilo štúdium či prácu, ale na druhej strane spôsobilo aj problémy. Ľudia začali čeliť problémom, ktoré sú súčasťou online sveta. S prudkým nárastom používania digitalizácie rapídne stúplo aj využívanie sociálnych sietí a s nárastom používania sociálnych sietí vzrástlo aj online rizikové správanie. Online rizikové správanie predstavuje správanie jednotlivca, ktoré sa odohráva v kyberpriestore. Ide o správanie, ktorým používateľ internetu ohrozuje seba, prípadne inú osobu. Pre túto formu správania je charakteristické rizikové používanie informačno-komunikačných služieb za účelom rôznych podvodov či počítačovej trestnej činnosti. Online rizikové správanie sa prejavuje niekoľkými formami online hrozieb. Medzi kybernetické hrozby patria napríklad: *internetová závislosť*; *kyberagresia*; *kyberšikanovanie*; *kyberprenasledovanie*; *kybernásilie*; *odsudzovanie*; *sexting*; *nedobrovoľná pornografia*; prípadne „*pornografia z pomsty*“; *vyhrážanie /vyhrážanie znásilnením, smrťou.../*, *zverejnenie osobných údajov*; *intímnych fotografií*; *sharenting*; *ukradnutie identity*; *elektronicky umožnené nezákonné obchodovania /detská pornografia/*; *warez*; *malware*; *spam*; *sociálne inžinierstvo* a inak páchaná *počítačová kriminalita*. Nebezpečenstvo kyberpriestoru a jednotlivých druhov online rizikového správania spočíva v tom, že ovplyvňujú a zaťažujú jednotlivcov v online, ale aj offline režime. K. Hollá (2017), M. Guggisberg (2020) dôrazne upozorňujú na problémy v kyberpriestore, pretože tie postihujú predovšetkým deti a mládež. Z tohto dôvodu sú deti v kontexte sharentingu zraniteľné publikum (Udenze & Bode, 2020). Fenomén digitálneho rodičovstva sa dotýka *moderných rodičov*, ktorí o svojom offline rodičovstve informujú online priateľov v kyberprostredí, najčastejšie však na sociálnych sieťach. Informácie z ich skutočného života a nezabudnuteľné okamihy sa v kyberprostredí sprostredkujú cez obsahy (*fotografie*; *videá*; *popisy*), ktorými sa bližšie komentujú životné udalosti. Cieľom príspevku je preto informovať o modernej forme rodičovstva a o jeho rizikách.

1. Výskumy v danej oblasti

Etymológia termínu **sharenting** je anglického pôvodu. Anglické *share* v slovenskom jazyku predstavuje sloveso *zdieľať* a anglické *parenting* v našom preklade znamená *rodičovstvo*. U nás aj v zahraničí sa synonymne k pojmu sharenting používa aj termín **digitálne rodičovstvo**. Oba termíny charakterizujú ten istý typ online rizikového správania. Sharenting je teoreticky vymedzovaný viacerými odborníkmi, a preto existuje niekoľko definícií. Avšak všetky definície poukazujú na tri základné črty, ktoré charakterizujú sharenting, a to *zdieľanie – rodičia – deti*. Sharenting je *vykorisťovateľský*, *narcistický* alebo *naivný* (Blum-

Ross & Livingstone, 2017) spôsob zviditeľnenia sa rodičov cez svoje deti. Pri sharentingu ide o *používanie sociálnych médií k zdieľaniu správ, obrázkov, videí svojich detí* (Ouvrein & Verswijvel, 2019). Keďže sharenting sa realizuje prostredníctvom zdieľania, preto ho je možné charakterizovať aj ako *formu digitálne zverejnených rodičovských postupov* (Lazard et al., 2019). Digitálne rodičovstvo predstavuje veľmi špecifický typ rodičovstva, ale v súčasnosti je bežnou praxou u ľudí po celom svete. Tento trend prudko stúpa a zintenzívňuje sa nielen *častotou*, ale aj *početnosťou zverejnených fotografií detí* vlastnými rodičmi. Z tohto dôvodu je sharenting definovaný aj ako digitálne *intenzívne rodičovstvo* (Lazard et al., 2019). Digitálne rodičovstvo umožňuje prístup k zdieľaným *rodičovským postupom* či *obsahom* komukoľvek. Z dôvodu potenciálnych nebezpečenstiev sharentingu sa niektorí používatelia sociálnych sietí dopúšťajú tzv. paradoxu ochrany osobných údajov (Siibak, 2019). Aj keď si niektorí rodičia uvedomujú riziká sharentingu, aj napriek tomu chcú byť aktívni na sociálnych sieťach. Digitálne rodičovstvo možno charakterizovať aj ako *spôsob, akým rodičia zdieľajú vzostupy a pády rodičovstva* (Udenze & Bode, 2020). Rodičia verejne dokumentujú životy detí, a to čoraz častejšie. Mnohí rodičia po celom svete si zaužívali túto verejnú metódu archivovania fotografií vlastných detí. Opakovaným zdieľaním si vybudovali návyk a sharenting sa v societe stal bežnou praxou. Z tohto dôvodu sharenting možno teoreticky vymedziť aj ako *prax rodičov pravidelne používajúcich sociálne médiá na zdieľanie intímnych informácií o svojom dieťati* (Udenze & Bode, 2020). Na základe chronologicky uvedených definícií badáme posun v spôsoboch, ktorým sa postupne sharenting realizoval. Je potrebné upozorniť na to, že digitálne rodičovstvo má svoje výhody, avšak riziká prevyšujú. Sharenting slúži rodičom aj na: *posilnenie kontaktu (rodina, priatelia); zdieľanie úspechov svojich detí; archivovanie fotografií; zdieľanie odporúčaní, skúseností z oblasti rodičovstva; získanie verejnej pochvaly; podporu spolupráce rodičov; posilnenie ekonomického zisku pre rodičov alebo pre ich deti* (Kopecký et al., 2020). Digitálni rodičia často dostávajú potvrdzujúcu spätnú väzbu a cítia sa byť ešte viac podporovaní v rozhodnutí zdieľať informácie o životoch svojich detí. Autori S. Udenze, a O. S. Bode (2020) túto podporu vnímajú cez tzv. podporné stimuly, akými sú napríklad *lajk; zdieľanie; komentár* (Udenze & Bode, 2020). L. Lazard, R. Capdevila, Ch. Dann, A. Locke, S. Roper (2019) vnímajú sharenting ako formu moderného rodičovstva aj v kombinácii s narcizmom. Kombinácia digitálneho rodičovstva a narcizmu sa vo virtuálnom prostredí realizuje cez sebaaprezentáciu. Práve na základe týchto troch aspektov *digitálne rodičovstvo – narcizmus – sebaaprezentácia* výskumníci W. Hart, K. Richardson, G. K. Tortoriello, Ch. J. Breeden (2019) definujú narcizmus ako patologický stav, ktorého charakterizuje prehnaná až chorá sebaláska a chronické taktiky sebaaprezentácie. Vo virtuálnom priestore sa taktiky sebaaprezentácie realizujú prostredníctvom fotografií dieťaťa, ktoré rodič uverejňuje na sociálnu sieť. Podľa vyššie uvedených výskumníkov vzťah sharentingu a narcizmu je veľmi úzky. Fenomén digitálneho moderného rodičovstva sa dotýka aj výchovy 21. storočia. Jedinečné rodinné a rodičovské okamihy sú niektorými rodičmi verejne medializované. Digitálny rodič si sharentingom dokáže vytvoriť publicitu v masovo-komunikačných médiách. Deti sa tak stávajú *modernými deťmi*, ktoré žijú offline i online detstvo. Neustáleným aktívnym používaním informačno-komunikačných médií sa pre deti 21. storočia stávajú inteligentné zariadenia súčasťou ich života od útleho veku. Deti si dokonca vyžadujú interakciu s modernými technológiami. Pre súčasné deti sa kontakt s inteligentnými zariadeniami, prípadne virtuálnym priestorom stal normou. Je to niečo, čo charakterizuje súčasnú mladú generáciu, a preto je pre deti normálne, ak sú súčasťou offline i online sveta. Aj keď niektorí rodičia sharenting realizujú s dobrým úmyslom, výsledok sa im nemusí vždy vyplatiť. Výskum vedcov K. Verswijvel, M. Walrave, K. Hardies, W. Heirman (2019) zároveň odhalil, že niektorí rodičia svoje digitálne rodičovstvo obhajujú. Väčšinou sú to dôvody, ako napríklad *vlastná sebaaprezentácia; výmena rodičovských skúseností; potreba sociálnej podpory od iných digitálnych rodičov; možnosť archivovania detstva vlastných detí*

a pod. (Verswijvel et al., 2019). Je pravdou, že sociálne siete majú možnosť vytvárať fotoalbumy, napríklad Facebook okrem tejto možnosti zároveň na základe zdieľaných obsahov pripomína užívateľom aj spomienky. Táto forma archivovania fotiek detí a životných udalostí je pre rodičov sympatická, ale nie je vhodným a ani jediným riešením. Rodičia majú možnosť aj iným spôsobom archivovať výnimočné okamihy zo života svojich detí. Výskumne sa tiež potvrdilo, že *matky sú aktívnejšie vo zverejňovaní osobných fotografií zo života dieťaťa*, čo predstavuje takmer 157 obsahov, teda 79,2 %. Otcovia oproti matkám uverejňujú menej obsahov tohto typu, teda 41 obsahov, čo je 20,7 % (Kozinets, 2002). Poľská výskumníčka A. Brosch (2016) zrealizovala výskum, ktorého cieľom bolo predstaviť nový typ online aktivít rodičov týkajúcich sa ich detí. Na výskume sa zúčastnilo 168 poľských rodičov používajúcich Facebook. Výskum sa uskutočnil s využitím etnografie sociálnych médií. Výsledky ukázali, že fenomén digitálneho rodičovstva je medzi rodičmi bežnou praxou. Empiricky sa potvrdilo, že súčasní rodičia vychovávajú deti vo svete založenom na digitálnom prístupe. Rodičia tak čelia odlišným problémom v oblasti rodičovstva ako predchádzajúce generácie. V rámci rôznych diskusných skupín si rodičia môžu vymieňať názory týkajúce sa rodičovstva či výchovných problémov. Poľská výskumníčka zistila, že okrem túžby po sebareprezentácii sa u digitálnych rodičov vyskytli aj takí, ktorí začali byť aktívnymi na sociálnej sieti pre dôvody, akými sú napríklad *nuda; izolovanosť; osamelosť*, najmä matky na materskej dovolenke. Ďalším faktorom sharentingu je *forma sociálneho porovnania* (Brosch, 2016), ktorá súvisí s tým, že rodič informuje iných používateľov sociálnej siete o rodičovstve v tom najširšom zmysle. Túžba rodičov informovať online priateľov, *akými sú rodičmi; ako sa dokážu o dieťa postarať; ako sa dieťa pri nich cíti* sa na sociálnych sieťach prezentuje primárne cez fotografie, lebo sú spomedzi všetkých obsahov najviac viditeľné. Ide o najrýchlejší spôsob poskytnutia základných informácií, ktoré rodič považuje za dôležité, a o ktorých chce, aby vedelo okolie. Cez fotografiu online používatelia dokážu v priebehu pár sekúnd odhadnúť *sociálny status rodiča; uspokojenie potrieb dieťaťa; aktuálnu (ne)priaznivú situáciu, v ktorej sa dieťa nachádza, jeho emócie* a pod. Výsledky poľskej výskumníčky odhalili, že matky sú oproti otcom ochotnejšie zverejňovať na sociálnej sieti fotografie svojich detí (Brosch, 2016), čo potvrdzuje aj výskum R. V. Kozinetsa (2002). Zároveň výsledky spomínaných výskumníkov potvrdzuje i výskum vedcov S. Udenze, O. Bode (2020). Na základe výsledkov výskumu poľskej výskumníčky sa zistilo, že až 95,6 % na Facebooku tvoria fotografie z kategórií: *denný život; výlety; špeciálne udalosti*, pričom až 67,3 % rodičov zdieľalo aspoň jednu fotografiu svojho dieťaťa, ktorú možno považovať za nevhodnú (Brosch, 2016). Na základe teoretického diskurzu k sharentingu autorov C. James, K. Davis, L. Charmaraman, S. Konrath, P. Slovak, E. Weinstein, L. Yarosh (2017) a L. Lazard, R. Capdevila, Ch. Dann, A. Locke, S. Roper (2019) ponúkame typológiu faktorov, pre ktoré rodičia sharenting realizujú:

1. zapáčiť sa; zaujať; upútať pozornosť na seba na sociálnej sieti, prostredníctvom vlastného dieťaťa, alebo
2. potreba zaujať užívateľov danej sociálnej siete, lebo to pramení z toho, že človek trpí narcistickou poruchou osobnosti.

C. James (2017), L. Lazard (2019) sa domnievajú, že druhá možnosť spôsobu, pre ktorý sa sharenting realizuje je pre jednotlivcov trpiacich narcistickou poruchou osobnosti ideálnou formou, akou naplniť vlastnú potrebu. Teóriu poskytnutú spomínanými odborníkmi môžeme vysvetliť tak, že ľudia s poruchou narcizmu sociálne siete vyslovene potrebujú, kým ľudia, ktorým nebola diagnostikovaná táto porucha ich využívajú ako možnosť, pri ktorej môžu: *využiť svoj voľný čas* a zároveň sa v rámci využitia voľného času *prezentovať a ukázať sa v lepšom svetle*. Do roku 2019 sa nevenovalo veľa pozornosti tomu, ako vnímajú dospelávajúci vlastné verejne zdieľané fotografie na profiloch ich rodičov (Verswijvel et al., 2019). Zmenu spôsobil prudký nárast digitálnych rodičov zverejňujúcich snímky z prenatálneho obdobia a od začiatku postnatálneho obdobia. Pri sebareprezentácii digitálni rodičia využívajú

na formovanie svojej vlastnej reprezentácie aj ďalšie osoby, ale najčastejšie svoje deti. Na základe toho G. Ouvrein, K. Verswijvel (2019) explikujú teóriu riadenia impresií, ktorá pozostáva z dvoch etáp: 1. predná etapa – *idealizovaná sebaaprezentácia človeka, ktorá sa zobrazuje ostatným* a 2. zadná etapa – *popisuje súkromné ja, pričom tieto informácie sú pre ostatných skryté*. V roku 2014 zverejnila Michiganská univerzita výsledky výskumu uskutočneného na vzorke 569 rodičov detí vo veku 0 – 4 rokov. Preukázalo sa, že 56 % matiek a 34 % otcov má na sociálnych sieťach potenciálne trápne a citlivé informácie o vlastných deťoch. Viac ako 70 % rodičov uviedlo, že poznajú ďalších rodičov, ktorí zdieľajú informácie, ktoré môžu dieťaťu ublížiť (Kopecký et al., 2020). Na základe uvedených výskumov možno badať rapidný posun hranice realizovania sharentingu, ktorý sa v mnohých prípadoch začína tesne pred pôrodom alebo krátko po ňom. V súčasnej dobe sledujeme aktívnejší nárast digitálneho rodičovstva ako pred rokmi. Ukazuje sa, že na zdieľanie obsahov je pre používateľov aktuálne výhodnejší Instagram oproti Facebooku. A to z dôvodu, že Instagram je aplikácia, ktorá bola primárne vytvorená za účelom umožnenia zdieľania fotografií. Fenomén digitálneho rodičovstva je pre niektorých rodičov výhodný, ale zároveň je rizikový. Pre svoju rizikovosť môže mať veľmi negatívne následky na jeho obeť – deti. V nasledujúcej časti príspevku venujeme pozornosť sharentingu a jeho rizikám.

2. Sharenting a jeho riziká

Jadrom problému digitálneho rodičovstva je okrem zdieľania fotografií, na ktorých je dieťa, aj každé bližšie okomentovanie udalostí z jeho života. Touto kombináciou – verejným užívateľským profilom, vrátane zverejnených fotografií detí, bližším popisom (napr. koľko má rokov, akú materskú školu navštevuje a pod.), rodič otvára brány **internetovým predátorom**. Predátori majú k dispozícii hneď niekoľko informácií o zákonnom zástupcovi a jeho dieťati. Veľkým rizikom digitálneho rodičovstva je, že väčšia časť uverejnených obsahov na sociálnych sieťach dlhodobo ostáva. Možnosť *stiahnutia si fotografie; šírenie bez dovoľenia; založenie falošného profilu* a pod. sú procesy, ktoré kyberpriestor umožňuje komukoľvek. Fotografia dieťaťa môže byť zneužitá niekoľkými osobami, a to v krátkom čase. Keďže virtuálny priestor, ale najmä sociálne siete sú využívané neobmedzeným množstvom aktívnych používateľov, o to viac hrozí riziko digitálnej traumy. Medzi tých, ktorí digitálnu traumu spôsobujú, patria:

- a) **agresor** – osoba páchajúca internetové násilie akoukoľvek formou alebo kombináciou foriem, ktoré obeť zraňujú, predovšetkým psychicky a obeť bytostne sužujú. Do tejto kategórie zaraďujeme aj **sexuálneho agresora**. Ide o osobu, ktorá vyvíja sexuálny nátlak na obeť, a to prostredníctvom patologického sexuálneho správania/konania. V kyberpriestore je obeť agresorom atakovaná prostredníctvom správ, odkazov obsahujúcich sexuálne narážky proti vôli obeť.
- b) **Pedofilná osoba** – je sexuálne orientovaná bytosť na maloleté osoby. Sexuálny deviant má silnú potrebu nadväzovať vzťahy s deťmi a táto voľba sexuálneho objektu je jeho primárnou vlastnosťou. Na internete si vyhľadáva deti alebo obsahy, na ktorých sú zobrazené sexuálne nezrelé osoby. V súčasnosti v súvislosti s pedofiliou v kyberpriestore sa do popredia dostáva kybergroomer. Je to osoba, ktorá si vytipuje najčastejšie maloletú osobu, s ktorou sa snaží nadviazať a udržiavať dôverný vzťah. Cieľom páchatel'a je využiť dieťa na uspokojenie svojich vlastných potrieb. Kybergroomer manipuluje dieťa k postupnému odhaleniu jeho identity, ale i intímnych častí tela.
- c) **Romantický/vzťahový/sobášny podvodník** – osoba, ktorá si vytipuje najčastejšie maloletú, prípadne mladistvú osobu, po celý čas ju manipuluje, buduje si s ňou veľmi priateľský vzťah. Je tu silný motív získať si dôveru od obeť za účelom podvodu. Prípadné predstierané vzťahy či manželstvá nie sú platné, lebo podvodník tým získava

výhody pre seba (migrácia; získanie občianstva; zabezpečenie životných potrieb; popretie sexuálnej orientácie a pod.).

- d) **Osoba z oblasti sexbiznisu** – osoba, ktorá sa profesionálne orientuje na erotické služby. Vo vzťahu k online priestoru a zneužitiu fotografií, videí ide o osobu vyrábajúcu, propagujúcu alebo predávajúcu (detskú) pornografiu.

Uvedená typológia osôb – tzv. **internetových predátorov** sa často vyskytuje aj kombinovane. Jedna a tá istá osoba môže vystupovať aj ako agresor, vrátane sexuálneho agresora, kybergroomera alebo osoby z oblasti sexbiznisu. Rodičia môžu zverejnenými fotkami vlastných detí vytvárať základňu pre útoky predátorov. Predátori môžu zneužiť obsahy zdieľané rodičmi, predovšetkým fotky, videá či účty detí. Predátormi zneužívané obsahy môžu zapríčiniť aj spomínanú digitálnu traumu. Praktizovanie sharentingu napomáha predátorom zmocniť sa a vlastniť fotografie dieťaťa, ktoré im nepatria, a ktoré budú využité na rôzne účely. Online predátori prostredníctvom verejne zdieľaných profilov majú ideálnu možnosť stiahnuť si zverejnené obsahy a manipulovať s nimi. Psychiater E. Aboujaoude (2015 In: Siibak 2019) nazval toto správanie digitálnym únosom, čo znamená, že niekto zneužije zdieľaný obsah na rôzne účely. Predátor dokáže fotky dieťaťa využiť aj na nasledujúce účely:

- a) predátor fotografie dieťaťa bude využívať na uspokojenie vlastných potrieb, čo súvisí s pedofiiliou;
- b) predátor nimi obohatí vlastný profil, pričom sa môže vydávať za príbuznú osobu daného dieťaťa, respektíve môže klamať svojich online priateľov, že dieťa patrí jemu;
- c) predátor vytvorí falošný profil, ktorý bude presýtený fotkami daného dieťaťa, čím tak vytvorí dojem, že dieťa je vlastníkom a správcom daného účtu;
- d) predátor môže ukradnutú fotografiu nelegálne šíriť v kyberpriestore (Siibak, 2019).

Zverejnenie citlivých informácií dieťaťa sa v kyberprostredí môže rýchlo zneužiť na rôzne nelegálne záležitosti, prípadne kyberšikanovanie a kybergrooming. Na základe štúdií (Brosch, 2016; Liu et al., 2016; Siibak & Traks, 2019; Udenze & Bode, 2020; Verswijvel et al., 2019) ponúkame nami zostavené oblasti sharentingu, ktoré na dospievajúcich pôsobia zraňujúco:

- a) boli fotení pri tých najintímnejších okamihoch;
- b) keď sa rodičia o tie najcitlivejšie nezabudnuteľné okamihy podelili s obrovským publikom na sociálnej sieti, najmä ak rodičia povolili možnosť verejného zdieľania fotografií;
- c) keď sa pod fotografiami objavili komentáre negatívneho charakteru, ktorých cieľom bolo vysmiať či ponížiť dieťa, prípadne rodiča.

Akékoľvek duševné otrasy spôsobené digitálnym rodičovstvom sa môžu premietnuť do vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Problémy so vzťahovou väzbou ovplyvňujú aj samotný edukačný proces. Napätá atmosféra a konflikty v rodinnom prostredí spôsobujú, že niektoré deti sa nedokážu sústrediť na učenie. Nedostatočná príprava na hodiny sa následne premietne i do zhoršeného školského prospechu. Pod vplyvom spomenutých faktorov sa dieťa môže prejavovať problémovým či opozičným správaním voči autoritám (učiteľom, vychovávateľom). V edukačnom procese sa to môže prejavovať neznášanlivosťou autorít, nerešpektovaním pravidiel, agresiou, prípadne porušovaním sociálnych noriem v skupine, v ktorej vyučovanie prebieha. Problémy spôsobené sharentingom sa premietajú aj do medziľudských vzťahov. Medzi deťmi a rodičmi sa môžu vyskytnúť konflikty zapríčinené komunikačnými problémami. Pod vplyvom emócií môžu rodičia vo výchove používať rôzne formy trestu, prípadne zmenia výchovný štýl, ktorý bude vyhovujúci pre nich, ale nie pre deti. Pre dospelých môže byť sharenting prirodzenou súčasťou, ale sú to deti, ktoré sú v kyberpriestore vystavené možnému nebezpečenstvu. V niektorých prípadoch následky sharentingu nemusia predstavovať riziko pre rodičov či deti. Avšak nedá sa s istotou vylúčiť, že zdieľané obsahy nebudú nikdy zneužívané.

Záver

Výskumy potvrdzujú, že radosť z príchodu dieťaťa, čo je výnimočnou životnou udalosťou pre rodičov, sa nekontrolovateľne premietla aj do sociálnych médií. Hranica medzi dobrým úmyslom – pravou radosťou – vzťahu medzi narcistickým zverejňovaním je tenká a mnohí sa preto stali závislí od pozornosti tohto druhu. Rizikom sharentingu je, že rodičia vystavia svoje dieťa obrovskému verejnemu publiku na sociálnych sieťach. Čo sa dá s istotou potvrdiť je, že pozitívna aj negatívna spätná väzba sa môže objaviť najčastejšie vo forme komentárov. Veľmi časté sú formy kyberšikanovania (ponižovanie; výsmech; urážanie; nepovolené šírenie obsahov a pod.). Negatívna spätná väzba môže najmä dieťa psychicky sužovať. V rámci predmetov alebo prierezových tém, napríklad výchova k manželstvu a rodičovstvu; mediálna výchova; etická výchova je potrebné upovedomiť žiakov o všetkých výhodách, nevýhodách internetu a možných online hrozbách. Škola po rodine môže pôsobiť preventívne aj v tejto oblasti. Najrýchlejšou a najúčinnjšou stratégiou je čas vyhradený tejto problematike. A to buď učiteľmi alebo lektormi, ktorí by deťom v rámci prednášok priblížili výhody, nevýhody a riziká internetu. Vzhľadom na rapídny progres trávenia času v kyberpriestore je dôležité, aby authority (rodičia; učitelia; vychovávatelia) posilňovali u detí vedomosť, že ich hodnota nezávisí od počtu priateľov; lajkov; kladných komentárov; zdieľaní na sociálnej sieti. To isté platí aj pre rodičov. Sharenting pre svoju rizikovosť môže deti citovo zraniť. Pri niektorých zdieľaných obsahoch môžu pociťovať nepríjemné pocity, čo sa premieta aj do vzťahov medzi rovesníkmi. Deti sa môžu stať obeťou tradičného šikanovania, ktoré sa môže preniesť aj do virtuálneho priestoru. Nástrahy kyberpriestoru môžu negatívne ovplyvniť aj sebavedomie detí. Je potrebné, aby škola venovala pozornosť sharentingu a aby učitelia boli oporou pre deti, ktoré sa nevedia s týmto typom rodičovstva vysporiadať. Deťom je potrebné vysvetliť, že za zverejnené obsahy nenesú žiadnu zodpovednosť, a preto sa nemusia za seba hanbiť. Veľmi účinná je spolupráca školy s rodičmi. Niektorí rodičia si neuvedomujú, čo spôsobujú sharentingom, a preto učitelia môžu rodičom priblížiť všetky jeho riziká a negatívne dopady na deti.

Literatúra

- BLUM-ROSS, A., & LIVINGSTONE, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110–125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- BROSCH, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review*, 43(1), 225–235.
- GUGGISBERG, M. (2020). Sexually explicit video games and online pornography – The promotion of sexual violence: A critical commentary. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101432. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101432>
- HART, W., RICHARDSON, K., TORTORIELLO, G. K., & BREEDEN, C. J. (2019). Revisiting profiles and profile comparisons of grandiose and vulnerable narcissism on self-presentation tactic use. *Personality and Individual Differences*, 151, 109523. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109523>
- HOLLÁ, K. (2017). *Detekcia kyberagresie—Kyberšikanovania a sextingu*. PF UKF. https://www.library.sk/arl-umb/sk/detail-umb_un_cat.8-0259031-Detekcia-kyberagresie-kybersikanovania-a-sextingu/
- JAMES, C., DAVIS, K., CHARMARAMAN, L., KONRATH, S., SLOVAK, P., WEINSTEIN, E., & YAROSH, L. (2017). Digital Life and Youth Well-being, Social Connectedness,

Empathy, and Narcissism. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S71–S75.
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758F>

KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., AZNAR-DÍAZ, I., & ROMERO-RODRÍGUEZ, J.-M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. *Children and Youth Services Review*, 110, 104812.
<https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.104812>

KOZINETS, R. V. (2002). The Field behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61–72.
<https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.61.18935>

LAZARD, L., CAPDEVILA, R., DANN, C., LOCKE, A., & ROPER, S. (2019). Sharenting: Pride, affect and the day-to-day politics of digital mothering. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(4), e12443. <https://doi.org/10.1111/spc3.12443>

LIU, C., ANG, R. P., & LWIN, M. O. (2016). Influences of narcissism and parental mediation on adolescents' textual and visual personal information disclosure in Facebook. *Computers in Human Behavior*, 58, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.060>

OUVREIN, G., & VERSWIJVEL, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth Services Review*, 99, 319–327. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2019.02.011>

SIIBAK, A. (2019). Chapter 6. Digital parenting and the datafied child. In *Educating 21st Century Children*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/educating-21st-centurychildren_b7f33425-en

SIIBAK, A., & TRAKS, K. (2019). The dark sides of sharenting. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 11(1), 115–121. https://doi.org/10.1386/cjcs.11.1.115_1

UDENZE, S., & BODE, O. (2020). *Sharenting in Digital Age: A Netnographic Investigation*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14790.29761>

VERSWIJVEL, K., WALRAVE, M., HARDIES, K., & HEIRMAN, W. (2019). Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review*, 104, 104401. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2019.104401>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Monika Židová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: monika.zidova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

SÚČASNÁ RODINA

Laurencia BAJCUROVÁ, Natália BEREZNÁ, Silvia MARCINOVÁ,
Andrea PINTEŠOVÁ

Abstrakt: Rodina predstavuje pre každého človeka primárne sociálne prostredie. Súčasný typ rodiny, ako ho dnes poznáme, sa dlhé roky formoval. Preto, ak si chceme priblížiť súčasnú rodinu, musíme sa zamerať aj na jej krátku históriu a vývoj. Taktiež si vymedzíme aj základné znaky dnešnej rodiny. Štatistiky o sobášnosti, rozvodovosti či pôrodnosti nám priblížia ich konkrétnejší vývoj. Porovnáme si zmeny terajška oproti minulosti, čo sa výrazne zmenilo a čo až tak nie. Popíšeme si tiež príčiny, dôvody a iné zaujímavosti. V rámci nášho prieskumu sa zameriame na otázky týkajúce sa rodiny. Odpovede tak následne porovnáme so štatistikami.

Kľúčové slová: rodina, sobášnosť, rozvodovosť, pôrodnosť, štatistiky

Úvod

V súčasnosti sú ľudia vystavení neustálemu stresu a tlaku z okolia, žijú urýchlým spôsobom. Napätie s nimi čoraz viac spolunažíva, nie a nie sa ho zbaviť. Sú už unavení z neustáleho kolotoča všedných dní, v ktorých plnia očakávania druhých. Celý tento spoločenský „dokonalý“ systém už väčšine prerastá cez hlavu. Pomaly, ale isto ničí ľudské vzťahy. Komunikácia sa stáva neúplnou a strnulou. Vzťahy sú čoraz viac komplikované, sú nevytrvalé. Muži a ženy čelia vlastnej netrpezlivosti. Uprednostňujú ego nad potreby vzťahu, žiarlivosť nad pochopenie či hnev nad láskavé slovo. Ale vždy nad tým všetkým je jediným víťazom láska. Tá nesmiernym spôsobom ovplyvňuje životy vôkol nás. Pretože ľudia, ktorých vďaka nej spoznáme, vedia ovplyvniť etapy nášho života už navždy.

1. Teoretické vymedzenie

Rodina sa považuje za najstaršiu inštitúciu. V priebehu dejín prešla zložitým vývojom, ktorý ju ovplyvnil.

Dnešnú rodinu charakterizujú nasledovné znaky:

1. Je nukleárna (jadrová), pretože pozostáva z niekoľko ľudí tvoriacu jej jadro.
2. Je manželská, pretože manželia sú rodičia svojich detí, resp. sa starajú o prisвоенé deti alebo o deti z predchádzajúcich manželstiev.
3. Dvojgeneračná rodina pozostáva z generácie rodičov a detí.

Týmito troma znakmi sa súčasná rodina líši od rodiny, ktorú označujeme za tzv. veľkú alebo viacgeneračnú rodinu.

4. Intímne vzťahová rodina funguje ako „súkromný priestor“.
5. Privátna individualizácia znamená možnosť rozhodovať sa, nieť za svoje rozhodnutie zodpovednosť. A týmto sa vyvíja jedinec ako svojbytná osobnosť.

Súčasný prevládajúci typ rodiny sa začal formovať pri nástupe priemyselnej revolúcie. Od tej doby ju však významne ovplyvnili aj iné udalosti. Sullerotová (1998) sa zameriava na vývoj rodiny po 2. svetovej vojne a rozlišuje nasledujúce tri obdobia:

1. obdobie (1945 – 1964)

V prvom období narastala sobášnosť a klesal vek, v ktorom sa uzatvárali manželstvá.

Významným prejavom tejto doby bol tzv. „**baby boom**“, ktorý nespočíva len v náraste pôrodnosti, ale aj vo vzťahu k dieťaťu. Ide o uvoľnenie disciplíny a autoritatívneho vedenia. Táto tendencia je charakterizovaná ako **pedagogický pedocentrizmus** (dieťa samo určuje ako má byť vychovávané).

2. obdobie (1964 – 80. / 90. roky)

V druhom období začína **pokles pôrodnosti a sobášnosti**, uvedomenie si dôležitosti materiálnych potrieb a emancipácie žien. Pre toto obdobie je charakteristická **kríza rodiny**. Napríklad deti vyrastajúce len s jedným rodičom, nezosobášené manželstvá alebo alternatívne formy života mužov a žien, rodičov a detí.

3. obdobie (80. / 90. roky – súčasnosť)

Plné rozvinutie tretieho obdobia nás ešte len čaká a poznamená celú našu kultúru. Môžeme čakať **problémy**, ako:

- pokles sobášnosti a pôrodnosti;
- zvyšovanie veku, pri vstupovaní do prvého manželstva;
- viac neúplných rodín;
- nárast ľudí, ktorí majú deti bez oficiálneho sobáša;
- nárast rozvodov;
- klesajúci počet ľudí, ktorí sa po rozvode opäť oženia / vydajú;
- pri živote bez otca budú často problémy s identifikáciou chlapcov s mužským vzorom;
- dodnes tomu bolo tak, že medzi starými rodičmi bolo stabilné manželstvo, cez ktoré mali vnúčatá možnosť vidieť tradičné rodinné zomknutie. Keď ale dorastú do role starého rodiča páry s oslabenými rodinnými vzťahmi, nedostane sa k deťom priama skúsenosť s týmito hodnotami rodinného zväzku.

Na druhej strane budú rodinné zväzky a ich alternatívy **otvorenejšie** voči sociálnemu okoliu. Viac pozornosti sa bude venovať známym, priateľom, vzájomne si pomáhajúcim ľuďom.

2. Štatistiky

2.1 Sobášnosť

Charakteristika sobášnosti obyvateľstva SR

Počet sobášov stále narastá a významným indikátorom vývoja sobášnosti je priemerný vek sobášiacich sa. Slovenská republika patrila medzi krajiny, kde bol pre obyvateľstvo typický veľmi skorý vstup do manželstva. Od roku 1996 sa priemerný vek snúbencov zvýšil.

Úhrnná sobášnosť slobodných mužov a žien podľa krajov SR

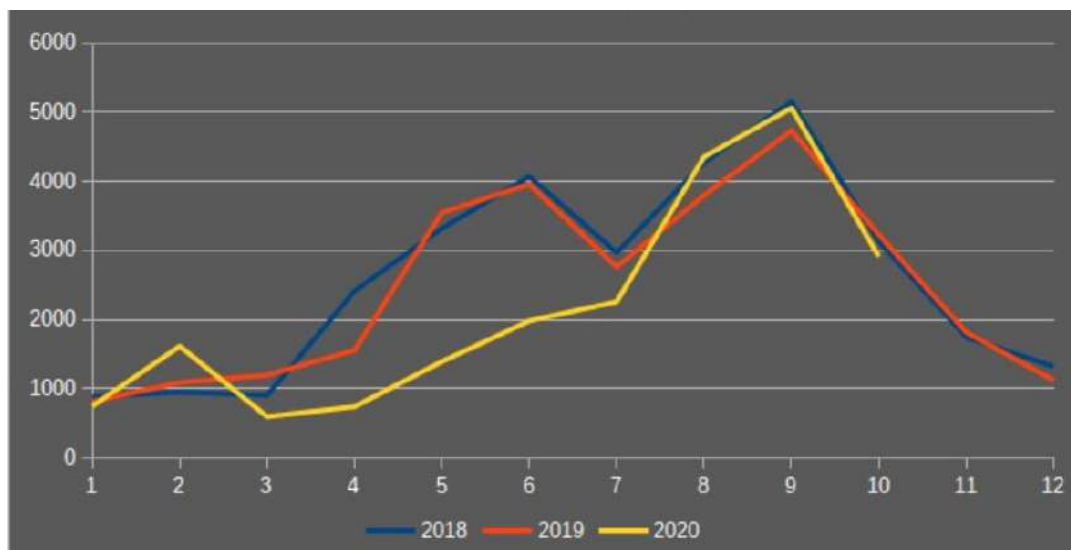
Najvyššiu intenzitu sobášnosti dosahovali muži i ženy s trvalým pobytom v Prešovskom kraji. Dlhodobu priaznivú situáciu z pohľadu sobášnosti slobodných mužov a žien na Slovensku je od začiatku 21. storočia v Banskobystrickom, Nitrianskom aj v Trnavskom kraji.

Lockdown a jeho dopad na sobášnosť

Jarný lockdown začal v polovici marca minulého roka a postupne sa uvoľňoval až do júna, čo prinieslo výrazné zníženie sobášnosti. Počet sobášov v mesiacoch marec 2020 až jún 2020 klesol v porovnaní s rovnakým obdobím roka 2019 o 54%.

V období január až október 2020 bolo reportovaných 21 689 sobášov. V porovnaní s rovnakým obdobím roka 2019 je to až o 19% menej a v porovnaní s rokom 2018 je to o 23% menej. Časť

sobášov bola odložená na neskôr, keď sa daná situácia s koronavírusom zlepší a opäť sa budú môcť realizovať veľké svadby. Zníženie sobášnosti nie je pozitívna správa, pretože manželstvo je tou inštitúciou, ktorá pomáha prekonávať náročné životné situácie.



Graf č. 1: Počet sobášov v SR podľa mesiacov

Zdroj: Štatistický úrad SR

2.2 Rozvodovosť

Vývoj rozvodovosti v SR

Medzi rokmi 1990 až 2017 došlo na Slovensku k nárastu rozvodovosti na úroveň historického maxima, ale zároveň zhruba v posledných 10 rokoch nastalo aj pozvoľné znižovanie rozvodovosti, pričom ide o najdlhšie trvajúci pokles rozvodovosti.

Príčiny rozvratu manželstva

Medzi najčastejšie príčiny rozvratu manželstva patrí rozdielnosť pováh a záujmov manželov. No a medzi tie najzávažnejšie nevera, alkoholizmus, finančné ťažkosti či domáce násilie, spáchanie trestného činu, sexuálne nezhody, neplodnosť,... Avšak treba podotknúť, že nie vždy muž a žena uvedú pravú príčinu. To znamená, že nie vždy sa priznajú k dôvodu ich rozvodu, a preto môžu byť údaje skreslené.

Miera rozvodov v krajinách sveta

1. miesto obsadil Kazachstan, ktorý vedie s 19% mierou rozvodovosti. Za ním nasleduje Rusko s 11,5% (ľudia sú tu schopní rozviezť sa kvôli banalitám, ako napr. pri hádke o domácnosť, kto umyje riad, sa manželia niekedy tak pohádajú, že ich to dovedie až k rozvodu). Ďalej nasleduje napr. Kuba-11%; Dominikánska republika-9,3%; Estónsko-8,4%; Ukrajina-8%; Anglicko-6,6%. Na 13. mieste skončila Česká republika so 6,5% mierou rozvodovosti, Kanada-5,3%; Nemecko-5%; Egypt-4,3%. Slovákom patrí 28. miesto so 4,2%.

Lockdown a jeho dopad na rozvodovosť

Je zjavné, že pokles rozvodov súvisí s obmedzením činnosti súdov. Očakáva sa, že v roku 2021 počet rozvodov oproti vlaňajšku narastie za predpokladu, že budú sudy pojednávať. Odborníci tvrdia, že vynútené trávenie množstva spoločného času prehĺbi rozpory medzi manželmi. Avšak počty rozvodov a návrhov sa znížili o vyše 10% oproti rokom 2019 a 2018. Z týchto údajov sa zdá, že pandémie koronavírusu a s ňou spojené obmedzenia budú mať skôr pozitívny vplyv na stabilitu manželstva a znižovanie rozvodovosti.

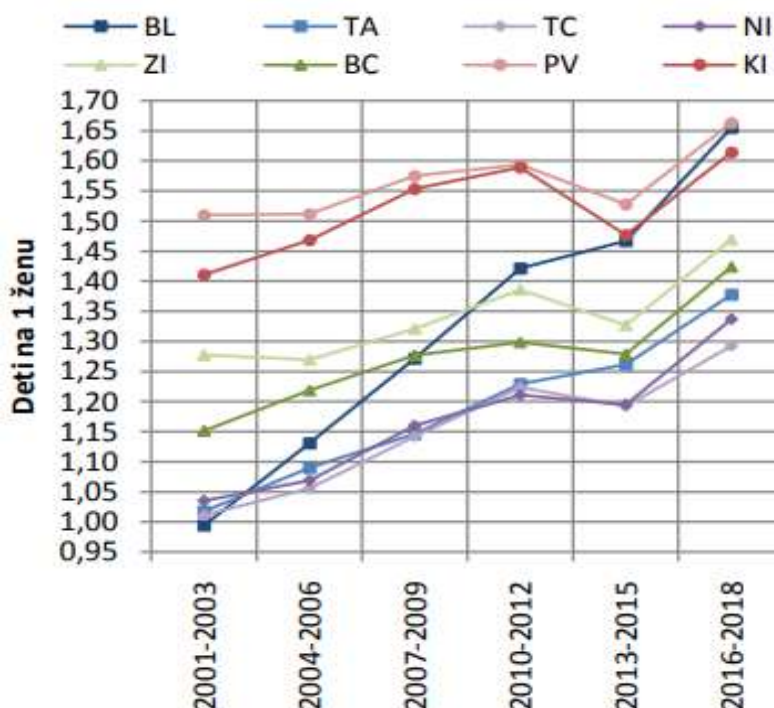
2.3 Pôrodnosť a plodnosť

Zatiaľ čo na konci 80. rokov by sa 1 žene narodili približne 2 deti, tak v roku 2002 sa hodnota dostala pod hranicu 1,2 dieťaťa na ženu, teda pod hranicu minima. Slovensko sa tak zaradilo medzi krajiny s tzv. extrémne nízkou plodnosťou vymedzenej úrovňou 1,5 dieťaťa na ženu. Z dostupných údajov z roku 2018 by na 1 ženu pripadalo už takmer 1,6 dieťaťa. V súčasnej dobe neregistrujeme žiadny okres s plodnosťou nižšou ako je 1 dieťa na ženu.

Kým ešte na začiatku 90. rokov ženy rodili svoje prvé dieťa vo veku približne 22,5 roka, tak na konci minulého storočia to bol už vek 24 rokov. Zatiaľ čo na začiatku 90. rokov bolo prvorodičiek do veku 25 rokov viac ako 39 %, tak v súčasnosti tento vek nepredstavuje ani pätinu. Do roku 2004 bola väčšina prvých pôrodov realizovaná do veku 26 rokov. Kým naopak dnes sa vo veku 30 a viac realizuje už približne 57 % pôrodov z celkovej úhrnnej pôrodnosti. Dnes sa však vek prvorodičiek kolíše, no v priemere to je okolo 28 rokov.

V každom kraji sa pôrodnosť mierne zvyšuje. Najvyššia pôrodnosť je v Prešovskom, Košickom a Bratislavskom kraji. V prepočte to vychádza 1,6 dieťaťa na ženu. No a naopak najmenej pôrodnosti sa vyskytuje v Trenčianskom a Nitrianskom kraji, kde je to 1,3 dieťaťa na ženu.

Podiel detí narodených mimo manželstva ešte na začiatku 90. rokov dosahoval menej ako 10%. V súčasnosti sa ich zastúpenie stabilizovalo na približne 40%. V mnohých prípadoch ide o deti narodené partnerom žijúcim v nezobášanom spoluzití tzv. kohabitácii.



Graf č. 2: Úhrnná pôrodnosť v krajoch Slovenska

Zdroj: INFOSTAT - Výskumné demografické centrum, 2019.

3. Prieskum

Nášho prieskumu sa zúčastnilo 111 respondentov vo veku od 17 do 28 rokov. Prieskum sme rozdelili na tri časti podľa toho, z ktorej časti Slovenska respondenti pochádzali, t. j. Západné, Stredné a Východné Slovensko. Zameriavali sme sa najmä na subjektívne názory respondentov ohľadom stúpajúcich a klesajúcich kriviek sobášnosti, rozvodovosti a pôrodnosti.

V otázke sobášnosti sa väčšina respondentov zhodla na klesajúcej tendencii. Do roku 2018 však bol mierny nárast sobášov. Na obhajobu klesajúcej tendencie uvádzali respondenti nedostatok financií, absentujúcu potrebu oficiálneho zväzku, uprednostňovanie kariéry, vzdelania, „voľnosti“, LGBT+, a tiež súčasnú situáciu týkajúcu sa ochorenia Covid-19. Odôvodnenia názoru stúpajúcej sobášnosti boli: jednoduchší rozvod v porovnaní s minulosťou, početné zásnuby v okolí, otázka náboženstva.

Ohľadom rozvodovosti sa respondenti vo svojich odpovediach takmer jednoznačne zhodli na stúpajúcej tendencii rozvodovej krivky. Do roku 2009 rozvodovosť stúpala, avšak odvtedy nadobudla klesajúcu tendenciu. Svoje mienky obhajovali dôvodmi ako jednoduchší rozvod v porovnaní s minulosťou, nedostatočná tolerancia medzi partnermi, uzavretie manželstva v mladom veku, spoločnosť akceptujúca rozvody, neochota sa usadiť, unáhlené manželstvá.

Keď porovnáme výsledky s najnovšími štatistikami, tak zistíme, že väčšina respondentov má mylnú mienku ohľadom poklesu pôrodnosti (od roku 2012 stále stúpa). Odôvodnenia respondentov ohľadom klesajúcej pôrodnosti boli: kariéra, finančná nestabilita, menší sociálny tlak na ženu, viac potratov, antikoncepcia, problém otehotnieť, LGBT+. Odôvodnenia ohľadom stúpajúcej pôrodnosti boli: pokročilé zdravotníctvo, zakladanie rodín v mladom veku, viac neplánovaných tehotenstiev, Covid-19.

Záver

Súčasný prevládajúci typ rodiny sa začal formovať už dávno v minulosti a výrazne ho ovplyvnili všetky významné udalosti, ako je priemyselná revolúcia, či vojna. Vďaka týmto negatívnym javom, práve dnes poznáme rodinu takú, aká je. Sobášnosť má veľmi dôležitú funkciu v reprodukcii obyvateľstva. Vplyv rôznych faktorov nám poukazuje na to, ako ľudia odkladajú vstup do manželského zväzku. Tým pádom sa zvyšuje priemerný vek úhrnnej prvosobášnosti. Prevažná časť obyvateľstva je viazaná na rodinné prostredie uzavreté manželským zväzkom. Z vývojového hľadiska na Slovensku nedošlo k výrazným zmenám, avšak súčasný vplyv pandémie COVIDU spomalil celkový nárast počtu sobášiacich sa. Za posledné desaťročia sme si všimli, ako krivka rozvodovosti postupne narastala, no vzápätí mierne klesala. Súčasná COVID doba však napomohla k jej ustálenosti. Počet rozvodov sa tak znížil. No sú tu prognózy typu, že práve po ustálenosti COVIDU sa rozvodovosť zvýši. Pôrodnosti, svojim spôsobom, taktiež praje doba koronavírusu. Oproti minulosti bádať, že priemerný vek prvorodičiek sa výrazne zvýšil a počet detí na jednu matku sa naopak výrazne znížil. Avšak celková pôrodnosť sa mierne zvyšuje. Náš prieskum preukázal, že väčšina respondentov vo veku od 17 do 28 rokov pochádza z úplných rodín, pričom majú jedného alebo dvoch súrodencov, s ktorými žijú v jednej domácnosti. Takisto uvádzali, že v budúcnosti by chceli mať manžela / manželku a deti, čo podporuje prognózy o náraste sobášnosti a pôrodnosti. Ohľadom pôrodnosti, sobášnosti a rozvodovosti sa respondenti majoritne zhodli, i keď ich väčšinová mienka v niektorých prípadoch nebola potvrdená.

Literatúra

- DUCHOVIČOVÁ, J. - KURINCOVÁ, V. a kol. 2012. *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-0144-5.
- HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada
- ŠPROCHA (ed.), B. - BLEHA, B. - GARAJOVÁ, A. - PILINSKÁ, V. - MÉSZÁROS, J. - VAŇO, B. 2019. *Populačný vývoj v krajocho a okresoch Slovenska od začiatku 21. storočia*. Bratislava : INFOSTAT - Výskumné demografické centrum, Centrum spoločenských a psychologických vied - Prognostický ústav SAV. ISBN: 978-80-89398-38-6.
- PODMANICKÁ (ed.), Z. - FOLTÁNOVÁ, N. - GALVÁNKOVÁ, A. - IVANČÍKOVÁ, Ľ. - KATERINKOVÁ, M. - KOČIS, M. - KRIŠKOVÁ, V. 2019. *ŠTATISTIKA V SÚVISLOSTIACH, Hlavné trendy vývoja sobášnosti v SR v roku 2018*. Bratislava : Štatistický úrad Slovenskej republiky. ISBN 978-80-8121-739-5.
- PODMANICKÁ (ed.), Z. - FOLTÁNOVÁ, N. - GALVÁNKOVÁ, A. - HAJDONIOVÁ, K. - CHVÍLOVÁ, M. - IVANČÍKOVÁ, Ľ. - KATERINKOVÁ, M. - KOČIS, M. 2018. *ŠTATISTIKA V SÚVISLOSTIACH, Hlavné trendy populačného vývoja v SR v roku 2017*. Bratislava : Štatistický úrad Slovenskej republiky. ISBN 978-80-8121-670-1.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky
- Menej sobášov a menej rozvodov. To je bilancia roku 2020. 11.01.2021. Dostupné z: <https://dennikstandard.sk/20409/menej-sobasov-a-menej-rozvodov-bilancia-roku-2020/>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Laurencia Bajcurová
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
e-mail: laurencia.bajcurova@student.ukf.sk

Titul, meno a priezvisko autora: Natália Berezna
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
e-mail: natalia.berezna@student.ukf.sk

Titul, meno a priezvisko autora: Silvia Marcinová
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
e-mail: silvia.marcinova@student.ukf.sk

Titul, meno a priezvisko autora: Andrea Pintešová
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
e-mail: andrea.pintesova@student.ukf.sk

ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKÉ PORADENSTVO PRI KYBERŠIKANOVANÍ

Karolína KUDLOVÁ

Abstrakt: *Práca sa zaoberá problematikou špeciálnopedagogického poradenstva pri kyberšikanovaní. Cieľom práce je objasniť a vysvetliť význam špeciálno-pedagogického poradenstva v prevencii kyberšikanovania jednak pre zainteresovanú profesiu špeciálneho pedagóga, ako aj pre ostatné pomáhajúce profesie so žiakmi v školských a mimoškolských zariadeniach.*

Kľúčové slová : *špeciálna pedagogika, poradenstvo, kyberšikanovanie, žiak so ŠVVP, online priestor*

Úvod

Posledné roky značne poznamenali život spoločnosti kvôli veľkému rozvíjaniu informačných a komunikačných technológií. Na základe daného dynamického rastu sa chtiac-nechtiac pozmenil aj spoločenský život. Táto éra zasiahla najmä životy detí a žiakov. Niektorí sa už do nej narodili, nepoznajú alebo si nevedia predstaviť život bez internetu. Stal sa prirodzenou súčasťou života. Prostredie internetu je oveľa viac špecifickým prostriedkom vzhľadom na jeho ľahkú dostupnosť, poskytovanie informácií či aktuálnosť, a to všetko s celosvetovým prepojením. Aj keď internet vyvoláva pocity nespočetných pozitívnych vlastností, ktoré by mali život uľahčovať, má aj svoje riziká. Súčasné zatvorenie škôl na celom svete zasiahlo viac ako 1,5 miliardy detí a mladých ľudí. Mnoho z týchto žiakov teraz študuje a viac sa socializuje online. Tým, že aj trávenie voľného času sa premiestnilo na virtuálne platformy, môže viesť ku rizikám, že žiaci budú zraniteľnejší. Zraniteľnejší práve voči kyberšikanovaniu. Každý žiak disponuje s inými sociálnymi, ekonomickými, psychologickými, mentálnymi dispozíciami. Vzhľadom na pozitívne rozrastajúcu multidisciplinaritu na školách, sa častejšie práve problematika šikanovania posúva do kompetencie špeciálneho pedagóga. Na základe rôznorodosti a inakosti žiakov s vývinovými poruchami alebo inými postihnutiami sa títo žiaci môžu ľahko stať obeťou šikanovania a v našej skúmanej problematike terčom kyberšikanovania. Naším cieľom je objasniť, a vysvetliť význam špeciálno-pedagogického poradenstva v prevencii kyberšikanovania jednak pre zainteresovanú profesiu špeciálneho pedagóga, ako aj pre ostatné pomáhajúce profesie pracujúce so žiakmi v školských a mimoškolských zariadeniach.

1. Špeciálnopedagogické poradenstvo pri šikanovaní a kyberšikanovaní

Posilnenie školského prostredia o odborníkov v rámci podporného tímu, vrátane školského špeciálneho pedagóga, vytvára predpoklad na väčšie možnosti realizácie aktivít v škole, zameraných na širokú prevenciu pred školskou neúspešnosťou, následne aj pred ťažkosťami osobnostnými či ťažkosťami v správaní. Tie zvyčajne úzko súvisia najmä s dlhodobými neriešenými ťažkosťami a neúspešnosťou žiakov v učení alebo aj v budovaní vzťahov. Ako následok je v čoraz väčšej miere výskyt sociálno-patologických javov ako je práve šikanovanie. Je dlhodobou známosťou, že včasné vyhľadávanie, zachytenie, prevencia a eliminácia negatívnych javov a možných ťažkostí žiakov pôsobí ako výrazná prevencia pred vážnejšími ťažkosťami a v konečnom dôsledku aj pred budúcou nezamestnanosťou, či neschopnosťou uplatniť sa v živote (Gandelová T., Skočíková, M., 2020). Šikanovanie a kyberšikanovanie

považujeme za neprijateľné správanie, za ktoré musia byť dospelí a žiaci zodpovední, preto by mali školy mať jasné a komplexné preventívne postupy zamerané na všetky formy šikanovania alebo obťažovania a zdôrazňovať prevenciu daných javov. Zdôrazňovať aj včasný, konzistentný zásah a asociálno-emocionálnu podporu obetiam a agresorom. Školskí psychológovia a aj školskí špeciálni pedagógovia môžu spolupracovať so žiakmi, s učiteľmi, a rodinami, aby zabezpečili, že každé dieťa sa bude cítiť v škole bezpečne. Prevencia šikanovania môže zvýšiť pocit bezpečia pre všetkých a pomôcť žiakom naučiť sa správať nenásilným spôsobom (Kudlová, K., 2020). Podľa Smernice č. 36/2018 Čl. 5 (3) je pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec povinný šikanovanie, alebo podozrenie naň bezodkladne riešiť a každej jeho obeti bezodkladne poskytnúť pomoc. Eliminovať kyberšikanovanie možno zabezpečiť aj intervenčnými opatreniami. Ako príklad uvádzame niektoré z nich, ktoré môže využiť aj špeciálny pedagóg: podporovanie pozitívneho využívania technológií, pracovaním na vytvorení školského prostredia, v ktorom kyberšikanovanie nebude medzi žiakmi tolerované ani považované ako niečo „cool“ alebo „in“, informovaním žiakov a rodičov o úskaliach kyberšikanovania, informovať ďalších pedagogických a odborných zamestnancov o úskaliach kyberšikanovania prostredníctvom online dotazníkov, realizovaním podujatí (seminárov, besied s odborníkmi) pre rodičov ohľadom online bezpečnosti žiakov, prejavom individuálnej pozornosti k všetkým podozreniam a skutočným prípadom kyberšikanovania na škole, vytvorením disciplinárnych dôsledkov kyberšikanovania, vytvorením formálneho postupu pri vyšetrovaní prípadov vytvorením anonymného systému evidencie, ktorý umožní žiakom a učiteľom nahlásiť prípady kyberšikanovania bez strachu z odplaty, vytvorením jasných pravidiel týkajúcich sa mobilných telefónov a ďalších prenosných elektronických zariadení (Hinduja, S., Patchin, J. W., 2010, In: Hollá, K. 2012).

2 Klíma triedy, soft skills a kyberšikanovanie

V tejto podkapitole chceme venovať pozornosť vplyvu kyberšikanovania a triednej klímy v spojitosti sociálnych a emocionálnych zručností a ako tieto zručnosti možno ovplyvňovať. Empirické dôkazy naznačujú vzťah medzi kyberšikanovaním a negatívnou sociálnou klímou triedy (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018; Veiga Simão et al., 2017, In: Kashy-Rosenbaum G., Aizenko, D., 2020). Štúdie preukázali, že obeť kyberšikanovania boli menej zapojené do vyučovania, menej „spoločensky“ akceptované ako osoby, ktoré neboli obeťami a mali negatívnejšie vnímanie celkovej klímy v triede v porovnaní so svojimi spolužiakmi, ktorí neboli obeťami. V konečnom dôsledku môže mať negatívne vnímanie klímy v triede spojené s viktimizáciou rovnako aj negatívne následky, medzi ktoré patrí aj triedne stiahnutie sa alebo odchod zo školy (Hinduja Patchin, 2013, Nickerson et al., 2014; Ortega-Barón a kol., 2016, Veiga Simão et al., 2017, In: Kashy-Rosenbaum G., Aizenko, D., 2020). V súlade s tým literatúra zdôrazňuje potrebu výskumu zameraného na psychologické javy v interakciách žiakov ako základ pre vytváranie pozitívneho prostredia v triede, aby sa zabránilo činom agresie vrátane kyberšikanovania (Olenik-Shemesh & Heiman, 2016, In: Kashy-Rosenbaum G., Aizenko, D., 2020). Štúdie zistili, že intervenčné programy zamerané na zníženie kyberšikanovania zlepšili klímu v triede. Pozitívny vplyv týchto intervenčných programov na klímu v triede sa pripisuje schopnosti riešiť širokú škálu medziľudských faktorov, čím sa podporujú pozitívne spoločenské vzťahy vo fyzickej, virtuálnej a sociálnej sfére. Preto je dôležité lepšie chápať kyberšikanovanie vo vzťahu k online spoločenskému životu v triede, triednej klíme a pocitu spolupatričnosti s cieľom identifikovať najviac významné faktory priamo a nepriamo súvisiace s kyberšikanovaním (Durlak & DuPre, 2008; Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, Hinduja & Patchin, 2013; Völlink, Dehue, McGuckin, & Jacobs, 2015; Livingstone & Sefton-Green, 2016; Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018, In: Kashy-

Rosenbaum G., Aizenko, D., 2020). Sumarizáciou názorov žiakov o pozitívnej klíme, ktorá je vyhovujúca a motivujúca, dospel E. Petlák (2006, In: Koštrnová, D., 2020) k tomu, že žiaci oceňujú školu a triedu, v ktorej sa nevyskytujú stresové situácie, žiaci majú možnosť vlastnej sebarealizácie, pocit, že pedagógom, vrátane špeciálnych pedagógov záleží na ich rozvoji, sú akceptovaní, prežívajú úspech a radosť zo svojej činnosti. Pedagógovia, vrátane špeciálnych pedagógov, sú ku všetkým spravodliví a žiak vždy vie, čo sa od neho očakáva a nie je prekvapený nepredvídateľnými požiadavkami. V triede sa postupom času ustávajú určité znaky správania. Každý žiak získava určitú pozíciu, zohráva rolu a nadobúda určitý status. Status ako miesto, ktoré má žiak v triede na základe svojich vlastností. V súvislosti s tým by sme spomenuli sociálne kompetencie, ktoré môžu mať vplyv na správanie žiakov. Sociálne kompetencie žiaka predstavujú zvládanie sociálnych situácií, problémových situácií, zastávanie sociálnej role a zvládanie interakcii nielen v triednom a školskom priestore, ale aj v tom virtuálnom. Spustenie agresívneho správania môže mať príčiny v mnohých prejavoch a spôsoboch správania. Tvorba bezpečnej sociálnej, vrátane triednej, ale aj virtuálnej klímy si vyžaduje venovať zvýšenú pozornosť nenápadným, často zanedbateľným prejavom správania žiakov, nakoľko musíme zdôrazniť, že kyberagresorom alebo kyberobeťou sa môže stať naozaj hocikto (Hollá, K., 2017). *„Sociálne a emocionálne kompetencie možno definovať ako vedomosti, zručnosti a postoje adekvátne aplikované na pochopenie a zvládnutie emócií pri prijímaní zodpovedných rozhodnutí, pri nadväzovaní a udržiavaní pozitívnych vzťahov v sociálnych kontextoch,* (CASEL In: Llorent, V. J., Farrington, D. P., Zych, I., 2020, s. 36). Sociálne a emocionálne kompetencie je možné rozdeliť na sebauvedomenie, sebaovládanie, sociálne povedomie, prosociálne vzťahové schopnosti a zodpovedné rozhodovanie (Zych et al., 2018, In: Llorent, V. J., Farrington, D. P., Zych, I., 2020). V súvislosti a vo všeobecnosti dané kompetencie nazývame ako mäkké zručnosti tzv. „soft skills“. Mäkké zručnosti definujeme ako interpersonálne zručnosti nevyhnutné pre osobný rozvoj. Zahrňajú zručnosti ako komunikácia, kritické a štruktúrované myslenie, riešenie problémov a konfliktov, schopnosť tímovej práce, zdvorilosť, česťnosť, empatia a iné. Tieto zručnosti by bolo vhodné odlišovať od technických alebo „tvrdých zručností“. Medzi tvrdé zručnosti tzv. „hard skills“ môžeme zaradiť tie, ktoré sa žiaci učia v škole a dajú sa ľahko vyčíslieť, ako napríklad známky (Neprašová, D.). Soft skills a hard skills sme charakterizovali ako „zručnosti“, aby sme zdôraznili skutočnosť, že je možné naučiť sa ich rozvíjať vhodným tréningovým úsilím a dajú sa aj kombinovať, aby sa dosiahli komplexné výsledky (Kechagias, K., 2011). Autori ako F. Sticca a kol. (2013) sa ešte hlbšie ponorili do úskalí mäkkých zručností, konkrétne sa zamerali na mieru empatie. Tá naznačuje, že agresori vykazovali nízku hladinu afektívnej empatie, ale chápali, že ich obeť sú šikanované. Kyberagresori vykazujú nízku úroveň afektívnej aj kognitívnej empatie, čo naznačuje, že nemusia vedieť, že sa obeť cítia šikanované (In: Elbedour, S., a kol., 2020). Na základe uvedeného považujeme za dôležité pochopenie vzťahu medzi školskou politikou a sociálnymi a emocionálnymi kompetenciami u žiakov, pretože dostatočná informovanosť môže pomôcť vyvinúť konkrétne postupy na zlepšenie klímy v škole (vrátane zlepšenia triednej klímy) a zlepšenia sociálnych a emocionálnych zručností.

Záver

Šikanovanie sa v spoločnosti vyskytuje od dávnej minulosti, zasahuje do všetkých oblastí spoločnosti. Dotýka sa dospelých, dospievajúcich, detí, vrátane detí a žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Tento problém sa často týka detí a žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Títo žiaci majú často ťažkosti nie len s učením, ale práve aj so socializáciou a začlenením v kolektíve, kde kvôli svojim odlišnostiam môžu byť zosmiešňovaní či vylúčení. Na základe toho bolo našim cieľom objasniť a vysvetliť význam

špeciálno-pedagogického poradenstva v prevencii kyberšikanovania jednak pre zainteresovanú profesiu špeciálneho pedagóga, ako aj pre ostatné pomáhajúce profesie pracujúce so žiakmi v školských a mimoškolských zariadeniach. Žiadne prostredie nie je zatiaľ dostatočne bezpečné a nikto nie je proti šikanovaniu, vrátane kyberšikanovania jednoznačne imúnny, preto je potrebné zdôrazňovať, že je možné tomuto rizikovému správaniu predchádzať. Tak isto je potrebné dať do pozornosti, že v špeciálno-pedagogickom poradenstve je kyberšikanovanie ešte málo prebádaná téma, preto na základe doterajších predbežných výsledkov prieskumu (K. Hollá, K. Kudlová, 2021) zastávame názor, že je nevyhnutné naďalej informovať a vzdelávať žiakov, pedagogických zamestnancov, rodičov aj širokú verejnosť o negatívnych vplyvoch spojených s online priestorom a možnostiach ich predchádzaniu, nakoľko by sme mali pracovať s faktom, že obeťou kyberšikanovania sa môže stať ktokoľvek.

Literatúra

- ARMSTRONG, S. 2008. *Teaching Smarter with the Brain in Focus*. New York: Scholastic, ISBN 978-0-545-02120-3.
- CONNELL, J. D. 2005. *Brain -based strategies to reach every learner*. New York: Scholastic, ISBN 0-439-59020-5.
- FEDEN, P. - VOGEL, R. 2003. *Methods of teaching – applying cognitive science to promote students learning*. In CONNELL, J. D. *Brain -based strategies to reach every learner*. New York: Scholastic, ISBN 0-439-59020-5.
- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., 2009. Prevencia a intervencia agresie, násilia a jeho konkrétnej podoby - školského šikanovania ako súčasť mravnej výchovy na základnej škole. [online], [cit. 2021-06-04]. Dostupné na internete: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.4702&rep=rep1&type=pdf#page=8>>
- ADELMAM, H.S., TAYLOR, L. 1994. On Understanding Intervention in Psychology and Education. [online], [cit. 2021-26-03]. Dostupné na internete: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/contedu/understandingintervention.pdf>
- CHISHOLM, J. F., 2014. Review of the Status of Cyberbullying and Cyberbullying Prevention. [online], [cit. 2021-04-04]. Dostupné na internete: <<https://jise.org/Volume25/n1/JISEv25n1p77.pdf>>
- ČERNÁ, A. a kol., 2013. *Kyberšikana : průvodce novým fenoménem* 1. vyd. – Praha :Brno : Grada Publishing : Masarykova univerzita, 2013. 150 s. ISBN 978-80-247-4577-0.
- DONATO, I., 2013. Teaching Social Skills to Prevent Bullying in Young Children. [online], [cit. 2021-12-04]. Dostupné na internete: <<https://www.stopbullying.gov/blog/2013/01/03/teaching-social-skills-to-prevent-bullying-in-young-children>>
- ELBEDOUR, S., et al. 2020 Cyberbullying: Roles of school psychologists and school counselors in addressing a pervasive social justice issue. *Children and youth services review*. [online],[cit. 2021-29-03]. Dostupné na internete: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919311478?casa_token=Kam9-ltH68MAAAAAA:xT3KWClQfZ_pHwXJM6AF5rE8NT-qq-wX32QT7Pi5SR3NmPLur47z_eBc9IwO8FScPmhGtbXBDw>
- ENDRÖDIOVÁ, L., 2015. Výkladový slovník základných pojmov školskej prevencie rizikového

chování. [online], [cit.2021-25-03]. Dostupné na internete:

<https://www.pppaspevysocina.cz/sites/default/files/prilohy/vykladovy_slovník_-_primarni_prevence.pdf>

HADJIKAKOU, K., PANAYIOTIS, P., 2012. Bullying and cyberbullying and deaf and hard of hearing children: A review of the literature. [online], [cit. 2021-03-04]. Dostupné na internete: <<http://ijmhd.org/index.php/ijmhd/article/view/14/13>>

HOLLÁ, K., 2012. Kyberšikana: Prevence a intervence jako aktuální výzva pro školy. Cyberbullying: Prevention and intervention as the current challenge for schools. [online], [cit. 2021-27-03]. Dostupné na internete:

<https://www.researchgate.net/publication/279183878_KYBERSIKANA_PREVENCE_A_INTERVENCE_JAKO_AKTUALNI_VYZVA_PRO_SKOLY_CYBERBULLYING_PREVENTION_AND_INTERVENTION_AS_THE_CURRENT_CHALLENGE_FOR_SCHOOLS>

HOLLÁ, K. 2017. Prevencia kyberagresie a kyberšikanovania. 1. vyd. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2017. 178 s. ISBN: 978-80-558-1210-6

JANKOVÁ, M., 2020. Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie. [online], [cit. 2021-05-04]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/17683.pdf>>

KASHY-ROSENBAUM, G., AIZENKO, D., 2020. Exposure to cyberbullying in WhatsApp classmates' groups and classroom climate as predictors of students' sense of belonging: A multi-level analysis of elementary, middle and high schools. [online], [cit. 2021-12-04]. Dostupné na internete: <<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S019074091930489X?token=3C5A65CF6A883E0826A522ED4A5288DBFC472457D042A9D5B4E519E9F15720D79D11790F8A49DB99172B16408B1D0826&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210415150811>>

KECHAGIAS, K., 2011. Teaching and Assessing Soft Skills. 1. vyd. Neapolis: Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis), 2011. 189 s. ISBN: 978-960-9600-00-2. Dostupné v PDF.

KOPECKÝ, K. a kol., 2015. Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2015. 172 s. ISBN 978-80-244-4868-8. Dostupné na internete: <<https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/75-rizikove-chovani-ceskych-a-slovenskych-deti-v-prostredi-internetu-2015-monografie/file>>

KOŠTRNOVÁ, D., 2014. Problematika šikanovania v školskom prostredí. [online], [cit. 2021-06-04]. Dostupné na internete:

<https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kostrnova_problematika_sikanovania_v_skolskom_prostredi.pdf>

KOWALSKI, R. M., TOTH, A., 2018. Cyberbullying among youth with and without disabilities. [online], [cit. 2021-03-04]. Dostupné na internete:

<<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40653-017-0139-y.pdf>>

KREJČÍ, V., 2010. Kyberšikana – kybernetická šikana. Olomouc. 2010. 72 s. ISBN 978-80-254-7791-5 >

KRIŽO, V., Individuálne vzdelávacie programy v praxi. [online], [cit. 2021-28-03]. Dostupné na internete: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/krizo_ivp-1470.pdf>

KUDLOVÁ, K., 2020. Program prevencie šikanovania pre jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia v sekundárnom stupni vzdelávania: [Bakalárska práca.]/ Nitra: PF UKF,

2020. 52s.

LLORENT, V. J., FARRINGTON, D. P., ZYCH, I., 2020. School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary. [online], [cit. 2021-15-04]. Dostupné na internete:

<<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2530380520300162?token=5A254986E2C684AB55184F44FBA8004809DB0844B91F84EC579715B2DCB4D450957D0BFBCB86F4659C0597BA807C194A&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210416174047>>

MCHUGH, M., 2017. Friendship at Any Cost: Parent Perspectives on Cyberbullying Children With Intellectual and Developmental Disabilities. [online], [cit. 2021-03-04]. Dostupné na internete:

<https://www.researchgate.net/publication/315923012_Friendship_at_Any_Cost_Parent_Perspectives_on_Cyberbullying_Children_With_Intellectual_and_Developmental_Disabilities>

NEPRAŠKOVÁ, D., 2018. Ako by mala pri šikanovaní škola postupovať? [online], [cit. 2021-09-04]. Dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/4617/ako-by-mala-pri-sikanovani-skola-postupovat>>

NEPRAŠKOVÁ, D. Mäkké zručnosti (soft skills) – prečo ich podporovať na vyučovaní? [online], [cit. 2021-09-04]. Dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/6531/makke-zrucnosti-soft-skills--o-ake-zrucnosti-ide-a-ako-ich-ucit>>

NUPPOPEN, R., 1998. What is counseling all about—: Basics in the counseling of health-related physical activity. [online], [cit. 2021-25-03]. Dostupné na internete:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073839919800010X?casa_token=CuBtTSZK4z8AAAAA:k-0bBUE8wEI0M8T1jzJ2TSIMZECpjVUc1AJOhSgfTuU7FOqetMB5RMpXsbv5-TbCVGzqnm0p7w>

SEJČOVÁ, E., 2012. Poradenstvo, poradenské prístupy a intervencie. [online], [cit. 2021-25-03]. Dostupné na internete:

<https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/24_-_5.pdf>

SCHULZ B., 2008. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. [online], [cit. 2021-12-04]. Dostupné na internete:

<<https://ir.nust.na/bitstream/10628/39/1/The%20Importance%20of%20Soft%20%20Skills-Education%20beyond%20academic%20knowledge.pdf>>

VÁGENROVÁ, K., et al. 2009. Minimalizace šikany : praktické rady pro rodiče. Praha : Portál s.r.o., 2009. 147 s. ISBN: 978-80-7367-611-7.

ŽOVINEC, E. 2013. Kompendium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva. 1. vyd. - Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2013. 157 s. ISBN 978-80-558-0468-2.

Bullying and Cyberbullying: Six Things Teachers Can Do. 2011. [online], [cit. 2021-15-04]. Dostupné na internete: <https://www.educationworld.com/a_curr/what-schools-can-do-to-stop-bullying.shtml>

Návrh koncepcie špeciálnopedagogického poradenstva, 2007. [online], [cit. 2021-25-03]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/198_koncepcia_spp.pdf>

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015. Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí.

[online], [cit. 2021-29-03]. Dostupné na internete: <<https://www.komposyt.sk/pre->

[odbornikov/odborne-zdroje/preview-file/priloha-10_upr1524.pdf](https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/spec-ped-poradenstvo-1210.pdf) >

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015.
Špeciálnopedagogicképoradenstvo. [online], [cit. 2021-24-03]. Dostupné na internete:
<<https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/spec-ped-poradenstvo-1210.pdf>>

Autor:

Bc. Karolína Kudlová:

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra Pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: karolina.kudlova@student.ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

KONCEPT AKTIVITY LIST SENIOROM

Justin TURZÍK

Abstrakt: *List seniorom predstavuje koncept sociálnej interakcie určený seniorom žijúcim v rezidenčných podmienkach. Jeho hlavným cieľom je sprostredkovanie písomnej formy komunikácie medzi účastníkmi iniciatívy s akcentom na špecifické aspekty problematiky osamelosti seniorov v kontexte sociálnej izolácie. Príspevok sa zameriava na podstatu tohto spôsobu vzájomného pôsobenia z hľadiska významu pre osobnosť seniora a širšie spoločenské súvislosti. Obraz relevancie aktivity dotvára jej pilotná realizácia.*

Kľúčové slová: *seniori, geragogika, medzigeneračné učenie, medzigeneračná solidarita, biografia, rezidenčné podmienky.*

Úvod

V čase, kedy je s cieľom ochrany zdravia potrebné prijímať opatrenia zamerané na izoláciu seniorov od ostatných členov spoločnosti, musíme hľadať náhradné možnosti nadväzovania sociálnych väzieb a udržiavania sociálnej interakcie.

Spoločenské akcie, ktoré smerujú k stabilizácii primeranej kvality života seniorov prostredníctvom medzigeneračnej interakcie tvoria neoddeliteľnú súčasť konceptu medzigeneračného učenia a naplňajú samotnú podstatu významu a funkcií sociálno-edukačných aktivít v cieľovej skupine starších ľudí.

Problematiku nárastu osamelosti starších ľudí v kontexte sociálnej izolácie je potrebné brať na zreteľ ešte väčšmi, keď sa týka seniorov žijúcich v rezidenčných podmienkach. Existuje viacero spôsobov realizácie alternatívnej formy sociálneho kontaktu. Informačno-komunikačné technológie nadväzujú spojenie veľmi promptne, no z hľadiska biografickej minulosti seniora často nemusia naplňovať ich očakávania či eliminovať negatívne pocity z prerušených sociálnych väzieb.

Ako vhodná alternatíva sa javí písanie listov. Prevažnú časť života seniorov bola táto forma písomnej komunikácie súčasťou ich vtedajšieho života. V súvislosti s konceptom bazálnej stimulácie ponúka vôňu a šuchot papiera či zážitok z adresovaného písaného textu, čiže vytvára hmatové, zrakové a čuchové podnety.

1. Osamelosť seniorov ako problém

Formálny aj neformálny sektor starostlivosti o starších ľudí prejavuje snahu o zabezpečovanie základných životných potrieb seniorov. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (2020) v odporúčaniach postupov a foriem pomoci a podpory seniorom v súvislosti so zvýšeným rizikom šírenia nákazy vírusom COVID-19 akcentuje úlohu mestských, miestnych a obecných úradov v kontexte poskytovania pomoci s nákupom potravín, drogérie, sanitárneho tovaru, liekov na elektronický recept a iné. Napriek tomu vnímajú vysoký nárast osamelosti seniorov, ktorí v procese sociálneho poradenstva sami vyjadrujú vo zvýšenej miere.

Život v rezidenčných podmienkach z hľadiska komplexnosti nezabezpečuje úplnú elimináciu pocitov osamelosti. Tá sa explicitne neviaže na počet ostatných osôb situovaných v príslušných

zariadeniach, ale na užší sociálny systém klientov (t. j. príbuzní, blízki ľudia), ich interakciu s týmto systémom a spôsob prežívania.

Nedostatočná miera saturácie psychosociálnych a duchovných potrieb predstavuje dôvod tejto akcelerácie. Saturovať by ich mala primárne rodina a blízke okolie. Sociálnu oporu však možno poskytovať aj v rezidenčných podmienkach, pričom spájanie medziludských vzťahov medzi klientmi a vytváranie sociálnych kontaktov „*môže mať výrazný pozitívny vplyv i na zdravotný stav seniorov*“ žijúcich v príslušných zariadeniach (Zimmermanová, 2012, s. 71).

Možno konštatovať, že adaptačné problémy v starobe závislé od miery sociability a adaptability jednotlivca akcelerujú práve v dramaticky meniacich sa spoločenských podmienkach. Z hľadiska sociálnej izolácie, zvýšeného strachu zo smrti a sprísnených pravidiel v zariadeniach starostlivosti o seniorov pokladáme za nevyhnutné saturovať individuálne, psychické a sociálne potreby, ktoré môžu vo výraznej miere spomaliť proces starnutia, resp. zmierniť jeho dôsledky. Dôležitá je najmä saturácia:

- Potreby stimulácie;
- Potreby orientácie a učenia;
- Potreby aktivity;
- Potreby citovej istoty a bezpečia;
- Potreby seberealizácie;
- Potreby otvorenej budúcnosti (Vágnerová, 2000 In: Határ, 2014).

Uplatnenie geragogiky v teoretickej a praktickej rovine je veľmi širokospektrálne. Pokladáme za veľmi redukcionistické a neobjektívne ponímať ju explicitne na úrovni vzdelávania seniorov. Prikláňame sa k názoru, že v empirickej a aplikačnej rovine sa zaoberá, okrem iného, rozdielnymi metódami starostlivosti o starších a starnúcich ľudí, optimálnymi životnými podmienkami a v neposlednom rade spoločenskými akciami zameranými na zvyšovanie kvality ich života (Špatenková, Smékalová, 2015).

Pre vyššie uvedené odôvodnenie vnímame ako podnetné vytvárať aktivity, ktoré prispejú aspoň k čiastočnej alebo úplnej eliminácii pocitov osamelosti a paralelne vedú k zvyšovaniu subjektívne vnímanej emocionálnej a habituálnej pohody. Písanie listov sociálne izolovaným seniorom predstavuje koncept aktivity, ktorý sme v predkladanom rozsahu zrealizovali a zároveň ho považujeme za návrh hodný ďalšej realizácie. Počúvaním alebo rozprávaním ľudských príbehov dochádza k stabilizácii rovnováhy medzi vnútorným prežívaním a vonkajším správaním zúčastnených subjektov.

Písomnou formou rozprávania a/alebo počúvania textov, resp. životných príbehov možno pozorovať:

- Vieru v lepšie pokračovanie priebehu svojho života;
- Odstup od zlých udalostí;
- Pocit vyjadrenia satisfakcie (Hvozdič, 2014).

Nazdávame sa, že tento spôsob interakcie so staršími ľuďmi má význam nielen z hľadiska biografického modelu života starších ľudí, ale tiež pre využitie podstaty medzigeneračného učenia a naplňovania funkcií edukácie. Písanie listov paralelne vytvára možnosť čiastočného

uspokojenia základných potrieb seniorov prostredníctvom zrakového a hmatového zážitku v kombinácii s prvkami reminiscencie pri oživovaní spomienok na svoju minulosť.

1.1 Význam pre osobnosť seniora

Význam pre osobnosť seniora na úrovni tejto aktivity vnímame najmä v rozvoji funkčných schopností. Gruss (2009) pokladá za potrebné brať pri práci so staršími ľuďmi na zreteľ dostupné nástroje pre zmiernovanie dopadu „*starnutia inteligencie*“. Exkluzívne vo vzťahu ku kognitívnym predpokladom ide najmä o cítenie a chcenie. Motivačný a emocionálny vývin, mechanizmy zvládania situácií a procesy hodnotenia sú vo veľkej miere ovplyvnené zmenou životných podmienok. Ak chceme zabrániť zlyhávaniu v každodennom živote, musíme sa pri senioroch usilovať o riadne utváranie obrazu o vlastnom *ja*. Podoba tohto obrazu nemusí byť explicitne realistická, ale adekvátne v takom rozsahu, aký daná situácia vyžaduje.

Nesporný význam tejto aktivity sa teda rozširuje o stimuláciu schopnosti uvedomenia si vlastnej hodnoty. Nadviazaním kontaktu so seniorom možno prispieť k eliminácii subjektívne vnímaného negatívneho postoja v súvislosti so sebahodnotením na základe odstraňovania pocitu osamelosti prostredníctvom nahradzovania stratených sociálnych kontaktov a prerušených sociálnych väzieb.

2. Metodický rámec

Písanie listov seniorom prebehlo v mesiacoch apríl a maj v roku 2020. Oslovená bola široká verejnosť a Zariadenie pre seniorov v Prievidzi. Obsah listov disponoval charakterom voľne tvoreného textu, ktorý bol sporadicky konzultovaný a upravovaný na základe žiadosti autorov podľa vopred stanovených zásad písania listov seniorom.

Hlavným cieľom tejto aktivity je sprostredkovanie písomnej formy komunikácie medzi autormi listov (verejnosť) a adresátmi listov (seniori žijúci v rezidenčných podmienkach) za účelom uľahčenia adaptácie na nové socio-kultúrne podmienky.

Ako vedľajšie ciele aktivity *List seniorom* vnímame determinanty, ktoré sa nachádzajú v kauzálnej súvislosti s problematikou sociálnej izolácie:

- Zmiernenie pocitu osamelosti;
- Zvýšenie subjektívnej emocionálnej a habituálnej pohody;
- Zachovanie primeranej kvality života v oblasti sociálnych vzťahov.

Špecifický cieľ tejto aktivity predstavuje rovina zvýšenej úrovne sociálnej participácie rôznorodých vekových skupín.

2.1 Charakteristika autorov listov

V kontexte medzigeneračného učenia neboli limitované požiadavky na vek autorov listov. Kontinuálne z hľadiska pohlavia, profesijnej orientácie a vzdelania tvorili účastníci veľmi heterogénnu skupinu osôb. Autori listov participovali na aktivite dobrovoľnej študentskej iniciatívy uverejnenej na sociálnych sieťach a vybraných internetových portáloch. Svoje listy iniciatíve sprostredkovali prostredníctvom viacerých komunikačných kanálov.

V súvislosti s mierou prejavenej vôle o pokračovanie nadviazaného kontaktu s adresátom listu, resp. identifikáciu vlastnej osoby prostredníctvom poskytnutia osobných údajov, možno autorov listov rozdeliť nasledovne:

- a. *Anonymní autori*;
- b. *Parciálne identifikovaní autori* (uvedené meno a/alebo priezvisko);
- c. *Súhrnne identifikovaní autori* (uvedené meno a/alebo priezvisko, kontaktná adresa).

2.2 Zásady písania listov

Pri tejto aktivite je potrebné akcentovať význam dôstojného zaobchádzania so staršími ľuďmi. Obsah listov, ktoré sme pri procese facilitácie mali možnosť vidieť a porušovali vopred stanovené zásady, sme s autorom v optimálnom prípade konzultovali, len sporadicky sme prejavili svoje vyhranené stanovisko a list s nenáležitým obsahom sme klientom zariadenia nesprostredkovali.

Medzi kľúčové zásady aktivity *List seniorom*, ktoré vo veľkej miere reflektujú negatívne sociálne javy v súvislosti s pandémiou, radíme:

1. Text nemôže byť vulgárny;
2. Text nemôže byť hanlivý spôsobom, ktorý je v rozpore s platnými legislatívnymi normami ani iným spôsobom, ktorý môže mať dosah na ľudskú dôstojnosť;
3. Text nemôže obsahovať dezinformácie, ktoré majú dosah na život a zdravie adresáta (nielen v súvislosti s pandémiou);
4. Text nemôže navádzať k nedodržiavaniu platných hygienických opatrení;
5. Text nemôže vyvíjať akúkoľvek formu nátlaku na adresáta;
6. Autor listu má výhradné právo zostať v anonymite;
7. Adresát listu má výhradné právo neodpovedať na list a neprejsť záujem o ďalšiu komunikáciu.

Paralelne sme zdôrazňovali potrebu uvažovania o geroedukačných zásadách, medzi ktoré radíme napr. vyzdvihovanie kladných črt osobnosti seniora, sociálny konsenzus a kolektívnosť. Usilujeme sa o spätosť predkladanej aktivity so životom a napĺňovanie individuálnych a spoločenských očakávaní a požiadaviek v zmysle humanizmu a tolerance, pričom súsledne rešpektujeme princíp dobrovoľnosti a aktivizácie ľudského potenciálu (Határ, 2008). Tieto zásady sme pri realizácii aktivity aktívne komunikovali prostredníctvom dostupných informačných kanálov.

2.3 Štruktúra aktivity

Pre uľahčenie orientácie sme štruktúru aktivity koncipovali kategoricky na základe príslušných oblastí zámeru. Bazálne aspekty iniciatívy boli diferencované do troch hlavných kategórií:

1. *Aktívni účastníci:*

Účastníci, ktorí prejavili vôľu spolupracovať na priebehu iniciatívy (viď s. 3). Spomedzi dostupných možností spolupráce vystupovali predmetné osoby ako:

- a. Autori listov (najčastejšie);

- b. Administratívna výpomoc;
- c. Propagátori iniciatívy;
- d. Sponzori.

Participant v prevažnej miere vykonávali činnosť samostatne. V prípade vyjadrenia požiadavky im bolo sprostredkované usmernenie. Medzi problémy, s ktorými sa účastníci najčastejšie stretávali patrí napr. neistota v súvislosti s primeranosťou obsahovej náplne listov, strach z nekorektnej formulácie myšlienok, ťažkosti so správnym oslovením adresáta a iné.

Listy a určité darčkové predmety nám boli doručované poštou, elektronickou poštou, príp. osobne s akcentom na prísne dodržiavanie platných hygienických opatrení. Len 2 listy, do ktorých obsahu sme mali možnosť nahliadnuť, boli vyhodnotené ako výrazne sporné v zmysle stanovených *zásad písania listov* a tieto listy sme klientom zariadenia nedistribuovali. Celkový počet doručených listov bol 248.

Dovoľujeme si konštatovať, že listy vykazovali najmä znaky podpory, solidarity medzi generáciami, porozumenia, osvety v oblasti zdravotníctva či psychologických aspektov pandémie a pod.

2. Prijímacie zariadenie:

Cieľovú skupinu tejto iniciatívy tvorili seniori žijúci v rezidenčných podmienkach, ktorí boli v čase realizácie v dôsledku pandémie sociálne izolovaní od blízkych a širšej komunity. Listy boli adresované 241 klientom situovaným v zariadeniach:

1. Zariadenie pre seniorov, J. Okáľa 6, 971 01 Prievidza (80 klientov);
2. Zariadenie pre seniorov, M. Rázusa 17, 971 01 Prievidza (161 klientov).

Vedúca sociálneho úseku predmetného zariadenia uviedla všetkých klientov ako vhodných potenciálnych adresátov a listy boli doručené inkluzívne vo vzťahu ku všetkým klientom. Priradovanie listov k adresátom prebiehalo náhodným spôsobom výberu personálom Zariadenia pre seniorov v Prievidzi.

Odovzdanie listov a doručených darčkových predmetov prebehlo formou osobného stretnutia s personálom zariadenia, ktorý listy na základe vlastného uváženia rovnako náhodným spôsobom distribuoval seniorom – klientom.

3. Propagácia:

Propagácia iniciatívy bola realizovaná viacúčelovo. Z hľadiska aspektu úspešného priebehu aktivity sme vytvorili súbor príspevkov na sociálnych sieťach. Paralelne sme aktivizačnú kampaň doplnili o sériu blogov a internetových článkov, ktoré mali snahu exkluzívne vo vzťahu k samotnej aktivite:

- Upriamiť pozornosť na problematiku sociálne izolovaných seniorov;
- Formovať pozitívny vzťah k starnutiu a starobe;
- Motivovať ľudí k nadväzovaniu kontaktu so staršími ľuďmi vo svojom okolí;
- Saturovať potrebu spolupatričnosti u starších ľudí;
- Uľahčiť adaptáciu na nové podmienky a iné.

Miera zainteresovanosti širokej verejnosti v oblasti tejto problematiky sa čiastočne načrtla prostredníctvom kvantitatívne orientovaných výstupných údajov z kampane. Príspevky k výzve

písania listov seniorom žijúcim v rezidenčných podmienkach oslovili 10 838 ľudí, čo spolu s ďalším dosahom pridružených autorských textov možno považovať za pozitívnu spoločenskú odozvu.

3. Reflexie činnosti

Aktivita *List seniorom* bola hodnotená veľmi pozitívne v kontexte vyjadrenia vysokej miery podpory širokej verejnosti aj Sociálneho úseku Zariadenia pre seniorov v Prievidzi. Seniori paralelne prejavili subjektívne pociťovanú radosť, ktorú nám komunikovali prostredníctvom vedúcej predmetného úseku. Z reakcií bolo možné pozorovať, že seniori obsah listov vnímali v komparovateľnej rovine adjektív ako realizátori aktivity. Listy, ktoré im boli doručené, opisovali ako *milé, podporné, povzbudivé* a pod.

Na základe spoločenskej synergie, ktorú sme v priebehu realizácie pozorovali, si dovoľujeme konštatovať, že aktivity zamerané na interakciu medzi staršími ľuďmi a ostatnými členmi spoločnosti prispeli k eliminácii sociálneho rozporu medzi jednotlivcom a prostredím. Paralelne pritom dochádza k medzigeneračnému učeniu a medzigeneračnej solidarite, čo hodnotíme ako vysoko pozitívne, najmä v čase sťažených životných podmienok.

Nesporný prínos má pre život jednotlivca a jeho sociálneho systému saturácia psychosociálnych potrieb. V tomto kontexte, na základe priebehu iniciatívy, odporúčame aktivitu *List seniorom* vnímať z hľadiska jej charakteru v dvoch rovinách:

- *Preventívna* (predchádza negatívnym dôsledkom nepriaznivej sociálnej situácie);
- *Kuratívna* (rieši negatívny dôsledok nepriaznivej sociálnej situácie).

Aktivita bola zameraná najmä na aktivizáciu oblasti empatie, solidarity a dobrovoľníckej angažovanosti. Jej realizáciu pokladáme za podnetnú nielen pre seniorov, príp. personál zariadení starostlivosti o seniorov, ale tiež pre spoločnosť. V recipročnom vzťahu dochádza k zmene postojov medzi rozdielnymi generáciami a k formovaniu pozitívneho vzťahu k starnutiu a starobe, čo bolo možné pozorovať v celej dĺžke priebehu aktivity.

Z dostupných odpovedí na doručené listy a veľmi časté prejavenie záujmu o pokračovanie komunikácie konštatujeme, že sa nám aspoň čiastočne podarilo zmierniť pocity osamelosti klientov zo Zariadenia pre seniorov. Realizáciou aktivity sme prispeli k zachovaniu primeranej kvality života v oblasti sociálnych vzťahov, sociálnej súdržnosti a sociálnej príslušnosti, čo svojimi odpoveďami seniori demonštrovali.

Možný rozsah pozitívneho vplyvu aktivity na život seniora je pre odborné posúdenie potrebné podrobiť širšej kvalitatívnej analýze. Pre absenciu akejkoľvek negatívnej odozvy v priebehu realizácie aktivity a dostupnej spätnej väzby možno predpokladať, že táto miera dosahuje pomerne vysokú úroveň.

Záver

Pozitívna miera vplyvu vyjadrovaná adresátmi listov naznačuje, že v kontexte snahy o elimináciu pocitov osamelosti táto aktivita nachádza adekvátne uplatnenie a potenciál pre svoju ďalšiu realizáciu. V korelačnom vzťahu pozorujeme pokračujúce iniciovanie tejto činnosti od

ostatných občiansky angažovaných subjektov (napr. projekt *Pošli dobro* a iné). Tento jav naznačuje, že prínos aktivity nezaznamenali len jej účastníci, ale tiež okruh verejnosti.

Ako signifikantný prínos aktivity vnímame najmä multigeneračný spôsob participácie na jej priebehu, čo z hľadiska implementácie prvkov medzigeneračného učenia a medzigeneračnej solidarity do spoločnosti hodnotíme veľmi kladne. Aktivita *List seniorom* jasne preukázala význam existujúcich prienikov medzi pociťovaním negatívnych dopadov sociálnej izolácie a následne preukázaného porozumenia, rešpektu a empatie.

Máme za to, že osobný kontakt nemožno nahradiť v plnej miere. Je však žiaduce hľadať alternatívne formy komunikácie, ktoré v súvislosti s vekom, podmienkami, v ktorých sa senior nachádza a jeho preferenciami vynahradí stratu priamej osobnej interakcie v primeranej miere. Ako sa preukázalo, aktivita *List seniorom* skutočne dokáže vytvoriť bezpečný priestor pre harmonizáciu rovnováhy medzi vnútorným prežívaním a vonkajším správaním seniorov žijúcich v rezidenčných podmienkach.

Literatúra

GRUSS, P. (ed.) 2009. *Perspektivy stárnutí : z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-605-6.

HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: EFFETA, ISBN 978-80-89245-08-6

HATÁR, C. 2014. *Geragogika : Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, ISBN 978-80-558-0666-2.

HVOZDÍK, S. 2014. *Psychológia starších dospelých a poradenstvo starším dospelým*. Košice: UPJŠ v Košiciach, ISBN 978-80-8152-145-4.

Odporúčané postupy a formy pomoci a podpory seniorom v súvislosti so zvýšeným rizikom šírenia nákazy vírusom COVID-19 [online]. 2020. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. [cit. 2021-03-23]. Dostupné na internete: <<https://www.mpsvr.sk/sk/koronavirus-pracovna-socialna-oblast/seniori>>

ŠPATEKOVÁ, N. - SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů : Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada publishing, ISBN 978-80-247-5446-8.

ZIMERMANOVÁ, M. 2012. *Kooperácia detí a seniorov v rezidenčných podmienkach*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, ISBN 978-80-558-0177-3.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Bc. Justin Turzík

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: justin.turzik@student.ukf.sk

RECENZIA KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ PŘÍSTUPY V PRAXI PEDAGOGA

Gabriela ERHARDOVÁ

Príručka je určená nielen pedagógom, špeciálnym pedagógom, pedagogickým asistentom, ale aj študentom pedagogických odborov a rodičom, ktorí sa podieľajú na výchove detí a žiakov. Jednotlivé kapitoly vás prevedú možnosťami využitia kognitívne-behaviorálnych intervencií v rámci edukačného procesu integrovaných žiakov.

Ústrednou témou tejto príručky sú techniky a metódy vychádzajúce z kognitívne-behaviorálnej terapie a ich využitie pri práci s integrovanými žiakmi na bežných základných školách. Autorka podáva jasne spracované teoretické základy spolu s osvedčenými praktickými návodmi. Páči sa mi, že táto príručka je zrozumiteľná aj pre laickú verejnosť i pre odborníkov.

Jednotlivé kapitoly sú spracované v logickom slede. Najskôr sa autorka venuje základnej charakteristike KBT a podobnostiam rysov tejto terapie s rysmi vo výchovno-vzdelávacom procese. Čitateľ následne získa prehľad o konkrétnych kognitívne-behaviorálnych metódach a nástrojoch, ktoré môže priamo využiť pri prevencii problémového správania v školskom prostredí. Tieto metódy, ako i hry, ktoré sú nástrojom k práci s integrovanými žiakmi sú veľmi jasne rozpracované, aj s konkrétnym usmernením pre pedagóga. Je veľmi dôležité si uvedomiť, ako to uvádza autorka, že základom práce so žiakmi je vytvorenie si vzájomného vzťahu medzi žiakom a pedagógom. Dôraz taktiež autorka kladie i na spoluprácu pedagóga s rodičmi integrovaných žiakov, pretože pomoc týmto deťom je limitovaná rodinným prostredím, v ktorom vyrastajú. Súhlasím s autorkou, že je veľmi náročné získať na spoluprácu odmietavého rodiča. A tu opäť zastáva významnú rolu pedagóg, ktorý svojim prístupom, empatiou, tónom hlasu vie veľa ovplyvniť, no i zmeniť.

Časť príručky je venovaná uplatneniu kognitívne-behaviorálnym prístupom u žiakov s psychickými problémami v školskom prostredí. Sú tu podané základné informácie, akými by mal každý pedagóg disponovať o niektorých psychických poruchách u detí. Tieto základné vedomosti sú podľa mňa taktiež dôležité nielen k identifikácii správania, no i možnosti predvídania správania takéhoto žiaka. Zároveň, čo oceňujem, každá psychická porucha je doplnená i kazuistikou žiaka, čím sú výborne dopĺňované teoretické informácie.

Pre hlbšie zvládnutie psychických porúch, ktoré sa najčastejšie objavujú u integrovaných žiakov na základných školách je potrebné prehĺbenie a rozšírenie teórie tejto problematiky alebo absolvovanie špeciálneho výcviku. Pre čitateľov, ktorí chcú hlbšie spoznať teóriu tejto príručky, autorka uvádza tituly v zozname bibliografických odkazov.

V celej príručke je kladený dôraz na rolu a úlohu pedagóga, ktorý výrazne pomáha pri integrácii žiakov s psychickými poruchami v základných školách.

Príručka je podľa môjho názoru zrozumiteľná, problematiku mapuje do hĺbky a zároveň sa v nej nestráca prehľadnosť.

Literatúra

GAVENDOVÁ, N. 2021. *Kognitívne-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. Praha: GRADA, 2021. 96 s. ISBN 978-80-271-2501-2.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PhDr. Mgr. Gabriela Erhardtová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: gabriela.erhardtova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

RECENZIA

MALIČKOSTI NA KTERÉ BYSTE PŘI VÝCHOVĚ DĚTÍ NEMĚLI ZAPOMÍNAT

Monika PAVELOVÁ

Kniha Maličkosti je určená pre laickú, ale aj odbornú verejnosť, ktorá sa zaujíma o výchovu a vzdelávanie detí. Je koncipovaná hlavne ako rady pre rodičov vychovávateľov a všetkých, ktorí nejakým spôsobom prispievajú k výchove detí. Text približuje nielen ako pristupovať k výchove z pohľadu rodiny, na čo si dať pozor, ale vníma aj svet z pozície dieťaťa.

Hlavnou témou tejto publikácie je pohľad na svet a výchovu rodičov, súrodencov a najbližších, ktorí dieťa vychovávajú, a na druhej strane veľmi prihliada na dieťa samotné na jeho jedinečnosť. Autor vníma každé dieťa individuálne, ale v každej individualite sa nájdu spoločné črty a uniformita. Zaoberá sa nielen výchovou ako takou, ale aj prostredím v ktorom dieťa vyrastá a dáva vŕhľad do funkčných systémov vedomia.

Autor sa venuje životu dieťaťa od jeho narodenia resp od počiatku tehotenstva, ako medicína často zasahuje do prirodzeného vývinu dieťaťa už prenatálnom období, aké je dôležité prežívanie matky a prostredie, v ktorom sa matka pohybuje, koľko stresu a napätia prežíva ako to ovplyvňuje neskoršie vzorce správania sa dieťaťa. Nemalú pozornosť venuje väzbe a vzťahu medzi matkou a dieťaťom a bezpečnému prostrediu, ktoré matka pre dieťa vytvára. Autor poukazuje, aká je úloha matky nezastupiteľná, ako sa postupne aktivujú všetky systémy medzi matkou a dieťaťom a prečo je dôležitá neha, láska a porozumenie, ale aj presne vymedzené pravidlá sú dôležité voči potrebám dieťaťa. Postupne prechádza obdobiami vývinu cez obdobie „vzdoru“ čo je pre dieťa obdobím osamostatňovania sa a budovaniu vlastnej identity. Preto je dôležité tomuto obdobiu venovať zvláštnu pozornosť. Nenechať sa dieťaťom manipulovať. Dieťa má pochopiť, že je normálne, že všetko nemusí dostať. Sú isté pravidlá, ktoré musíme všetci rešpektovať a že sú veci, ktoré nedostane nikdy, len sa nesmieme nechať dieťaťom zmanipulovať. Ako dieťa prechádza aj obdobím puberty a upozorňuje na to, že väzba s matkou je vrodenná, ale s otcom je získaná. V období puberty obvykle okolo 17 rokov prichádza tzv. „odpor“ k rodičom a dospelým a preklápa sa do konštruktívnej kritiky. Deti sú schopné uznať chybu, a pomaly prechádzajú do poslednej fázy prechodu do dospelosti. Ďalej rozoberá vzťahy v rodine, ako správne dieťa vychovať, ale hlavnou úlohou je ho pripraviť na život a čeliť životu ako takému. V knihe sa venuje dôležitosti väzby dieťaťa a súrodencov, ako vnímať väzbu matky s súrodencami detí, väzbe otca s dieťaťom, a rodičmi navzájom. V polovici knihy sa autor venuje šiestnástim maličkostiam, ktoré sú pri výchove dôležité a veľmi ovplyvňujú naše budúce vzorce správania, hoci si to neuvedomujeme. Na konci publikácie sa autor venuje aj užitočným radám, akým väzbám, vzťahom a výchovným metódam sa pri výchove vyvarovať a ktoré situácie, väzby a vzorce podporovať a rozvíjať.

Veľa informácií a situácií si človek pri výchove vôbec neuvedomuje a preto som rada, že sa mi do rúk dostala táto publikácia, ktorá mi pomohla rozšíriť obzor. Autor píše knihu veľmi dobre čitateľným a ľahko pochopiteľným spôsobom, aby mohol svoje cenné rady poskytnúť čo najširšiemu spektru čitateľov.

Autor celú publikáciu niesol v duchu svojich životných skúseností a svoju publikáciu zakončil vetou: „Žite tak, ako si prajete, aby žil ten, koho máte najradšej.“

Literatúra:

HALDA, J. 2020. MALIČKOSTI na které byste při výchově dětí neměli zapomínat, tiskárna Didot, spol.s.r.o 2020, 194 s. ISBN 978-80-270-8773-0

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. et Mgr. Monika Pavelová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: monika.pavelova@ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

- Názov:** EDUCA XVI - Edukácia - kľúč k úspechu. Zborník príspevkov
z XVI. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou
- Editori:** Mgr. Radka TELEKOVÁ
Mgr. Michal KORICINA
- Recenzenti:** prof. PhDr. Erich PETLÁK, CSc.
prof. PaedDr. Miroslav KRYSTOŇ, CSc.
- Dizajn obálky:** Mgr. Michal KORICINA
- Technická úprava:** Mgr. Michal KORICINA
- Vydavateľ:** Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína filozofa v Nitre
- Rok:** 2021
- Rozsah:** 207 s.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľa práv.

ISBN 978-80-558-1811-5

EAN: 9788055818115